

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: *Estudos da Linguagem*
ESPECIALIDADE: *Linguística Aplicada*

SELEÇÃO PARA INGRESSO 2009

PROVA ESCRITA – Novembro de 2008

NOME: _____

LINHA DE PESQUISA a que pretende se afiliar:

- () *Aquisição da Linguagem* - Língua Estrangeira
- () *Aquisição da Linguagem*- Língua Materna
- () *Linguagem no Contexto Social* - Bilingüismo
- () *Linguagem no Contexto Social* - Interação

Você vai ler trechos do artigo de Ângela B. Kleiman intitulado “*Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio*”, In: Bunzen, C. & Mendonça, M. (orgs.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 23-36.

Responda as perguntas com base nesses trechos.

1. A partir da leitura do trecho 1, discuta um dos seguintes conceitos, conforme se apresentam no texto: contexto, leitura, língua/linguagem.

TRECHO 1 (p. 25-27)

A perspectiva de linguagem que orienta o trabalho escolar não é, então, mera questão teórica. Uma concepção de linguagem como interação entre sujeitos em sociedade (sociointeracionista) implica uma crença na capacidade dos sujeitos sociais de criar ou construir contextos (construcionista), de forma sempre renovada, inovadora. Essa característica da linguagem aponta para a questão constitutiva da capacidade de usar a linguagem: sem essa capacidade de criação de contextos, de contextualizar, não seríamos capazes de agir em sociedade. É a característica inalienável da língua que permite a compreensão, que é ato ativo, que se “confunde com uma tomada de posição ativa a propósito do que é dito e compreendido” (Bakhtin/Volochinov, [1929]1981: 99).

Sendo isso uma questão de base, não seria necessário ensinar os alunos a contextualizar seu processo compreensivo; as respostas que eles dão às tarefas escolares são sempre contextualizadas, isto é, são as melhores respostas que podem ser dadas em função da situação em que se encontram, de suas capacidades específicas, da análise que fazem dessa situação. São as tomadas de posições, constitutivas da compreensão da linguagem, que já envolvem uma resposta ativa, na já citada perspectiva de Bakhtin/Volochinov.

Isso não significa, entretanto, que é apenas essa predisposição natural a contextualizar que nos permite agir com eficiência no complexo mundo social, que se apresenta com distintas esferas de atividade segundo as distintas instituições em que os eventos sociais acontecem. A atuação bem-sucedida nas instituições requer o conhecimento das práticas específicas dessas instituições, concretizadas, ou atualizadas, nos eventos, que são sempre discursivos (cf. Bakhtin, 1979/1990), envolvendo usos da linguagem mediados pelos gêneros discursivos⁶.

O conceito de letramento situado permite entender as diferenças de atitudes e de comportamentos que, por sua vez, podem ser atribuídas a diferenças nos eventos (de fala ou de letramento⁷) das diferentes instituições (política, publicitária, literária, artística, do cotidiano) em que as atividades são realizadas. Nos eventos de letramento, essas atividades diferem em função de exigências situacionais para usar a língua escrita em geral, e a leitura em particular. É possível participar de um evento sem conhecer os gêneros que aí circulam: por exemplo, sem conhecer as regras de participação numa assembléia, interpellando os integrantes da mesa e tomando a palavra sem ter sido reconhecido pela mesa, mas o custo é alto: a assembléia pode até ser encerrada; nem sempre a intervenção será legitimada; a auto-estima ou confiança do interventor podem sair arranhadas. Daí a importância da familiaridade com a prática social⁸, da posse daqueles saberes que permitem agir numa instituição.

6 O conceito de gênero, que tem sido amplamente discutido na literatura, será aqui entendido como uma matriz sócio-histórica e discursiva cujo conhecimento permite participar nos eventos de diversas instituições, realizando as atividades próprias dessas instituições com algum grau de legitimidade.

7 Um evento é sempre situado; ele compreende as atividades, ou aspectos dessas atividades que estão diretamente orientados ou são governados por normas e convenções sobre como usar a língua oral, no caso do evento de fala, ou escrita no caso de evento de letramento (cf. Hymes, 1972; Heath, 1983).

8 Por prática social, entendemos uma seqüência de atividades que dependem de tecnologias, de saberes e de capacidades para a ação e mobilização desses saberes numa situação específica (cf. Scribner & Cole, 1999).

2. Com base no trecho 2,
 - a. explique o que são gêneros situados.
 - b. qual é a relevância da inclusão de gêneros situados na prática escolar?

TRECHO 2 (p. 29-30)

3. A PRÁTICA ESCOLAR (SITUADA)

Os gêneros privilegiados na escola são os gêneros abstratos, chamados “pré-gêneros” por Swales (1990), que correspondem a grandes categorias ou tipos, e que transcendem as redes de práticas sociais específicas, como o “gênero narrativo” ou “narrativa”. Note-se que o gênero narrativo abrange um subconjunto de gêneros específicos, como os romances, as fábulas, os relatos científicos, os contos populares. Já menos tradicionais, mas cada vez mais presentes nas práticas escolares, seriam os gêneros **desentrosados** de suas redes sociais de origem. Esses gêneros, como a entrevista (que abrange desde a entrevista médica até a entrevista no programa de variedades da tv), têm a qualidade de tornar-se disponíveis para diferentes objetivos em situações diversas e agem, nas palavras de Fairclough (op. cit.), como se fossem uma tecnologia social; em outras palavras, como uma ferramenta semiótica em potencial que permite aos membros de uma comunidade agir em diversas e complexas situações (cf. Dolz & Schneuwly, [1996]2004; Vygotsky, [1930]1984). Já os gêneros situados, indexados às suas situações de origem, como a entrevista demográfica, têm sido objetos periféricos no trabalho escolar. Entretanto, é através deles que os gêneros de maior abrangência social, como os gêneros desentrosados de suas situações de origem, são aprendidos, de modo a constituir um recurso em potencial do membro da comunidade nas complexas situações com que se depara diariamente. Em outras palavras, é porque o aluno realizou entrevistas de tipo demográfico com os moradores do bairro para um projeto da escola que ele pode vir a construir a matriz sócio-histórica do gênero entrevista, o que lhe permitirá participar de forma mais plena entrevistando ou sendo entrevistado, em novas situações de trabalho, em salas de bate-papo da Internet e assim sucessivamente.

3. Com base no trecho 3 e na coluna de David Coimbra (Zero Hora, 31/10/08, p. 3), de que forma o exemplo apresentado por Angela Kleiman se distingue do ensino criticado pelo colunista?
4. Com base nos trechos 1, 2 e 3 do artigo de Angela Kleiman,
 - a. o que você poderia explicar sobre os objetivos e a prática de ensino de português para a professora criticada pelo colunista?
 - b. quais problemas poderiam ser levantados quanto à proposta de letramento situado no ensino médio?

TRECHO 3 (p. 32)

A observação cuidadosa de questões sociais relativas à identidade, cidadania, inclusão que movem os jovens nem sempre fornecerá temas que gerem projetos de letramento. As turmas são heterogêneas, o que pode dificultar e até inviabilizar a identificação de temas para projetos de pesquisa e de ação social que aglutinem todos os alunos. Na ausência (temporária) de questões sociais orientadoras de projetos iniciados pelos alunos, uma terceira fonte temática pode ser encontrada no próprio programa ou currículo escolar. A estratégia que propomos envolve a identificação de temas de pesquisa que movam os jovens para a ação de pesquisa pela sua relevância para o desenvolvimento pleno do programa escolar.

Um exemplo dessa estratégia foi observado numa turma de 1º ano de ensino médio que lia crônicas numa unidade sobre gêneros narrativos. A crônica em questão, “Detalhes”, escrita por Luis Fernando Veríssimo e publicada originalmente num jornal gaúcho, explorava o recurso da intertextualidade com o conto da Cinderela para criar um efeito humorístico e uma interessante mudança de perspectiva na narrativa, que assim passava do plano cotidiano ordinário dos tempos modernos para o plano do maravilhoso e do extraordinário. A compreensão da intertextualidade era elemento crucial para ter uma resposta ativa do aluno, para uma apreciação do humor da história. Foi o silêncio dos estudantes que alertou a professora para seu erro na avaliação das histórias de leitura de seus alunos, que pressupunha o conhecimento prévio do conto da Cinderela. Uma avaliação, digasse de passagem, bastante plausível: afinal, todos eles tinham cursado pelo menos dez anos em escolas, desde o pré até o 1º ano do ensino médio, sem contar possíveis temporadas em séries da educação infantil. Consultados sobre suas leituras em anos anteriores, um fato veio à luz: mais da metade desses jovens jamais tinha lido um conto maravilhoso. A leitura desses contos tornou-se o projeto da turma: o objetivo, adequado à faixa etária e interesse dos alunos foi o de descobrir, por meio da leitura crítica desses contos, por que eles apelavam a crianças de todo o mundo, o porquê do apelativo conto maravilhoso “universal”.

DAVID COIMBRA

david.coimbra@zerohora.com.br

Abaixo Machado de Assis!

Por Deus que o romeil que vou reproduzir abaixo é verdadeiro. Recebi-o dias atrás. É de uma aluna de um colégio particular de Porto Alegre. Ó:

“Olá. Estudo na oitava série. Tenho que fazer um trabalho de português sobre a presença da intertextualidade nos gêneros textuais e um deles são as crônicas. Gostaria de saber se você sabe de alguma crônica que tenha feito com a presença da intertextualidade (polifonia) que possa me mandar. Desde já agradeço.”

Terminei de ler o romeil e fiquei parado, fitando o vazio. Assim permaneci por, sei lá, três, cinco, 10 minutos. Reli o romeil. “Presença da intertextualidade nos gêneros textuais”. E agora? O que responderia para a pequena aluna em apuros com suas tarefas escolares? Doloroso dilema. Porque, na verdade, o burrão aqui não sabe o que é intertextualidade, quanto mais identificar sua presença nos gêneros textuais, seja lá o que forem eles.

Pior: a menina que me perguntou sobre intertextualidade e polifonia e tudo mais, ela está na oitava série. Quantos anos tem um aluno de oitava série? Quatorze? E já está lidando com a intertextualidade... Quer dizer: sou, realmente, um imbecil.

O problema é que suspeito existirem vários imbecis parecidos comigo. Gente pouco interessada na intertextualidade. Cultivo inclusive a desconfiança de que conhecer os meandros da intertextualidade talvez não seja exatamente útil para a imensa maioria das pessoas, mesmo aquelas que, como eu, ganham a vida escrevendo. Então, alguém aí me diga: por que uma aluna da oitava série está estudando esse troço???

Eis uma reflexão pertinente para um dia como hoje, de abertura da Feira do Livro. A leitura é o alicerce da Educação, todo mundo sabe disso. E todo mundo também sabe que o Brasil é um país que não lê. No Brasil, um livro que vende 2 mil exemplares é best-seller, e o número de todas as livrarias do país não ultrapassa o da cidade de Buenos Aires. Vivemos numa nação em que grande parte dos habitantes não sabe interpretar o sentido de uma frase direta, sujeito, verbo, complemento.

Por que isso? Por causa da intertextualidade. Como podem falar de intertextualidade com alunos de oitava série? Ou de transitivo direto? Por favor! A estrutura do ensino no Brasil é formulada para que os jovens sintam nojo da palavra escrita. Gramática, cruzcredo. O ensino da gramática devia ser vetado pelo menos até os últimos anos do segundo grau. Uma vírgula ou um acentinho, volta e meia, tudo bem, mas não me venham com pronomes oblíquos.

Dêem livros aos alunos. Que eles leiam o tempo todo. Leiam e interpretem, leiam e escrevam. E que os professores corrijam os textos e expliquem por que os corrigiram. Livros! Mas também não me venham com autores que escrevem destarte e outrossim. Não estou falando dos piores do século 19, como o tal Joaquim Manuel de Macedo e sua insuportável *Moreninha*; estou falando do melhor: Machado de Assis. Não empurrem Machado de Assis para menores de 16 anos, por favor. Se não quiserem lhes dar um Verissimo, que seja o *Harry Potter*, que seja *O Código da Vinci*. Não deixem as crianças ficar com raiva de livro!