



MARIANA BORTOLAZZO

**ENTRE O ESCRITO E O LIDO, A PALAVRA  
COMO “PONTE” – RESPOSTAS AOS  
ENUNCIADOS DA “PROVA CAMPINAS-2008”**

**CAMPINAS  
2013**





UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIANA BORTOLAZZO

**ENTRE O ESCRITO E O LIDO, A PALAVRA COMO  
“PONTE” – RESPOSTAS AOS ENUNCIADOS DA  
“PROVA CAMPINAS-2008”**

**Orientador(a): Norma Sandra de Almeida Ferreira**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA MARIANA BORTOLAZZO E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. NORMA SANDRA DE ALMEIDA FERREIRA.

Assinatura do Orientador

CAMPINAS  
2013

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

B648e Bortolazzo, Mariana, 1987-  
Entre o escrito e o lido, a palavra como "ponte" - respostas aos enunciados da  
"Prova Campinas-2008" / Mariana Bortolazzo. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: Norma Sandra de Almeida Ferreira.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
Educação.

1. Escrita. 2. Discurso. 3. Linguagem. 4. Leitura. I. Ferreira, Norma Sandra de  
Almeida, 1950-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.  
III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Between the writ and read, the word as "bridge" - answers to the  
enunciations of "Prova Campinas-2008"

**Palavras-chave em inglês:**

Writing

Discourse

Language

Reading

**Área de concentração:** Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

**Titulação:** Mestra em Educação

**Banca examinadora:**

Norma Sandra de Almeida Ferreira [Orientador]

Lilian Lopes Martin da Silva

Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

**Data de defesa:** 09-08-2013

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ENTRE O ESCRITO E O LIDO, A PALAVRA COMO “PONTE” –  
RESPOSTAS AOS ENUNCIADOS DA “PROVA CAMPINAS-2008”

**Autora:** Mariana Bortolazzo

**Orientadora:** Profa. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira

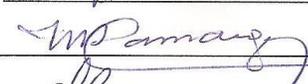
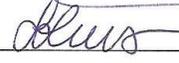
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Mariana Bortolazzo e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 09/08/2013

Assinatura: .....  .....

**Orientador**

**COMISSÃO JULGADORA:**

  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2013



*Dedico este trabalho à minha família e ao meu noivo  
Tiago. Pessoas amadas que deixam minha vida cada  
dia mais colorida e muito mais doce. Sempre juntos,  
escrevendo e tecendo nossas histórias.*



## **Agradecimentos**

À minha família e ao meu noivo, pelo apoio e pela confiança de sempre, sem qualquer tipo de egoísmo ou interesse, compreendendo as dificuldades do caminho que escolhi e por caminharem sempre ao meu lado de mãos dadas.

À minha orientadora, Profa. Norma, pela dedicação a esta pesquisa, pela orientação sempre fundamental, pertinente e sensível, e, principalmente, por aceitar enfrentar o desafio desse estudo. Agradeço também por permitir que nossas relações professora-aluna ultrapassassem os limites do “formal” e que se tornasse uma boa amizade.

Aos amigos e professores do grupo ALLE pelos momentos de reuniões de estudos, disciplinas, almoços e comemorações compartilhadas, sempre com muitas aprendizagens, carinho e companheirismo. Em especial, agradeço à Maria das Dores pela amizade, carinho, hospedagem em sua casa, e pela leitura e revisão tão importantes deste texto.

À Secretaria Municipal de Educação de Campinas, pela autorização para a realização da pesquisa, em especial à Juliana e Eliana, do Departamento Pedagógico, que acompanharam mais de perto o andamento do estudo a às escolas que gentilmente nos receberam e cederam os cadernos da “Prova Campinas-2008”.

Às professoras Lilian e Maria Rosa, pelas contribuições durante o exame de qualificação. À Lilian, por acompanhar de perto minha trajetória no grupo ALLE, bem como os demais integrantes, sempre atenta e preocupada, apoiando nossos passos. À Maria Rosa, meu agradecimento especial por aceitar participar de mais uma etapa de minha formação, sempre de maneira muito gentil e carinhosa.

À FAPESP, pelo apoio financeiro sem o qual as apresentações de trabalho, publicações e este estudo, da maneira que foram realizados, não seriam possíveis.

Às crianças, autoras das respostas, que mesmo sem saber, contribuíram lindamente com esta pesquisa por meio de suas escritas.



Era uma vez uma voz.  
Um fiozinho à toa. Fiapo de voz.

Voz de mulher. Doce e mansa.  
De rezar, ninar criança, muitas histórias contar.  
De palavras de carinho e frases de consolar.  
Por toda e qualquer andança, voz de sempre concordar.  
Voz fraca e pequenina. Voz de quem vive em surdina.

Um fiapo de voz que tinha todo o jeito de não ser ouvido.  
Não chegava muito longe. Ficava só ali mesmo, por perto de onde ela vivia.  
Um pontinho no mapa.  
Lugar simples e pequeno, cheio de casa e quintais, na beira de um rio.  
(...)

E de noite em casa, enquanto cerzia meias,  
pregava botões, fazia bainhas, sua voz  
contava as histórias que tinha ouvido de  
outros fiapos de voz.  
(...)

Caladas, as crianças ouviam.

No dia seguinte, falavam nas histórias,  
lembravam tudo, desenhavam de fio a  
pavio. Nem sabiam que o fiapo de voz  
também estava, ponto a ponto, tecendo sua história.

Quem conta um conto, aumenta um ponto.  
Muitos contos, muitos pontos. A cada  
história a voz crescia. Marcava pontos.  
Ficava em ponto maior. Mais firme, mais  
decidida, entendendo mais a vida.  
(...)

(Ana Maria Machado. *Ponto a Ponto*).



## **LISTA DE SIGLAS**

---

ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DEPE – Departamento Pedagógico

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FE – Faculdade de Educação da UNICAMP

FUMEC - Fundação Municipal para Educação Comunitária

GERES - Projeto Geração Escolar

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IEL - Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOED - Laboratório de Estudos Descritivos (FE/UNICAMP)

MEC – Ministério da Educação

Naeds - Núcleos de Ação Educativa Descentralizada

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNE – Plano Nacional de Educação

PROUNI - Programa Universidade para Todos

RME – Rede Municipal de Ensino

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SME – Secretaria Municipal de Educação



## **LISTA DE TABELAS**

---

Tabela 1 – Quantidade de cadernos da “Prova Campinas-2008” coletados nas escolas .....	72
Tabela 2 – Quantidade de respostas reproduzidas da Prova de Língua Portuguesa da “Prova Campinas-2008” (respostas a três questões reproduzidas) .....	73
Tabela 3 – Quantidade de respostas em branco e ilegíveis da Prova de Língua Portuguesa da “Prova Campinas-2008” (respostas a três questões reproduzidas) ....	74
Tabela 4 – Total de repostas reunidas no <i>corpus</i> da pesquisa .....	75

## **LISTA DE QUADROS**

---

Quadro 1 – Dados estatísticos da P2Q6 presentes no <i>Relatório Final</i> .....	62
---	----



## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo levantar e trazer para discussão e análise as relações estabelecidas com a linguagem escrita por crianças em anos finais de alfabetização, buscando compreender os movimentos discursivos construídos em cada resposta, considerando as condições de produção que as configuraram: crianças em anos finais de alfabetização, respondendo a uma questão da “Prova Campinas-2008” – uma avaliação institucional Municipal cujas questões exigiam respostas dissertativas. Para analisar as respostas que compõem o *corpus* constituído por 187 produções escritas – das quais 21 foram selecionadas para compor o texto –, recorreremos à perspectiva enunciativa da linguagem (BAKHTIN, 2010a), considerando os três elementos que compõem o enunciado – conteúdo temático, construção composicional e estilo. Algumas questões nortearam a leitura das respostas dos alunos: Para quem escrevem? Como escrevem? Sobre o que escrevem? Percebemos que a eleição de diferentes interlocutores em cada produção escrita foi o que nos forneceu mais elementos para interrogar e compreender o trabalho exercido *sobre* e *com* a linguagem por cada aluno de forma particular. Neste estudo, preocupamo-nos ainda em observar indícios de leituras (PIMENTEL, 1998; CUNHA, 2009) que pudessem nos indicar elementos dos quais as crianças se utilizaram para compor seus textos: leituras de outros textos, leituras de mundo, leituras mais “escolarizadas” ou não. A pesquisa ancora-se, fundamentalmente, nos referenciais que estudam e interpretam a leitura e a escrita como práticas culturais, cotidianas, históricas (CHARTIER, 1990; CERTEAU, 2012; GINZBURG, 2001) e nos estudos no campo da linguagem (BAKHTIN, 2010a, 2010b; SMOLKA, 2008; GERALDI, 1997, 2011).

**Palavras-chave:** práticas de escrita, discurso, linguagem, leituras.



## **ABSTRACT**

This research aims to discuss and analyze the relations established with written language by children in final years of literacy, trying to understand the discursive movements built on each answer, considering the conditions of production that configured the answers: children in the final years of literacy, answering a question of "Prova Campinas-2008" - an institutional evaluation Municipal whose questions required essay answers. To analyze the answers that comprise the corpus with 187 written productions - of which 21 were selected to compose the text - we selected the enunciative perspective of language (Bakhtin, 2010a), considering the three elements that compose the enunciation - thematic content, the compositional constructions and the style. Some questions guided reading the students' answers: Who writes? How they write? About what they write? We realize that the different interlocutors in each writing production, was what gave us more elements to question and understand the work done *on* and *with* language by each student in their own way. In this study, we looked for signs of readings (PIMENTEL, 1998; CUNHA, 2009) that could indicate elements that the which children selected to compose their texts: readings of other texts, readings of the world, "readings schooled" or not. The research is based fundamentally in the studies that understand the reading and the writing as cultural, everyday and historical practices (CHARTIER, 1990; Certeau, 2012; GINZBURG, 2001) and studies of the language (Bakhtin, 2010a, 2010b; SMOLKA, 2008; GERALDI, 1997, 2011).

**Keywords:** practices of writing, discourse, language, reading.



# ÍNDICE

---

<b>Introdução</b> .....	23
<b>Capítulo 1</b> – A escrita no tempo e no espaço: primeiros passos em busca da escrita de crianças .....	31
1.1 A escrita inscrita em um contexto específico de produção: respostas a questões de uma avaliação .....	39
1.2 A linguagem escrita como forma de enunciação: uma opção teórico-metodológica .....	44
<b>Capítulo 2</b> – A Rede Municipal de Ensino de Campinas, as avaliações no Brasil e a “Prova Campinas -2008” .....	51
2.1 A Rede Municipal de Ensino de Campinas-SP .....	51
2.2 Avaliações no Brasil: breve contexto .....	54
2.3. A “Prova Campinas-2008” .....	61
2.3.1 Os princípios orientadores da “Prova Campinas-2008” .....	66
2.3.2 O <i>Relatório Final</i> da prova de Língua Portuguesa da “Prova Campinas-2008” .....	68
2.3.3 Os cadernos e as questões selecionadas da “Prova Campinas-2008” de Língua Portuguesa: uma breve apresentação .....	70
<b>Capítulo 3</b> – Reunindo e analisando produções escritas: procedimentos metodológicos e construção do <i>corpus</i> da pesquisa .....	77
3.1 Coleta dos cadernos nas escolas: reunindo materiais .....	84
3.2 Reprodução e sistematização das respostas: construção do <i>corpus</i> da pesquisa .....	86
<b>Capítulo 4</b> – Entre o escrito e o lido, a palavra como ponte .....	89
4.1 Mas eu não sei fazer a lição, e agora? .....	91
4.2 Oi, querido...! Como vai você? .....	94
4.3 Eu acho que... .....	108
4.4 Era uma vez... .....	114
4.5 Outras possibilidades de respostas: em branco e ilegíveis .....	116
4.6 Alguns comentários quanto ao uso correto das normas .....	117
<b>Considerações Finais</b> .....	121
<b>Referências</b> .....	129
<b>Anexos</b>	
Anexo A – Documento de autorização da SME para realização da pesquisa .....	137
Anexo B – Respostas coletadas da P2Q6 .....	139



## INTRODUÇÃO

Estudos e pesquisas sobre aquisição da escrita, alfabetização, letramento, ensino de Língua Portuguesa vêm sendo cada vez mais recorrentes no mundo acadêmico (SERRANO, 2010). A preocupação em verificar o que e o quanto as crianças e jovens brasileiros sabem e aprenderam na escola sobre a língua materna, é uma preocupação não somente de pesquisadores da área da educação, mas principalmente de órgãos e instâncias públicas que se dizem preocupadas com a qualidade da educação pública. Estas instâncias, por sua vez, utilizam como forma de verificar, medir e testar como anda o ensino escolar, avaliações e testes diversos que passaram a compor práticas quase cotidianas no ambiente escolar.

Os testes e avaliações institucionais propõem verificar quantitativa e estatisticamente a qualidade da educação; seguindo na contramão, optamos por um caminho mais interpretativo e qualitativo, por meio da análise das respostas dadas a uma questão de avaliação institucional realizada pela prefeitura da cidade de Campinas-SP – que apesar de também se configurar como um instrumento para averiguar o ensino nas escolas públicas do município, pode nos indicar quais e como são as relações estabelecidas com a linguagem escrita pelas crianças em fases finais de alfabetização. Dessa forma, nossa intenção foi principalmente olhar para as práticas de escrita do sujeito que escreve em determinada situação e sob determinadas condições de produção.

O local de busca pelas práticas de escrita foi a “Prova Campinas-2008”, uma avaliação institucional elaborada, aplicada, corrigida e sistematizada por meio de uma parceria entre a Rede Municipal de Educação de Campinas e professores da UNICAMP. Uma avaliação que se pauta em valores democráticos, que não se propôs a promover situações de hierarquização entre as escolas da rede e alunos de cada classe e nem classificar desempenhos individuais de alunos: toma como fundamento para seus comentários finais sobre os resultados da avaliação as *práticas de mobilização cultural*, que transfere o foco do domínio cognitivo para os domínios político, cultural e social; uma forma de compreender que os resultados gerados na prova são oriundos de práticas cotidianas postas em circulação, das quais os alunos fazem parte. Essa forma avaliativa, assumidamente mais complexa, não objetivou avaliar o professor enquanto agente individual do ensino, ou o desempenho individual dos alunos, mas sim as

práticas que circulavam na rede de ensino no ano de aplicação da prova (MOURA, *et al*, 2008).

O movimento dessa avaliação iniciou-se em 2005 tendo sua aplicação pela primeira vez em 2008. A prova foi aplicada aos alunos do 2º ano do ciclo II (antiga 3ª série, atual 4º ano) da rede pública municipal de ensino em conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Ambas as provas foram organizadas na forma de questões compostas por enunciados mais longos, em alguns casos com textos complementares, e exigiam respostas dissertativas, o que nos possibilitou a coleta de produções escritas pelos alunos. As questões demandavam leitura de enunciados e de comandos, sem a mediação oral do(a) professor(a)/aplicador(a). Participaram da “Prova Campinas-2008” cerca de 3.688 alunos da rede básica de ensino, sendo as provas realizada em dois dias seguidos.

A realização da pesquisa foi possível pela nossa participação no projeto “*Um Estudo Investigativo das Práticas Escolares de Mobilização Cultural na Rede Escolar Municipal de Campinas (SP)*”, sob a coordenação da professora orientadora deste trabalho. O referido projeto é cadastrado no CNPq como projeto de pesquisa, no qual estão inseridos diversos pesquisadores de Graduação e Pós-graduação, além de professores da UNICAMP. Este projeto de pesquisa maior foi originado da assessoria de professores da Faculdade de Educação/UNICAMP na “Prova Campinas-2008”.

Tendo recebido apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP para desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado “Escrita de crianças em situação de avaliação: um estudo de práticas escolares de mobilização cultural”, foi possível intensificar e aprofundar os estudos e as investigações concernentes à pesquisa que aqui apresentamos.

O labirinto da pesquisa – metáfora que tomamos de empréstimo de Corazza (1996) – nos sugeriu uma entrada, mas o caminho a percorrer e a saída eram incertos: realizamos uma análise exploratória do *corpus* construído, em busca de pistas e indícios singulares (GINZBURG, 2001) em cada produção escrita, que pudessem nos fornecer elementos para uma compreensão da relação da criança com a linguagem escrita em uma perspectiva comunicativa, enunciativa, dialógica (BAKHTIN, 2010a, 2010b; GERALDI, 1997, 2011; SMOLKA, 2008), tomando a escrita como uma prática cultural, cotidiana e histórica (CHARTIER, 1990; CERTEAU, 2012), determinada por certas condições de produção, e

concordando que leitura e escrita tornaram-se bens culturais (MORTATTI, 2004) perseguidos pelas sociedades capitalistas.

Obtendo autorização da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas para realização da pesquisa, acesso aos cadernos e utilização das respostas dos alunos, os cadernos da prova foram coletados em três escolas da rede, sendo que foram digitadas e sistematizadas as respostas a três questões de Língua Portuguesa. Visto que a extensão do *corpus* impossibilitaria a realização da pesquisa dentro do prazo determinado pela Pós-Graduação, posteriormente elegemos apenas uma questão para a análise das respostas dadas pelas crianças.

A questão eleita sugeria que as crianças escrevessem uma carta ao autor de uma novela veiculada naquele ano por uma emissora de TV, na qual o tema do preconceito racial e social era vivenciado por dois personagens. As crianças deveriam, portanto, produzir um texto no gênero carta, dando argumentos sobre o tratamento do tema polêmico na novela e opinião pessoal sobre o preconceito em si.

Com base nessas premissas, buscamos analisar as respostas, as produções escritas das crianças na perspectiva enunciativa da linguagem (BAKHTIN, 2010a), tomando como ponto de partida as situações comunicativas estabelecidas pelas crianças em seus textos, as interlocuções, os diálogos, as produções de sentido, o desenvolvimento de um “estilo individual”, entre outros.

Para realizar as análises, inicialmente consideramos as condições de produção nas quais a escrita foi gerada, entendendo que o contexto no qual foram proferidos/escritos esses discursos determinou a produção escrita das crianças, considerando ainda, *para quem* esse discurso foi elaborado: em uma situação avaliativa, talvez haja um certo “medo”, uma preocupação maior em responder corretamente ao enunciado e ao que o corretor “deseja”/espera encontrar. Para nos auxiliar a compreender as condições de produção e sua influência na produção dos textos, recorreremos mais uma vez a Bakhtin (2010a; 2010b) para entender o papel do outro na situação comunicativa, a qual altera, influencia, quase “molda” o discurso do falante/escritor. É também nas concepções de Bakhtin (2010a) que nos apoiamos quando nos propomos a identificar alguns indícios e marcas de *leituras* nas produções escritas, buscando compreender as vozes, os ecos e as ressonâncias que aparecem nos atos de leitura e escrita das crianças.

A construção de um estilo individual, a princípio uma hipótese, também é considerada entre as condições de produção; quando observamos o estilo, percebe-se um jogo entre o que denominamos como traços individuais e traços compartilhados. No entanto, como aponta Bakhtin (2010a), o estilo individual está indissolivelmente ligado aos gêneros do discurso, ou seja, o estilo, ainda que considerado individual, carrega algumas marcas da tradição enunciativa já consolidada, como marcas de práticas sociais, culturais, de *leituras múltiplas*, havendo, por exemplo, a possibilidade de existir um “estilo escolarizado”. (FIAD,1997b).

Os caminhos metodológicos assumidos pautaram-se, principalmente, pelo paradigma indiciário, proposto por Ginzburg (2001) e também muito trabalhado por Abaurre *et al* (1997) em estudos que tratam da aquisição da linguagem escrita por crianças. Esse método foi eleito por considerarmos que as produções escritas – quando observadas de forma qualitativa – merecem um olhar específico, apurado e interpretativo, que considera, além dos fatores que ficam explicitados, a história, o contexto e as marcas sociais e culturais que as determinam. Dessa forma, as análises foram encaminhadas de forma indiciária e exploratória.

Os procedimentos metodológicos iniciaram-se pela coleta dos materiais nas escolas, após contatos com a SME-Campinas. Contando primeiramente com a reprodução das respostas a três questões da prova, posteriormente foi selecionada apenas uma determinada questão, procedendo-se à reprodução fotográfica das folhas em que esta se encontrava, de modo que fosse possível apresentarmos a própria escrita das crianças, da maneira como se apresentava nos cadernos.

Durante a leitura das respostas das crianças, percebemos que cada uma aciona palavras, expressões, memórias, conhecimentos e experiências diversas que fazem parte de sua vida. Sugerimos, dessa forma, que esse acervo de informações pessoais compõe uma espécie de “rede de enunciados”, da qual ora são acionados determinados “fios” para a composição dos textos, ora outros, dependendo das condições de produção e daquilo a que o leitor se atentou no enunciado da questão, ou seja, dependendo do modo como compôs seu projeto de dizer (BAKHTIN, 2010a), o que envolve uma operação de “caça furtiva” (CERTEAU, 2012).

Nas leituras realizadas das respostas dos alunos, percebemos que esses elementos que compõem a rede de enunciados das crianças são *leituras múltiplas*, pois não nos referimos apenas às leituras de textos, de palavras, mas de leituras como experiências anteriores, como formas de ler e interpretar o mundo (FREIRE, 1993), como combinações e bricolagens

daquilo que foi vivido, experienciado, transformado e usinado em texto (CERTEAU, 2012). Leitura que é produção de sentidos, movimentada pelas práticas socialmente aprendidas e culturalmente ressignificadas. Dessa forma, estamos concebendo a escrita como forma de *resposta a leituras múltiplas* anteriormente realizadas, como forma de construção discursiva que responde aos enunciados anteriormente vivenciados dentro da cadeia complexamente organizada de enunciados antecedentes e subsequentes (BAKHTIN, 2010a).

Estudos e pesquisas como os de Pimentel (1998) e Cunha (2009), que recorrem ao paradigma indiciário para tentar identificar os indícios de leituras nos textos de escolares; Martins (1997), que a partir da perspectiva bakhtiniana da linguagem busca realizar análises de produções escritas de jovens; Pereira (2005), que busca indícios da construção de estilo individual também ao analisar produções escritas; Serrano (2010), que realiza uma pesquisa sobre aquisição de escrita no Brasil, do tipo estado do conhecimento, e Suassuna (2004), que objetivou discutir fundamentos e práticas de avaliação a partir da concepção de linguagem enquanto discurso, contribuíram em diferentes aspectos com a pesquisa a que nos propusemos.

No entanto, embora alguns estudos apontados se aproximem um pouco mais de nosso tema, foi possível constatar que tais pesquisas preocuparam-se em analisar produções textuais de alunos do ensino médio ou das séries finais do ensino fundamental, como por exemplo redações de vestibulares, ou seja, textos produzidos a partir de orientações específicas quanto ao tema e ao gênero. Em nosso caso, estamos nos preocupando com o movimento discursivo construído por alunos da 3ª série do ensino fundamental (atual 4º ano) nas respostas ao enunciado de uma questão da “Prova Campinas-2008”, considerando as condições de produção que determinaram as relações estabelecidas com a escrita por estes indivíduos, sem preocupação maior com questões pertinentes a tema e gênero, como é o caso dos estudos voltados para redações produzidas em situação de vestibular. Importante frisar, ainda, que nos preocupamos especificamente em tentar observar nestas produções indícios de leituras que passam a compor os textos produzidos.

Apresentemos, então, o que encontrará o leitor nesta pesquisa que relata toda uma trajetória de construção e seus “resultados”: no capítulo 1, preocupamo-nos em situar a escrita no tempo e no espaço, ainda que de forma breve; o que é, como tem sido considerada e suas funções - sob diferentes concepções, passando por estudiosos que a explicam em uma perspectiva interdisciplinar. Também neste capítulo, apresentamos alguns pesquisadores e

estudiosos que se empenharam em tentar compreender o que denominamos hoje como alfabetização, através do debate sobre o conhecimento da língua materna, mais especificamente os domínios da leitura e da escrita. Neste caminho, realizamos as primeiras considerações sobre as preocupações, principalmente do poder público, em averiguar o nível de domínio de tais habilidades e competências entre os estudantes das escolas públicas brasileiras, o que gerou um movimento avaliativo de grande força, que passou a ser dominante nas instituições escolares. Ainda no capítulo 1, nos posicionamos teórico-metodologicamente em relação à concepção da escrita na perspectiva da teoria da enunciação de Bakhtin, que é um dos referenciais mais importantes do trabalho.

No capítulo 2, apresentamos os lugares da pesquisa que foram determinantes para a construção do trabalho e que configuram o plano de fundo de nossas investigações: a Rede Municipal de Ensino de Campinas e um breve contexto das avaliações institucionais, para então apresentar a “Prova Campinas-2008”, seus princípios, objetivos e forma de sistematização dos resultados finais, nos preocupando fundamentalmente com a prova de Língua Portuguesa. Descrevemos também neste capítulo os cadernos da prova e as questões de Língua Portuguesa, seguidas pela apresentação da questão eleita para as análises. É neste momento que o leitor poderá compreender como esta prova nos forneceu elementos para buscar as práticas de escrita aí inseridas.

É no capítulo 3 que apresentamos os procedimentos e caminhos metodológicos assumidos, a reunião dos materiais e a construção do *corpus* da pesquisa, juntamente com tabulações e sistematizações dos dados para uma visualização geral do que foi possível ser reunido.

No capítulo 4, propomos verificar as “pontes” de palavras construídas pelas crianças que as ligam ao seu leitor – corretor da prova - e nós, leitoras pesquisadoras. É neste momento que nos debruçamos especificamente sobre as produções escritas das crianças e apresentamos as reproduções fotográficas das 21 respostas comentadas. Infelizmente, não foi possível apresentar e comentar todas as respostas presentes em nosso *corpus*, ainda que merecessem tal apresentação. Por se tratar de um número considerável de produções escritas reunidas (187 no total), optamos por selecionar aquelas que consideramos representativas do processo de escrita em que o aluno se engaja ao responder à questão e que, em nossas leituras, ofereceram um potencial discursivo relevante para ser comentado.

Para finalizar – sem a pretensão de esgotar o assunto e as discussões – apresentamos nossas considerações finais, nossas leituras e o que foi possível construir a partir da interação com o *corpus* constituído, resultado, também, de uma determinada leitura, marcada por seleção e cortes.

Desejamos que você, leitor desse texto e que será também leitor dos textos das crianças, possa realizar boas leituras e que a interlocução não fique por aqui, que possam surgir muitas “respostas” a este estudo. Esperamos que sejam possíveis momentos prazerosos com os textos, mas também instigantes, provocadores e que mobilizem outras hipóteses, outras experiências, outras perguntas e outras respostas.



## CAPÍTULO 1

### A ESCRITA NO TEMPO E NO ESPAÇO: PRIMEIROS PASSOS EM BUSCA DA ESCRITA DE CRIANÇAS

*Um homem morreu e seu corpo se tornou terra. Todos os seus parentes se desintegraram no pó. É pela escrita que será lembrado.* (FISCHER, 2009. Referindo-se a um registro em pincel e tinta de um escriba egípcio, de cerca de quatro mil anos).

Diferente do que geralmente ocorre quando é proposta uma reflexão sobre os resultados das avaliações escolares centradas nos dados quantitativos e nos índices que indicam um bom ou mau desempenho dos alunos e das escolas, o estudo que realizamos e que aqui apresentamos busca olhar para a escrita que surge como *produto* de uma avaliação institucional, a “Prova Campinas-2008”. Observamos a produção escrita do aluno que, embora orientada por um contexto avaliativo, pode ser reveladora das relações estabelecidas pela criança com a leitura e a escrita individualmente, mas que também pode nos dar pistas para uma compreensão mais geral de como crianças em ciclos de alfabetização vêm sendo mobilizadas para determinadas aprendizagens.

Optamos por nos aproximar das produções escritas considerando o *sujeito que escreve*, as condições nas quais ele escreve, por que escreve, o que escreve e quais recursos utiliza para realizar seu projeto de escrita. Nosso olhar está na *escrita* – e também na *leitura*, que dela não se desvincula – e não nos resultados propriamente ditos da avaliação. Um olhar para a *escrita*, em seus usos e práticas, levando em conta a história de seu surgimento e o esforço despendido na tentativa de refletir sobre como as pessoas se apropriam desse bem cultural para utilizá-lo na vida cotidiana.

O desafio desta pesquisa esteve então, em olhar para as produções escritas das crianças que nos foram apresentadas na forma de resposta à questão 6 do caderno 2<sup>1</sup> da “Prova

---

<sup>1</sup> O enunciado da questão codificada como P2Q6 é o seguinte: *Na novela Duas Caras, transmitida atualmente na TV, um dos assuntos tratados é o preconceito racial. Dois personagens se destacam nesta questão: Evilásio (Lázaro Ramos), um morador negro da favela da Portelinha, e Júlia (Débora Falabella), uma moça rica e branca. Os dois se apaixonam e enfrentam preconceitos racial e social, principalmente da parte da família de Júlia. Escreva uma carta ao autor da novela Aguinaldo Silva. Nela, você deve dar sua opinião sobre os preconceitos vividos por esses dois personagens, explicando o que você pensa sobre esse assunto polêmico e*

Campinas - 2008”, que desafiava os alunos a escreverem uma carta a um autor de novela, solicitando que se posicionassem criticamente sobre o tema do preconceito racial e social sofrido por um dos personagens. Desafio que não deve ter sido fácil para as crianças, pois trata-se de um enunciado bastante complexo, com um formato nem sempre explorado nas práticas escolares – três comandos, ao invés de um, inseridos no texto, não pontualmente em alternativas, por exemplo – e abordando um tema complexo e polêmico. O gênero carta, ainda que geralmente bastante explorado e utilizado nas séries iniciais como um recurso para ensinar a ler e a escrever, aparece aqui também em uma configuração que poderia não ser comum para as crianças, já que informava qual deveria ser o destinatário – uma pessoa desconhecida por eles – e qual deveria ser o teor da mensagem: opinativa e argumentativa.

Nosso desafio foi de olhar para a escrita das respostas como uma prática cultural vivenciada cotidianamente pelos alunos e que movimenta seus textos; prática cultural da qual os alunos fazem parte, tanto dentro da escola quanto fora dela. Também nos interessou identificar os modos singulares pelos quais cada sujeito aciona essas práticas em seu projeto de escrita para compor seus textos, sugerindo que esse acervo de informações, vivências, valores e conteúdos formam uma espécie de rede particular de enunciados, da qual os sujeitos puxam diferentes fios para comporem seus textos. Dessa forma, interessou-nos observar o exercício de escrever feito pelas crianças e o movimento discursivo possibilitado naquelas determinadas condições de produção, em detrimento de uma perspectiva avaliadora e classificatória.

Em uma ideia de pesquisa que sugere um percurso pelas trilhas inconstantes de um labirinto (CORAZZA, 1996) nossa entrada está em tentar (re)pensar sobre o que é a escrita e como os grupos sociais que a utilizam se apropriaram e de que forma a utilizaram ao longo do tempo.

A tentativa e a conseqüente dificuldade de compreender e avaliar o “nível” de domínio da linguagem escrita está presente desde muito tempo nas sociedades. Hoje, instâncias públicas e privadas utilizam o termo “alfabetização” – e atualmente também o conceito de letramento<sup>2</sup> – para tentar descobrir o número de pessoas que sabem ler e escrever,

---

*atual. Você deverá também elogiar ou criticar o autor por ele discutir esse assunto na televisão, dando seus argumentos.*

<sup>2</sup> As importantes e atuais discussões sobre alfabetização e letramento (se há ou não distinção, se um deve vir antes do outro, se há importância maior ou menor) são muito relevantes, porém extensas e compreendem pontos

consideradas capacidades fundamentais para inserção dos sujeitos em uma sociedade letrada que “exclui” aqueles que não tiveram a oportunidade de frequentar o ambiente escolar.

Desde muito tempo pesquisadores e estudiosos tentam compreender os processos que levaram a humanidade a desenvolver os sistemas de escrita e como, com o passar dos séculos, fomos nos apropriando dessa prática, aprimorando-a. Muitos desses pesquisadores e estudiosos se arriscam a tentar entender os modos pelos quais os homens estabelecem relações distintas – de poder, de prestígio, de dominação, de exclusão – com a escrita na sociedade. Podemos considerar que há uma história dos estudos sobre a escrita que vão desde a tentativa de descrever os processos pelos quais houve uma evolução dos sistemas de escrita, como é o caso de Fischer (2009), até a discussão dos usos e práticas ligadas às produções escritas individuais e coletivas, como é o caso de Chartier (1990; 2004; 2007; 2009) e Certeau (2012).

Chartier (2009), buscando recuperar as práticas de leitura e escrita ao longo do tempo, diz, referindo-se a Philippe Ariès, que este pesquisador considerava o ingresso das sociedades ocidentais na cultura da escrita “uma das principais evoluções da era moderna” e que os progressos da alfabetização, entendidos como as capacidades de ler, escrever e se relacionar com os impressos, bem como de dominar a leitura silenciosa, representaram transformações decisivas, as quais “de maneira inédita traçavam a fronteira entre os gestos culturais do foro íntimo e os da vida coletiva” (p. 113).

O desenvolvimento da alfabetização promoveu grandes mudanças no comportamento da população europeia que viveu entre os séculos XVI e XVIII, que tendo condições de realizar a leitura solitária pôde construir relações pessoais com o texto, subtraindo-se ao controle do grupo hegemônico, o que possibilitou o surgimento de novas devoções as quais, por exemplo, modificaram as relações do homem com a divindade. Novas práticas da intimidade individual passaram a ser constituídas; adquirir as capacidades de ler e escrever permitiu o estabelecimento de novas relações com o outro e com os poderes constituídos. (CHARTIER, 2009, p. 118-119). Ainda, a difusão dessas práticas suscitou “sociabilidades inéditas e ao mesmo tempo serve de base para a construção do Estado Moderno, que apoia na

---

de vista diferentes. Nesse trabalho, optamos por não abordar essas discussões, já que não são foco do estudo. No entanto, utilizaremos com maior recorrência o termo *alfabetização*, uma vez que os alunos sujeitos da pesquisa, no ano em que foi realizada a “Prova Campinas-2008”, frequentavam *o ciclo inicial de alfabetização*, assim denominado pela SME de Campinas.

escrita sua nova maneira de proferir a justiça e dirigir a sociedade” (p. 119), ou seja, foi o pivô de várias conquistas e inovações.

Chartier (2009), referindo-se às práticas de escrita entre os séculos XVI e XVIII, já percebe a diferença nas condições de uso e familiaridade com ela, apontando que esta prática nunca foi igual para todos. Os estudos e levantamentos de dados sobre alfabetização naquela época foram feitos pelos historiadores com base nas assinaturas de documentos paroquiais, notariais, fiscais e judiciários, o que permitiu realizar uma triagem dos que sabiam assinar o nome e dos que não sabiam (p. 114). No entanto, o autor destaca que esses dados não poderiam ser considerados informações seguras sobre a realidade dos sujeitos, pois, de maneiras e por motivos distintos – principalmente relacionados com a desigualdade de oportunidades – as pessoas poderiam apresentar conhecimentos em níveis distintos: aqueles que sabiam ler nem sempre sabiam assinar, já que naquela época a aprendizagem da escrita sucedia a da leitura, e aqueles que sabiam assinar nem sempre sabiam escrever algo além do próprio nome (p.114).

Concordando com Chartier (2009), Roche (2009), referindo-se a este mesmo período de tempo, porém levando em conta especificamente o caso das cidades francesas, considera difícil definir fronteiras entre aqueles que sabem e que não sabem ler e escrever. Apenas dizer que a classe social ou os homens em detrimento das mulheres têm maior domínio da escrita não é suficiente, já que há leituras passivas e ativas e que, embora a leitura seja considerada a princípio como passiva, há a possibilidade de tornar-se ativa em instâncias diferentes.

o teste [de capacidade de assinar o nome] não acusa o significado psicológico que sobressai fortemente do domínio da escrita. Para uns, a entrada na escrita deu-se há muito tempo e sua prática inscreve-se nas tradições consolidadas; ela pode permitir o diletantismo e a contestação, é a aposta das transformações da elite urbana no século das Luzes. Para outros, trata-se de uma apropriação nova, que pode justificar a submissão a uma sabedoria vinda do fundo das idades e confortada pela tradição religiosa, mas também encorajar as manifestações de contestação no domínio do trabalho, dos costumes, da visão de mundo. (ROCHE, 2009, p. 183)

Sobre o domínio desigual da escrita na Europa, segundo Chartier (2009), as porcentagens de assinaturas de homens sempre foi superior às de assinaturas de mulheres. Uma segunda diferença está entre os ofícios e as condições, estreitamente correlacionada com a atividade econômica e a condição social dos diferentes grupos. Na Inglaterra rural, as

distinções ficavam bastante nítidas: todos ou quase todos os clérigos, gentis-homens e grandes comerciantes sabiam assinar o nome; este número ficava bastante reduzido entre os artesãos qualificados (ourives, seleiros e fabricantes de tecidos) e os lavradores; ainda menor é o número de capacidade de assinatura entre os comerciantes e artesãos de aldeias (ferreiros, carpinteiros, moleiros, açougueiros, etc.); na base dessa escala, aparecem os operários da construção, pescadores, pastores, etc. (p. 118-119). Desse modo, o domínio da escrita correspondia diretamente à hierarquia social.

O domínio desigual da escrita é o que representava a possibilidade – maior ou menor – de emancipação com relação à participação do indivíduo em sua sociedade, ligando-o estreitamente a sua comunidade, tornando-o (ou não) “dependente de mediadores obrigatórios, intérpretes e leitores da Palavra divina ou das determinações do soberano.” (CHARTIER, 2009, p. 120).

As práticas de leitura e escrita – ou a alfabetização, se assim quisermos denominar – foram ganhando com o passar do tempo relevância e valor para comunidades, grupos e sociedade como um todo. Leitura e escrita tornaram-se bens culturais, como algo que se tem ou não, se domina ou não, discriminando os sujeitos que as praticam e atribuindo a eles juízos de valor - a posse confere prestígio e poder - criando uma hierarquização entre as classes e posições sociais. Concordando com Mortatti (2004),

Dentre os bens culturais, encontram-se a leitura e a escrita como saberes constitutivos das sociedades letradas e que devem propiciar aos indivíduos e grupos sociais não apenas acesso a ela, mas também participação efetiva na cultura escrita. A apropriação e utilização desses saberes é condição necessária para a mudança, do ponto de vista tanto do indivíduo quanto do grupo social, de seu estado ou condição nos aspectos cultural, social, político, linguístico, psíquico. (p. 100)

A preocupação em identificar as condições de leitura e escrita em que se encontra cada indivíduo – ou os níveis de alfabetização - representa uma tentativa de hierarquizar os sujeitos pelo conhecimento que “possuem”, o que sempre refletiu imagens de desigualdade, como apontado por Chartier (2009). Os dados, que são de ordem individual, pois sempre é necessário observar o que cada sujeito sabe, o “quanto” sabe, o que não sabe – também refletem uma dimensão social, transformando-se em fenômenos sociais, como nos indica Soares (1995):

O *alfabetismo*, entendido como um estado ou uma condição, refere-se não a um único comportamento, mas a um conjunto de comportamentos que se caracterizam por sua variedade e complexidade. Uma análise desses comportamentos permite agrupá-los em duas grandes dimensões: a dimensão *individual* e a dimensão *social*. Quando se focaliza a dimensão individual, o alfabetismo é visto como um atributo *pessoal*, referindo-se à posse individual de habilidades de leitura e de escrita. Quando, ao contrário, se focaliza a dimensão social, o alfabetismo é visto como um fenômeno *cultural*, referindo-se a um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e a um conjunto de demandas sociais de uso da língua escrita. (SOARES, 1995, p. 8)

Para Certeau (2012, p. 201), vivemos em uma sociedade “escriturística”, que foi assim constituída pela conquista da economia e pela modernidade. Para o autor, a oralidade presente nos cantos, nos mitos e nas “pastagens poéticas”, são vozes que já não se fazem mais ouvir, “a não ser dentro dos sistemas escriturísticos onde reaparecem.” (p. 201).

Para o autor, escrever representa uma prática mítica moderna. Mítica, pois trata-se de um discurso que se articula de forma simbólica sobre as práticas de uma sociedade, no desejo de “fazer história”. Moderna, pois visa o progresso, já que, no Ocidente, as narrativas ou a oralidade não têm mais tanto valor; as origens, as tradições não são mais aquilo que se narra, mas a atividade de produtos de texto e de produção da sociedade como texto: “o progresso é de tipo escriturístico (...) define-se, portanto, pela oralidade (...) aquilo de que uma prática 'legítima' - científica, política, escolar, etc. - deve distinguir-se.” (p. 204).

Essa valorização das escrituras definiu o ideal de formação da criança, para que faça parte dessa sociedade letrada moderna, já que aprender a escrever “define a iniciação por excelência em uma sociedade capitalista e conquistadora. É a sua *prática* iniciática fundamental”, como sugere Certeau (2012, p. 206), também considerando que a formação da criança moderna é uma prática escriturística. O autor questiona-se sobre o que é, então, escrever; e define:

Designo por escritura a atividade concreta que consiste, sobre um espaço próprio, a página, em construir um texto que tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolado. (p. 204)

Mas o que é, de fato, a escrita? Como pode ser definida? Certeau (2012), no trecho acima a descreve de forma quase poética, sugerindo que é uma forma de exteriorizar aquilo que estava antes somente na oralidade, no pensamento, que faz com que informações que

foram recebidas da tradição sejam coligidas, classificadas e imbricadas em um sistema e assim sejam transformadas no espaço da página, na usinagem do texto (p. 205). Que significados tem a escrita na vida de cada indivíduo, que faz com que alguns, como Marguerite Duras, não consiga mensurar sua importância, nem consiga distinguir o *escrever* e o *não escrever* em sua profissão como escritora? “Posso dizer o que quiser, nunca saberei o motivo pelo qual se escreve, nem como não se escreve”. (DURAS, 2001, p. 18).

*Mas eu não tenho argumentos [aluno 73]*<sup>3</sup>

O que representa uma afirmação como essa? O que é a escrita para essa criança que, em resposta à questão que analisamos, posiciona-se dessa forma dizendo que, simplesmente, não possui argumentos? Esse nos parece um texto que tem poder sobre a exterioridade, que indica, no espaço concreto da página, um fazer, um trabalho com a linguagem pelo sujeito, o seu posicionamento sobre aquilo que o desafiou. Um texto que indica um potencial comunicativo e discursivo bastante significativo, em nossa interpretação; um uso da escrita que comunica seu posicionamento diante do desafio, mas que, sobretudo, se dirige a alguém que lhe “cobra” algo, marcando seu lugar de aprendiz.

Há concepções diferentes a respeito do entendimento do que é a escrita, assim como distintos estudos sobre ela. Fischer (2009) acredita que podemos considerar a escrita “muito mais do que a ‘pintura da voz’” (p. 10) e para tentar buscar uma definição para ela, é necessário revisitar sua história, as formas de registro mais rudimentares que auxiliavam a memória dos homens para entender como se deu o processo de construção de formas diferentes de registro até chegar à nossa escrita de hoje. As evoluções da escrita, tal como a compreende Fischer (2009), só aconteceram porque no decorrer dos séculos os homens provocaram mudanças nos sistemas de escrita, de acordo com seus objetivos e necessidades historicamente construídas.

Vygotsky (1987), por sua vez, sugere que as representações da realidade se articulam em sistemas simbólicos – como é o caso da escrita – que são compartilhados pelos grupos sociais, aprimorando a interação social. Os signos não são marcas externas isoladas, utilizadas por um ou outro indivíduo, mas representações convencionadas e compartilhadas do mundo real. Os sistemas simbólicos atuam como mediadores entre o homem e a realidade. Os

---

<sup>3</sup> Resposta do aluno 73 à questão 6 do caderno 2, da qual o enunciado já foi transcrito. A questão e a própria prova serão melhor exploradas em capítulos seguintes. É possível conferir a transcrição de todas as produções que compõem o *corpus* no anexo B.

indivíduos constroem seu sistema de signos a partir das experiências adquiridas no mundo objetivo e em contato com formas culturalmente determinadas de organização social. Este sistema de signos constitui-se como uma espécie de código para decifração do mundo. A linguagem, na concepção de Vygotsky, representa o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, além de ser mais um componente que diferencia o homem dos animais inferiores.

A principal condição para que a criança seja capaz de compreender o funcionamento da língua escrita enquanto sistema simbólico de representação da realidade, segundo Oliveira (1995), referindo-se aos conceitos de Vygotsky

é que ela descubra que a língua escrita é um sistema de signos que não tem significado em si. Os signos representam outra realidade; isto é, o que se escreve tem uma função instrumental, funciona como um suporte para a memória e a transmissão de ideias e conceitos. (p. 68)

Segundo Oliveira (1995, p. 30), os signos para Vygotsky referem-se ao campo psicológico, são instrumentos da atividade psicológica e agem de forma análoga ao papel do instrumento em uma situação de trabalho como, por exemplo, o uso de uma ferramenta.

Os signos auxiliam o homem nas tarefas que exigem memória e atenção. Algumas das formas mais rudimentares do uso de signos são a utilização de varetas ou pedras para registro e controle da contagem de cabeças de gado ou a separação de sacos de cereais em pilhas diferentes, identificadas pelos seus proprietários (OLIVEIRA, 1995, p. 30). Estas formas, ainda que rudimentares, são consideradas signos por serem interpretáveis como representação da realidade, referindo-se a elementos ausentes no espaço e tempo presentes.

Mesmo essas operações relativamente simples (...) modificam a estrutura psicológica do processo de memória. Elas estendem a operação de memória para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano, permitindo incorporar a ele estímulos artificiais, ou autogerados, que chamamos de *signos*. (VYGOTSKY, 1984, p. 44, grifo do autor)

Ainda na concepção de Vygotsky, a aprendizagem e aquisição da linguagem escrita, bem como outras aprendizagens, só é possível por meio da interação social com o outro.

Assim também considera Smolka (2008), ao conceber a linguagem na perspectiva *vygotskyana*:

A construção do conhecimento sobre a escrita (na escola e fora dela) se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos; é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem e de interação verbal. Nesse processo, o papel do “outro” como constitutivo do conhecimento é da maior relevância e significado (o que o outro me diz ou deixa de me dizer é constitutivo do meu conhecimento). (p. 61)

Dos entalhes, da escrita pictográfica, cuneiforme, da utilização e desenvolvimento de símbolos e signos, até a escrita “digital” de nossos dias, a escrita acompanhou e respondeu às necessidades de cada sociedade de cada época (FISCHER, 2009). A preocupação em compartilhar a história de surgimento da escrita é encontrada também em livros de literatura infantil, que pretendem contar às crianças, de forma lúdica e divertida, como se deu o aparecimento da escrita e como ela mudou até chegar aos dias de hoje. Rocha e Roth (1992) atribuem à escrita a função de contar aos homens “a história” que não existia antes dela, descartando as funções da oralidade e a possibilidade da transmissão da tradição pela narrativa oral: “Antes que o homem soubesse escrever, não havia História. É claro, como é que a gente pode saber o que acontecia, se ninguém escrevia contando?” (p. 1). Neste sentido, os autores atribuem a existência da história apenas a partir de quando os sistemas de escrita foram desenvolvidos, descartando a forma de transmissão oral das tradições, valorizando apenas a história escrita, registrada, lida, como também nos alerta Certeau (2012).

### **1.1 A escrita inscrita em um contexto específico de produção: respostas a questões de uma avaliação**

Nessa “economia escriturística” em que vivemos, sugerida por Certeau (2012), as crianças devem passar pela escola, local onde devem adquirir as práticas fundamentais para a vida em uma sociedade “capitalista e conquistadora”.

No entanto, sabemos o quanto o domínio dessa prática tem sido oferecido e exercitado, de forma desigual e discriminatória. Segundo Smolka (2008), é necessário problematizar as práticas escolares em sua responsabilidade com o indivíduo (o aluno), situado em um tempo e

um lugar, com necessidades, exigências e expectativas, em situações historicamente distintas de uso:

Quais são, efetivamente, as condições atuais de leitura e escrita no contexto das sociedades letradas onde domina a indústria cultural? E, nessas condições, quem pode possuir e dominar esse objeto cultural, instrumental, que é a escrita? Nessas condições, ainda, quem lê? Quem escreve? Para quê? E por quê? (p. 15)

Os bons resultados em testes que avaliam leitura e escrita, entre outros conhecimentos, fazem parte de alguns fatores que atualmente condicionam o sistema escolar, que trabalha para alcançar índices cada vez mais altos, segundo a lógica das políticas públicas vigentes. Esses índices propõem contribuir para fornecer elementos em prol da qualidade da educação e hoje representam dados importantes para o cálculo de indicadores de reconhecimento internacional explorados por instâncias públicas e amplamente divulgados pelas mídias, como é o caso, por exemplo, do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)<sup>4</sup>.

Conceituado como um critério importante para compreender a qualidade de vida em cada nação, este índice considera fatores como expectativa de vida, escolaridade e renda; na perspectiva da Organização das Nações Unidas (ONU), órgão que regulamenta e calcula o índice, por meio do IDH – segundo suas próprias definições – é possível perceber se o país caminha para uma melhor distribuição de renda e se trabalha por condições de vida dignas e igualitárias para a população. No entanto, vários questionamentos são feitos com relação à “eficácia” ou à adequação dos critérios utilizados para o cálculo do IDH dos países, pois os dados sobre a população parecem ser bastante relativos; verificar taxas de matrícula de crianças não significa, necessariamente, que todas aquelas que foram matriculadas serão alfabetizadas, ou ainda que terão condições de vida igual depois de passarem pela escola, por exemplo.

No entanto, se por um lado as avaliações podem contribuir para a proposição de políticas públicas para o país, por outro ao classificar e hierarquizar os indivíduos em diversos

---

<sup>4</sup> O IDH do Brasil em 2011 foi de 0,718 na escala que vai de 0 a 1, ocupando a 84ª posição entre 187 países. O índice é usado como referência da qualidade de vida e desenvolvimento sem se prender apenas em índices econômicos, utilizando como dados, a expectativa de vida, educação e renda per capita. O item “educação” é medido por dois índices de pesos diferentes: taxa de matrícula e alfabetização da população. O segundo, que tem peso dois, observa a taxa de alfabetização de pessoas com 15 anos de idade ou mais. Fonte: <<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2011/11/brasil-ocupa-84-posicao-entre-187-paises-no-idh-2011.html>>. Acesso em 26 jul 2012.

“níveis” de conhecimento, acabam por criar uma imagem (negativa) para aqueles que continuam “fora da sociedade escriturística”. O analfabeto, por exemplo, que é vítima de marginalização social imposta pela sociedade “letrada”, é considerado como sujeito menor, inferior, representando a força física de trabalho, não intelectual.

Segundo Ratto (1995, p. 268), a história definiu os papéis e posições dos iletrados e letrados a partir do discurso da diferença, promovendo a ideia de que o poder deriva do conhecimento, de que é mais capaz aquele que possui mais conhecimentos. Alguns discursos, sejam de cunho político ou publicitário, reforçam esse estigma do analfabeto adulto como “sujeito menor”, ao qual “falta” alguma coisa, que ocupa um lugar inferior por não ser escolarizado. Alguns desses discursos pregam a escolarização/alfabetização como forma de humanização, como possibilidade de o indivíduo tornar-se um ser mais evoluído (RATTO, 1995, p. 270), como se o analfabeto necessitasse passar por essa “máquina” – a escola – para tornar-se humano como os demais.

Nesse sentido, os instrumentos avaliativos internacionais e nacionais que promovem o ranqueamento de escolas, redes de ensino, etc. também promovem situações de hierarquização e competição, seja entre escolas da mesma rede, seja entre alunos da mesma sala de aula e até da mesma escola. Geralmente, os que “sabem” mais e demonstram isso pelo bom desempenho nas avaliações são bonificados e premiados, enquanto os demais, que necessitariam de estímulos e investimentos, não recebem o mesmo retorno. Geralmente, as avaliações externas testam os conhecimentos em leitura, escrita e matemática, mas o desempenho em língua materna é o que, no momento, gera mais preocupações.

Como mais um instrumento que visa avaliar a qualidade e mensurar o nível de domínio de conhecimentos considerados básicos para determinado período de aprendizagem, também encontramos, entre as demais (e numerosas) avaliações, a “Prova Campinas-2008”. Os resultados dessa prova, embora não divulgados de maneira estatística e não promovendo competições entre as escolas e os estudantes – uma particularidade desse sistema avaliativo -, também são fruto de uma preocupação em verificar como as crianças em anos finais de alfabetização estão se relacionando com as práticas de leitura e escrita e Matemática. Esta avaliação, todavia, segundo seus idealizadores e elaboradores (MOURA, *et al*, 2008) busca fornecer elementos mais interpretativos e qualitativos sobre o desempenho dos alunos da Rede Municipal de Ensino.

Neste caminho, entendemos que as práticas de escrita geradas nas respostas da “Prova Campinas-2008” são permeadas e influenciadas por diversas instituições e contextos dos quais o aluno faz parte. Mais do que isto. Não são neutras e nem apenas produto das influências de um contexto ou das instituições: a prática da escrita é constituída no interior das condições de produção em que elas se inserem. Carregam, em sua própria constituição, traços marcados pelo ambiente (cotidiano escolar, religioso etc.) no qual o aluno se insere e produz essa escrita. Práticas de escrita em que o saber científico, político e escolar se entrecruzam com os saberes e tradições ligados ao mundo oral, nem sempre valorizados pela escola. Na produção das crianças, a oralidade e a escrita, o saber científico e o popular, o mundo infantil e o do adulto, o cotidiano familiar e o escolar, o formal e o íntimo, o eu e o outro, entre outras distinções, só aparentemente podem ser colocados em oposição. As produções são modos interpenetrados, cruzados, indissociáveis em inúmeras representações do real, conforme Certeau (2012).

Para Smolka (2008), a escrita é sempre carregada de marcas e vestígios do meio externo à escola (que é, por excelência, o local de aquisição da escrita), principalmente a indústria cultural, como as propagandas e as diversas mídias. Estas marcas, para a autora, são marcas da modernidade, as quais a escola deveria assumir, já que aparecem no trabalho de escritura das crianças (p. 80).

Assim também observa Certeau (2012) quando elucida que a voz do povo – seja ela na oralidade ou na escrita – nunca é pura, sempre carrega marcas individuais e ao mesmo tempo traz consigo as marcas da tradição. A “voz” do povo, para o autor, é sempre determinada por um sistema familiar, social, etc., e codificada por uma recepção. Mesmo que a voz particular se distinga entre as demais, o ato enunciativo é configurado pelas influências de uma língua – com suas tradições, normas constituídas, elementos próprios – sendo quase impossível nomear, no singular, a existência de *uma* voz (p. 202).

Quando se pensa no ato de escrever, na relação direta com o sujeito que escreve, há ainda a se considerar que quando se trata de um espaço de escrita, mesmo em situação de avaliação, a mesma está vinculada, entranhada à leitura de mundo, às experiências vividas, sentidas, imaginadas e desejadas, como também, à leitura do mundo escolar, com suas prescrições, normatizações, práticas institucionalizadas. É o conceito de leitura de mundo (FREIRE, 1993) que utilizamos neste estudo para identificar aquilo a que Certeau (2012) também se refere como influências de outros sistemas (familiar e social, por exemplo), ou que

poderíamos explicar por marcas do contexto e de instituições com as quais a criança tem contato, como a mídia exemplificada por Smolka (2008).

As relações dialógicas estabelecidas nas respostas a determinadas questões da “Prova Campinas-2008” também alcançam a leitura do mundo. Esta, segundo Freire (1993), refere-se à leitura possível, anterior à leitura das palavras. O “ler”, algumas vezes, remete à interpretação pessoal de cada indivíduo sobre o mundo como um todo, que pode ser uma experiência pessoal ou a referência e interpretação de situações nas quais a criança está inserida.

Quando uma criança escreve: *somos imaos do mesmo Jesus então tem que amar do jeito que é* [aluna 129], ou *Eu acho o preconceito um horror isso é um crime* [aluna 84], esses alunos estão acionando outros conhecimentos referentes a práticas e vivências diversas que não estão necessariamente ligadas à escola, assim como também não se encontram explícitas no enunciado da questão. Estão recorrendo a suas leituras de mundo e suas interpretações de situações cotidianas. Fazem uso de palavras e expressões de seu repertório particular para comporem o texto. Recorrem à sua rede individual de enunciados e selecionam aquilo que, juntamente com a leitura do enunciado, fez sentido para ser registrado na forma escrita.

A leitura de mundo (FREIRE, 1993), ou as marcas e vestígios do meio externo à escola (SMOLKA, 2008), ou a não neutralidade da oralidade e da escrita (CERTEAU, 2012) assim pensadas, aparecem nas respostas das crianças às questões selecionadas, como nos exemplos acima. Essas marcas, quando observadas individualmente e comparadas em seguida, parecem nos dar pistas de que a escola cria um “estilo escolar” (FIAD, 1997), estilo próprio desta instituição, modos “padronizados” de produzir escritas e de realizar leituras, destituindo o “mundo” em que a criança vive, pensa, sente e diante do qual se posiciona.

Chegamos até o *corpus* de análise construído, considerando que o sujeito que escreve é orientado por um motivo; sua escrita está inserida em uma determinada condição de produção, que influencia esse movimento de uso da escrita. As práticas cotidianas, externas e internas ao ambiente escolar, também dão sentido ao que é escrito, aparecendo nas produções escritas.

## 1.2 A linguagem escrita como forma de enunciação: uma opção teórico-metodológica

Optamos por recorrer à concepção da linguagem – em nosso caso mais precisamente a linguagem escrita – na perspectiva da teoria da enunciação proposta por Bakhtin (2010a; 2010b), estudioso russo considerado um “filósofo da linguagem”.

O entendimento da linguagem enquanto forma de enunciação implica em reconhecer que ela não é somente expressão do pensamento e do mundo individual do falante (BAKHTIN, 2010a, p. 270), mas é também um trabalho, uma ação que acontece a partir da relação, da interação com o outro, manifestada por meio dos usos em determinado campo da atividade humana. A linguagem se manifesta na forma de enunciados, orais ou escritos, que são considerados a unidade de análise da comunicação discursiva, assim como a oração é a unidade de análise da língua que não apresenta contato imediato com a realidade, nem relação com enunciados alheios. A língua integra a vida através de enunciados concretos – que a realizam – bem como é por meio dos enunciados concretos que a vida entra na língua (BAKHTIN, 2010a, p. 265).

Os enunciados estão sempre ligados e determinados pela especificidade de determinado campo da comunicação e são compostos por três elementos básicos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. O enunciado é uma construção individual, mas cada campo de utilização da linguagem elabora *tipos relativamente* estáveis de enunciados denominados como *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2010a, p. 262), que compreendem uma diversidade infinita, tal qual é a diversidade de usos da língua e da comunicação.

Os gêneros do discurso, segundo Bakhtin (2010a), podem ser de dois tipos: primários ou secundários. O primeiro, considerado simples, tem vínculo imediato com a realidade, e é formado nas condições da comunicação discursiva imediata como as breves réplicas do diálogo cotidiano, o relato do dia a dia, a carta, entre outros. Já os gêneros secundários, também denominados como complexos, são compostos pelos gêneros primários que são incorporados e reelaborados: a reprodução do diálogo cotidiano ou a carta no romance, por exemplo, são reconfigurados como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana, como acontece nos gêneros primários. Para o autor, o enunciado, mesmo refletindo a individualidade do falante, é adaptado a determinado gênero, de acordo com o campo da

atividade humana ao qual está ligado: “a intenção discursiva do falante, com toda sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero” (p. 282).

Os gêneros, para Machado (2005), para além de serem “moldes” ou terrenos para a produção das mensagens têm outro papel fundamental que é o de estabelecer relações entre as pessoas e os sistemas de linguagem.

antes mesmo de se configurar como terreno de produção de mensagens, os gêneros são elos de uma cadeia que não apenas une como também dinamiza as relações entre pessoas ou sistemas de linguagens e não apenas entre interlocutor e receptor. (p. 158)

Dessa forma, pensando nas produções escritas das crianças, cada resposta é entendida por nós como um conjunto de enunciados, mais especificamente na forma escrita (BAKHTIN, 2010a, p. 261). Produzir linguagem é ação *com* e *sobre* a linguagem e, nesse sentido, queremos nos aproximar da escrita dos alunos não como o domínio de uma técnica, de um código linguístico, mas como um querer dizer (ou pelo menos mostrar um querer dizer que implica, em última instância, em poder dizer) ao outro.

O papel do outro é fundamental e a linguagem, nessa concepção, pode ser considerada uma atividade interindividual. Dessa forma, é possível considerar que quem fala, fala a alguém, orientado por um motivo, por determinadas condições. Esse alguém para quem se fala – o outro – interfere na expressão e na elaboração da fala do locutor, nos modos pelo qual fala e em seu “projeto de dizer”. Por isso, o receptor tem papel ativo na comunicação: primeiro, ao “moldar”, orientar a fala do locutor – que vai considerar para quem fala, como fala, em quais circunstâncias – e, depois, ao exercer sua posição responsiva, concordando ou discordando, completando a fala, aplicando-a, preparando-se para usá-la, etc. (BAKHTIN, 2010a). Assim,

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prehe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (idem, p. 271)

É nesta proposição de olhar para a escrita como produto da comunicação e utilização da *língua viva*, dinâmica, mutável, surpreendente, que nos orientamos para a compreensão do que é a escrita enquanto ferramenta comunicativa, do que ela representa para os indivíduos, do

papel que exerce nas interlocuções, dos usos e práticas realizadas por determinados sujeitos que fazem parte de determinados contextos.

Em nosso caso, estamos obviamente aplicando os conceitos de fala, como colocado anteriormente, à escrita, já que Bakhtin assume o enunciado em ambas as formas. Mesmo na escrita, encontramos o “falante”, o autor, que configura sua escrita a partir de seu provável – ou já conhecido – leitor e de suas condições de produção. O leitor, por sua vez, realizará a leitura a partir do que pensa sobre o outro que escreveu, sobre o que entende por aquele gênero discursivo, levando em conta as condições nas quais lê o texto em determinado momento, em determinada situação, tornando-se respondente de sua leitura. Ainda que o autor tente explicitar minuciosamente suas intenções e pretensões no texto, a leitura será individual, haverá interpretações particulares.

Smolka (2008), ao também optar por realizar uma análise de textos escritos por crianças a partir da teoria da enunciação e da análise do discurso, explica o motivo da escolha. Motivo esse que nos “ampara”, que contribuiu para que nos aproximássemos dessa mesma opção teórico-metodológica, fornecendo-nos ainda mais elementos para investigar as produções escritas que fazem parte de nosso *corpus*. Para a autora,

a alfabetização implica leitura e escritura que vejo como momentos discursivos (...) o próprio processo de aquisição também vai se dando numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interação. A Teoria da Enunciação aponta para a consideração do fenômeno social da interação verbal nas suas formas orais e escritas, procurando situar essas formas em relação às condições concretas de vida, levando em conta o processo de evolução da língua, isto é, sua elaboração e transformação sócio-histórica. (p. 29)

É por este mesmo caminho que trilhamos as considerações sobre a escrita das crianças, geradas a partir das respostas às questões da “Prova Campinas-2008”, entendendo que são momentos discursivos que compreendem interlocuções, posição responsiva, trabalho ativo sobre e com a linguagem (BAKHTIN, 2010a) durante a “usinagem do texto” na página (CERTEAU, 2012) – ou nas linhas – em branco, nos textos dados a ler e nas linhas dadas a escrever.

Observar o trabalho com a linguagem nas situações de interlocução, entendida como “espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos” (GERALDI, 1997, p. 05), e a

partir dessas observações pensar os processos educacionais de ensino da Língua Portuguesa, pressupõe instaurá-los sobre a singularidade dos sujeitos nos momentos específicos em que estão implicados. Para Geraldi (1997), focalizar a interação verbal como lugar de produção da linguagem e dos sujeitos que se constituem pela linguagem significa admitir que a língua não é pronta e acabada, sendo que, ao passo que o sujeito que dela se apropria para utilizá-la, sempre a (re)constrói; o reconhecimento de mundo do sujeito se dá por meio das interações com o(s) outro(s), e este se constitui como sujeito social que vai sempre se completando e se constituindo nas suas falas; as interações acontecem dentro de um contexto social e histórico mais amplo, sofrem interferências, controles e seleções impostas por determinada situação (p. 06).

De acordo com Bakhtin (2010b, p. 95), o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas já que, para ele, a construção da língua é orientada pelo sentido da enunciação da fala. O que importa é que as palavras sejam utilizadas de modo adequado às condições de uma dada situação concreta. O mesmo acontece com o papel do receptor, cuja tarefa essencial durante o momento da descodificação “não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular” (p. 96). Ou seja, o receptor constrói seus próprios sentidos a partir daquilo que ouviu (ou leu), para além de analisar as formas linguísticas do enunciado.

Neste sentido, não são palavras isoladas que escutamos, mas um conjunto de ideias, ideologias, sentimentos, expressões que são determinadas pelo contexto em que aparecem.

Na realidade, não são palavras o que escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* (BAKHTIN, 2010b, p. 98-99, grifos do autor)

Falamos/escrevemos, escutamos/lemos, respondemos, mesmo que para nós mesmos. A escuta é também um ato responsivo e pode ser considerada uma enunciação monológica, que é uma abstração, como acontece com a escrita. A escrita é uma resposta ao que foi vivenciado, escutado e lido antes. Cada enunciado é composto por ecos e ressonâncias de enunciados antecedentes e deve ser visto antes de tudo

como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (...) A expressão do enunciado, em maior ou menor grau, *responde*, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado. (BAKHTIN, 2010a, p. 297-298, grifos do autor)

Discutir a escrita dos alunos em uma avaliação institucional é uma tentativa de compreensão de formas de dizer regradas, situadas, datadas em diferentes condições de produção, para diferentes finalidades e com diferentes usos da linguagem, que nos permitem pensar quais os modos aprendidos culturalmente e nas efetivas práticas escolares sugeridas em seus textos (BORTOLAZZO; FERREIRA, 2012, p. 484).

Neste sentido, é necessário nos questionarmos sobre como a escola e a sociedade vêm formando leitores e escritores. Para isso, tomamos de empréstimo algumas questões propostas por Silva *et al* (1986), que, embora elaboradas há mais de 25 anos, nos parecem tão atuais e importantes:

Que leitores queremos? O que é afinal 'ser leitor'? Repetir? O que é afinal 'ser escritor'? (...) Nossos alunos (e ex-alunos) o que escrevem? Quando escrevem? Que noção de ato de escrever a escola infundiu e infunde? Entendemos que o caminho para responder tais perguntas passa também pela busca de coerência entre concepções de mundo e concepções de linguagem. (p. VIII – X)

Embora saibamos que a escrita em uma avaliação seja pautada pela regra normativa do enunciado das questões, o que pressupõe um “certo e errado”, acreditamos que, ainda assim, a construção do discurso nas respostas pode acontecer de forma particular e individual, além de apresentar marcas reveladoras dessa individualidade. Acreditamos, também, que as produções escritas das crianças – considerando as práticas de leitura que as antecedem e permeiam – representam práticas culturais que são representativas de toda uma comunidade em fase de aquisição da escrita.

Silva e Ferreira (2011), ao analisarem também uma questão da “Prova Campinas-2008”, porém mais preocupadas com as práticas de leitura desempenhadas pelos alunos, consideram que as respostas dadas por eles indicam um desempenho individual, mas não

deixam de representar modos/aprendizagens compartilhadas por uma determinada comunidade de alunos.

Como é o aluno que responde às questões da prova, o que se tem como resultado, num primeiro momento, não deixa de se constituir como desempenho individual. Mas, no caso da avaliação realizada, esse desempenho, em sua discussão e análise, é tomado como algo sinalizador, que oferece indícios dos objetos culturais mobilizados, das práticas realizadas, que, entre outras coisas, dão forma aos distintos conteúdos. (SILVA; FERREIRA, 2011, p. 49)

Dessa forma, acreditamos ter sido possível, por meio das análises de produções escritas individuais, nos aproximar, ao mesmo tempo, de traços individuais e de traços compartilhados de modos de ler e escrever, já que as crianças fazem parte de um mesmo grupo social (são estudantes da rede pública de ensino da cidade de Campinas-SP) e, no ponto de vista educacional, convivem com situações de ensino ao menos próximas e, ainda, foram expostas a uma situação de produção escrita similar: as questões da “Prova Campinas-2008” – mesmo considerando que as condições de aplicação e realização da prova possam ter sido diferentes em um ou outro aspecto.



## CAPÍTULO 2

### A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS, AS AVALIAÇÕES NO BRASIL E A “PROVA CAMPINAS-2008”

Na proposição de investigar as relações com a linguagem escrita estabelecidas por crianças em uma determinada situação avaliativa, torna-se inevitável realizar uma busca de elementos que, de formas diferentes, exerceram influências e participaram da composição da produção escrita de cada aluno. São elementos que podem nos dar pistas para seguir o caminho do modo pelo qual as crianças que participaram do estudo (re)elaboram e organizam os saberes e conhecimentos, na tentativa de produzir um texto que responda adequadamente ao que é solicitado no enunciado das questões. O que denominamos como as condições de produção – tanto da pesquisa quanto da elaboração da Prova e da produção escrita das crianças – são entendidas por nós como os elementos que participam de todo o panorama – seja histórico, cultural, propriamente escolar, ideológico, etc. – que permeou todo o processo da “Prova Campinas-2008”, local e motivo que geraram as produções escritas analisadas.

Embora o foco da pesquisa não seja as avaliações em si, acreditamos ser importante apresentar um breve contexto no qual nosso país hoje está inserido, pois o *corpus* de análise só existe porque é fruto de uma avaliação institucional, datada e situada historicamente, dentro de um contexto avaliativo de grande força atual, inclusive em âmbito internacional. Consideramos ainda importante apresentar, de forma bastante sintética e breve, a Rede Municipal de Ensino da cidade de Campinas, pois é nesse local, em meio àquelas situações e organizações escolares, que o movimento da “Prova Campinas-2008” se deu. São esses dois pontos que apresentaremos nos tópicos seguintes. São essas as primeiras condições de produção da pesquisa que merecem uma apresentação.

Logo em seguida, apresentamos a “Prova Campinas-2008”, seus princípios, objetivos e a sistematização dos dados finais no chamado *Relatório Final*.

#### 2.1 A Rede Municipal de Ensino de Campinas-SP

A Rede Municipal de Ensino (RME) da cidade de Campinas-SP está inserida em um município que ocupa atualmente uma área de 801 km<sup>2</sup> e conta com uma população

aproximada em 1 milhão de habitantes, distribuída por quatro distritos (Joaquim Egídio, Sousas, Barão Geraldo, e Nova Aparecida) e centenas de bairros. O vigor econômico e social, trazido em especial pela ampliação de sua população trabalhadora, tem permitido a Campinas constituir-se como um dos polos da região metropolitana de São Paulo, formada por 19 cidades e uma população estimada em 2,33 milhões de habitantes (6,31% da população do Estado)<sup>5</sup>.

Segundo Vieira (2011, *apud* Geraldi, 2004, p. 37), “Campinas tem marcas de desigualdade que ficam veladas pela impessoalidade das médias estatísticas”, pois possui índice de Desenvolvimento Humano (IDH) alto – acima de 0,8, é considerada a cidade polo da América Latina em ciência e tecnologia, porém apresenta um número significativo de desempregados e analfabetos, ocupando o terceiro lugar entre as cidades de São Paulo em analfabetismo juvenil e jovens fora da escola (p. 50).

A Secretaria Municipal de Educação (SME) atua de modo descentralizado, por meio dos cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (Naeds), divididos conforme as regiões geograficamente definidas pela política de descentralização da Prefeitura Municipal de Campinas. São eles: Norte, Sul, Leste, Sudoeste e Noroeste, compreendendo as Escolas Municipais de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além das Escolas Particulares e Instituições situadas em suas áreas de abrangência.

Os Naeds são dirigidos por representantes regionais, que têm como objetivo assegurar a descentralização e a implementação das políticas educacionais na Rede Municipal de Ensino de Campinas. Supervisores Educacionais e Coordenadores Pedagógicos compõem a Equipe Educativa de cada Naed, atuando de forma participativa, acompanhando, assessorando e assegurando o cumprimento das ações cotidianas das unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino<sup>6</sup>.

Segundo Vieira (2011, p. 50), compõem a RME de Campinas duas instituições municipais: a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC), administradas conjuntamente pelo município.

Para atender a população numerosa que habita a cidade de Campinas, em 2009, a Rede Municipal de educação (RME) possuía cerca de 158 escolas de

---

<sup>5</sup> Fonte: <[www.campinas.sp.gov.br](http://www.campinas.sp.gov.br)>. Acesso em 13 jul 2012.

<sup>6</sup> Fonte: idem anterior.

Educação Infantil com Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), que atendem crianças de zero a três anos e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), que atendem crianças de três a seis anos; 40 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), e três escolas denominadas Centros Municipais de Educação de Jovens e Adultos (CMEFEJA) e uma denominada Educação Municipal de Educação de Jovens e Adultos (EMEJA). O número de alunos atendidos (...) de 2009, é de 30.475 na Educação Infantil, 24.758 no Ensino Fundamental, e 3.772 na Educação de Jovens e Adultos, compondo assim, uma rede de 59.005 alunos, distribuídos em 202 unidades escolares. (VIEIRA, 2011, p. 50-51)

O Ensino Fundamental da RME passou a ser organizado em ciclos a partir de 2006, primeiramente com os ciclos I e II referentes à 1ª a 4ª séries, e posteriormente com os ciclos III e IV referentes às 5ª a 8ª séries (VIEIRA, 2011, p. 56). Com a nova organização do Ensino Fundamental de nove anos, os ciclos passaram a compreender os anos da seguinte forma: ciclo I, do 1º ao 3º ano; ciclo II, do 4º ao 5º ano; ciclo III, do 6º ao 7º ano e ciclo IV, do 8º ao 9º ano<sup>7</sup>.

A preocupação em proporcionar ensino de qualidade na Rede Municipal culminou nos processos de avaliação institucional dessa rede, que começou a ser estudado e pensado desde 2002. Segundo Souza e Andrade (2009), “desde o início do processo buscou-se a construção de um modelo baseado em uma avaliação mais compreensiva e processual afastando-se do modelo de ranqueamento” (p.53). Considerava-se que a implantação de uma avaliação institucional da própria rede forneceria subsídios para a melhoria de políticas públicas e, conseqüentemente, do ensino. Em meio a diversas discussões em parceria com a universidade (UNICAMP), um novo processo de avaliação institucional passou a ser construído em 2005, culminando na “Prova Campinas”, aplicada pela primeira vez em 2008.

De acordo com Vieira (2011), o município de Campinas passou a aderir desde 2005 ao programa do Governo Federal e iniciou as aplicações das avaliações institucionais em âmbito escolar municipal; são elas a Prova Brasil e a Provinha Brasil, posteriormente seguidas pela “Prova Campinas”, a partir de 2008.

Devido ao compromisso estabelecido com a SME e com as escolas que participaram da pesquisa pela não divulgação dos nomes das mesmas, nos referiremos às unidades apenas como Escola 1, Escola 2 e Escola 3. Todas fazem parte da Rede Municipal de Ensino de

---

<sup>7</sup> Conforme Resolução do Conselho Municipal de Educação, nº 01/2008. Publicação DOM de 25/06/2008. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/r01-23062008.htm>>. Acesso em 13 jul 2012.

Campinas-SP e compreendem o Ensino Fundamental. As Escolas 1 e 3 fazem parte da NAED Sul e a Escola 2 compõe a NAED Norte, fatores que não interferiram na escolha delas.

## 2.2 Avaliações no Brasil: breve contexto

São numerosas as avaliações que visam medir o desempenho de alunos para que se possa, a partir dos resultados, garantir a promoção de políticas públicas que cooperem com a qualidade da educação. Algumas avaliações de maior repercussão nacional e internacional podem ser destacadas: *Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)*, *Prova Brasil / Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)*, *Provinha Brasil*, *Prova SP*, *Prova da Cidade* (da cidade de São Paulo), *Prova ABC* (também da cidade de São Paulo), *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)* e *Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)*.

No Brasil, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 9º, atribui à União a responsabilidade de avaliar a educação nacional. Sobre a avaliação do ensino fundamental, os incisos V e VI são mais específicos:

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996).

Além de todas as avaliações institucionais existentes, das quais apenas algumas foram listadas, em 2007 foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>8</sup>, com o objetivo de medir a qualidade do ensino de cada escola, cidade, estado e país, da rede pública e privada, para que, segundo informações do *site* do Ministério da Educação (MEC), pais e sociedade possam acompanhar o desempenho da escola de seus filhos. O Ideb é elaborado a partir de dois elementos: rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e médias de desempenho na Prova Brasil. O Ideb é calculado a cada dois anos e tem metas já traçadas para cada rede de ensino até 2022.

Em uma escala que vai de zero a dez, o MEC tem como meta, a partir dos dados

---

<sup>8</sup> Fonte: <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)>. Acesso em 03 set 2012.

gerados pelo Ideb, alcançar os países desenvolvidos em qualidade de educação, sugerindo a partir dos resultados o investimento de recursos técnicos e financeiros para os municípios que apresentarem baixos índices:

A fixação da média seis a ser alcançada considerou o resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), quando se aplica a metodologia do Ideb em seus resultados educacionais. Seis foi a nota obtida pelos países desenvolvidos que ficaram entre os 20 mais bem colocados do mundo. A partir da análise dos indicadores do Ideb, o MEC ofereceu apoio técnico ou financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino. O aporte de recursos se deu a partir da adesão ao Compromisso Todos pela Educação e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). (www.portal.mec.gov.br )

De acordo com o site G1, o Brasil superou as metas para a educação básica propostas pelo MEC, mas apenas igualou a meta projetada para o ensino médio. Porém, quando observados isoladamente, os resultados de cada escola e município refletem a desigualdade educacional enfrentada pelo país: 39% dos municípios e 44,2% das escolas estão abaixo da média<sup>9</sup>.

A realidade ainda é diferente entre os níveis de ensino: no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) as metas foram ultrapassadas, diferentemente do Ensino Médio, no qual os alunos apresentaram pior desempenho, embora a meta de 3,7 pontos tenha sido alcançada. Isso se deve, entre outros motivos, pelo aumento do investimento em melhorias para o Ensino Fundamental e não continuidade no Ensino Médio (informações do *site* G1).

A preocupação com resultados como os do Ideb é o principal motor que alimenta a elaboração de novas avaliações nos diversos âmbitos de ensino. Podemos perceber que as avaliações em escala nacional (como a Prova Brasil, por exemplo) não estão sendo considerados instrumentos suficientes para o diagnóstico da qualidade de ensino nos estados e municípios, que vêm elaborando seus próprios métodos avaliativos e utilizando os resultados para elaborar ações para suas próprias redes de ensino, como é o caso da Prova SP, Prova ABC, Prova da Cidade, já apontadas anteriormente, e também a “Prova Campinas”.

Ao mesmo tempo em que se avolumam avaliações, também se produz uma crítica em relação ao modo como elas têm sido conduzidas e manipuladas pelos governos e pela mídia. O

---

<sup>9</sup> Fonte: <<http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2012/08/pais-supera-metas-do-ideb-no-ensino-fundamental-e-igual-no-ensino-medio.html>>. “País supera metas do Ideb no ensino fundamental e iguala no médio”. Notícia de 14/08/12. Acesso em 03 set 2012.

Prof. Luiz Carlos de Freitas, em palestra proferida na Faculdade de Educação da Unicamp, em 04/12/10 (*A qualidade da escola e os profissionais da educação: confiança nas relações ou cultura de auditoria?*) destacou que a ampliação do controle sobre a educação através da articulação entre o sistema de avaliação de rendimento e a sala de aula, com seus possíveis desdobramentos (distribuição de bônus para a equipe escolar, reformas curriculares, apostilamento, etc.), exercem pressão sobre os profissionais da área da educação, com omissão ou distorção no encaminhamento de uma política educacional consequente e pautada na solução de problemas fundantes, como a precarização do trabalho docente e a qualidade de sua formação, entre outros.

As numerosas avaliações institucionais atuais, que ganharam força principalmente nos últimos dez anos, têm como finalidade comum planejar e implementar políticas públicas para a melhoria da escola básica, a partir de cursos de formação continuada de professores, de aquisição de livros didáticos, criação de bibliotecas escolares e de incentivo para que crianças permaneçam mais tempo na escola.

Dessa forma, as avaliações são consideradas atualmente por alguns pesquisadores e, principalmente, por profissionais de instâncias públicas ligadas à educação, instrumentos eficazes para alcançar a melhoria da qualidade do ensino, já que podem apontar quando o desempenho dos alunos vai mal ou vai bem. No entanto, o tratamento quantitativo e estatístico dos resultados obtidos a partir da realização de tais testes e divulgados pelas instâncias públicas e pela mídia em geral, merece uma reflexão. Como sabemos, tais resultados vêm gerando um movimento de tentativa de superação dos índices por meio de cursos de formação de professores de forma aligeirada, estipulação de metas a serem atingidas pelas escolas dentro de determinado prazo, bonificações e, entre outros, o aumento de frequência e quantidade das próprias avaliações externas. Nem sempre tem sido consensual a aceitação dessas iniciativas, que também parecem não estar surtindo o efeito desejado para alterar os índices e tampouco avançar na qualidade de ensino.

Os possíveis impactos das políticas de avaliação na educação remetem-nos à concepção de “Estado-avaliador” explorada por Souza (2003, *apud* AFONSO, 1998), na perspectiva de uma lógica mercantilista da economia, consequentemente atingindo a educação. Nessa ideia de existência de um “Estado-avaliador” (SOUZA, 2003), é possível alcançar o que Luckesi (2010) denomina como “Pedagogia do exame”, ou seja, a centralização do foco da

aprendizagem para o bom desempenho nos exames, que além de influenciar diretamente o trabalho docente cotidiano e as práticas de ensino, condiciona até as organizações curriculares.

Cabrito (2009, p. 179) explica que a avaliação, entendida como ferramenta para melhorar a qualidade daquilo que se avalia, desenvolveu-se no âmbito da economia e das finanças, portanto tem como objetivo primeiro avaliar conceitos de produtividade, competitividade ou satisfação do cliente. É o mesmo que acontece no caso das avaliações em educação, em que é necessário estabelecer valores-padrão para que sejam feitas comparações e, assim, diagnosticar o que vai mal e o que vai bem. Além disso, também na educação busca-se atingir a qualidade total e números que sejam comparáveis aos dos países desenvolvidos.

Sem desconsiderar a importância de se obter dados sobre a educação pública do país e a relevância de promover a divulgação dessas informações à sociedade para que todos possam participar da vida pública, a crítica que vem sendo feita é em relação ao tratamento dos resultados e aos próprios métodos através dos quais são obtidos. Este é um dos maiores problemas apontados por Cabrito (2009) com relação às avaliações externas. Segundo a autora, a partir dos resultados obtidos nas avaliações por meio da “taxa de sucesso” dos alunos, caracteriza-se a escola e as redes escolares em geral, sendo que o que se avalia de fato, é o desempenho dos alunos, individualmente. Ou seja, as notas dos alunos são tomadas como totalidade para determinar o sucesso ou fracasso de determinada escola, sem, no entanto, considerar a infraestrutura da instituição escolar, a capacitação do corpo docente, os problemas financeiros e sociais enfrentados pela escola e pelos alunos, entre outros.

Para Souza (2003), as práticas de avaliação em curso são tomadas como principal mecanismo propulsor da qualidade e são conduzidas sob o pretexto de oferecer visibilidade e controle público aos produtos ou resultados educacionais, “disponibilizando aos usuários elementos para escolha dos serviços ou para pressão sobre as instituições ofertantes” (p. 177). Mas esta prática de avaliação, segundo a autora, vem de um contexto que remete a um processo de redefinição do papel do Estado, em meados dos anos 70, onde emerge com força a tese neoliberal de defesa do Estado-mínimo e que apoia a lógica mercantilista.

No mesmo sentido, partindo de uma explicação histórica para o contexto das avaliações educacionais, Freitas (2004) considera que, a partir dos anos 1990, o país e o mundo, vindos de um contexto de globalização, valorização do capital e transformação das instituições escolares em organizações prestadoras de serviços – deixando de ser a educação

um *direito* para ser considerada um *serviço* – as escolas passaram a ter como objetivo “vencer seus iguais”, em âmbito nacional e internacional; a preocupação com a educação se voltou para a tentativa de atingir a qualidade total, demonstrando esta conquista e disputa a partir de dados numéricos e estatísticos. É neste sentido que as avaliações externas emergem com grande força.

o conceito de avaliação que emergiu privilegiou a avaliação externa em todos os níveis de ensino, sob a lógica da competitividade entre as organizações ou entre os professores, em que a qualidade era produto da própria competição e não uma construção coletiva, a partir de indicadores legitimados socialmente pelos atores. Em São Paulo, a aprovação do aluno ao final de um ciclo chegou a ser definida não pelo professor, mas por uma avaliação externa, numa clara expropriação dos resultados do trabalho do professor. (FREITAS, 2004, p. 150)

As escolas que apresentam baixos índices nas avaliações externas e no Ideb devem trabalhar muito para superá-los nas próximas avaliações, gerando um movimento não mais de ensino e aprendizagem, mas de busca pela superação das metas, seja para participar das bonificações no final do ano, seja para obter uma boa classificação da escola na rede de ensino, e é para este objetivo específico que passam a ser direcionados os projetos de ensino.

Para Sordi (2009),

a escola tem sido vista como mera dependente das decisões do topo do sistema ou dos poderes centrais, cabendo-lhe pouca autonomia na definição de seus próprios caminhos. Isso tem contribuído para um certo desencantamento de professores e estudantes com o sentido do trabalho pedagógico que realizam, com negativas repercussões sobre o imaginário social acerca da função da escola e sua relevância no desenvolvimento do País. Mudanças não ocorrem por decreto e menos ainda sem o envolvimento dos atores implicados no processo. (p. 4)

Segundo Catani e Gallego (2009), a responsabilidade pelos resultados obtidos nas avaliações são atribuídos a atores distintos, e poucas mudanças efetivas na qualidade de ensino temos visto acontecer. Assim, ora tal responsabilidade é atribuída ao aluno – a quem falta interesse, motivação, esforço e inteligência; ora aos professores, que podem estar falhando em sua capacidade de fazer os alunos aprenderem; ora aos pais, por não oferecerem apoio e acompanhamento aos estudos dos filhos (p. 16-17).

O mau desempenho, ou o “erro”, pode causar frustrações e aumentar ainda mais o sentimento de competição, seja no interior da escola, seja entre as escolas de uma rede de ensino. A premiação e bonificação no final do ano letivo descaracterizam o compromisso da escola pública, que deve ser garantir a todos, de forma igualitária, condições para uma aprendizagem de qualidade. Além disso, as escolas premiadas e que recebem mais incentivos são, quase sempre, aquelas que já apresentam bons índices e resultados, sendo deixadas de lado, contraditoriamente, aquelas escolas que mereceriam um olhar mais atento, incluindo incentivo para que o trabalho da equipe escolar possa ser feito coerentemente e para que passem a ter como oferecer condições dignas de trabalho para os docente, e de aprendizado adequado para os alunos.

Como um exemplo das bonificações geradas com os bons resultados em avaliações, Souza (2003), destaca uma reportagem interessante veiculada em meio digital no ano de 2002, no site de notícias *Último Segundo*<sup>10</sup>, que traz considerações a respeito do estado de São Paulo, cujo sistema de avaliação é censitário. O título da matéria é: *Governo paulista premia escolas e alunos com maior desempenho*.

Das 345 escolas selecionadas de um total de 4.100 estabelecimentos, 25 receberam pacotes de viagens para a região amazônica. Os demais roteiros das viagens realizadas em dezembro último incluíram Brasília e região do Distrito Federal, Salvador e Porto Seguro e cidades históricas de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Petrópolis (sic), Paraná e Santa Catarina. Mais 7 mil pessoas de 782 escolas estarão viajando até março próximo para municípios do interior paulista. Neste programa estão sendo investidos cerca de R\$ 4 milhões. (SOUZA, 2003, p. 181)

Uma apresentação, ainda que muito breve, do contexto atual que enfrenta o país com as políticas de avaliação que geram os índices de qualidade de ensino perseguidos, nos permitem considerar que esse “movimento avaliativo” atinge diretamente os sistemas de ensino e o trabalho do professor, que vem, cada vez mais, perdendo sua autonomia. Além disso, as ações realizadas posteriormente às análises dos resultados das avaliações giram em torno de ações meritocráticas que disparam situações de competitividade quando são classificadas as escolas e as redes de ensino a partir de resultados de desempenhos individuais dos alunos, como já apontado anteriormente. Esses fatores precisam ser considerados quando nos propomos a

---

<sup>10</sup>Fonte: <<http://www.ultimosegundo.ig.com.br>>

observar o modo como os alunos estão estabelecendo relações com as práticas de leitura e escrita, pois fazem parte do que denominamos como condições de produção, tanto da “Prova Campinas-2008” em si, quanto das respostas escritas das crianças às questões, e até mesmo da própria pesquisa, já que fazem parte de nosso contexto educacional atual.

Não pode ser ignorada a importância da avaliação externa como instrumento de verificação dos sistemas de ensino, quando esta tem por objetivo contribuir para a melhoria deste sistema, propondo atuações mais efetivas e políticas que assegurem tais melhorias. A possibilidade da divulgação dos resultados das avaliações para as comunidades e o diálogo com esses sujeitos representa uma das conquistas de tais provas, pois coloca também nas mãos da sociedade a possibilidade de questionar e lutar pela melhoria da educação.

Em concordância, Freitas (2009) considera que

Anualmente são gastos milhões de reais para gerar dados de avaliação sobre as instituições escolares, sobre os seus alunos e professores. Tais dados, no entanto, acabam não sendo utilizados por aqueles que mais estão em condições de promover as devidas melhorias no âmbito escolar: professores, especialistas, funcionários, alunos e os pais. (p. V, prefácio)

Sordi (2009) afirma que a escola precisa da avaliação, “precisa do autoconhecimento dela extraído para melhor regular-se no processo de produção da qualidade social que deve caracterizar uma instituição educacional”, mesmo em cenários geridos pela ética mercadológica (p. 8).

O que percebemos é que os resultados das avaliações externas vêm sendo tratados com indiferença, o que gera a necessidade da realização de mais avaliações que diagnostiquem os problemas educacionais do país. Em meio a inúmeros diagnósticos e à divulgação dos péssimos índices de qualidade do ensino da rede pública de ensino no Brasil, poucas melhorias se constatarem. As políticas públicas preocupam-se em culpabilizar a má formação do professor, passando a oferecer materiais que o auxiliem na aplicação dos conteúdos escolares (como é o caso do programa “São Paulo faz Escola”, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, que distribuiu o caderno do aluno, caderno do professor, caderno do gestor, visando obter melhores resultados no SARESP<sup>11</sup>), cerceando totalmente a autonomia dos docentes, ao julgá-

---

<sup>11</sup> Mais informações disponíveis em: <<http://www.saopaulofazescola.sp.gov.br>>.

los incapazes de promover ações que possam contribuir para a melhoria do ensino. Estas ações visam melhorar os índices das próprias avaliações, já que “treinam” os alunos para tal fim.

A “Prova Campinas” situa-se no mesmo contexto das demais avaliações institucionais, isto é, deseja colaborar para o desenvolvimento das políticas públicas. Mas busca se colocar em direção distinta das demais: é uma tentativa de deslocamento do eixo da avaliação prioritariamente centrada em conteúdos e competências, para um outro, centrado nas práticas escolares, como culturalmente mobilizadoras de conceitos, habilidades, valores, conteúdos, por parte tanto dos alunos quanto dos professores. Deslocar o foco de avaliação do domínio estritamente cognitivo/individual para os domínios político, cultural e social é tentar uma compreensão do sucesso ou fracasso de todo o complexo institucional que institui, gera e dinamiza a vida escolar.

Em nossa proposição de estudo, desde o início não havia a preocupação em verificar o modo pelo qual os professores da rede de ensino e as instâncias públicas vêm utilizando e trabalhando com os resultados da “Prova Campinas-2008”. Esta é, certamente, uma análise importante, mas que, no entanto, não cabe a esta pesquisa fazer, visto que os objetivos dela são outros. O que sabemos, por meio de conversas informais com profissionais da SME-Campinas e professores da rede, é que as escolas tiveram contato com os resultados das turmas e da escola em geral, além de terem tido acesso ao *Relatório Final* da avaliação, que poderia ser utilizado como um instrumento rico de informações sobre a prova. Já o DEPE e a SME, tendo a posse dos resultados de toda a rede, teve a possibilidade de analisar os dados, trabalhar em prol da melhoria do ensino e tem investido em políticas de formação de professores nesses últimos anos.

### **2.3 A “Prova Campinas-2008”**

No ano de 2002, por meio de uma parceria entre a SME e o Laboratório de Estudos Descritivos (LOED) da Faculdade de Educação da UNICAMP, o Departamento Pedagógico (DEPE), órgão que atua dentro da Secretaria Municipal de Educação (SME), apresentou à Rede Municipal de Educação (RME) uma proposta de avaliação que já vinha sendo gestada pelo LOED, a partir de um trabalho desenvolvido no âmbito do projeto GERES<sup>12</sup>. O DEPE,

---

<sup>12</sup> Resumidamente, o Projeto Geração Escolar (GERES) compreendeu um “estudo longitudinal cujo foco incidia na evolução da aprendizagem de alunos no início do Ensino Fundamental, levando em conta os fatores escolares

após um ano e com assessoria do LOED-FE/UNICAMP, elaborou um plano de avaliação para toda a Rede Municipal, concluído em 2007, e que incluía um conjunto de avaliações que daria as informações gerais sobre a Rede: avaliação interna, avaliação externa e sistema de avaliação de desempenho dos alunos (SOUZA; ANDRADE, 2009, p. 55).

O sistema de avaliação de desempenho dos alunos começou a ser desenvolvido em 2005, iniciando pela construção das matrizes de referência para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, da 3ª série do Ensino Fundamental (a 3ª série do Ensino Fundamental corresponde hoje ao atual 4º ano). Neste período, a SME já vinha utilizando as avaliações externas do Governo Federal, mas, ainda assim, optou pela elaboração de um sistema próprio de avaliação diagnóstica. Segundo Souza e Andrade (2009), referindo-se especificamente ao caso de Campinas, considerou-se que:

a construção de um sistema próprio de avaliação de desempenho dos alunos utiliza a medida, mas apenas como uma de suas etapas; a mensuração não se torna avaliação a menos que os dados sejam apropriados pelos atores do processo, e, uma vez resignificados, sejam convertidos em ações e proposições sobre a realidade (p. 57).

A parceria entre Universidade e escola pública no movimento de construção da “Prova Campinas”, deu origem ao projeto de pesquisa denominado “*Um Estudo Investigativo das Práticas Escolares de Mobilização Cultural na Rede Escolar Municipal de Campinas (SP)*”, cadastrado no CNPq, e que conta com a participação de pesquisadores em nível de Graduação e Pós-graduação, além de professores da Universidade. O resumo oficial da pesquisa é o que segue:

O propósito da pesquisa consiste em investigar práticas escolares de mobilização cultural que vêm sendo realizadas nos anos iniciais de escolas da Rede Municipal de Campinas. A base documental da pesquisa é constituída por: 1. materiais que circulam ou são produzidos no âmbito dessas escolas, tais como cadernos de alunos, livros didáticos, planejamentos, provas escritas e projetos; 2. filmes das sessões de interação ocorridas por ocasião de curso de formação, envolvendo professores das séries iniciais da rede municipal, visando à produção da Prova Campinas - 2010; 3. provas individuais realizadas por alunos de cerca 118 turmas de 4ºs anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Campinas nos anos de 2008 e 2010. Tal

---

e sócio-familiares que atuam sobre o desempenho escolar, além de outras dimensões, como a autoestima e a motivação, que podem afetar o desenvolvimento do aluno” (VIEIRA, 2011, p. 1). Em 2005, o projeto avaliou o desempenho das crianças ingressantes daquele ano em 20 escolas municipais.

projeto de investigação está inserido no quadro teórico da linha de pesquisa do grupo ALLE de caráter indisciplinar de pesquisa que toma como objeto de investigação as práticas culturais (e seus jogos discursivos correspondentes) realizadas no âmbito da atividade educativa escolar comparativamente às práticas culturais (e jogos discursivos correspondentes) realizadas em outras atividades humanas.

De acordo com o *Relatório Final*<sup>13</sup>, as ações realizadas em 2005 consistiram na divulgação do processo de elaboração da “Prova Campinas”; sorteio das salas e professores das 3<sup>as</sup> séries de todas as unidades de Ensino Fundamental; distribuição dos formulários que seriam preenchidos pelos professores que participariam da coleta de dados; reprodução dos formulários; entrega dos formulários preenchidos para os professores especialistas da Rede Municipal de Ensino para análise e síntese do material.

Ainda em 2005, alguns professores de 70 turmas de 3<sup>as</sup> séries – dentre as 121 da Rede – foram sorteados para responder a duas questões e anexar materiais e atividades utilizados em sala de aula. As questões foram: 1. No processo de ensino-aprendizagem, que conhecimentos específicos de Língua Portuguesa e Matemática são efetivamente trabalhados na 3<sup>a</sup> série? 2. Na série escolar em questão, que domínios de Matemática e Língua Portuguesa são construídos pelo aluno? O DEPE teve retorno de 63 respostas relacionadas à Língua Portuguesa e 52 à Matemática (MOURA, *et al*, 2008, p. 1).

Conforme publicação no Diário Oficial do Município de Campinas, em 17 de janeiro de 2006<sup>14</sup>, no início de 2006 foi constituída uma equipe com profissionais especialistas em Língua Portuguesa e Matemática da SME-Campinas, que teve como objetivo tabular o material recolhido com os professores. Este trabalho foi concluído em junho de 2006. No início de 2007, foram contratados consultores da Faculdade de Educação da UNICAMP<sup>15</sup> para assessorar esse processo. A eles se juntaram cinco profissionais da Rede, que constituíram duas equipes e se responsabilizaram conjuntamente por todo o processo de avaliação de Língua Portuguesa e Matemática.

---

<sup>13</sup> Será referido neste texto apenas como *Relatório Final* o documento: MOURA, A. R. L.; et al. *Relatório final de Avaliação de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática – 2º ano do ciclo II da Rede Escolar Municipal de Campinas-SP-2008*, descrito logo a seguir.

<sup>14</sup> Comunicado SME/FUMEC nº 04/2006, publicado do DOM/Campinas em 17 de janeiro de 2006: *Avaliação Institucional Participativa: Uma alternativa para a Educação Básica de Qualidade da Rede Municipal de Ensino de Campinas e Fundação Municipal para Educação Comunitária*.

<sup>15</sup> A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Norma Sandra de Almeida Ferreira e a Prof<sup>a</sup>. Dra. Lilian Lopes Martin da Silva, na área de Língua Portuguesa e o Prof. Dr. Antônio Miguel e a Prof<sup>a</sup>. Dra. Anna Regina Lanner de Moura, na área de Matemática.

As equipes elaboraram os princípios orientadores do processo de avaliação e um texto contendo a descrição e comentários relativos a um conjunto de práticas referentes ao ensino da Língua Portuguesa e de Matemática identificadas no material recolhido com os professores. Com base em ambos os documentos, foram realizadas discussões sobre a viabilidade da realização de uma avaliação que abrangesse questões dissertativas e que incluísse, além de questões consideradas tipicamente escolares, questões atípicas<sup>16</sup>. Após a aprovação da proposta, as equipes passaram a elaborar bancos de questões típicas e atípicas, relativas a focos temáticos identificados no material dos professores (MOURA, *et al*, 2008, p. 2).

No caso de Língua Portuguesa, que é nossa preocupação neste trabalho, os focos temáticos identificados deram origem a uma organização das questões exclusivamente em função das práticas de leitura, escrita e conhecimentos da língua, que os professores relataram terem sido trabalhadas com os alunos. De acordo com o *Relatório Final*, os focos temáticos foram: 1. Práticas de Escrita (empregando: sinais de pontuação; recursos próprios das histórias em quadrinhos; coesão e coerência textual; recontando e criando histórias a partir de textos vistos, lidos ou ouvidos; expressando opiniões pessoais; expressando-se em gêneros discursivos distintos); 2. Práticas de Leitura (interpretando imagens; expressando experiências, ideias, sentimentos, opiniões e argumentos, nas quais o leitor toma-se a si mesmo como referência; inferindo o assunto do texto e localizando informações explicitadas no corpo do texto; reescrevendo textos em determinados gêneros); 3. Práticas sobre o conhecimento da Língua (identificação de nomenclatura gramatical; uso da pontuação em discurso direto; uso de recursos linguísticos na escrita de um gênero). (MOURA, *et al*, 2008, p. 3).

Do banco de questões produzidas, foram selecionadas 24 questões ao todo, as quais após sucessivas discussões e reelaborações compuseram a “Prova Campinas-2008”, separadas em dois cadernos, cada um contendo seis questões de Língua Portuguesa e seis de Matemática. A aplicação dos cadernos de prova foi realizada em dias seguidos, em todas as 118 turmas de 3ª série do Ensino Fundamental, a 3688 alunos, por professores ou equipes gestoras de cada unidade escolar. Os diretores receberam instruções das equipes elaboradoras e se responsabilizaram por orientar os professores sobre o processo de aplicação. Após a realização das provas, os orientadores educacionais, juntamente com toda a equipe escolar, realizaram

---

<sup>16</sup> Foram consideradas atípicas aquelas questões que abordam conceitos que estão em circulação na Rede, mas que não foram muito recorrentes nas informações dadas pelos professores.

uma primeira avaliação da repercussão da Prova em cada escola e produziram um texto narrando suas impressões (MOURA, *et al*, 2008, p. 3).

Para obter um quadro geral sobre as questões selecionadas e realizar um teste de adequação da prova, seis escolas da rede de ensino foram sorteadas para constituírem as “escolas piloto”. Após a aplicação dessas provas, o material recolhido foi estudado e adequações foram realizadas nas questões e nos gabaritos. Foram feitas reproduções fotográficas das respostas das “provas teste” que, juntamente com os gabaritos já readequados, constituíram os principais materiais de estudo das oficinas realizadas com os professores participantes da equipe de correção – cerca de 50 profissionais (BORTOLAZZO; FERREIRA, 2011, p.1755).

O movimento da “Prova Campinas” tinha, em linhas gerais, a função de investigar, a partir de uma metodologia que transcendia as questões relacionadas com o desempenho do aluno (MOURA, *et al*, 2008, p. 1), as práticas de mobilização cultural em circulação, tendo em vista intervenção para a melhoria dos resultados - além dos demais objetivos específicos de uma avaliação diagnóstica (LUCKESI, 2005), que tem a intenção de *ser formativa dos vários segmentos* que promovem, no dia a dia, a dinamização da cultura escolar, como o segmento dos professores.

A realização de oficinas de formação deveu-se à necessidade de instrumentalizar os professores que participariam da correção das provas, além do fato de se entender que “cursos” como este têm muito a acrescentar ao trabalho docente. Concordando com Nóvoa (1995), “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração pessoal” (p.18). Segundo o autor, é no momento de formação dos professores que se produz a profissão docente.

No atual contexto de diversas reformas educacionais, e com o objetivo de promover melhorias na educação pública, com a preocupação de garantir a qualidade afirmada por lei, cursos que efetivamente contribuam para uma melhoria no trabalho docente são importantes espaços de formação.

A formação continuada de docentes é um tema complexo e que pode ser abordado a partir de diferentes enfoques e dimensões. A história mostra a existência do modelo clássico no planejamento e na implementação de programas de formação, bem como o surgimento de novas tendências de educação continuada praticadas na área profissional da educação, como também em outros contextos profissionalizantes. (COSTA, 2004, p. 65)

Assim, acompanhando Nóvoa (1995), as instâncias de formação devem estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, dando condições para um pensamento autônomo que facilite dinâmicas de auto-formação participada (BORTOLAZZO; FERREIRA, 2011, p. 1755).

No caso das oficinas geradas pelo movimento da "Prova Campinas", pode-se dizer que tais momentos de reflexão foram possíveis e positivos, já que as atividades posteriores realizadas pelo grupo – as correções das avaliações – ocorrem de forma coerente, de acordo com as expectativas, gerando materiais importantes para o estudo da situação dos alunos da rede nas práticas de leitura e escrita. Este caso aponta que existe a possibilidade de construir ferramentas de forma democrática e participativa, que venham a contribuir com a melhoria do ensino público. Tais momentos formativos, possibilitados por todo o processo, podem refletir-se em novas posturas no cotidiano escolar, principalmente no que tange a avaliações escolares (BORTOLAZZO; FERREIRA, 2011, p. 1756).

### **2.3.1 Os princípios orientadores da “Prova Campinas-2008”**

Descritos no *Relatório Final* em um tópico específico, os princípios orientadores foram imprescindíveis para a configuração da avaliação, além do posicionamento político assumido. Descreveremos tais princípios de forma resumida, porém com o cuidado de apresentá-los com todas as suas especificidades e características. Essas informações foram retiradas do *Relatório Final* (MOURA, *et al*, 2008), e estão compreendidas entre as páginas 4 e 6 desse documento.

Um dos primeiros posicionamentos assumidos pela equipe elaboradora da Prova é a concepção de que o planejamento de uma avaliação institucional de uma dada Rede de ensino deve articular todos os momentos desse processo, desde a definição de objetivos e dos objetos, até os instrumentos e critérios de avaliação. No caso da “Prova Campinas”, acreditou-se que essa elaboração não poderia deixar de lado o fato de que esse processo deveria construir uma referência para o trabalho posterior, com possibilidades de problematização dos dados gerados e transformação das práticas escolares de mobilização cultural realizadas por professores e alunos.

Essa expressão – práticas de mobilização cultural – tão importante para a construção da Prova, refere-se a um conjunto de ações que são simultaneamente físicas, intelectuais e afetivas, realizadas tanto por professores quanto por alunos, “com o propósito de fazer circular

o conhecimento promovendo determinadas atitudes e formas de comportamento baseadas em valores” (MOURA, *et al*, 2008). Essa expressão envolve os conhecimentos, ações, concepções e valores dos sujeitos envolvidos direta e indiretamente no processo escolar de circulação da cultura e faz com que a “Prova Campinas” assuma uma posição distinta dos demais sistemas de avaliação, que privilegiam de forma meritocrática somente o desempenho dos alunos, seja em função de conteúdos previamente estipulados, seja em termos de competências esperadas. O foco da avaliação é, dessa forma, deslocado do domínio estritamente cognitivo e individual para os domínios político, cultural e social.

As práticas escolares, por serem realizadas e postas em circulação por indivíduos integrantes de diferentes comunidades de prática que tomam como referência, no desenvolvimento de suas atividades, a instituição escolar em sentido amplo, são, por essa razão, sempre indicativas de uma forma coletiva, histórico-cultural e social de se pensar o ensino e a aprendizagem. Assim, avaliar pelas práticas constitui um empreendimento muito mais complexo, sutil e profundo do que avaliar o professor enquanto agente individual do ensino, o desempenho deste ou daquele aluno, ou mesmo, comunidades de professores ou de alunos. (MOURA, *et al*, 2008, p. 4)

A intenção, portanto, de avaliar pelas *práticas*, e de olhar especificamente para as produções escritas do sujeito que escreve, não é avaliar se o aluno é capaz ou não de inferir, de localizar informações, de escrever com criatividade - como habilidades cognitivas, competências. Mas entender o movimento que ele, o aluno, faz, orientado por um motivo, apoiado em algumas pistas dadas pelo texto e pela sua experiência de mundo, pelos modos culturalmente aprendidos de ler/escrever.

Quatro características dos princípios orientadores da “Prova Campinas” merecem destaque:

1. A elaboração e utilização de questões *típicas* e *atípicas*: nessa avaliação houve a distinção entre as práticas culturais usualmente valorizadas no contexto escolar (possíveis de serem constatadas nos materiais informativos fornecidos pelos professores), consideradas como questões *típicas* e práticas que, na perspectiva da equipe elaboradora, “poderiam apontar para uma problematização do que está atualmente em circulação na Rede” (p.5), consideradas questões *atípicas*.

2. A forma de correção das questões: em alternativa aos tradicionais “certo e errado”, optou-se por estabelecer uma escala capaz de contemplar seis diferentes grupos de respostas (adequadas, inadequadas, parcialmente adequadas, mais elaboradas, em branco e ilegíveis).

3. Os corretores deveriam assumir a postura de um leitor sensível: “que se esforça por escutar e interpretar o itinerário de produção das respostas dadas pelos alunos” (p. 6).

4. Natureza da análise dos resultados da avaliação: optou-se por não realizar a hierarquização de alunos da mesma turma, da mesma escola, ou de escolas da mesma rede. Fala-se, portanto, em “desempenho da rede”. Nesse sentido, Miguel e Moura (2010) acrescentam que, no movimento da “Prova Campinas”, optou-se

pelo não-ranqueamento e pela não-hierarquização de alunos de uma mesma classe, ou de classes de uma mesma escola, ou ainda, de escolas de uma mesma região ou de regiões diferentes. Nesse sentido, trabalhamos com o propósito de produzir uma análise qualitativa situada na educação escolar em Língua Portuguesa e Matemática que pudesse orientar a produção de políticas educativas públicas pautadas em um padrão educativo de qualidade que fosse explícito, atualizado, inclusivo, negociado, não evolutivo, não concorrencial, não meritocrático e, portanto, conectado a um projeto ético-político de cunho efetivamente democrático. (p.651)

O *Relatório Final*, produzido após as correções das questões de toda a Rede, apresenta uma descrição de cada questão, inclusive os gabaritos – contendo exemplos de respostas que se enquadravam em cada um dos seis critérios de avaliação – seguidos de quadros que apresentam uma análise quantitativa dos dados – apresentação em números reais e em porcentagem – referentes ao desempenho dos alunos de forma geral, considerando todos os participantes. As análises do *Relatório Final* não se limitam aos dados quantitativos; a partir das informações divulgadas nos quadros, há a interpretação dos mesmos, inclusive com hipóteses sobre as razões para cada resultado. Essa também pode ser considerada mais uma característica particular desse sistema de avaliação.

A proposta de realização da “Prova Campinas” era de que fosse realizada bianualmente. Dessa forma, em 2010 foi realizada a segunda edição da Prova. Até o momento, o Relatório Final de 2010 não foi finalizado e os resultados ainda não foram divulgados.

### **2.3.2 O Relatório Final da Prova de Língua Portuguesa da “Prova Campinas-2008”**

O *Relatório final da avaliação de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática - 2º ano do ciclo II da Rede Escolar Municipal de Campinas-SP – 2008*, neste texto sempre referido apenas como *Relatório Final*, representa uma das fontes materiais mais importantes desta pesquisa. A apresentação detalhada do processo de construção coletiva da “Prova Campinas-2008”, dos modos de tratamento dos resultados, a análise questão por questão das Provas de Língua Portuguesa e Matemática, além dos resultados quantitativos, fazem com que este documento represente um material importante, tanto para a realização desse estudo, quanto para a SME de Campinas, gestões escolares e professores do sistema público municipal de ensino, que puderam – e podem sempre que necessário – ter acesso a todas essas informações descritas tão ricamente em aproximadamente 172 páginas<sup>17</sup>.

No tocante especificamente à Prova de Língua Portuguesa, buscaremos, nesse momento, apresentar como ela foi construída, quais as questões abordadas e os objetivos e modos de avaliação, de acordo com o *Relatório Final*. As duas professoras da UNICAMP responsáveis pela área de Língua Portuguesa se somaram a outras duas professoras da rede municipal de ensino para a produção desse documento.

Começando pela apresentação de algumas considerações gerais sobre a avaliação em Língua Portuguesa, as autoras ressaltam que o objetivo maior desse processo avaliativo, por meio do desempenho dos alunos, foi o de realizar um “levantamento e identificação das práticas escolares de ensino em leitura e escrita, presentes ou ausentes desse cotidiano, nesse nível de escolaridade” (MOURA, *et al*, 2008, p. 7), ou seja, na Rede Municipal de Ensino de Campinas, com os alunos da antiga 3ª série. Discutem ainda o fato de o material apresentado referir-se a comentários e explorações dos resultados estatísticos do desempenho dos alunos da Rede, procedendo de forma interpretativa, ponderativa e cautelosa, muito além da maneira assertiva ou objetiva. Entendeu-se que os resultados “não são uma expressão transparente de saberes ou dificuldades dos alunos (...). Esses resultados foram produzidos em uma situação dada e com ela devem dialogar” (p. 7).

O Relatório de Língua Portuguesa, levando em conta as questões dos dois cadernos (12 questões), se organizou da seguinte forma: primeiro, apresentando o conjunto de ponderações gerais acerca dos três eixos definidos para a área da Língua Portuguesa e, em seguida, as

---

<sup>17</sup> O *Relatório final* pode ser conferido na íntegra no site do ALLE: <<http://www.fe.unicamp.br/alle>>. É também apresentado como documento final do projeto de pesquisa *Um Estudo Investigativo das Práticas Escolares de Mobilização Cultural na Rede Escolar Municipal de Campinas (SP)*, do CNPq.

considerações, objetivos e gabaritos de todas as questões, além da divulgação dos resultados de cada uma delas.

Os eixos delineados para a Prova de Língua Portuguesa foram: Práticas de Leitura, Práticas de Escrita e Práticas acerca da Linguagem. Cada um desses eixos compreendia práticas específicas, as quais serviram de base para as correções de cada resposta:

- a) Práticas da leitura: localizando informações explícitas no texto; inferindo informações.
- b) Práticas da escrita: escrita de um texto; escrita como reescrita.
- c) Práticas relativas aos conhecimentos da Língua

Na apresentação dos eixos e das práticas que os compõem, no *Relatório Final* está descrito quais questões estão compreendidas em cada um deles, comentando e fornecendo exemplos sobre como foram as respostas consideradas adequadas, inadequadas, parcialmente adequadas e mais elaboradas, em cada uma dessas práticas delineadas. Ainda, no documento os autores explicitam se a questão era considerada *típica* ou *atípica*. Por último, em cada um dos eixos são apresentados comentários e recomendações relativos a práticas culturais de leitura de textos/escrita e reescrita de textos/conhecimentos da língua. Nesse último ponto, são feitas algumas ponderações sobre os possíveis motivos dos resultados obtidos, hipóteses sobre o trabalho realizado nas escolas, que orienta – ou não – o desempenho do aluno de uma ou de outra forma.

Na segunda parte, que contém a análise de cada uma das questões de Língua Portuguesa, a apresentação é realizada da seguinte forma: apresentação integral da questão, da mesma maneira em que aparecia na prova; objetivos da questão; gabarito (incluindo exemplos de como seriam caracterizadas as respostas em cada um dos seis quesitos – adequada, inadequada, etc.); resultados estatísticos, em forma de quadro, contendo os dados em números reais e em porcentagem e, por fim, análise dos dados estatísticos.

Muitas das informações contidas no *Relatório Final*, principalmente no que se refere às apreciações críticas de cada questão, incluindo os dados estatísticos, serão utilizadas à medida que as análises dessa pesquisa forem sendo realizadas.

### **2.3.3 Os cadernos e as questões selecionadas da “Prova Campinas-2008” de Língua Portuguesa: uma breve apresentação**

Como já citado anteriormente, a “Prova Campinas-2008” contou com 12 questões de Língua Portuguesa e 12 de Matemática, divididas em dois cadernos<sup>18</sup>, cada um contendo 6 questões de cada uma das áreas do conhecimento.

O caderno 1, aplicado aos alunos de toda a Rede no dia 27/10/08, iniciava com as seis questões de Matemática, seguidas pelas seis questões de Língua Portuguesa. Já o caderno 2, aplicado no dia seguinte, 28/10/08, foi apresentado no sentido inverso: primeiro as seis questões de Língua Portuguesa e depois as de Matemática.

No caso da Prova de Língua Portuguesa, era fornecida para cada questão um conjunto de no mínimo quatro linhas, para que fosse registrada cada resposta. Para aquelas questões que previam uma necessidade maior de espaço, o número de linhas era aumentado. O primeiro caderno continha oito páginas, com exceção das capas e página de mensagem inicial. O segundo caderno continha nove páginas, com as mesmas exceções.

A capa de cada um dos cadernos era idêntica, exceto pela diferença entre os escritos de “Caderno 1” e “Caderno 2”. Nelas, na parte inferior da página, havia espaço para que as crianças preenchessem dados como o nome da escola, nome próprio, turma a que pertenciam e número da chamada. Como plano de fundo, havia a foto de uma criança escrevendo. Muitas considerações poderiam ser feitas apenas sobre a capa dos cadernos, sobre o que é possível encontrar em cada uma delas, a começar pela decoração, a seleção da cor da caneta para preencher os campos (o restante da prova é feito a lápis), a confusão do nome da escola com o nome do aluno, a colocação do número de telefone onde se pede o número da chamada, entre outros, mas é necessário determo-nos em nossos objetivos.

Em ambos os cadernos, logo na primeira página após a capa, havia uma mensagem para os alunos, na qual era dito que a SME de Campinas gostaria de conhecer o que cada um sabia em Matemática e Português, orientando para que as questões fossem lidas com cuidado e atenção e que fossem respondidas da melhor forma possível. Nesta mensagem, foi explicitado que os estudos que seriam feitos a partir das respostas ajudariam a Secretaria de Educação a melhorar a qualidade do ensino. A mensagem era assinada pela SME de Campinas.

- **Questões selecionadas para o estudo**

---

<sup>18</sup> Os cadernos da prova também estão disponíveis no site: <[www.fe.unicamp.br/alle](http://www.fe.unicamp.br/alle)>.

As questões selecionadas em um primeiro momento para a realização do estudo foram aquelas que, segundo o *Relatório Final*, fazem parte do conjunto de questões que avaliam especificamente as práticas de escrita<sup>19</sup>.

Cada uma das três questões solicitava uma produção de escrita “inscrita em uma situação dada (intenção de comunicação, tema, suporte, leitor, etc.)” (MOURA, *et al*, 2008, p. 18), portanto entendia-se que o desafio seria distinto, porque envolvia gêneros também distintos.

Posteriormente, visto o número bastante extenso de produções escritas geradas nas três questões selecionadas, optamos por realizar as análises a partir das respostas dadas apenas à questão **P2Q6**, que apresentava informações sobre o enredo de uma novela veiculada na TV naquele ano (2008) e que tratava de um tema polêmico: o preconceito racial. Nesse texto inicial foi apontado o preconceito enfrentado pelo personagem para ficar ao lado da namorada, uma moça branca e rica, preconceito este que ocorria principalmente da parte da família da moça. Em seguida, era solicitado que o aluno escrevesse uma carta ao autor da novela dando sua opinião sobre a situação, explicando o que pensava sobre esse assunto polêmico. Solicitava, ainda, que a criança registrasse um elogio ou crítica ao autor por discutir o tema em uma novela de televisão, dando argumentos. Abaixo das orientações, foram disponibilizadas 15 linhas.

É possível identificar que o enunciado é um pouco extenso e que contém informações diversas: primeiro, uma breve descrição do enredo da novela com a situação considerada polêmica – o preconceito racial – que deveria ser o tema disparador das respostas; após a descrição, os comandos para orientação das respostas, as quais deveriam conter: a) a escrita de um texto no gênero carta endereçada ao autor da novela; b) a opinião do aluno sobre as situações de preconceito sofridas pelos personagens; c) opinião pessoal do aluno sobre o tema do preconceito; d) posicionamento do aluno – elogio ou crítica – sobre o tratamento do tema do preconceito em uma novela televisiva.

---

<sup>19</sup> São elas: P1Q2 (escrita de regra para um cartaz da escola), P1Q6 (escrita de uma narrativa de acordo com as cenas) e P2Q6 (escrita de carta). Cada uma das questões propunha uma produção escrita – menor ou maior – em um gênero distinto, contando ainda com enunciados um pouco extensos, como é o caso da P2Q6. Essa codificação das questões feita para facilitar o manejo e sistematizar os dados, pode ser compreendida como: ‘P1’ ou ‘P2’, representando prova 1 ou prova 2 (caderno 1 ou caderno 2) e ‘Q’ representa a questão. Portanto, P2Q6, refere-se à questão 6 do caderno/prova 2.

Considerando estes primeiros apontamentos, fica perceptível que a questão parece ter um nível de complexidade maior, e que sua resposta exigiria dos alunos uma intensa atividade interpretativa do enunciado fornecido – através da compreensão da situação dada e das respostas exigidas – bem como a posterior elaboração de um texto coeso e coerente.

Vejam, primeiramente, o que a comissão elaboradora das questões pressupôs e esperava dos alunos a partir desta questão. Vale lembrar que as informações sobre os objetivos de cada questão, as descrições e comentários estão descritos minuciosamente no *Relatório Final*, do qual as informações que apresentaremos a seguir foram retiradas e adaptadas.

A questão P2Q6 faz parte do conjunto de questões que buscava avaliar formalmente a escrita dos alunos. Contemplando um gênero específico – a carta – que pressupunha uma produção escrita inscrita em uma situação dada – a intenção de comunicação, o tema, o suporte, o leitor, o gênero – esta questão foi considerada “atípica”. Ainda que a carta tenha sido considerada um gênero frequente na escola, fazendo parte do currículo da 3ª série (o que foi relatado, inclusive, no material fornecido pelos professores), a atipicidade da proposta está em relação ao estilo argumentativo, do modo como é solicitado na prova, diferentemente do que é feito na sala de aula e que está presente nos materiais didáticos (MOURA *et al*, 2008, p. 19).

No *Relatório Final*, a questão foi descrita da seguinte forma:

Esta é uma questão ligada à prática de escrita em um determinado gênero - carta – gênero comumente exigido no ambiente escolar para esse nível de escolaridade. Quando a escrita de uma carta é solicitada na escola, ela geralmente vem acompanhada de orientações formais que compõem o gênero (local, data, destinatário, mensagem e remetente) e como proposta para verificar o desempenho do aluno no emprego de recursos próprios da escrita (pontuação, ortografia). Nesse caso, ela é atípica, por um lado, porque se pretende tomar o ato da escrita, como um ato adequado à situação discursiva, oferecendo ao aluno, o gênero, a finalidade, o interlocutor e o assunto. Por outro lado, ela é atípica, porque traz para a sala de aula, um tema polêmico, atual e próximo da realidade do aluno, buscando verificar como ele se expressa para outrem, emitindo opiniões e argumentando a favor ou contra tal temática. (MOURA *et al*, 2008, p. 88)

Dessa forma, considerava-se que o aluno teria condições de articular uma argumentação sobre um tema atual, em um gênero já conhecido por ele. Para isso, o contexto discursivo criado foi considerado próximo à realidade dos alunos, tanto pelo fato de o

preconceito ser um tema polêmico e atual, quanto pelo fato de o enredo ser próprio de uma novela de televisão, veiculada na época da prova, à qual as crianças teriam acesso. Assim, considerou-se que “o contexto e o tema estavam próximos da realidade dos alunos e isso garantiria condições para que eles pudessem desenvolver melhor o tema em uma carta” (p. 89).

No entanto, essa última consideração merece alguns destaques. A novela *Duas Caras*, veiculada pela Rede Globo de Televisão, emissora de maior repercussão nacional, foi transmitida no horário considerado “nobre”, após as 21h. As novelas transmitidas neste horário são consideradas inadequadas para a faixa etária dos alunos que participaram da prova, que tinham entre 9-10 anos de idade. Mesmo assim, a comissão elaboradora pressupôs que as crianças teriam acesso a este tipo de programa televisivo, mesmo não sendo indicado para elas. Ainda que realizando a leitura do enunciado a criança possa inteirar-se da situação de preconceito enfrentada pelas personagens, e que, para leitores mais experientes essas informações sejam suficientes para a construção de um texto como exigido, talvez para o leitor infantil essas pressuposições não sejam tão explícitas assim. Questionamo-nos, então, se a possível não familiaridade com a novela poderia ter provocado uma dificuldade para a elaboração das respostas; mas, por outro lado, passamos a considerar também que algumas informações sobre a novela chegam até os alunos também por outros meios, como comentários e discussões de outras pessoas, visto que em nossa cultura as tramas novelescas conquistam grande repercussão nas comunidades.

Podemos considerar, portanto, que o enunciado da questão não foi totalmente apropriado para o grupo de alunos que realizou a avaliação, pois se distanciou das práticas realizadas na escola, tanto com relação à produção de cartas, como em sua própria configuração e organização das propostas mais complexas e elaboradas, ainda que a comissão elaboradora tenha se posicionado a respeito dele como sendo um enunciado propositalmente atípico.

- **Dados estatísticos sobre a questão P2Q6**

Apresentamos, a seguir, um quadro geral do desempenho dos alunos na questão P2Q6 especificamente, com a finalidade de proporcionar uma visualização mais geral do desempenho nessa questão dos alunos da Rede de ensino que participaram da prova. Como já

dito, tais dados fornecem-nos apenas outros elementos para as discussões interpretativas que realizamos, mas eles não são nosso objeto de estudo. No entanto, este olhar mais geral possibilitado por meio dos dados estatísticos presentes no *Relatório Final* indicam, em linhas gerais, como as crianças se relacionaram com esta questão. Observemos o quadro abaixo:

	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
0 EM BRANCO	687	22,6
1 INADEQUADO	1624	53,3
2 PARCIALMENTE ADEQUADO	498	16,4
3 ADEQUADO	167	5,5
4 MAIS ELABORADA	18	0,6
5 ILEGÍVEL	40	1,3
TOTAL	3034	100,0

Quadro 1 – Dados estatísticos da P2Q6 presentes no *Relatório Final* (MOURA *et al*, 2008, p. 88)

Os dados presentes no Quadro 1 foram gerados a partir da correção das respostas da P2Q6 com base no que foi estabelecido previamente como característico de cada critério avaliativo (adequado, inadequado, etc). Para esta questão, foram consideradas, segundo o *Relatório Final* (MOURA, *et al*, 2008, p. 88):

(1) *Respostas inadequadas: 1. O aluno não faz o gênero solicitado (carta), mas escreve uma opinião sobre o tema (preconceito), ou sobre o enredo da novela; 2. Ou, ainda, faz uma carta, mas escreve sobre outro assunto. 4. Ele faz uma carta, mas foge totalmente do tema do preconceito. 5. o aluno diz: —não assisto à novela —não sei —não vejo TV —etc. 6. copia o enunciado ou parte dele.*

(2) *Respostas parcialmente adequadas: 1. O estudante faz determinadas aproximações ligadas ao gênero e ao tema ou enredo da novela (preconceito racial / social); 2. Tenta fazer uma carta (para o autor ou outro interlocutor), mas o faz de forma precária.*

(3) *Respostas adequadas: O aluno escreve no gênero —carta, para o autor da novela, sobre o tema/ enredo (preconceito racial/social), com argumentação clara. Ele escreve uma carta argumentativa para Aguinaldo Silva, manifestando a opinião sobre o tema do preconceito racial/social tratado na novela —Duas Caras.*

*Obs.: Pode ser considerado um caso especial, quando o aluno fizer uma dissertação ou escrever para outro interlocutor, mas revelar domínio da argumentação no tratamento do tema.*

(4) *Respostas mais elaboradas: O estudante atende à proposta em todos os itens, além de demonstrar domínio do gênero, com boa articulação e desenvolvimento das opiniões e argumentos, adequando seu texto ao interlocutor, ao qual se dirige.*

O número de respostas *em branco* e *inadequadas* sugere que os alunos tiveram certa dificuldade para a produção da resposta a esta questão, tendo apresentado desempenho considerado pouco satisfatório. Em nosso *corpus* de análises, constatamos a presença de 40 respostas em branco. Dessa forma, esse conjunto representa para nós dados significativos que merecem destaque, já que se referem a 21,39% de respostas componentes do *corpus*. Somam-se a elas duas respostas ilegíveis dadas à P2Q6 e que também fazem parte de nosso conjunto de análise.

## CAPÍTULO 3

### REUNINDO E ANALISANDO PRODUÇÕES ESCRITAS: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CONSTRUÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA

*Pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação. A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar (COSTA, 2002, p. 152).*

Recorremos, nesse texto, a uma ideia de pesquisa enquanto labirinto (CORAZZA, 1996), no qual sabemos por onde entrar, mas não temos segurança do que vamos encontrar pelo caminho e nem a saída que encontraremos ou *se* encontraremos uma. Concebemos a pesquisa como experimentação de algo novo, da intenção de falar o que ainda não foi falado, de entender o que a ainda não foi compreendido – mesmo sabendo que nada é novo, que não somos as “primeiras falantes” (BAKHTIN, 2010a, p. 272), que nosso texto traz marcas da tradição, de experiências, de leituras, da(s) voz(es) do(s) outro(s). Com a proposição da pesquisa, nos arriscamos por um labirinto no qual entramos, seguindo por trilhas possíveis, que vão sendo construídas no decorrer dos estudos: autores consagrados, pesquisadores da área, as crianças escritoras, a pesquisadora, a orientadora, as disciplinas cursadas, as práticas vivenciadas... entre labirintos e possibilidades de caminhos.

Corazza (1996) sugere que na pesquisa há um ir e vir de ideias, conceitos de autores consagrados e do próprio pesquisador, problematizando a pesquisa e o papel da teoria, a escolha metodológica em relação com os saberes disciplinares. A autora entende que, para iniciar um projeto de pesquisa, é necessário enfrentar o campo do desconhecido:

Em primeiro lugar, falo de sentimentos. Para além das exigências cartoriais, penso que toda e qualquer pesquisa nasce precisamente da insatisfação com o já sabido (...) para alguém sentir e aceitar que está insatisfeita/o é necessário que, em outra esfera que não a dos dados dito empíricos, sua experiência de pensamento engaje-se na criação de uma nova política das verdades, colocando em funcionamento outra máquina de pensar, de significar, de analisar, de desejar, de atribuir e produzir sentidos, de interrogar em que sentidos há sentidos. (CORAZZA, 1996, p. 111)

O já sabido, em nosso caso, são os resultados da “Prova Campinas-2008”, já constatados estatisticamente e de forma um pouco mais qualitativa e específica no *Relatório Final*. O já sabido são também as inúmeras divulgações feitas pela mídia e pelas instâncias

públicas a respeito do mau desempenho dos alunos da rede pública em Língua Portuguesa e Matemática, alvo da maioria das avaliações. No terreno do não sabido, dentro de nosso labirinto, está *o como, os modos* pelos quais a criança se relaciona com a linguagem escrita, como se apropria desse saber cultural, como constrói seu enunciado e de quais gêneros do discurso lança mão para realizar seu projeto de escrita. Ainda no terreno do não sabido, nos deparamos com nossas questões iniciais: sobre o que as crianças escrevem? De que recursos de interlocução com o seu leitor elas lançam mão? Quais recursos linguísticos, textuais, discursivos utilizam para expressar suas ideias e se fazer compreender em uma situação de avaliação? O que a escrita mobiliza e como é mobilizada? Quais os indícios e marcas escolares e não escolares presentes nas produções escritas?

Corazza (1996) sugere ainda um envolvimento “sentimental” com a pesquisa e nos instiga quando questiona sobre quais as relações do problema de pesquisa conosco e qual o grau de paixão necessário para o investimento na pesquisa, que geralmente leva um longo tempo (p. 111).

Essas questões nos aproximam dos nossos sujeitos, de nosso objeto de estudo; nos dão significado para o que escolhemos fazer, para o que selecionamos pesquisar, os caminhos pelos quais escolhemos seguir, os labirintos que decidimos enfrentar.

Trata-se, em termos mais formais e rigorosos, de uma pesquisa de abordagem qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994), é uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais; os dados recolhidos “são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (p. 16).

Nesse caso, estamos entendendo que nossa pesquisa é de natureza qualitativa por priorizar uma *análise exploratória*, interpretativa dos dados coletados, quer daqueles já organizados e sistematizados em quadros quantitativos e estatísticos reunidos no *Relatório Final*, quer de algumas respostas escritas pelos alunos e selecionadas por nós. Uma análise considerada exploratória, primeiro, por não haver conhecimento prévio sobre o material com o qual teríamos contato; mesmo com as informações contidas no *Relatório Final*, estaríamos nos debruçando sobre algumas produções particulares, não gerais da rede de ensino e não de modo estatístico. Em segundo lugar, concordando com Bogdan e Biklen (1994, p. 207), no início das investigações o *corpus* construído é observado de forma mais ampla, realizando uma

exploração mais geral do material, escolhendo sujeitos, temas de interesse, realizando uma compreensão mais alargada do contexto. À medida em que novas observações e análises do material vão sendo realizadas, há a possibilidade de se estreitar o âmbito do estudo, assemelhando-se ao formato de funil sugerido pelos autores: inicia-se de modo exploratório pela base mais extensa, para caminhar para a base mais estreita, refinando a pesquisa.

Um esforço metodológico qualitativamente assumido porque pretende oferecer uma percepção, uma compreensão da escrita das crianças, numa perspectiva mais panorâmica, mas também mais pontual, num jogo entre o particular e o geral (GINZBURG, 2001) e marcadamente constituído no campo da linguagem (BAKHTIN, 2010a; 2010b). O paradigma indiciário, proposto por Ginzburg (2001), contribui na leitura e análise de um conjunto menor de respostas selecionadas dentre um universo maior de dados. E no tratamento das respostas das crianças, nas questões selecionadas, nos apoiaremos nos estudos do campo da linguagem pelas condições enunciativas, especialmente nos estudos de Bakhtin(2010a) e Smolka (2008).

As respostas, ou seja, as produções escritas sobre as quais nos debruçamos, foram dadas em uma determinada situação de avaliação institucional, na Rede Municipal de Ensino de Campinas. Nesse sentido, nos voltamos para elas com um olhar “desconfiado”, pois essas respostas podem nos sugerir várias possibilidades e questionamentos, como: a resposta pode ter sido orientada ou ditada pelo professor? A questão pode ter sido oralizada por ele, embora as orientações da avaliação recomendassem que isso não fosse feito? As respostas dadas pelos alunos em uma data, horário e situação quase de “obrigatoriedade” apresentam marcas diferentes de uma produção espontânea? Essas condições interferem na produção escrita?

Com o objetivo geral definido, de levantar e trazer para discussão as relações estabelecidas por crianças em anos finais de alfabetização com a linguagem escrita, e também com o local de busca também definido – resposta de algumas questões de Língua Portuguesa da “Prova Campinas-2008”, para reunir o material entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de Campinas-SP, mais precisamente com o Departamento Pedagógico (DEPE), solicitando autorização para realizar a coleta do material e para utilizar este para fins de pesquisa e publicações. Desde o início dos contatos com esse órgão, fomos muito bem recebidas, sendo que todas as nossas dúvidas foram esclarecidas de modo acolhedor. Foi apresentada uma síntese do projeto que seria realizado, juntamente com

uma carta solicitando autorização para utilização do material. Com o atendimento das solicitações, foi possível iniciar de fato a pesquisa (vide anexo A).

Segundo informações da SME, os cadernos da “Prova Campinas-2008” estariam guardados nas próprias escolas, e para consegui-los deveríamos solicitá-los à gestão de cada unidade escolar. Com autorização para retirá-los das unidades escolares e para utilizá-los durante o período da pesquisa, passamos então para a fase de seleção das escolas.

Para que pudéssemos garantir uma variedade de produções escritas, pensamos em selecionar de forma aleatória. No entanto, a própria SME nos auxiliou, dando sugestões de instituições que tinham ao menos duas salas de 3ª série (atual 4º ano) e que, provavelmente, teriam o material em boa conservação, e com as quais seria mais fácil estabelecer contato. Com uma lista de oito escolas em mãos, fizemos o contato com todas, mas algumas, infelizmente, não puderam nos ajudar por motivos diferentes: em algumas, quem nos atendeu foi um funcionário que não trabalhava naquele local em 2008, ano de realização da prova, e que alegou não saber onde os cadernos estavam guardados; outras também não sabiam do material, mesmo estando na escola em 2008; em outra, não tivemos retorno quanto à existência do material na escola. Neste momento, percebemos que a realização da pesquisa estaria condicionada ao fornecimento dos cadernos pelas escolas, o que, nos primeiros contatos, nos deixou um tanto preocupadas. Finalmente, em três instituições tivemos resposta positiva sobre a possibilidade de utilizar as provas. Começou, então, a busca e recolhimento dos cadernos da “Prova Campinas-2008”.

Todos esses procedimentos, as buscas, as visitas a diferentes locais e os contatos em busca dos cadernos da prova podem ser considerados como parte de uma pesquisa de campo, já que envolveram todo um processo de busca, de indagação a diferentes sujeitos, de conhecimento das práticas que movimentam os diferentes locais, dos papéis que os sujeitos ocupam e como se relacionam com essas ações. Nesse sentido, estamos concordando que

Mesmo quando se trabalha com registros de casos e com materiais de arquivo, o investigador, sempre que possível, desenvolve uma relação do tipo “trabalho de campo” com as pessoas que guardam o material. Esta relação não só maximiza o acesso às fontes, como também envolve as pessoas que guardam o material na realização do estudo. Estas podem facilitar ao investigador a percepção do contexto em que os materiais, sob análise foram produzidos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 114)

A coleta dos cadernos nas três escolas foi realizada em datas diferentes, sendo que todas elas foram visitadas no segundo semestre de 2011. Como nos comprometemos com o sigilo quanto aos nomes das escolas, algumas informações mais gerais serão explicitadas mais adiante, mas elas serão genericamente descritas como Escola 1, Escola 2 e Escola 3.

Tendo selecionado em um primeiro momento três questões da prova de Língua Portuguesa, como já explicitado, foi possível iniciar o processo de reprodução das respostas de cada caderno recolhido nas três escolas participantes. Essas reproduções tomaram um tempo relativamente extenso pela quantidade bastante numerosa de respostas. Digitamos todas elas para melhor sistematização desse material e, posteriormente, foram feitos registros fotográficos das produções escritas.

O *corpus* tornou-se extenso demais para uma pesquisa de mestrado e, provavelmente, não teríamos condições de utilizá-lo por completo dentro do prazo previsto pelo programa de Pós-Graduação. Dessa forma, optamos por focar em uma das questões entre as previamente selecionadas: a produção escrita no gênero “carta” (a P2Q6). A escolha dessa questão pode ser justificada pela especificidade que ela apresenta. Consideramos que ela poderia contribuir para a compreensão do movimento discursivo presente na escrita das crianças, uma vez que se constitui como um texto de produção mais exigente. Representa, ainda, uma possibilidade de produção de texto com explicações, justificativas e exemplificações exigidas no enunciado.

Para uma aproximação mais analítica do material, ainda recorreremos aos estudos de Ginzburg (2001) sobre o paradigma indiciário, como um dos caminhos possíveis para a trajetória da pesquisa. Não podemos afirmar, no entanto, que a pesquisa toma esse método como “guia”, já que estamos analisando um número considerável de materiais escritos por sujeitos diferentes. O paradigma indiciário, por sua vez, propõe que seja feita uma análise de uma “pequena parte” que possa ser representativa do “todo”, que sejam analisados indícios individuais. Em contrapartida, esta metodologia investigativa colabora, neste caso de pesquisa, para uma interpretação do particular, do que foi aparentemente negligenciado. Colabora, na medida em que observamos cada uma das respostas que compõem o *corpus*, para a identificação de marcas, registros, “pegadas” deixadas nas escritas, que nos apontem para uma compreensão do movimento discursivo gerado. Uma forma mais intuitiva, menos lógica de observar os objetos de estudo.

O paradigma indiciário trata da “decifração de signos de vários tipos, dos sintomas às escritas” (GINZBURG, 2001, p. 154). Os estudos de Ginzburg têm contribuído para pesquisas de cunho qualitativo, em que os dados podem ser interrogados pela busca de indícios reveladores da relação estabelecida entre a criança e a linguagem no momento da sua escrita, do processo constituído nessa relação. Na área da educação, a utilização do paradigma indiciário como metodologia de pesquisa e como fundamentação teórica pode ser observada nos estudos de Abaurre *et al* (1997). Referindo-se ao paradigma indiciário proposto por Ginzburg, consideram que:

uma reflexão (...) fundada na adoção de um paradigma indiciário e voltada para a discussão do estatuto teórico dos comportamentos singulares, pode vir a contribuir para uma melhor compreensão da relação que se instaura, a cada momento, do processo de aprendizagem, entre as características eventualmente universais dos sujeitos e as diversas manifestações de sua singularidade. (p. 17)

Nos estudos de Pimentel (1998) e Cunha (2009), os autores também recorreram ao paradigma indiciário para buscar, em textos de escolares, indícios e marcas de leituras que pudessem indicar o trabalho realizado na produção de textos, observando como elementos das leituras realizadas pelos alunos – considerando também as “leituras de mundo” – contribuem para a construção dos textos. É a partir da análise intuitiva dos indícios singulares de cada produção que eles tentam remontar essa trajetória de leitura e escrita.

Observar os indícios que ficariam escondidos por trás dos simples ‘certo e errado’, se assim fosse realizada apenas uma análise quantitativa da Prova,

permite-nos olhar para as respostas como produções escritas repletas de sentidos e significados particulares, que, analisados, podem servir de base para uma compreensão mais geral das condições de escrita em que se encontra uma parcela da população brasileira nos anos finais de alfabetização. (BORTOLAZZO, 2011)

No caso do presente estudo, uma das preocupações iniciais era compreender como é produzido um novo texto (escrito), pleno de sentidos constituídos historicamente, e as significações diferentemente construídas pelos estudantes em uma determinada situação (de avaliação escolar, mobilizados pelas práticas escolares ou não). Os estudos de Chartier (1990,

p. 121), dentro da história cultural, contribuem para que seja possível interrogar como, face a um texto, sentidos são historicamente produzidos e diferentemente é construída sua significação. Para além da discussão da desigualdade do acesso aos saberes escolares – que ainda é possível observar – este autor nos auxilia na compreensão de como, ao longo do tempo, as práticas de leitura e escrita consideradas cotidianas, históricas, sociais, foram apropriadas pelos sujeitos e como estes fazem uso de tais práticas, considerando suas representações e materialidades.

Aprofundar a compreensão desses modos de ler e escrever como práticas disseminadas, pode trazer contribuições significativas, tanto para o ensino da leitura e da escrita – enquanto função codificação/decodificação – quanto para refletir sobre a função social da língua, no caso, mais precisamente da linguagem escrita, como modo de se comunicar, se posicionar, de se colocar em relação com os textos lidos, vividos, pensados...

Assim, os saberes e os conhecimentos, as dúvidas e as perguntas (implícitas ou explícitas) - sobre a vida, o nascimento e a morte; sobre as relações familiares e sociais; a rotina, os preconceitos; o trabalho, a poesia, as emoções, a violência, reivindicações... - emergem nos textos em que jogam as condições de vida e os processos de simbolização e representação das experiências infantis. O que se pode perceber, então, é um intenso movimento intertextual - os outros falam no meu texto, eu incorporo e articulo na fala os outros; eu falo o/no discurso de outros que, ao mesmo tempo, ampliam o meu dizer... é o próprio jogo de intersubjetividade marcado no trabalho de escritura. Cada texto, um momento de enunciação. Em cada momento, muitas vozes. (SMOLKA, 2008, p.108)

Olhar para as respostas na perspectiva enunciativa é tentar compreender o movimento discursivo construído pela criança no momento em que está em fases de aprendizado de leitura e escrita, como ela vai estabelecendo relações com a linguagem escrita e as maneiras pelas quais vai se apropriando desses bens culturais. Permite-nos, nessa perspectiva, olhar para as respostas, na materialidade da escrita, como produção individual do aluno, mas que traz consigo marcas de enunciados anteriormente compartilhados, leituras múltiplas realizadas, múltiplas vozes ecoadas em um mesmo texto; modos pelos quais se aproxima de vivências externas à escola, mais próximas da realidade cotidiana, que não ficam reduzidas às “tarefas escolares”, aos modos escolarizados de dizer.

As produções escritas dos alunos serão enfocadas, portanto, do modo como também optou Pimentel (1998, p. 8) por fazer em seu estudo, com o objetivo de acompanhar o

caminho percorrido pelos alunos até chegar a seus textos, caminho este que passa pelas leituras realizadas, pelas experiências vividas.

### **3.1 Coleta dos cadernos nas escolas: reunindo materiais**

Mais uma vez é necessário aqui relatar a dificuldade na construção e reunião de materiais que compuseram o *corpus* da pesquisa. Em contato com o DEPE, em um primeiro momento fomos informadas de que os cadernos das provas estavam armazenados naquele lugar, em um local específico – localizado em uma das salas do prédio da prefeitura de Campinas. Posteriormente, fomos informadas de que os cadernos haviam retornado para as escolas de origem por falta de espaço físico para guardar todos os cadernos de todas as escolas da rede de ensino num mesmo local. Foi dessa forma que passamos então a entrar em contato diretamente com as escolas.

Com uma primeira lista de oito escolas sugeridas pelo DEPE, nossa preocupação foi grande, não somente com a dificuldade que tínhamos em reunir nosso material, mas também com relação à conservação e preservação de uma material que fornece dados da rede pública de ensino do município. Em várias escolas, os funcionários que nos atenderam (coordenadores, orientadores educacionais ou diretores) tomaram posturas distintas: não sabiam sequer da realização da prova pela rede, ou diziam ter começado a trabalhar naquela escola após a realização da prova e, portanto, não sabiam sobre o armazenamento dos cadernos; outros relataram que, mesmo tendo participado do processo de aplicação da prova, teriam que localizar os materiais dentro da escola, mas não nos deram retorno, apenas para mencionar algumas das respostas que obtivemos.

Esses episódios representaram para nós algo importante sobre o que se refletir. Um primeiro questionamento é em relação ao papel do DEPE frente à avaliação: devolver os cadernos às escolas representou uma tentativa de estimular as escolas a se aprofundarem em seus próprios dados, ou apenas a necessidade de desocupar um espaço? Será que orientações sobre a conservação, sobre o trabalho possível e sobre a importância desse material para a própria escola, para a rede e também como possível material de pesquisa foram dadas às escolas? Uma segunda preocupação é com relação à importância dada pelos atores das escolas públicas a um material como este. Quais são os usos feitos dessa avaliação? Será que para as

escolas bastaram as informações estatísticas oferecidas pela Secretaria de Educação e pelo *Relatório Final*? Será que algumas delas optaram por realizar um estudo das produções realizadas pelos seus alunos, ou daquelas turmas específicas? Em nossas visitas às escolas para o recolhimento dos materiais, constatamos que em algumas estes documentos estavam guardados, depositados, mas não estavam devidamente arquivados, nomeados ou identificados.

Esses questionamentos e essas informações, infelizmente, não tivemos condições de explorar, mas entendemos que um posicionamento crítico diante desses fatos seja necessário.

Os cadernos foram coletados nas instituições que aceitaram colaborar com a pesquisa, em momentos distintos, atendendo às nossas possibilidades de acesso à escola, e à disponibilidade de a equipe gestora encontrar momentos oportunos para nos atender. É importante destacar que nestas escolas, mesmo que tenham apresentado uma ou outra dificuldade com relação à localização e disponibilização do material, fomos bem recebidas e o acesso foi facilitado pelos funcionários. A coleta dos cadernos na Escola 1 foi realizada em 08/09/2011. A Escola 2 foi visitada em 29/09/2011 e a Escola 3, em 01/12/2011. A tabela abaixo apresenta o número de cadernos coletados em cada escola, referentes a turmas diferentes, e ilustra o conjunto geral de materiais aos quais tivemos acesso:

<b>RELAÇÃO DE CADERNOS COLETADOS NAS TRÊS ESCOLAS</b>					
		<b>Caderno 1</b>	<b>Caderno 2</b>	<b>Total de cadernos por escola</b>	<b>Total coletado</b>
<b>Escola 1</b>	Turma A	24	24	87 cadernos	<b>381 cadernos</b> (sendo 194 cadernos 1 e 187 cadernos 2)
	Turma B	20	19		
<b>Escola 2</b>	Turma A	27	25	109 cadernos	
	Turma B	28	29		
<b>Escola 3</b>	Turma A	35	31	185 cadernos	
	Turma B	26	29		
	Turma C	34	30		

Tabela 1 – Quantidade de cadernos da “Prova Campinas-2008” coletados nas escolas

Os dados apresentados na tabela 1 foram originados a partir dos cadernos coletados nas Escolas 1, 2 e 3 e não estão presentes no *Relatório Final*, são produto de nossa análise e sistematização do material utilizado na pesquisa. Vale destacar que alguns alunos que fizeram o caderno 1 não fizeram o caderno 2 (ou vice versa), possivelmente por motivo de falta em um ou outro dia de realização da prova.

Tivemos contato, portanto, com um conjunto de 381 cadernos da “Prova Campinas - 2008”. Esse pequeno universo, frente aos números de toda a rede (3688 alunos que realizaram a prova e que, se idealmente fizessem tanto o caderno 1 quanto o caderno 2, totalizariam um universo de 7.376 cadernos de todas as escolas participantes), representa aproximadamente 5% desse total geral. Não estamos, no entanto, preocupadas em determinar se este é um número reduzido ou não de contato com as produções das crianças, visto que nosso interesse esteve em focar, de fato, um número menor de respostas para que fosse possível observá-las qualitativamente, de forma interpretativa. Esses números oferecem apenas uma visualização de nosso trabalho, em comparação aos dados gerais de realização da “Prova Campinas-2008”.

### 3.2 Reprodução e sistematização das respostas: construção do *corpus* da pesquisa

De início, realizamos a reprodução das respostas das três questões selecionadas para o estudo (P1Q2, P1Q6 e P2Q6), mesmo sabendo que o número de produções escritas seria bastante extenso, dado o número de cadernos coletados. Nesse primeiro momento, foi realizada a reprodução das respostas no computador – da maneira exata em que apareciam nos cadernos – organizadas em arquivos, por escola e por turma.

A tabela abaixo sistematiza e quantifica as produções escritas reproduzidas do material coletado por escola e por questão, oferecendo uma visualização geral do material ao qual tivemos acesso:

RELAÇÃO DE RESPOSTAS REPRODUZIDAS A TRÊS QUESTÕES DA PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA						
		P1Q2 (caderno 1)	P1Q6 (caderno 1)	P2Q6 (caderno 2)	Total de respostas/Escola	Total Geral
<b>Escola 1</b>	Turma A	24	24	24	131	<b>575 produções escritas</b>
	Turma B	20	20	19		
<b>Escola 2</b>	Turma A	27	27	25	164	
	Turma B	28	28	29		
<b>Escola 3</b>	Turma A	35	35	31	280	
	Turma B	26	26	29		
	Turma C	34	34	30		

Tabela 2 – Quantidade de respostas reproduzidas da Prova de Língua Portuguesa da “Prova Campinas-2008” (respostas a três questões reproduzidas)

Vale destacar que, dentre esse número considerável de respostas reproduzidas de três questões da Prova de Língua Portuguesa, encontramos algumas “em branco” e “ilegíveis”,

que, embora sejam contabilizadas e apresentem informações relevantes a serem consideradas, não fornecem produções escritas passíveis de análise da escrita. A tabela seguinte ilustra esses dados:

<b>RESPOSTAS EM BRANCO E ILEGÍVEIS POR QUESTÃO E POR ESCOLA</b>						
		<b>P1Q2 (caderno 1)</b>	<b>P1Q6 (caderno 1)</b>	<b>P2Q6 (caderno 2)</b>	<b>Total de respostas/Escola</b>	<b>Total</b>
<b>Escola 1</b>	Turma A	11	11	7	53 em branco	<b>100 em branco e 6 ilegíveis</b>
	Turma B	4	11	9		
<b>Escola 2</b>	Turma A	5	1	9	20 em branco e 2 ilegíveis	
	Turma B	3	0 [+1 ilegível]	2 [+1 ilegível]		
<b>Escola 3</b>	Turma A	1 [+1 ilegível]	5 [+1 ilegível]	9 [+1 ilegível]	27 em branco e 4 ilegíveis	
	Turma B	4	1 [+1 ilegível]	3		
	Turma C	3	0	1		

Tabela 3 – Quantidade de respostas em branco e ilegíveis da Prova de Língua Portuguesa da “Prova Campinas-2008” (respostas a três questões reproduzidas)

Com esse número considerável (575) de produções escritas em mãos, foi possível participar de eventos científicos na área da Educação, com publicações em anais e periódicos antes mesmo da conclusão da pesquisa. Quando se trata de eventos e congressos científicos, há a possibilidade da utilização de uma quantidade menor de dados para análise que são apresentados para um conjunto de pesquisadores de áreas afins. As contribuições das participações em tais eventos foram importantes para o andamento do trabalho, pois as distintas posições de pesquisadores e estudiosos diferentes contribuem para um olhar mais atento para uma ou outra possibilidades do trabalho. Essas considerações remetem-nos ao décimo ponto, entre doze, referido por Costa (2002) ao sugerir uma agenda para jovens pesquisadores, na qual indica algumas considerações importantes no trabalho investigativo. Nesse décimo ponto, sugere que

Pesquisar é uma tarefa social. Divulgue sua pesquisa e procure conhecer as dos outros. Embora uma das imagens mais difundidas da pesquisa seja a do cientista isolado e concentrado em seu laboratório, ela nos diz pouco sobre essa atividade. A investigação científica é, sobretudo, um trabalho coletivo. (p. 154)

No entanto, como já explicitado, para a realização da pesquisa, com a intenção de aprofundar os estudos e análises, optamos pela utilização das respostas que foram geradas a

partir de apenas **uma** questão: a P2Q6. Dessa forma, foram realizadas reproduções fotográficas de cada resposta dada a esta questão, o que compõe o *corpus* de análise.

A tabela abaixo sistematiza o número de produções escritas contidas no conjunto da pesquisa, sinalizando inclusive as *em branco* e *ilegíveis*:

TOTAL DE RESPOSTAS QUE COMPÕEM O <i>CORPUS</i> DA PESQUISA						
		P2Q6	P2Q6 – em branco	P2Q6 - ilegíveis	Total de respostas/Escola	Total do <i>corpus</i>
Escola 1	Turma A	24	7	0	43 respostas (sendo 16 em branco)	187 respostas (sendo 40 em branco e 2 ilegíveis)
	Turma B	19	9	0		
Escola 2	Turma A	25	9	0	54 respostas (sendo 11 em branco e 1 ilegível)	
	Turma B	29	2	1		
Escola 3	Turma A	31	9	1	90 respostas (sendo 13 em branco e uma ilegível)	
	Turma B	29	3	0		
	Turma C	30	1	0		

Tabela 4 – Total de repostas reunidas no *corpus* da pesquisa

Consideramos, ainda, que este *corpus* composto por **187 respostas escritas** foi sendo produzido, construído no decorrer da pesquisa. Coletar os cadernos nas escolas e reproduzir as respostas de cada questão representou o primeiro passo no momento de seleção e organização do material da pesquisa. Já a sistematização e as análises prévias desse *corpus* representam o momento de *construção dos dados* da pesquisa, que acontece à luz das nossas vivências, de nossas leituras, de nossas concepções de mundo e de pesquisa em si. Um *corpus* construído por nós com auxílio de nossos interlocutores, que fazem parte das referências bibliográficas desse trabalho.

Os objetos não se encontram no mundo à espera de alguém que venha estudá-los. Para um objeto ser pesquisado é preciso que uma mente inquiridora, munida de um aparato teórico fecundo, problematize algo de forma a constituir-lo em objeto de investigação. O olhar inventa o objeto e possibilita interrogações sobre ele. Assim, parece que não existem velhos objetos, mas sim, olhares exauridos. (COSTA, 2002, p. 152)

A partir do que pode ser construído, voltando nosso olhar para o trabalho dos sujeitos que produziram as repostas escritas que formaram nosso universo de estudo, passamos para as análises das respostas, considerando as condições de produção que as configuraram.

## CAPÍTULO 4

### ENTRE O ESCRITO E O LIDO, A PALAVRA COMO PONTE

*Trata-se agora de reconstruir, em face de uma leitura de um texto, a caminhada interpretativa do leitor: descobrir por que este sentido foi construído a partir das “pistas” fornecidas pelo texto (...). É dar às contrapalavras do aluno, em sua atividade responsiva, a atenção que a palavra merece (GERALDI, 1997, p. 112, grifos do autor).*

Para nortear as análises de algumas produções escritas específicas, recorreremos a três perguntas que nos pareceram fundamentais quando tentamos observar a construção do discurso em cada caso, particularmente nos preocupando com o trabalho realizado por cada sujeito: Para quem escrevem? Sobre o que escrevem? Como escrevem?

Consideramos, dessa forma, alguns aspectos em cada uma dessas indagações a partir das respostas à questão P2Q6:

#### ***Para quem as crianças escrevem? Quem são os “outros” representados nas respostas dos alunos?***

Com referência a esta primeira indagação, tentamos identificar as pontes construídas pelos alunos ao produzirem seus textos em sua posição ativamente responsiva: com *quem* pretendem dialogar, *como* constroem as pontes que as ligam ao seu interlocutor e *sobre o que* as edificam, as configuram. É Bakhtin (2010b) que nos auxilia nessa trajetória, nesse modo de compreender a escrita:

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2010b, p. 117)

Na tentativa de identificar *para quem* as crianças escrevem seu texto, quem são seus interlocutores, encontramos indícios de diálogos que indicam diferentes interlocutores, mesmo quando não explicitado nas respostas. O enunciado da questão que analisamos propõe um destinatário/interlocutor dado e especificado – Aguinaldo Silva, o autor da novela – conforme já comentamos. No entanto, algumas crianças apresentam outras possibilidades: há

interlocuções com os personagens da novela, com figuras da mídia que não aparecem no enunciado e que, aparentemente, não se relacionam com o tema proposto e com o próprio Aguinaldo Silva.

### ***Como as crianças escrevem e “estruturam” suas pontes de palavras?***

No esforço de compreender *como*<sup>20</sup> as crianças escrevem as repostas à P2Q6, nos aproximamos das construções composicionais utilizadas pelos alunos observando a qual gênero do discurso recorrem com mais ênfase e o *estilo* utilizado nas respostas: se, por um lado podemos perceber a ocorrência de um estilo individual, por outro lado, podemos encontrar indícios de um “estilo escolarizado” (FIAD, 1997, p. 196). Essa questão nos orienta no sentido de observarmos como as crianças utilizam a escrita para estruturar sua resposta ao enunciado da questão - com relação à disposição do texto, o formato, os traçados, o uso de algumas palavras mais recorrentes, entre outros, de maneira mais geral.

### ***E sobre o que escrevem? O que selecionam para compor seus textos?***

Essa indagação nos sugere buscar mais propriamente o conteúdo temático presente em cada resposta. Na tentativa de identificar *sobre o que* as crianças escrevem, estamos nos atentando às respostas escritas, como vestígios das leituras – do enunciado, de outros enunciados, de textos a que são expostos na cultura escrita, de textos vividos e amalgamados quando essas crianças são chamadas a escrever, das leituras de mundo – e como uma forma de produção composta por outras vozes, cheia de ecos e ressonâncias (BAKHTIN, 2010a, p. 297). Assim, atentamo-nos também ao conteúdo temático presente em cada resposta.

Que elementos – temas, assuntos – compõem os textos? De onde eles vêm? De que forma são acionados e associados? Por que esses elementos e não outros? Sobre o que escrevem, misturando o visto, assistido, o vivido, o lido? O que de minha leitura fica registrado na escrita, e o que não fica?

Acreditamos que os discursos das crianças oferecem uma espécie de rede de possibilidades, um emaranhado de fios que são convocados, de forma bastante particular,

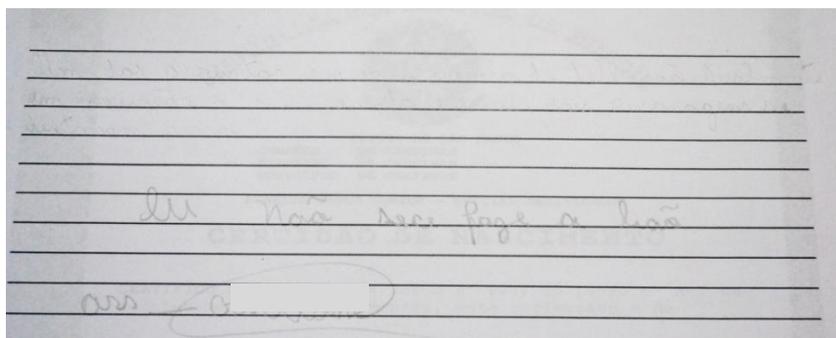
---

<sup>20</sup> Insistimos em afirmar que o “para quem”, “sobre o quê”, e “como” foram utilizados exclusivamente para efeitos de análise, separados do “todo” que compõe o gênero discursivo. Sabemos que esses aspectos são indissociáveis e que constituem e definem de forma articulada cada gênero. Sabemos, ainda, que o “como” pressupõe não só a estrutura composicional, mas o que se diz (conteúdo) e o estilo (usos estilísticos da linguagem).

pelas situações determinadas nas quais se insere o sujeito que escreve. Os alunos parecem recorrer a essa rede da qual fazem parte: o enunciado da questão, as condições de produção, a memória, os discursos em circulação na mídia e na comunidade, a cultura escolar, a situação avaliativa, entre outros. As crianças acionam, no momento da escrita, diferentes fios dessa rede, orientadas pelo sentido construído naquele momento, a partir dos significados que constroem. O texto torna-se, desse modo, um emaranhado de fios cujos nós não se atam, mas se completam, se complementam, narram e contam.

#### 4.1 Mas eu não sei fazer a lição! E agora?

Chamou-nos muito a atenção entre as respostas que aqui analisamos, aquela dada por uma aluna que, por achar que “não sabia” responder a questão da prova, escreve nas linhas reservadas para sua escrita:



[ALUNA 6] Eu não sece faze a lião Ass C.

Ela não sabe O QUÊ? Não sabe escrever? Se é assim, como então escreveu essa mensagem? Não sabe responder o que se pede? Mas então como consegue fazer um comunicado a alguém, que ela sabe que vai ler? Tem medo de errar? Então por que não deixou essa resposta em branco? Que “lição” é essa que intimida a menina e faz com que quase peça por “socorro”? Quais são os fios puxados por essa criança, que acionam o seu sentimento do “não saber”?

Na imagem não fica muito claro, mas nas linhas acima da frase em que ela escreveu com letras grandes *eu não sece faze a lião* [*eu não sei fazer a lição*], há várias palavras que foram escritas e apagadas. Quando observamos o próprio caderno da prova desta aluna é

possível notar as marcas de borracha nesta e em outras respostas. Ela, provavelmente, tentou responder, mas, por algum motivo, apagou o que começou. Esforçou-se para responder, para escrever algo que pudesse ser aquilo pedido pela prova. Assumiu com objetividade e clareza: *eu não sece faz a lição*. Uma escritora que pensa, que trabalha a linguagem, que não desiste diante de um enunciado.

Para quem essa criança escreveu? Para um possível corretor, para o professor, para ela mesma? Poderíamos sugerir que a menina utiliza-se de um gênero opinativo, pois deixa claro que *não sabe* fazer a lição? A aluna expressa algo “pontual”, sem delongas e completamente compreensível. Não responde o que se espera, mas responde, se faz entender, dá seu recado de forma explicitamente silenciosa: “Escrever é também não falar. É calar-se. É gritar sem ruído.” (DURAS, 2001, p. 29).

A aluna 6 antecipa a mensagem ao seu leitor quando diz que “não sabe”, já que poderia ter deixado em branco como muitos outros alunos o fizeram. Em uma posição ativamente responsiva, contempla em seu enunciado aquilo que em sua concepção de aluna acredita que seu leitor espera, “que ela sabe a lição” ou que ela “sabe parte da lição”. Essa aluna, no entanto, nega esse espaço em branco, e as marcas de borracha indicam uma tentativa de escrita, um esforço que foi iniciado. Como trabalhamos apenas com a leitura de sua resposta, é impossível saber a entonação dada para sua frase: se escreveu com certa raiva porque o enunciado exigiu demais, ou se escreveu com uma dose de insatisfação ou decepção consigo mesma por não ter conseguido fazer o que lhe era solicitado. Para Bakhtin (2010a), a entonação expressiva é “um traço constitutivo do enunciado” (p. 290), tipicamente do discurso oral, mas que também assimilamos na leitura muda de um discurso escrito. Para o autor, é impossível dizer que cada palavra tem por si mesma “um tom emocional” ou uma entonação expressiva inerente a ela enquanto palavra; pelo contrário, “surtem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto” (p. 291). Nesse caso, somos nós, leitores, que buscamos inferir a entonação das palavras e expressões, de acordo com o contexto de nossa leitura – realizada naquele momento e nos anteriores.

Ao colocar “não sei fazer a lição”, a menina parece estar marcando uma imagem construída por ela como “aluna”. Talvez uma imagem de “boa aluna” que normalmente sabe fazer as lições, que não deixa em branco e que, naquela situação, naquele exercício específico da prova, por não saber, precisa justificar isso ao seu interlocutor, ao corretor da prova. No

entanto, ao compararmos outras respostas feitas pela aluna 6 - e, para isso, retornando ao nosso conjunto inicial de reproduções das respostas a três questões da prova de língua portuguesa - percebemos que em outra ocasião ela exerce o mesmo gesto. Na questão 6 do caderno 1 (P1Q6), a qual apresentava uma tirinha da Turma da Mônica sem os balões de fala dos personagens e, em seguida, solicitava a escrita de uma narrativa de acordo com as cenas, ela escreve: *Eu C.[nome dela] não si Prefeitura eu não tabo ou não asinado C.[nome dela]*. Novamente pudemos perceber marcas de borracha que apagaram uma tentativa de escrita, seguida por esse texto. Ela reforça um gesto, demonstra uma redundância em seus atos em dois dias distintos de prova. A questão que solicitava a escrita de narrativa a partir da história em quadrinhos estava no caderno 1 (última da prova de língua portuguesa), realizada no primeiro dia de prova, enquanto que a escrita da carta estava no caderno 2 (era também a última de língua portuguesa), realizada no dia seguinte. São duas questões que exigiram uma produção escrita mais elaborada por parte dos alunos.

Em ambas as respostas, as marcas de borracha indicam uma tentativa de escrita, um esforço para responder ao que era solicitado. No entanto, a outra questão que fez parte de nosso conjunto inicial de respostas – a P1Q2, ou questão 2 do caderno 1, que solicitava a escrita de uma regra para um cartaz escolar – foi deixada em branco por ela. E por que essa questão foi deixada em branco? Retornando ao próprio caderno, nessa questão não fica evidente nenhum esforço de escrita: não há marcas de borracha, não há apagamento. Imaginamos, dessa forma, que essa questão foi deixada em branco porque a aluna pode tê-la “pulado”, e por um ou outro motivo qualquer, nem tentou respondê-la. Nas demais, em que ela deixa claro “não saber”, percebemos um modo de se posicionar, de se colocar na escrita, de percepção de seu lugar de aluna em uma avaliação escrita que não é apenas escolar, é institucional (feita por toda a rede de ensino). Representa uma aluna que não se calou, que usa a escrita, que não se omite e que ainda demonstra saber para quem escreve: para a prefeitura, seu destinatário, seu interlocutor. Além disso, nos dois casos em que escreve, ela assume a autoria: assina o nome logo após seu texto de uma forma que parece uma assinatura, não a escrita do nome apenas, no caso da P2Q6, e na outra questão inicia seu texto por seu nome: *Eu C(...)* e novamente assinando no final. Mesmo sabendo que os corretores não teriam como se enganar a respeito da resposta ser mesmo sua – nas páginas dos cadernos de prova há o nome,

número de chamada e nome da escola – ainda assim ela considerou importante assinar seu recado.

As análises dessa resposta sugerem que a tônica de sua escrita está na interlocução, em seu diálogo com quem iria ler a resposta, deixando nossa observação quanto ao que foi solicitado no enunciado em aberto.

Iniciar nossas considerações propriamente ditas sobre as escritas das crianças a partir da resposta da aluna 6 parece-nos instigante, já que uma resposta como essa parece não ser isolada; há outros sinais de uso de borracha e de escrita direta para o destinatário (prefeitura ou corretor). É uma aluna que busca sentido para sua resposta, que escreve, apaga e decide enviar uma mensagem; tropeça na modalidade escrita das palavras, assim como outros alunos que utilizaram diferentes estratégias para preencher o espaço em branco destinado à escrita de suas respostas.

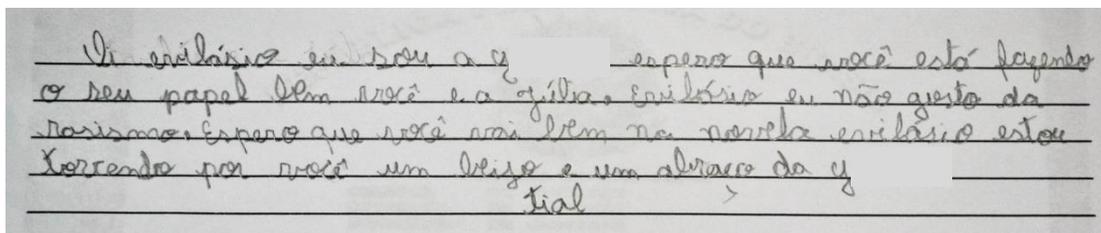
#### **4.2 Oi, querido...! Como vai você?**

Nesse primeiro conjunto de respostas estão reunidas aquelas nas quais foi possível perceber que os alunos atentaram-se mais para o trecho do enunciado “escreva uma carta...”. A maioria dessas respostas apresenta a escrita de carta para um destinatário quase familiar; tentam uma aproximação com a pessoa com quem estão conversando e para quem estão escrevendo. Nelas variam o destinatário, as estruturas composicionais e os estilos. Cada criança utiliza uma estratégia particular para compor seu texto, mas tais estratégias se aproximam quando indicam uma prática de escrita de carta realizada entre pessoas próximas e conhecidas. As pontes construídas por esses alunos parecem ter sido acionadas pela necessidade de *escrever uma carta para...* e para isso recorreram ao que já conheciam a respeito de escrita deste gênero textual, ou seja, ao modelo já aprendido.

Independente de a resposta ter sido avaliada como adequada ou inadequada, percebemos que, em alguns casos, o empenho da criança na construção de sentido orienta a composição do texto, ou seja, há um esforço para estabelecer significados coerentes para aquilo que se escreveu, organizando as ideias com coesão e coerência (ou nem sempre) para a produção de uma carta compreensível. Nesta composição, os alunos recorrem ao que foi lido no enunciado (integralmente ou parte dele), ao que já conheciam anteriormente, ao que já

leram, vivenciaram, conversaram, ouviram, etc. Recorrem aos fios de sua rede de enunciados e acionam uns ou outros na tentativa de construção de sentidos que orientem o seu projeto de dizer e, conseqüentemente, a sua escrita.

Observemos um primeiro caso em que uma aluna, ao compor sua carta, a destina à Evilásio, não a Aguinaldo Silva, como solicitado no enunciado da questão:



[ALUNA 22] Oi evilasio eu sou a y. espero que você está fazendo o seu papel bem você e a Júlia. Evilásio eu não gosto da rasismo. Espero que você vai bem na novela evilásio estou torcendo por você um beijo e um abraço da y. tial.

Remetendo sua carta a Evilásio, personagem da novela, elogiando seu papel juntamente com Júlia, a outra personagem, a menina também dá sua opinião sobre o racismo dizendo a ele que “não gosta” disso.

A leitura dessa resposta sugere que essa aluna já tem uma ideia de “fórmula” para a escrita de carta, pelo menos o conhecimento de alguns elementos que compõem o gênero: inicia com uma saudação (*Oi Evilásio*), apresentação pessoal (*eu sou a Y...*), mensagem (opinião sobre o preconceito, elogio ao papel de Evilásio na novela e manifestação de que torce por ele) e despedida (*um beijo e um abraço da Y... tial*). Ela faz um comunicado compreensível para o leitor e para ela, e parece “normal” que uma aluna na escola escreva para um personagem e o trate com certa intimidade. Ela entra no jogo de escrita proposto tanto no interior da escola como no enunciado da questão, onde os destinatários não se conhecem e deve ser simulada uma situação próxima ao real. Nesse jogo da escrita, ainda que com algumas dificuldades, ela responde a partes do enunciado e cria uma situação diferente do inicialmente proposto.

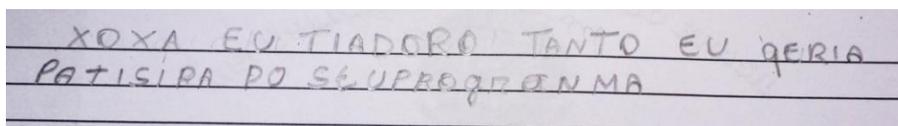
A menina compreende a solicitação do enunciado para a escrita no gênero carta e utiliza uma expressão “espero que...” por duas vezes. Uma expressão tipicamente utilizada em uma mensagem de carta (como, por exemplo, *espero que você esteja bem*) quando remetemos a alguém que conhecemos. Alguns truncamentos em sua escrita sugerem o conflito entre o

discurso interior e o modelo escolar, com a fórmula de carta conhecida. Dessa forma, a menina parece encaminhar seu texto em duas direções, sendo que ora uma prevalece, ora a outra: o modo escolarizado da *carta Oi evilasio eu sou a y. espero que... / espero que você vai bem... / estou torcendo por você um beijo e um abraço da y. tial*, e a necessidade de contemplar o tema solicitado no enunciado: *está fazendo o seu papel bem você e a Júlia / Evilásio eu não gosto do racismo*. Ela parece tentar colocar o enunciado da questão dentro da fórmula de carta conhecida por ela.

Ela, porém, não atende ao solicitado quando se dirige ao personagem e não ao autor da novela. Há outras ocorrências, em nosso *corpus*, de cartas escritas a Evilásio ao invés de Aguinaldo Silva. A escrita de carta, que sugere uma aproximação dos interlocutores e quase uma *materialidade* do outro para quem escrevemos no momento em que escrevemos, também sugere o motivo pelo qual algumas crianças possam ter eleito Evilásio como destinatário, pois é ele quem aparece de corpo presente na novela; é o rosto dele que alguns alunos podem conhecer, ao contrário do autor Aguinaldo Silva, que poucos provavelmente saibam quem é. Além disso, o nome de Evilásio também é citado no enunciado, ao lado da personagem Júlia, seu par romântico na novela.

Essa troca de destinatários não aconteceu no terreno do “sem sentido”: os alunos escreveram para personagens da própria novela ou ícones da televisão que são reconhecidos e admirados. Em todos esses casos, nos parece que algumas palavras e expressões presentes no enunciado da questão foram mais significativas para esses alunos, tais como: novela (aparece duas vezes), TV/televisão (também aparece duas vezes), personagem e autor (ambas duas vezes); são palavras que estão diretamente ligadas, mas que, separadas, acionaram nas crianças outras experiências, outros conhecimentos, outras lembranças.

Outra resposta que não teve como destinatário da carta Aguinaldo Silva é da aluna 2, que escreve à Xuxa:



XOXO EU TIADORO TANTO EU QUERIA  
PATISIPA DO SEUPROGRAMMA

[ALUNA 2] Xoxa eu tiadoro tanto eu queria patisipa do seuprogramma

A aluna 2 muda o destinatário, não aborda a temática do preconceito, mas atende à solicitação da escrita do gênero carta, manifestando uma opinião ao dizer que admira, adora e reconhece uma artista, de cujo programa gostaria de participar.

Essa criança, ao destinar sua mensagem à Xuxa, parece reforçar conceitos da teoria da enunciação (BAKHTIN, 2010a), que sugere que o uso da língua acontece de forma diferente por seus usuários. A forma de recepção dos enunciados, das interpretações e das construções de sentido, embora orientadas pelos tipos estáveis de enunciados construídos histórica e socialmente são empregados de forma particular. Os usuários da língua e “engenheiros” de textos próprios selecionam as mensagens recebidas de forma singular, e aplicam os conhecimentos já construídos às novas propostas de comunicação oral ou escrita. Assim, a aluna 2, sendo espectadora dos programas da Xuxa, sabendo que se trata de uma figura tipicamente televisiva e que recebe crianças e diversos fãs em seus programas, une a todas essas informações que já possui, a proposta de uma escrita de carta a alguém inserido no contexto da mídia televisiva e então escreve sua mensagem. Faz uso da linguagem para tentar escrever algo que realmente lhe interessa, que conhece – pode ser que o preconceito seja um tema que não conheça, que não tenha ouvido falar a respeito ou pode ser que não assista à novela, apenas a programas infantis – e assim dá sentido à escrita de uma carta para alguém ligado à televisão. Não faz uso da escrita de uma carta em uma avaliação, seguindo as orientações dadas no enunciado como um todo.

A menina se atenta a algumas palavras específicas do enunciado e as liga a sua vida, a suas outras vivências. Neste sentido, o processo de aquisição da escrita, conforme sugere Smolka (2008, p. 63), deve considerar a atividade mental da criança não apenas como atividade cognitiva, mas como atividade discursiva, que implica na elaboração conceitual da palavra.

Essas questões nos parecem muito pertinentes quando continuamos a observar o conjunto de produções presentes em nosso *corpus* de pesquisa, quando nos atentamos para as possibilidades discursivas dessa comunidade que assiste TV, mas nem sempre novelas. São respostas que podem nos dar pistas sobre as possibilidades discursivas dessa comunidade que começa a adentrar no mundo letrado; mundo já conhecido, “lido” e vivenciado por cada um.

Outros modos de dizer são reinventados pelas crianças em suas respostas. Alguns alunos assumem um papel diferente: não escrevem como se fossem eles mesmos conversando com Aguinaldo Silva, assumem ora o papel do pai de Júlia e escrevem a ela, ora assumem a figura de Aguinaldo Silva e destinam sua mensagem a Evilásio. É possível que a ficção da novela tenha contagiado a escrita fictícia das cartas. É possível também que, ao ler o enunciado da questão, os alunos tenham acionado outras práticas de escrita de cartas realizadas na escola, em uma forma talvez mais típica neste contexto, em que o remetente destina sua mensagem de forma mais direta ao destinatário, em uma relação mais pessoal. Vejamos o exemplo da aluna 130:

Oi-filha como seu pai eu acho que  
você não deve namorar com um cara  
negro você é branca não é que eu sou  
rasinta mas é que ele é negro e pobre  
é você é rica e branca. tchau... ..  
beijos papai

[ALUNA 130] Oi filha como seu pai eu acho que você não deve namorar com um cara negro você é branca não é que eu sou rasinta mas é que ele é negro e pobre é você é rica e branca. tchau... .. beijos papai

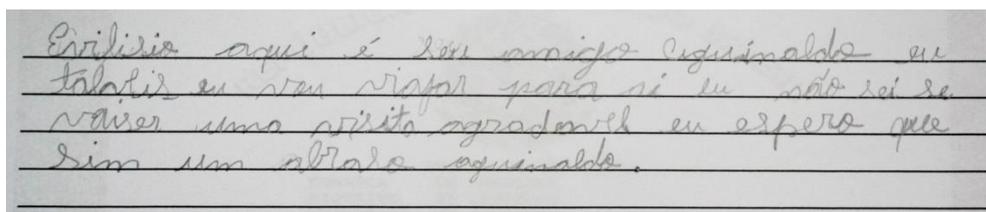
A aluna 130 não só assume o papel do pai de Júlia, que não aceita o namorado da filha porque o rapaz é negro e pobre, como também parece utilizar as características dele – preconceituoso, racista – para compor esse personagem que cria na carta, trazendo também uma opinião, ainda que afetiva, de pai para filha, tematizando o preconceito. Estas características não são atribuídas especificamente ao pai no enunciado da questão, que diz apenas que os preconceitos vividos por Evilásio e Júlia são oriundos, principalmente, dos familiares da moça. Provavelmente, a aluna tinha algum conhecimento da novela e sabia que o pai, se por acaso tivesse que aconselhar a filha, o faria dessa maneira, dizendo que *não deve namorar como um cara negro, pois é moça branca*, ainda justificando que não é preconceituoso, apenas se preocupa com a posição social dela: *é que ele é negro e pobre e você [Júlia] é rica e branca*. O aluno ainda despede-se assumindo o papel do pai, de maneira até carinhosa: *beijos papai*.

Como observado nesta e em algumas outras respostas, a prática de escrita de carta para esses alunos está mais relacionada a uma prática que deve ser realizada entre pessoas mais

próximas (não no sentido geográfico, mas sentimental), por quem se tem algum tipo de afeto; uma escrita que exige um posicionamento menos formal, menos “cerimonioso” como foi solicitado na questão da prova. Nesse conjunto de questões, percebemos que o estilo utilizado pelas crianças se aproxima mais do pessoal e menos formal, sugerindo uma relação amistosa entre remetente e destinatário da carta.

Neste caso, como em vários outros constatados em nosso *corpus*, os alunos utilizam informações sobre a novela que não foram fornecidas no enunciado da questão, como por exemplo: *também o Juvenal esta errado na novela* [aluna 23]; *e o pai da Julia tinha uma empregada negra* [aluna 26]; *depois a Julia ficou grávida do Evilásio* [aluno 27]<sup>21</sup>. Este fato nos fez levantar duas hipóteses: a primeira, que sugere que as crianças assistiam à novela e assim, possuíam um recurso a mais – ou fios a mais que compõem a sua rede – para produzir os textos. Em contrapartida, algumas crianças que não assistiam à novela, teriam alguma dificuldade para produzir a carta, mesmo que o enunciado tenha oferecido informações suficientes para a resposta. Uma segunda hipótese sugere que as crianças possam ter tomado contato com informações sobre a novela por outros meios, como comentários de expectadores, pois, como sabemos, em nossa cultura os enredos novelescos geralmente ganham grande repercussão e circulação nas comunidades, o que também poderia servir como um outro elemento – outro fio – para as crianças, porém, de forma mais indireta, com informações que não foram assistidas por elas, mas ouvidas e comentadas.

A resposta seguinte, da aluna 35, sugere uma interlocução entre as duas figuras citadas no enunciado: Aginaldo Silva e Evilásio, sugerindo uma possível comunicação:



Evilásio aqui é seu amigo Aginaldo eu talvez eu vou viajar para ai eu não sei se vaiser uma visita agradavel eu espero que sim um abraço aginaldo.

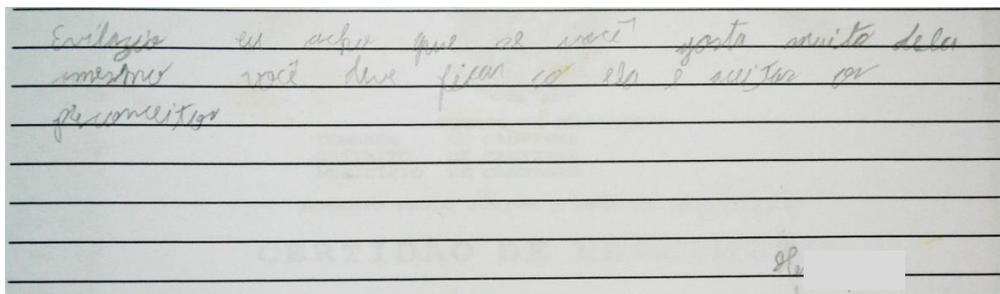
[ALUNA 35] Evilisio aqui é seu amigo Aginaldo eu talvez eu vou viajar para ai eu não sei se vaiser uma visita agradavel eu espero que sim um abraço aginaldo.

A aluna parece ter se atentado a uma pequena parte do enunciado da questão: “escreva uma carta...”, e a partir desse comando produz um texto que contém uma mensagem destinada

<sup>21</sup> Vide a reprodução das respostas no anexo B.

a Evilásio, contrariando o que foi pedido e criando uma nova situação, um diálogo que poderia ser possível entre ele e Aguinaldo Silva. Pode ser que na escola essa criança tenha vivenciado o trabalho com a escrita de carta em que realmente foi criado um remetente e um destinatário fictícios, sem que fosse necessário estabelecer uma comunicação próxima do real, como no caso da prova, em que foi solicitada a escrita de uma carta opinativa do próprio aluno ao autor da novela. Também a relação da carta com uma certa ideia de distância geográfica entre os interlocutores tenha influenciado a composição do texto, já que a criança sugere que o amigo Evilásio possa chegar até onde está Aguinaldo: *eu talvez eu vou viajar para ai*. Nesta resposta, há um certo esvaziamento da temática e da ligação com a novela. Evilásio e Aginaldo, neste texto, parecem ser dois amigos que estão bem longe um do outro e que pretendem se reencontrar. A aluna assume ser Aguinaldo, mas não o autor da novela, e sim o autor da carta. O destinatário – Evilásio – também neste caso ganha uma conotação afetiva.

O aluno 76, também escreve para o personagem Evilásio:



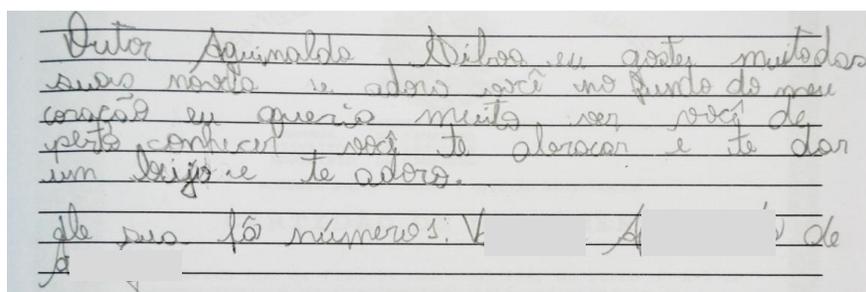
[ALUNO 76] Evilázio eu acho que se você gosta muito dela mesmo você deve ficar co ela e aceitar os preconceitos. H.

O aluno aconselha Evilásio a, se de fato gostar de Júlia, aceitar os preconceitos sofridos pelo casal. Mesmo utilizando poucos recursos e estruturas do gênero carta e indicando uma posição opinativa sobre o que o personagem deve fazer, indícios de seu texto indicam algum conhecimento deste gênero, como, por exemplo, a assinatura no final e o chamado a Evilásio, no início. Dirige-se ao personagem da novela em tom mais próximo do de um texto opinativo: *eu acho; você deve ficar co ela*, do que de uma carta, em que normalmente perguntamos sobre assuntos diversos, queremos saber notícias e contamos outras coisas, etc. Há a presença forte, nessa resposta, da temática do preconceito que um casal de apaixonados sofre (temática antiga na literatura, nas narrativas populares), e do fato de que o amor supera tudo, buscando atender

ao que foi solicitado no enunciado: que o aluno se posicionasse a respeito da temática da novela.

Entendemos também, nesse caso, que o aluno, orientado pelo enunciado da questão, atentou-se a partes dele, sugerindo um final feliz para os personagens, como nas demais histórias e narrativas que provavelmente conhece. Estabelece pontes entre aquilo que conhece, aquilo que lê na prova e o que entende ser uma resposta correta. Embora não tenha utilizado expressões carinhosas para conversar com Evilásio, entendemos que, assim como as demais crianças, esse aluno também tenta conversar com o personagem, assumindo a posição de alguém que se preocupa com ele e que torce para que consiga enfrentar seus problemas.

Já a aluna 96 destina sua mensagem a Aguinaldo Silva de uma forma pessoal, carinhosa e cheia de admiração:



Autor Aguinaldo Silva eu gostei muito das suas novelas e adoro você no fundo do meu coração eu queria muito ver você de perto conhecer você te abraçar e te dar um beijo e te adoro.

de sua fã número 1: V. A. de A.

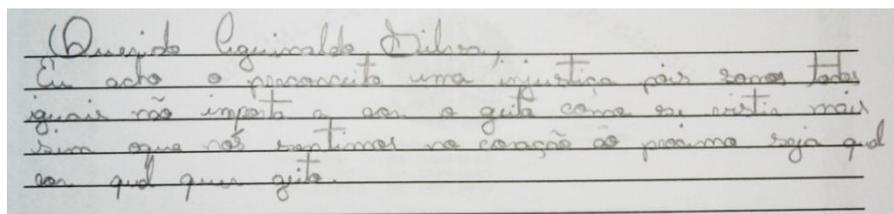
[ALUNA 96] Autor Aguinaldo Silva eu gostei muito das suas novelas e adoro você no fundo do meu coração eu queria muito ver você de perto conhecer você te abraçar e te dar um beijo e te adoro. De sua fã número 1: V. A. de A.

Nesta resposta, a aluna preocupa-se em enviar uma mensagem positiva ao autor, elogiando suas novelas e demonstrando carinho – *adoro você no fundo do meu coração* -, inclusive dizendo que *queria muito ver você de perto conhecer você te abraçar e te dar um beijo*, expressões utilizadas geralmente para pessoas com as quais temos familiaridade. Ainda, a aluna se declara *sua fã número 1*. Dificilmente um autor de novela se destaca mais que seu próprio enredo novelesco; eles, os autores, não são habitualmente tão “famosos” a ponto de uma criança desejar conhecê-los. O que nos parece, é que a aluna 96, ao se deparar com uma proposta de escrita de carta para alguém que é “conhecido”, que faz parte da mídia, necessita demonstrar que sente admiração por ele e então manifesta isso em sua carta. Pode ter sido difícil para ela colocar-se como escritora de uma carta a um interlocutor desconhecido, distante. Pode ser que a menina tenha sido contagiada pelo sentido que escrever uma carta

carrega para ela, provavelmente quando de fato escreve ou simula uma escrita de carta para alguém querido.

A aluna 96 cria uma imagem de seu interlocutor como alguém muito admirado, assumindo o lugar de uma fã que gostaria de conhecer o ídolo, orientada pela imagem de fã que construiu, transferindo seu desejo de conhecer artistas para Aguinaldo Silva, mesmo sem saber exatamente quem ele é, baseando sua interlocução no comportamento que conhece de outras pessoas que admiram muito artistas, e que passam a ter um comportamento “afetivo” quando se referem a eles. Ela pouco fala a esse interlocutor sobre o que o enunciado realmente pede, exceto quando diz: *gostei muito das suas novela*, utilizando inclusive o plural, como se não estivesse comentando uma novela específica, sem se preocupar com o restante das solicitações do enunciado, atentando-se principalmente a enviar sua mensagem de carinho para o autor.

O início da escrita da aluna 82, *Querido Aguinaldo Silva*, também nos sugere essa necessidade de aproximação com quem se vai iniciar uma conversa, indicando também nesse caso uma familiaridade com uma prática de escrita de carta pessoal:



[ALUNA 82] Querido Aguinaldo Silva, Eu acho o preconceito uma injustiça pois somos todos iguais não importa a cor o jeito como se vestir mais sim o que nós sentimos no coração ao próximo seja qual cor qual quer jeito.

Algumas respostas, como já dito anteriormente, nos fornecem indícios de outras leituras, vozes e vivências dos alunos, mais relacionadas com discursos e práticas sociais das quais os alunos participam, não somente as escolares. Valores como o respeito ao próximo, ligados a uma aprendizagem religiosa, aos ensinamentos familiares; o fato de que pessoas preconceituosas são “ruins” e que manifestações preconceituosas representam um crime são algumas das ocorrências presentes nas respostas de várias crianças.

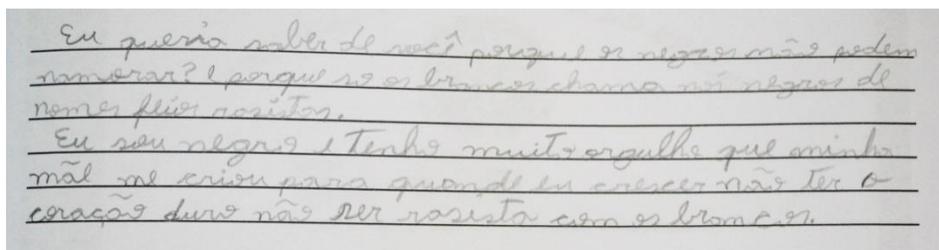
É provável que os alunos recolham da memória elementos diversos para compor seu projeto de dizer e assim produzir seu texto. São algumas marcas do que denominamos como a presença da voz do(s) outro(s), dos ecos e ressonâncias de experiências e vivências anteriores

presentes nos enunciados dos alunos, bem como sugere Bakhtin (2010a), que “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva” (p. 297), ou seja, cada enunciado representa uma forma de resposta aos enunciados antecedentes e precedentes e é composto pelas outras vozes anteriormente compartilhadas. A aluna 82, provavelmente, já conversou com outras pessoas sobre a importância do respeito ao próximo, independente de suas condições. Um discurso que provavelmente é ouvido no contexto familiar, escolar, religioso.

A expressão *Eu acho...* sugere que a aluna, mesmo iniciando sua escrita com uma expressão bem típica do gênero carta: *Querido Aguinaldo Silva*, expressa-se no gênero opinativo, prendendo-se à temática e conversando com o enunciado da questão, acionando, para isso, os valores morais de respeito ao próximo, já conhecidos por ela. Tendo como elemento disparador para seu projeto de escrita a temática do preconceito racial citado na questão, a menina deixa em seu texto marcas do “imaginário social” (RATTO, 1995, p. 271), fortalecido em nossa cultura tanto nos discursos religiosos, familiares, escolares, comunitários ou nos termos do “politicamente correto”.

As próximas três respostas não estão diretamente ligadas à necessidade de construir uma relação próxima com o destinatário da carta, assim como aconteceu nos casos anteriores. No entanto, os alunos autores demonstram ter escrito para Aguinaldo Silva e, de maneiras distintas, enviaram a ele uma mensagem não tão formal.

A próxima resposta é do aluno 134, carregada de sentidos, ecos e ressonâncias de “outras vozes”:



Eu queria saber de você porque os negros não podem namorar? e porque só os brancos chama nós negros de nomes feios rasistas.  
Eu sou negro e tenho muito orgulho que minha mãe me criou para quando eu crescer não ter o coração duro não ser rasista com os brancos.

[ALUNO 134] Eu queria saber de você porque os negros não podem namorar? e porque só os brancos chama nós negros de nomes feios rasistas. Eu sou negro e tenho muito orgulho e minha mãe me criou para quando eu crescer não ter o coração duro não ser rasista com os brancos.

Ao explicitar que é negro, e dirigindo sua mensagem para Aguinaldo Silva de forma implícita: *eu queria saber de você*, o aluno 134 se inclui nas situações de preconceito que

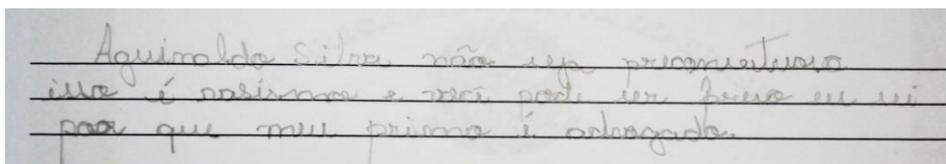
presença: *porque so os brancos chama nós negros de nomes feios rasistas*, e complementa seu texto dizendo que sua mãe o criou para que não seja racista com os brancos. Em sua concepção, provavelmente decorrente de seu aprendizado com a mãe, o racismo não acontece apenas das pessoas brancas para com pessoas negras, mas também em direção contrária. Ele também utiliza informações de outras esferas de sua vida que não apenas a escolar para compor sua produção. Um texto que também extrapola os limites da questão do enunciado, indicando que a criança aceitou o desafio da escrita e que a utilizou como ferramenta para construir sua mensagem, para se fazer ouvir – ou ser lida. Embora não utilize as estruturas padrões da carta, a expressão *eu queria saber de você porque os negros não podem namorar?* a criança faz um chamado ao seu interlocutor e esta pode ser considerada uma característica própria da carta, já conhecida por esta criança.

Em nossa leitura, entendemos que esse aluno pode ter atribuído a Aguinaldo Silva a culpa pelas atitudes preconceituosas, e não à família de Júlia, como foi sugerido na questão. Parece-nos que essa criança já possuía uma opinião sobre a temática e que, mesmo realizando um chamamento ao destinatário, não estava à procura de resposta, mesmo quando questiona o autor: *Eu queria saber de você porque os negros não podem namorar?* No restante de seu texto nos parece que ele, já possuindo as orientações da mãe e tendo construído uma posição de orgulho sobre sua cor, na verdade não quer saber de fato o porquê do autor não facilitar as relações amorosas dos personagens da novela; ao contrário, percebemos uma certa tentativa de colocá-lo “contra a parede” e dizer a ele que está errado, sugerindo um sentimento de inconformismo que se manifesta em sua opinião, em seu modo de pensar orientado pelos ensinamentos morais já recebidos.

Também podemos sugerir que esse aluno se identifica com Evilásio, personagem da novela, principalmente quando diz: *e porque os brancos chama nós negros de nomes feios e rasistas*, utilizando o pronome pessoal na primeira pessoa do plural (nós), não atribuindo apenas a ele próprio essa situação de preconceito. Talvez essa criança tenha se identificado com o personagem que é negro, que enfrenta situações de preconceito racial e que luta por igualdade. Pode ser que esse seja um tema discutido ou vivenciado com alguma frequência por esse aluno, pois o enunciado da questão solicitou apenas um posicionamento sobre a novela e sobre a temática de forma geral, mas ele, recorrendo à sua rede já existente de enunciados, une-os ao enunciado da questão e produz seu texto.

De certa forma, o aluno 134 parece também incluir em seu texto marcas do discurso social, do imaginário social vigente (RATTO, 1995). Ao dizer *Eu sou negro e tenho muito orgulho*, ele sugere conhecer outras pessoas que são negras mas que não sentem orgulho de sua cor como ele.

A resposta do aluno 177 apresenta elementos que indicam um conhecimento das possíveis consequências a atos de “racismo” e, assim como no caso do aluno 134, sugere que Aguinaldo Silva está sendo preconceituoso por abordar o tema na novela:



Aguinaldo Silva não seja preconceituoso  
isso é racismo e você pode ser preso eu sei  
por que meu primo é advogado.

[ALUNO 177] Aguinaldo Silva não seja preconceituoso isso é racismo e você pode ser preso eu sei por que meu primo é advogado.

Este aluno nos conta que aprendeu com o primo advogado que ser “racista” pode trazer como consequência a prisão. Ao sugerir em sua resposta que Aguinaldo Silva é preconceituoso, na sequência ele demonstra já ter participado de algum tipo de conversa sobre o mesmo assunto em outros lugares, provavelmente com o primo, sugerindo então que o autor tome mais cuidado ao abordar o tema em sua novela para que não seja preso. O aluno parece recorrer a um modo de dizer que é próprio de uma advertência, de um aviso dado de forma um pouco mais dura como o que é feito pelos adultos: *não seja preconceituoso isso é racismo e você pode ser preso*. Parece que este menino já tem uma resposta “pronta” para esse tipo de situação.

A aluna 19, ao escrever sua carta, conta a Aguinaldo Silva o que vem achando da novela e o que pensa sobre atitudes preconceituosas:

Aginaldo Silva,  
 filha, Aginaldo sua novela é uma novela  
 detalhada e criativa, é realista. Mostra o que  
 vivemos aqui na vida real: violência e preconceito.  
 Mas, acho que devia mostrar isso de uma  
 maneira mais sutil e divertida. Tem palavras como:  
 favelado, branquela e até homôbi não gay, que não  
 é correto.  
 Acho que o pai de Julia devia aceitar  
 o Evilásio e até a opinião de sua filha, Julia.  
 Já vou indo continue sempre assim!!!  
 Ass: R. de P. M.

[ALUNA 19] Aginaldo Silva, Olá, Aginaldo sua novela é uma novela detalhada e criativa, é realista. Mostra o que vivemos aqui na vida real: violência e preconceito. Mas, acho que devia mostrar isso de uma maneira mais sutil e divertida. Tem palavras como: favelado, branquela e até bambi não gay, que seria o correto. Acho que o pai de Julia devia aceitar o Evilásio e até a opinião de sua filha, Julia. Já vou indo continue sempre assim!!! Ass: R. de P. M.

Nesta resposta, diferentemente das anteriores, a aluna utiliza uma linguagem um pouco mais formal, própria de uma conversa com alguém que não conhece. A assinatura ao final da carta, com seu nome completo, também sugere uma relação menos próxima com o destinatário, para o qual ela parece dizer exatamente o que foi solicitado no enunciado da questão.

Um texto bem articulado, coerente e coeso, que aponta para um domínio da escrita e do gênero carta, ainda que com algumas dificuldades. Também contempla outras informações que estão além do esperado, que sugerem um diálogo com a cultura. A menina sugere ao autor que o tema do preconceito seja tratado de maneira mais sutil e que algumas palavras consideradas pejorativas sejam substituídas, demonstrando uma compreensão do que é o preconceito e de como acha que deveria ser abordado. É uma carta, contém opinião, indica um domínio da língua quando utiliza palavras dificilmente utilizadas por crianças, como: *sutil*, *detalhada*; demonstra certo domínio de uso da escrita e das regras de pontuação, como o uso dos dois pontos na expressão *vivemos aqui na vida real: violência e preconceito*, recurso não tão utilizado entre as crianças dessa faixa etária; demonstra, também, um domínio na argumentação quando aponta qualidades e defeitos na crítica que faz à novela e finaliza sua produção com um incentivo ao autor: *continue sempre assim!!!* (provavelmente sugerindo que

continue produzindo novelas criativas), algo que podemos até sugerir como uma prática dos professores nas correções das lições dos alunos, com mensagens positivas e de incentivo, uma típica expressão utilizada pelo professor como fechamento, como um elemento conclusivo após a leitura de textos de escolares.

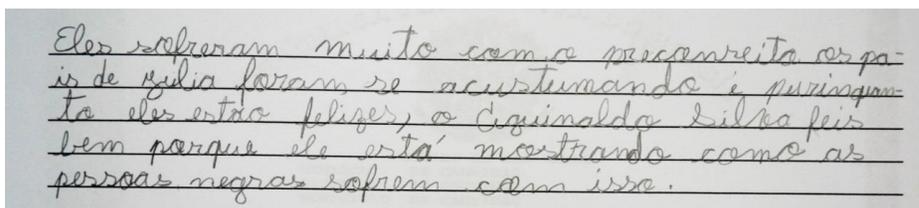
Na produção da aluna 19, além de recorrer a outros enunciados de seu repertório – em um diálogo com a cultura – percebemos também um diálogo direto com o próprio enunciado da questão, tentando atender a tudo o que foi solicitado, embora não tenha seguido a ordem em que apareceram. O enunciado solicitou: *you should praise or criticize the author for discussing this issue on television, giving your arguments*; a aluna responde: *my novel is a detailed and creative novel, it is realistic ... but, I think it should show this in a more subtle and entertaining way*, fazendo inclusive uma síntese da temática, estabelecendo relações com seu cotidiano: *Shows what we live in real life: violence and prejudice*; no enunciado: *You should also praise or criticize the author for discussing this issue on television*; a aluna responde utilizando o ponto de vista da linguagem (uso de palavras apropriadas) e não sobre o tema: *Some words like: favelado, branquela e até bambi não gay, que seria o correto*, fazendo uma crítica sobre o jeito “correto” de se referir às pessoas e às comunidades sem ser preconceituoso. Logo após fazer sua crítica e dar sua opinião com sustentação, parece que a aluna retorna ao enunciado da prova e “responde” o que faltava (*you should give your opinion on the prejudices experienced by these two characters*): *I think the father of Julia should accept Evilásio and also the opinion of her daughter, Julia*. Finaliza sua carta com uma despedida não formal para o padrão do gênero: *I'm going*, expressão mais próxima da oralidade. O enunciado aparece como primeiro interlocutor dessa criança. As pontes lançadas por ela são direcionadas, primeiro, ao enunciado, mesmo que ela tenha destinado sua carta corretamente a Aguinaldo Silva. Ela não opina sobre a temática do preconceito, e sim sobre o trabalho de Aguinaldo Silva enquanto autor. A imagem do destinatário da carta parece ter ficado muito forte para essa aluna: o autor da novela que incluiu em seu enredo novelesco o tema do preconceito. Em nenhum momento ela diz se acha o preconceito errado ou se é um crime, como outras crianças fizeram.

### 4.3 Eu acho que...

Nesse segundo conjunto de respostas, percebemos que as crianças se atentaram mais para a solicitação do enunciado quanto à necessidade de argumentar e dar opinião – seja sobre a temática do preconceito, seja sobre a narrativa da novela ou sobre temas diversos; buscamos mais uma vez nos aproximar das interlocuções estabelecidas e das pontes construídas pelas crianças a partir de sua “rede”, seu repertório de enunciados, buscando compreender os movimentos discursivos que orientaram a escrita em cada caso. Em várias produções percebemos que a expressão “eu acho que...”, estando explícita ou não, orienta a escrita do texto, sinalizando que os autores talvez tenham sido mais influenciados pela temática do preconceito ou pela novela em si.

Em algumas respostas denominamos como *interlocutores supostos* aqueles casos em que a criança não escreve uma carta com destinatário explícito nem estabelece uma conversa com um interlocutor especificado. Em todos os casos, no entanto – mesmo naquelas respostas que fazem parte do conjunto anterior apresentado – estamos entendendo que todas as crianças conversam, em primeira instância, com o enunciado da questão, mesmo quando parecem fugir do tema ou apresentar um texto destoante do proposto. Em todos os casos, algum trecho do enunciado orientou o projeto de escrita; um ou outro trecho, ou palavra, ou expressão do enunciado chamou mais a atenção e funcionou como disparador da construção de sentidos para a escrita do texto. No entanto, há algumas respostas específicas em que interpretamos ter havido um esforço da criança para responder a quem perguntou, pois aparentemente não se envolveu da mesma forma que os demais no jogo de faz de conta esperado pelo enunciado da questão.

Abaixo, as respostas dos alunos 154 e 185 ilustram essas ocorrências:



Eles sofreram muito com o preconceito os pais de Julia foram se acostumando e purinquanto eles estão felizes, o Aginaldo Silva feis bem porque ele está mostrando como as pessoas negras sofrem com isso.

[ALUNO 154] Eles sofreram muito com o preconceito os pais de Julia foram se acostumando e purinquanto eles estão felizes, o Aginaldo Silva feis bem porque ele está mostrando como as pessoas negras sofrem com isso.

eu dizeria para ele que ele esta certo de mostrar o racismo para todos ver que o racismo não vence nada eu acho que ele termina a novela de uma maneira que todos aprendão essa lição para todos de uma vez.

[ALUNA 185] Eu dizeria para ele que ele esta certo de mostrar o racismo para todos ver que o racismo não vence nada eu acho que ele termina a novela de uma maneira que todos aprendão essa lição para todos de uma vez.

Em ambos os casos, os alunos parecem responder a questões como: “O que você acha da situação de preconceito retratada na novela?”, no caso do aluno 154, e “o que você diria para o autor sobre a abordagem do tema do preconceito na novela?”, no caso da aluna 185. São respostas muito comuns nas atividades escolares em que é apresentado um texto e logo após aparecem as questões de interpretação, solicitando, em alguns momentos, a opinião do aluno sobre o tema. Nas duas respostas, as crianças parecem não recorrer às estruturas comumente utilizadas no gênero carta, não iniciam diálogo com nenhum destinatário explicitamente.

Fica ainda mais evidente na primeira frase da aluna 185 – *eu dizeria para ele que...* – que ela tenta ser direta em sua resposta para alguém e se limita ao que se pede na questão. Ainda assim, percebemos nessas respostas que os alunos, embora não tenham feito da maneira como era esperado, opinam, argumentam e compõem uma mensagem. Há uma interpretação e opinião a respeito do assunto em questão. Fazem comunicados e a construção de sentidos orienta a produção de seus textos. Eles tematizam com propriedade o preconceito em suas opiniões e parecem conhecer a novela.

Para quem os alunos 154 a 185 escrevem? Com quem tentam iniciar um diálogo? Percebemos que o corretor é acionado nestas produções, como se respondessem a ele, que antes perguntou na questão. Mas e as demais respostas, mesmo quando atendem às solicitações, não são de alguma forma dirigidas primeiro a quem vai ler/corrigir a prova? Quando o que é produzido na escola, principalmente em uma situação de avaliação, consegue extrapolar uma situação fictícia para que seja possível explorar a real intencionalidade de uma carta, por exemplo? Por estar inserida em um contexto que não é mesmo o real, a leitura e a

escrita das crianças são “sempre avaliadas em relação a um suposto modelo ‘correto’, ‘adulto’, ‘final’ de escrita (como se isso existisse)” (SMOLKA, 2008, p. 62).

A transcrição de uma situação de diálogo entre professora e alunos, presente na obra de Smolka (2008), ilustra perfeitamente essas considerações. Quando a professora sugere que as crianças escrevam um bilhete para que uma informação importante não fosse esquecida, um aluno levanta a mão e pergunta: “Tia, esse bilhete é de verdade ou de mentira?” (p. 38). Provavelmente habituada a produzir textos que são meros treinos de escrita e que tentam simular de alguma forma as práticas sociais reais, a criança pergunta se mais uma vez produzirão algo de mentira, que provavelmente não terá utilidade, colocando em *xequê* o sentido das atividades escolares sugeridas em seu cotidiano.

Mesmo em respostas consideradas adequadas, podemos perceber que os alunos esforçam-se para produzir aquilo que nós – adultos, professores, corretores – queremos ler, que consideramos correto. Podemos considerar que a escrita em uma avaliação tem essa característica: a “liberdade” do que se quer dizer é cerceada por aquilo que o elaborador da prova solicita. É necessário escrever aquilo que é pedido, não o que se gostaria de escrever. Percebemos que os diálogos são estabelecidos primeiro com o enunciado da questão, que é fortemente orientador do projeto de dizer, desde a seleção do que vai compor o texto até a interlocução estabelecida.

Para Leite (2011), na escola os alunos têm poucas oportunidades de escrever livremente e não são estimulados a tanto; fazem redações orientadas por determinados moldes, não leem livremente, “mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar sua riqueza numa *mensagem* definida” (p. 24, grifo do autor). Talvez este ensino “modular” interfira na atividade leitora e escritora dos alunos, já nos anos iniciais de escolarização. Como já dito, são bastante comuns na escola atividades de leitura e interpretação de textos seguidas por questões que também solicitam a opinião do aluno sobre determinado aspecto do texto, sempre de forma orientada. Para Britto (2011), quando é solicitada ao aluno a produção de uma redação, ele já tem em mente *como* deve escrever e o que o professor espera:

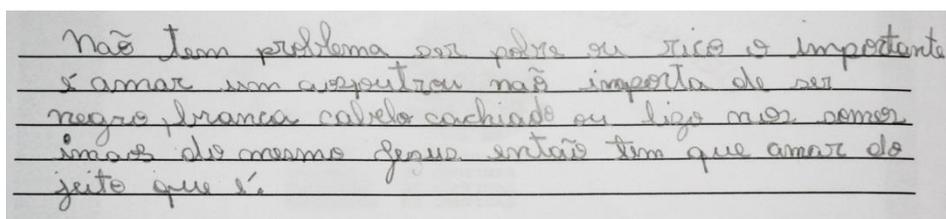
Na situação escolar existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é

remetido, será o principal – talvez o único – leitor da redação. Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente dará uma boa nota). Mais precisamente, fará a redação com base na imagem que cria do “gosto” e da visão de língua do professor. (p. 120)

No trecho acima, Britto (2011) refere-se às atividades escolares cotidianas. Quando pensamos em um contexto precisamente avaliativo, como foi o caso da “Prova Campinas-2008”, os alunos talvez tenham sido ainda mais influenciados pela situação avaliativa, tendo produzido seus textos a partir daquilo que, em sua concepção, os avaliadores indicariam como correto, o que sua experiência como participantes de avaliações já lhes tenha ensinado.

No entanto, quando observamos as respostas dos alunos, mesmo com todas essas ressalvas, percebemos que as práticas inventivas próprias de cada sujeito que atua sobre aquilo que lê e em seu projeto de escrita (CERTEAU, 2012) são possíveis e estão explícitas nos textos das crianças. Ainda que entendam o contexto avaliativo, seu rigor e sua “importância”, muitos alunos demonstram que a escrita oferece muitas outras possibilidades que extrapolam o proposto, que sugerem o inusitado, o inventivo, o criativo. A menina que escreve “eu não sei fazer a lição”, ou a que escreve uma carta para a Xuxa, ou ainda aqueles que escrevem para Evilásio sugerindo um outro destinatário, deixam pistas das inventividades possíveis no trabalho do sujeito com a escrita, que não está somente condicionado ao “cumpra-se” das tarefas escolares ou da questão da prova.

A aluna 129 também parece “responder ao que se pede” no enunciado da questão, mas a sua resposta fornece elementos para pensarmos sobre a presença de *outras vozes*:



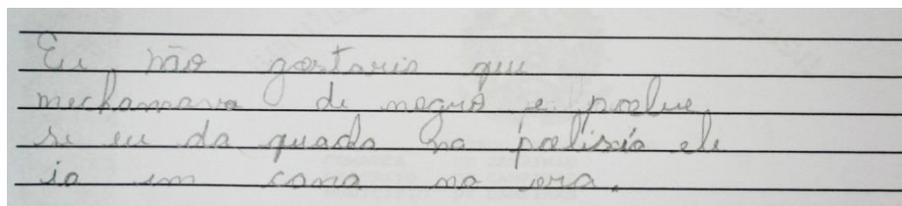
Não tem problema ser pobre ou rico o importante é amar um aos outros não importa de ser negro, branca cabelo cacheado ou lizo nos somos imaos do mesmo Jesus então tem que amar do jeito que é.

[ALUNA 129] Não tem problema ser pobre ou rico o importante é amar um aos outros não importa de ser negro, branca cabelo cacheado ou lizo nos somos imaos do mesmo Jesus então tem que amar do jeito que é.

Sem explicitar para quem escreve, mas sugerindo como interlocutor aquele que fez a pergunta, a aluna 129, por sua vez, também reforça que o importante é o amor ao próximo, sendo que as características físicas das pessoas não são o mais importante. Ela inclui no

conteúdo de seu texto a ideia de que somos *irmaos [irmãos] do mesmo Jesus*, então temos que aceitar as pessoas como são. Ela recorre à sua rede de enunciados e utiliza uma expressão marcadamente religiosa, que também pode ser reforçada pelo ambiente familiar e certamente tem influência na concepção de respeito ao próximo dessa criança. A resposta dessa aluna se aproxima da resposta da aluna 82, apresentada anteriormente, que também recorreu a valores morais (dizendo que importa o que sentimos no coração pelo próximo). Partindo do enunciado, ambas criam um texto que informa ao leitor sua noção de respeito e que se posiciona contrariamente ao preconceito.

A resposta do aluno 70, que se aproxima da resposta do aluno 177 já comentada – aquele que diz saber que o preconceito é crime, pois o primo advogado já o havia informado – indica também a tentativa de responder a quem perguntou:



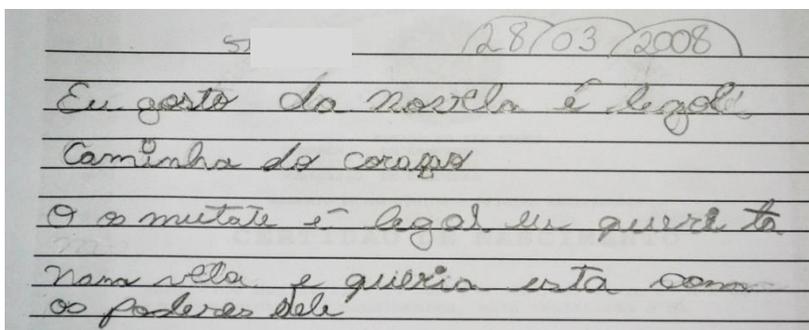
[ALUNO 70] Eu não gostaria que me chamava de negro e pobre se eu da quacha na polisia ele ia em cana na ora.

O aluno 70 sabe que o preconceito é um crime e que se a pessoa que se sentir agredida *der quacha na polisia [queixa na polícia]*, vai “em cana”, é preso na hora. Este aluno parece ter tido dificuldades para estruturar seu texto no formato nos padrões de uma carta, mas sua mensagem, carregada de sentidos, pode ser entendida por qualquer leitor. Apesar disso, o aluno dá sua opinião, que era outra solicitação do enunciado. E, nesta opinião, ele constrói uma identificação dele com o personagem: *eu não gostaria que me chamava de negro e pobre*, e articula seus conhecimentos sobre as consequências sofridas devido a uma atitude preconceituosa.

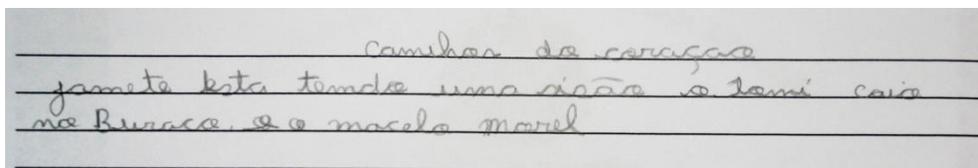
Este aluno aciona fios de sua rede de enunciados, que estão relacionados aos conhecimentos que possui sobre o tema do preconceito, disparados pelo enunciado da questão, que, por sua vez, representa o primeiro interlocutor do aluno, que responde parte do que foi solicitado.

Algumas crianças acionaram outras leituras, outras vivências que em um primeiro momento parecem nada se relacionar com o contexto da questão. São as repostas dos alunos

40, 138. Fazem referência a outra novela veiculada na televisão por uma outra emissora no mesmo ano em que a prova foi realizada (2008):



[ALUNA 40] S. 28/03/2008 Eu gosto da novela é legal Caminho do coração o os mutata é legal eu queri ta na novela e queria esta com os poderes dele.



[ALUNA 138] caminhos do coração jamete esta tendo uma sisão o tomi caio no Buraco e o macelo morel

Ambas as alunas fazem referência à novela “Caminhos do Coração”. Ao que parece, mais uma vez as crianças atentaram-se apenas a um pequeno trecho do enunciado, deixando as demais informações e solicitações em segundo plano. Nestes casos, as alunas provavelmente detiveram-se à informação de que se tratava de uma novela de televisão e que deveriam escrever sua opinião sobre ela. Pode ser que esta seja uma estratégia dessas crianças para atender ao solicitado – dar uma opinião sobre novela – porém, dentro do conteúdo do qual elas possuem certo conhecimento. Pode ter acontecido também que, pelo fato de não assistirem à novela citada no enunciado e sim a outra, de uma emissora diferente<sup>22</sup>, não encontraram problemas em escrever sobre essa outra. Tomamos contato, então, com uma estratégia de escrita que ignora a temática proposta – o preconceito racial – e que fornece outras possibilidades, outros usos da escrita.

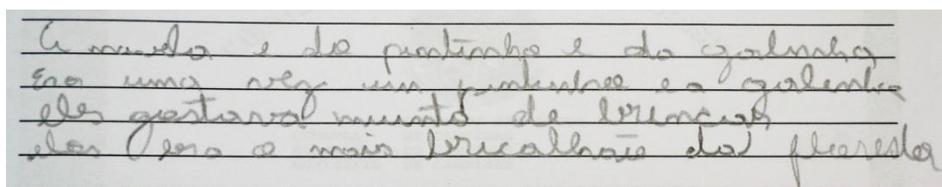
<sup>22</sup> A novela “Caminhos do Coração” foi exibida na Rede Record de televisão entre 2007 e 2008, seguida pela segunda temporada com o título “Os mutantes – Caminhos do Coração”, entre os anos 2008 e 2009.

Qualquer que tenha sido o objetivo desses alunos ao escreverem um texto que pouco se relaciona com o solicitado, não podemos deixar de considerar que sua escrita foi influenciada pelo contexto da questão, que sugeria uma produção escrita sobre uma novela – neste caso, uma novela acionou outras conhecidas por eles – ficando mais forte o gênero opinião e a escrita de uma resposta de forma “livre” pelo aluno.

#### 4.4 Era uma vez...

Há em nosso *corpus*, duas respostas que, embora pareçam em nada se relacionar com o contexto da questão ou da prova em si, sugerem um envolvimento com outras partes da prova (outras questões e enunciados nela presentes).

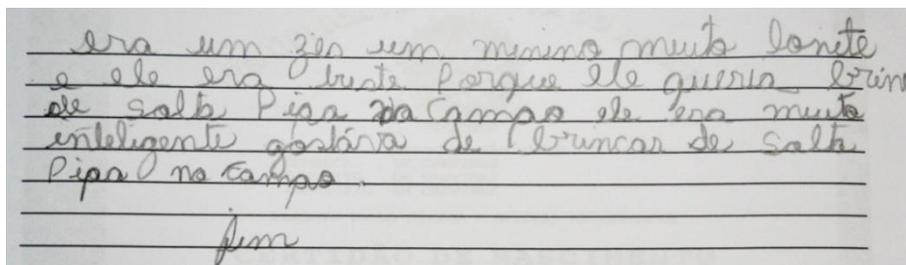
O aluno 88 escreveu:



[ALUNO 88] A novela e do pintinho e da galinha Era uma vez um pintinho e a galinha eles gostava muito de brincar elas era o mais brincalhão da floresta

O aluno 88 inicia seu texto pela palavra *novela*, mas esta é a única relação com a questão e torna-se quase irrelevante quando observamos todo o texto. Ao que nos parece, a primeira frase *A novela e do pintinho e da galinha*, poderia ser o título do texto desse aluno, que cria uma narrativa curta, iniciada por *era uma vez* e utiliza como personagens um pintinho e uma galinha. Esse aluno pode ter tentado construir a história como se fosse uma novela, porém sem oferecer um final. No mesmo caderno de questões, mais precisamente aquela que antecede a questão de nosso interesse (a questão P2Q5), tinha como componente de seu enunciado dois textos em gêneros distintos que falavam sobre pintinhos e galinhas. A criança talvez tenha sentido dificuldade em compreender e responder a questão como solicitado, e provavelmente os textos anteriores suscitaram mais possibilidades de escrita para esse aluno. O “era uma vez” e a solicitação para os alunos criarem uma história é bastante frequente e forte na escola, uma estratégia frequentemente utilizada para que as crianças aprendam a

escrever, tanto que essa resposta não é isolada em nosso conjunto. Parece-nos similar o comportamento da aluna 135:



[ALUNA 135] era um zes um menino muito bonito e ele era triste porque ele queria brincar de soltar pipa no campo ele era muito inteligente gostava de brincar de soltar pipa no campo. fim

Acreditamos que esta aluna também pode ter utilizado elementos de uma outra questão da prova, pois, no mesmo caderno em que está localizada a P2Q6, há uma questão de Matemática, mais precisamente a última do caderno, que é composta pela imagem de um quadro de Cândido Portinari, chamado “Meninos soltando pipas”. Trata-se de uma hipótese, pelo fato de que se a criança seguiu a ordem de apresentação das questões – primeiro as seis de Língua Portuguesa e depois as outras seis de Matemática -, ela deveria ter retornado à questão P2Q6 após finalizar as questões de Matemática. Faz sentido pensar que esta imagem influenciou – dominou integralmente – a escrita dessa aluna, pelo fato de haver criado uma história com esse assunto, presente no mesmo caderno de prova. Também faz sentido pensar que uma prática de produção de texto bastante usual na escola é aquela que solicita aos alunos que criem uma história a partir de uma ilustração ou gravura, descrevendo personagens inclusive.

Tomamos contato então com respostas que sugerem uma aproximação com situações fictícias, se articulando ora com o enunciado da própria questão, ora com outros colocados na prova como uma totalidade. Tomamos contato com uma variedade de textos em que os alunos inventam modos de escrever: alunos que se colocam como personagens da novela e conversam com outros personagens; alunos que se identificam com o drama vivido pelo personagem; outros que se colocam como fãs de ídolos da TV. Todos esses casos são representativos de alunos que fazem uso da escrita ligada a práticas escolarizadas e também socialmente reconhecidas de produzir textos. Práticas que são reconhecidas e apropriadas de forma singular por cada sujeito.



Este aluno até poderia ter usado a estratégia de copiar palavras da prova<sup>23</sup>, mas não o faz, prefere escrever “do jeito dele”, da maneira como conseguiu escrever naquele momento.

Em ambos os casos nós não pudemos entender o que foi produzido porque tivemos apenas a possibilidade de tomar contato com as provas, não com os alunos. Se, por outro lado, tivéssemos a oportunidade de questionar essas crianças o que quiseram escrever, provavelmente eles poderiam nos contar sobre aquilo que tentaram escrever.

As respostas deixadas em branco para a questão P2Q6 (40 respostas em nosso *corpus*) não foram as únicas. Há casos em que todas as questões de Língua Portuguesa, ou até mesmo o caderno completo, incluindo as questões de matemática, foram deixadas em branco. Uma ausência da escrita (um vazio, um silêncio) que indicia uma recusa. Por quê? Podemos considerar, talvez, que estas crianças ainda não estavam alfabetizadas e então sentiam dificuldades para ler e interpretar os enunciados sem o auxílio do professor para, em seguida, responder de forma dissertativa. Mas e aqueles alunos que não responderam apenas a questão P2Q6, será que o fizeram por considerá-la muito complicada? Talvez o fato de esta ser a última questão da prova de língua portuguesa, mas que era seguida por outras seis de matemática, tenha feito o aluno sentir algum cansaço?

Observando as estatísticas gerais da prova em relação a todos os alunos participantes de toda a Rede, percebemos que o índice de respostas deixadas em branco na questão P2Q6 foi significativo (22,6% no total da rede e 21,39% em nosso conjunto), mas procurar entender e levantar hipóteses sobre os motivos para esses números exige um esforço maior, que não nos cabe empreender nesse momento.

#### **4.6 Alguns comentários quanto ao uso correto das normas**

Durante as observações de cada resposta, buscamos identificar, ainda que de forma breve e com menor ênfase, como as crianças fizeram uso da modalidade escrita quanto à ortografia, ao uso da pontuação, a produção de um diálogo cotidiano informal que sugere as marcas da oralidade, entre outros.

---

<sup>23</sup> Dentre o conjunto maior de respostas reproduzidas da prova (das três questões iniciais), percebemos que alguns alunos recorreram à cópia de algumas palavras presentes na prova, nem sempre do enunciado da questão específica a qual tentam responder.

Percebemos uma ortografia oscilante porque ainda representa a transcrição da oralidade, ao modo como pronunciamos as palavras e utilizamos expressões: *acustumando* [aluno 154]; *eu talvez eu vou viajar para ai* [aluna 35]; *ele ia em cana na ora* [aluno 70]; *eu queria ta na novela* [aluna 40]; entre outros.

As crianças apresentam uma escrita que ainda “sofre” as consequências da arbitrariedade imposta pela convenção, que ainda não está familiarizada com todas as regras ortográficas e gramaticais: *lizo* [aluna 129]; *talveis, abraso* [aluna 35]; *procimo* [aluna 82], *rasista/rasismo* [vários alunos] – troca de letras possíveis para um mesmo som.

Uma escrita oscilante porque também aglutina algumas palavras como: *tiadoro* [aluna 2], *vaiser* [aluna 35], *purinquanto* [aluno 154], *mechamava* [aluno 70] e porque falta coerência quanto ao número: *suas novela* [aluna 96]; *para todos ver* [aluna 185]; *eles gostava, eles era* [aluno 88], entre outros.

Também há falta de pontuação em vários casos como por exemplo: *Autor Aguinaldo Silva eu gostei muito das suas novela e adoro você no fundo do meu coração eu queria muito ver você de perto conhecer você te abraçar e te dar um beijo e te adoro* [aluna 96].

É possível destacar que este modo de escrever – consequentemente antecipado e permeado pelo modo de ler – é representativo do processo de alfabetização das crianças nessa fase de escolarização, que estão se inserindo na cultura letrada de forma a utilizar a língua na perspectiva comunicativa. Estes modos de uso da linguagem, no entanto, são também reveladores de como as crianças nessa fase de ensino estão se relacionando com a escrita em termos mais específicos e apontam para uma necessidade da escola investir no ensino do uso da modalidade correta da escrita no ambiente escolar, para que possíveis dificuldades, que talvez neste momento sejam consideradas “normais” e “comuns”, não sejam mantidas nos próximos anos escolares.

Para Geraldi (2011), há um caminho necessário a percorrer quando nos deparamos com textos de escolares que apresentam dificuldades quanto ao uso correto da modalidade escrita da língua, como foi possível observar em nosso *corpus*. Para o autor, é necessário que assumamos que o compromisso da aula de língua portuguesa seja o de oportunizar o domínio também na variedade padrão como uma forma de acesso a um bem cultural que, mesmo sendo de todos, é de uso de alguns. Ele sugere que, para percorrer esse caminho não é necessário anular o sujeito, pelo contrário,

é abrindo-lhe o espaço fechado da escola para que nele ele possa dizer a sua palavra, o seu mundo, que mais facilmente se poderá percorrer o caminho, não pela destruição de sua linguagem, para que surja a linguagem da escola, mas pelo respeito a essa linguagem, a seu falante e ao seu mundo, conscientes de que também aqui, na linguagem, se revelam as diferentes classes sociais. (p. 131)

Nesta pesquisa, estivemos mais preocupadas em acompanhar os movimentos discursivos presentes na escrita das crianças do que observar a gramática ou ortografia dos textos, sem, no entanto, desconsiderar esses conhecimentos importantes. A busca e valorização da escrita completamente correta de acordo com os padrões arbitrariamente impostos indica a busca por “um padrão de escrita ideal, correta e adulta, diante da qual as crianças são avaliadas” (SMOLKA, 2008, p. 27), diferentemente do que foi proposto nessa pesquisa.

Buscar o sentido que orienta a produção escrita dos alunos sugere que os textos produzidos sejam analisados em todo seu potencial comunicativo e de uso da linguagem, priorizando a atenção para o sujeito que escreve, que faz uso das palavras para se fazer compreender na forma escrita, por isso não nos preocupamos com as palavras isoladas, com seu correto emprego no texto.

A palavra, por si só, não tem significado ou sentido. Estes aparecem quando as palavras compõem um enunciado e podem ter significados diferentes dependendo do campo da comunicação, da atividade humana, no qual é proferido. A palavra, dentro do enunciado, fica em função dos interlocutores e é produto dessa interlocução; a palavra constrói pontes entre quem fala/escreve e quem escuta/lê (em uma relação ativamente responsiva), como nos sugere Bakhtin (2010b):

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade 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*. (p. 177, grifos do autor)

O objetivo maior desta pesquisa da maneira como foram norteadas as análises e apresentadas as produções escritas, consistiu em entender o movimento que o aluno fez em direção à produção escrita orientado por um motivo, apoiado em algumas pistas dadas pelo texto – no caso, pelo enunciado da questão – e pela sua experiência de mundo, pelos modos

culturalmente aprendidos de ler/escrever. Entender como e por que ele – o aluno – escreveu o que escreveu em determinadas situações de produção dadas podem nos dar pistas para compreender como as crianças em fases de aquisição da escrita estão se preparando, dentro da escola, para lidar com questões relativas aos usos da língua, em leitura e escrita. Colocar em evidência a produção do aluno bem como os dados gerais possíveis de serem verificados quando olhamos para o resultado de toda a rede, pode contribuir para que os professores possam traçar comparativos entre aquilo que é considerado coletivo, porque compartilhado e analisado enquanto rede, e o trabalho que é singular e que contribui para a construção dos dados coletivos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho em que propusemos investigar como as crianças constroem e se relacionam com a escrita, a leitura das respostas não foi orientada pela averiguação do certo ou errado em relação ao esperado pela equipe avaliadora. Compreender como as crianças escrevem e quais elementos e não outros são acionados no momento da escrita, nos colocou em posição de leitoras que buscaram referendar o trabalho de cada sujeito particular, que articula saberes, que une conhecimentos, que lê e associa informações à sua leitura e que trabalha na construção de textos orientados pelos sentidos produzidos no momento de construção do seu dizer.

A “Prova Campinas-2008”, desde o início da elaboração do projeto de pesquisa, mostrou-se para nós como um local privilegiado de contato com a escrita de crianças, já que seus princípios e propósitos foram elaborados em uma direção distinta de outras avaliações, que buscou avaliar pelas práticas que circulavam socialmente na Rede de Ensino naquele ano, optando por dar visibilidade aos resultados de toda a Rede, sem a pretensão de culpabilizar possíveis responsáveis pelo bom ou mau desempenho dos alunos. Essa compreensão geral dos dados de toda a Rede foram sistematizados de maneira rigorosa no *Relatório Final* (MOURA, et al, 2008), no qual os autores apresentaram um olhar qualitativo para as estatísticas ali colocadas, problematizando os resultados gerados e suas diferentes implicações. No entanto, considerávamos que pela complexidade (quantidade de respostas, sua natureza dissertativa, categorias de avaliação das respostas, etc.) desse material, poderíamos explorá-lo, voltando-nos para um universo menor de respostas dadas pelos alunos. Um esforço para discutir a escrita de crianças, em anos finais de alfabetização, que poderia observar os modos particulares de escrever indiciados (GINZBURG, 2001) nos textos das crianças.

No momento da coleta dos materiais e das primeiras análises ensaiadas, percebemos que o diferencial de nosso estudo estaria em ter a possibilidade de reunir um número de respostas a uma mesma questão, de uma mesma Prova, realizada por alunos diferentes, de escolas diferentes, mas de uma mesma Rede de Ensino. Delineamos um *corpus* composto por 187 respostas, observando aquilo que considerávamos como trabalho individual de cada sujeito, mas que reconhecíamos, ao mesmo tempo, como práticas coletivas porque havia indícios de usos e modos de se relacionar com a escrita que se aproximavam.

Investigamos os modos pelos quais as crianças se relacionaram com a linguagem escrita em resposta a uma questão de Língua Portuguesa da “Prova Campinas-2008” que, de forma mais complexa e elaborada do que os alunos estavam habituados, exigiu a produção de uma escrita no gênero carta opinativa e argumentativa. Olhamos para essa escrita observando os movimentos discursivos presentes em cada produção, já que este procedimento nos pareceu o que mais poderia contribuir com nossa leitura preocupada em observar o trabalho do sujeito que escreveu, e não somente o produto de seu trabalho, as palavras ou a escrita em si. As contribuições de Bakhtin (2010a; 2010b) nos auxiliaram na leitura das respostas sem a orientação pelo “certo ou errado” e pudemos nos colocar como leitoras que não eram corretoras da prova, mas que buscaram compreender quais as pontes estabelecidas pelas crianças com seu interlocutor, quais os elementos elegidos para compor os textos, quais os gêneros discursivos apropriados por cada um, quais as estruturas composicionais acionadas, o estilo, etc. Só foi possível nos atentarmos para estes elementos porque optamos por realizar uma análise exploratória e interpretativa dos dados singulares (GINZBURG, 2001) de cada resposta. As contribuições de Smolka (2008) também foram importantes no processo de compreensão das produções escritas concebendo que as crianças autoras faziam parte de um conjunto de alunos que estava em fases de alfabetização, de aquisição da língua escrita, entendendo esses processos como discursivos e dinâmicos.

As nossas leituras das respostas dos alunos indicaram que discutir práticas de escrita implica em colocar em questão também práticas de leitura que não se desvinculam porque ler e escrever são faces de uma mesma moeda, embora distintas. Lemos a escrita do outro e escrevemos para outros leitores; releemos a nossa escrita e escrevemos a nossa releitura; lemos para escrever e escrevemos o que lemos numa relação intercruzada e produtora de inúmeras possibilidades (BORTOLAZZO; FERREIRA, 2012, p. 485). Entre práticas de leitura e de escrita há um cruzamento, conforme Chartier (1990) e Certeau (2012).

Por outro lado, a escrita como resposta a uma questão de prova por esses alunos pode ser compreendida como “materialidade” de *leituras*, visualização física de uma produção. Uma escrita que não é espelho, não é reprodução, mas é trabalho, é *usinagem* (CERTEAU, 2012), possível de ser construída a partir de leituras anteriores – leitura do mundo, leitura dos textos e contextos, *leituras* múltiplas de enunciados diversos, que podem ser também “experiências” vividas.

O ouvinte/leitor não toma o lugar do autor, ele inventa nos seus textos outra coisa que pode não ter sido inteiramente a intenção dita do autor; inventa em seus textos algo que é construído a partir de suas experiências como leitor. “Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido” (GOULEMOT, p.1996). Para Certeau (2012), a leitura não tem lugar definido; é fluida, flutuante, dinâmica, é lugar comum e lugar de ninguém; enquanto ouvinte/leitor combina seus fragmentos e cria algo não sabido. O leitor é caçador na floresta; a leitura é “caça furtiva” (idem, p. 241), um bosque no qual se adentra, mas não se sabe exatamente o que se poderá encontrar. O leitor é viajante, é peregrino; o autor é fundador de lugar próprio, que é constituído pelos “objetos” e “lembranças” das viagens leitoras...

Entendemos, dessa forma, que a escrita é o produto da “caça” do leitor, é “construção da casa”, é “campo lavrado”, “solo da linguagem” (CERTEAU, 2012). Portanto, o leitor atenta para alguma coisa específica do enunciado, seleciona, dentre todas as informações, aquela que o instiga, que o desafia ou simplesmente aquela que chama mais sua atenção no momento da leitura e “constrói seu jardim” (CERTEAU, 2012). O leitor-autor liga sua vida, seus conhecimentos, suas vivências e suas leituras a aquilo que acabou de ser lido, ou lido outrora, e então produz seu texto. Essa escrita, por sua vez, não é expressão de um pensamento que acontece em forma linear e causal ou que poderia ser totalmente controlado pelo escrito ou pelo sujeito. Percebemos essa relação assíncrona entre pensamento/discurso interior (SMOLKA, 2008) e escrita nos truncamentos, nas faltas de uso de pontuação, nas transcrições da oralidade, nas mudanças de assunto repentinas nas respostas que compõem nosso *corpus*.

Durante sua atuação como “caçadores” de sentidos do texto – do enunciado da questão – as crianças indicaram em suas escritas, que de fato “conversaram” com partes do enunciado ou palavras específicas, alguns com mais ênfase para a solicitação de uma escrita de carta a alguém, outros pela necessidade de dar opinião sobre o preconceito, sobre a novela, ou sobre qualquer outro assunto. Outros ainda, parecem ter se atentado mais para as palavras “televisão” ou “novela” e construíram textos dos mais variados, dos mais singulares e inusitados. Outros ainda, “conversaram” com outros textos que não se relacionaram com o enunciado da questão mas que de alguma forma foram acionados a partir da compreensão parcial do enunciado, a partir de outras referências.

Acompanhando Chartier (1990), acreditamos que o sentido não está preso no texto, nem exclusivamente no leitor. São as práticas da leitura que põem em movimento, que

produzem os sentidos na tensão entre o texto e o leitor (ou entre os sentidos do texto e os sentidos do leitor).

Nos primeiros capítulos buscamos apresentar a multiplicidade de modos de olhar, compreender e avaliar a escrita em diferentes perspectivas: pelas práticas, por competências ou habilidades. Dentre essa multiplicidade de modos de olhar, optamos por encontrar nas respostas as quais analisamos, *o trabalho do sujeito com a linguagem*, que realizado de forma individual foi composto pelos modos aprendido culturalmente, juntamente com os modos pelo qual inventa e reinventa, cria e recria seus modos de ler e escrever. No decorrer do trabalho, apresentamos nossos caminhos metodológicos juntamente com a apresentação dos dados reunidos que, a princípio foram muito maiores até chegarmos às 187 produções escritas estudadas.

Ao olhar para as produções de cada aluno, percebemos que a escrita de um texto pressupõe o entendimento do texto pelo leitor, contando com a compreensão do “todo” do enunciado. Compreensão que não é linear, nem produto ou ausência de habilidades cognitivas (como localizar, comparar informações, etc.), mas que é um “produto”, é materialidade, da prática de leitura, de uma prática que se configura de diferentes modos: mais fortuito, mais rápido, mais fragmentado, mais demorado, entrecruzado, marcado por um ir e voltar. Mas o “produto” – a resposta – também se constitui pela prática de escrita que também parece se configurar de diferentes modos: com hesitação, sem domínio da modalidade do uso da língua escrita, sem revisão (ausência de marcas de borracha, por exemplo), hibridismos de gêneros, truncamento entre um discurso interior e um discurso social, dialógica.

A escrita (materialidade da compreensão, do entendimento do texto) é uma prática mobilizadora de sentidos que se organiza em *tensão* entre o que é dado a ler – neste caso, o enunciado de uma questão de prova, que foi planejado, calculado, e que buscou uma resposta específica e quase “padrão” do leitor-aluno, em determinadas condições (um gênero específico, com determinada finalidade, em uma atividade humana escolar) – e um leitor de carne e osso, datado, situado cultural e historicamente (participante do ambiente escolar, um sujeito que antes de ser aluno é uma criança, com mais ou menos familiaridade com práticas de leitura e escrita, exposto a várias avaliações escolares e institucionais).

Essa tensão entre o que é *dado a escrever e o leitor* possui uma exigência dupla: 1. uma explicação e posição do aluno sobre o que ele sabe do assunto tratado no texto e 2. um

enfrentamento do desafio da leitura e escrita, entrando ou não no jogo proposto pelo texto. A partir da observação de como as crianças resolvem essa tensão é que nos deparamos com as possibilidades inventivas do leitor-autor: uma diversidade de sentidos para um mesmo enunciado da questão e uma diversidade de possibilidades de criação de texto. Mas também nos deparamos com a presença de reincidências de “fórmulas”, modelos e padrões escolares: nas mesmas estruturas composicionais; nos estilos que se parecem; nas temáticas comuns.

Deparamos que o texto do aluno é cortado, entrecortado, truncado, cruzado por um modelo de um gênero que se impõe, mas não o suficiente para lhe dar uma consistência e coerência no seu projeto de dizer. É o caso dos alunos que iniciam seu texto a partir de um direcionamento a alguém, porém criam um outro interlocutor não previsto pelo enunciado mas que se impõem por outra prática de escrita de cartas, na escola.

A escrita de cada leitor-autor aponta vários fios da rede de enunciados particulares (como também compartilhados) que não somente respondem ao texto da questão, mas que se ligam a outras práticas de escrita ligadas a experiências vividas, a discursos compartilhados, a valores morais e religiosos, entre outros.

As práticas aprendidas culturalmente nas comunidades nas quais os alunos fazem parte (inclusive a comunidade escolar) estão entre o sujeito e o texto, são responsáveis pelas produções de sentidos dados naquele momento de leitura e de escrita, em uma situação comunicativa datada e situada historicamente. Assim, conteúdos de ensino, os modos de ler/escrever próprios da cultura escolar, as habilidades e competências cognitivas, as atividades são mediados e modelados pelas práticas que os põem em circulação e que os configuram. Os sentidos que se repetem, que são parecidos, que apontam para algo comum não estão desvinculados nem das diferentes formas que assumem em diferentes situações, nem dos agentes que os põem em circulação em diferentes contextos e situações definidas e especificadas, e muito menos das práticas culturais, como por exemplo, as da escola.

As construções de sentidos na leitura do texto são coletivamente postas e culturalmente produzidas, mas também são particulares e distintas entre elas. Como vimos em nossas análises algumas crianças habituadas a responder o que se pede limitaram-se a escrever frases curtas e objetivas o que foi solicitado, enquanto outras entraram completamente no jogo sugerido pelo enunciado da questão – escrever uma carta como se fosse ser enviada de verdade para alguém que não conhecem – e foram seduzidas pelo “faz de conta” proposto. Criaram o

“era uma vez”, talvez, acostumadas nas atividades escolares; ao participarem desse jogo de escrita, inventam outros temas, outras situações, outros contextos, outros personagens.

Parece que o estilo (Bakhtin, 2010a) é o elemento do gênero do discurso mais marcado pela escola. Quase todas as respostas parecem ter sido orientadas por um estilo escolarizado (FIAD, 1997), seja nas “conversas” com o enunciado, seja nas cartas ou mesmo quando as crianças construíram narrativas – relataram algo, criaram uma história – o que predominou é o “modelo” do gênero. A estrutura composicional dos determinados gêneros parcialmente se impõe, em formas modelares, fixas - destinatário, remetente, cumprimento, entre outros – na escrita de um texto entremeado por outras referências, outros chamados, outras respostas. Talvez a escola, ao se apropriar de gêneros típicos dos usos e práticas sociais – como é o caso da carta – e ao imobilizá-los artificialmente nas atividades e exercícios, como aconteceu na avaliação, introduzam nas crianças uma concepção de que tudo que se faz na escola pouco será aproveitado fora do espaço dos cadernos. Talvez, na escola, seja em avaliações institucionais ou em situações cotidianas de produção em sala de aula, as crianças aprendem a simular a prática de escrita de uma carta, por exemplo, e não a fazê-la levando em conta condições “reais” em que essa prática acontece. A escolarização parece ser inevitável, embora possamos questionar ou problematizar o modo ou a qualidade como ela se configura no ambiente escolar. Um caminho pode ser o de atentarmos para as “pontes” construídas pelas crianças, que nada mais são do que interlocuções entre o *eu* e *os outros*.

As respostas das crianças dadas a questão P2Q6 da “Prova Campinas-2008” parecem indicar que as práticas escolares preocupadas formalmente com o ensino de leitura e escrita podem ainda investir mais nas *práticas de leitura e de escrita*, e não somente no ensino de habilidades e competências, não como atividades a serem preenchidas conforme orientações dos livros didáticos, não como ensino para atender as exigências das atuais avaliações institucionais.

A “Prova Campinas-2008” foi um espaço privilegiado de atenção para a produção dos alunos e deixaram à vista que eles não estão sendo suficientemente preparados na escola para lidar com as práticas de leitura e escrita tal qual acontecem de forma dinâmica em nosso cotidiano, fora da escola (MOURA, et al, 2008). É na escola que os alunos têm a possibilidade de tomar contato com o ensino sistematizado desses aspectos que não podem ficar limitados

pelo deslocamento das práticas reais para uma situação “artificializada”, ficcional, que nem sempre é compreendida pelos alunos de modo a ser incorporada por eles.

O olhar que propusemos e com o qual nos orientamos para a leitura dos textos é aquele que busca *a potencialidade da interlocução posta por cada aluno*. Olhamos para os textos como movimentos discursivos (para quem escrevem, o que escrevem para determinado leitor, como escrevem, as estruturas utilizadas, etc.) e para o trabalho com a linguagem de seus autores que estão começando a participar de modo mais efetivo do mundo da escrita. É necessário, a nosso ver, que se dê às palavras do aluno a “atenção que a palavra merece”, para que o aluno possa dizer a sua palavra e então outras sejam aprendidas (GERALDI, 1997; 2011).

Percebemos que agora estamos chegando ao final do labirinto no qual optamos por entrar, mas compreendemos que nele não há uma saída única: os próprios caminhos do labirinto são diferentes para leitores diferentes, levando-os também a saídas diferentes. A cada leitura, uma interpretação, a cada interpretação, novos modos de pensar sobre a escrita. A cada escrita, um encontro da criança com uma página vazia a ser preenchida para um avaliador...

Como o “fiapo de voz” que vai contando histórias para os filhos e que, sem saber, vai construindo junto as vidas e as histórias dos filhos, até que eles, ao contarem suas próprias histórias, misturam a elas aquelas ouvidas do fiapo de voz que, ponto a ponto, tecia saberes, histórias e vidas (MACHADO, 1998). Como um tecido, é assim também a escrita; ponto a ponto vamos tecendo nossas histórias; fio a fio puxados de nossa rede tecem novas redes, que constroem novos tecidos, novas histórias, emendando retalhos de outros escritores que também, fio a fio, tecem histórias e vidas. Escrita composta de ecos e ressonâncias, de *eu* e *outros*.



## REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. et al. Em busca de pistas. In: \_\_\_\_\_ (orgs). *Cenas de aquisição da escrita*. O sujeito e o trabalho com o texto. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1997. p. 13-36.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a. p. 262-306.

\_\_\_\_\_, M. *Marxismo e filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2010b.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em Educação*. Uma introdução à teoria e métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORTOLAZZO, M. *Indícios e marcas da cultura escolar e não escolar presentes na escrita de crianças*. Anais do VII Seminário sobre Linguagens – Políticas de Subjetivação – Educação. UNESP Rio Claro, 2011.

\_\_\_\_\_, M; FERREIRA, N. S. A. *Avaliação de Língua Portuguesa na “Prova Campinas-2008”: articulações com a formação continuada de professores da educação básica*. Anais do XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e I Congresso Nacional de Formação de Professores (CD). UNESP. Águas de Lindóia, 2011. P. 1751-1757.

\_\_\_\_\_. *A escrita em suas variadas forma de leitura e expressão da linguagem*. Leitura, Teoria & Prática. ano 30. n.58. Suplemento especial do 18º COLE (CD). Campinas, SP, 2012. p. 483-491.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (org) *O texto na sala de aula*. 5 ed. São Paulo: Ática, 2011.

CABRITO, B. G. *Avaliar qualidade em educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê?* Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 178-200, mai/ago, 2009.

CATANI, D. B; GALLEGOS, R. C. *Avaliação*. Coleção Paradidáticos. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*. 1. Artes de fazer. 18 ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2012.

CHARTIER, R. *A história cultural entre praticas e representações*. Rio de Janeiro, RJ; Lisboa [Portugal]: Bertrand Brasil: DIFEL, 1990.

\_\_\_\_\_, R. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_, R. *Inscrever e apagar*. Cultura escrita e literatura, séculos XI-XVIII. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

\_\_\_\_\_, R. As práticas da escrita. In: \_\_\_\_\_ (org). *História da vida privada*. Da Renascença ao Século das Luzes. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (org). *Caminhos investigativos*. Novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Medicação, 1996. p. 105-131.

COSTA, M. V. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, M. V. (org). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 143-156.

COSTA, N. M. de L. *A formação contínua de professores – novas tendências e novos caminhos*. Revista Holos, Ano 20, dez 2004.

CUNHA, R. B. *Indícios de leitura, visões de mundo e construções de sentido*. 2009. 254 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

DURAS, M. *Escrever*. Lisboa: Difel, 2001.

FIAD, R. S. O estilo escolar. In: ABAURRE, M. B. M. et al (org). *Cenas de aquisição da escrita*. O sujeito e o trabalho com o texto. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1997a. p. 195-204.

\_\_\_\_\_, R. S. Re(escrita) e estilo. In: ABAURRE, M. B. M. et al (org). *Cenas de aquisição da escrita*. O sujeito e o trabalho com o texto. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1997b. p. 155-173.

FISCHER, S. R. *História da Escrita*. Tradução de Mirna Pinsky. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, L. C. *A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação*. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 86, p. 133-170, abril 2004.

\_\_\_\_\_, L. C. Prefácio. In: SORDI, M. R. L.; SOUZA, E. S. (orgs). *A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública*. A Rede Municipal de

Educação de Campinas como espaço de Aprendizagem. Campinas,SP: Millennium Editora, 2009.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_, J. W. (org). *O texto na sala de aula*. 5 ed. São Paulo: Ática, 2011.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (Org.) *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade. 1996. pp. 107-116.

LEITE, L. C. de M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. (org) *O texto na sala de aula*. 5 ed. São Paulo: Ática, 2011.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_, C. C. *Avaliação da Aprendizagem... mais uma vez*. Revista ABC EDUCATIO, n. 46, p. 28-29, jun/2005.

MACHADO, A. M. *Ponto a ponto*. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 1998.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

MARTINS, S. A. de F. *Análises de produções escritas de alunos de 3º grau*. 1997. 108f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas- SP.

MIGUEL, A.; MOURA, A. R. L. Avaliação Sistêmica em Matemática: alterando focos, concepções e intenções para se dimensionar tensões. In: CUNHA, A. M. de O. et al. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 647-671.

MORTATTI, M. R. L. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

MOURA, A. R. L; et al. *Relatório final de Avaliação de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática – 2º ano do ciclo II da Rede Escolar Municipal de Campinas-SP-2008*. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/alle>>.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-33.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sóciohistórico* (2a. ed.). São Paulo: Scipione, 1995.

PEREIRA, M. H. de M. *Tinha um gênero no meio do caminho: a relevância do gênero para a constituição do estilo em textos de escolares*. 2005. 276p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

PIMENTEL, E. *Sujeitos leitores, sujeitos autores: indícios de histórias de leituras na produção de textos escolares*. 1998. 95f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas- SP.

RATTO, I. A ação política: fator de letramento do analfabeto adulto. In: KLEIMAN, A. *Os significados do letramento*. Campinas, SP, Mercado das letras, 1995.

ROCHA, R.; ROTH, O. *O livro da escrita*. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1992.

ROCHE, D. As práticas da escrita nas cidades francesas do século XVIII. In: CHARTIER, R. (org). *Práticas da leitura*. 4 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

SERRANO, A. C. R; FIAD, R. S. (orient.). *O Estado do Conhecimento sobre aquisição da escrita no Brasil*. 2010. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

SILVA, L. L. M. da, et al. *O ensino de Língua Portuguesa no primeiro grau*. São Paulo: Atual, 1986.

\_\_\_\_\_; FERREIRA, N. S. A. *Avaliar práticas culturais de leitura*. In: Ensino em Revista, v. 18, n.1. Jan/Jun, 2011, Editora da UFU. p. 47- 56.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita*. A alfabetização como processo discursivo. 12 ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

SOARES, M. B. *Língua escrita, sociedade e cultura*. Relações, dimensões e perspectivas. Revista Brasileira de Educação. n. 0. Set/Out/Nov/Dez, 1995.

SORDI, M. R. L. Razões práticas e razões políticas para defender processos de avaliação institucional nas escolas de ensino fundamental. In: SORDI, M. R. L.; SOUZA, E. S. (orgs). *A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: a Rede Municipal de Campinas como espaço de aprendizagem*. Campinas,SP: Millennium Editora, 2009.

SOUZA, S. Z. L de. *Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar*. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 175-190, julho/2003.

SOUZA, E. S.; ANDRADE; M. R. S. A avaliação institucional na Rede Municipal de Educação de Campinas: recuperação das marcas históricas. In: SORDI, M. R. L.; SOUZA, E. S. (orgs). *A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: a Rede Municipal de Campinas como espaço de aprendizagem*. Campinas,SP: Millennium Editora, 2009.

SUASSUNA, L. *Linguagem como discurso: implicações para as práticas de avaliação*. 2004. 389f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

VIEIRA, J. M. A. *Características de salas de aula de escolares de maior e menor valor agregado participantes do Projeto GERES Pólo Campinas*. 2011. 199f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

VYGOTSKY, L. S. *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984

\_\_\_\_\_, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

## **SITES CONSULTADOS**

[www.campinas.sp.gov.br](http://www.campinas.sp.gov.br). Acesso em 13 jul 2012.

<http://saesp.fde.sp.gov.br/2010> \_Acesso em: 24 jan 2011.

<http://provabrasil.inep.gov.br>. Acesso em: 24 jan 2011.

<http://provinhabrasil.inep.gov.br>. Acesso em: 24 jan 2011

[www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br](http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br). Acesso em 21 jun 2011

[www.todospelaeducacao.org.br](http://www.todospelaeducacao.org.br) Acesso: 01 jul 2011.

[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acesso: 01 jul 2011.

[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso: 01 jul 2011.

[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br). Acesso em 03 set 2012.

<http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2012/08/pais-supera-metas-do-ideb-no-ensino-fundamental-e-igual-no-ensino-medio.html> Acesso em 03 set 2012.

[www.saopaulofazescola.sp.gov.br](http://www.saopaulofazescola.sp.gov.br). Acesso em 21 jun 2011.

[www.fe.unicamp.br/alle](http://www.fe.unicamp.br/alle)

<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>



# **ANEXOS**

**ANEXO A** – Documento de autorização da SME para realização da pesquisa (p. 137)

**ANEXO B** – Respostas coletadas da P2Q6 (p. 139)



## ANEXO A

Documento de autorização da Secretaria Municipal de Educação de Campinas para utilização e recolhimento dos cadernos da “Prova Campinas-2008”.



**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO**

---

Campinas, 08 de julho de 2011.

Memorando nº 79/2011

Prezado Diretor

O Departamento Pedagógico autoriza o acesso da pesquisadora Mariana Bortolazzo às provas realizadas em 2008 pela Rede Municipal (Prova Campinas) para a realização de sua pesquisa acerca das práticas escritas de crianças em situação de avaliação. O DEPE autoriza também a retirada das provas durante o processo de pesquisa, para isso a pesquisadora deve responsabilizar-se junto à escola, ao final da sua pesquisa, pela devolução e a entrega das mesmas (conforme modelo de termo de responsabilidade em anexo). A pesquisadora firmou compromisso de preservar a identidade das crianças, dos professores e da escola na sua pesquisa.

Atenciosamente,

  
Sônia Cristina Alves Ferreira  
Diretora do Departamento Pedagógico

  
Eliana da Silva Souza  
Ass. De Avaliação Institucional



## ANEXO B

Reprodução das respostas à questão P2Q6 coletadas em cada escola participante da pesquisa.

### ESCOLA 1

#### P2Q6 - TURMA A

##### [ALUNA 1]

Senhor Aguinaldo Silva

O senhor fez bem tratando desse assunto por que também a contece na vida real é nunca fizeram isso na teve então o seu trabalho foi e é muito bom.

Assinado: A.

##### [ALUNA 2]

Xoxa eu tiadoro tanto eu queria patisipa do seuoprogramma

##### [ALUNA 3]

Aguinaldo eu gosto muito de você e de seu personagem e essa coisa de rasismo é uma bobagem eu queria te conhecer.

Pessoalmente fosse deve ser legal e super divertido e você é um ótimo ator.

E você é uma pessoa eselente.

Escrita: Por B. S. P.

##### [ALUNO 4]

A guinaldo Silva ele é negro porque ele nascê pretinho e eles siamam so que o sogro não gosta de preto porque a esposa gosta te preto ela não é rasista mesmo a gora o sogro dele na novela não gosta dele.

##### [ALUNA 5]

A rac

##### [ALUNA 6]

\*\*\* Duas linhas escrita e apagadas com borracha. Nota-se as marcas. Em seguida, mais abaixo:

Eu não sece faze a lião

Ass C.

##### [ALUNO 7]

Aguinaldo se eu fosse você eu no começo eu ficaria com a Júlia longe dos pais dela mais quando os pais dela vinha buscar ela eu ficaria longe dela mais quando os pais dela saia eu voltava com ela.

##### [ALUNA 8]

\*\*\* Escrita do nome do autor com caneta colorida e desenho de uma flor em caneta rosa

Aguinaldo

Oi Aguinaldo gosto da sua novela que te ve muito gostei quando você pegou a quela cobra e bicadeira eu gosto de você e da sua novela obigada por isso Beijos para Você

De: E. S.

Para: Aguinaldo Siva

##### [ALUNO 9]

\*\*\* Em branco

##### [ALUNO 10]

Esse altor já fes bastante novela? É de gente que acha ele muito legal e tem gente que acha ele muito chato mas eu acho ele legal Aguinaldo silva por que você se já muito legal e as novela dele é muito legal também é a sua namorada é muito linda e fas novela também? É e não sei se ela faz novela a você tem namorada eu esquesi de perguntar obrigado xau obigado pelo asunto

##### [ALUNA 11]

\*\*\* Em branco

##### [ALUNO 12]

\*\*\* Em branco

##### [ALUNO 13]

Eu odeio racimo e a pessua devia odiar tebe racimo e uma coisa muito muitaveze e vigo as pessaua chiagando a pessaua

##### [ALUNA 14]

\*\*\* Em branco

##### [ALUNO 15]

\*\*\* Em branco

##### [ALUNO 16]

\*\*\* Em branco

[ALUNO 17]

O altor que não gosta do namorado da filha dela não é legal por que todomundo tem defeito prinsipalmente o pai da ,enina que não gosta dele por quê ele é negro ele não gosta até do neto que é negro.

[ALUNA 18]

Eles devi ficar sustos sentir na tanti da novela duas caras a mãe dela tem que aseitar do namoro dos dois e o pai também tem que aseitar

[ALUNA 19]

Aguinaldo Silva,

Olá, Aguinaldo sua novela é uma novela detalhada e criativa, é realista. Mostra o eu vivemos aqui na vida real: violência e preconceito.

Mas, acho eu devia mostrar isso de uma maneira mais sutil e divertida. Tem palavras como: favelado, branquela e até bambi não gay, que seria o correto.

Acho que o pai de Julia devia aceitar o Evilásio e até a opinião de sua filha, Julia.

Já vou indo continue sempre assim!!!

Ass: R. P. M.

[ALUNO 20]

\*\*\* Em branco

[ALUNO 21]

\*\*\* Em branco

[ALUNA 22]

Oi evilasio eu sou a y. espero que você está fazendo o seu papel bem você e a Júlia. Evilásio eu não gosto da rasismo. Espero que você vai bem na novela evilásio estou torcendo por você um beijo e um abraço da y. tial.

[ALUNA 23]

Meu nome é M. e eu senpre acisto você eu sou morena mas eu não queria eu tivese rasismo porque rasismo não é só com os morenos mulato racismo é também com os brancos também mas eu não tenho racismo e nunca quero ter e eu amo evilazio e a Julia também o Juvenal esta errado na novela mas eu so queria mandar um beijo para todos os autores qual quer dia eu queria conhecer vocês. tial.

[ALUNO 24]

\*\*\* Em branco

ESCOLA 1

P2Q6 - TURMA B

[ALUNA 25]

\*\*\* Em branco

[ALUNA 26]

Eu acho que o pai da Júlia tinha que aceitar os dois juntos não é porque o pai da Júlia e branco eu ele tem as questão de manda nos negro e o preto do pai da Júlia é negro. É o pai da Júlia tinha uma empregada negra que o filho dele dava umas mas peginhos na buntina dela.

[ALUNO 27]

Ele esta falando iso porque ele é rico e o Evilásio é um omen negro e pobre é o edilazio que se casar com a Júlia eo pai da Júlia nao deixa so porque ele é Nigro e pobre ai o pai da Julia dexou aí ele ficou legau e depois a Julia ficou grávida do Evilásio porque eles feiz sexo e o filho dele naceu quenem o Evilásio.

[ALUNA 28]

Olá Aguinaldo Silva tudo bem?

Bom eu queria comentar da vida de Evilázio e Júlia. Eu acho quea vida deles é muito boa. Eu só não entendi porque o Pai da Júlia fica chingando o Evilásio se o Evilásio é uma pessoa boa legal, engrasado e Bunito. Fim

[ALUNO 29]

\*\*\* Em branco

[ALUNA 30]

Você fez bem em fazer essa novela uma que eu gosto muito dos dois personagens e depois eu acho que os pais da Julia não deverião ser tão preconceitosos e é isso só muda os preconceitos dos pais da julha tiau.

[ALUNO 31]

\*\*\* Em branco

<b>[ALUNA 32]</b> *** Em branco
<b>[ALUNO 33]</b> Eu acho o que estão com eles é errado o autor da novela esta sendo muito não pode ser assim tem que fazer uma novela certo ser rasista Aguinaldo Silva nela é um preconceito muito ruim pra você para dar uma dica para fazer essa novela direito tem que para de ser rasista e essa e a minha dica para você.
<b>[ALUNO 34]</b> *** Em branco
<b>[ALUNA 35]</b> Evilasio aqui é seu amigo Aguinaldo eu talvez eu vou viajar para ai eu não sei se vai ser uma visita agradavel eu espero eu sim um abraço aguinaldo.
<b>[ALUNA 36]</b> Para: Aguinaldo Silva                    28/03/2008 "Bom, na minha opinião o preconceito deve acabar eu elogio você, está novela acabou com muitas preconceituosas. Muito obrigado um abraço para você. Ass: M. H.
<b>[ALUNO 37]</b> *** Em branco
<b>[ALUNO 38]</b> *** Em branco
<b>[ALUNA 39]</b> Eu acho que você deve mudar este preconceito de negro e branco porque os dois se ama.
<b>[ALUNA 40]</b> S.    28/03/2088 Eu gosto da novela é legal Caminho do coração o os mutata é legal eu queri ta na novela e queria esta com os poderes dele.
<b>[ALUNA 41]</b> eu acho que os pais da Júlia devia ficar com ele eu acho que ela tem que cer feliz eu acho também que os pais dela não pode ficar mandando dela por que ela tem o direito de ser feliz e também eu não gostei dele por

que ele é ruim
<b>[ALUNO 42]</b> *** Em branco
<b>[ALUNO 43]</b> *** Em branco

## ESCOLA 2

### P2Q6 - TURMA A

<b>[ALUNA 44]</b> Caro Aguinaldo Silva gostei teste tema da novela por causa que mostra a convivência racial para todos que assistem a novela e que não podemos fazer a mesma injustiça racial.
<b>[ALUNA 45]</b> Caro Aguinaldo Silva, Você tem que deixar a moça da novela casar com o homem pobre porque ai no final da novela vai ter um final feliz e suas proximas novelas todos vão assistir e vão adorar.
<b>[ALUNA 46]</b> *** Em branco
<b>[ALUNA 47]</b> Arguinaldo, Você poderia colocar no meio da novela, o Evilásio e a Julia e os pais dela pararem de terem preconceito sobre os namoro deles em sua novela. Parabém pela sua novela.
<b>[ALUNO 48]</b> Não importa se a pessoa é negra ou se é branca. Pormim sim.
<b>[ALUNA 49]</b> *** Em branco
<b>[ALUNO 50]</b> *** Em branco
<b>[ALUNA 51]</b>

*** Em branco
<b>[ALUNO 52]</b> Um barco
<b>[ALUNA 53]</b> Por mim tanto faz todas as cores sam bonitas seje chinês moreno tanto faz o casal fica bonito mesmo assim
<b>[ALUNA 54]</b> Acho cumum isso um negro casar com uma chinesa da no mesmo eles se amam e isso é muito comum.
<b>[ALUNO 55]</b> R: Bom nesse casso eu não tenho nada a fazer esta ótimo
<b>[ALUNO 56]</b> *** Em branco
<b>[ALUNO 57]</b> *** Em branco
<b>[ALUNA 58]</b> Eu acho que é bom fazer novelas assim, porue as pessoas vão perceber que o preconceito. Não adianta nada não presta.
<b>[ALUNO 59]</b> Olá Aguinaldo Silva você saberia me dizer por que você colocou esses dois personagens para serem uma família sendo que os pais da Julia não aseitam esse namoro como um negro pobre que mora na favela a a Julia rica e banca. Como é que eles vivem namorando na vida Real.
<b>[ALUNO 60]</b> *** Em branco
<b>[ALUNA 61]</b> Aguinaldo Silva, Porque você fez isso na novela se os dois se apaixonam? Não podis acontecer isso porque os dois se amam se fosse assim nem fizesse a novela seu chato.
<b>[ALUNO 62]</b> Omen preto pode casar com mulher branca.
<b>[ALUNA 63]</b> O autor é bom que você está namorando ela e os pais dela esta deixando. Também todo mundo é igal.

<b>[ALUNO 64]</b> *** Em branco
<b>[ALUNA 65]</b> *** Em branco
<b>[ALUNA 66]</b> Senhor Aguinaldo Silva, eu acho que esse preconceito é muito errado e que todos são iguais, porisso não devemos ter preconceitos com ninguém, nem com os negros nem com os deficientes físicos. Devemos tratalos como todos merecem ser tratados. Obrigado. L. L.
<b>[ALUNO 67]</b> *** Em branco
<b>[ALUNO 68]</b> Foi boa sua novela mas não presisaria colocar a co da Julia se ela tivesse so disfarçada de branca você ia escrever erraso sobre ela. Mas foi bom seu texto.

**ESCOLA 2**  
**P2Q6 - TURMA B**

<b>[ALUNA 69]</b> Eu achei bom mostrar isso para as pessoas verem como e feio ter preconceito. Meus parabens
<b>[ALUNO 70]</b> Eu não gostaria que me chamava de negro e pobre se eu da quacha na polisia ele ia em cana a ora.
<b>[ALUNO 71]</b> *** Ilegível (a prova toda)
<b>[ALUNO 72]</b> Altor porque você não fez algo deferente para manda para nós. Você já fez muita coiza nos livros.

<b>[ALUNO 73]</b> Mas eu não tenho argumentos
<b>[ALUNO 74]</b> Aguinaldo Eu não gostei deca idéia da os amantes não poderem ficar juntos poriso que estou mandando fazer eles ficarem juntos. G.
<b>[ALUNO 75]</b> Esta novela está sertã de valar dos negro e não erada parabem
<b>[ALUNO 76]</b> Evilazio eu acho que se você gosta muito dela mesmo você deve ficar co ela e aceitar os preconceitos. H.
<b>[ALUNA 77]</b> Eu acho errado é amor verdadeiro de uma menina branca por um menino preto. O autor faze quiar
<b>[ALUNA 78]</b> Eu acho que eles sofreram muito mas a novela ficou interessante. Eu acho que eu devia elogiar porque a novela ficou muito interessante.
<b>[ALUNO 79]</b> Eles tem que ficar junto
<b>[ALUNO 80]</b> Sobre ser racial não deixe abalar você seu papel e muito bom.
<b>[ALUNA 81]</b> Eles devem casar, não pode brigar com a moça a casar com um homem pobre, se ela casar com elem ele ficara rico mesmo assim eu quero que eles casem e tenha um bom namoro e um elogio se ela casar com ele
<b>[ALUNA 82]</b> Querido Aguinaldo Silva, Eu acho o preconceito uma injustiça pois somos todos iguais não importa a cor o jeito como se vestir mais sim oue nós sentimos no coração ao procimo seja qual cor qual quer jeito.
<b>[ALUNA 83]</b> Óí Aguinaldo Silva tudo bem? Eu gostaria que você montase outra novela para todosassistir a sua novela. Eu acho que você gosta de fazer novela porque você fez esa. Você

já fez livro? Espero que sim né. Quantos anos você tem? Eu não sei quantos anos você tem mas eu queria saber. Tchau um abraço. K.
<b>[ALUNA 84]</b> Eu acho o preconceito um horror isso é um crime você pode ser negro, Japones, chinês e qualquer outra coisa mas preconceito é horrível.
<b>[ALUNA 85]</b> Eu tuda vem comvoce eu estou querem tida um altorafo
<b>[ALUNA 86]</b> *** Em branco
<b>[ALUNA 87]</b> Porque anovela foi muito bonita de mais porque eu gostei muita bonita demais porque eu gostei porque as atores foi muito legal de mais porque foi legal anovela por que eu gostei muito da novela porque foi muitolegal eas atores da novela era muito legal demais pacaranba
<b>[ALUNO 88]</b> A novela e do pintinho e da galinha eles gostava muito de brincar elas era o mais brincalhão da floresta [na questão anterior, havia um texto falando sobre pintinhos e galinhas]
<b>[ALUNO 89]</b> Eu acho que e normal
<b>[ALUNA 90]</b> Eu gostei dos texto que você escreveu. Por favor escreva mais algos textos para mos
<b>[ALUNA 91]</b> *** Em branco
<b>[ALUNA 92]</b> Não acho isso justo acho melhor o Evilasio e a Julia ficarem em paz com seu filhinho. E queria que o evilazio ganhace a eleição para dar um fim no Juvenal. Mas isso não importa é melhor não ter preconceito na novela, porque podem ate te procesar. Ma eu adoro suas novelas e estou adorando essa um beijão. P.
<b>[ALUNA 93]</b> Aguinaldo Silva Eu gostei muito dessa novela eu você fez. O assunto e muito legal eu gostei muito mesmo da novela suas caras.

R. Um beijo
<b>[ALUNA 94]</b> Esse preconceito é muito chato
<b>[ALUNO 95]</b> Eu acho bom so tem que melhorar um pouco, você podia ter feito eles nomorar escondidos ou fazer ela fozir de casa.
<b>[ALUNA 96]</b> Autor Aguinaldo Silva eu gostei muito das suas novela e adoro você no fundo do meu coração eu queria muito ver você de perto conhecer você te abraçar e te dar um beijo e te adoro. De sua fã número 1: V. A. de A.
<b>[ALUNA 97]</b> Ele deveria estudar para ter um trabalho bom fazer uns curço e ele pode vira rico

### ESCOLA 3

#### P2Q6 - TURMA A

<b>[ALUNO 98]</b> *** Em branco
<b>[ALUNA 99]</b> Olha se ele fosse negro sera que ele ia gostar? Não. Então preste bem a atenção a Duas Caras você tem que melhorar o rapaz!!!
<b>[ALUNA 100]</b> Acho a novela um pouco fora da realidade. Um assunto muito polemico esse que você escolheu. Mas gosto de assistir a sua novela. Beijos de sua querida amiga A. L.
<b>[ALUNA 101]</b> *** Em branco
<b>[ALUNO 102]</b> Foi muito legal Casal mas rola muita confusão nesse casamento entre os

dois mas é bom eles ter casado mas os pais da Júlia eles pisam muito na comciência negra e na pobresa do Evilásio.
<b>[ALUNA 103]</b> Autor Aguinaldo silva, eu acho legal você falar sobre o preconceito rasial. Você teve uma grande idéia para falar sobre isso! Tchau [desenho de um coração]
<b>[ALUNA 104]</b> Eu gosto de novelas e eu não perco nenhum capitolo mas eu acho que os dois personagens devem ficar juntos
<b>[ALUNO 105]</b> *Ilegível a prova toda
<b>[ALUNA 106]</b> Eu acho que os pais da Julia não devia ter esses preconceitos com Evilásio por tanto preconceito racial, Julia e teve um filho com Evilásio e agora Barreto já até esqueceu a história do preconceito
<b>[ALUNO 107]</b> *** Em branco
<b>[ALUNO 108]</b> Eu acho que não podemos interferir o namoro dos dois com racismo e o autor não podia colocar esse assunto na TV.
<b>[ALUNA 109]</b> Eu penso que foi ótima sua idéia, isso incentiva as pessoas não terem rasismos, e mostrar que o amor luta com tudo. Acho que os pais delas não deveriam ter rasismos, é muitos negros passam porisso mesmo.
<b>[ALUNO 110]</b> Eu digo que é uma novela rasista porque a novela dis muito essa palavra negro e negra imagine as pessoas negras se sente ofendidos por terem a pele negra.
<b>[ALUNO 111]</b> Eu gosto muito da novela e pronto
<b>[ALUNA 112]</b> Eu me chamo J., e o que eu penso sobre essa novela e que o preconceito é crime. Porque pra mim todos são iguais não importa se a pessoa é Branca ou, negra, ou amarela entre outro pra mim todos somos iguais. Eu adorei o tema e o assunto parabéns por seu interesse nesse assunto.

<b>[ALUNA 113]</b> *** Em branco
<b>[ALUNO 114]</b> *** Em branco
<b>[ALUNO 115]</b> *** Em branco
<b>[ALUNO 116]</b> Ele agiu de ma fé, os negros são iguais os brancos não tem nada a ver com a pele escura ou branca
<b>[ALUNO 117]</b> O autor falo muitas cozas bonitas
<b>[ALUNA 118]</b> Que ele não poderia falar isso
<b>[ALUNO 119]</b> Senhor eu vi a novela eu gostei mas vou fazer uma pergunta: Por que o senhor não faz que o Edilazio vensa a eleição
<b>[ALUNO 120]</b> Eu deicharia eles namorar
<b>[ALUNO 121]</b> Porque a novela Duas Caras não poderia ser calma?
<b>[ALUNO 122]</b> Você isagerou noque você colocou na TV, porem a briga do Evilasio parou de brigar com o Pai de Julia e o pai de Julia parou de brigar com evilasio, esse é o meu argumento. Eu te dou os parabens pela novela está muito boa
<b>[ALUNA 123]</b> Ele tem muito precoceitos e não pode ser assim o autor deveria ser educado e não poderia fazer isso ter precoceitos com negros e pobres eu não tem precoceitos com negros e nem pobres
<b>[ALUNA 124]</b> *** Em branco
<b>[ALUNA 125]</b> *** Em branco [começou a escrever mas apagou tudo]

<b>[ALUNA 126]</b> Aguinaldo Silva A gente não pode ter preconceito com as pessoas. Por que se a gente ter preconceito com as pessoas eles não vão gostar se eles descobrirer eles também vão vaser igual. Eu sempre assisto essa novela e gosto muito dela. Mas eu não gosto do preconceito que você tem e muito ruim ter preconceito.
<b>[ALUNA 127]</b> *** Em branco
<b>[ALUNO 128]</b> Você foi muito criativo nesta novela e o senhor foi também criativo de fazer muitas pessoas preconceituosas. Pararem com o preconceito dos negros e dos brancos. Foi muito bom o senhor fazer isto e eu quero elogiar o senhor por ser criativo e por tirar o preconceito de muitas pessoas preconceituosas.

### ESCOLA 3

#### P2Q6 - TURMA B

<b>[ALUNA 129]</b> Não tem problema ser pobre ou rico o importante é amar um aos outro não importa de ser negro, branca cabelo cachiado ou lizo nos somos imaos do mesmo Jesus então tem que amar do jeito que é.
<b>[ALUNA 130]</b> Oi filha como seu pai eu acho que você não deve namorar com uma cara negro você é branca não é que eu sou rasinta mas é que ele é negro e pobre é você é rica e branca. tchau... .. beijos papai
<b>[ALUNA 131]</b> Senhor Aguinaldo Silva eu acho que você tem que colocar algo mais interessante como os pais de Julia não deichar o morador negro não entrar e Julia figura-ra com ele e eles iriam embora e nunca mais voltaram, eles podem se casar e ter muitos filhos. E teve parte muito

legal em sua estória é a parte que um negro e a Julia e branca e isso quer dizer e Julia não tem preconceito em ter um marido negro.
<b>[ALUNA 132]</b> Aguinaldo Silva eu gostei muito dá sua novela. Sobre o Evilásio e a Júlia esse amor não pode ser racial. Por que os pais de Júlia tem que aceitar o que é. Todo mundo é igual a todos pode ser de qualquer cor mas tem que aceitar o que é sim. Não é so por que a Júlia e rica e o Evilásio é pobre e negro. Eu acho que você fez bem em por esses personagens para fazer o papel. Para que o mundo seja mais valorozo e não tenha preconceito com eles. A Júlia e o Evilásio venceram.
<b>[ALUNA 133]</b> Eu acho que todo mundo tem uma cor de ferente que pode-se juntar como o evilacio e a júlia.
<b>[ALUNO 134]</b> Eu queria saber de você porque os negros não podem namorar? e porque so os brancos chama nós negros de nomes feios rasistas. Eu sou negro e tenho muito orgulho e minha mãe me criou para quande eu crescer não ter o coração duro não ser rasista com os brancos.
<b>[ALUNA 135]</b> era um zes um menino muito bonite e ele era triste porque ele queria brinca ele solta pipa no cmapo ele era muito inteligente gostava de brincar de colta pipa no campo. fim
<b>[ALUNO 136]</b> ezistem muitas pessoas que namoram que vejam negros e sofren com isso muitas pessoas são raciais que sofrem por isso porisso não ajude o rasismo.
<b>[ALUNA 137]</b> Aguinaldo Silva, eu gosto muito de assistir Duas cara. Os pais de Júlia não gosta do Evilázio porque ele é negro e pobre. e a Júlia é branca e rica. E por isso que agora que a Júlia teve o misaelzinho o Senhor Barreto gosto evilázio porque ele tem um filho.
<b>[ALUNA 138]</b> caminhos do coração jamete esta temdo uma sisão o tomi caio no Buraco e o macelo morel
<b>[ALUNA 139]</b>

Dezemha
<b>[ALUNA 140]</b> Preconceito não é legal pense 2 vezes antes de falar o que pensa.
<b>[ALUNA 141]</b> Eu acho ninguem devia ter preconceito com as pessoas negras porque eles são iguais anos brancos
<b>[ALUNA 142]</b> Na minha opinião eu acho que o autor dessa novela está certo em colocar um pouco de realidade na novela e achei muito interessante. Eu também não acho certo o preconceito com as pessoas negras.
<b>[ALUNA 143]</b> Aguinaldo você fez uma coisa muito legal porque nenhum branco quer ficar com um negro isso mostra que tem pessoas que se importa o rasismo
<b>[ALUNO 144]</b> Aguinaldo Silva porque você sempre quer mandar em todo mundo? você não sabe nem fazer TV também porque você critica eles?
<b>[ALUNA 145]</b> *** Em branco
<b>[ALUNA 146]</b> Eu acho a Julia tem que ter um filha não o filho
<b>[ALUNA 147]</b> Eu amei sua novela e muito enteresante e eu gotei de todos os personagens, do jeito que você fes a novela eu gostei muito mais muito da sua novela beijo. L.
<b>[ALUNO 148]</b> *** Em branco
<b>[ALUNO 149]</b> *** Em branco
<b>[ALUNA 150]</b> Ola tudo bem deixe sua filha se apaixonona você não gosta dela então deixe sua filha se casa. Por favo Muito obrigada M.
<b>[ALUNO 151]</b>

Campinas 28 de março de 2008 Eu acho muito interessante por que eles não pode ter a quele preconceito. Eu acho isso eselente
<b>[ALUNA 152]</b> Sem racismo, sem violência e sem palavrão
<b>[ALUNO 153]</b> Não pode ser preconceituoso as veses so por que a pessoa pode ser negras pobre ou rica dependa do jeito da pesoa ver
<b>[ALUNO 154]</b> Eles sofreram muito com o preconceito os pais de Julia foram se acostumando e purinquanto eles estão felizes, o Aguinaldo Silva feis bem porque ele está mostrando como as pessoas negras sofrem com isso.
<b>[ALUNA 155]</b> e acho que isso é muito Bom Porque auguem que vio isso deve aperdeu a lição eu acho também que a autora pensou nisso e ele gostou maizomenis e sois eu pos falar
<b>[ALUNA 156]</b> Eu acho que esse ator não deveria fazer isso com o evilasio porque eu acho eu ele também ia ficar um pouco maguado com oque ele teria fazendo ele tava fazendo aquilo que ele não queria.
<b>[ALUNO 157]</b> Eu não achei nada interessante dessa novela feita por esse altor por isso não gostei dessa novela.

### ESCOLA 3

#### P2Q6 - TURMA C

<b>[ALUNA 158]</b> Para mim o preconceito é uma bobajem
<b>[ALUNO 159]</b> R. Porque voce não muda a novela por uma bem legal
<b>[ALUNO 160]</b>

Eu acho eu a novela é boa alem eu nem asistir mas eu acho que ele fez bem em fazer o Evilazio namorar com a Julia.
<b>[ALUNA 161]</b> Eu não gostei desse Tipo de novela, pois ensina as crianças como serem preconceituosas. Por isso eu acho que não se deveria fabricar novelas assim, e chega a hora em que as crianças começam a falar coisas ruins, de maus gostos e ofensivas para outras crianças. Espero que isso mude. ASS: G.
<b>[ALUNA 162]</b> Bem, eu gosto da novela, mais não acho certo o preconceito. A Júlia é uma pessoa normal (humana) e o Evilásio é negro mais é trabalhador, honesto e ninguém deve ter preconceito; por que ninguém é perfeito! Por isso Aguinaldo Silva parabéns pela novela, você está dando um exemplo aos preconceitoosos. Fim!!!
<b>[ALUNO 163]</b> Pessoas rasistas são muito feias são sem educação e fica chingando os outros.
<b>[ALUNA 164]</b> Os dois ficaram muitos tristes porque não decharam um casar com o outro.
<b>[ALUNA 165]</b> Só porque o evilásio é negro ele não pode casar com a Julia porque ningueem deve chamar o outro de negro porque isto e rasismo chamar o Evilásio de negro porque ele ama a Julia não só gosta dela porque ela é Riga é porque ele tem amor pela Julia porque que ele não gostase da Julia ele não dava um filho pra ela.
<b>[ALUNO 166]</b> Evilasio daria um carro e ele e ela ficaria felis.
<b>[ALUNO 167]</b> Eu acho muito bom isto. Porquê estimula muito.
<b>[ALUNA 168]</b> Eu acho que você deveria deixar eles namorar e os pais de Julia gostar
<b>[ALUNO 169]</b> Caro Aguinaldo Siva meu nome é J. e escrevo essa carta para dizer que esa novela é muito educativa sobre o assunto de Julha e Evilazio na

<p>novela duas cara pecebo o racismo esse essa idéia contra o precomconseito é muito boa. fim</p>
<p><b>[ALUNA 170]</b> Oi Aguinaldo Silva tudo bem? Aqui é a L., eu acho que você fez muito bem de ter feito esses capítulos do Evilásio e da Julia porque eu acho que é para as pessoas preconceituosas encheigarem que o preconceito é uma coisa muito chata e essas pessoas podem ir até presa por causa desse motivo. Eu acho que essa novela está fazendo muito sucesso. Tchau</p>
<p><b>[ALUNO 171]</b> Caro Aguinaldo Silva <span style="float: right;">L. R.</span> A novela das 8:00 duas caras tem o preconceito racial de evilacio e Julia. O que eu queria falar é que não gosto da novela e o preconceito e crime.</p>
<p><b>[ALUNA 172]</b> Ola Aguinaldo Silva eu penso que preconceito racial é uma coisa muito preconceituosa porque na novela duas caras tem coisa assim como a da Julia e o do evilasio eles se apaixonaram so porque o evilasio é negro agora eles tem que pasar por isso eles lutam por isso e vam comtinuar assim. Eu to elojiando porque esa novela e interesan mas não para criança.</p>
<p><b>[ALUNO 173]</b> Eu queria que os negros fosse mais respeitados que nem comigo que sou negro</p>
<p><b>[ALUNO 174]</b> Racismo é não gostar de negros</p>
<p><b>[ALUNO 175]</b> R: eu acho que tudo está muito bom</p>
<p><b>[ALUNA 176]</b> Olá Senhor Aguinaldo Silva! Estou onrada de poder mandar está carta. Eu acho que o senhor caprichou no texto desta nova novela eu acho que é bem legal discutir este preconceito na televisão e eu acho que os outros autores e autoras tinham que fazer o mesmo que o senhor. Obrigado por ler minha carta. Sds: M. G.</p>
<p><b>[ALUNO 177]</b> Aguinaldo Silva não seja preconceituoso isso é rasismo e você pode ser</p>

<p>preso eu sei por que meu primo é advogado.</p>
<p><b>[ALUNA 178]</b> Aguinaldo Silva você fez um otimo trabalo, e só não gostei destes preconceitos na sua procima novela fassa sem preconceitos.</p>
<p><b>[ALUNO 179]</b> Eu acho legal esa novela porque mostra que ser branco não siguinifica que branco não pode casar com negro e o personagem Barreto estava errado porque de não ter deixado a filha morar na sua casa porque estava gostando de um pobre negro que morava na favela e teve um filho com ele.</p>
<p><b>[ALUNO 180]</b> Isso e muito Bom mostrava o racismo na televisão e muito Bom para todo mundo ver</p>
<p><b>[ALUNA 181]</b> Boua tarde Aguinaldo Silva, eu queria elogiar o seu trabalho a novela que o senhor fez esta muito boua você pensou mesmo nos preconceitos foi legal você fazer assim a novela e os personagens são um rapaz negro e um mulher banca legal. Obrigado pela atenção!</p>
<p><b>[ALUNA 182]</b> Eu acho que é um assunto ótimo para discutir na televisão, afinal preconceito e crime eu não sou preconceituosa e acho que quando um negro namora com uma negra ou visa e versa eles devem enfrentar o preconceito Sim!!!</p>
<p><b>[ALUNO 183]</b> *** Em branco</p>
<p><b>[ALUNA 184]</b> Evilásioda novela é muito ventil e Julha também pois Juvenal é bravo poriso estou torcendo por sua candidatura contra Juvenal.</p>
<p><b>[ALUNA 185]</b> Eu dizeria para ele que ele esta certo de mostrar o racismo para todos ver que o racismo não vence nada eu acho eu ele termina a novela de uma maneira que todos aprendão essa lição para todos de uma vez.</p>
<p><b>[ALUNO 186]</b> Por que você e munto bom ou mal que eu não sei a e também o seu papel e inportante na navela duas caras. Você é rico ou pobre porque</p>

you are ugly in the soap opera two faces a may a question you are noble in the soap opera

**[ALUNO 187]**

Aguinaldo Silva your soap opera is very good I want to know you and the actors. I continued watching your soap opera.