

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

MEIRE ANNE ALVES BOCHNIA

**UMA REFLEXÃO DIALÓGICA ACERCA DAS PROPOSTAS DE REDAÇÃO DE
VESTIBULAR E PROCESSOS SELETIVOS SERIADOS DA UEPG**

PONTA GROSSA

2018

MEIRE ANNE ALVES BOCHNIA

**UMA REFLEXÃO DIALÓGICA ACERCA DAS PROPOSTAS DE REDAÇÃO DE
VESTIBULAR E PROCESSOS SELETIVOS SERIADOS DA UEPG**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa junto ao programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos da Linguagem como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh

PONTA GROSSA

2018

B664 Bochnia, Meire Anne Alves
Uma reflexão dialógica acerca das propostas de redação de
Vestibular e Processos Seletivos Seriados da UEPG. Ponta Grossa,
2018.
150 f.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de
concentração – Linguagem, Identidade e Subjetividade), Univer-
sidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Pascoalina Bailon de Oliveira
Saleh.

1. Enunciado(s). 2. Gêneros discursivos. 3. Redação –
Vestibular. 4. Reflexão dialógica I. Saleh, Pascoalina Bailon
de Oliveira. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa-
Mestrado em Estudos da Linguagem. III. T.

CDD : 469.1

MEIRE ANNE ALVES BOCHNIA

**UMA REFLEXÃO DIALÓGICA ACERCA DAS PROPOSTAS DE REDAÇÃO DE
VESTIBULAR E PROCESSOS SELETIVOS SERIADOS DA UEPG**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa
junto ao programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos da Linguagem
como requisito parcial para obtenção do título de mestre
em Estudos da Linguagem.

Ponta Grossa, 03 de setembro de 2018.

Prof^a. Dr^a. Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh – Orientadora
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof^a. Dr^a. Silvana Oliveira
Doutora em Teoria e História Literária
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof^a. Dr^a. Carmen Teresinha Bäumgartner
Doutora em Estudos da Linguagem
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Dedico este trabalho

A Deus por me permitir viver a concretização deste sonho.

A minha mãe, Maria Tereza, e a minha tia Aline, por representarem a maior riqueza da minha vida, e para as quais dedico duas palavras: Amor e Gratidão.

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, André, por ter acompanhado a realização deste sonho, em suas mais diferentes etapas, empreendendo esforços para entender minhas ausências. “Juntos, haja o que houver.”

Ao meu pai (in memoriam), João Sérgio Bochnia, pelo bem mais valioso que me deixou: o legado da fé em meu coração. Mesmo quando as condições pareciam tão adversas, sua fé sempre foi maior do que os problemas que tínhamos.

A minha irmã Michelle por ser meu exemplo de mulher determinada, corajosa e que sempre buscou - e busca - a realização de seus sonhos sem medir esforços.

Ao meu sobrinho Leonardo, meu príncipe cheio de luz, que tanta alegria e amor tem trazido a mim e a minha família.

A minha sobrinha Gabriely por ser uma criança tão especial e cheia de uma alegria que nos faz mais felizes, e amados, quando em sua companhia.

A minha amiga Taís para quem faltam palavras com que eu possa expressar o quanto a sua amizade é valiosa para mim. Por todas as vezes em que fui acolhida por suas palavras tão repletas de serenidade e sensatez: muito obrigada! Minha admiração e carinho por você são imensas.

A minha orientadora, professora Pascoalina, pela oportunidade de crescimento profissional e pessoal que tem me proporcionado ao compartilhar de sua sabedoria; pela paciência com que tem conduzido a lapidação de minhas reflexões. Muito obrigada, professora!

À Professora Ana Elizabeth e ao Professor Rubens por terem acreditado em meu potencial, quando eu ainda estava no início da graduação em Letras, e terem aberto as portas do colégio Neo Master para que eu realizasse o sonho de ser professora.

À Professora Lúcia Candido que desde o início da minha carreira como professora no Neo Master me incentivou a crescer profissionalmente e por sempre ter acreditado em minha vontade de trabalhar.

A minha querida amiga e companheira, Mirely, presente que o Mestrado me trouxe e com quem compartilhei tantos momentos especiais nesta trajetória. Muito obrigada!

À professora Valeska, que se tornou minha amiga Valeskinha. Pessoa tão amável com quem sempre posso contar, seja o momento que for.

A minha amiga de tantos anos, Núbia, com quem divido inúmeras reflexões e coleciono memórias mais que especiais.

A minha amiga Milena pela lealdade e companheirismo em tantos anos de amizade. Obrigada pelas palavras de carinho com que sempre me acolheu.

À Vilma, secretária do Mestrado, por todas as vezes em que me ajudou.

À professora Silvana Oliveira e à professora Carmen Teresinha Bäumgartner, por terem aceitado o convite para compor minha banca e pelas valiosas contribuições na qualificação desta pesquisa.

A todos os professores do curso de Licenciatura em Letras e do Mestrado em Estudos da Linguagem pelo comprometimento em ampliar nossos horizontes de pesquisa, de forma tão generosa e humana.

RESUMO

Esta pesquisa – alicerçada à teoria dialógica da linguagem, conforme pensada pelo filósofo Mikhail Bakhtin (1993, 1997, 2015a, 2015b, 2017) – se propõe a refletir sobre as condições explicitadas pelos enunciados de propostas de Redação que circulam nas provas de Vestibular e Processos Seletivos Seriados (PSS) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Assim, o estudo desses enunciados teve como objetivo analisar o tratamento conferido aos elementos principais dos gêneros discursivos, a saber: conteúdo temático, estilo e estrutura composicional. Para isso, foram selecionadas como corpus de pesquisa nove propostas, pertencentes aos gêneros discursivos notícia e carta (do leitor, de reclamação e de resposta à reclamação), e que estão compreendidas entre 2014 e 2017. Esse recorte temporal está relacionado ao fato de a UEPG, a partir de 2014, ter passado a articular as propostas de Redação de seus processos seletivos em função da perspectiva dos gêneros discursivos. A metodologia adotada partiu da abordagem qualitativa (Bortoni-Ricardo, 2015; Flick, 2009a, 2009b, 2009c), de forma que a análise reúne dados obtidos por meio de pesquisa documental, tanto dos documentos oficiais de ensino – em especial, PCNEM (1999) e PCN+ (2002) –, das propostas de Redação do Vestibular e Processo Seletivo Seriado (PSS), como, também, de documentos da UEPG relacionados a tais concursos, a saber: Manual do Candidato ao Vestibular e PSS, Revista Arquitetura da Redação e Resoluções que regulamentam os concursos em questão. As reflexões obtidas a partir das análises empreendidas apontam que o momento de execução das provas de Redação é um desafio ao candidato, tendo em vista as próprias condições que ali estão expressas. Nesse sentido, a questão que se evidencia está relacionada ao percurso dialógico da construção do enunciado, que deve se propor a antecipar eventuais dúvidas do candidato-autor, e não gerá-las. A análise das propostas revelou que ao situar o candidato sobre os aspectos relativos ao conteúdo temático, por exemplo, o nível de autoria da produção textual – quesito destacado como critério de avaliação, inclusive, pela Revista Arquitetura da Redação – pode ser favorecido, haja vista que a qualidade de uma produção textual escrita passa, invariavelmente, pela atenção aos elementos composicionais do gênero. Dentre as propostas analisadas, duas se destacaram quanto ao tratamento conferido ao conteúdo temático, ao estilo e à estrutura composicional, fato evidenciado a partir da clareza e da objetividade de seus enunciados. Diante disso, esta pesquisa concluiu que a atenção às condições de produção trazidas pelos enunciados de propostas de Redação (de processos seletivos, em geral) é imprescindível – e, portanto, precisam ser alvo de reflexão –, pois tais condições são determinantes para a realização do “projeto de dizer” do candidato.

Palavras-chave: Enunciado(s). Gêneros discursivos. Proposta(s) de Redação. Vestibular/ PSS. Reflexão dialógica.

ABSTRACT

This research - based on the dialogical theory of language, as thought by the philosopher Mikhail Bakhtin (1993, 1997, 2015a, 2015b, 2017) - proposes to reflect on the conditions set out by the statements of drafting proposals that circulate in the entrance examination (Vestibular) and Serial Selective Processes (PSS) of the State University of Ponta Grossa (UEPG). Thus, the study of these statements aimed to analyze the treatment conferred to the main elements of the discursive genres, namely: thematic content, style and compositional structure. To that end, nine proposals were selected as the corpus of the research. These proposals belong to discursive genres news and letter (from reader, letter of complaint and reply to the complaint), which are ranging in the period between 2014 and 2017. This temporal clipping is related to the fact UEPG, from 2014, has started to articulate the writing proposal in its selective processes according to the perspective of the discursive genres. The methodology adopted was based on a qualitative approach (Bortoni-Ricardo, 2015; Flick, 2009a, 2009b, 2009c), so that the analysis gathers data obtained through documentary research, both from the official teaching documents - in particular, PCNEM (1999) and PCN + (2002) - from the text proposals of the entrance examination and Serial Selective Processes (PSS) of UEPG, as well as documents related to the contests. In order to analyze data these were the selected documents: Applicant's Guide to the Vestibular and PSS, Magazine Architecture of the Essay and Resolutions that regulate the contests in question. The reflections obtained from the analysis undertaken indicate that the moment of execution of the writing test is a challenge to the candidate, considering the conditions that are expressed there. For that matter, the issue that is evident is related to the dialogical course of construction of the statement, which should be proposed to anticipate any doubts that the applicant-author might have, and not to generate them. The analysis of the proposals revealed that, by bringing the applicant to the aspects related to the thematic content, for example, the level of authorship of textual production - a matter that is highlighted as an evaluation criterion, inclusively, by Revista de Editoria - he/she may be favored, considering that the quality of a written textual production passes, invariably, by the attention to the compositional elements of the genre. Among the proposals analyzed, two stood out regarding the treatment conferred to the thematic content, to the style and to the compositional structure, a fact evidenced from the clarity and objectivity of its statements. Therefore, this research concluded that the attention to the conditions of production brought by the statements of the proposals (of selective processes, in general) is essential - and, therefore, it needs to be considered - since these conditions are determinant for the achievement of "applicant's project of saying".

Keywords: Statement (s). Discursive genres. Writing Proposal (s). Vestibular / PSS. Dialogical reflection.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diagrama das relações entre gênero do discurso, práticas de linguagem e situação de comunicação	41
Figura 2: Proposta de redação do PSS II - 2014.....	105
Figura 3: Proposta de redação do PSS III – 2014.....	109
Figura 4: Proposta de redação do Vestibular de Verão – 2014	113
Figura 5: Proposta de redação do PSS II – 2015	116
Figura 6: Proposta de redação do Vestibular de Verão - 2016	119
Figura 7: Proposta de redação do PSS II - 2016.....	127
Figura 8: Proposta de redação do PSS III - 2015.....	131
Figura 9: Proposta de redação do PSS III - 2016.....	134
Figura 10: Proposta de redação do Vestibular de Verão de 2017	137

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. OS GÊNEROS DISCURSIVOS DE BAKHTIN: POR QUE É TÃO IMPORTANTE REFLETIR SOBRE O CONCEITO DE ENUNCIADO(S)?	19
1.1 A filosofia da linguagem proposta por Bakhtin e pelo Círculo: revisitando conceitos.....	21
1.2 Dialogismo: todos os enunciados são dialógicos	23
1.3 A teoria bakhtiniana da enunciação: todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal	30
1.4 Os gêneros discursivos pensados a partir da questão do enunciado	35
1.5 A noção de signo na visão do Círculo: conjunto de signos ideológicos e dialógicos.....	42
2. A CONCEPÇÃO DE GÊNERO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DE ENSINO: TEXTUAIS OU DISCURSIVOS	46
2.1 A inserção da língua portuguesa no Brasil	47
2.2 A disciplina Português no currículo escolar brasileiro (parte I).....	50
2.2.1 Redação no Ensino Médio: da desvalorização à obrigatoriedade.....	53
2.3 A disciplina Português no currículo escolar brasileiro (parte II)	56
2.4 Gêneros discursivos e gêneros textuais.....	58
2.4.1 Gêneros discursivos	60
2.4.2 Gêneros textuais	61
2.5 Os documentos oficiais de ensino	63
2.5.1 <i>Parâmetros Curriculares Nacionais</i>	64
2.5.2 <i>Diretrizes Curriculares Estaduais de língua portuguesa</i>	68
2.5.3 Análise dos documentos oficiais do Ensino Médio: PCNEM (1999) e PCN + (2002).....	75
3. SOBRE A UEPG E SEUS PROCESSOS SELETIVOS	84
3.1 O Vestibular da UEPG.....	84
3.2 A Prova de Redação do Vestibular da UEPG	86
3.3 O Processo Seletivo Seriado (PSS) da UEPG.....	90
3.4 A Prova de Redação do Processo Seletivo Seriado da UEPG	92
3.5 A Revista Arquitetura da Redação	93
3.6 Sobre a representação quantitativa das provas de Redação do Vestibular e PSS da UEPG.....	94

4. REFLEXÕES DIALÓGICAS SOBRE OS ENUNCIADOS DAS PROVAS DE REDAÇÃO DOS PROCESSOS SELETIVOS DA UEPG	96
4.1 Notícia	102
4.1.1 Processo Seletivo Seriado II – 2014.....	104
4.1.2 Processo Seletivo Seriado III – 2014.....	108
4.1.3 VESTIBULAR DE VERÃO - 2014	111
4.1.4 Processo Seletivo Seriado II – 2015.....	115
4.1.5 VESTIBULAR DE VERÃO – 2016	118
4.2 Cartas (do leitor, de reclamação e de resposta à reclamação)	122
4.2.1 Carta do Leitor	124
4.2.1.1 Processo Seletivo Seriado II – 2016	126
4.2.2 Carta argumentativa	128
4.2.2.1 Processo Seletivo Seriado III – 2015	130
4.2.2.2 Processo Seletivo Seriado III - 2016.....	133
4.2.2.3 Vestibular de Verão de 2017	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	145

INTRODUÇÃO

Mikhail Bakhtin é o filósofo da linguagem que, ao lado dos membros do Círculo, desenvolveu um importante conceito chamado dialogismo. Esta “ideia-mestra”, assim designada por Sobral (2009), entende a interação como condição essencial do sujeito. Mesmo os sentidos mais elementares da significação, de acordo com esta teoria, não são apreendidos na individualidade. Para a filosofia bakhtiniana (Bakhtin/Volochinov, 1997, p. 129), “o sentido definido e único (...) é uma propriedade que pertence a cada enunciação como um todo”. Então, se para Bakhtin (1997, p. 302) “aprender a falar é aprender a estruturar enunciados”, os gêneros discursivos são formas de enunciados (ou discursos) que se originam nas mais diversas esferas sociais e por elas circulam (Sobral, 2009). Disso decorre o caráter interacional dos estudos bakhtinianos da linguagem, visto serem eles ferramentas que estabelecem uma organização para a interação.

O trabalho com os gêneros discursivos, por vezes também chamados gêneros textuais¹, vem se delineando como uma prática de ensino da língua escrita cada vez mais recorrente. Os próprios documentos oficiais de ensino os apresentam como indispensáveis a uma prática escolar que considere a língua em uso – ou seja, que vise às práticas de linguagem – quando do ensino de língua (portuguesa) em sala de aula.

A análise de materiais presentes nas salas de aula, tanto no que diz respeito ao ensino fundamental quanto ao médio, revela que grande parte dos autores, hoje, ao tratar do ensino da língua(gem), remetem aos gêneros discursivos/ textuais como a forma ideal de se articular a prática escolar. A proposta amplamente divulgada é o envolvimento dos alunos com os textos, principalmente aqueles por eles produzidos, no que se refere ao aprimoramento do contato com a língua. Por acreditarmos ser essa uma perspectiva de ensino que possibilita, sim, o convívio com práticas de linguagem articuladas com a realidade social dos alunos, alinhamos nossas reflexões, aqui esboçadas, com a filosofia da linguagem proposta por Bakhtin e pelo Círculo.

Esta opção pelos gêneros é uma tendência que, atualmente, também se evidencia entre os vestibulares de diversas faculdades e universidades. O Vestibular

¹ Neste trabalho, adotaremos a nomenclatura gênero(s) discursivo(s) tendo em vista que esta é a concepção de gênero presente na obra de Mikhail Bakhtin, da qual nos utilizamos como suporte teórico. Essa discussão será pormenorizada no 2º capítulo.

e o Processo Seletivo Seriado (PSS) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) adotam em sua prova de Redação, desde o ano de 2014, a abordagem via gêneros. Em um comunicado oficial feito pela instituição à época da mudança, na própria página da UEPG, encontramos: “as alterações visam atender às Diretrizes Curriculares do Paraná (2008) e atualizar o conteúdo programático do ensino médio, incluindo disciplina como Filosofia e Sociologia e novos gêneros textuais para a prova de Redação” (UEPG, 2013²). Conforme o Manual do candidato do Vestibular de Inverno, de 2017, da UEPG:

A produção de texto tem por objetivo avaliar o domínio de linguagem apresentado pelos candidatos e se estes apresentam níveis de leitura e escrita suficientes para um desempenho acadêmico. A partir de uma proposta de produção de texto (única para cada Vestibular), os candidatos farão a PROVA DE REDAÇÃO a fim de demonstrarem capacidade de leitura, de expressão escrita, compreensão e interpretação de texto(s). (UEPG, 2017, p. 53)

A mudança em relação às produções textuais, nestes concursos – que até então se situavam na perspectiva dos tipos textuais (narrativo e dissertativo) – é vista como uma tentativa de “aproximar ao máximo a proposta da redação às condições de uso efetivo da linguagem, ou seja, aos usos que se fazem da linguagem nas diversas circunstâncias da vida em sociedade” (Saleh, 2015, p. 15). Diante da relevância social que reconhecemos nesta temática, como também na importância de se estudá-la, delimitamos a Prova de Redação (do Vestibular e do Processo Seletivo Seriado da UEPG) como sendo nosso corpus de pesquisa.

O interesse por essa temática parte, inclusive, de uma motivação bastante pessoal, visto que atuo como professora de Produção Textual em turmas de 1^a e 2^a séries de Ensino Médio e de Cursinho Pré-Vestibular. As dúvidas relacionadas à execução dos comandos dos enunciados das provas de Redação dos processos seletivos da UEPG, as incertezas com relação aos usos da linguagem, bem como a brevidade das explicações do Manual do Candidato acerca da prova de Redação são algumas das questões que apareceram – e ainda aparecem – durante as aulas de Produção Textual, e a partir das quais delimitei meu interesse de pesquisa (a prova de Redação) e, na sequência, meu corpus de pesquisa (os enunciados das propostas). Sobre a construção de um corpus de pesquisa, a partir da seleção de documentos, Flick (2009b) estabelece que: “Esse passo diz respeito a questões

² Informação disponível em: <http://portal.uepg.br/noticias.php?id=5336>

relativas à amostragem – o objetivo é ter uma amostra representativa de todos os documentos de um determinado tipo [...]” (Flick, 2009b, p. 233).

Assim, tendo estabelecido o que iríamos pesquisar – os enunciados das provas de Redação da UEPG –, o passo seguinte foi definir quais seriam os gêneros discursivos selecionados para este estudo.

Como gêneros solicitados por esses processos seletivos, conforme boletins informativos online da UEPG (nº 04/2017 e 05/2017), temos:

- PSS I: comentário em blog, crônicas jornalísticas, narração escolar; relato autobiográfico;
- PSS II: carta do leitor, notícia, texto de opinião dissertativo-argumentativo, resumo;
- PSS III: carta de reclamação, carta resposta à reclamação, texto de opinião dissertativo-argumentativo, notícia, resumo.
- Vestibular: carta de reclamação, carta resposta à reclamação, texto de opinião dissertativo-argumentativo, notícia, resumo. (UEPG, 2017)

Ademais, considerando as alterações estabelecidas para a prova de Redação do Processo Seletivo Seriado e do Vestibular da UEPG, este estudo – vinculado ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (UEPG), pela linha de pesquisa em Subjetividade, Texto e Ensino – traz uma reflexão acerca de algumas propostas de produção textual solicitadas por esses processos seletivos desde então. Dessa forma, tendo-as como corpus de pesquisa, nosso objetivo em analisá-las é verificar se os enunciados de tais propostas vão ao encontro da perspectiva de Enunciado e, conseqüentemente, de Gêneros Discursivos, pelo viés da filosofia da linguagem bakhtiniana. Filosofia esta que, como já explicitado, serve de embasamento para os documentos oficiais de ensino (PCN's, DCE's) que propõem o trabalho com a língua(gem) a partir dos gêneros discursivos.

Como esses enunciados da prova de Redação vêm se delineando, desde 2014³, é a pergunta a que procuramos responder através das análises das propostas selecionadas como amostras, as quais perfazem o corpus desta pesquisa. Para isso, as amostras selecionadas foram aquelas que tiveram como gênero discursivo solicitado notícia ou carta (do leitor, de reclamação e de resposta à reclamação).

O objetivo geral desta pesquisa, portanto, é:

³ Ano em que a Comissão Permanente de Seleção anunciou a reestruturação das provas de Vestibular e Processos Seletivos Seriados da UEPG.

1. Analisar nove propostas de produção textual solicitadas, a partir de 2014, pelo Vestibular e Processos Seletivos Seriados (PSS) da UEPG, a fim de realizar uma reflexão dialógica direcionada, especialmente, aos elementos principais constituintes dos gêneros discursivos: conteúdo temático, estilo e estrutura composicional.

Como objetivos específicos, considerando toda a discussão a respeito da concepção de gênero discursivo, conforme proposto por Bakhtin e pelos filósofos do Círculo, temos:

1. Verificar o conceito de gênero discursivo empreendido nos enunciados das propostas selecionadas;
2. Identificar a concepção de língua(gem) presente nos documentos institucionais que norteiam a prova de Redação dos processos seletivos da UEPG;
3. Propor um diálogo entre essas propostas, a concepção bakhtiniana de gênero e os documentos oficiais de ensino PCN's e DCE's;
4. Procurar identificar, e problematizar, se houve mudanças na configuração dos enunciados das propostas ao longo dos anos em que as provas de Redação passaram a solicitar os gêneros discursivos.

Entender o valor social – e quantitativo – atribuído a essa prova que faz parte de processos seletivos (PSS e Vestibular), cujo objetivo é possibilitar ao candidato ingressar no Ensino Superior, também se faz importante tendo em vista o enfoque dialógico da pesquisa em questão. Sabemos, a partir das reflexões sobre os estudos bakhtinianos, que toda a discussão acerca dos gêneros discursivos está voltada para chamar a atenção “aos campos de atividade humana” (Bakhtin, 1997). Para Bakhtin, é a partir dessas esferas de atividade humana que serão delimitadas, dentre outras, as características principais dos gêneros: conteúdo temático, estilo e estrutura composicional. Portanto, por fazer parte de uma determinada esfera de atividade humana que passou por uma mudança no viés didático (quando, em 2014, a concepção de gêneros passou a ser incorporada), em nosso entendimento, cabe uma reflexão mais acentuada em relação à prova de Redação e às propostas de produção textual solicitadas.

Ainda sobre a seleção dos gêneros discursivos notícia e carta, esta não se deu ao acaso. “Quando os dados de pesquisa são documentos – [...] – com frequência estabelecemos uma coleção desses documentos, ou seja, um arquivo ou *corpus* de materiais” (Flick, 2009a, p. 51). No que se refere ao gênero discursivo notícia, levou-se em conta o fato de ter sido o mais solicitado desde a transição. Sobre a carta, é um gênero que aparece tanto no PSS II e III como no Vestibular, mas em perspectivas diferentes, por isso, chamou-nos atenção este fato. Retomando Flick (2009b, p. 234), no que se refere à constituição do corpus de pesquisa, “os documentos devem ser vistos como uma forma de contextualização da informação”.

Dessa forma, por se tratar a pesquisa de cunho interpretativista, o método sociológico em perspectiva dialógica para compreensão dos eventos estudados é a escolha metodológica para este estudo, pois, para Bakhtin/ Volochinov (1997, p. 107), “Os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e conflito tenso e ininterrupto”.

Sobre o interpretativismo, segundo Bortoni-Ricardo (2009), tal perspectiva de análise tem como essência a interpretação das ações sociais e os significados que as pessoas dão a essas ações na vida social. Aprofundando essa reflexão, a autora traz:

Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo. (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 32)

Assim, o meu olhar de pesquisadora, mas também de professora que trabalha com alunos que se preparam para prestar o PSS e o Vestibular da UEPG, esteve presente em toda a análise. Por isso, a metodologia adotada partiu da abordagem qualitativa, considerando que esta é uma pesquisa que abrange fenômenos relacionados à linguagem, e também à subjetividade, no que se refere à produção de sentidos: “[...] a pesquisa qualitativa aceita o fato de que o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa” (Bortoni-Ricardo, 2015, p. 58). Dentro do paradigma interpretativista, dá-se o nome de reflexibilidade a essa situação, ao que a autora ainda enfatiza:

Segundo o paradigma interpretativista, o cientista social é membro de uma sociedade e de uma cultura, o que certamente afeta a forma como ele vê o mundo. Portanto, de acordo com esse paradigma, não existe uma análise de fatos culturais absolutamente objetiva [...]. O pesquisador não é um relator

passivo e sim um agente ativo na construção do mundo. Sua ação investigativa tem influência no objeto da investigação e é por sua vez influenciada por esse. Em outras palavras, o pesquisador nas ciências sociais, incluindo aí a pesquisa educacional, é parte do mundo social que pesquisa. Ele age nesse mundo social e é também capaz de refletir sobre si mesmo e sobre as ações como objetos de pesquisa nesse mundo. Essa sua capacidade é denominada, na literatura especializada, **reflexibilidade**. (BORTONI-RICARDO, 2015, p. 58-59 – ênfase do original)

Vale a pena ressaltar que o nosso estudo é articulado à linha de pesquisa em Subjetividade, Texto e Ensino. Diante disso, apoiadas em Flick (2009c, p. 8), segundo o qual “a pesquisa qualitativa visa abordar o mundo ‘lá fora’”, entre as várias situações em que se pode aderir a este tipo de metodologia, temos: as experiências de indivíduos ou grupos, as análises de materiais e até mesmo a investigação de documentos (como é o caso da pesquisa que, aqui, propomos). Nesse mesmo sentido, o autor ainda estabelece:

Essas abordagens têm em comum o fato de buscarem esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica. As interações e os documentos são considerados como formas de constituir, de forma conjunta (ou conflituosa), processos e artefatos sociais. (FLICK, 2009c, p. 8)

Considerando, então, os expostos até aqui, para fins de organização do trabalho escrito de uma pesquisa qualitativa, um passo muito importante é a definição da estrutura dos capítulos. O 1º capítulo de nosso estudo é fundamentado a partir da pesquisa bibliográfica a respeito da filosofia bakhtiniana da linguagem. Sobre a importância da pesquisa bibliográfica como fonte de informações para a consolidação de um estudo científico, Fachin (2017) estabelece que ela:

Tem como finalidade conduzir o leitor à pesquisa de determinado assunto, proporcionando o saber. Ela se fundamenta em vários procedimentos metodológicos, desde a literatura até como selecionar, fichar, organizar, arquivar, resumir o texto; ela é a base para as demais pesquisas. (FACHIN, 2017, p. 112)

Assim, para a elaboração do referencial teórico desta pesquisa, no 1º capítulo, foram utilizados, principalmente, as seguintes obras: Bakhtin (1993, 1997, 2015a, 2015b) – *Por uma filosofia do ato, Estética da criação verbal, Problemas da poética de Dostoiévski, Teoria do romance I*; Bakhtin/ Volochinov (1997) – *Marxismo e filosofia da linguagem*. Como autores que estudam e discutem a obra bakhtiniana recorreremos

a Costa-Hübes (2014); Faraco (2009); Fiorin (2016); Rodrigues (2005); Rojo (2005, 2008) e Sobral (2009). Bakhtin acreditava ser o trabalho com os gêneros discursivos algo que acompanha a existência das pessoas em toda a sua extensão, visto que, conforme as suas proposições, a língua materna é forjada de acordo com os discursos a que se tem acesso durante a vida. E, desta forma, a língua em uso seria tanto a nascente dos gêneros discursivos como se realizaria a partir deles. Eis aí o sustento teórico principal que norteia esta pesquisa.

No 2º capítulo, apresentamos a trajetória da disciplina de Língua Portuguesa no currículo escolar brasileiro, concedendo especial atenção à perspectiva da produção de textos. Trazemos, também, a consulta a alguns documentos oficiais de ensino que fazem referência à concepção de gênero discursivo/ textual e, também, à importância de se trabalhar a língua(gem) a partir de tal concepção: *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (Brasil, 1999) e *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa* (Paraná, 2008).

No 3º capítulo, apresentamos a análise de alguns dos textos relacionados aos processos seletivos da UEPG: Manual do Candidato da UEPG (PSS e Vestibular), revista Arquitetura da Redação (2013; 2015) e Considerações sobre a prova de Redação. Essa análise também teve como instrumento de geração de dados a pesquisa documental, online e presencial. Ainda sobre a importância da pesquisa documental, enquanto instrumento para a abordagem dos dados qualitativos, temos em Flick (2009b):

Os documentos não são, portanto, apenas simples dados que se pode usar como recurso para a pesquisa. Uma vez que comece a utilizá-los para a pesquisa, ao mesmo tempo o pesquisador deve sempre focalizar esses documentos enquanto um tópico de pesquisa: quais são suas características, em que condições específicas foram produzidos, e assim por diante. (FLICK, 2009b, p. 223)

O 4º capítulo é direcionado à análise dos enunciados das provas de Redação do Vestibular e do PSS da UEPG, compreendidos entre 2014 e 2017, no que se refere, principalmente, ao tratamento conferido aos elementos principais que, segundo Bakhtin, são constitutivos do gênero: tema, estilo e construção composicional. No processo empreendido para tais análises, tentamos sempre levar em conta as leituras e reflexões realizadas para a construção de nosso referencial teórico. Portanto, essas análises estão pautadas pela teoria dialógica da linguagem, conforme proposta por Bakhtin e pelo Círculo, e também por determinadas questões que encontramos nos

documentos oficiais de ensino e nos documentos institucionais da UEPG e as quais julgamos pertinentes encadear em nossas análises.

Ao encerrarmos essas análises, apresentamos as considerações finais e, sem pretender o esgotamento da discussão aqui situada, trazemos sugestões com relação a estudos e reflexões pertinentes.

1. OS GÊNEROS DISCURSIVOS DE BAKHTIN: POR QUE É TÃO IMPORTANTE REFLETIR SOBRE O CONCEITO DE ENUNCIADO(S)?

Estudar os gêneros discursivos, a partir de uma perspectiva bakhtiniana, é estudar os múltiplos movimentos da vida. Mikhail Bakhtin, um dos primeiros filósofos a pensar a língua fora da sua condição interna, concebe os gêneros como uma ferramenta para a concretização das práticas discursivas. Essas práticas discursivas acontecem a todo momento, nos mais diversos campos de atividade humana, nos quais a linguagem sempre se faz presente. A interação verbal é, portanto, “o centro organizador de toda enunciação, toda expressão” (Bakhtin, 1997), e, desta forma, os gêneros discursivos legitimam nossas práticas discursivas.

Os gêneros do discurso são, em comparação com as formas da língua, muito mais fáceis de combinar, mais ágeis, porém, para o indivíduo falante não deixam de ter um tom normativo: **eles lhe são dados, não é ele que os cria.** (BAKHTIN, 1997, p. 305 – ênfase adicionada)

É como se, grosso modo, os gêneros forjassem a maneira como devemos nos comunicar frente aos diferentes textos (orais ou escritos) e contextos com os quais interagimos e, portanto, estamos inseridos; a vida em sociedade segue um fluxo dinâmico e constante, e os gêneros acompanham a dinamicidade dessas ações e desses campos de atividade humana. “Todo sistema de normas sociais encontra-se numa posição análoga; somente existe relacionado à consciência subjetiva dos indivíduos que participam da coletividade, regida por essas normas” (Bakhtin/Volochinov, 1997, p. 91). Sobre o processo de formação dos gêneros, que se perfaz atrelado às necessidades advindas da interação humana – guiada pelas reflexões de Bakhtin – Rodrigues (2005) explicita:

Cada esfera, com sua função sociológica particular (estética, educacional, jurídica, religiosa, cotidiana etc.) e suas condições concretas específicas (organização socioeconômica, relações sociais entre participantes da interação, desenvolvimento tecnológico etc.), historicamente formula na/para a interação verbal gêneros discursivos que lhe são próprios. Os gêneros se constituem e se estabilizam historicamente a partir de novas situações de interação verbal (ou outro material semiótico) da vida social que vão se estabilizando no interior dessas esferas. (RODRIGUES, 2005, p. 165)

Assim, conforme as reflexões anteriores, pode-se depreender que o proposto pela teoria bakhtiniana da linguagem é: que toda a discussão está voltada para

chamar a atenção para “os campos de atividade humana”. A importância dos gêneros está relacionada à questão dialógica da linguagem. A ideia de campos de atividade humana é central para pensar sobre o(s) enunciado(s). Esses enunciados se constroem a partir dos gêneros que são essas formas relativamente estáveis, e que são sempre enunciados. É a partir de tais esferas de atividade humana que serão delimitadas as características principais dos gêneros, e que serão elucidadas, de forma mais detalhada, à frente: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

Para Bakhtin, portanto, não existe linguagem sem interação. A interação verbal é, para o filósofo russo, constituinte da realidade fundamental da língua. E é mediante a presença do outro e, por assim dizer, do discurso do outro que os nossos discursos são moldados, conforme reflete Fiorin (2016, p. 22): A “palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro”. Em outras palavras, as relações dialógicas que se estabelecem por meio dos enunciados trazem em si uma concepção bakhtiniana de língua(gem), segundo a qual os discursos se desenvolvem a partir da figura do outro. E para Bakhtin (1997), esse movimento pode ser expresso da seguinte forma:

De um ponto de vista realmente objetivo, percebendo a língua de um modo completamente diferente daquele como ela apareceria para um certo indivíduo, num dado momento de tempo, **a língua apresenta-se como uma corrente evolutiva ininterrupta.** (BAKHTIN, 1997, p. 91 – ênfase adicionada).

Assim, esta pesquisa, que se alicerça na teoria dialógica da linguagem, conforme pensada por Bakhtin e pelo Círculo – e, portanto, considera a linguagem inseparável das interações discursivas, que acontecem, como já dito, nos mais diversos campos de atividade humana –, assume uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Neste 1º capítulo, apresentaremos os conceitos-chave da teoria bakhtiniana, os quais, conseqüentemente, envolvem os gêneros discursivos; tentamos, a partir da exposição de tais conceitos, suscitar reflexões pertinentes à questão dos enunciados. Chamamos atenção aqui para o fato de que, mesmo sendo este um estudo que contempla uma análise sobre os “gêneros discursivos” propostos nos processos seletivos da UEPG, nossa ênfase recai sobre a construção dialógica dos enunciados. Entendemos, a partir das leituras bakhtinianas, que é pela noção de enunciado que se chega à noção de gêneros.

Além de ampliar o debate sobre a relevância da questão do enunciado para a filosofia bakhtiniana e, portanto, para a ideia de gêneros discursivos, essas reflexões, ao longo desta pesquisa, enfatizam a pertinência do trabalho escolar mediante a abordagem dos gêneros discursivos, e também contribuem para a análise da noção de gênero trazida pelas propostas de Redação dos processos seletivos da UEPG, aqui estudadas.

1.1 A filosofia da linguagem proposta por Bakhtin e pelo Círculo: revisitando conceitos

O limite da exatidão nas ciências naturais é a identidade (a garantia de controle da natureza, fundada no pressuposto da necessidade das relações, é justamente a reprodutibilidade do experimento); nas ciências humanas, a exatidão consiste na capacidade de não fundir em um só os dois sujeitos; ou, nas palavras de Bakhtin, de sobrepujar a alteridade daquilo que é *outro* sem transformar qualquer coisa que é *para si*. (FARACO, 2009, p. 44 – ênfases do autor)

Estudar a obra de Mikhail Bakhtin, perpassando vários textos que carregam a sua assinatura, ou a de outros filósofos da linguagem atrelados ao Círculo, é comprometer-se com a produção incessante de sentidos. Não são poucos os conceitos que emergem da concepção bakhtiniana de linguagem. Esses conceitos, por vezes, em muito se assemelham, parecendo, até mesmo, que dizem respeito à mesma situação linguística⁴, como é o caso de discurso, diálogo, dialogismo, enunciação, enunciado/ enunciados, entre outros.

À medida que se adentra a obra do Círculo de Bakhtin, esse caleidoscópio conceitual vai se revelando. Muitos dos textos relacionados ao Círculo trabalham com a perspectiva de noções conceituais. Não são conceitos fixados. À medida que o leitor/ estudioso da obra bakhtiniana se familiariza com (ou supera) essa situação conceitual não fixada, é possível perceber que ela é uma escolha metodológica do próprio Círculo, e na qual se identifica a essência da ideia de dialogismo. Quando falamos em Círculo de Bakhtin, fazemos referência ao fato de que algumas das obras que abarcam a perspectiva dialógica da linguagem levam a assinatura de outros filósofos

⁴ Em alguns casos, como explica a nota de rodapé da tradução de *Estética da criação verbal* (2017), assinada por Paulo Bezerra, esses termos são mesmo usados indistintamente. “Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (Hucitec, São Paulo), o mesmo termo – *viskázivanie* – aparece traduzido como “enunciação” e “enunciado”. (Bezerra, 2017, p. 261)

da linguagem, sendo os principais, além de Bakhtin, Valentin Volochinov e Pável Medvedev. “Segundo alguns, eles aparecem sob a responsabilidade de outros autores porque, devido a razões políticas, Bakhtin não pode publicar esses trabalhos em seu nome” (Fiorin, 2016, p. 15). A respeito do Círculo de Bakhtin, Faraco (2009) elucida:

Era constituído por pessoas de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais (um grupo multidisciplinar, portanto), incluindo entre vários outros, o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o professor e estudioso de literatura Lev V. Pumpianski e os três que vão nos interessar mais de perto neste livro: Mikhail M. Bakhtin, Valentin Volochinov e Pavel N. Medvedev.

(...)

Os membros do Círculo que recebeu seu nome tinham em comum, conforme se pode ler em Clark & Holquist, uma paixão pela filosofia e pelo debate de ideias, o que é facilmente perceptível nos textos que nos legaram. Mergulhavam fundo nas discussões de filósofos do passado, sem deixar de se envolver criticamente com autores de seu tempo.

Podemos acrescentar a essa paixão outra que, progressivamente, invade os interesses do Círculo, em especial em seus tempos de Leningrado: a paixão pela linguagem. (FARACO, 2013, p.14 e 15)

Não é objetivo deste trabalho aprofundar esta questão, e nem discutir sobre a autoria das obras que aqui foram utilizadas. Portanto, para fins de referência bibliográfica, convencionamos atrelar os estudos aqui mencionados, de maneira mais ampla, a Bakhtin e/ou a Bakhtin e o/seu Círculo. As citações carregam a(s) assinatura(s) da forma como foram expressas nas obras consultadas, sendo essas: *Estética da criação verbal*, *Problemas da poética de Dostoiévski*, *Teoria do romance I* e *Por uma filosofia do ato* – atribuídas à Bakhtin; e *Marxismo e filosofia da linguagem* – referenciada a Bakhtin e a Volochinov.

Então, como primeira instância num trabalho que se dedica a entender, de forma articulada, as reflexões propostas por Bakhtin e pelo Círculo emerge o conceito de linguagem, o qual não pode ser compreendido fora do contexto da situação social em que aparece. Portanto, para Bakhtin, “linguagem é interação social”. Esse conceito-base será reafirmado e ampliado por diversas vezes durante este trabalho. Conceito este que, para o Círculo, foi objeto de reflexão em todas as obras, em diferentes perspectivas, e que merece um tratamento cuidadoso a fim de evitar análises reducionistas, pois, ainda que a interação seja constitutiva da linguagem, é sempre a partir do meu ponto de vista que os eventos são abstraídos. “Não se pode interpretar a compreensão como passagem da linguagem do outro para a minha

linguagem” (Bakhtin, 2017, p. 377). Dessa forma, passamos agora à apresentação e discussão da ideia de dialogismo, a partir de reflexões propostas pelo Círculo e por estudiosos da obra, mas sempre ressaltando que o olhar expresso aqui é uma entre outras possibilidades de discussão e remete à minha “consciência responsável”, tendo em vista que, conforme Bakhtin (1993, p. 58), em *Para uma filosofia do ato*: “No dado ponto único onde eu agora estou, ninguém jamais esteve no tempo único e no espaço único do Ser único”.

1.2 Dialogismo: todos os enunciados são dialógicos

A relação do nosso dizer com as coisas (em sentido amplo do termo) nunca é direta, mas se dá sempre obliquamente: nossas palavras não tocam as coisas, mas penetram na camada de discursos sociais que recobrem as coisas. Essa relação palavra/coisas, diz este autor, é *complicada* pela interação dialógica das várias inteligibilidades socioverbais que conceitualizam as coisas. (FARACO, 2009, p. 50 – ênfase do autor)

De acordo com Bakhtin, em *Estética da Criação Verbal*, “Dois enunciados alheios confrontados, que não se conheçam e toquem levemente o mesmo tema (ideia), entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si” (2017, p. 320). Refletindo sobre a concepção de dialogismo expressa nesse pensamento e, também, na epígrafe que introduz essa seção, deparamo-nos com uma questão-chave para esta teoria da linguagem: o enunciado deve ser sempre pensado na relação com o outro. Sinteticamente falando, para a filosofia bakhtiniana, a interação entre os sujeitos é a gênese da linguagem, sendo os discursos dela decorrentes o “lugar em que as manifestações linguístico-discursivas acontecem” (Costa-Hübes, 2014, p. 16).

Dito de outro modo, é como se mesmo quando as interações não ocorrem entre indivíduos “face a face”, mas, no caso, entre indivíduo(s) e objeto(s), por exemplo, estejam aí pressupostas interações entre sujeitos. “Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica” (Bakhtin, 2017, p. 323).

Então, partindo-se da importância conferida à relação com o outro, o fundamento de toda linguagem é o dialogismo: “princípio unificador da obra de Mikhail Bakhtin” (Fiorin, 2016, p.21) e que, portanto, ocupa privilegiada posição dentro de seus estudos. “A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo” (Bakhtin/ Volochinov, 1997). Assim, considerando a essência dialógica dos enunciados, encontramos outra apreciação bakhtiniana a respeito do fato de que a

palavra é sempre perpassada pela palavra do outro: “O *dado* e o *criado* no enunciado verbalizado” (Bakhtin, 2017, p.326 – ênfases do original). Ainda que os enunciados carreguem em si ecos de enunciados anteriores a ele (visões de mundo, crenças, apreciações científicas, etc.), sempre há algo novo sendo expresso em uma enunciação. A irrepetibilidade dos eventos e o caráter dialético da comunicação são fatores que incidem sobre a enunciação. Bakhtin (2017), a esse respeito, reflete:

O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc). Contudo, alguma coisa é criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito faltante, o acabado em sua visão de mundo, etc.). Todo o dado se transforma em criado. Análise do mais simples diálogo cotidiano (“Que horas são?” – “Sete horas”). A questão mais complexa da pergunta. É necessário olhar para o relógio. A resposta pode ser verdadeira ou não, pode ter significado, etc. A que horas, a mesma pergunta feita no espaço cósmico, etc. (BAKHTIN, 2017, p. 326)

Se pensarmos as questões acima expostas, relacionando-as às análises dos enunciados das provas de Redação de Vestibular e dos Processos Seletivos Seriados/UEPG que proporemos adiante, podemos nos aproximar de alguns apontamentos. Consideremos a mesma proposta, aplicada a candidatos em mesmo nível de formação (por exemplo, PSS III, correspondente ao 3º ano do Ensino Médio); essa situação comum, em diversos aspectos, suscitará diferentes interpretações, reflexões e até mesmo facilidades e dificuldades por parte dos alunos. Ainda que exista um terreno comum sobre o qual a maioria dos textos irá, possivelmente, se fixar, ainda assim, mesmo dentro dessa expectativa, haverá diferentes perspectivas de execução da proposta. Até mesmo o diálogo que estabeleço com esses enunciados, a partir do meu olhar de pesquisadora/ professora, reflete tais questões. Pensando sobre tal situação, em Problemas da poética de Dostoiévski, encontramos: “A mesma palavra, a mesma ideia e o mesmo fenômeno já são aplicados por três vozes e em cada um soam de modo diferentes” (Bakhtin, 2015a, p. 253).

Dessa forma, torna-se importante, ainda, nortear o leitor em relação ao campo de especificidade da palavra diálogo, em meio ao domínio bakhtiniano, tendo em vista a profusão de termos e conceitos delineados por esta filosofia da linguagem: “O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal” (Bakhtin/ Volochinov, 1997, p.123). Assim, consolidado na perspectiva da “interação verbal”, o diálogo diz respeito

à comunicação, à linguagem, sendo ele construído na relação de alternância de vozes. Importante consideração a respeito dos conceitos de dialogismo e diálogo nos traz Sobral (2009):

Cabe enfatizar, embora pudesse parecer desnecessário, que “dialogismo” não se confunde com “diálogo”, **quer se trate das réplicas de um diálogo face a face ou de sua representação em discursos, estéticos e outros**. O diálogo é um fenômeno textual e um procedimento discursivo englobado pelo dialogismo, sendo apenas um de seus níveis mais evidentes no nível da materialidade discursiva. Por outro lado, o enunciado e o discurso por mais “fechados”, por mais “subjativos” que sejam continuam a ser dialógicos. (SOBRAL, 2009, p. 34-35 – ênfase adicionada)

A reciprocidade entre mim e o outro é o que alimenta as relações dialógicas – ressaltando que esse “outro” pode se materializar, por vezes, não apenas face a face⁵, conforme explicitado na citação anterior; a relação dialógica requer do locutor uma atitude responsiva em relação ao(s) enunciado(s) que lhe é/ são fornecido(s). Em Marxismo e filosofia da linguagem, Bakhtin/ Volochinov (1997), sobre o discurso escrito que se converte em diálogo e que, como qualquer interação verbal, requer uma atitude responsiva, elucidam:

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento de comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da interação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa, as respostas e as objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1997, p. 123)

Ainda segundo o filósofo russo (2015a), a língua é a realidade material da linguagem, sendo esta um processo determinado pela vida social e, portanto, em contínua evolução. Disso decorre a materialidade expressa em sua filosofia da linguagem. Para Bakhtin (2015a):

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo

⁵ Esta é apenas uma forma composicional em que as relações dialógicas ocorrem (Fiorin, 2016).

de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas. (BAKHTIN, 2015a, p. 209)

Ao analisarmos o conceito de linguagem trazido por Bakhtin (1997), deparamo-nos, ainda, com a seguinte questão: “as relações dialógicas são impossíveis entre os elementos dos sistemas da língua”. Bakhtin concebe a vida de cada sujeito como permeada por uma sucessão de atos – diversos, singulares, irrepetíveis, únicos – “mas que têm elementos comuns com outros atos e por isso fazem parte da categoria englobante ‘ato’” (Sobral, 2009, p. 24). Assim, a forma lógica ou o revestimento concreto-semântico da língua não são capazes de formar enunciados; para isso, é necessário que esses elementos estejam inseridos no campo do discurso e, portanto, formem enunciados (Bakhtin, 2015a):

As relações dialógicas são irredutíveis às relações lógicas ou às concreto-semânticas, que *por si mesmas* carecem de momento dialógico. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, convertendo-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas. (BAKHTIN, 2015a, p. 209 – ênfase do autor)

Para se tornarem dialógicas, então, segundo Bakhtin (2015a), as relações lógicas e concreto-semânticas devem materializar-se, tornando-se discurso, ou seja, enunciado e, assim, ganhando um *autor*⁶. “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (Bakhtin/ Volochinov, 1997, p. 124). É a necessidade de comunicação – estabelecida como a essência da linguagem – que ocorre em um determinado tempo e espaço, a responsável pela produção do diálogo, o qual pode ser definido como a alternância entre enunciados. “O discurso surge no diálogo como sua réplica viva, forma-se na interação dinâmica com o discurso do outro no objeto. *A concepção do seu objeto pelo discurso é dialógica*” (Bakhtin, 2015b, p. 52 – ênfases do autor).

Conhecemos o mundo exterior e alicerçamos nossos valores e crenças em meio ao discurso do outro e ao nosso. Discurso este que não pertence apenas a este outro, mas a todos os outros que ecoaram seus diálogos até o presente momento. “A

⁶ “O tema do autor e da autoria está presente, em maior ou menor grau, em quase todos os escritos de Bakhtin. Trata-se de um tema que envolve uma extensa elaboração de natureza filosófica (...)” (Faraco, 2009, p. 88-89). Para maiores esclarecimentos sobre a temática, recomendamos a leitura do item “Ser autor”, disposto no capítulo 3 do livro “Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin”, de Carlos Alberto Faraco (2009).

palavra (em geral qualquer signo) é interindividual. Tudo o que é dito, o que é expresso se encontra fora da “alma” do falante, não pertence apenas a ele” (Bakhtin, 2017, p. 328). Nesse sentido, alicerçada pela perspectiva do dialogismo bakhtiniano, Rodrigues (2005) esclarece:

(...) o nosso dizer é uma reação-resposta a outros enunciados. No processo de interação verbal, as palavras nos veem de outros enunciados e remetem a eles; portanto, nessa perspectiva, como elementos do enunciado, elas são “neutras”, mas trazem consigo sentidos (visões de mundo). (RODRIGUES, 2005, p.155)

Tendo feito alguns apontamentos sobre os discursos, temos então outra concepção relevante compreendida pela teoria bakhtiniana: “Não são as unidades da língua que são dialógicas, mas os enunciados” (Fiorin, 2016, p.23). Os sons, os recursos lexicais, as frases e orações, isoladamente, não são capazes de formar enunciados. Os enunciados, em contrapartida, nos apresentam a realidade e, portanto, mais do que “unidades da língua”, são “unidades da comunicação” (Bakhtin, 2017, p.276). Seguindo tal perspectiva, encontramos em *Estética da Criação Verbal* (2017, p.278): “Não se intercambiam orações como se intercambiam palavras (em rigoroso sentido linguístico) e grupos de palavras; intercambiam-se enunciados que são construídos com o auxílio das unidades da língua [...]”.

Sobral (2009) – estudioso da filosofia da linguagem proposta por Bakhtin e pelo Círculo – ao elencar algumas das condições que tornam o enunciado e o discurso dialógicos, afirma:

(1) não pode haver enunciado sem sujeito enunciator, (2) o sujeito não pode agir fora de uma interação, mesmo que o outro não esteja fisicamente presente; (3) não há interação sem diálogo, que é uma relação entre mais de um sujeito, mesmo no caso do chamado ‘discurso interior’, discurso do sujeito dirigido a si mesmo. (SOBRAL, 2009, p. 35)

Dessa forma, como mencionado anteriormente, os enunciados retratam os acontecimentos como únicos e, portanto, esses são irrepetíveis – explicitando o termo designado pela própria filosofia bakhtiniana. “Cada momento está vivo aqui, e a própria unidade não é senão um momento da unicidade concreta de um ser humano” (Bakhtin, 1993, p.90). De acordo com os estudos de Faraco (2009), o que Bakhtin propunha era uma filosofia que abarcasse o “ser-como-evento único” e, portanto, considerasse o ser humano enquanto singular, particular, visto serem os eventos, por ele vivenciados, marcados por condições de tempo, espaço e sujeito(s) impossíveis

de serem novamente circunstanciados. Ainda sobre o “ser-como-evento único”, Faraco (2016), ao explicar sobre a filosofia pretendida por Bakhtin, reflete:

Essa insistência no trato do singular, do único, do irrepetível tem como base uma extensa reflexão sobre a existência do ser humano concreto. O argumento se assenta na estrutura do *eu* moral que institui sua unicidade, que se percebe único, que reconhece estar ocupando um lugar único que jamais foi ocupado por alguém e que não pode ser ocupado por nenhum outro.

Ao se perceber único (de dentro de sua própria existência e não como um juízo teórico), este sujeito não pode ficar indiferente a esta unicidade; ele é compelido a se posicionar, a responder a ela: não temos *álibi* para a existência. (FARACO, 2009, p. 20-21)

A complexidade da obra de Bakhtin é então, novamente, referida. Mesmo considerando a importância do “ser-como-evento único” – visto que é na nossa subjetividade, do nosso lugar único, que nós nos constituímos e participamos desses eventos situados espacial e historicamente – ainda assim, é na interação com os outros que as relações dialógicas se estabelecem. Portanto, tendo em vista, a função discursiva da linguagem, a figura do outro é fundamento primordial no que se refere ao entendimento das relações dialógicas. “O falante termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” (Bakhtin, 2017, p. 275), e ainda como afirma Sobral (2009, p. 36), “antes mesmo de pronunciar uma só palavra diante do outro, seja qual for a materialidade da expressão, o sujeito está ‘respondendo’ a esse outro, ‘antecipando-se a objeções suas’, ‘perguntando-lhe’ algo (...)”. Essa reflexão de Sobral (2009) remete à obra de Bakhtin intitulada “Problemas da poética de Dostoiévski”, onde se lê:

As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão, e da nossa avaliação, isto é, tornam-se *bivocais*. A única que pode diferenciar-se é a relação de reciprocidade entre essas duas vozes. A transmissão da afirmação do outro em forma de pergunta já leva a um atrito entre duas interpretações numa só palavra, tendo em vista que não apenas perguntamos como problematizamos a afirmação do outro. O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras dos outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e *hostis* a elas. (BAKHTIN, 2015a, p. 223)

Para Bakhtin (2015a, p. 225): “A maneira individual pela qual o homem constrói seu discurso é determinada consideravelmente pela sua capacidade inata de sentir a palavra do outro e os meios de reagir diante dela”. Articulamos nossa maneira de agir

sem perder de vista os ecos e lembranças produzidas durante a interação verbal, pois cada vez que um enunciado é produzido, outros – anteriores e posteriores – são revelados. O diálogo com outros enunciados é incessante. A respeito disso, concordamos com Rocha (2010) ao dizer que:

(...) em qualquer situação de uso linguístico há uma série de manifestações discursivas que estabelecem diálogo entre si. Nesse sentido, o enunciado é composto por posicionamentos que respondem a enunciados anteriores, permitindo que sejam elaboradas novas respostas àquilo que foi enunciado. (ROCHA, 2010, p. 59)

Para Bakhtin (1997), reafirmamos, a produção de enunciados simplesmente não existiria, não fosse a presença do outro: “Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver, enunciado” (1997, p. 325). A partir disso, é possível compreender, de forma mais concreta, o porquê de a posição de autor de um enunciado (ênfatizando que todo enunciado tem um autor) pressupor, sempre, uma resposta – ou uma atitude responsiva (para usar a terminologia proposta pela filosofia russa) – sendo este um conceito-base do dialogismo bakhtiniano: todo enunciado carrega em si outros enunciados e não existe fora das relações dialógicas. A esse respeito, Rodrigues (2005) atesta que:

O enunciado, desde o seu início (projeto discursivo), objetiva a reação-resposta ativa (imediate ou não, verbal ou não, exterior ou interior [discurso interior] daquele a quem é destinado e constrói-se em função dessa eventual reação resposta. Os enunciados já ditos e os enunciados pré-figurados (reação-resposta antecipada do outro) “determinam” a construção do enunciado, tornando-o, como já dito, uma unidade multiplanar, sulcado por esses enunciados. Assim, os enunciados, pelo seu papel e lugar, representam unidades concretas e únicas da comunicação discursiva, por outro lado, pela sua natureza dialógica (o dialogismo é constitutivo), não podem deixar de se tocar nessa cadeia, estando vinculados uns aos outros por relações dialógicas, que são relações de sentido. (RODRIGUES, 2005, p. 160 – ênfase da autora)

Quando Bakhtin metaforiza que “o enunciado é um elo na cadeia da interação verbal” (BAKHTIN, 1997a, p. 320), o filósofo nos traz a importância que a sua teoria delega à figura do outro, o qual manifesta-se como imprescindível à constituição do sujeito em seus mais diversos aspectos: crenças, valores, atitudes, subjetividade. Sobre a afirmação de que a subjetividade vai se constituindo em meio às relações dialógicas em que o sujeito se insere, Fiorin (2016) formula a seguinte reflexão:

A apreensão do mundo é sempre situada historicamente, porque o sujeito está sempre em relação com o(s) outro(s). O sujeito vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que compõem a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. Como a realidade é heterogênea, o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si. Portanto, o sujeito é constitutivamente dialógico. Seu mundo interior é formado de diferentes vozes em relações de concordância ou discordância. Além disso, como está sempre em relação com o outro, o mundo interior não está nunca acabado, fechado, mas em constante vir a ser, porque o conteúdo discursivo da consciência vai alterando-se. (FIORIN, 2016, p. 61)

Diante da perspectiva acima explicitada, o próximo subitem problematiza, de forma mais abrangente, a relação entre a formulação de enunciados e a presença do outro, considerando que essas reflexões serão de grande importância para o momento das análises das propostas de produções textuais (redações) dos processos seletivos da UEPG, as quais compõem nosso corpus de estudo.

1.3 A teoria bakhtiniana da enunciação: todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal

No discurso prático da vida é extremamente difundido esse emprego do discurso do outro, sobretudo no diálogo, em que um interlocutor muito amiúde repete literalmente a afirmação de outro interlocutor, revestindo-a de novo acento e acentuando-a a seu modo com expressões de dúvida, indignação, ironia, zombaria, deboche, etc. (BAKHTIN, 2015a, p. 222-223)

Para Bakhtin, como vimos, a linguagem é uma prática social. Dessa forma, foi interesse do filósofo russo, e de seu Círculo, a linguagem enquanto uso e interação; a enunciação seria o momento de uso da linguagem, ou seja, o momento da enunciação enquanto ocorre a interação. “Essa interação é apresentada assim como constitutiva do processo contínuo de criação do sentido, pois, sem ela, há uma separação, ou afastamento, do diálogo e, portanto, não há sentido” (Sobral, 2009, p. 40). O sentido – ou melhor dizendo, a sua criação – seria, para a filosofia da linguagem, fundada no diálogo e algo que não se separa dele. Em Bakhtin (2015a, p. 225-226), encontramos reflexões sobre a utilização da enunciação do outro (ou fragmentos dessa enunciação) em nossa fala e a forma como as revestimos de nossas apreciações: “[...] a palavra do outro não se reproduz sem nova interpretação, mas age, influi e de um modo ou de outro determina a palavra do autor, permanecendo ela mesma fora desta”. Essa “nova interpretação” torna-se um traço da autoria assumida

no momento da enunciação e remete à dinâmica de funcionamento – própria e real – estabelecida pela linguagem, a que Bakhtin e o Círculo convencionaram chamar de dialogismo. Sobre isso, ainda em Bakhtin (2015a), temos:

Todas as palavras que nessa réplica estão orientadas para o objeto reagem ao mesmo tempo e incessantemente à palavra do outro, correspondendo-lhe e antecipando-a. O momento de correspondência e antecipação penetra profundamente no âmago do discurso intensamente dialógico. É como se esse discurso reunisse, absorvesse as réplicas de outro, reelaborando-as intensamente. A semântica do discurso dialógico é de tipo totalmente especial. (BAKHTIN, 2015a, p. 225)

Então, considerando o preceito de que todo enunciado é uma réplica a outro, a dimensão e o caráter social do enunciado, segundo Costa-Hübes (2014), apontam para a seguinte questão: “A construção do enunciado pressupõe, sempre, uma necessidade de dizer alguma coisa para alguém” (Costa-Hübes, 2014, p. 18); quando se fala em alguém, não necessariamente esse alguém expressa a figura de outro, visto que até mesmo o diálogo individual, ou seja, consigo mesmo, representa para o Círculo um momento de interação. Sobre a concepção de que todo enunciado é uma resposta, ou seja, uma réplica a outro enunciado, mas também heterogêneo (pois mostra o dizer do outro), temos:

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, **trava uma polêmica com elas**, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. (BAKHTIN, 1997, p. 98 – ênfase adicionada)

Assim, tudo aquilo que é explicitado demanda um posicionamento daquele que recebe – ouvinte/ leitor – este enunciado. Ao mesmo tempo, tal enunciado não surge no momento exato da comunicação – ainda que oral –, ele é composto por manifestações discursivas anteriores a este momento, e que são resposta(s) a outros discursos. Quando se diz que o enunciado é uma réplica a outro(s) enunciado(s), essa reflexão está ancorada na perspectiva de que ele não é o primeiro e nem o último na comunicação discursiva. “Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (Bakhtin, 1997, p. 292). Para Bakhtin e o Círculo, o enunciado é, portanto, o lugar onde se conhece o(s) sujeito(s) da interação.

E ainda, por serem elos, relacionados uns aos outros, os enunciados prescindem de um início e de um fim, o que colabora para a articulação de outros elos, ou seja, de outros enunciados. “As fronteiras do enunciado concreto, compreendido

como uma unidade da comunicação verbal, são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes, ou seja, pela alternância dos locutores” (Bakhtin, 1997, p. 293). E é no diálogo que essa alternância – bem como essa “fronteira” – se evidencia em Bakhtin (2015b):

A réplica de todo diálogo real também leva essa vida dupla: ela é construída e assimilada no contexto de um diálogo integral, construído por minhas (do ponto de vista do falante) enunciações e pelas enunciações do outro (do parceiro). Não se pode retirar a réplica desse contexto mesclado de palavras minhas e do outro sem perder o seu sentido e o seu tom. Ela é parte orgânica do todo heterodiscursivo. (BAKHTIN, 2015b, p. 57-58)

Como é uma troca de enunciados, “O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal” (Bakhtin, 1997, p. 293). As posições de locutor/escritor e ouvinte/leitor são delimitadas durante a alternância entre os sujeitos, na qual fica evidente a necessidade de uma compreensão responsiva ativa daqueles que estão inseridos no diálogo.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1997, p. 123)

Desta forma, concordamos com Costa-Hübes (2014, p. 18-19), quando a autora nos coloca que: “(...) o enunciado é concebido como produto da interação de dois ou mais indivíduos socialmente construídos, que, em uma dada situação de interlocução, interagem por meio da linguagem”. Essa alternância entre os sujeitos participantes do diálogo – que determina as fronteiras do enunciado –, nas palavras de Bakhtin (1997), é a primeira particularidade do enunciado:

A alternância dos sujeitos falantes que compõe o contexto do enunciado, transformando-o numa massa compacta rigorosamente circunscrita em relação aos outros enunciados vinculados a ele, constitui a primeira particularidade do enunciado concebido como unidade da comunicação verbal e que distingue esta da unidade da língua (BAKHTIN, 1997, p. 299-300).

Para compreendermos o sentido do enunciado, outro aspecto que se faz relevante, além da alternância dos sujeitos, é o fato de não ser possível separá-lo da situação social que o provocou, sendo este um elemento constitutivo de sua

dimensão. Rodrigues (2005, p. 160), a respeito da influência das condições sociais que abarcam o enunciado, nos traz:

Não se pode compreender o enunciado sem considerá-la (*a situação social*), pois o discurso, como “fenômeno” de comunicação social, é “determinado” pelas relações sociais que o suscitaram. Há um vínculo efetivo entre enunciado e situação social, ou melhor, a situação social se integra ao enunciado, constitui-se como uma parte dele, indispensável para a compreensão de seu sentido. (RODRIGUES, 2005, p. 160 – ênfase da autora/ aspas do original)

O “acabamento” é trazido por Bakhtin como a segunda particularidade do enunciado – ainda na perspectiva deste como unidade de comunicação verbal – pois, de acordo com o filósofo, “Ao ouvir ou ao ler, sentimos claramente o fim de um enunciado, como se ouvíssemos um “*dixi*” conclusivo do locutor” (BAKHTIN, 1997, p. 299). Há que se considerar aqui, novamente, o fato de que tanto a língua como os sujeitos são constituídos a partir da relação com outros sujeitos. Desta forma, ao adotar uma atitude responsiva, o ouvinte (ou leitor) mostra que entendeu o enunciado proferido e, portanto, a relação dialógica entre os pares foi estabelecida.

A totalidade acabada do enunciado que proporciona a possibilidade de responder (de compreender de modo responsivo) é determinada por três fatores indissociavelmente ligados no todo orgânico do enunciado: 1) o tratamento exaustivo do objeto do sentido; 2) o intuito, o querer-dizer do locutor; 3) as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento. (BAKHTIN, 1997, p. 299)

Sobre o primeiro fator relacionado ao acabamento do enunciado, os preceitos bakhtinianos (Bakhtin, 1997) colocam-no como suscetível às esferas da comunicação verbal, sendo os gêneros discursivos presentes em cada uma dessas esferas determinantes para moldar a atitude responsiva do sujeito ouvinte/ leitor:

Teoricamente, o objeto é inesgotável, porém, quando se torna *tema* de um enunciado (de uma obra científica, por exemplo), recebe um acabamento relativo, em condições determinadas, em função de uma dada abordagem do problema, do material, dos objetivos por atingir, ou seja, desde o início ele estará dentro dos limites de um *intuito definido pelo autor*. (BAKHTIN, 1997, p. 300 – ênfase do autor)

Na continuidade desta discussão, o segundo fator explicitado está relacionado àquilo que em termos bakhtinianos (1997) é chamado de “*intuito discursivo* ou *querer dizer do locutor*”. “Percebemos o que o locutor *quer* dizer e é em comparação a esse

intuito discursivo, a esse querer-dizer (como o tivermos captado) que mediremos o acabamento do enunciado” (Bakhtin, 1997, p. 300 – ênfases do autor). Assim, dadas as condições de comunicação entre os falantes, as reflexões sobre o acabamento dos enunciados e as atitudes responsivas dele decorrentes reafirmam o conceito de língua defendido por Bakhtin e pelo Círculo: a língua é uma atividade essencialmente social.

Assim, as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto. (...) Essas relações se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico. (BAKHTIN, 2015, p. 209)

A respeito do terceiro fator de acabamento do enunciado, Bakhtin (1997) considera-o “o mais importante para nós” e o resume como “as formas estáveis do *gênero do enunciado*” (Bakhtin, 1997, p. 302 – ênfase do autor). Neste sentido, aqui se reafirma a condição dos gêneros discursivos como imprescindíveis para mensurar a comunicação entre os sujeitos e, assim, aprimorar as formas da linguagem. Portanto, para Bakhtin, a efetivação dos enunciados está condicionada aos gêneros do discurso:

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo *na escolha do gênero do discurso*. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. (BAKHTIN, 1997, p. 302 – ênfase do autor)

Ademais, ainda que os gêneros do discurso sejam aspectos importantes – e indispensáveis – para a tomada da palavra por parte dos sujeitos envolvidos na enunciação, ressaltamos o pensamento de Costa-Hübes (2014, p. 19-20) a respeito das condições necessárias para o estabelecimento das relações dialógicas: “Não basta o interesse de apenas um dos pares na interação. É preciso que a palavra faça eco no outro, provoque reflexão e, numa ação de refração⁷, que seja devolvida ao outro infinitamente”.

“A refração é, desse modo, uma condição necessária do signo na concepção do Círculo de Bakhtin. Em outros termos, para o Círculo, *não é possível significar sem refratar*. Isso porque as significações não estão dadas no signo em si, nem estão garantidas por um sistema semântico abstrato, único e atemporal, nem pela referência a um mundo dado uniforme e transparentemente, mas são constituídas na dinâmica da história e estão marcadas pela diversidade de experiências dos grupos humanos, com suas inúmeras contradições e confrontos de valorações e interesses sociais”. (FARACO, 2009, p. 51 – ênfases do autor).

Os gêneros do discurso, então, vislumbrados a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, são entendidos como formas para organizar nossos discursos, sendo estes materializados pela fala ou pela escrita. E considerando que o discurso só tem a possibilidade de existir na forma de enunciados, temos, novamente, que “Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal” (Bakhtin, 2007, p. 98).

Desenvolvidos os conceitos de dialogismo e enunciação, conceitos nucleares para alicerçar o estudo aqui proposto, a próxima seção discutirá os gêneros discursivos, pensados a partir da questão do enunciado, e embasados à luz da filosofia da linguagem de Bakhtin e do Círculo.

1.4 Os gêneros discursivos pensados a partir da questão do enunciado

“Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (Bakhtin, 1997, p. 280). Este é o trecho de abertura do mais conhecido texto bakhtiniano que aborda a questão dos gêneros discursivos, presente na obra *Estética da criação verbal*. O filósofo ainda enfatiza que os enunciados são a forma como o emprego da língua acontece (Bakhtin, 1997). Uma reflexão sobre esse excerto mostra-nos que o lugar de destaque reservado à língua, dentro da teoria dialógica da linguagem, deve-se ao fato de ela fazer parte de todas as relações e contextos da vida humana. Faraco (2009, p. 126), a propósito da produção de enunciados, a que ele chama de “estudar o dizer”, conclui: “(...) não falamos no vazio, não produzimos enunciados fora das múltiplas e variadas esferas do agir humano”.

E essas esferas de atividade, ou campos do agir humano, como já dito, são centrais para se pensar sobre a questão do(s) enunciado(s). A construção de um enunciado está sempre alicerçada às características que perfazem determinado campo de atividade, e, conseqüentemente, tem um modo próprio de operar. Esses enunciados balizam – e são balizados – pelos gêneros discursivos que ali circulam (e, portanto, apresentam relativa estabilidade). Sobral (2009), mais uma vez, nos contempla com uma reflexão dialógica – para usar a terminologia específica – sobre a filosofia da linguagem, conforme proposta por Bakhtin e pelo Círculo:

Quando se fala em gênero discursivo do ponto de vista do Círculo, fala-se em algo que é ao mesmo tempo estável e mutável. O gênero discursivo é estável

porque conserva traços que o identificam como tal e é mutável porque está em constante transformação, se altera cada vez que é empregado, havendo mesmo casos em que um gênero se transforma em outro. Como o gênero é entendido com essas características, o Círculo define, por exemplo, como “formas relativamente estáveis e normativas de enunciado” (Bakhtin, 2003, p. 286). Observe-se nessa definição que o “relativamente” marca a mutabilidade em meio à estabilidade indicada por “formas”, “estáveis” e “normativos”. (SOBRAL, 2009, p. 115)

Dessa forma, para Bakhtin, os gêneros do discurso são basicamente os enunciados (orais ou escritos), com características relativamente estáveis, pertencentes aos integrantes das mais diversas esferas da atividade humana. Pensar nos gêneros de forma acabada, sem relacioná-los com a vida, é impossível, pois se perde a dimensão da relação deles com as diversas esferas da atividade humana. Quando se fala sobre a importância de se considerar as “esferas da atividade humana” para a produção de enunciados, é preciso ter em mente a seguinte reflexão de Bakhtin/ Volochinov (1997):

A unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem. Dois organismos biológicos, postos em presença num meio puramente natural, não produzirão um ato de fala. (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1997, p. 70-71)

Disso posto, o que podemos depreender é que onde existe agir humano, existe comunicação e, portanto, linguagem (ainda que esta não seja expressa verbalmente). Os enunciados não demandam, necessariamente, de palavras para serem formulados. O contexto de interação entre os parceiros da interlocução é o que define, e lança luzes sobre, os elementos que compõem uma ação de linguagem. Essa consideração é expressa de forma bastante articulada a partir do que nos trazem Bäumgartner e Cruz (2009):

O enunciado define-se por suas relações sócio-ideológicas situadas. Um enunciado pode materializar-se na ausência de palavras, numa só palavra, numa frase, num texto. O que caracteriza um enunciado, e determina sua forma composicional e estilo – enquanto texto, palavra ou frase – são as relações sócio-ideológicas presentes na situação de produção, inclusive sua relação com outros enunciados já ditos ou a serem proferidos. (BÄUMGARTNER; CRUZ, 2009, p. 165)

Então, por estarem intimamente ligados à nossa vida e ao contexto em que estamos inseridos, os gêneros do discurso, inclusive, nos auxiliam a formular os enunciados: a intenção discursiva do falante é adaptada ao gênero. Além disso, como

já assinalado, esses enunciados sofrem modificações em decorrência do momento histórico vigente. Dito de outro modo: amparadas pelas reflexões das referidas autoras, temos que a vontade discursiva do falante se realiza, antes de tudo, na escolha de certo gênero do discurso. Essa vontade já aponta para que esse enunciado se realize de uma determinada forma; o falante está situado em uma determinada situação.

Pode-se dizer que a isso se deve o fato de existir inúmeros gêneros discursivos, visto serem ilimitadas as situações que envolvem o uso da língua. A reflexão sobre a existência de uma grande variedade de gêneros na sociedade remete-nos a outro conceito bakhtiniano: a noção de cronotopos⁸. A respeito desse conceito que, em síntese, se refere ao fato de que “cada gênero tem seu campo predominante de existência”, Rodrigues (2005) afirma:

Cada gênero tem seu campo predominante de existência (seu cronotopos), onde é insubstituível, não suprimindo aqueles já existentes. (...) Cada novo gênero aumenta e influencia os gêneros de determinada esfera e o seu desaparecimento se dá pela ausência de condições sociocomunicativas que o engendram (por exemplo, a conversa de salão). (RODRIGUES, 2005, p. 166)

Mesmo existindo uma infinidade de situações de interação e, portanto, uma multiplicidade de gêneros discursivos, Bakhtin dividiu-os em apenas duas classificações, os gêneros primários e os gêneros secundários, a partir da natureza do enunciado. Mais uma vez, chamamos a atenção para o fato de o enunciado ser a unidade de comunicação discursiva, e não o gênero. O gênero discursivo dá conta da recorrência, mas a comunicação discursiva é realizada por meio dos enunciados. O enunciado ganha certa sistematicidade/estabilidade e, à medida que se reconhecem essas recorrências, os gêneros se originam. Ou seja, os gêneros do discurso surgem a partir do uso dos enunciados.

Sobre a classificação, basicamente, os gêneros primários são aqueles que acontecem no calor da hora; os gêneros secundários são elaborados dentro do

⁸ Em Fiorin (2016), na obra *Introdução ao pensamento de Bakhtin*, encontramos uma definição bem abrangente sobre o conceito de “cronotopo”, a saber: “Para a natureza das categorias de tempo e espaço representadas nos textos, Bakhtin cria o conceito de cronotopo, formado pelas palavras gregas *crónos*(= tempo) e *tópos*(= espaço). Os textos literários revelam-nos os cronotopos de épocas passadas, por conseguinte, a representação do mundo que tinha a sociedade em que eles surgiram. Figura-se o mundo por meio de cronotopos, que são, pois, uma ligação entre o mundo real e o mundo representado, que estão em interação mútua. A relação entre espaço e tempo é indissolúvel. (FIORIN, 2016, p. 145 – ênfases do autor)

convívio cultural mais complexo. “A inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros secundários do outro, eis o que esclarece a natureza do enunciado (...)” (Bakhtin, 1997, p. 283).

Assim, tendo por base os pressupostos estabelecidos por Bakhtin (1997) na obra *Estética da criação verbal*, podemos mencionar os gêneros primários a partir de situações comunicativas cotidianas, informais, que não demandam “tantas” lapidações por parte dos sujeitos da enunciação, como, por exemplo: as conversas do cotidiano, alguns tipos de cartas, os bilhetes e, até mesmo, os diários íntimos. Como gêneros secundários, habitualmente perpassados pela escrita, estariam aqueles que requerem contornos mais elaborados, visto que a utilização da língua por meio desses gêneros está, em geral, associada a situações comunicativas de maior complexidade. São exemplos desses: o teatro, o romance, os gêneros literários em geral, o discurso científico. Não obstante, consideramos imprescindível esclarecer o leitor quanto à possibilidade de os gêneros do discurso, conforme proposto por Bakhtin, misturarem-se, intercalarem-se formando novos gêneros e/ou modificando os já existentes. A esse respeito, Rodrigues (2005), estudiosa da obra bakhtiniana, elucida:

Bakhtin salienta que muitos gêneros secundários, no seu processo de formação, absorvem e reelaboram diversos gêneros primários. Muitos gêneros nascem de hibridismos de outros gêneros, primários ou não, como o romance polifônico, que nasceu do diálogo socrático e da sátira menipéia. Além disso, os gêneros secundários costumam “representar” diferentes formas de interação cotidiana, pela incorporação de gêneros primários. O gênero primário inserido (intercalado) no secundário, como uma carta dentro de um romance, perde sua relação direta com a realidade, deixa de ser acontecimento da vida cotidiana; a carta no romance conserva sua forma e relevância cotidiana só como parte do romance, participando da realidade apenas por meio do romance, como acontecimento artístico e não como acontecimento cotidiano. A intercalação de gêneros, no entanto, também pode ser observada nos gêneros primários. **O processo de intercalação é um dos lugares onde observar a plasticidade dos gêneros. Todas essas características dos gêneros apontam para sua relativa estabilidade, sua dinamicidade e sua relação inextricável com a situação social de interação.** (RODRIGUES, 2005, p. 169 – aspas da autora, ênfase adicionada)

Apresentada a distinção entre os gêneros primários e secundários, bem como as possibilidades de se intercalarem, Bakhtin ainda reforça uma importante questão relacionada ao uso que se faz desses gêneros: “Cada um dos gêneros do discurso, em cada uma das áreas de comunicação verbal, tem sua concepção padrão do destinatário que o determina como gênero” (Bakhtin, 1997, p. 322). Esse enunciado

reforça a ideia de que, em uma situação de interação verbal, a forma como nos comunicamos, ou seja, a nossa atitude responsiva está expressamente relacionada ao destinatário e às concepções que tenho a seu respeito. Sobre isso, Bakhtin (1997) atesta:

Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo apreciativo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. (BAKHTIN, 1997, p. 322)

Ao declarar que a enunciação é o “produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”, Bakhtin/ Volochinov (1997) nos chamam a atenção para as apreciações valorativas entre locutor e ouvinte. Ainda conforme as apreciações de Bakhtin (2015, p. 221): “O discurso se converte em palco de luta entre duas vozes”. Um enunciado proferido em uma conversa informal, entre pessoas de estreita convivência, como pais e filhos, ou duas pessoas em um relacionamento conjugal, não terá a mesma densidade que um diálogo entre aluno e professor ou médico e paciente, por exemplo. A forma como se dá a interação desses indivíduos é fator primordial e determinante para a organização dos discursos:

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 a *outro*. Através da palavra, defino-me em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1997, p. 113)

Para o filósofo da linguagem, ainda – para quem o sujeito se constitui sempre na relação com o(s) outro(s) e a partir da linguagem –, os enunciados decorrentes da interação verbal são constituídos por meio de alguns aspectos, a saber:

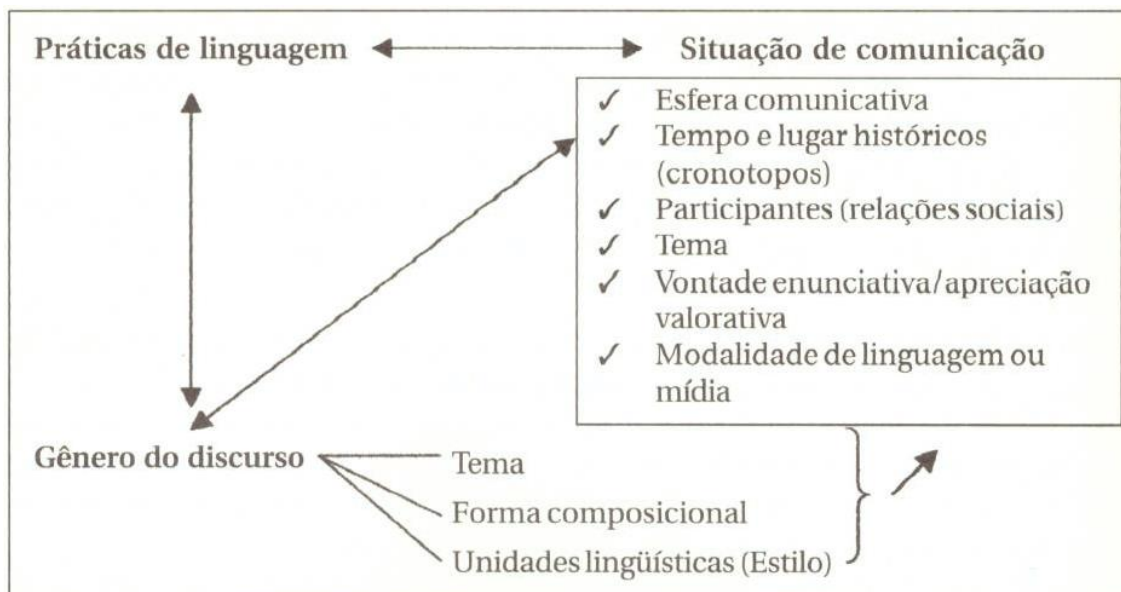
A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu **conteúdo (temático)** e por seu **estilo** verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas

também, e sobretudo, por sua **construção composicional**. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (BAKHTIN, 1997, p. 280 – ênfase do autor)

Os três elementos em destaque na citação anterior são, conforme Bakhtin, os principais responsáveis pela completude do enunciado. Então, na formulação desses enunciados – considerados sempre a partir de suas esferas de circulação – está o embrião dos gêneros textuais, o qual nos cabe aqui (RE)afirmar: “(...) cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros discursivos” (Bakhtin, 1997, p. 280). Assim, como sintetiza Costa-Hübes (2015, p. 23), “As três dimensões constitutivas dos gêneros – o tema, o estilo e a construção composicional – complementam-se e correspondem às especificidades de cada esfera”.

Ao discutir questões teóricas e aplicadas sobre os gêneros discursivos, a partir da filosofia bakhtiniana da linguagem, Rojo (2005, p. 196) explicita que os enunciados são sempre produzidos a partir da “apreciação valorativa do locutor a respeito do(s) tema(s) e do(s) interlocutor(es) de seu discurso”, e as três dimensões essenciais dos gêneros do discurso – o tema, a forma composicional e o estilo – são determinadas a partir dessas apreciações (Rojo, 2005). Nesse sentido, a referida autora (2005, p. 198) “busca sintetizar as relações entre os elementos da situação de comunicação, as práticas de linguagem e os gêneros do discurso” através do seguinte diagrama:

Figura 1 - Diagrama das relações entre gênero do discurso, práticas de linguagem e situação de comunicação



Fonte: Rojo (2005, p. 198).

Então, com vistas a compreender o funcionamento dos gêneros e a maneira como eles nos auxiliam na organização da nossa linguagem, atentemos para o fato de que os elementos constitutivos do enunciado colaboram para a estabilidade do gênero discursivo e, ao mesmo tempo, eles também são responsáveis por moldar a forma como os gêneros se apresentam. Considerando o que Rodrigues (2005, p. 167) nos traz sobre “a abrangência” desses elementos, tem-se:

Cada enunciado, visto sob a ótica de acontecimento, é único e caracteriza-se por três momentos constitutivos vinculados que, por um processo de abstração, podem ser decompostos em: tema (referido a objetos [objeto do discurso]) e sentidos (outros enunciados), estilo verbal (seleção dos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua) e construção composicional (procedimentos composicionais para a organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva e da relação dos participantes da comunicação discursiva). (RODRIGUES, 2005, p.167)

Assim, esses elementos, tidos como fundamentais, irão – além de estabilizar ou, por vezes, dinamizar os gêneros do discurso – possibilitar que nossas práticas de linguagem sejam mais facilmente compreendidas. Salientamos que as condições de produção dos discursos, os papéis sociais desempenhados pelos (inter)locutores interferem na forma como os enunciados serão apresentados, conforme o que Bakhtin/ Volochinov (1997) esclarecem:

(...) a situação dá forma à enunciação, impondo-lhe essa ressonância em vez daquela, por exemplo, a exigência e solicitação, a afirmação de direitos ou a prece pedindo graça, um estilo rebuscado ou simples, a segurança ou a timidez, etc. A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor. (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1997, p. 114)

Nossas reflexões esboçadas até aqui⁹ – ou seja, nossa enunciação, a partir de uma perspectiva dialógica da linguagem – nos permitem afirmar que os elementos principais formadores dos gêneros discursivos – tema, estrutura composicional e estilo – são imprescindíveis para a sua produção e compreensão; elementos esses que os tornam, ao mesmo tempo, “normativos” e “relativamente estáveis”.

1.5 A noção de signo na visão do Círculo: conjunto de signos ideológicos e dialógicos

Para refletirmos sobre a concepção de signo adotada por Bakhtin e pelos filósofos do Círculo, partimos de uma posição emblemática expressa na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, publicada pela primeira vez em 1929: “tudo o que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia”. Ao entendermos que a linguagem para a filosofia do Círculo é vista como interação e só existe mediante ela, conseguimos vislumbrar como bases dessa teoria o fato de que cada enunciado formulado, cada discurso proferido, carrega em si posições ideológicas, que o tempo todo interagem com outras posições, refutando-as ou confirmando-as, para posteriormente serem formulados novos enunciados e, por assim dizer, novas posições ideológicas. Portanto, o caráter dialógico, social e semiótico da linguagem, conforme proposto pela filosofia bakhtiniana, se deve ao fato de que: “A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, consequentemente, somente no processo de interação social” (Bakhtin/ Volochinov, 1997, p. 34).

Os signos, dessa forma, surgem como produtos da(s) interação(ões) que o sujeito estabelece com o mundo. É o sujeito que converte o objeto, o instrumento, e até mesmo a palavra, em signo; entretanto é preciso destacar que eles não surgem

⁹ Reflexões essas pautadas pelas obras de Bakhtin e do Círculo, bem como autores que se dedicam ao estudo da filosofia bakhtiniana.

de uma consciência individual. Esses elementos em si não possuem “um sentido preciso, mas apenas uma função: desempenhar este ou aquele papel na produção” (Bakhtin/ Volochinov, 1997, p. 32). Sobral (2009), de acordo com o modo bakhtiniano de pensar a linguagem, elucida que “o sentido nasce de diálogos”, ou seja, da interação; interação essa que ocorre tanto entre sujeitos, como entre sujeitos e objetos, instrumentos, textos... “A interação é apresentada assim como constitutiva do processo contínuo de criação do sentido, pois, sem ela, há uma separação, ou afastamento, do diálogo e, portanto, não há sentido” (Sobral, 2009, p. 40). A esse respeito, encontramos em Bakhtin/ Volochinov (1997) a seguinte proposição:

Qualquer produto de consumo pode, da mesma forma, ser transformado em signo ideológico. O pão e o vinho, por exemplo, tornam-se símbolos religiosos no sacramento cristão da comunhão. Mas o produto de consumo enquanto tal não é, de maneira alguma, um signo. Os produtos de consumo, assim como os instrumentos, podem ser associados a signos ideológicos, mas essa associação não apaga a linha de demarcação existente entre eles. (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1997, p. 32)

Diante do que foi exposto, é interessante pensar os signos como resultantes da relação de interação que os sujeitos estabelecem entre si e para com o mundo material. Todas as expressões de sentido – avaliação, recusa, aceitação, concordância, etc –, lançadas nos mais diversos domínios, são ideológicas e, portanto, tornam-se signos. E assim, tendo em vista que todo signo esboça uma apreciação sobre o mundo, temos: “Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc” (Bakhtin/ Volochinov, 1997, p. 32).

O signo é, assim, um signo ideológico, que expressa os valores sociais de determinado grupo e de determinada época e, portanto, é um fenômeno socioideológico. “Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer do processo de interação” (Bakhtin/ Volochinov, 1997, p. 44).

É importante ressaltar, então, que as representações esboçadas por/em cada signo ideológico não são expressões absolutas sobre o mundo material, visto que, para Sobral (2009, p. 55): “a linguagem não representa nem reflete diretamente o mundo, mas o torna objeto de uma construção social e histórica, sem, no entanto, negar a existência concreta desse mundo”. Nesse sentido, a partir de

Bakhtin/Volochinov (1997), podemos dizer a respeito do objeto que ele próprio não tem uma precisão, pois somente o acessamos por meio do discurso. Embora o objeto exista no mundo, ele só se constitui, de fato, por meio do enunciado. E então o objeto passa a ser signo. Mais uma vez, podemos perceber a importância conferida, por Bakhtin e pelo Círculo, para a questão do enunciado.

O objeto, portanto, não tem uma existência como signo fora dos enunciados que assim o concebem. Para Bakhtin/Volochinov (1997), a exauribilidade semântico-objetual é relativa. Mas, ao se tornar tema do trabalho científico, por exemplo, ele (o objeto) se torna relativamente exaurível, visto que a forma como o objeto vem para o enunciado permite essa exauribilidade, e sobre a qual destacamos: é sempre relativa. Na medida em que o objeto vem para o enunciado, ele permite essa exauribilidade.

Dessa forma, quando buscamos a compreensão de texto, a partir da perspectiva bakhtiniana, encontramos “a concepção de texto como conjunto coerente de signos ideológicos” (Brait, 2012, p. 12), o que se justifica pelo fato de todo texto (entendido aqui como a produção de um enunciado¹⁰) tem um autor, que, em determinado recorte temporal e espacial, responde com seu texto a outros textos e, também, torna-se alvo de reflexões e atitudes responsivas. Sobre a questão da autoria, Sobral (2009, p. 63) encerra: “ser autor é assumir, de modo permanentemente negociado, posições que implicam diferentes modalidades de organização dos textos, a partir da relação do autor com o ‘herói’, ou tópico, e com o ouvinte”. Então, de forma bastante direta e abrangente, encontramos em Bakhtin/ Volochinov (1997, p. 33) a expressão que, em nossa atitude responsiva, melhor sintetiza a discussão proposta: “Um signo é um fenômeno do mundo exterior”.

Apresentadas as reflexões sobre alguns dos conceitos-chave da filosofia da linguagem, conforme pensada por Bakhtin e pelo Círculo, passamos agora à exposição e à discussão de algumas das políticas educacionais que parametrizam o ensino de língua portuguesa no Brasil e, concomitantemente, adotam em suas recomendações o estudo da língua a partir dos gêneros discursivos/textuais.

As leituras, e consequentes reflexões, empreendidas para a construção deste referencial teórico, a partir do qual temos por intenção sustentar nossas análises, nos

¹⁰ Brait (2012, p. 15) enfatiza: “Bakhtin suspeita do termo texto e o substitui por enunciado/ enunciação, justamente por ele estar, em várias teorias, associado à dimensão unicamente linguística e estilística, autônoma e individual, sem possibilidade de ser colocado no circuito mais amplo da produção de sentidos, dimensão que se realiza no confronto de duas consciências, de dois interlocutores, de conjugação de discursos histórica, cultural e socialmente situados”.

permitiram entender que não se trata de trabalhar a partir da perspectiva de gêneros, e sim na perspectiva dos enunciados. Os gêneros, como já dito, são consequência de determinadas e relativas estabilidades/ recorrências que os enunciados produzem. Portanto, a questão do enunciado é mais relevante que a questão dos gêneros para Bakhtin e para o Círculo. Os documentos oficiais de ensino não conferem essa centralidade à questão do enunciado; as discussões – quando existem – estão sempre situadas na perspectiva dos gêneros. Não se trata de dizer que um conceito seja mais importante que o outro; o que há é uma relação constitutiva entre eles. É pela noção de enunciado que se chega à noção dos gêneros. Quando se assume uma perspectiva bakhtiniana é isso que se precisa entender: a questão dos gêneros está submetida à questão dos enunciados.

2. A CONCEPÇÃO DE GÊNERO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DE ENSINO: TEXTUAIS OU DISCURSIVOS

O trabalho com a língua(gem) – dentro do ambiente escolar (mais especificamente nas aulas de Língua Portuguesa) – tem passado por várias – e significativas – mudanças. Rojo (2008, p. 74 – ênfases da autora), ao lançar um olhar dialógico sobre tal questão, nos traz que “cada vez mais se compreende a importância de estudar a vida social a partir das *redes de práticas, instrumentos e instituições* específicas, onde a ação humana se desenvolve”. Mas, como tal preocupação chegou ao ambiente escolar? Ou melhor: como essa preocupação passou a integrar o discurso dos documentos oficiais voltados ao ensino de língua portuguesa?

O estudo dos documentos oficiais de ensino de língua portuguesa selecionados para esta pesquisa, em reflexão conjunta sobre a dinâmica escolar brasileira, coloca-nos frente a uma dura realidade: por muito tempo, o trabalho escolar com a linguagem, orientado pela perspectiva gramatical de busca incessante do erro e posterior correção, afastou muitos alunos do interesse pela língua. Ainda segundo as reflexões de Rojo (2008):

[...] são encontrados vastos e inumeráveis problemas apresentados na educação linguística brasileira, seja no âmbito do ensino de língua materna, seja no de línguas estrangeiras: problemas na alfabetização e letramento das populações; nas práticas escolares e extraescolares de leitura; nas capacidades de produção de textos das populações; no trato e impacto das línguas estrangeiras, na escola e fora dela; no uso, acesso e domínio das novas tecnologias da comunicação e informação pelas populações. (ROJO, 2008, p. 74 – 75 – ênfases da autora)

Hoje, sabe-se que essas práticas “tradicionais” de ensino da língua não servem para dar resposta às demandas que emergem da vivência social com os usos da linguagem. Faz-se extremamente importante assinalar que é esse ir além – do ensino tradicional e convencional – que capacita o aluno para a tomada de posicionamento e defesa de seus direitos.

Neste capítulo, portanto, fazemos um breve resgate sobre a trajetória da disciplina de Língua Portuguesa no currículo escolar brasileiro, com ênfase na perspectiva da produção de textos. Nosso intuito é entender qual o lugar reservado – ou não – para a produção textual escrita em meio às aulas de língua portuguesa e, também, nos concursos para ingresso ao ensino superior. Além disso, apresentamos

algumas reflexões sobre os documentos oficiais de ensino que abordam (e recomendam) a perspectiva dos gêneros discursivos/ textuais no que se refere ao trabalho com a língua(gem); tais reflexões serão importantes, também, para as análises de nosso corpus de pesquisa, as quais serão apresentadas no 4º capítulo.

2.1 A inserção da língua portuguesa no Brasil

Na tentativa de responder a esta questão “Qual o lugar reservado – ou não – para a produção textual escrita em meio às aulas de língua portuguesa e, também, nos concursos para ingresso ao ensino superior?”, e pensando em nosso corpus de pesquisa – que são as propostas de produções textuais dos vestibulares e processos seletivos seriados da UEPG –, tornou-se necessário compreender como a produção textual – chamada amplamente de redação – foi historicamente inserida como requisito de vestibulares de todo país. Ter conhecimento de que a produção textual escrita nem sempre foi valorada como parte integrante da nota de ingresso para instâncias brasileiras de ensino superior é algo bastante elucidativo quando da reflexão sobre os usos que se faz – ou neste caso, que não se faz – da língua(gem).

Assim, nossas reflexões, agora, têm como ponto de partida o percurso histórico da disciplina de língua portuguesa no Brasil. Consideramos relevante essa discussão por entendermos que as disciplinas escolares, como práticas sociais que são, possuem uma historicidade e, portanto, revelam os movimentos sociais a que os sujeitos de determinada época estão e/ou estiveram inseridos. Venturi e Gatti Júnior (2004, p. 69) destacam a necessidade de se compreender a historicidade de uma disciplina como “um dos aspectos mais relevantes para o entendimento do momento atual da escola” e afirmam:

Considera-se que as transformações ocorridas em uma disciplina e no currículo escolar merecem ser investigadas sob uma perspectiva sócio-histórica. A evolução de uma disciplina pode ser entendida como produto das contradições e transformações internas e externas da área disciplinar. O estudo da construção de uma disciplina escolar e do currículo escolar deve atentar para os aspectos educacionais no contexto das práticas pedagógicas e do movimento que se dá no âmbito da sociedade de caráter político, econômico e cultural. (VENTURI; GATTI JÚNIOR, 2004, p. 69)

Sobre os primórdios do ensino de língua portuguesa no Brasil, a história nos conta que foram os jesuítas os responsáveis por sua inserção no país recém-colonizado. As práticas pedagógicas por estes desempenhadas – visto que aqui ainda não existia educação formal – traziam consigo duas perspectivas diferentes. A

primeira, relacionada aos indígenas. Pretendia-se catequizá-los e, assim, impor o modo de pensar católico. A segunda, “direcionada à formação intelectual dos filhos da elite colonial” (PARANÁ, 2008, p. 39).

Na História da Educação brasileira, os missionários da Companhia de Jesus, os Jesuítas, desempenharam um papel de extrema importância por estruturar referenciais que constituíram a Instituição Escolar. A Companhia de Jesus organizou o Ratio Studiorum, um plano de estudos usado por quase dois séculos. A primeira versão desse plano é de 1599, portanto, final do século XVI. Os Jesuítas foram expulsos do Brasil em 1756, mas somente em 1832 é que chegava aqui a proposta de reformulação do Ratio Studiorum. (VENTURI e GATTI JÚNIOR, 2004, p. 70)

A língua portuguesa, entretanto, a essa época, não tinha relevância prática, sendo o tupi-guarani a língua popular no Brasil colonial, conforme apontamentos das DCE:

A interação entre colonizados e colonizadores resultou na constituição da Língua Geral (tupi-guarani), utilizada pelos portugueses, num primeiro momento, com vistas ao conhecimento necessário para a dominação da nova terra. Essas línguas continuaram sendo usadas por muito tempo na comunicação informal por grande parte da população não escolarizada. (PARANÁ, 2008, p. 40)

Além da língua geral, outra língua de destaque era o latim, considerado a língua da erudição, dos estudos clássicos. O ensino da língua latina era destinado aos alunos advindos dos segmentos mais abastados. A esses “filhos da elite” eram direcionadas aulas cujo objetivo principal seria lapidar a cultura a partir da leitura de textos literários clássicos, conforme nos apresenta Villalta (2002):

A pedagogia escolar jesuítica, de um modo geral, possuía algumas características básicas. Além de envolver estudos e métodos de ensino assentados fundamentalmente na repetição e imitação de textos clássicos, latinos e gregos; de ser prisioneira da orientação religiosa, contrapondo-se, em parte, ao espírito científico nascente, caracterizava-se por voltar-se para a elite constituindo-se como um elemento de distinção dessa mesma elite no interior da sociedade. (VILLALTA, 2002, p. 04)

A reviravolta neste panorama linguístico veio a partir da descoberta de riquezas minerais no Brasil. De acordo com as Diretrizes (PARANÁ, 2008, p. 40): “Essa situação de bilinguismo passou a não interessar aos propósitos colonialistas de Portugal, que precisava manter a colônia e, para isso, a unificação e padronização linguística constituíram-se fatores de relevância”.

Foi em 1758, a partir de decreto, que o Marquês de Pombal proibiu o uso de outras línguas, inclusive da língua geral, e instituiu a Língua Portuguesa como o idioma oficial do Brasil. O intuito era fortalecer e valorizar a língua portuguesa. O objetivo era o domínio comercial português. A esse respeito, Bagno (2003, p. 77) ressalta alguns eventos bastante significativos para a construção da historiografia nacional e que, em geral, não são apresentados na escola:

A medida do Marquês de Pombal queria atingir sobretudo a prática pedagógica dos padres jesuítas, que utilizavam a língua geral amazônica, de base tupinambá para catequizar os índios brasileiros. (...) O decreto de Pombal constitui o primeiro exemplo dos procedimentos autoritários que caracterizarão as políticas linguísticas no Brasil a partir de então. O português só se tornou a língua majoritária de nosso povo depois de um longo processo de repressão sistemática, incluindo o extermínio físico de falantes de outras línguas. (BAGNO, 2003, p. 77)

Conforme Soares (1996), citada por Malfacini (2015, p. 47), ao retomar a expressão do pensamento do Marquês de Pombal, “a língua seria uma maneira de desterrar os povos [que viviam no Brasil] da barbaridade e ao mesmo tempo incutir neles o respeito e afeto ao Príncipe por/ através de sua língua”. Bagno (2001, p. 49), em outro momento, ainda enfatiza o alto custo desta imposta hegemonia linguística:

Tendo sido usada como instrumento de colonização, de dominação, de controle, de imposição de um poder imperial, essa norma-padrão passou a ser identificada como a língua portuguesa, quando, de fato, é só uma parte pequena dela, uma das inúmeras combinações de regras permitidas pelo sistema da língua. Assim, todo o grande fluxo da língua, suas águas correntes, o rio caudaloso e vivo que corre há mais de mil anos, foi deixado de lado e, pior, foi considerado “caótico”, “confuso”, “sem regras”, “ilógico”, “feio”, “errado”, “pobre”. Essa é uma interessante inversão ideológica dos fenômenos históricos, já que a língua viva é muito mais rica de possibilidades do que a norma-padrão, que se estagnou no tempo e no espaço. (BAGNO, 2001, p. 49 – ênfases do autor)

A consequente expulsão dos jesuítas trouxe à tona, dentre outras, uma dificuldade em especial: como tornar o ensino do Português no Brasil uma prática pedagógica capaz de torná-lo a língua hegemônica da nação brasileira? A partir desta reflexão, faz-se importante a este estudo saber o percurso histórico da “disciplina” de língua portuguesa – Português – no Brasil, bem como entender o processo de legitimação do trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula; processo que passou por várias instâncias, inclusive de resistência.

2.2 A disciplina Português no currículo escolar brasileiro (parte I)

Mesmo com a reforma pombalina, a disciplina Português passou a compor tardiamente os currículos escolares brasileiros. Isto porque, conforme Naro e Scherre (2007):

Para a história da língua portuguesa no Brasil, existe uma documentação razoavelmente rica e variada que vai desde relatos de viajantes, missionários e autoridades governamentais, a partir do século XVI, a representações de fala de alguns grupos populacionais em peças, jornais e etc., a partir, principalmente do século XIX. O mais completo levantamento desse material ainda é o de Serafim da Silva Neto (1986), em *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*, cuja primeira edição data de 1950 (...). (NARO e SCHERRE, 2007, p. 27-28)

A inclusão da disciplina de língua portuguesa (Português) nas escolas brasileiras ocorreu de forma tardia; de acordo com Soares (2004, p. 160): “ela só ocorre nas últimas décadas do século XIX, já no fim do Império”. Ainda depois da reforma pombalina, o tratamento para com a língua portuguesa em orientação curricular permaneceu o mesmo por um longo tempo, dividindo-se entre a retórica e a gramática. E faz-se importante salientar que o grande destaque do ensino de línguas neste período era o latim. A língua da erudição, a língua da cultura.

Ou seja: a língua portuguesa, a língua significativamente então denominada “vulgar”, deveria ser instrumento para aprender a gramática latina, até esse momento ensinada falando-se e lendo-se em latim. Da mesma forma, o estudo da gramática da língua portuguesa é (...) vista como *apoio* para a aprendizagem da gramática latina. (SOARES, 2004, p. 162 – ênfases da autora)

De acordo com Malfacini (2015), o fato de a língua “de uso”, propriamente dita, a esta época ser a língua geral e, também, a falta de condições para o português se constituir em uma disciplina (tendo em vista sua pouca circulação e valor social) são razões que podem ser apontadas como motivos para que a língua portuguesa não fizesse parte do currículo escolar até a metade do século XVIII. Além disso, outro fato

era que quem se escolarizava fazia parte das classes privilegiadas, seguindo, portanto, o modelo educacional da época, no qual se destacava o *status* do Latim e do aprendizado por meio dele (clássico): havia a presunção de que o grupo social mais abastado, que continuaria seus estudos, estaria habituado a práticas frequentes de leitura e escrita fora da escola. (MALFACINI, p. 47, 2015)

Com o passar do tempo, a gramática de língua portuguesa, segundo Soares (2004, p. 162), “foi se libertando de sua ancilagem em relação à gramática latina, e ganhando autonomia”. Então, na virada do século XX, a perda do prestígio da língua latina culminou em sua exclusão dos ensinos fundamental e médio. A desvalorização do latim em termos de uso e valor social, ainda conforme a referida autora, está atrelada aos seguintes fatores:

Contribuíram sem dúvida para isso as numerosas gramáticas brasileiras que surgem a partir do século XIX, como consequência não só da instalação, em 1808, da Imprensa Régia no Rio de Janeiro, o que cria condições para a edição de obras de autores brasileiros, e logo surgiram várias gramáticas (sempre escritas por professores e dirigidas a professores e alunos, o que atesta a importância dos estudos de gramática na escola), mas também a progressiva constituição desse objeto – a língua como sistema – como área do conhecimento. (SOARES, 2004, p. 162)

Desse modo, a popularização de gramáticas em língua portuguesa como material essencial às aulas da disciplina Português revela a supervalorização do estudo da gramática para o ensino da língua e da leitura. Sobre isso, Venturi e Gatti Júnior (2004) afirmam:

Nos anos 50 do século XX, os manuais de gramática e língua antologia integraram-se em um só exemplar. A princípio o livro era constituído por duas partes distintas. A primeira metade era a gramática da língua, a segunda metade uma antologia. É importante salientar que a concepção de língua que o ensino do Português adotava nesse período (anos 50-60 do século XX) era o conhecimento de língua como sistema. **Ensinar Português significava ensinar a conhecer ou reconhecer o sistema linguístico.** (VENTURI e GATTI JÚNIOR, 2004, p. 70 – ênfase adicionada)

Ainda nesta época, a escola brasileira tinha como público-alvo estudantes oriundos das camadas de maior poder aquisitivo, ou seja, era um espaço elitista. Portanto, o ensino de norma padrão (orientado por uma visão de língua enquanto sistema) justificava-se pelo fato de esses integrarem um extrato cujo padrão culto de linguagem já vigorava em seus contextos. Este panorama linguístico, entretanto, estava prestes a mudar com a democratização do acesso à escola, “em virtude de questões socioculturais, principalmente com a promulgação da Constituição de 1946, um documento de inspiração ideológico-liberal-democrática” (MALFACINI, 2015, p. 48). Soares (2004) aponta relevantes aspectos deste momento histórico:

é a partir desse momento que começa a modificar-se profundamente o alunado: como consequência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização, democratiza-se a escola, e já não são

apenas os “filhos-família”, os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores – nos anos 1960, o número de alunos no ensino médio quase triplicou, e duplicou no ensino primário. (SOARES, 2004, p. 167)

Para atender a essa nova demanda do alunado brasileiro, houve a necessidade de contratação de um número maior de professores. Mas, segundo Malfacini (2015), o aumento na procura por esses profissionais representou, também, uma contratação menos exigente, “culminando na depreciação da função docente e obrigando-os a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente” (2015, p. 49). Uma dessas estratégias, de acordo com Soares (2004, p. 167), “é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios”. Eis, neste cenário, um importante agente social: o autor do livro didático.

Assim, esta foi uma época em que importantes nomes despontaram como autores de gramáticas tidas, à época, como referência para o ensino de língua portuguesa no Brasil, “dando ao autor do livro didático (...) a tarefa não só de preparar o cronograma das aulas, como também a de propor as respostas consideradas como “corretas” para os exercícios propostos” (MALFACINI, 2015, p. 49). A ruptura com esse paradigma educacional só começaria a ter um real impulso na década de 1980.

Outro fato a ser destacado é que, ao longo do tempo, algumas foram as mudanças em relação ao nome da disciplina de ensino de língua portuguesa e literatura. Mudanças essas relacionadas a perspectivas político-ideológicas, é claro. No início da década de 1970, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71), resultante da intervenção do governo militar, a exemplo do que fez em outras disciplinas, propagou seus objetivos e ideologia em relação à condução da disciplina Português. Soares (2004, p. 169) contempla algumas situações relevantes sobre este período:

A própria denominação da disciplina foi alterada: não mais português, mas *comunicação e expressão*, nas séries iniciais do então criado 1º grau, e *comunicação em língua portuguesa*, nas séries finais desse grau; só no 2º grau o foco em “comunicação” desaparece da denominação que, nesse grau, passa a ser *Língua portuguesa e literatura brasileira*. (SOARES, 2004, p. 169 – ênfases da autora)

A concepção de língua como sistema, que regia até então o ensino de gramática, segundo Soares (2004), foi aos poucos convivendo com a concepção de língua como comunicação. Ainda assim, na prática, o foco continuou a ser o aspecto normativo, a

língua como estrutura. A ideologia impressa por esta concepção difundida pelo regime militar e imputada pela LDB (Lei nº 5692/71), segundo Venturi e Gatti Júnior (2004, p. 71), era estabelecer a Língua Nacional “como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira”. Conforme os referidos autores (2004, p. 71), dessa forma, “ressaltava-se o valor da língua para a construção do patriotismo entre os alunos”. Com a propagação de cursos profissionalizantes no então denominado 2º grau ocorre a divisão da disciplina Português em: Língua Portuguesa, Literatura (Brasileira e Portuguesa) e Técnicas de Redação. Assim, neste momento, passamos a abordagem específica do encaminhamento das aulas de Redação no 2º grau (hoje, Ensino Médio), compreendidas no período em estudo.

2.2.1 Redação no Ensino Médio: da desvalorização à obrigatoriedade

A análise cuidadosa de um determinado período histórico é sempre bastante elucidativa para a compreensão do panorama atual. O valor social atribuído, hoje, à prova de Produção Textual (ainda comumente chamada Redação) é diferente de algumas décadas atrás. A pressão – e a insegurança – relacionada à escrita escolar, e sentida por grande parte dos alunos, entretanto, ainda é a mesma. Para entendermos essa conflitante relação, faremos antes algumas reflexões sobre o ensino médio (antigo 2º grau), a partir do exposto de Endruweit (2011):

O vilão da história sempre foi o ensino médio. A sua suposta ineficiência, desde o tempo do Império, e o seu caráter de curso preparatório para o ensino superior foram e continuam sendo alvos de críticas. Ao longo dos anos, as reformas educacionais tentaram atenuar os momentos de crise que acometeram o ensino secundário, e uma copiosa legislação sobre o ensino de 1º e 2º graus surgiu em nosso país. Daí que a ideia do vestibular como um aferidor do ensino médio não é de hoje. (ENDRUWEIT, 2011, p. 57)

Muitas foram as reformulações propostas para o ensino médio no país, tendo em vista as imprecisões com relação à função desse grau de formação. Por um longo período, que vai desde a chegada da família real ao Brasil até a era Vargas, a desvalorização do ensino médio – visto como “um grau mais sem feição própria que outros” (ENDRUWEIT, 2011, p. 56) – estava atrelada “às pressões exercidas pelas classes dominantes desejosas de um diploma superior” (ENDRUWEIT, 2011, p. 58).

Em 1971, durante o governo Médici, a introdução do ensino profissionalizante no antigo 2º grau daria a esse nível de ensino um caráter de terminalidade, e

aliviaria as pressões sobre a universidade. Acontece que, apesar dessa expectativa, o ensino profissionalizante, por razões culturais e econômicas, não atingiu seus objetivos. Na prática, porém, essa ideia constitui-se num impedimento ao aluno do ensino público de chegar à universidade, pois a carga horária destinada à “formação geral” foi ocupada pelas disciplinas profissionalizantes. Nas escolas particulares, entretanto, a carga horária de estudos gerais foi mantida. (ENDRUWEIT, 2011, p. 59 – ênfase da autora)

Expressões como “simples curso de passagem” e “sistema de exames, destituído de virtudes educativas” datam de 1931 e estão presentes no decreto que previu a Reforma Francisco Campos (ENDRUWEIT, 2011). Ou seja, as críticas ao Ensino Médio e o entendimento deste como um grau preparatório ao ensino superior não são recentes:

De fato, diante dessa situação de submissão a que o ensino médio foi sendo conduzido, não é fácil suspeitar da existência de uma estreita relação entre o que é pedido no vestibular e o que é ensinado em sala de aula. Daí que, **quando a redação não mais constou da prova de vestibular, em 1970, também sumiu do ensino médio.** (ENDRUWEIT, 2011, p. 60 – ênfase adicionada)

Conforme aponta a citação anterior, a retirada da redação das provas de vestibulares aplicados no país deflagrou uma crise da linguagem quando diversos setores da sociedade passaram a discutir o ensino ineficaz da língua portuguesa. “A responsabilidade foi atribuída, em grande parte, aos concursos vestibulares, que adotavam provas objetivas e, assim, estariam influenciando negativamente o ensino médio” (VIANNA, 1988, p. 135).

O ensino médio dedicava-se a preparar o aluno para prestar uma prova unicamente objetiva e, como consequência, ninguém mais queria escrever porque achava que isso era desnecessário. Nesse período de oito anos, milhares de jovens concluíram o ensino médio e entraram na universidade sem precisar escrever. Resultado: pressão para que o vestibular voltasse a exigir a prova de redação, cuja ausência foi responsabilizada pela crescente dificuldade de escrever que assolava o ensino no País. (ENDRUWEIT, 2011, p. 61)

Não é consenso entre os autores, contudo, os prejuízos trazidos pela retirada da prova de produção textual/ redação do vestibular. Vianna mesma (1988, p. 136) mostrou-se contrária a essa analogia:

A obrigatoriedade da redação no vestibular, a partir de 1978, por força do Decreto nº 79.298, de 24.02.1977, gerou uma situação que já adquiriu caráter de irreversibilidade. A medida partiu do pressuposto, aliás falso, de que o exame de acesso ao ensino superior influenciaria o ensino de 2º grau,

aspecto que ainda não foi empiricamente comprovado. (VIANNA, 1988, p. 135-136)

Como se pode ver, a autora é categórica ao defender que não se poderia responsabilizar a retirada da redação do vestibular pelo insucesso para com a língua por parte dos estudantes. Mais do que isso, Vianna é contra essa perspectiva de ensino: “A redação no vestibular criou um novo quadro e promoveu o desequilíbrio de todo processo de seleção, baseado, fundamentalmente, no princípio da isonomia e na isenção de julgamento para todos os candidatos” (VIANNA, 1988, p. 136). De acordo com a autora, o principal problema em relação à aprendizagem da língua materna seria de ordem sócio-cultural-econômica. Vale a pena ressaltar que a reflexão suscitada por Vianna data de 1988, ou seja, os impactos educacionais decorrentes da situação discutida ainda não haviam sido amplamente mensurados.

Soares (1978), por exemplo, é outra autora que, de acordo com Endruweit (2011), nega a influência exercida pelo concurso vestibular em relação ao ensino médio. Em um texto publicado apenas cinco anos após a reforma do ensino proposta pela LDB (Lei nº 5692/71), ao refletir sobre “a obrigatoriedade da prova de redação nos vestibulares com vistas à melhora na escrita dos estudantes”, explicita que:

Em síntese, pode-se talvez assim explicar a inclusão de prova de redação no concurso vestibular: diante da denúncia de um problema – uso insatisfatório da língua escrita pelos estudantes – indicou-se o concurso vestibular não só como principal culpado, por exigir apenas a habilidade de “fazer cruzinhas”, mas também como o principal responsável pela solução do problema: se o concurso vestibular inclui redação, os estudantes aprenderão a redigir. O raciocínio, no entanto, é falso: em primeiro lugar, é tecnicamente inaceitável, como já anteriormente se afirmou, identificar ingenuamente os objetivos avaliados por questões do tipo múltipla escolha como habilidades de “fazer cruzinhas”; em segundo lugar, é simplista a inferência de que os estudantes aprenderão a redigir se se incluir prova de redação no vestibular. Outras são, em nosso entender, as causas da incapacidade de uso eficaz da língua escrita e outros serão os efeitos da inclusão da prova de redação no vestibular. (SOARES, 1978, p. 54 – ênfases da autora)

Nossa atitude responsiva em relação a esta questão, todavia, é diferente do que foi exposto por Vianna (1988) e Soares (1978). Concordamos com Endruweit (2011, p. 61) quando a autora, ao falar sobre o período de ausência da redação em vestibulares, afirma: “ainda que relativamente curto, causou danos que repercutem até hoje”. O embasamento para a concordância com Endruweit parte de minha prática social como professora de Produção Textual em séries do ensino médio, lugar este que determina a forma como percebo a articulação entre os conteúdos solicitados pelo

vestibular (e demais concursos avaliativos) e a importância conferida pelo colégio e pelos estudantes aos conteúdos tidos como de maior relevância. Grosso modo, isso equivale a dizer “se cai no vestibular, é conhecimento considerado importante; se não cai...”.

Ainda que muitos estudiosos neguem a influência exercida pelo concurso vestibular em relação ao ensino médio, os professores sabem que o vestibular é o grande condicionador das atividades dos alunos no final desse nível de ensino. Não seria, portanto, exagero afirmar que o que não cai no vestibular, não se ensina na escola. Ambos, ensino médio e vestibular perderam a liberdade: aquele de procurar um ensino mais variado, mais experimental; este de buscar outras formas de seleção. Entretanto, é o vestibular o centro das atenções do ensino médio, conferindo ao concurso um poder e uma responsabilidade incriveis. Eis a razão da introdução da prova de redação no concurso: aumentar seu treino nas escolas. (ENDRUWEIT, 2011, p. 63-64)

O pensamento de Endruweit (2011) é bastante articulado no que se refere à análise da sociedade brasileira e ao reconhecimento do exame vestibular como sendo uma possibilidade de ascensão social via ensino superior. Dessa possibilidade decorre a valorização no ensino médio dos conteúdos privilegiados no vestibular, em detrimento daquilo que não é solicitado.

2.3 A disciplina Português no currículo escolar brasileiro (parte II)

Com a abertura política no início dos anos 1980, a heterogeneidade linguística passa a ser discutida dentro do ambiente escolar. Temas como o estudo das variedades linguísticas, a relação entre oralidade e escrita e, também, o crescente questionamento sobre o ensino de gramática passam a dominar as discussões sobre ensino de língua portuguesa. A partir das proposições de Gregolin (2007) sobre este período, temos:

É, pois, a partir dos anos 1980 que ocorre a grande transformação na concepção de “língua” na escola. É a partir daí que se pode discutir as relações entre a língua, a história e a sociedade. **A sociolinguística coloca em xeque a ideia da homogeneidade linguística**, trazendo à tona as discussões sobre as variedades. Derivam daí as **críticas sobre a gramática normativa**, a problemática de sua natureza histórica e política – a exclusão que ela realiza do sujeito, da historicidade, da variedade. Isso afeta profundamente o ensino de língua. “Ensinar” língua passa a exigir uma visão crítica sobre a gramática, entendendo ao mesmo tempo, o seu papel – enquanto instrumento de preservação de um padrão de língua – e suas implicações. Com as ideias da sociolinguística, **passou-se a exigir a reflexão sobre as diferenças entre o oral e o escrito; sobre os diferentes**

registros; as diferentes modalidades no uso da língua. Isso trará transformações nas ideias sobre alfabetização – o que significa introduzir um sujeito no mundo letrado?; “como ocorre o processo da aquisição da fala?”. **A centralidade na escrita é questionada, trazendo a fala para a sala de aula.** Isso trará, também, transformações sobre a forma de encarar a linguagem dos alunos, propondo o respeito às diferenças, a observação da variedade dos falares, a relação entre o uso da língua e as condições sociais de sua produção. (GREGOLIN, 2007, p. 67-68 – aspas do original/ ênfases adicionadas)

Paralelo a essas efervescentes discussões, a Linguística Textual foi ganhando cada vez mais espaço no meio acadêmico e, conseqüentemente, novas concepções sobre ensino de língua passaram a compor as práticas pedagógicas e os materiais didáticos. “A ideia de que a língua existe concretamente nos textos que circulam em nossa sociedade vem propor que se observem as estruturas sociais, que nosso olhar se volte para a língua viva no texto” (GREGOLIN, 2007, p. 68). Uma nova visão de (ensino de) língua, centrada no texto, trouxe à tona, além de muitos questionamentos sobre as práticas tradicionais de ensino, novas propostas de trabalho para as atividades de leitura, de escrita e até mesmo de gramática.

Várias foram as teorias linguísticas que chegaram ao Brasil e que, gradativamente, começaram a aparecer nas escolas: a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Linguística Textual, a Análise do Discurso... Em meio a esse movimento: “As novas concepções sobre a aquisição da Língua Materna chegaram ao Brasil no final da década de 1970 e início de 1980, quando as primeiras obras do Círculo de Bakhtin passaram a ser lidas nos meios acadêmicos” (PARANÁ, 2008, p. 46). Ainda sobre os estudos bakhtinianos da linguagem, as DCEs apontam que deve-se a eles “o avanço dos estudos em torno da natureza sociológica da linguagem. O Círculo criticava a reflexão linguística de caráter formal-sistemático por considerar tal concepção incompatível com uma abordagem histórica e viva da língua” (PARANÁ, 2008, p. 46).

Também a respeito dos avanços nos estudos da linguagem, a partir da inserção da filosofia proposta por Bakhtin e pelo Círculo, Gregolin (2007) nos traz:

Um passo a mais seria dado na direção da explicitação da relevância social da linguagem quando, nos anos 1990, o ensino de língua passou a incorporar as teorias da linguística da enunciação. Ela mostra que, para poder tratar dessa heterogeneidade textual dos usos sociais da linguagem, é necessário adotar uma perspectiva *discursiva*. A análise do discurso e as ideias de M. Bakhtin influenciam decisivamente nossa forma de enxergar a língua como dispositivo de inserção social, a partir dos conceitos de “gênero”, de “condições de produção de discurso”, de linguagem como sociointeração, como “arena de lutas ideológicas”. (...) Se com a linguística textual havíamos

incorporado o texto, agora, com as formulações da análise do discurso e a (re)descoberta de Bakhtin aliamos a ele o discurso no ensino de língua, acrescentando, assim, à textualidade a ideia de que os textos são produzidos por interlocutores situados historicamente e socialmente, de que os discursos veiculam os valores, as ideologias de uma sociedade. (GREGOLIN, 2007, p. 68-69 – ênfases da autora)

As reflexões decorrentes da inserção de diferentes teorias que propunham novas formas de se trabalhar a língua – a partir dos textos e das práticas sociais de linguagem, por exemplo – foram imprescindíveis para a formulação de propostas de políticas educacionais. “São, fundamentalmente, essas ideias discursivas e sociointeracionistas que estão na base das propostas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*, que colocam a discursividade no centro do ensino” (GREGOLIN, 2007, p. 69 – ênfase do original).

A partir das reflexões anteriormente explicitadas, passamos agora à retomada do conceito de gênero discursivo (ou do discurso) e à apresentação do conceito de gênero textual. Nosso intuito é entender em que medida a adoção por uma dessas nomenclaturas representa efetivamente uma perspectiva teórica diferenciada para, num próximo momento, averiguarmos se os documentos oficiais de ensino analisados nesta pesquisa demonstram conhecimento sobre as possíveis implicações quando da opção por uma dessas abordagens.

2.4 Gêneros discursivos e gêneros textuais

A noção de gêneros discursivos (a qual adotamos neste trabalho como perspectiva teórica de análise dos materiais selecionados como nosso corpus de pesquisa), conforme proposta por Bakhtin e pelo Círculo, é reveladora de um olhar centrado nas práticas sociais, articuladas pela língua(gem).

Considerando a perspectiva bakhtiniana, segundo a qual os gêneros são “(...) tipos de enunciados, relativamente estáveis e normativos, que estão vinculados a situações típicas da comunicação social” (RODRIGUES, 2004, p. 423), temos que a competência discursiva da/do estudante será tanto melhor quanto for a interação social desta/deste com os diversos contextos em que a linguagem circula. Os movimentos sociais – que abrangem tanto os falantes (e são também abrangidos por esses) como as diferentes esferas sociais em que a língua(gem) acontece em suas

mais variadas possibilidades de uso e interação – são “regiões¹¹” (SOBRAL, 2009) nas quais os gêneros discursivos se materializam.

A partir dos anos 1990, a mudança em relação ao foco de estudo no ensino de línguas trouxe à tona um crescimento expansivo no número de pesquisas sobre o tema com abordagem via gêneros discursivos, e também textuais. Os documentos oficiais também passaram a adotar a perspectiva de ensino pautada pelos gêneros (ora chamados textuais, ora discursivos). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (assunto aprofundado adiante) simbolizam o primeiro documento oficial de ensino, de abrangência nacional, a discutir esta necessidade.

Uma questão que surge, entretanto, ao se adotar a abordagem via gêneros para o estudo da língua(gem) no ambiente escolar, é a utilização das concepções de gêneros discursivos e de gêneros textuais como equivalentes. E não o são. É o que afirma a autora Roxane Rojo – que a partir do artigo “Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas” (2005) tornou-se referência para discussões a respeito de diferenças conceituais em relação a esses termos –: “existem diferenças de método e de concepções das diferentes abordagens, responsáveis pelas diversas designações das duas vertentes” (Rojo, 2005, p. 189). Bezerra (2017), em estudo sobre o referido artigo de Rojo, explica:

Essa diferenciação entre gêneros *discursivos* ou *textuais* cumpre a função, no trabalho de Rojo (2005), de indicar uma maior ou menor aproximação em relação à perspectiva bakhtiniana, permitindo “confrontar” essa perspectiva “com outras perspectivas não muito conflitantes”, interesse que a autora também enxerga em abordagens como a análise da conversação, a linguística textual e o interacionismo sociodiscursivo. (BEZERRA, 2017, p. 20 – ênfases do autor)

Desta forma, a adoção pelo termo “gênero do discurso/discursivo” ou “gênero textual” não representa mera preferência lexical. “No campo do ensino, percebe-se que a flutuação terminológica gera diferentes leituras, como se pode ilustrar pelos materiais didáticos” (BEZERRA, 2017, p. 18). É necessário enfatizar que a opção por um desses termos marca também diferenças conceituais e até mesmo filosóficas, como veremos a seguir.

¹¹ Sobral denomina essas “regiões” como esferas de atividade. Segundo o autor: “As esferas de atividades são “regiões de recorte sóciohistórico-ideológico do mundo, lugar de relações específicas entre sujeitos, e não só em termos de linguagem” (SOBRAL, 2009, p. 121).

2.4.1 Gêneros discursivos

Para Bakhtin, os gêneros do discurso são concebidos historicamente e “(...) estão vinculados a situações *típicas* da comunicação social” (RODRIGUES, 2004, p. 9). Isso significa que a participação do sujeito é fundamental em qualquer situação de interação e que, portanto, nessas situações se faz uso dos gêneros do discurso. Neste sentido, Bakhtin propõe o conceito de dialogismo, segundo o qual todos os enunciados produzidos são respostas a outros enunciados e serão, por assim dizer, também respondidos. Sobral (2009), sobre este importante conceito da filosofia da linguagem proposta por Bakhtin, afirma:

merece destaque, naturalmente, a ideia de dialogismo, a ideia-mestra segundo a qual toda “voz” (todo ato) humana envolve a relação com várias vozes (atos), dado que nenhum sujeito falante é a fonte da linguagem/ do discurso, ainda que seja o centro de suas enunciações (...) (SOBRAL, 2009, p. 33)

A ênfase de Bakhtin no caráter social da linguagem nos remete à perspectiva sócio-interacionista, que está alicerçada na visão de que a interação social e o contexto em que esta ocorre são a explicação para os incontáveis gêneros discursivos que podem existir. E ainda que sejam inúmeros os gêneros discursivos, a relativa estabilidade dos enunciados situa, conforme Rodrigues (2004), “a relação entre o dado e novo”. Ou seja, esta filosofia da linguagem considera a normatividade que envolve os eventos de linguagem, sem deixar de lado a dinâmica que perpassa as relações de interação social. A esse respeito, Rodrigues (2004) apresenta a seguinte síntese:

(...) os gêneros estão vinculados à situação social de interação e, por isso, como os enunciados individuais, são constituídos de duas partes inextricáveis: a sua dimensão linguístico textual e a sua dimensão social: cada gênero está vinculado a uma situação de interação *típica* dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário.

Em contrapartida, uma vez que se tem a constituição do gênero, este exerce, em retorno, um efeito normativo sobre as interações verbais (ou não verbais). Por isso que se pode dizer que para Bakhtin os gêneros são também formas de ação: na interação eles funcionam como índices de referência para a construção dos enunciados, pois balizam o autor no processo discursivo, e como horizonte de expectativas para o interlocutor, no processo de compreensão e interpretação do enunciado (a construção da reação-resposta ativa). (RODRIGUES, 2004, p. 9 – ênfase da autora)

Isto posto, enfatizamos que esta breve retomada a respeito dos gêneros discursivos, haja vista que tal discussão já foi estabelecida de forma mais articulada – e aprofundada – em outro momento, tem por objetivo pontuar algumas das percepções que envolvem a perspectiva dos gêneros enquanto do discurso/discursivos ou do texto/textuais. Assim, passamos, agora, a falar sobre os gêneros textuais.

2.4.2 Gêneros textuais

Já assinalamos que a expressão “gêneros textuais” tem sido, por diversas vezes, usada como substituta a “gêneros discursivos”, quase como se ambas fossem alternativas para evitar a repetição de um dos termos. Ocorre, entretanto, conforme Bezerra (2017), ao se debruçar sobre as reflexões de Rojo, que a proximidade ou distância em relação aos preceitos da filosofia da linguagem de Bakhtin seria o mote para a filiação a uma das perspectivas:

Em síntese, para a autora, as designações “gêneros discursivos” e “gêneros textuais” são o signo de uma polifonia pela qual os diversos pesquisadores se aproximam ou se afastam da perspectiva bakhtiniana. A expressão “gêneros discursivos” sinalizaria uma maior aproximação, enquanto “gêneros textuais” indicaria maior refração (Rojo, 2005, p. 194). Conforme a autora, portanto, o uso da terminologia não só sinalizaria determinada concepção de gênero, mas também indicaria filiação teórica específica. (BEZERRA, 2017, p. 21 – ênfases do autor)

Seguindo, então, as conclusões de Rojo, um dos maiores autores brasileiros a discutir gêneros textuais foi Luiz Antônio Marcuschi; não obstante a adoção da terminologia “gêneros textuais”, Rojo – citada por Bezerra (2017, p. 22) – enxerga nas proposições de Marcuschi a filiação bakhtiniana, “(...) uma vez que concebe os gêneros como formas de uso da língua, determinadas pelos objetivos dos falantes e pela própria natureza do tópico (tema) envolvido na situação comunicativa”. Tendo em vista que para Bakhtin as interações ocorrem, histórica e socialmente, permeadas pelo uso da linguagem, a legitimidade das reflexões de Rojo pode ser verificada no exposto de Marcuschi (2008, p. 54) que diz: “(...) admitimos, com Bakhtin, que todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua”. Ainda como defesa de sua sustentação teórica em Bakhtin, o autor elucida:

Como Bakhtin é um autor que apenas fornece subsídios teóricos de ordem macroanalítica e categorias mais amplas, pode ser assimilado por todos de

forma bastante proveitosa. Bakhtin representa uma espécie de bom-senso teórico em relação à concepção de linguagem. (MARCUSCHI, 2008, p. 152)

Embora seja inegável a recorrência ao construto teórico de viés bakhtiniano na visão de Marcuschi, um contraponto – que merece ser discutido – em relação às proposições do Círculo a respeito do conceito de gênero pode ser encontrado no texto do referido autor (2008) quando este nos traz:

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. **Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária** e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155 – ênfase adicionada)

A filosofia da linguagem conforme pensada por Bakhtin e pelo Círculo não vislumbra os gêneros e os textos como sinônimos, “pois o texto só se organiza nos termos de um dado discurso e suas significações só podem ser entendidas se pensadas em termos dos temas a que servem no discurso” (SOBRAL, 2009, p. 100).

Ressaltamos que, apesar de Marcuschi (2008) sinalizar “padrões sociocomunicativos característicos” em se tratando dos gêneros textuais, o autor não os concebe de forma estanque, uma vez que afirma que os gêneros devem ser concebidos “como formas culturais e cognitivas de ação corporificadas de modo particular na linguagem” (MARCUSCHI, 2008, p. 156), concluindo que são entidades dinâmicas.

Nas reflexões de Bakhtin, a relativa estabilidade é o tempo todo trazida para o centro das formulações sobre gênero. A fluidez com que os gêneros se transportam através do tempo pode ser sentida na seguinte reflexão de Bakhtin (2015a):

O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero. Nisso consiste a vida do gênero. (...) O gênero vive do presente, mas *recorda* o seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário. É precisamente por isso que tem a capacidade de assegurar a *unidade* e a *continuidade* desse desenvolvimento. (BAKHTIN, 2015a, p. 121 – ênfases do autor)

Voltando às ponderações de Marcuschi, o autor evidencia a impossibilidade de se expressar verbalmente senão através dos gêneros, visto que, para ele, “(...) toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”

(2008, p. 154). Percebe-se, desta forma, que suas reflexões são pautadas pela ideia de textos, e não propriamente pelos discursos, como se vê em Bakhtin, para quem “o texto é o material do discurso, a materialidade do discurso, sua alavanca – mas é o discurso que pretende mover o mundo” (SOBRAL, 2009, p. 100).

Outra questão levantada por Marcuschi sobre os desdobramentos para o estudo dos gêneros, especialmente do Brasil, diz respeito às quatro correntes filosóficas principais que podem ser distinguidas:

- 1) Uma linha bakhtiniana alimentada pela perspectiva de orientação vygostskyana socioconstrutivista da Escola de Genebra representada por Schneuwly/ Dolz e pelo interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. Essa linha de caráter essencialmente aplicativo ao ensino de língua materna é desenvolvido particularmente na PUC/SP.
- 2) Perspectiva “swalesiana”, na linha da escola norte-americana mais formal e influenciada pelos estudos de gêneros de John Swales (1990) tal como se observa nos estudos da UFC, UFSC, UFSM e outros polos.
- 3) Uma linha marcada pela perspectiva sistêmico-funcional é a Escola Australiana de Sydney, alimentada pela teoria sistêmico-funcionalista de Halliday com interesses na análise linguística dos gêneros e influente na UFSC.
- 4) Uma quarta perspectiva menos marcada por essas linhas e mais geral, com influências de Bakhtin, Adam, Bronckart e também os norte-americanos como Charles Bazerman, Carolyn Miller e outros ingleses e australianos como Günther Kress e Norman Fairclough, é a que se vem desenvolvendo na UFPE e UFPB. (MARCUSCHI, 2017, p. 152)

A síntese acima explicitada vai ao encontro da afirmação de que no Brasil há uma expansão de pesquisas acadêmicas e, também, materiais didáticos que discutem e trabalham a partir dos gêneros: “É de impressionar a quantidade de livros, coletâneas, números de revistas e teses que surgiram nos últimos anos em torno da questão dos gêneros textuais e seu ‘ensino’ no Brasil” (MARCUSCHI, 2008, p. 146). Não pretendemos, de forma alguma, nesta breve explanação, esgotar a discussão sobre os gêneros (discursivos/ textuais). Pretendemos, sim, enfatizar a importância de se refletir criticamente a esse respeito.

2.5 Os documentos oficiais de ensino

Tendo em vista que esta pesquisa pretende analisar as propostas de produção textual das provas de Redação dos processos seletivos da UEPG, com o intuito de observar e discutir a abordagem via gêneros do discurso encaminhada por tal instituição, tornou-se imperativo para nós o estudo dos documentos oficiais de ensino que amparam as propostas pedagógicas desenvolvidas em ambiente escolar nas

aulas de língua portuguesa. Entendemos que o diálogo com estes documentos é um caminho importante para a reflexão acerca das propostas de produções textuais que integram os concursos (presenciais, no caso desta pesquisa) oferecidos como forma de se pleitear uma vaga no ensino superior.

Dessa forma, consideramos que a análise dos **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa** – (BRASIL, 1998), das **Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa** – DCE (PARANÁ, 2008), dos **Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio** – PCNEM (BRASIL, 1999) e das **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares** – PCN+ (BRASIL, 2002) são de grande valia para o entendimento do processo que envolve a adoção dos gêneros (ora discursivos, ora textuais) no que se refere ao tratamento para com a língua(gem) em sala de aula.

Para este momento, selecionamos os PCNs por tratar-se do primeiro documento de abrangência nacional a discutir a abordagem via gêneros (textuais) para o trabalho com a linguagem em ambiente escolar. Já as DCEs representam um importante documento estadual, filiado às correntes críticas da educação, que discutem “a concepção de linguagem como discurso que se efetiva nas diferentes práticas sociais” (2008, p. 54). Os PCNEM e os PCN+ são imprescindíveis para análise, pois, além de serem políticas educacionais específicas para o ensino médio, eles são referenciados nos documentos da UEPG como parametrizadores para a elaboração das provas e seleção de conteúdos.

2.5.1 Parâmetros Curriculares Nacionais

A ênfase em uma política educacional capaz de tornar o sujeito pleno de seus direitos sociais de cidadania e, pensando especificamente na disciplina de língua portuguesa, consolidar a este o acesso ao aprendizado da língua com vistas ao exercício da garantia desses direitos é um discurso bem anterior à adoção dos **Parâmetros Curriculares Nacionais**. O revestimento desta política de lapidação da linguagem para o “exercício da cidadania” é o discurso neoliberal que se consolidou no Brasil, já na década de 1980, e cujos indícios estão na Constituição Federal de 1988.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, art. 205)

Como é possível perceber na citação anterior, a Constituição Federal de 1988, ao falar sobre o direito à política pública da Educação, destaca o sujeito enquanto elemento particular no contexto social. Essa marcação de individualidade, perceptível apenas à leitura mais atenta do documento, traz consigo uma das principais características da política neoliberal: a responsabilização do sujeito pelo seu sucesso profissional. Segundo Nunes (2007), ao dialogar com Arouca (2003):

as leis da educação, por natureza, trazem, em seu bojo, os reflexos das lutas partidárias e de facções hegemônicas, ou não, que, de certa forma, conciliam-se na organização discursiva da lei, transformando-a em um conjunto ordenado da expressão dos interesses dos diversos atores sociais. Por essa razão, ainda nas palavras da autora, as leis de diretrizes e bases dialogam com o sentido que se pretende dar à educação. (NUNES, 2007, p. 75)

Os tantos investimentos em educação, ocorridos na década de 1990, foram imbuídos, principalmente, de uma tentativa para alavancar o capital e impulsionar o crescimento econômico. A partir do ano de 1998, prossegue Nunes (2007), com a promulgação do documento chamado **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa** (BRASIL, 1998), a inserção do conceito de gêneros textuais como a orientação para se trabalhar e lapidar as possibilidades de uso da linguagem passou a ser vista quase como se fosse uma “invenção mágica”. O fato é que ao mesmo tempo em que o novo documento parametrizador foi um avanço – visto ser recomendação primordial e recorrente trabalhar a língua a partir das práticas sociais, ou seja, a língua em uso – ainda assim, houve uma banalização do conceito de gêneros, de base filosófica bakhtiniana – perpetuado a partir de uma leitura simplista de sua constituição.

Antes de investigarmos, entretanto, a percepção de gênero (textual, no caso) trazida pelos PCNs, é importante que alguns fatos sejam pontuados. O primeiro deles diz respeito ao considerável avanço que o documento parametrizador representa em termos de política educacional no Brasil. O processo histórico que envolveu a disciplina de língua portuguesa no sistema escolar brasileiro, estudado anteriormente, mostrou-nos o quão árdua foi esta caminhada educacional. A intenção reflexiva com o intuito de ampliar e aprofundar as discussões pedagógicas em todo território

nacional pode ser um dos aspectos que justifica a ideia de avanço, presente também em uma análise de Rojo (2008), acerca deste documento:

A elaboração e publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* representam, em minha opinião, um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCN de Língua Portuguesa, nas políticas linguísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente. (ROJO, 2008, p. 27 – ênfases da autora)

A análise dos PCNs revela que grande parte do arcabouço teórico do documento vem das ideias de Mikhail Bakhtin, embora outros conceitos de bases filosóficas distintas apareçam nele diluídos. Este talvez seja um dos pontos de maior fragilidade dos PCNs. Ainda que adote a concepção de gênero ao olhar para o trabalho com a linguagem como atividade discursiva e, portanto, enquanto prática social, o não esclarecimento de determinados conceitos bem como o tratamento superficial de alguns deles colaboraram para uma leitura equivocada da filosofia da linguagem bakhtiniana.

Ainda conforme Rojo (2008), encontramos outras ponderações sobre os PCN's enquanto um progresso em termos de política educacional. Os PCNs, a partir da proposição de parâmetros de cunho nacional para as práticas pedagógicas, segundo a autora (ROJO, 2008, p. 28) "(...) buscam parametrizar referências nacionais para as práticas educativas, procurando fomentar a reflexão sobre os currículos estaduais e municipais". Outro destaque feito pela autora é o fato de esses referenciais estarem "pautados essencialmente no processo de construção da cidadania" (ROJO, 2008, p. 28).

No que se refere à organização da progressão curricular dos PCNs de Língua Portuguesa, que se dá a partir de dois eixos – do uso e da reflexão sobre a língua –, conforme o entendimento da autora "o texto é visto como *unidade de ensino* e os *gêneros textuais* como *objetos de ensino*" (ROJO, 2008, p. 29 – ênfases da autora):

Os conteúdos indicados para as práticas do eixo *uso da linguagem* são eminentemente enunciativos e envolvem aspectos como: a historicidade da linguagem e da língua; aspectos do contexto de produção dos enunciados em leitura/ escuta e produção de textos orais e escritos; as implicações do contexto de produção na organização dos discursos (gêneros e suportes) e as implicações do contexto de produção no processo de significação. (...) Já os conteúdos indicados para as práticas do eixo da reflexão sobre a língua e linguagem abrangem aspectos ligados à variação linguística; à organização estrutural dos enunciados; aos processos de construção da significação; ao léxico e às redes semânticas e aos modos de organização dos discursos. (ROJO, 2008, p. 29-30).

Outra autora a defender os PCNs como uma ação governamental que visa a “uma escola mais formadora e eficiente” é Irandé Antunes (2003). De acordo com suas reflexões:

Em relação aos PCN não se pode deixar de reconhecer que as concepções teóricas subjacentes ao documento já privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social. Além disso estabelecem que os conteúdos de língua portuguesa devem se articular em dois grandes eixos: o do **uso** da língua oral e escrita e o da **reflexão** acerca desses usos. (ANTUNES, 2003, p. 21-22 – ênfases da autora)

Pensando sobre as afirmações das referidas autoras, o que se depreende é que a formalização de parâmetros de alcance nacional para o trabalho com a língua materna em ambiente escolar é uma das maiores conquistas que se pode atribuir aos PCNs. Ambas são categóricas ao destacarem, também, a articulação dos conteúdos a partir das perspectivas de “uso e reflexão da língua”, assegurando um trabalho com a linguagem que leve em conta as práticas sociais, em detrimento do que se convencionou por longos anos na educação brasileira: o ensino tradicional da gramática.

Não obstante, ainda que os PCNs representem um avanço em relação à política educacional de Língua Portuguesa no Brasil, visto terem trazido conhecimentos discursivos para o trabalho com a linguagem, um aspecto bastante relevante dos parâmetros diz respeito à ideologia neoliberal imbricada em fundamentações teórico pedagógicas.

O próprio uso da terminologia competências é bastante questionado por autores que afirmam ser este um indício do modo de pensar capitalista, segundo o qual as pessoas precisam ser “competentes” para garantir seu lugar no mercado de trabalho. Segundo Chauí (2001), a:

ideologia da competência, que oculta a divisão social se realiza entre os competentes (os especialistas que possuem conhecimentos científicos e tecnológicos) e os incompetentes (os que executam as tarefas comandadas pelos especialistas).

A ideologia da competência realiza a dominação pelo descomunal prestígio e poder conferidos ao conhecimento científico e tecnológico, ou seja, pelo prestígio e poder das ideias consideradas científicas e tecnológicas (CHAUI, 2001, p. 105 – ênfase da autora)

Ainda sobre a crítica à analogia que se estabelece entre o conceito de “competências” (em perspectiva educacional), a garantia de ascensão social via escola e o crescimento econômico do país, Nunes (2007), respaldada em Marinho (2001), sintetiza:

Os conteúdos, baseados no pressuposto das competências, se ajustam à concepção de produtividade e de controle, relacionados, entre outras coisas, ao progresso da sociedade.

Trata-se, portanto, de uma relação direta da produção de conhecimento com a produção de riqueza. A crítica feita a esse conceito é que a escola ganha um caráter de redentora, e a linguagem cumpre um papel especial, que seria o de instrumentalizar o aluno para o exercício da cidadania, esquecendo-se do jogo político que envolve o discurso e a linguagem, inclusive no processo de interação (NUNES, 2007, p. 88)

Desta forma, o que se pode depreender a partir de uma leitura crítica dos PCNs é uma concepção de letramento autônomo, em que é atribuída à pessoa a responsabilidade pelo seu êxito – ou fracasso – para com as práticas sociais letradas. Conforme aponta Jung (2007), a respeito desse modelo de letramento: “o esforço, o sucesso econômico do indivíduo e o avanço da alfabetização estão, necessariamente, relacionados. Logo, a pobreza passa a ser culpa sua” (JUNG, 2007, p. 83). A respeito do vínculo falacioso que se estabelece entre o fracasso escolar e a consequente pobreza, a mesma autora (JUNG, 2011) reflete:

Com a adoção desse modelo autônomo de letramento, a escola atribui o eventual fracasso escolar ao indivíduo. Segundo ela, o indivíduo não aprende a escrita porque pertence ao grupo dos pobres marginalizados. Esse modelo de letramento adotado pela escola não é questionado pela sociedade. As pessoas constroem uma fé nos poderes mágicos do letramento escolar e, a partir dele, consideram-se incapazes de aprendê-lo. (JUNG, 2011, p. 45)

Outra crítica possível aos PCNs se aplica à questão que envolve a abordagem superficial do conceito de variação linguística. Apesar da abordagem conceitual apresentada pelo documento, não há nele apontamentos que deem conta de se efetivar um trabalho realmente articulado com a prática social. Algumas propostas apresentadas são meramente “conteudistas”, tendo em vista que não há, por exemplo, sugestões para o trabalho com variação linguística em atividades de produção textual.

2.5.2 Diretrizes Curriculares Estaduais de língua portuguesa

Lançadas em 2008, as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (2008), de Língua Portuguesa, afirmam que estamos inseridos em um momento em que assumir

um posicionamento crítico em relação à prática pedagógica é fundamental para que as práticas escolares de trabalho com a língua(gem) cumpram seu papel de ampliar o acesso aos direitos sociais de cidadania por parte das/ dos alunos/alunas. Uma prática que considere a língua como algo dinâmico, visto que a língua não apresenta uma forma única e imutável, apesar de muitas vezes – no ambiente escolar principalmente –, ser essa a ideia que se apresenta.

Sobre as mudanças ocorridas em relação à disciplina de Língua Portuguesa e às práticas de ensino no decorrer do tempo, as DCEs (PARANÁ, 2008) trazem que:

Considerando o percurso histórico da disciplina de Língua Portuguesa na Educação Básica brasileira, e confrontando esse percurso com a situação de analfabetismo funcional, de dificuldade de leitura compreensiva e produção de textos apresentada pelos alunos – segundo os resultados de avaliações em larga escala, mesmo, de pesquisas acadêmicas – as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa requerem, neste momento histórico, novos posicionamentos em relação às práticas de ensino; seja pela discussão crítica dessas práticas, seja pelo envolvimento direto dos professores na construção de alternativas. (PARANÁ, 2008, p. 47-48)

É fato que os investimentos com a educação pública no Brasil aumentaram ao longo dos últimos anos; o comparativo entre o percentual do PIB nacional investido em educação – que em 2016 foi de 5,2% – e de outros países que compõem a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) revela que os investimentos no Brasil, em educação, seguem a média desses outros países. Ainda assim, apesar dos avanços, o fato de o Brasil ser um país bastante populoso – inclusive, bem mais que a maioria dos países que integram a OCDE – é bastante expressivo na composição de um dado muito relevante quando se fala em investimentos em educação: o gasto médio por aluno. Informações do site “politize.com.br”¹² dão conta de que:

Segundo relatório de 2016 da OCDE, gastamos anualmente US\$ 4.318,00 por estudante (desde o ensino fundamental até o superior). A média da OCDE é de US\$ 9.317,00. Ou seja, apesar dos recentes incrementos, ainda há espaço para maiores aportes para a educação brasileira, se tomarmos por base países desenvolvidos, que gastam proporcionalmente muito mais dinheiro em seus estudantes.

¹² Disponível em: <http://www.politize.com.br/quanto-governo-investe-saude-educacao/>. Acesso em: setembro de 2017.

Desta forma, podemos perceber que os investimentos em educação poderiam, sim, ser bem maiores no Brasil¹³, o que teria incidência direta sobre a qualidade do ensino que o país oferece para aqueles que fazem uso da rede pública educacional. Capacitação de professores, salários justos, benfeitorias em instalações, materiais de qualidade, alimentação adequada são primordiais para um país que almeja o desenvolvimento socioeconômico de sua população. Sem investimento em educação, não há condições efetivas de avanço.

Isso posto, retomamos, então, a discussão sobre as DCEs. A importância de se considerar a linguagem realmente um evento mutável, permeado de significações e subjetividades, é fundamentada no pensamento de que o sujeito se constitui “pela e na linguagem”. Assim, a linguagem, para o indivíduo, é vista como uma prática social moldada por relações de poder e ideologias que perpassam a individualidade do sujeito. Crenças, valores e pontos de vista são aspectos humanos que invariavelmente atravessam e são atravessados pela linguagem.

Pensar a linguagem desta forma é um legado deixado por Bakhtin (2015b), para quem os movimentos que nela ocorrem, embora encontrem restrições, são inevitáveis. O filósofo da linguagem estabeleceu uma analogia entre os movimentos do universo e os movimentos da linguagem explicitando que, na vida social, as forças centrífugas propagam a diversidade e a heterogeneidade “das línguas”. Essas forças se opõem às forças centrípetas, que tendem a instaurar uma forma de linguagem padronizada, enquadrando os enunciados concretos e seus processos de significações. Segundo Tezza (2007), citado por Oliveira (2008):

Bakhtin desenvolveu uma teoria que põe a história da linguagem e da literatura sob força de dois movimentos contrários, que ele chama de forças centralizadoras da linguagem – a linguagem oficial, normativa, a linguagem do estado, a linguagem dos salões, dos gêneros consolidados; e as forças descentralizadoras, expressão da oralidade, da estratificação, dos dialetos não-oficiais, da língua cotidiana, das feiras, da paródia, do circo, etc (TEZZA, 2007 apud OLIVEIRA, 2008, p. 91)

De acordo com Sobral (2009), ainda sobre a língua(gem) e as interações que ocorrem social e historicamente através das relações dialógicas:

(...) a linguagem é para o Círculo um sistema semiótico aberto que se sustenta numa dialética entre um plano convencional dotado de certa

¹³ Não vamos entrar aqui na questão da gestão desses recursos.

estabilidade, isto é, um núcleo centrípeto, um componente que tende à permanência, e um plano marcado pela instabilidade, ou seja, um plano de caráter centrípeto. A linguagem é por conseguinte fruto de uma tensão dialética contínua entre estabilidade e instabilidade, entre a cristalização de significações e a amplitude dos temas sociais e historicamente possíveis. (SOBRAL, 2009, p. 89)

Pensando nas proposições de Bakhtin e no que dizem as DCEs (Paraná, 2008) – que se pautam por estas reflexões –, é necessário adotar práticas de linguagem que enfatizem a língua como viva; é papel da escola proporcionar aos alunos o contato com as forças centrífugas, que percebem a linguagem como reflexiva e em constante movimento.

Embora aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem de leitura e escrita no processo de escolarização formal de crianças e jovens não se constituíssem em preocupações para Bakhtin, suas reflexões têm respaldado a discussão em torno do processo de apropriação dessas práticas sociais¹⁴ (PETRONI, s/d, s/p).

Pensar em uma metodologia que leve em conta as práticas linguísticas trazidas pelo aluno e que seja capaz de proporcionar o aprendizado do uso do padrão culto de linguagem – visto ser este um fator de agregação social e cultural, mas, mais importante do que isso, um direito de todos os cidadãos – é o que recomendam as DCEs.

E, para que isso seja possível,

É tarefa da escola possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade, com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação. Se a escola desconsiderar esse papel, o sujeito ficará à margem dos novos letramentos, não conseguindo se constituir no âmbito de uma sociedade letrada (PARANÁ, 2008, p. 48).

Assim, conforme a reflexão trazida pelas DCEs, cabe à escola preparar seus alunos para compreender as diversidades e conflitos da sociedade – sejam estas de ordem social, política, religiosa – bem como permitir a esses alunos que possam se tornar sujeitos autônomos e seguros para defender seus direitos e posicionamentos. Para isso, é necessário capacitar as alunas/os alunos para a reflexão sobre os usos

¹⁴ PETRONI, Maria Rosa. **Gêneros do discurso:** linguagem e interação na leitura e escrita. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao01/materialdidatico_generosdodiscurso.htm>. Acesso em setembro de 2017.

da linguagem – oral ou escrita – e as formas como esses usos podem auxiliá-los naquilo que chamamos de “defesa de direitos e posicionamentos”.

No mesmo sentido das reflexões acima explicitadas, as DCEs (PARANÁ, 2008, p. 49) ainda esclarecem que “(...) a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens”. Como precursores da defesa da linguagem como interação social, Bakhtin/Volochinov (1997) afirmam que a linguagem é uma forma de interação social que se estabelece entre indivíduos socialmente organizados e inseridos numa situação concreta de comunicação.

Partindo-se então da concepção de linguagem como interação social, as DCEs (PARANÁ, 2008) trazem o seguinte posicionamento:

a língua materna, a partir dessa concepção, requer que se considerem os aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido, bem como o contexto de produção do enunciado, uma vez que os seus significados são sociais e historicamente construídos (PARANÁ, 2008, p. 50).

Aprofundando as reflexões acerca do viés ideológico das palavras e dos discursos, no que tange os movimentos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, as Diretrizes explicitam que:

[...] o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos. Para isso, é relevante que a língua seja percebida como uma arena em que diversas vozes sociais se defrontam, manifestando diferentes opiniões (PARANÁ, 2008, p. 50).

A leitura das recomendações das DCEs para o trabalho com a escrita sugere ao professor o envolvimento dos alunos com os textos que produzem. A importância atribuída a esse envolvimento parte do princípio de que, ao assumir a autoria de seus textos, o aluno coloca sua subjetividade, seus valores e suas experiências pessoais no ato da escrita e, assim, ele é visto – e, também, se percebe – como alguém que “tem o que dizer” (PARANÁ, 2008). De acordo com as DCEs, os ensinamentos para o uso da palavra – em perspectiva oral e escrita, mas sempre tendendo a uma maior valorização da escrita –, que devem acontecer durante as aulas de Língua Portuguesa, são a base para que os alunos possam garantir seus direitos e, também, imprimir força à sua voz.

O caráter interativo atribuído à linguagem, tão amplamente difundido a partir dos estudos de Bakhtin, serve de base para outra recomendação das DCEs: os textos produzidos precisam circular na sala de aula.

Ainda sobre o exercício social da escrita, as DCEs (PARANÁ, 2008) evidenciam – em diversos momentos – a necessidade de se trabalhar com variados gêneros discursivos. Nesse sentido, os multiletramentos constituem-se como importantes aliados do professor, pois “levam em conta a multimodalidade (linguística, visual, gestual, espacial e de áudio) e a multiplicidade de significações e contextos/ culturas” (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 38).

Exercitar a escrita de modo que o aluno assuma a autoria de sua produção textual, bem como socializar as produções e, ainda, transitar por diversos gêneros discursivos, não é uma tarefa fácil, entretanto, algumas ações para isso são possíveis, conforme apontam Lorenzi e Pádua (2012) ao falarem sobre práticas de letramentos e multiletramentos. O professor:

(...) deve engajar as crianças no processo e traçar estratégias que as levem do conhecimento prévio à criação. Durante a criação será possível abordar o currículo escolar, o sistema de escrita, ampliar o repertório e transitar pelas diversas modalidades e coleções culturais (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 38).

Ainda conforme as DCEs (PARANÁ, 2008, p. 56), “em relação à escrita, ressalta-se que as condições em que a produção acontece determinam o texto”. Essa reflexão vem ao encontro do que Bakhtin/Volochinov (1997) chamam de “natureza ideológica da linguagem”, pois, para os autores, as ideologias são perpassadas por diversos sentidos e remetem para algo fora de si. A partir de tais expostos, é pertinente ressaltar que as DCEs, quando abordam a prática da escrita, recomendam ao professor organizá-la de forma que, ao escrever um texto, seja atribuído a ele um destinatário e finalidades. Sobre o trabalho com os textos em perspectiva dialógica, Sobral (2009), amparado pelos preceitos bakhtinianos, esclarece:

Um texto é, portanto, um objeto material que, ao ser tomado como o texto produzido por um sujeito, um texto com um autor, é tomado como um enunciado, um discurso, algo proferido por alguém num dado contexto, um processo cujas “marcas” estão no próprio texto! (...) O texto traz assim potenciais de sentidos, é uma materialidade em que são criados sentidos a partir da produção do discurso, que transforma as frases em enunciados. (SOBRAL, 2009, p. 100-101)

Como é sabido, ao adentrar a escola os alunos já possuem um conhecimento prévio sobre a linguagem; conhecimento adquirido a partir das interações práticas do cotidiano e que os ajuda na construção e organização de seus discursos. Então, partindo-se da consideração de que o aluno, antes mesmo de participar do ambiente escolar, já construiu um percurso linguístico, as DCEs (PARANÁ, 2008, p. 60) orientam que “o trabalho de reflexão linguística a ser realizado com esses alunos deve voltar-se para a observação e análise da língua em uso”.

O estudo da língua que se ancora no texto extrapola o tradicional horizonte da palavra e da frase. Busca-se, na análise linguística, verificar como os elementos verbais (os recursos disponíveis da língua), e os elementos extraverbaís (as condições e situações de produção) atuam na construção de sentido do texto (PARANÁ, 2008, p. 60).

Conceber a linguagem como interação social, a partir dos conceitos estabelecidos por Bakhtin (1997), e fazer disso a base para fundamentar as práticas com a linguagem é, de acordo com as DCEs (PARANÁ, 2008), papel da/do professora/professor da disciplina de Língua Portuguesa que assume realmente o compromisso de colaborar para com a emancipação linguística de seus alunos. Quando do trabalho com a prática da escrita, cabe a esse profissional conduzir seus alunos a uma escrita plena de significados e finalidades, visto ser esse um traço fundamental de todo discurso.

Escrever sem ter em mente um destinatário, sem refletir sobre o que se escreve e por que se escreve são ações que não têm espaço na sala de aula da professora/do professor de Língua Portuguesa que se compromete realmente em ampliar a competência discursiva de seus alunos.

Os professores de Língua Portuguesa e Literatura têm o papel de promover o amadurecimento do domínio discursivo da oralidade, da leitura e da escrita, **para que os estudantes compreendam e possam interferir nas relações de poder com seus próprios pontos de vista** (PARANÁ, 2008, p. 64 – ênfases adicionadas).

Considerando-se o fato de que ao mesmo tempo em que a língua é constitutiva da realidade ela também é formada por ela, o aprimoramento da competência discursiva proporciona ao aluno a ampliação de seus horizontes de compreensão dos diversos discursos que acontecem na sociedade. Nesse sentido, as DCEs salientam que:

O exercício da escrita, nestas Diretrizes, leva em conta a relação entre o uso e o aprendizado da língua, sob a premissa de que o texto é um elo de interação social e os gêneros discursivos são construções coletivas. Assim, **entende-se o texto como uma forma de atuar, de agir no mundo** (PARANÁ, 2008, p. 68 – ênfase adicionada).

Assim, quanto maior for o contato do aluno com os diferentes gêneros discursivos forjados socialmente, melhor preparado ele estará para interpretar o não dito, o implícito, o pressuposto. Esse preparo o capacitará a assumir-se como sujeito autônomo e ele “terá condições de posicionar-se criticamente diante de uma sociedade de classes, repleta de conflitos e contradições” (PARANÁ, 2008, p. 66).

A concepção de gêneros discursivos como “construções coletivas” anunciada pelas DCEs, portanto, consiste num trabalho que considere a escrita enquanto uma das formas de agir e atuar no mundo. Desta forma, ao trabalhar com a escrita como prática social, as Diretrizes recomendam: o planejamento da produção; a leitura de diversos textos pertencentes ao mesmo gênero textual solicitado para a escrita; a delimitação do tema; a definição da intenção de sua escrita, bem como a quem se dirige o texto; a revisão, a reescrita do texto e a reflexão sobre a situação em que o texto irá circular. Sobre a reescrita do texto, as DCEs ainda explicitam que “o ato de revisar e reformular é antes de mais nada um processo que permite ao locutor refletir sobre seus pontos de vista, sua criatividade, seu imaginário” (PARANÁ, 2008, p. 70).

Tendo em vista as reflexões pertinentes à análise dos PCNs e das DCEs, no que se refere especificamente ao trabalho com a língua(gem), bem como ao papel que os gêneros – discursivos/ textuais – desempenham neste processo, passamos agora à apresentação e discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (BRASIL, 1999) e das Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares (BRASIL, 2002). Esses, como já dito, foram selecionados por se tratarem de documentos balizadores para elaboração das provas dos processos seletivos presenciais da UEPG (PSS/ Vestibular) de ingresso ao ensino superior.

2.5.3 Análise dos documentos oficiais do Ensino Médio: PCNEM (1999) e PCN + (2002)

Em proposição aos critérios para o encaminhamento e análise das propostas de produções textuais que compõem as provas de Redação de seus processos

seletivos (PSS e Vestibular), bem como aos demais conteúdos elencados nas etapas objetivas de suas provas, a UEPG leva em consideração as delimitações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o nível médio de ensino, o que se evidencia no exposto a seguir:

Art. 3º O PSS incidirá sobre os conteúdos de cada uma das séries do Ensino Médio, de conformidade com o estabelecido para os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, será de caráter classificatório e se desenvolverá em três etapas:

I – *Primeira etapa* – denominada PSS I, consta de uma prova objetiva e de redação em que são avaliados conhecimentos relativos ao ensino ministrado na primeira série do Ensino Médio;

II – *Segunda etapa* – denominada PSS II, consta de uma prova objetiva e de redação em que são avaliados conhecimentos relativos ao ensino ministrado na segunda série do Ensino Médio;

III – *Terceira etapa* – denominada PSS III, consta de uma prova objetiva e de redação em que são avaliados conhecimentos relativos ao ensino ministrado na terceira série do Ensino Médio. (UEPG¹⁵, 2013, p. 1)

Assim, tornou-se imperativo a esta pesquisa a apresentação e discussão de alguns trechos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio – Língua Portuguesa, no tocante às indicações para o trabalho com a linguagem, principalmente em sua modalidade escrita. Destacamos o fato de os PCNs, de nível médio, ser constituído por dois documentos, sendo estes: os PCNEM (Brasil, 1999) e os PCN+ (Brasil, 2002). Assim, como um primeiro momento de análise, ressaltamos que os PCNEM, ao sinalizarem “o sentido do aprendizado na área”, trazem a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo enquanto forma de entendimento dos fenômenos que abarcam a linguagem.

A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. **A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido.** (BRASIL, 1999, p. 5)

Destacando a produção de sentido como a função primeira da linguagem, a qual se constitui essencialmente a partir da interação, e através das práticas sociais, (Brasil, 1999, p. 5) o documento explicita, ainda, o simbolismo que a regula e envolve os indivíduos: “a organização do espaço social, as ações dos agentes coletivos, normas, os costumes, rituais e comportamentos institucionais influem e são influenciados na e pela linguagem, que se mostra produto e produtora da cultura e da

¹⁵ Anexo da resolução univ nº 16 de 9 de dezembro de 2013.

comunicação social” (Brasil, 1999, p. 6). E ao colocar em evidência as práticas sociais como espaço de produção de sentidos, o documento afirma sua vinculação teórica aos preceitos da filosofia bakhtiniana da linguagem: “Como diz Bakhtin, a arena de luta daqueles que procuram conservar ou transgredir os sentidos acumulados são as trocas linguísticas, relações de forças entre os interlocutores” (Brasil, 1999, p. 6).

Ressaltando o confronto de forças que assim se estabelece na vida em sociedade, em que a representatividade de determinada manifestação se constrói a partir dos valores sociais que ela assume, o documento aproxima-se das discussões acerca da valorização – e respeito – a outras formas de linguagem (que não apenas a norma padrão), e, ao mesmo tempo, estabelece o direito de acesso a essa norma de prestígio social (Brasil, 1999). Dito de outro modo, o documento assinala a possibilidade de fazer escolhas em relação aos usos da linguagem como sendo uma das competências a serem desenvolvidas pela escola. Nesse sentido, é proposto que:

Verificar o estatuto dos interlocutores participantes do processo comunicativo, as escolhas discursivas, os recursos expressivos utilizados **pode permitir ao aluno** o conhecimento da sua linguagem como legítima, sem desmerecer as demais. (BRASIL, 1999, p. 10 – ênfase adicionada)

E, ainda, conforme o documento, essa possibilidade só se constitui enquanto tal se o trabalho com a linguagem for pautado pelo exame e reflexão sobre as práticas sociais que a legitimam:

O exame do caráter histórico e contextual de determinada manifestação da linguagem pode permitir o entendimento das razões do uso, da valoração, da representatividade, dos interesses sociais colocados em jogo, das escolhas de atribuição de sentidos, ou seja, a consciência do poder constitutivo da linguagem. (BRASIL, 1999, p. 7)

Ao direcionar a discussão para a Língua Portuguesa, reforça-se a necessidade de a escola priorizar um trabalho com a linguagem que se efetive a partir das práticas sociais: “A língua situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está presente e mergulhado” (BRASIL, 1999, p. 17). A partir do reconhecimento de que a construção de significados proporcionada pela linguagem acontece mediante as interações que o sujeito estabelece com o mundo e com os outros sujeitos, na continuidade, a referência à filosofia da linguagem bakhtiniana é retomada pelo documento, quando este elucida que a língua, “Sendo ela dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, **mesmo em situação escolar**” (Brasil, 1999, p. 17 – ênfase adicionada).

O destaque conferido à expressão “mesmo em situação escolar” chama a atenção para o fato de que embora o documento esteja, em parte, alicerçado nos preceitos dialógicos da filosofia bakhtiniana (e retome isso em vários momentos), a ideia de concessão – sinalizada pela expressão – evidencia que a escola ainda possa ser vista como um espaço de interação social diferenciado. Espaço este que segue uma dinâmica própria e à parte dos movimentos estabelecidos nos demais contextos da vida em sociedade.

Na sequência, o documento – reforçando o caráter sócio-interacionista da linguagem – aborda que “A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico” (Brasil, 1999, p. 18). Aqui, cabe outra ressalva com relação à filiação que se pretende por esse documento aos estudos bakhtinianos, visto que para Bakhtin, em *Estética da criação verbal* (bibliografia citada, inclusive, como referência dos PCNEM), a unidade da comunicação verbal é o enunciado, e é por ele(s) que assimilamos as formas da língua:

Porque todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto – seja de história da língua, de gramática normativa, confecção de toda espécie de dicionários ou estilística língua, etc. – opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação – anais, tratados, textos de leis, documentos de escritórios e outros, diversos gêneros literários, científicos, publicísticos, cartas oficiais e comuns, réplicas do diálogo cotidiano (em todas as suas diversas modalidades), etc. de onde os pesquisadores haurem os fatos linguísticos de que necessitam. (BAKHTIN, 2017, p. 264)

Disso posto, depreende-se que o sentido pretendido pelas elucidações dos PCNEM (1999) seja o uso da expressão texto como sinônima de enunciado, o que – como já foi dito – “se justifica pelo fato de que todo texto (entendido aqui como a produção de um enunciado) tem um autor, que, em determinado recorte temporal e espacial, responde com seu texto a outros textos” (Brait, 2012). Sobre isso, o documento estabelece:

O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos. (PCNEM, 1999, p. 18)

O documento ressalta, ainda, que “O texto é único como enunciado, mas múltiplo enquanto possibilidade aberta de significados, devendo, portanto, ser objeto também único de análise/ síntese” (Brasil, 1999). Ao citar a expressão “enunciado”, o documento reitera sua filiação ao interacionismo sociodiscursivo e, ainda, remete à singularidade/ irrepetibilidade do texto enquanto “objeto único de análise”. Considerando as condições histórico-sociais de produção dos PCNEM, o documento poderia ter ampliado essa discussão, tornando-a mais acessível ao leitor, como o faz Brait (2008) ao refletir sobre os PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

Qualquer enunciado fatalmente fará parte de um gênero. Mas não de forma pura e simplesmente determinista. Se vou me expressar em determinado gênero, meu enunciado, meu discurso, meu texto será sempre uma resposta ao que veio antes e suscitará respostas futuras, o que estabelece a aprofunda diferença entre intertextualidade (diálogo entre textos) e interdiscursividade (diálogo entre discursos). (BRAIT, 2008, p. 19)

Mais adiante, os PCNEM (1999) ratificam a necessidade de adequação da linguagem às situações de uso, considerando “Os papéis dos interlocutores, a avaliação que se faz do ‘outro’ e a expressão dessa avaliação em contextos comunicativos pautados pelos estudos da língua” (Brasil, 1999). Quando da análise dos critérios de avaliação dos textos produzidos em ocasião das provas de Redação de seus processos seletivos, alguns documentos norteadores dos processos seletivos da UEFG, que serão pormenorizados adiante, dialogam em vários momentos com tais considerações.

Outra questão que pode ser alvo de reflexão relaciona-se a um ponto de indeterminação que aparece nos PCNEM (1999) ao discutirem diferentes possibilidades de uso da língua e elencarem simultaneamente conceitos como ambiguidade, norma, transgressão e estilo: “A ambiguidade da linguagem faz os juristas provarem o dito pelo não dito e vice-versa” (Brasil, 1999, p. 21). E no parágrafo seguinte, enfatiza-se: “Quanto mais dominados as possibilidades de uso da língua, mais nos aproximamos da eficácia comunicativa estabelecida como norma ou sua transgressão, denominada estilo” (Brasil, 1999, p. 21). Ainda que esses trechos estejam situados como um tópico que aborda a necessidade de se analisar os recursos expressivos da linguagem (relacionando-os aos textos e contextos, de acordo com as diferentes condições de produção e recepção), a profusão – e mistura

– de diferentes conceitos torna a discussão pouco aprofundada, e até mesmo desarticulada, visto que novamente o documento tem por intenção demarcar a capacidade dialógica da linguagem, o que acontece no parágrafo adiante: “A linguagem verbal é dialógica e só podemos analisá-la em funcionamento, no ato comunicativo, considerando todos os elementos implicados nesse ato” (Brasil, 1999, p. 21).

O documento encerra as reflexões da área de Língua Portuguesa ressaltando a condição social de uso da língua, mas sem deixar de situar a singularidade do sujeito que a produz, bem como da situação de sua produção. A responsabilidade do aluno por aquilo que escreve bem como a função social da escola em suscitar condições para que o aluno consiga se apropriar dessa percepção são aspectos relacionados para a discussão da língua como organizadora do mundo e da própria identidade.

A respeito do documento intitulado Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares (PCN+, Brasil, 2002), em seu texto introdutório é explicitada a intenção de se constituir enquanto um documento complementar aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 1999), e que traz sugestões para a organização do trabalho escolar na área das Linguagens. Tendo em vista o compromisso assumido, desde a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), de se construir um novo ensino médio, a estruturação por áreas do conhecimento vem sendo articulada.

Ainda sobre a estrutura do documento, os PCN+ reiteram a intenção de um ensino pautado pelas competências, discussão já suscitada neste capítulo.

No que se refere a um olhar crítico a respeito dos PCNEM e PCN+, Rojo e Moita Lopes (2004, 14), sobre a área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, estabelecem que os documentos “não chegam a referenciar, de maneira satisfatória, às mudanças de estrutura, organização, gestão e práticas didáticas que seriam necessárias para a realização dos princípios e diretrizes expostos nos documentos legais”, ao que atribuem as seguintes razões:

- o grau de generalidade e de hermetismo em relação ao destinatário do primeiro documento, os PCNEM, que acabaram exigindo uma complementação e adequação a seus interlocutores, os professores de Ensino Médio, que resultou nos PCN+;
- a incoerência entre as visões de ensino-aprendizagem e de linguagem, língua e discurso presentes nos dois documentos que, deveriam ser complementares. (ROJO e MOITA LOPES, 2004, p. 14)

As críticas iniciais aos PCNEM (1999) estão situadas com relação às divisões propostas para o desenvolvimento de competências e habilidades, a partir de blocos (Representação e comunicação; Investigação e compreensão; Contextualização sociocultural), o que, conforme apontam Rojo e Moita Lopes (2004), já foi superado pelos PCNs de Ensino Fundamental. Os autores ainda sinalizam a ênfase que os PCNEM fazem em relação à capacidade de compreensão em detrimento da produção, como se estas fossem capacidades possíveis de serem trabalhadas de forma isolada.

Ainda que os documentos demandem outras críticas, pertinentes e relevantes, este não expressa o objetivo principal que empreendemos quando nos propusemos a analisar os PCNEM e PCN+¹⁶. Nosso intuito, ao dedicar uma seção deste capítulo à discussão dos documentos que norteiam as propostas para o trabalho com a linguagem no Ensino Médio, é entender em que medida a UEPG considera em suas provas de processos seletivos as recomendações dos PCNEM (Brasil, 1999) e PCN+ (Brasil, 2002), tendo em vista que a instituição se propõe a fazê-lo.

Disso posto, os PCN+ iniciam as discussões específicas à Língua Portuguesa com base na análise de situações-problema, a partir das quais são elencadas as três competências que, segundo o documento, devem ser aprimoradas pela escola, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa: competência interativa, competência gramatical e competência textual. Novamente, é retomado o conceito de dialogismo quando das reflexões sobre a competência textual articulada ao texto literário: “Mesmo que nem todos tenham consciência disso, é constante a interação com discursos de outras pessoas, manifestos em textos falados ou escritos [...]” (Brasil, 2002, p.58).

Ao tratar do texto e suas competências, mais uma vez chama-nos a atenção o fato de a expressão texto ser utilizada como sinônimo de enunciado. Além disso, apesar de o documento pretender uma vinculação bakhtiniana, é feita a menção à questão da tipologia textual relacionando-a aos gêneros poema, conto e crônica, o que demonstra certa “flutuação” por entre distintos conceitos. Uma aproximação entre os PCN+ e os PCNEM que pode ser feita diz respeito ao fato de ambos os documentos reiterarem a capacidade de o aluno fazer escolhas como uma das propostas

¹⁶ Para aprofundar reflexões críticas acerca dos documentos oficiais voltados ao Ensino Médio, sugerimos a leitura de ROJO, R. H. R.; MOITA LOPES, L. P. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL/SEB/MEC. Orientações curriculares do ensino médio. Brasília: SEB/MEC, 2004. p. 14-59.

articuladas. O documento também aponta a importância de se lapidar a capacidade de o aluno, a partir da produção e recepção de textos, se colocar como protagonista desse movimento:

Muito mais do que um conjunto de orações ou frases, os textos estão impregnados de visões de mundo proporcionadas pela cultura e resultam, necessariamente, das escolhas e combinações feitas no complexo universo que é uma língua. (BRASIL, 2002, p.58).

No que se refere à concepção de texto expressa pelos PCN+, quando o documento o chama de “unidade de ensino”, há um distanciamento do que é proposto pelos PCNEM, os quais estabelecem – como já mencionado – que: “A unidade básica da linguagem verbal é o texto”. Esse distanciamento é reforçado ao passo que uma nova indistinção conceitual acontece no texto dos PCN+ que toma os gêneros enquanto “textuais”, e não “discursivos” (como foi feito nos PCNEM): “O texto verbal pode assumir diferentes feições, conforme a abordagem temática, a estrutura composicional, os traços estilísticos do autor – conjunto que constitui o conceito de gênero textual” (Brasil, 2002, p. 60). E ainda sobre essa tentativa de articular conceitos incompatíveis entre si, e até mesmo entre os documentos que deveriam ser complementares, Rojo e Moita Lopes (2004) elucidam:

uma das noções que poderia, com grandes ganhos, ser candidata a conceito estruturante da área e da disciplina mencionada nos PCNEM é a de gênero discursivo. No entanto, ao invés de operacionalizá-la como conceito estruturante, os PCN+ oscilam entre uma visão discursiva mal elaborada e mal embasada e uma visão estrutural e gramatical de língua, muito presente hoje no currículo consolidado. Quando aborda os gêneros, o faz a partir de diferentes teorias e, inclusive, cometendo equívocos conceituais. (ROJO e MOITA LOPES, 2004, p. 33)

A partir das reflexões empreendidas a respeito do que os documentos oficiais direcionados ao Ensino Médio propõem e delimitam como formas de se conduzir o trabalho na área de Linguagens, mais especificamente em Língua Portuguesa, percebemos que, apesar dos avanços provenientes da visão bakhtiniana para o trabalho com a língua(gem), o caminho ainda é longo. Não basta os documentos inserirem discussões que remetam a conceitos pautados por tal perspectiva se não houver um tratamento cuidadoso na vinculação dessas teorias. Mais do que apresentar uma miscelânea conceitual, os documentos precisam estabelecer um diálogo efetivo entre a concepção de linguagem que orienta o trabalho e as propostas

apresentadas por eles. Discussões não operacionalizáveis não deveriam se perpetuar, ainda mais quando se considera o fato de se tratarem de documentos parametrizadores. As leituras empreendidas para a elaboração dessas reflexões apontam para o fato de que embora os PCN+ tenham vindo para complementar os expostos pelos PCNEM, em diversos momentos podem ser diagnosticadas certas lacunas neste documento. Isso não significa que os PCNEM também não passíveis de reflexões e questionamentos, o fato é que, apesar de se tratar de um texto anterior, ainda assim, os PCNEM apresentam uma discussão mais bem estruturada, como apontam Rojo e Moita Lopes (2004).

Apresentadas as reflexões sobre os PCNEM e PCN+, passamos, então, à apresentação e discussão dos documentos que norteiam os processos seletivos da UEPG. A discussão vindoura, bem como a que aqui propusemos, integrará nossas análises, tendo em vista que o diálogo entre os documentos oficiais de ensino, os documentos norteadores dos processos seletivos da UEPG e os enunciados das provas de Redação desses processos é um dos nossos objetivos de pesquisa.

3. SOBRE A UEPG E SEUS PROCESSOS SELETIVOS

Neste capítulo, temos o propósito de apresentar os documentos que legitimam os processos seletivos da UEPG, Vestibular e Processo Seletivo Seriado I, II e III

, para ingresso nos cursos superiores desta instituição. Além da explicitação de trechos desses documentos (manuais, regulamentos, portarias, comunicados disponíveis na página da instituição, etc.) considerados importantes para o entendimento de tais processos e, também, para a análise das propostas selecionadas como corpus desta pesquisa, fazemos algumas reflexões a respeito de tais informações.

3.1 O Vestibular da UEPG

O Vestibular da Universidade Estadual de Ponta Grossa¹⁷, para cursos presenciais, ocorre em duas etapas anuais, convencionalmente chamadas Vestibular de Inverno e Vestibular de Verão. A entrada no curso superior, do candidato devidamente inscrito e que tenha atingido as pontuações necessárias em cada uma das etapas de provas para ser classificado, ocorrerá no ano seguinte ao de realização do Vestibular. Sobre o objetivo do Vestibular da UEPG, o Regulamento dos Vestibulares da Universidade Estadual de Ponta Grossa¹⁸, datado de 2016, estabelece:

Art. 3º Os Vestibulares da UEPG têm por objetivo classificar candidatos concorrentes inscritos, mediante aplicação de provas que avaliem os conhecimentos adquiridos até o término do ensino médio ou equivalente, para o Registro Acadêmico e Matrícula inicial em seus cursos de graduação. (UEPG, 2016, p. 1)

A realização dos Vestibulares da UEPG fica a cargo da Comissão Permanente de Seleção – CPS, órgão suplementar da Reitoria, que é responsável pelas mais diversas atribuições advindas da organização e execução deste processo seletivo. Dentre essas atribuições, destacamos a elaboração do Manual do Candidato, no qual

¹⁷A Universidade Estadual de Ponta Grossa, localizada na região centro-sul do Estado, que abrange 22 municípios em sua área de influência, foi criada pelo Governo do Estado do Paraná, através da Lei no 6.034, de 6 de novembro de 1969, e Decreto no 18.111, de 28 de janeiro de 1970, é uma das mais importantes instituições de ensino superior do Paraná, que resultou da incorporação das Faculdades Estaduais já existentes e que funcionavam isoladamente. Disponível em: <https://portal.uepg.br/institucional/universidade/historico.php>

¹⁸ANEXO DA RESOLUÇÃO UNIV Nº 026, DE 07 DE JULHO DE 2016.

são divulgadas as normas e orientações designadas para cada edição do Vestibular. A UEPG não o disponibiliza de forma impressa, ficando sob a responsabilidade do candidato “realizar o *download* do Manual do Candidato para conhecimento e aceitação de todas as condições para participação no Vestibular” (UEPG, 2016, p. 4).

No ano de 2000, a partir do exposto na Resolução Universitária nº 6, datada de 1º de março¹⁹, a UEPG passou aproveitar a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – nos processos de seleção para ingresso nos cursos superiores de graduação. Conforme as disposições gerais do documento, tem-se:

Art. 1º Fica aprovada a regulamentação do aproveitamento dos resultados obtidos no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – nos processos de seleção para o ingresso nos cursos superiores de graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, de conformidade com a presente Resolução.

Art. 2º O aproveitamento do ENEM tem por objetivo incluir os resultados desse Exame nos processos de seleção para o ingresso nos cursos superiores de graduação da UEPG, bem como incentivar a melhoria do rendimento escolar do aluno do ensino médio e, por consequência, o desempenho do candidato ao ensino superior.

Parágrafo único. A efetivação do aproveitamento dos resultados obtidos no ENEM será atribuída à Comissão Permanente de Seleção – CPS da UEPG (UEPG, 2000, p. 1).

Como forma de aproveitamento das notas obtidas no ENEM para compor a nota final de ingresso no exame Vestibular, a UEPG convencionou utilizar: “o total de pontos obtidos no concurso vestibular, excluídos os pontos da questão de redação, acrescido de uma taxa percentual correspondente à décima parte do seu percentual de acerto nas provas objetivas do ENEM” (UEPG, 2000, p.2). Outra ressalva feita, então, pelo documento a respeito dessa utilização foi em relação à pontuação mínima a ser atingida no ENEM: “Para que os resultados obtidos no ENEM sejam aproveitados, o aluno deverá ter alcançado um desempenho de no mínimo 60% (sessenta por cento) de acerto na prova objetiva de conhecimentos gerais do ENEM” (UEPG, 2000, p.2).

No ano de 2017, a Universidade Estadual de Ponta Grossa deixou de aproveitar a nota de composição do ENEM em seus processos seletivos (Vestibular e PSS). Os

¹⁹RESOLUÇÃO UNIV Nº6, DE 1º MARÇO DE 2000. Disponível em: http://www.pitangui.uepg.br/secrei/externas_con/resolucoes/RESUNIV%202000/Resuni06.pdf

documentos disponíveis na página da instituição tornam pública essa resolução²⁰, mas não determinam uma razão para o exposto:

Art. 1º Fica revogada a Resolução UNIV no 6, de 1o de março de 2000 que regulamentava o aproveitamento dos resultados obtidos no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM nos processos de seleção para o ingresso nos cursos superiores de graduação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

Art. 2º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação. Reitoria da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG, 2017, p. 1).

Sobre as possibilidades de eliminação do candidato, o regulamento de 2016, para o Vestibular da UEPG, estabelece o fato de este obter pontuação zero em qualquer das etapas objetivas ou não atingir a pontuação mínima na Prova Vocacionada. Não há nenhum tipo de menção à eliminação do candidato que, porventura, zere a prova de Redação. Sobre as demais especificidades da prova de Redação, propostas pelos documentos oficiais da UEPG que regularizam tal concurso, passamos a tratar, agora, no item a seguir.

3.2 A Prova de Redação do Vestibular da UEPG

A “redação de vestibular” é uma prática social que, no Brasil, tornou-se obrigatória a partir do Decreto Federal nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, e, portanto, é solicitada por todos os vestibulares das faculdades e universidades brasileiras. Por se tratar de um instrumento de caráter avaliativo, a “proposta de uma produção textual”, pautada pela concepção de gêneros, como faz atualmente a UEPG, por si só já demonstra a preocupação institucional em apresentar aos candidatos mais do que “uma proposta de redação”. O Manual do Candidato ao Vestibular de Inverno (UEPG, 2017), sobre a segunda etapa (na qual a produção de texto é solicitada), elucida:

Etapa que transcorrerá simultaneamente com a primeira etapa. A produção de texto tem por objetivo avaliar o domínio de linguagem apresentado pelos candidatos e se estes apresentam níveis de leitura e escrita suficientes para um desempenho acadêmico. A partir de uma proposta de produção de texto (única para cada Vestibular), os candidatos farão a PROVA DE REDAÇÃO a fim de demonstrarem capacidade de leitura, de expressão escrita, compreensão e interpretação de texto(s). (UEPG, 2017, p. 12)

²⁰RESOLUÇÃO UNIV Nº 26, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2017. Disponível em: <https://sistemas.uepg.br/producao/reitoria/documentos/1262017-12-1424.pdf>

O Manual estabelece, ainda, o motivo pelo qual uma redação possa não ser avaliada: “Candidatos que não atingirem a pontuação mínima na Prova Vocacionada, estabelecida para o seu curso, turno e local de oferta” (UEPG, 2017, p. 12). Na sequência, são apresentados os gêneros discursivos/textuais com os quais o candidato pode se deparar na prova de Redação, sendo estes: carta de reclamação, carta resposta à reclamação, texto de opinião dissertativo-argumentativo, notícia e resumo. O Manual também deixa claro que apenas um dos gêneros será solicitado na prova.

Mesmo sendo reconhecida como uma prática social, a nomenclatura “redação de vestibular” faz alusão aos modelos de textos solicitados em ambiente escolar, e de vestibular, alicerçados pela ideia de “tema” a ser discutido em um texto de tipologia dissertativa. Ainda que o Manual do Candidato chame a 2ª etapa da prova do Vestibular de “Prova de Redação”, o que se apreende dessa prova nos moldes configurados pela UEPG, a partir de 2014, quando então passou a adotar a opção pelos gêneros textuais/ discursivos, é uma prova de produção textual. A respeito do modelo de texto consolidado, ao longo do tempo, como “redação de vestibular”, Pilar (2002) – pesquisadora desta temática – traz a seguinte reflexão:

A redação de vestibular tem sido geralmente apresentada sobre a perspectiva da tipologia textual – que classifica textos em dissertativos, descritivos e narrativos – nos livros didáticos que versam sobre redação e servem de referência para o trabalho do professor em sala de aula. Nessa tipologia, a dissertação é o texto mais frequentemente associado à prova de redação do concurso vestibular. (PILAR, 2002, p. 160)

Buzen (2009) é ainda mais enfático em suas críticas a esse modelo de “redação de vestibular”, a que ele chama de “pedagogia da exploração temática”: “São propostas de produção de texto que solicitam aos alunos que escrevam uma redação sobre determinado tema, sem definir um objetivo específico, sem preocupação sociointerativa explícita” (2009, p. 148). A UEPG manteve, dentre os gêneros solicitados pelo Vestibular e PSS II e III, o texto de opinião dissertativo-argumentativo, ainda assim, vislumbramos que a mudança, anunciada ao final de 2013, remete-nos à concepção de ensino de língua(gem) pretendida pela instituição. Até mesmo o fato de trabalhar o texto de opinião dissertativo-argumentativo enquanto gênero, e não tipo textual, pode ser alvo de reflexão, pois como aponta Pistori (2012, p. 159), ao chamar a dissertação escolar de “embrião dos gêneros que o aluno enfrentará na atividade acadêmica”: “Retomá-la como gênero, com todas as implicações daí advindas,

significaria ancorar o ensino nas práticas sociais da vida real – escolar, acadêmica”. Propostas que tragam consigo a ideologia de escrita como prática social apontam para a tendência que se evidencia no ambiente escolar, e tão difundida pelos documentos oficiais de ensino: trabalhar a linguagem a partir dos usos efetivos que se faz dela na vida em sociedade.

Sobre os gêneros discursivos/textuais elencados para o concurso Vestibular, “dos quais um será solicitado para a Prova de Redação”, de acordo com o Manual, temos: a carta de reclamação, a carta resposta à reclamação, o texto de opinião dissertativo-argumentativo, a notícia e o resumo.

Na sequência, o Manual do Candidato da UEPG (2017) explicita os critérios pelos quais a avaliação dos textos é estabelecida:

- capacidade de leitura, compreensão e interpretação do(s) texto(s) de apoio;
- capacidade de produzir o gênero textual solicitado;
- fidelidade ao que propõe o enunciado da questão;
- desempenho linguístico de conformidade com a norma padrão da língua escrita (português brasileiro ou em consonância com a variedade linguística, de acordo com a proposta);
- estruturação textual: implicações gramaticais, lexicais e discursivas, coesão e coerência, paragrafação, frases, vocabulário, ortografia, pontuação, acentuação, concordância, regência, etc.
- organização textual: coerência em relação ao gênero solicitado (composição e funcionalidade), progressão temática, organização e articulação das ideias, clareza, objetividade, intencionalidade, informatividade, relevância, autoria e originalidade. UEPG (2017, p. 13)

Observamos que o Manual é bastante sintético, e objetivo, em relação à apresentação desses critérios, ainda assim, acreditamos ser possível estabelecer relações de sentido entre os aspectos valorados, os documentos oficiais de ensino e a teoria bakhtiniana da linguagem. Ao mencionar como primeiro aspecto a capacidade de leitura, compreensão e interpretação de textos, o Manual dialoga com a ênfase dada pelos PCNEM (1999) e PCN+ (2002) em relação a tal capacidade, fato que, inclusive, é criticado por autores como Rojo e Moita Lopes (2004), visto que os documentos oficiais não explicitam a mesma ênfase em relação à capacidade de produção textual. Para os referidos autores, a crítica – em relação aos PCNEM e PCN+ – se justifica, tendo em vista que é impossível trabalhar essas capacidades de forma isolada.

Na sequência, o Manual apresenta “a capacidade de produzir o gênero textual solicitado”, sendo este o comando o mais representativo no que se refere à transição

“tipo textual – gênero textual/ discursivo”, empreendida a partir de 2014. E ainda que o Manual apresente a terminologia “gênero textual”, em outro momento, a UEPG, representada pela revista *Arquitetura da Redação*, utiliza-se da concepção de “gênero discursivo”, conforme estabelecido pelos preceitos bakhtinianos, quando das discussões sobre as propostas de PSS e Vestibular e, também, em relação aos textos analisados.

Sobre o critério “fidelidade ao que propõe o enunciado da questão”, trata-se de um aspecto que pode ser fortemente relacionado ao elemento constitutivo do gênero, designado conteúdo temático, mas que não deixa de estar relacionado à estrutura composicional e ao estilo do gênero. A respeito da adequação da linguagem à situação de interação proposta, este é um critério bastante interessante e pertinente, tendo em vista a solicitação de produções textuais em função dos gêneros discursivos. É significativo, e valioso, o fato de a atenção à variação linguística ser mencionada nos critérios elencados para a avaliação dos textos, pois, os próprios documentos oficiais de ensino, ainda que falem a esse respeito, são alvos de críticas por não trazerem sugestões para o trabalho com a variação linguística em atividades de produção textual.

Ademais, podem ser estabelecidas outras relações de sentido entre os critérios de avaliação dos textos e os elementos principais constitutivos dos gêneros, como, por exemplo, quando o Manual faz indicações sobre a “coerência em relação ao gênero solicitado (composição e funcionalidade)”. Esse critério relaciona-se tanto à estrutura composicional quanto ao conteúdo temático articulados pelo gênero.

A capacidade de organização textual, proveniente, segundo o Manual, da “progressão temática, organização e articulação das ideias, clareza, objetividade, intencionalidade, informatividade, relevância, autoria e originalidade”, em um primeiro plano, pode ser entendida como relacionada ao conteúdo temático do gênero. Ainda assim, alicerçadas pela filosofia da linguagem bakhtiniana, enfatizamos: o conteúdo não é pensado de forma isolada, como objeto, e sim em termos de significados que são atribuídos a ele. Os campos de atividade onde os gêneros circulam vão sendo construídos e reconstruídos. O conteúdo temático, portanto, não é construído de forma isolada; ele é mediado pelos discursos que o pressupõem.

O diálogo que empreendemos, aqui, relacionando os critérios de avaliação trazidos pelo Manual do Candidato aos aspectos constituintes do gênero, não tem por intenção estabelecer uma classificação para tais critérios, o que seria até mesmo

incoerente frente aos propósitos da teoria bakhtiniana. Essa aproximação tem por intenção pensar a questão dos gêneros em uma perspectiva mais ampla, relacionando todos os critérios ali explicitados como importantes para a funcionalidade do gênero, e não apenas no que se refere ao segundo critério elencado pelo Manual, pois entendemos que “a capacidade de produzir o gênero textual solicitado” está articulada a todos os critérios mencionados. Consideramos ainda que as aproximações empreendidas também podem sofrer mudanças relativas aos modos de funcionamento que cada gênero discursivo apresenta.

A respeito do “Direito de uso das redações”, segundo o Manual do Candidato (2017):

- Os textos das Provas de Redação do Vestibular da UEPG serão propriedade da UEPG, que poderá utilizá-los em pesquisas, cursos de extensão e publicações com o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino em qualquer nível.
- No caso dos textos selecionados para pesquisa, a identidade do candidato será preservada.
- O material só poderá ser utilizado por estudiosos da UEPG, sob sigilo de autoria, mediante assinatura de termo de compromisso pelo responsável. (UEPG, 2017, p. 13)

Verificou-se a utilização desse material de prova na revista *Arquitetura da Redação*, sendo o seu uso pertinente ao que o Manual explicita, tanto no que se refere ao objetivo de produzir melhorias ao ensino, quanto ao tratamento sigiloso dado às redações.

3.3O Processo Seletivo Seriado (PSS) da UEPG

A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), desde o ano de 2001, oferece uma possibilidade de ingresso ao ensino superior, dessa instituição, diferenciada do concurso Vestibular, específica aos alunos que ainda estão cursando o Ensino Médio, a qual se constitui em três etapas: PSS I – realizado na 1ª série; PSS II – realizado na 2ª série; PSS III – realizado na 3ª série. A soma de notas dessas três etapas pode garantir ao candidato a chance de ingressar em um dos 42 cursos disponibilizados pela instituição. De acordo com o seguinte comunicado, publicado na página da UEPG, temos:

O PSS se constitui em uma forma alternativa de ingresso no ensino superior, na qual o candidato tem os conhecimentos avaliados ao longo do ensino médio, através das provas do PSS I, referente à primeira série; PSS II,

segunda série; e PSS III, terceira série. Ao PSS, a UEPG reserva 25% das vagas ofertadas anualmente para os cursos de graduação.²¹

Ainda de acordo com informações da página da Universidade, atualmente²², cada etapa do processo seletivo seriado vale até 1000 pontos, já incluindo, nesses, 100 pontos para a prova de Redação. Ou seja, a Redação equivale a, aproximadamente, 10% de cada etapa bem como da nota final do processo. A leitura atenta ao Manual do Candidato permite compreender que a nota de Redação, tanto no PSS como Vestibular, constitui-se como classificatória, mas não eliminatória. Isso significa que, mesmo o candidato zerando a Redação, ele não estará fora do concurso de ingresso ao ensino superior, desde que tenha conseguido atingir a nota de corte em uma das etapas objetivas. Minha atitude responsiva de pesquisadora, e professora, é positiva em relação a tal perspectiva; entendo a produção textual avaliativa como um momento de escrita do candidato (sobre o qual incidem questões subjetivas como o nervosismo e a ansiedade que abarcam este processo), e não como uma prova efetiva exclusivamente da capacidade de escrita do candidato-autor.

Sobre os conteúdos que podem compor as provas de PSS I, II e III, conforme a resolução nº 16, de 2013, disponível na página da instituição²³, são aqueles estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais como sendo pertinentes a cada série do Ensino Médio. A revista **Arquitetura da Redação** ratifica que a mudança em relação às provas de Redação de seus concursos, quando passaram a solicitar os gêneros, coloca tais provas em consonância com as disposições das Diretrizes Curriculares do Estaduais de Língua Portuguesa (2008) e das Orientações Curriculares Nacionais (2006): “a prova de redação da UEPG, a exemplo de outras instituições de ensino superior, passou a ter como um de seus direcionamentos a noção de gênero, levando a importantes mudanças no processo avaliativo” (2015, p. 15).

²¹ Disponível em: <https://portal.uepg.br/noticias.php?id=5336>

²² Composição válida para o triênio 2015 a 2017, conforme resolução CEPE nº 056, de 16 de dezembro de 2014.

²³. Disponível em:

http://cps.uepg.br/pss/documentos/2014/legislacao/RESOLU%C3%87%C3%83O%20UNIV%2016%20DE%209%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202013%20-%20Normas%20PSS_UEPG%20-%202014.pdf

Sobre a banca de professores que avaliam as produções textuais, tanto do concurso Vestibular como do Processo Seletivo Seriado, encontramos em ambos os Manuais, a seguinte informação:

A avaliação da Prova de Redação é realizada por uma banca de professores da área de Língua Portuguesa (português brasileiro), Linguística e Literatura que recebem treinamento para se familiarizar com os critérios e particularidades da proposta apresentada a cada edição do Vestibular. A garantia da objetividade na correção ocorre por meio de refinamento dos critérios acima mencionados, observado o enunciado proposto na prova. (UEPG, 2017, p. 13)

Realizadas algumas considerações gerais sobre o Processo Seletivo Seriado (PSS), faremos alguns apontamentos específicos sobre a prova de Redação deste processo. A configuração das provas de Redação do Vestibular e do PSS é bastante semelhante, sendo possível observar isso até mesmo em relação à configuração dos Manuais, por isso os comentários sobre a prova de redação do PSS serão mais sintéticos.

3.4 A Prova de Redação do Processo Seletivo Seriado da UEPG

A prova de redação do Processo Seletivo Seriado apresenta os mesmos moldes estabelecidos para o Vestibular, tanto em termos de critérios de avaliação, como do direito de uso das Redações, sendo, inclusive a apresentação dos Manuais bastante semelhante. As diferenças mais significativas entre os processos estão relacionadas, principalmente, ao fato de as provas do PSS acontecerem todas no mesmo dia, e não em dois como no Vestibular, tendo em vista que cada uma das três etapas do PSS é aplicada anualmente.

Com relação à prova de Redação do PSS, a diferença mais expressiva em comparação ao Vestibular são os gêneros discursivos/ textuais solicitados para cada etapa do PSS, conforme já mencionado nesta pesquisa:

- PSS I: comentário em blog, crônicas jornalísticas, narração escolar; relato autobiográfico;
- PSS II: carta do leitor, notícia, texto de opinião dissertativo-argumentativo, resumo;
- PSS III: carta de reclamação, carta resposta à reclamação, texto de opinião dissertativo-argumentativo, notícia, resumo. (UEPG, 2015, p. 19)

Como é possível perceber, os gêneros discursivos/ textuais solicitados para a etapa I estão concentrados na ordem do relatar, narrar e descrever, enquanto que as propostas de PSS II, III e Vestibular pertencem tanto à ordem do narrar (sendo este o caso da notícia²⁴ e das cartas) quanto à ordem do argumentar e expor (no que se refere, também, às cartas – consideradas como topologicamente heterogêneas – e ao texto de opinião dissertativo-argumentativo²⁵), justificados na revista **Arquitetura da Redação** como sendo estabelecidos a partir de um diálogo com os documentos oficiais de ensino.

3.5 A Revista **Arquitetura da Redação**

Em outubro de 2013, pouco antes de anunciar a inclusão dos gêneros discursivos na prova de Redação do Vestibular e do PSS, a UEPG – representada pelo então Coordenador Geral da CPS, Ivo Mathias, e pela Coordenadora Pedagógica da CPS, Aline Cacilda Koteski Emílio – apresentou ao público a revista **Arquitetura da Redação**: “um periódico bial dedicado a profissionais de ensino, estudantes e demais interessados na construção textual (UEPG, 2013)”.

Segundo um comunicado disponível na página da instituição, a revista tem a intenção de tornar os processos de seleção e de avaliação – ou seja, tanto no que se refere à execução da prova (por parte do candidato), como no que tange à correção da prova de Redação (por parte da banca avaliadora) – mais próximos e conhecidos da comunidade. Ainda de acordo com o texto de abertura da revista, percebe-se, dentre das motivações que sustentam o periódico, o reconhecimento de possíveis inseguranças que acometem os candidatos durante a prova de Redação:

A expectativa maior é a de que os comentários analíticos sobre os textos possibilitem uma compreensão adequada dos vários níveis em que podem ser construídos e avaliados textos e, dessa forma, contribuir para o conhecimento de como pode se realizar a arquitetura da redação, e servir de orientação àqueles que se sentem inseguros quanto a essa etapa do processo de seleção para conquistar uma vaga na Universidade Estadual de Ponta Grossa. (UEPG, 2013, p. 3)

Sendo constituída atualmente por dois volumes, a segunda edição da revista trouxe ao público informações contextualizadas relativas ao processo de avaliação, à

²⁴ Köche, Marinello e Boff (2012).

²⁵ Köche e Marinello (2017).

atribuição de notas e à questão dos gêneros nos processos seletivos da UEPG. Os professores que discutem na revista são integrantes da banca de corretores da instituição. Na sequência, a revista apresenta análises das propostas solicitadas e de textos dos candidatos ao PSS e ao Vestibular, a partir de comentários analíticos relacionados a textos considerados acima da média, na média, abaixo da média e textos com nota zero.

Refletindo sobre a forma contextualizada com que a revista se organiza e comparando-a à brevidade das explanações do Manual do Candidato, podemos entender que essa publicação – a Arquitetura da Redação – parece ter a intenção de suprir as lacunas deixadas pelo Manual. Sendo assim, a revista é um ponto de forte articulação entre a UEPG, os estudantes de ensino médio e os professores; portanto, ela representa uma possibilidade real de aproximação entre comunidade e instituição.

3.6 Sobre a representação quantitativa das provas de Redação do Vestibular e PSS da UEPG

Sobre o valor quantitativo expresso pelas provas de Redação, tanto no PSS como no Vestibular, elas representam 10% em relação ao valor total dos pontos atribuídos aos concursos. Em uma rápida consulta aos valores atribuídos por duas outras Instituições de Ensino Superior do Paraná, sendo estas a Universidade Estadual de Maringá (UEM) e a Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) – a qual mantém campus em Guarapuava e Irati –, constatamos que o valor atribuído pela UEPG é o menor das três.

A seleção dessas duas instituições para o comparativo com a UEPG levou em conta o fato de se tratarem de instituições públicas, localizadas no Paraná e ambas terem processos seletivos semelhantes ao PSS. A nota da prova de Redação do Vestibular da UEM representa 16,6% em relação ao valor total atribuído às provas; em sua modalidade de processo seletivo, chamada PAS (Prova e Avaliação Seriada), a Redação equivale a 33,3% do valor de cada etapa e, por consequência, representa os mesmos 33,3% quando da soma das três etapas. Uma diferença bastante expressiva em relação à nota estabelecida pela UEPG.

Na UNICENTRO, assim como acontece na UEPG, o percentual para o Vestibular e para o processo seletivo, o PAC (Programa de Avaliação Continuada), é

o mesmo, ocorre, entretanto, que a Redação representa 20% em relação à nota total desses processos.

4. REFLEXÕES DIALÓGICAS SOBRE OS ENUNCIADOS DAS PROVAS DE REDAÇÃO DOS PROCESSOS SELETIVOS²⁶ DA UEPG

Neste capítulo, nosso objetivo é analisar as propostas de produção textual (das provas de Redação) da UEPG, encontradas nos concursos presenciais para ingresso ao ensino superior da mesma instituição. Amparadas pela concepção de linguagem proposta por Bakhtin e pelo Círculo (apresentada e discutida no primeiro capítulo), cujos conceitos de enunciado, discurso e gêneros discursivos são entendidos à luz do preceito de dialogismo – “ideia-mestra”, como o chama Sobral (2009) – trazemos nossos comentários analíticos, reflexões e sugestões acerca dos enunciados de propostas de Redação aqui estudados.

Os documentos oficiais de ensino que nos propusemos a investigar no capítulo, por se tratarem de documentos parametrizadores, também serão consultados. A ideia é analisar em que medida as propostas de Redação refratam as recomendações dos PCNEM (1999) e PCN+ (2002)²⁷, documentos estes mencionados nas disposições gerais das resoluções da UEPG, as quais estabelecem as normas para seus processos seletivos. Assim, interessa-nos, conforme consta em nossos objetivos específicos, propor um diálogo entre as propostas de Redação e os documentos oficiais.

Não pretendemos, de forma alguma, impor nossas reflexões como sendo “o caminho” de análise para essas propostas; nosso intuito – considerando a perspectiva dialógica que assumimos para reflexão dos eventos estudados – é sinalizar “mais um caminho” possível para examinar as propostas de Redação que circulam nos concursos da UEPG. Como já explicitado anteriormente, a motivação para esta pesquisa foi a convivência direta com estudantes que, inseridos no contexto de Processo Seletivo Seriado e Vestibular, por muitas vezes, trouxeram-me questionamentos acerca da execução das propostas.

Reforçando o que dissemos nas considerações iniciais, as dúvidas relacionadas à execução dos comandos dos enunciados das provas de Redação dos processos seletivos da UEPG bem como a brevidade das explanações do Manual do

²⁶ Convencionamos denominar processo seletivo tanto os Vestibulares de Inverno e de Verão quanto os Processos Seletivos Seriados I, II e III.

²⁷ É de nosso conhecimento o fato de existirem outros documentos parametrizadores do Ensino Médio, e ainda mais recentes, entretanto, as considerações foram feitas a partir dos documentos citados pela UEPG em suas regulamentações para o Vestibular e Processo Seletivo Seriado I, II e III.

Candidato ao PSS e ao Vestibular da UEPG (especialmente em relação à prova de Redação) são alguns exemplos dos questionamentos que se tornaram precursores – e motivadores – das investigações desta pesquisa.

A realização de uma pesquisa efetivamente comprometida em aliar o interesse do pesquisador à busca por respostas (ou quem sabe novas perguntas) capazes de contribuir de forma significativa para a construção do conhecimento demanda, entre outros aspectos, a escolha de uma metodologia consistente. Pautadas pela perspectiva bakhtiniana, e buscando fornecer maior embasamento ao leitor sobre as especificidades de nosso corpus de pesquisa, optamos por apresentar os pressupostos metodológicos juntamente com a introdução. Essa escolha metodológica pareceu-nos a mais apropriada, considerando o diálogo estabelecido entre os documentos anteriormente analisados e as propostas selecionadas para estudo.

Assim, uma pesquisa que tem como referencial a teoria bakhtiniana considera a concepção de Enunciado – que é a base das proposições dialógicas do Círculo – para conhecer as circunstâncias de produção dos discursos. Dessa forma, como metodologia desta pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista, faz-se importante a análise cuidadosa das condições explicitadas pelos enunciados das provas de Redação dos processos seletivos da UEPG, direcionados à entrada no ensino superior. Condições essas que, a nosso ver, situam-se na seguinte perspectiva: “Trata-se de uma dialética ‘produto-processo’; dialética porque o processo supõe um produto dele resultante e, o produto, um processo de produção” (Sobral, 2009, p. 26-27).

Como método de abordagem dos dados, relembramos a opção pela análise documental, compreendida por Oliveira (2007) como sendo bastante semelhante à pesquisa bibliográfica. Esse método

caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam *nenhum tratamento científico*, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação. (OLIVEIRA, 2007, p. 69, ênfases da autora)

A fim de realizar uma reflexão dialógica direcionada à análise dos elementos principais constituintes dos gêneros discursivos, nosso corpus de pesquisa foi composto pelas propostas pertencentes ao período compreendido entre 2014 e 2017

dos processos seletivos para ingresso nos cursos presenciais da instituição, a saber, Vestibular de Inverno, Vestibular de Verão e Processos Seletivos Seriadados, uma vez que, a partir de 2014, os processos seletivos em questão passaram a adotar a perspectiva de gêneros textuais²⁸. Diante da quantidade de provas compreendidas nos últimos quatro anos, selecionamos algumas dessas propostas como amostras dos gêneros solicitados no Vestibular, PSS II e PSS III.

Destaca-se que as nossas análises sobre essas propostas levarão em conta, principalmente, o tratamento conferido aos elementos que, segundo Bakhtin, são constitutivos essenciais dos gêneros: tema, estilo e construção composicional (ou forma composicional). Sobral (2009) traz uma definição bastante objetiva e funcional sobre esses elementos, aqui brevemente retomados, já que foram estudados de forma mais abrangente no primeiro capítulo:

Tema, ou conteúdo temático, forma de composição (ou composicional) e estilo são termos com que o Círculo busca descrever o gênero. Tema é um termo de grande riqueza sugestiva que não se confunde com “assunto”: pode-se falar de um dado assunto e ter outro tema; a forma de composição (ou composicional), vinculada com a forma arquitetônica, que é determinada pelo projeto enunciativo do locutor, não se confunde com o artefato, ou forma rígida, porque pode se alterar de acordo com as alterações dos projetos enunciativos; quanto ao estilo, trata-se do aspecto do gênero que indica fortemente sua mutabilidade: ele é a um só tempo expressão da comunicação discursiva específica do gênero e expressão pessoal, mas não subjetiva, do autor ao criar uma nova obra no âmbito de um gênero. (SOBRAL, 2009, p. 118 – ênfase adicionada).

Além disso, como discutido em capítulos anteriores, destaca-se, entre as condições de produção, por exemplo, a necessidade de o candidato ter clareza sobre quem seria o interlocutor do texto a ser escrito bem como sobre o suporte em que o texto seria publicado (PARANÁ, 2008), uma vez que essas informações dão subsídios para o candidato no que se refere a questões relativas ao estilo e à linguagem a ser utilizada:

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado em enunciado, **tenha fixado a posição de um sujeito social**. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir de encontro de posições avaliativas. (FARACO, 2009, p. 66 – ênfase adicionada)

²⁸ Nomenclatura utilizada no Manual do candidato ao Vestibular de Inverno da UEPG (2017).

Ainda sobre as condições de interação, e produção, que permeiam tais propostas, faz-se necessário enfatizar que a situação “real” de interação em que elas circulam – o momento de realização de uma prova de processo seletivo – tem implicações que, obviamente, não podem ser desconsideradas. Portanto, as reflexões que fazemos sobre essas propostas, mesmo sendo pautadas pela teoria dialógica da linguagem, não são capazes de captar o sentido “global” dessa interação, que num plano geral acontece entre um candidato-autor e o(s) professor(es) corretor(es). Nesse sentido, Baumgärtner e Cruz (2009), ao desenvolverem apontamentos sobre a redação no vestibular da Unioeste, e tendo como corpus uma proposta do gênero carta, estabelecem:

Definir o horizonte espacial comum dos interlocutores, no caso em estudo, não é tarefa fácil, mas necessária, tendo em vista que é isso que vai definir o presumido (mas não verbalizado) na carta. Nessa situação de interação, o locutor (vestibulando) tem a tarefa de, através do mesmo instrumento (carta) dizer coisas a um interlocutor fictício (“um professor que você conheça”), que serão lidas, interpretadas e avaliadas por um interlocutor real (os membros que compõem a Comissão Permanente de Redação da Universidade). (BAUMGÄRTNER; CRUZ, 2009, p. 173)

Isso posto, ainda apoiadas pelas reflexões de Baumgärtner e Cruz (2009), entendemos que o “horizonte espacial comum” (conforme designado por Bakhtin/Volochinov) dessa interação compreende um candidato – que almeja adentrar o ensino superior e cuja atividade de produção textual de uma redação é bastante representativa para atingir esse objetivo –, a posição social de sujeito assumida pelo candidato para essa interação (designada pela proposta), o interlocutor fictício dessa carta (também indicado pela proposta) e o interlocutor real – o(s) professor(es) que irá(ã)o avaliar e dar nota a esta redação. “Em resumo, temos um vestibulando que simula dizer coisas a um professor seu conhecido, mas que tem como interlocutor real uma Comissão composta de professores de língua portuguesa” (2009, p. 176). Conforme explicitado pelas referidas autoras:

Empregando expressões bakhtinianas, esse “conjuntamente visto” (a situação de seleção para ingresso na universidade), “conjuntamente sabido” (o desejo de entrar na universidade, a prova de redação, a proposta de redação, a avaliação da Comissão), e “unananimamente avaliado” (o conhecimento sobre o assunto da redação, as capacidades de linguagem que permitem ao vestibulando mirar, nessa interação, o interlocutor fictício, e lhe

dizer coisas, e o interlocutor real, e mostrar-se como alguém que tem algo a dizer e que sabe fazê-lo) – darão sustentação ao enunciado. (BAUMGÄRTNER; CRUZ, 2009, p. 175)

Apresentada a perspectiva de análise a ser considerada para a reflexão dialógica, por nós pretendida, acerca das propostas de Redação dos processos seletivos da UEPG, passamos agora à reflexão sobre os gêneros discursivos selecionados para estudo: a notícia e a carta. Consideramos para a seleção, além do fato de serem gêneros solicitados em etapas distintas das provas de Redação, as diferentes maneiras de interagir, via escrita, suscitadas por estes gêneros.

A notícia, que demanda uma escrita objetiva e impessoal, tem por objetivo principal trazer informações a respeito de determinado fato/ acontecimento. É, portanto, um gênero que não contempla a emissão de opinião por parte do candidato-autor. Já as cartas – sejam estas de leitor, de reclamação ou de resposta à reclamação – “garantem ao público uma conversação entre ausentes, entre pessoas reais ou ideais, todas ausentes” (Matias, 2018, p. 201). Assim, através da escrita de cartas, o candidato-autor é impelido a dialogar sobre determinado assunto, sobre o qual precisa emitir uma opinião.

Outra consideração sobre esses gêneros é o fato de ambos estarem presentes na esfera jornalística e, portanto, demandarem do candidato-autor a capacidade de proceder em um contexto específico a fim de atingirem os propósitos comunicativos inerentes a essa esfera. Ataíde e Travassos (2018), ao tratarem sobre as tradições discursivas do domínio jornalístico, propõem duas grandes classificações para caracterizar os gêneros, a partir das quais estes ganham contornos específicos:

Há gêneros de comentário que visam a fazer um julgamento, apresentar um ponto de vista sobre determinado tema, como fazem o artigo de opinião e o editorial, e os gêneros informativos, os quais assumem um caráter narrativo-explicativo porque tendem a expor acontecimentos do cotidiano das pessoas, as entidades públicas e dos fatos da sociedade em geral, como a notícia e a reportagem. (ATAÍDE; TRAVASSOS, 2018, p. 84).

Assinaladas as características gerais da notícia e da carta – ainda que de maneira bastante sucinta, mas considerando a relativa estabilidade que as configura e que, portanto, também justifica a escolha por elas –, passaremos então à análise das propostas que contemplaram esses gêneros. Vale ressaltar que a atividade de leitura e de escrita desses gêneros, bem como de outros relacionados à imprensa, é

uma indicação de trabalho dos PCNs. Dessa forma, antes de adentrarmos a análise, propriamente dita, cabem algumas considerações sobre o texto que antecede todas as propostas de provas de Redação solicitadas nos últimos anos pela UEPG.

ATENÇÃO! PARA A QUESTÃO DE REDAÇÃO, LEIA ATENTAMENTE AS INSTRUÇÕES ABAIXO E SIGA-AS À RISCA. FAÇA A REDAÇÃO NO MOMENTO QUE QUISER DENTRO DAS TRÊS HORAS E TRINTA MINUTOS DE QUE DISPÕE.

1. A folha que você recebeu para a Redação é constituída de duas partes. **NÃO AS DESTAQUE.**
2. **Na parte superior**, personalizada, você deve assinar em local próprio e pode fazer um rascunho da Redação.
3. **Na parte inferior**, você deve escrever a versão definitiva da Redação, usando caneta esferográfica com tinta azul-escura ou preta, escrita grossa e de material transparente. Não pode haver qualquer identificação, sob pena de a Redação ser avaliada com nota zero.

O primeiro aspecto a ser levantado diz respeito ao uso das letras em negrito e em caixa alta, chamando a atenção do candidato-autor em um tom imperativo, que fica evidenciado pelo uso dos verbos no injuntivo. Entre as instruções, merece destaque a expressão “siga-as à risca”, o que traz à tona a necessidade de clareza dessas instruções por parte da CPS²⁹. Entretanto, como será visto mais adiante, algumas propostas deixam lacunas que prejudicam essa clareza e, portanto, a execução desses comandos.

Baumgärtner (2017), em um estudo sobre as propostas (e as redações de alunos candidatos ao vestibular) da UNIOESTE, ao refletir sobre os comandos da prova de redação “enquanto modos de interação”, que visam à “regulação mútua de comportamentos”, afirma: Há uma voz dizendo “faça isso”, e, ao dizê-lo, estabelece parâmetros para a situação de interação. (Baumgärtner, 2017 – no prelo)

Merece destaque também a expressão “*sob pena*”. Ainda que seja válido orientar o candidato a respeito dos critérios que, quando descumpridos, zeram a redação, a forma como esse comando vem expresso remete a sentidos que trazem consigo a ideia de punição. Isso se comprova a partir do exame dos sinônimos para o substantivo *pena*, que, de acordo com o dicionário Houaiss, são comiseração, desgosto e martírio. Neste ponto, a própria concepção de língua defendida pelo

²⁹ Comissão Permanente de Seleção da UEPG.

Círculo – um sistema dinâmico – justifica o “desconforto” que esta palavra pode representar em meio ao contexto de interação proposto em um processo seletivo. Tendo em vista que “o mundo concreto é construído semioticamente” (Sobral, 2009, p. 76), a expressão “*sob pena*” traz consigo uma significação que lhe é peculiar e que, nesta situação de interação, a torna um signo ideológico.

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreciá-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado bom, etc.). O domínio ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico.* (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1997, p. 32 – ênfase do original)

Feitas as considerações sobre o texto introdutório das provas de Redação dos processos seletivos da UEPG, apresentamos na sequência nossas reflexões acerca das propostas de Redação que tiveram como gênero solicitado, respectivamente, notícia e carta, a partir do recorte temporal 2014 a 2017.

4.1 Notícia

Nesta seção, o foco recai no gênero notícia que, como já mencionado anteriormente, faz parte dos gêneros que podem ser solicitados no PSS II, III e no Vestibular. Caracterizada pelos autores que discutem a natureza dos gêneros como objetiva e impessoal, a notícia, a priori, não abre espaço para a emissão de opinião, tendo em vista que esta não é reconhecida como sua função discursiva. Entendemos que a impessoalidade na notícia é uma percepção bastante discutível, principalmente se considerarmos o impacto provocado pela esfera de circulação. Ainda assim, tomaremos essas características como representantes da relativa estabilidade da notícia. De acordo com Köche, Marinello e Boff (2012), autoras que se dedicam ao estudo e ensino da produção textual em sala de aula, sobre o gênero em questão, temos:

A notícia consiste em um gênero textual jornalístico que relata fatos recentes. Desperta o interesse do leitor pela novidade que apresenta, e tem compromisso com a verdade. O gênero pode ser veiculado em revistas ou jornais, falados, impressos ou on-line, e ocupa um lugar estratégico no periódico para inteirar o público-leitor dos últimos acontecimentos. (KÖCHE; MARINELLO; BOFF, 2012, p. 47)

O gênero notícia – a exemplo do que ocorre em grande parte das notícias que circulam socialmente –, quando trabalhado em ambiente escolar, em geral, organiza-se em título (ou manchete), subtítulo (chamado também de linha-fina, olho ou texto auxiliar), lide (do inglês “lead”, que significa “conduzir”) e corpo da matéria. “Como o próprio nome já diz, esse primeiro parágrafo tem a intenção de atrair os leitores, destacando os fatos mais importantes [...]” (Barbosa, 2001, p. 72). Sobre a estrutura desse gênero, que integra os chamados “gêneros jornalísticos³⁰”, Köche, Marinello e Boff (2012) apresentam-nos a seguinte estrutura prototípica:

- a) **título**: anuncia objetivamente o assunto a ser relatado e busca conquistar a atenção do leitor;
- b) **subtítulo** ou **texto auxiliar**: complementa o título, adicionando-lhe informações;
- c) **lead**: consta normalmente no primeiro parágrafo ou no primeiro e segundo parágrafos, e expõe de modo sucinto aspectos essenciais do fato relatado. Conforme Bonini (2002, p. 107-141), o *lead* é um aparato que objetiva atrair o leitor e facilitar-lhe a leitura, respondendo às questões básicas da notícia: - *Quem?* Apresenta pessoas envolvidas no fato; - *O quê?* Relata um fato; - *Quando?* Situa o fato no tempo; - *Onde?* Mostra o local em que se desenrolou o fato; - *Como?* Explicita o modo pelo qual o fato ocorreu; - *Por quê?* Diz a causa que originou o fato.
- d) **corpo da matéria**: detalha o conteúdo exposto no lead e dá ao interlocutor outras informações que respondem às questões: - *Quem?*; - *O quê?*; - *Quando?*; - *Onde?*; - *Como?*; - *Por quê?* Explicita os pormenores do fato narrado, dos sujeitos nele envolvidos, do tempo e do local onde ocorreu, como se desenrolou e os motivos que o suscitaram. (KÖCHE; MARINELLO; BOFF, 2012, p. 48-49 – ênfases das autoras)

Além disso, as autoras ressaltam, como elementos de escrita da notícia, o uso dos verbos de ação e o predomínio dos tempos verbais pretérito perfeito e o futuro do presente. Barbosa (2001) assume essa mesma perspectiva:

Como uma notícia trata de fatos já acontecidos ou que vão acontecer, executando o título e o olho [*linhas-fina*], a maioria dos verbos usados estão no pretérito, se a notícia disser respeito a algo já acontecido, ou no futuro, se relatar algo que vai acontecer. (BARBOSA, 2001, p. 810 – colchetes adicionados)

³⁰Bonini (2011), sobre as diferentes terminologias e a opção por “gêneros jornalísticos”, afirma: “Opto pelo termo “gêneros jornalísticos” no plural para indicar o local social de origem desses gêneros, o das atividades relativas ao fazer jornalístico. No caso do (...) uso [*d*]o termo “gêneros do jornal” trata[-se] apenas dos textos relativos ao jornal impresso. Cabe ressaltar que o termo “gênero jornalístico” (...) conduz à concepção de tipo abstrato, calcado em alguma forma de classificação por propriedades. (BONINI, 2011, p. 54 – ênfases do autor, itálicos adicionados)

Apresentadas as características principais do gênero notícia (lembrando sempre que, conforme Bakhtin, os gêneros são relativamente estáveis), propomos agora a análise das propostas de redação do gênero notícia. A escolha por este gênero como o primeiro a ser examinado se deve ao fato de ser este também o primeiro contemplado no PSS II e III de 2014, bem como no Vestibular de Verão do mesmo ano, marcando a transição do trabalho com o tipo textual para o gênero discursivo (ou textual, conforme expressa o Manual do Candidato da UEPG).

Cabe ressaltar também que este é o gênero mais recorrente até o presente ano, totalizando cinco propostas. Além dos concursos referidos, a produção de uma notícia foi solicitada no PSS II de 2015 e no Vestibular de Verão de 2016. Ademais, o trabalho com o gênero notícia é frequente em materiais didáticos de ensino fundamental e médio, e por vezes em concursos vestibulares e processos seletivos em geral; possivelmente isso se deva ao fato de os gêneros jornalísticos serem representantes diretos dos movimentos dinâmicos e dialéticos da vida em sociedade, tanto na perspectiva de assuntos divulgados, como em relação à variedade de formas para a circulação de informações. A partir do trabalho com os gêneros jornalísticos em sala de aula, a formação crítica e consciente dos direitos sociais de cidadania – tão amplamente “cobrada” pelas políticas educacionais – apresenta boas perspectivas de ser articulada. Sobre isso, Bonini (2011) diz:

O estudo dos gêneros jornalísticos (bem como dos demais gêneros que compõem o conjunto mais amplo das manifestações da comunicação de massa) apresenta grande relevância social. As pesquisas desse tipo trazem subsídios não só para a formação e atuação profissional (de jornalistas e professores de línguas, por exemplo) como também para a educação e a formação do cidadão crítico e habilidoso no manejo de tais manifestações, já que toda sociedade é afetada por elas. (BONINI, 2011, p. 53)

Passemos, então, ao estudo das notícias requeridas nos processos seletivos da UEPG, entre 2014 e 2016.

4.1.1 Processo Seletivo Seriado II – 2014

**ELABORE SUA REDAÇÃO, EM PROSA,
COM UM MÍNIMO DE 10 LINHAS E MÁXIMO DE 17 LINHAS,
COLOCANDO UM TÍTULO.**

PROPOSTA

Considerando a manchete e o título auxiliar abaixo, desenvolva um texto no
GÊNERO NOTÍCIA.



TROQUE SEU LIXO POR COMIDA

Cidade no Paraná desenvolve programa em que latas ou vidros usados se transformam em moeda de troca em feiras de alimentos frescos

Adaptado de: Revista Vida Simples, dezembro de 2013. Ilustração: Vanessa Kinoshita. Ilustração: Vanessa Kinoshita.

Figura 2: Proposta de redação do PSS II - 2014

Como um primeiro aspecto a ser discutido, chamamos a atenção para o fragmento do comando “colocando um título”, que aparece nas considerações gerais da prova, seguido por outra orientação, agora especificamente na proposta, “Considerando a manchete e o título auxiliar abaixo”. Ou seja, não fica claro se o candidato-autor deve elaborar um título ou repetir aquele que já vem expresso “Troque seu lixo por comida”. Esse desencontro nas solicitações da proposta, a nosso ver, pode acarretar uma insegurança em relação a como proceder. Sobre esse aspecto, encontramos na revista **Arquitetura da Redação** (2015), que é um documento posterior à execução da prova, uma análise comentada sobre essa mesma proposta, e que dialoga com a perspectiva por nós apresentada:

É preciso observar ainda que o comando, apesar de solicitar que sejam considerados a manchete e o título auxiliar, não determina que o texto a ser produzido incorpore esses itens tais quais estão redigidos na proposta. Não há, no comando, orientação para que haja continuidade na notícia a partir da manchete já existente na proposta. Por outro lado, a possibilidade de incorporação das partes apresentadas não está excluída. (UEPG, 2015, p. 58)

A questão que surge aqui está relacionada ao percurso dialógico desse enunciado, que deve se propor a antecipar eventuais dúvidas do candidato-autor, e não gerá-las. Bakhtin (2015b) sobre o horizonte de interpretação que o discurso oferece – ou não – para que as relações se tornem dialógicas, reflete:

Na vida real do discurso, toda interpretação concreta é ativa: familiariza o interpretável com seu horizonte concreto-expressivo e está indissoluvelmente fundida com a resposta, com a objeção-aceitação motivada (ainda que implícita). Em certo sentido, o primado cabe exatamente à resposta como princípio ativo: cria o terreno para a interpretação, um apresto ativo e interessado para ela. A interpretação só amadurece na resposta. **A interpretação e a resposta estão dialeticamente fundidas e se condicionam mutuamente: uma é impossível sem a outra.** (BAKHTIN, 2015b, p. 55 – ênfase adicionada)

Percebemos que ao formular a proposta, houve uma preocupação em adiantar aos candidatos algumas das características essenciais do gênero: manchete e linha-fina. Consideramos válida tal ação tendo em vista que se trata da primeira proposta relacionada à transição “tipo – gênero”. Ainda assim, cabe outra ressalva sobre a possível dúvida gerada nos candidatos em relação à manchete: se deveria ser a mesma já explicitada ou se o candidato teria que pensar em outra manchete. A incerteza em relação a este comando incide sobre um aspecto bastante importante: a repetição da manchete poderia, ainda, ser considerada cópia.

A respeito do tema da proposta (a adesão a uma campanha de reciclagem, motivada pela troca por alimentos orgânicos), lembrando que “tema e assunto não são a mesma coisa” (Sobral, 2009), observamos que são oferecidos ao leitor alguns subsídios sobre o tipo de lixo ao qual remete a proposta, o que é positivo. A junção entre os elementos verbais e não verbais da proposta é bastante elucidativa para essa compreensão. Ainda sobre a concepção de tema, em perspectiva bakhtiniana, Sobral (2009) esclarece:

O tema só é entendido quando se levam em conta os elementos extra-verbais da enunciação ao lado dos elementos verbais; o tema não é fixado, mas dinâmico; é uma mobilização de formas da língua segundo as condições da enunciação, é o lugar em que significado + enunciação produzem sentido. (SOBRAL, 2009, p. 75)

Assim, outra questão surge quando nos deparamos com o fato de que essa proposta remete a um projeto já existente na cidade de Ponta Grossa, exatamente nos mesmos moldes. Considerando que os processos seletivos da UEPG são abertos a toda comunidade, e não apenas aos moradores da região, as condições de enunciação podem ser influenciadas por esta situação, tendo em vista que “as condições de enunciação produzem o sentido” (Sobral, 2009). Köche, Marinello e Boff (2012), amparadas por Barros, sobre a (pseudo)neutralidade a que se propõe a notícia e as manifestações ideológicas que subjazem os discursos, sintetizam:

Barros ressalta que uma notícia, a princípio, deveria registrar os fatos de modo objetivo, imparcial e descomprometido. Contudo, segundo a autora, na prática, constata-se que a própria escolha do ângulo do relato revela certo comprometimento do jornalista com o fato (2002, p. 204). Assim, **pode-se afirmar que não há uma total neutralidade na notícia, visto estar sempre carregada da subjetividade de quem a escreve**. (KÖCHE, MARINELLO e BOFF, 2012, p.50 – ênfase adicionada)

Ainda com relação ao conteúdo temático, a análise sobre esse aspecto indica que há, sim, clareza sobre o que está sendo pedido, entretanto, consideramos que existem alguns elementos pressupostos que limitam a criatividade do candidato, bem como a possibilidade de expor os conhecimentos de mundo, e até mesmo sobre a composição dos gêneros. É o caso das informações contidas na linha-fina (ou subtítulo); conforme consta, essas orientações devem ser respeitadas quando da elaboração da notícia, o que não dá muita autonomia ao candidato para formular outras ideias, mesmo que também fossem pertinentes à proposta.

Sobre os elementos que compõem o estilo da linguagem empregada neste enunciado – tendo em vista que não há nenhuma indicação explícita no comando da proposta sobre a variedade a ser utilizada pelo candidato para a escrita da notícia –, verificamos que se fez o uso da norma culta. O emprego dessa forma de linguagem é condizente com as notícias que circulam socialmente, visto que o gênero em questão pressupõe uma linguagem mais formal, ainda assim comum, em sua elaboração. Köche, Marinello e Boff (2012), também sobre a linguagem empregada em notícias, ressaltam:

A notícia pertence à ordem do relatar, e sua tipologia textual base é narrativa. Vale-se da linguagem comum, e, ao usar termos técnicos, quase sempre registra seus significados entre parênteses. Esse gênero emprega o mínimo de palavras e o máximo de informações. Utiliza geralmente períodos curtos e na ordem direta – sujeito, verbo e complementos –, evitando frases intercaladas. (KÖCHE; MARINELLO; BOFF, 2012, p. 50)

As considerações que fazemos a respeito do emprego da linguagem, entretanto, são pensadas a partir de um formato de notícia situado em plano mais convencional; sabemos que existem outros formatos de notícias, nos quais o emprego da linguagem também sofre modificações em decorrência da situação de interação, afinal “os gêneros são **relativamente** estáveis” (Bakhtin, 1997, ênfase adicionada).

Não obstante os encaminhamentos sobre o conteúdo temático e a linguagem, não há indicativos sobre o suporte em que este texto circularia, e nem sobre o

interlocutor presumido para a recepção desta notícia, o que em nosso entendimento seria muito importante para o candidato-autor, tendo em vista que:

Quando se produz um discurso, esse discurso circula em partes da sociedade, ou na sociedade como um todo, e é objeto de uma dada recepção. Mesmo quando circula e é objeto de recepção na sociedade como um todo, o discurso apresenta um dado modo de ver o mundo, a sociedade, etc., que reflete a posição relativa dos que estão nele envolvidos – um dado locutor e um dado interlocutor típico, seja ele mais geral ou mais específico. (SOBRAL, 2009, p. 120)

Além disso, Bonini (2011), dialogando com as ideias de Marcuschi sobre a importância de se considerar o suporte para o estudo do gênero, enfatiza: “o suporte é uma espécie de elemento em que o gênero se fixa e que está encarregado de pôr esse gênero em circulação” (BONINI, 2011, p. 57). Entretanto, Bonini (2011) chama a atenção para o fato de que, diferente de Marcuschi, o autor não caracteriza gênero e suporte como elementos independentes. A perspectiva de Bonini (2011, p. 57) a respeito dessa questão “vai mais no sentido de tentar caracterizar o que vem a ser um ‘portador’ de texto e, mais especificamente, em que nível se dá essa interferência do suporte no gênero e vice-versa”. Assim, entendemos que seria importante para o candidato-autor a indicação do suporte em que a notícia solicitada circularia.

Sobre a estrutura composicional, verificamos que a proposta traz algumas partes importantes desse gênero já prontas, “engessadas”, como é o caso da manchete e da linha-fina – ainda que não use esta terminologia específica do gênero notícia. Ressaltamos que é a primeira vez que uma proposta dos processos seletivos da UEPG se utiliza da abordagem via gêneros discursivos³¹, então, pode ter havido uma tentativa de nortear o candidato sobre como estruturar sua notícia.

4.1.2 Processo Seletivo Seriado III – 2014

**ELABORE SUA REDAÇÃO, EM PROSA,
COM UM MÍNIMO DE 10 LINHAS E MÁXIMO DE 17 LINHAS,
COLOCANDO UM TÍTULO.**

PROPOSTA

³¹ O Manual do Candidato usa a terminologia “gêneros textuais” para se referir ao trabalho com a linguagem quando da realização dos textos propostos em seus processos seletivos. Como já vimos, a escolha por uma dessas perspectivas – gêneros discursivos ou textuais – demarca diferentes posicionamentos relacionados ao trabalho com a língua(gem).

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas

"Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado."

Adaptado de: Rubem Alves.

O texto de apoio destaca dois tipos de escola:

Escolas que são gaiolas

Escolas que são asas

Escolha apenas **UM** dos tipos de escola para desenvolver um texto no **GÊNERO NOTÍCIA**.
A expressão escolhida pode ser utilizada como título/manchete do seu texto.

Figura 3: Proposta de redação do PSS III – 2014

Diferentemente da proposta do PSS II, nesta não houve o engessamento da manchete, apenas a sugestão: *“pode ser utilizada como título/manchete do seu texto”*. Intuímos que esta diferença esteja relacionada ao fato de se tratar do PSS III (que ocorre na 3ª série do ensino médio) e, portanto, os interlocutores deste enunciado serem estudantes que – espera-se – já tenham este conhecimento adquirido, visto que o estudo do gênero textual notícia é pertinente aos anos anteriores de formação escolar. Ainda com relação a reflexões suscitadas a partir da forma de articulação deste comando, por meio da locução verbal indicativa de possibilidade (*pode ser*), na revista **Arquitetura da Redação** (2015) – em uma análise comentada dessa proposta – encontramos a seguinte avaliação:

O comando da proposta ainda apontava para a necessidade de o candidato-autor atribuir um título (manchete) a seu texto e oferecia como opção a utilização da expressão escolhida para caracterizar o espaço em que o fato noticiado aconteceria. Mas essa era apenas uma sugestão e **outra manchete relacionada ao fato poderia ser criada, revelando maior nível de autoria ou mais criatividade ou conhecimento de mundo**. (UEPG, 2015, p. 71 – ênfase adicionada)

Nesta proposta, há também texto de apoio, o que não ocorre na proposta anterior. Entretanto, a análise desse texto-estímulo como pertinente ao encaminhamento da proposta explicita uma situação problemática. A utilização da

metáfora – para posterior escolha – entre “‘Escolas que são gaiolas’ e ‘Escolas que são asas’” pode dificultar a execução da proposta, tendo em vista que um título metafórico não corresponde ao que geralmente encontramos nos textos do gênero que circulam em nossa sociedade. Sobre os títulos em notícias, Ataíde e Travassos (2018) são categóricos ao sinalizar a importância deles, tanto no que se refere à organização do texto, como em relação ao enfoque temático:

Os títulos são componentes privilegiados dos textos, pois devido à sua posição de destaque, são os primeiros a serem lidos. Entre as categorias textuais, eles são classificados como contextualizadores perspectivos, pois projetam expectativas a respeito do conteúdo [Marcuschi, 2009]. Eles também são considerados delimitadores e organizadores do texto, portanto não devem ser prescindidos em análises textuais. (ATAÍDE; TRAVASSOS, 2018, p. 87)

Ainda que os gêneros sejam, conforme já repetimos inúmeras vezes, “relativamente estáveis”, essa relativa estabilidade vem acompanhada de um aspecto normativo que, segundo Marcuschi (2017, p. 150), são estratégias convencionais para atingir determinados objetivos, pois “cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação”. Conforme encontramos em Bakhtin (1997, p. 302):

Se não existissem os gêneros do discurso, e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 1997, p. 302)

Um aspecto bastante relevante para a discussão desta proposta refere-se ao emprego das palavras “gaiolas” e “asas”, que neste contexto assumem a condição de signos ideológicos. Para Bakhtin e o Círculo, a quem – segundo Faraco (2013) – a identificação entre o ideológico e o semiótico é fundamento para construir a teoria da materialidade, “O signo, então, é criado por uma função ideológica precisa e permanente inseparável dela. A palavra, ao contrário, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica” (Bakhtin/Volochinov, 1997, p. 37).

Ao assumirem a posição de signos ideológicos, “asas” e “gaiolas” são fornecidos ao candidato-autor, nesta proposta, como as duas únicas possibilidades de se vislumbrar a escola. Não é oferecida, por exemplo, a possibilidade de se articular a escola como sendo ao mesmo tempo “asas” e “gaiola”, ou nenhuma das duas perspectivas.

Outra questão observada é, novamente, a ausência de indicações sobre o interlocutor e sobre a (possível) esfera de circulação desta notícia. Como já afirmamos na análise anterior, essas informações são relevantes para que o candidato-autor tenha maiores chances de produzir sentido em seu “projeto de dizer”, ou seja, em sua produção textual. Em Sobral (2009), na mesma direção, encontramos:

Para o Círculo, a recepção presumida dos discursos é tão parte da criação do sentido quanto o são sua produção e sua circulação: não há sentido fora da diferença, da arena, do confronto, da interação dialógica, e assim como não há discurso sem outros discursos, não há eu sem outro, nem outro sem eu. Em suma, a concepção dialógica sustenta que, antes mesmo de falar, o locutor altera, “modula”, sua fala, seu modo de dizer, de acordo com a “imagem presumida” que cria de interlocutores típicos, ou seja, representativos, do grupo a que se dirige. Esse modo de entender as relações dialógicas marca a concepção de interação do Círculo. (SOBRAL, 2009, p. 39)

Entendemos ser um desafio o momento da execução da proposta de Redação, realizada em meio ao concurso Vestibular ou PSS, tendo em vista as próprias condições de produção que ali estão expressas, especialmente no que se refere à relação entre candidato-autor e professor(es) corretor(es). Essa relação precisa, então, ser superada a partir de uma proposta de produção de texto capaz de trazer ao candidato a sensação de trabalhar com a escrita de textos que se fazem presentes nas mais diversas esferas de atividade humana. Portanto, consideramos imprescindível a explicitação sobre a esfera de circulação da notícia a ser produzida, bem como de seus possíveis interlocutores.

4.1.3 VESTIBULAR DE VERÃO - 2014

**ELABORE SUA REDAÇÃO, EM PROSA,
COM UM MÍNIMO DE 10 LINHAS E MÁXIMO DE 17 LINHAS,
COLOCANDO UM TÍTULO.**

COISAS QUE DEIXAM VOCÊ MAIS INTELIGENTE

1- FICAR DE MAU HUMOR

Pode deixar seu lado ranzinza correr solto. Numa pesquisa australiana, alguns voluntários assistiram a filmes curtos que os deixavam, propositalmente, de mau ou bom humor. Em seguida, todos passaram por testes de raciocínio lógico. Os mal humorados se saíram melhor

do que os outros: cometeram menos erros e ainda se comunicaram melhor. De alguma forma, o mau humor potencializa os caminhos de processamento de informações no cérebro.

2- COMER CHOCOLATE

Coma sem medo. Os médicos da Universidade Harvard pediram a 60 idosos para tomarem, por um mês, duas xícaras de chocolate quente por dia. Ao fim do prazo, eles se saíram melhor em testes de memória e raciocínio. É que o chocolate melhora o fluxo sanguíneo no cérebro, aí ele trabalha melhor. Ainda não se convenceu? Bem, o cardiologista Franz Messerli descobriu que os países de onde saem mais vencedores do Prêmio Nobel coincidentemente são grandes consumidores de chocolate... E disse mais: quanto maior o consumo de chocolate por habitantes, maior o número de gênios premiados com o Nobel, a cada 10 milhões de pessoas.

3- PARAR DE COMER CARNE

Só tenho uma certeza: Pesquisadores da Universidade de Southampton, no Reino Unido, analisaram a dieta e o QI de 8 mil voluntários ao longo de 20 anos. E os vegetarianos levavam uma vantagem de cinco pontos nos testes de QI sobre os que comiam carne regularmente. Além disso, a turma da alface tinha os melhores empregos e mais diplomas de curso superior. Ainda não se sabe ao certo os motivos, mas eles desconfiam que a alimentação vegetariana possa aumentar a capacidade cerebral. Ou talvez a explicação seja mais simples: pessoas inteligentes se preocupam mais com o bem-estar dos animais. Aí deixam de comer carne.

4- SER O FILHO MAIS VELHO

Ok, essa depende do destino. Mas de qualquer forma, comemore se você for o primogênito da casa. Não adianta esperar. Um pesquisador da Universidade Estadual da Flórida analisou a relação entre as habilidades nos primeiros anos do colégio e a ordem de nascimento na família. E, olha só, entre os 12 mil entrevistados da pesquisa, os primogênitos demonstravam um desenvolvimento cognitivo maior do que os filhos do meio. Mas, calma, a notícia não é tão ruim se você for o caçula: nem sempre os irmãos mais velhos levavam a melhor em cima deles.

Adaptado de:

super.abril.com.br/blogs/cienciamaluca/5-coisas-que-deixam-voce-mais-inteligente.

Acesso em outubro/2014.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

O texto apoio, acima, trata de pesquisas indicativas de como ser mais inteligente. Tendo em vista que apresentam-se apenas **quatro** itens das pesquisas no texto apoio, redija um texto no **GÊNERO JORNALÍSTICO NOTÍCIA** criando o **quinto item** para ser mais inteligente. Seu texto deve conter:

- Manchete (título);
- Escrita impessoal;
- Principais informações do fato;

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Causas e consequências do fato. |
|---|

Figura 4: Proposta de redação do Vestibular de Verão – 2014

Nesta proposta, que compôs a prova do Vestibular de Verão de 2014 da UEPG, a solicitação ao candidato-autor para que produzisse um texto no gênero notícia veio acompanhada de algumas indicações sobre o formato esperado para o gênero em questão: manchete (título), escrita impessoal, principais informações do fato e causas e consequências deste.

Sobre as motivações que levaram os organizadores da prova a esclarecerem no enunciado desta proposta algumas das características do gênero notícia, ocorremos que possivelmente essa tomada de posição esteja atrelada ao fato de o candidato de Vestibular estar inserido em um contexto estudantil diferente do candidato de PSS. O candidato de PSS, conforme já explicitado, está necessariamente inserido na prática escolar cotidiana, visto que só é possível concorrer a uma vaga ao ensino superior, por meio do PSS, apenas uma vez. Assim, este candidato possivelmente – ainda – tem acesso aos gêneros discursivos, tanto na perspectiva de leitura quanto de escrita, em sua rotina escolar. O candidato ao Vestibular, embora já possa ter tido a mesma experiência, é provável que, em seu percurso estudantil, não tenha tido acesso a tal prática com a mesma frequência. Esta reflexão seria o que Sobral (2009, p. 160) – a respeito da perspectiva dialógica de Bakhtin – chama de “impressões intuitivas”: “partindo do mundo dado, das impressões intuitivas que esse mundo provoca, o ato de apreensão produz um mundo *postulado*” (ênfase do autor).

O texto apoio, ou texto-estímulo, encontrado na prova pertence ao gênero “texto de divulgação científica” ou, por vezes também designado, “notícia de divulgação científica”. Ele foi retirado de uma revista cujo foco principal são assuntos científicos, tratados de maneira mais informal e acessível à comunidade. Nele, como podemos ver, são trazidos quatro itens que, se/quando realizados favoreceriam a inteligência. Na sequência, é identificado como conteúdo temático da proposta de Redação a elaboração de um quinto item que, à semelhança dos apresentados, no texto-estímulo, propiciaria o desenvolvimento da inteligência. Em nosso entendimento, existe, sim, uma clareza sobre o que deve ser feito; mas a clareza não se mantém em relação à questão que envolve “como executar tal pedido”. Essa recomendação torna-se conflituosa quando atentamos para o fato de que se espera que o candidato desenvolva um quinto item, em continuidade às reflexões do texto de

apoio retirado da revista **Superinteressante** (outubro de 2014), porém este pertence a um gênero diferente do proposto para a elaboração.

A primeira situação que identificamos diz respeito ao emprego da linguagem, pois, no texto apoio, esta se desenvolve de forma bastante informal, “despojada” e, até mesmo, composta por gírias, diferente do que a proposta de produção textual do concurso pede ao candidato-autor (escrita impessoal). Seguem alguns exemplos: “se saíram melhor” – item 1; “Ainda não se convenceu?” – item 2; “a turma da alface” – item 3; “OK”, “E, olha só”, “levaram a melhor” – item 4. Os aspectos discursivos identificados neste texto estão, naturalmente, relacionados às condições de produção e circulação da revista **Superinteressante**, a qual se pretende uma revista de divulgação de informações científicas que estabelece com o leitor uma proximidade para a qual é importante o tratamento conferido à linguagem. Ao realizar um trabalho de pesquisa sobre a pontuação empregada em notícias de divulgação científica extraídas, inclusive, da revista **Superinteressante**, Delezuk (2015) nos traz as seguintes considerações:

É evidente que essa forma de utilizar a linguagem tem em vista chamar a atenção do público, a partir dos enunciados que buscam despertar a curiosidade e o interesse pelos conteúdos publicados. (...) Por estabelecer claramente uma interlocução com o público e também pelos temas abordados, acreditamos que visa destacar a possibilidade de acesso à informação por meio de uma leitura descontraída e prazerosa que, ao que nos parece, caracteriza a forma de abordar os conteúdos da revista. (DELEZUK, 2015, p. 62)

Reiteramos que o emprego da linguagem diz respeito ao estilo evidenciado no gênero discursivo e, no caso da notícia enquanto pertencente aos gêneros jornalísticos, ela (a linguagem) pode sim ser encaminhada de formas diferentes do socialmente convencionado “padrão culto”. O contexto social de produção e circulação da notícia, como já dissemos, é o que irá incidir sobre este aspecto. Conforme aponta Sobral (2009), o estilo tem a ver com “o autor em sua relação com o leitor”:

O estilo também é dialógico, vem da relação entre o autor e o grupo social de que faz parte, em seu representante autorizado, ou típico, a imagem social do ouvinte, que também é um fator intrínseco vital da obra. O estilo tem relações com a forma do conteúdo, o modo como o conteúdo é organizado, e não tem que ver com um “desvio” da norma, do mesmo modo como seu uso não se restringe à obra literária. (SOBRAL, 2009, p. 62)

No caso deste Vestibular, porém, a própria organização do enunciado da proposta revela a necessidade de um emprego de linguagem que se situe na norma culta, sendo a característica mais emergencial do estilo conferido à linguagem (de uma notícia conforme esperada pelo autor da proposta³²): “a impessoalidade”. A maneira como o candidato-autor se relaciona com o enunciado, e ainda mais, com o corretor da sua produção textual, é feita mediante avaliações, e “todas as avaliações vêm, naturalmente, do universo social e histórico das interações entre os seres humanos” (Sobral, 2009, p. 67).

Novamente, não há menção ao suporte, nem menção aos possíveis interlocutores. A próxima proposta a ser analisada apresenta várias semelhanças com a que acabamos de discutir; semelhanças que podem ser observadas em relação ao gênero discursivo do texto-estímulo (principalmente no que se refere à estrutura composicional e aos elementos de estilo) e ao que se estabelece ao candidato-autor. Passemos à análise.

4.1.4 Processo Seletivo Seriado II – 2015

**ELABORE SUA REDAÇÃO, EM PROSA,
COM UM MÍNIMO DE 10 LINHAS E MÁXIMO DE 17 LINHAS,
COLOCANDO UM TÍTULO.**

INVENÇÕES MALUCAS PARA ECONOMIZAR ÁGUA

Já existem muitas ideias para economia de água. Mesmo algumas sendo meio malucas, têm eficiência comprovada, mas a maior parte ainda não foi colocada em prática. Abaixo, segue uma lista de alguns dispositivos inusitados para evitar desperdício e reutilizar água:

1. A Hughie Of Australia inventou uma pia de cozinha que armazena a água que iria para o esgoto e poupa 80% da água. Assim, essa água suja pode ser reutilizada para regar plantas caso não tenha sido misturada com detergente. Se houver mistura, ela pode ser usada para lavar carros, por exemplo.
2. O "Filterbrella" é um guarda-chuva inovador e sustentável, com cobertura de plástico e um filtro de carvão oco em seu cabo. O cabo recebe a água das chuvas, que é purificada pelo carvão ativado. A água flui em uma garrafa ligada ao punho do Filterbrella, produzindo água potável enquanto você está caminhando.

³² E, conseqüentemente, pelo professor corretor.

3. Uma máquina de lavar combinada com chuveiro. A "Wash it" permite que os usuários molhem suas roupas enquanto tomam banho. Com um sistema com bomba única, o chuveiro dá às roupas seu primeiro enxágue. Ao contrário do que possa parecer, não é anti-higiênico, pois é apenas o primeiro ciclo de lavagem do dispositivo. Espera-se que o sistema produza cerca de 150 litros de água para um banho de 15 minutos e os 38 litros utilizados em um ciclo de lavagem.

Adaptado de: <http://www.ecycle.com.br/component/content/article/37/1193-invencoes-malucas-para-economizar-agua.html>

ORIENTAÇÕES:

Como repórter de um jornal impresso de ampla circulação em sua cidade, você deverá escrever uma **NOTÍCIA** cujo fato relatado é sobre um morador da cidade de Ponta Grossa-PR que criou uma maneira original de economizar água.

Figura 5: Proposta de redação do PSS II – 2015

Agora, em 2015, percebemos que o enunciado proposto para a redação do PSS II traz indicações relevantes para o contexto de produção, tais como: a função social desempenhada pelo autor do texto (repórter de um jornal impresso), bem como o local de produção e circulação para esta notícia (jornal de ampla circulação em sua cidade). Essas informações vão ao encontro da expressão de uma linguagem direta, objetiva e, portanto, de fácil compreensão, pois se trata de interlocutores compostos pelo público em geral. Sobre a importância dessas informações para a elaboração de um texto que se pretende dialógico, Saleh (2014) nos traz:

No dia a dia, ao se produzir um texto, seja ele oral ou escrito, ajusta-se o que é dito e a forma como é dito em função do que motiva esse dizer, dos papéis sociais que o produtor do texto e seu interlocutor desempenham na interação, bem como da situação imediata e do contexto social, histórico e cultural mais amplo. O projeto de dizer do autor, considerando essas condições, vai determinar como esse dizer vai ser textualizado. (SALEH, 2014, p. 15)

Outro comando que merece destaque, expresso pelo enunciado da proposta, diz respeito ao fato de se tratar de “um jornal impresso”. Nossa reflexão acerca deste aspecto parte do seguinte questionamento: em que medida essa orientação incide sobre o estilo e a estrutura composicional a serem moldadas na redação escrita pelo candidato-autor?

Quando se fala em jornal impresso, apoiadas pela revisão de literatura feita para este estudo, e, também, nas reflexões pertinentes ao nosso papel social de

professoras de alunos de ensino médio – chegamos a algumas constatações, a saber: o gênero notícia, em seu formato impresso, ainda que amplamente trabalhado em materiais didáticos que circulam dentro do ambiente escolar, não contempla o formato dos textos a que as alunas e os alunos têm acesso em sua vida cotidiana. É fato inegável que o advento das redes sociais facilitou o acesso desses jovens às informações que circulam socialmente. Entretanto, é imprescindível considerar que a estrutura composicional bem como o estilo dos textos lidos em ambiente eletrônico (por razões já bastante discutidas nesta pesquisa) tendem a não ser os mesmos que os apresentados em textos impressos.

No caso da notícia, a reflexão acima aponta para um formato de texto que – conforme trabalhado nas salas de aula, quando moldado pelas características enfatizadas nos livros didáticos – será esboçado de acordo como aquelas trazidas por autoras como Köche, Marinello e Boff (2012) para o desenvolvimento do gênero notícia. Assim, quando a proposta é enfática sobre o suporte do texto em questão (jornal impresso), isso acaba facilitando o trabalho do candidato-autor, tendo em vista a segurança conferida por tal informação. Bonini (2011, p. 57), a respeito da “interferência do suporte no gênero e vive-versa”, afirma: “Os gêneros, no jornal, resultam e ganham características específicas a partir dessa organização” (p. 58).

Ademais, é importante ressaltar que em 2015, o gênero “proposta de redação” se alterou porque não trouxe nenhum indicativo da estrutura do gênero notícia em seu enunciado, como havia sido feito em 2014. Novamente, de forma intuitiva, é possível atrelar esta mudança ao fato de se tratar do segundo ano da conversão “tipo (textual) para gênero” e, também, ser a quarta vez em que a UEPG optou pelo gênero notícia numa proposta de processo seletivo. A Comissão Permanente de Seleção da UEPG (CPS), em momento posterior à aplicação das provas deste processo seletivo, publicou em sua página um texto em que estão expressas considerações pertinentes a possíveis formas de desenvolvimento para a proposta em questão:

O candidato é um repórter que ao produzir uma **NOTÍCIA** deveria versar sobre um fato cujo pano de fundo era a temática delineada pelos textos de apoio, a saber: a criação de produto ou serviço voltado para a economia de água. Importante destacar que na proposta já se apresentavam dados sobre os quais a notícia deveria pautar-se, como o fato de o morador ser de Ponta Grossa e de que o invento por ele criado merecia ser noticiado (observar que o comando ressalta tratar-se de uma “maneira original de economizar água”). Espera-se que o candidato, por meio de leitura atenta da proposta, atenda as características próprias de uma notícia com a produção de um texto que tenha qualidade textual e marcas expressivas de autoria. Além disso, são tomados

como parâmetros de análise dos textos os critérios de avaliação e os motivos para as redações receberem pontuação zero apresentados no Manual do Candidato para o PSS II-2015. (UEPG, 2015 – BOLETIM INFORMATIVO – 05/2015-CPS – ênfase do original³³).

A respeito do conteúdo temático, ao contrário do afirmam as considerações da CPS, acreditamos que o comando poderia ser mais objetivo em relação ao que propõe ao candidato-autor, pois a escrita de uma notícia sobre um morador que “criou uma maneira original de economizar água” vem precedida de um texto-estímulo, no qual constam três invenções “malucas” para economizar água. Não fica claro se o candidato deve/pode se utilizar das informações do texto-estímulo, escolhendo uma dessas formas para contextualizar em sua notícia, ou se deve explicitar outra forma de economizar água, que não as trazidas pelo texto. No caso de noticiar um fato já estabelecido – tendo em vista a imprecisão da proposta – o candidato, novamente, se depara com a dúvida sobre a possibilidade de ter sua redação anulada devido à cópia de trechos do texto-estímulo ou ainda à sua retextualização na notícia criada.

Seguindo a mesma perspectiva das duas últimas propostas analisadas, a próxima proposta que apresentamos – e última do gênero notícia solicitada até o presente momento – traz um texto-estímulo que também pode ser relacionado ao gênero “texto/ notícia de divulgação científica”. Assim como as demais, esta proposta pede ao candidato que elabore uma notícia sobre o desenvolvimento de algo cujo modo de funcionamento está intimamente relacionado às informações do texto-estímulo. Seguimos, então, à análise.

4.1.5 VESTIBULAR DE VERÃO – 2016

**ELABORE SUA REDAÇÃO, EM PROSA,
COM UM MÍNIMO DE 10 LINHAS E MÁXIMO DE 17 LINHAS,
COLOCANDO UM TÍTULO.**

O TEMPO DA INTERNET DAS COISAS

O nome é saborosamente didático: internet das coisas. Coisas são carros, semáforos. Coisas são relógios, geladeiras e televisores. Coisas são até informações sobre o nosso metabolismo. Esqueça o tempo em que apenas computadores de mesa, notebooks, tablets e smartphones estavam interligados. Bem-vindo a uma nova era, e 2014 poderá ficar conhecido, na história

³³ BOLETIM INFORMATIVO – 05/2015-CPS/UEPG. Disponível em: https://cps.uepg.br/pss/Documentos/2015/2015_Boletim_Info_05_Expectativa_Reda%C3%A7%C3%A3o_PSS.pdf. Acesso em abril de 2018.

da tecnologia, como o ano zero de uma revolução que começa a ocupar as 24 horas do dia de qualquer indivíduo, em casa, no trabalho, na rua.

Em dez anos, um quinto dos objetos pertencentes a uma família de um país rico estará ligado à internet.

Geladeira – vantagens de estar on-line: sensores nas prateleiras leem o código de barras dos produtos para verificar se estão vencidos ou se o conteúdo está para acabar; a resposta é enviada ao smartphone do usuário, que poderá agendar um pedido de compras.

Lâmpadas – vantagens de estar on-line: usando a rede wi-fi, elas podem ser ajustadas por apps de smartphone e tablet com o usuário fora de casa. Se o dono sair, desligam-se sozinhas porque identificam, por sinais de GPS, que o usuário está distante.

Micro-ondas – vantagens de estar on-line: conectado a uma geladeira smart e a sensores que mostram o que há na despensa, pode sugerir receitas garimpadas na internet; o aquecimento é automático, de acordo com o alimento a ser esquentado, e um aplicativo de smartphone avisa quando ele está pronto.

Fechaduras das portas – vantagens de estar on-line: com sensores de wi-fi e Bluetooth, o dispositivo abre a porta ao detectar aproximação de smartphones ou chaves de moradores (o dono pode receber notificações no celular toda vez que alguém entrar). Há modelos que reconhecem a face das pessoas – se houver invasão de estranho, a polícia será avisada.

Na cama – vantagens de estar on-line: sensores captam dados como respiração, batimentos cardíacos e movimentos do corpo, enviados a um app de smartphone que os usa para avaliar a qualidade do sono e propor ações para melhorá-la. (...)

Adaptado de: Veja, Ed. 2406. Ano 47, no 53, dezembro de 2014, pp.164,165.

PROPOSTA

Na condição de repórter de um jornal escrito de circulação nacional, redija uma **notícia** cujo fato informado é o desenvolvimento de **outra coisa** que estará ligada à internet, mostrando as vantagens de esse objeto estar on-line.

Assine a notícia como João das Pedras ou Maria Bonita

Figura 6: Proposta de redação do Vestibular de Verão - 2016

A proposta do Vestibular de Verão de 2016, assim como ocorreu em 2015, trouxe no enunciado de forma bastante clara a proposição da escrita de uma notícia de jornal, sendo a função social designada ao candidato-autor “repórter de um jornal **escrito** de circulação nacional”. Ou seja, não necessariamente trata-se de um jornal impresso. Ao situar quem é o autor da proposta e o alcance do veículo, acreditamos, como já dito, que o projeto de dizer do candidato possa ser melhor executado. Sobral (2009, p. 65), com base nas proposições do Círculo, afirma que “um dos princípios do estilo é o fato de ele se alterar de acordo com a mudança do valor social do objeto do enunciado”.

Ainda sobre a clareza do enunciado em relação aos elementos supracitados, encontramos em Sobral (2009, p. 49), a seguinte perspectiva dialógica: “A produção é influenciada em sua nascente pelas condições de circulação e recepção, e também influencia essas condições”. Sobre o texto apoio, que é moldado pelo gênero discursivo notícia de divulgação científica, assim como ocorreu no Vestibular de Verão de 2014 e no PSS II de 2015, a proposta pede ao candidato que escreva uma notícia considerando as informações presentes no texto-estímulo. Fica claro, então, que o candidato-autor deverá pensar em outro objeto cujo uso esteja relacionado à internet. Contudo, agora, na proposta do Vestibular de 2016, a linguagem presente no texto-estímulo é menos informal do que aquela presente no texto de 2014, o que pode favorecer a fluidez do estilo e da forma composicional da notícia escrita pelo candidato-autor.

Nossa análise aponta para outro aspecto de destaque na teoria bakhtiniana sobre os gêneros discursivos: o interlocutor presumido. Para essa proposta, percebemos, com base no conteúdo temático apresentado pela proposta, os interlocutores presumidos para o enunciado: candidatos que estejam inseridos de forma bastante articulada na tecnologia da informação. O fato é que, possivelmente, essa não tenha sido a percepção por parte do autor da proposta. Para Bakhtin (2015b):

a interpretação ativa, ao familiarizar o interpretável com o novo horizonte do interpretador, estabelece uma série de inter-relações complexas, consoantes e heterossonantes com o objeto da interpretação, enriquecendo-o com novos elementos. É exatamente essa interpretação que o falante leva em conta. Por isso sua diretriz centrada no ouvinte é uma diretriz centrada num horizonte especial, no universo especial do ouvinte, insere elementos absolutamente novos em seu discurso; porque aí ocorre uma interação de diferentes contextos, de diferentes pontos de vista, de diferentes sistemas expressivo-acentuais, de diferentes “línguas” sociais. (BAKHTIN, 2015b, p. 55)

Assim, acreditamos que possa ser complicada a execução dessa proposta para um estudante que não tenha tantos conhecimentos acerca do mundo digital. Ainda que o texto-estímulo traga informações relevantes e esclarecedoras sobre como a tecnologia da informação atua em relação aos objetos ali descritos, a formulação de um novo objeto, ou seja, algo inédito, original, demanda um conhecimento que, possivelmente, parte expressiva dos estudantes não detém.

Ainda sobre a proposta de 2016, o comando “assine a notícia” incorpora uma nova característica ao tratamento conferido a este gênero, tendo em vista os

enunciados anteriores de processos seletivos da UEPG. Embora a assinatura não seja uma característica usual apontada dentre aquelas trazidas por autores que se dedicam ao estudo dos gêneros em ambiente escolar, a solicitação foi expressa de forma bastante clara e, portanto, não deixa dúvidas de que este elemento se faz importante para a composição do gênero notícia, na situação colocada pela proposta. A respeito da capacidade de escrever “o mesmo” de “outra” maneira, Sobral (2009) afirma:

O sujeito “assina” aquilo que diz/faz, pois embora todo ato seja social num dado aspecto, sendo portanto repetível, no outro todo ato é individual, irrepetível, porque nunca ocorre da mesma maneira que outros atos: cada sujeito realiza o “mesmo” de “outra” maneira, de uma maneira sua, sem que com isso deixe de se alterar no contato com o outro e sem que os atos únicos que realiza sejam tão diferentes que não tenham elementos em comum com outros atos a ponto de não ser reconhecidos como atos do universo de atos possíveis e compreensíveis. (SOBRAL, 2009, p. 52 – ênfases do autor)

Assim, a solicitação de assinatura pode colaborar para a questão da autoria, ou seja, a responsabilidade que o candidato autor assume em relação às escolhas que faz em sua produção textual. Entretanto, surge ainda outra questão: ao pedir para que o candidato assine uma produção que, usualmente, ao ser trabalhada em ambiente escolar – e nas propostas anteriores desta instituição – não aparece expressa sob este comando, “isso pode influenciar a atitude responsiva do candidato-autor, deixando-o inseguro sobre os conhecimentos que adquiriu durante a formação escolar?”.

Ainda em relação à assinatura, o enunciado da proposta traz “João das Pedras” ou “Maria Bonita” como nomes indicados para a utilização. Considerando que tanto João das Pedras – figura de devoção popular no Nordeste brasileiro, cuja morte trágica é vista por muitos como “o sinal da remissão dos pecados do santo ladrão”³⁴ – quanto Maria Bonita³⁵ – mulher pioneira a integrar o movimento do cangaço – são alcunhas de figuras relevantes no imaginário popular do Nordeste e, portanto, não são nomes neutros, chama-nos a atenção este fato. Esses nomes trazem consigo uma

³⁴ Consultar: MAIA, Michelle Ferreira (UFC-FUNCAP); RAMOS, Francisco Régis Lopes (UFC). Milagres e devoção: João das Pedras o ladrão-santo de São Benedito – Ceará na religiosidade popular. s/d. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/qtreligiao/pdf/st10/Maia.%20Michelle%20Ferreira.pdf> Acesso em outubro de 2018.

³⁵ http://www.eunapolis.ifba.edu.br/informatica/Sites_Historia_EI_31/cangaco/Site/imagens/mb.html Acesso em outubro de 2018.

carga de significação bastante expressiva e que, por isso, sugerem a seguinte reflexão: por que a opção por eles?

Ao analisar as considerações para esta proposta da prova de Redação, divulgada pela CPS (UEGP) em sua página, outra reflexão que consideramos pertinente nos ocorreu. A proposta do Vestibular de Verão de 2017, a qual apresenta uma dinâmica de interação semelhante à estabelecida pelo PSS II de 2015, enfatizou o fato de que “a tal coisa ligada à internet”, a ser noticiada em um jornal local, deveria ser diferente daquelas que estão estabelecidas no texto-estímulo. Essa indicação é reforçada nas considerações:

Note-se, ainda, outro detalhe da proposta que merece destaque: a solicitação de que o fato da notícia seja sobre outra coisa ligada à internet, ou seja, trata-se de uma recomendação ao candidato, para que não se aborde nenhum dos objetos já relatados no texto de apoio. (VESTIBULAR DE VERÃO-2016/ CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROPOSTA DE REDAÇÃO³⁶)

Em nossa análise, estabelecemos o diálogo entre as duas propostas e o texto contendo as considerações da banca (tanto de 2015 quanto de 2016) e acreditamos que exista um vínculo efetivo entre esses enunciados. Conforme já apontamos, as imprecisões relacionadas aos comandos de prova e o diálogo que deveria existir com o texto-estímulo podem ter implicado dificuldades de execução (e, portando, de compreensão) do que deveria ser realizado pelo candidato-autor, fato que não se aplica ao enunciado da proposta de Redação do Vestibular de 2017, que é bastante claro neste sentido.

Feitas as reflexões sobre as propostas que abrangeram o gênero notícia, tanto o PSS como no Vestibular, nos últimos anos, passamos agora ao outro gênero selecionado: a carta.

4.2 Cartas (do leitor, de reclamação e de resposta à reclamação)

O segundo gênero textual selecionado para análise é a carta, em três diferentes situação de interação³⁷, e a partir das quais é solicitada nos processos seletivos da

³⁶ CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROPOSTA DE REDAÇÃO/CPS/UEPG. Disponível em: <https://cps.uepg.br/vestibular/documentos/2016/Considera%C3%A7%C3%B5es%20reda%C3%A7%C3%A3o%20VestibularVer%C3%A3o.pdf> Acesso em abril de 2018.

³⁷ “Silva (1997), analisando cartas em geral, reconhece que seu corpo permite variados tipos de comunicação (pedido, agradecimento, informações, cobrança, intimação, notícias familiares, prestação de contas, propaganda e outros), o que a faz afirmar que embora sendo cartas, não são da mesma

UEPG. Para o PSS II, é indicado ao candidato que conheça a estrutura e, também, as formas de elaboração e circulação da “carta do leitor”. Para o PSS III e Vestibular, são designadas a “carta de reclamação” e a “carta resposta à reclamação”, às quais convencionamos – apoiadas em Köche e Marinello (2017) – chamar de “cartas argumentativas”. Em nosso entendimento, a escolha por estes gêneros pode ser relacionada às competências, estabelecidas no Manual, desejáveis àqueles que esperam garantir uma vaga no ensino superior: “os candidatos farão a PROVA DE REDAÇÃO a fim de demonstrarem capacidade de leitura, de expressão escrita, compreensão e interpretação de texto(s)” (UEPG, 2017, p. 15 – ênfase do original). A carta, em suas diversas especificidades, por se tratar de um gênero de reconhecida importância para a dinâmica social, permite ao(s) corretor(es), a partir da escrita, vislumbrar(em) nos candidatos tais habilidades de engajamento social. Sobre as possíveis circunstâncias em que a carta pode se fazer presente, Baumgärtner e Cruz (2009) elucidam:

Cartas circulam em diversos suportes – jornais, revistas, panfletos – e podem ser escritas com diferentes intenções: opinar sobre um tema controverso, demonstrar indignação diante de um fato, relatar acontecimentos vívidos, trocar experiências, etc., dependendo do propósito comunicativo do enunciador. (BAUMGÄRTNER; CRUZ, 2009, p. 167)

Acreditamos também que a escolha remeta à concepção de linguagem defendida pela UEPG, na revista **Arquitetura da Redação** (2015), em que estabelece que a opção por solicitar gêneros nas provas de Redação está associada à ideia de aproximar a escrita às práticas sociais e aos usos que se faz da linguagem no cotidiano. Mesmo que com o tempo e o advento da internet a forma de circulação deste gênero tenha sofrido alterações, isso não implica em seu desuso, visto serem as cartas ainda muito utilizadas na contemporaneidade.

O gênero carta possibilita a interação entre sujeitos, que não estão presentes fisicamente; existe há bastante tempo e manteve sua funcionalidade e relativa estabilidade através da história. A respeito das marcas constitutivas do gênero carta, Matias (2018) estabelece:

natureza, pois circulam em campos de atividades diversos, com funções comunicativas variadas: nos negócios, nas relações pessoais, na burocracia, no trabalho...” (BEZERRA, 2010, p. 227).

Quanto aos aspectos composicionais, as missivas possuíam uma regularidade textual. Essa recorrência no modo de compor resultou no surgimento de específicas tradições discursivas. Foram elas as responsáveis por garantir a concretização das **estratégias enunciativas**. (MATIAS, 2018, p. 207 – ênfase adicionada)

Então, é a partir dessas estratégias enunciativas que se deu a ampliação das funções sociais pertinentes à carta; como já mencionado, em razão da atividade de análise das propostas de Redação que solicitam a carta como gênero textual, aqui empreendida, interessa-nos, neste momento, três modalidades de carta: a carta do leitor, a carta de reclamação e a carta resposta à reclamação. Passemos à primeira: a carta do leitor.

4.2.1 Carta do Leitor

A carta do leitor é um gênero textual que, grosso modo, tem por objetivo “possibilita(r) aos leitores de um jornal ou revista dialogar com o responsável pela publicação ou por seções dela, ou ainda com os demais leitores” (Köche; Marinello; Boff, 2014, p. 67). A carta do leitor é um instrumento de comunicação que faz parte da constituição histórica de nossa nação. Através dela, as pessoas expunham seus problemas e faziam solicitações e reclamações diversas:

Normalmente era publicada apenas uma carta por seção. As correspondências eram publicadas duas a quatro vezes por semana, em tamanho meia coluna ou coluna inteira; outras eram bastante extensas, o que levava alguns editores inclusive a diminuir a fonte. (MATIAS, 2018, p. 201)

Assim, ainda hoje o leitor se utiliza desta modalidade de carta para expressar sua opinião a respeito de uma matéria ou assunto veiculado pelo órgão de imprensa em questão. Entretanto, este gênero relacionado à ordem do argumentar, e de base tipológica dissertativa, apresenta também outras funcionalidades:

Esse gênero textual atende a diversos propósitos comunicativos, uma vez que o enunciador pode participar de várias maneiras: para elogiar, criticar, contradizer alguma opinião, acrescentar outras informações, apresentar um ponto de vista próprio, sugerir, agradecer, reclamar, solicitar, corrigir algo que foi escrito, entre outras. (KÖCHE; MARINELLO; BOFF, 2014, p. 67)

Portanto, a utilização da linguagem em diferentes contextos – prevista pelos PCNEM “como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação” (BRASIL, 1999, p. 5) – pode ser

desenvolvida – e avaliada, como em ocasiões de provas de processos seletivos, por exemplo – a partir da escrita de cartas do leitor.

E essas enunciações, decorrentes do processo de interação, serão realizadas a partir dos gêneros do discurso, ao que Bakhtin (2015) propõe:

Quanto melhor dominados os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2015, p. 285)

Sobre a estrutura composicional que, em geral, as cartas apresentam, (Köche; Marinello; Boff, 2014) sintetizam:

- a) Local e data: indicam a cidade, o dia, o mês e o ano do envio da carta (Porto Alegre, 29 de março de 2009);
- b) Vocativo: coloca o tratamento condizente com o receptor (Prezados editores);
- c) Corpo do texto: contextualiza o assunto e apresenta a opinião do leitor;
- d) Despedida: manifesta cordialidade (Atenciosamente; Cordialmente);
- e) Assinatura consta o nome e a identificação do remetente³⁸. (KÖCHE, MARINELLO; BOFF, 2014, p. 68)

Sobre o emprego da linguagem, as mesmas autoras atestam que, normalmente, a linguagem utilizada é a “comum, com vocabulário fácil e sintaxe simples” (Köche; Marinello; Boff, 2014, p. 68). Ainda assim, elas consideram que: “a linguagem pode assumir outros níveis, como a cuidada, variando conforme a especificidade da revista e do público leitor (sua idade, seu grau de formação e seu nível social, econômico e cultural)” (2014, p.68).

Matias (2018), ao estudar a carta do leitor enquanto registro histórico, atesta que esse gênero foi, ao longo dos anos, assumindo-se como um instrumento de comunicação entre leitor e jornal (seja na figura do texto, do jornalista ou do órgão de imprensa); o autor estabelece, ainda, que as mudanças sofridas situam-se em função da dinamicidade da ação humana, visto que, antes, as cartas apresentadas aos jornais tinham uma “diversidade de intenções discursivas”:

³⁸ Vale ressaltar que numa situação de interação de processo seletivo, este aspecto sofrerá uma modificação bastante significativa se comparada com a prática do cotidiano. Numa prova de Redação de concurso dificilmente será solicitada a assinatura com o nome do candidato; os vestibulares têm convencionado uma indicação de assinatura padrão a todos os candidatos, a fim de não revelar a identidade dos autores dos textos.

O espaço da seção “Correspondências” era reservado às produções discursivas das cartas que surgiam como uma ação responsiva a um fato anterior, a uma publicação anterior, ou ainda à investida de opiniões sobre qualquer fato de interesse de quem enviasse a missiva. (MATIAS, 2018, p. 221)

Feitas as principais considerações a respeito do gênero carta do leitor, faremos a análise de uma proposta que contemplou este gênero, e que foi solicitada pelo PSS II, no ano de 2016.

4.2.1.1 Processo Seletivo Seriado II – 2016

**ELABORE SUA REDAÇÃO, EM PROSA,
COM UM MÍNIMO DE 10 LINHAS E MÁXIMO DE 17 LINHAS.**

Cão é abandonado em estação de trem junto com mala cheia de pertence



Cão é abandonado em estação de trem junto com mala cheia de pertences Um cachorro da raça sharpei foi abandonado em uma estação de trem na Escócia com pertences em uma mala. Uma organização de defesa dos animais agora tenta descobrir quem é o dono do animal, que se chama Kai. A associação que combate os maus-tratos contra animais afirma ter sido alertada na sexta-feira que o cão foi deixado amarrado a uma grade do lado de fora da estação de Ayr, nos arredores de Glasgow. Dentro da mala havia um travesseiro, um brinquedo, uma tigela e ração. Por meio de um microchip que o cachorro levava, foi possível descobrir seu nome e entrar em contato com o dono cujos dados estavam registrados. No entanto, a pessoa informou que o animal havia sido vendido em 2013. A negociação foi feita por um site de classificados e o antigo dono disse não ter o endereço do novo responsável pelo cão. O inspetor Stewart Taylor afirmou que o caso serve como advertência para as possíveis consequências de se vender um animal pela internet, sem conhecer o futuro dono. "Apesar de Kai ter sido deixado com seus pertences, este ainda é um incidente cruel e estamos dispostos a encontrar o responsável". O cão tem entre dois e três anos de idade e ficará sob os cuidados da associação até que um novo lar seja encontrado. Na Escócia, quem abandona animais pode ficar impedido de ter um bicho de estimação.

Adaptado de: <http://veja.abril.com.br/noticia/mundo/cachorro-e-abandonado-em-estacao-de-trem-junto-com-mala>

ORIENTAÇÕES: Na condição de leitor da notícia, dirija-se à Revista Veja, na seção **CARTA DO LEITOR**. Nesta carta, posicione-se sobre o fato relatado na matéria. Assine como João das Pedras ou Maria Bonita.

Figura 7: Proposta de redação do PSS II - 2016

O texto que motiva a escrita nesta proposta tem como tema o abandono de um cão, junto a seus pertences, em uma estação de trem na Escócia. A notícia, como é de se esperar, publicada pela revista **Veja**, não traz a opinião explícita de quem escreve o texto. Entretanto, o ponto de vista de um inspetor é suscitado em discurso direto, aproximando o leitor da visão que o entrevistado tem sobre o ocorrido, o qual chama de “incidente cruel”. Além disso, várias implicações dessa situação foram abordadas na notícia. Assim, podemos entender que o conteúdo temático situa-se em relação ao abandono do cão e também a respeito das discussões decorrentes desse fato. Nesse sentido, as considerações da CPS a respeito dessa proposta trazem uma perspectiva de análise bastante semelhante a nossa:

A proposta de redação indicada para o PSS II era muito clara quanto ao que o candidato deveria produzir, a saber: uma CARTA DO LEITOR dirigida à Revista Veja que veiculou a notícia de que um cão fora abandonado em estação de trem junto com mala cheia de pertences. O texto informativo apresentado como apoio trazia ao candidato algumas informações sobre o fato ocorrido. Por meio desse texto, o candidato poderia se posicionar em relação ao fato relatado ou mesmo a situações associadas como, por exemplo: a responsabilidade que envolve ter um animal de estimação; formas de manter registrados animais aos seus responsáveis; abandono de animais, etc. (PROCESSO SELETIVO SERIADO – PSS - 2016 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROPOSTA DE REDAÇÃO³⁹)

A proposta pedia claramente ao candidato que, a partir de uma carta do leitor (expressão inclusive negritada), se posicionasse sobre o fato relatado na matéria. Tendo em vista a situação estabelecida para reflexão, e o direcionamento dado à discussão pelo texto-estímulo⁴⁰, é de se supor que o candidato seja impelido a apresentar uma argumentação próxima à do texto que motiva a escrita da carta. Ou seja, se considerarmos que os argumentos apresentados na matéria estão profundamente relacionados ao conteúdo temático, percebemos que a proposta em

³⁹ CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROPOSTA DE REDAÇÃO/CPS/UEPG. Disponível em: https://cps.uepg.br/pss/documentos/2016/Considera%C3%A7%C3%B5es_Reda%C3%A7%C3%A3o_PSS2016.pdf. Acesso em abril de 2018.

⁴⁰ Neste caso, o texto apresentado se configura para além de um texto-estímulo, sendo, também, um texto motivador, haja vista ser a partir dele que se suscita a escrita de uma carta do leitor.

questão direciona a explicitação, e manutenção, de um ponto de vista convergente ao apresentado, o que é compreensível haja vista a função dos textos-estímulo de orientar a reflexão e a articulação de argumentos. Nessa perspectiva de análise, encontramos em Bakhtin (2017):

O texto como reflexo subjetivo do mundo objetivo, o texto como expressão da consciência que reflete algo. Quando o texto se torna do nosso conhecimento podemos falar de reflexo do reflexo. A compreensão de um texto sempre é um correto reflexo do reflexo. Um reflexo através do outro no sentido do objeto refletido. (BAKHTIN, 2017, p. 318-319)

Sobre a estrutura composicional a ser apresentada, não há na proposta indicações específicas. Apenas é feita a menção à forma de assinatura – João das Pedras ou Maria Bonita. Essa ausência pode ser justificada pelo fato de se tratar de um gênero discursivo que deve ser trabalhado dentro do ambiente escolar, tanto na perspectiva da leitura e compreensão, como na produção textual. Portanto, pressupõe que o candidato do PSS II tenha tido contato anterior ao momento de prova com a prática social de escrita de cartas do leitor, o que inclusive é previsto pelos PCNEM (1999). Além disso,

É plausível imaginar que a opção por uma estrutura composicional tradicional se deva a fatores inerentes ao vestibular: a suposição de que uma forma composicional mais ortodoxa implique menos riscos na avaliação da redação ou a ausência do tempo necessário para realizar o texto em uma estrutura mais inovadora, que poderia exigir maior esforço. (MACIEL, 2008, p. 70)

Com relação ao emprego da linguagem, também não há nenhum tipo de orientação mais específica, entretanto a esfera de circulação designada, a jornalística, e o veículo – a revista **Veja** – com que o autor deveria estabelecer um diálogo, através do gênero carta do leitor, evidencia a pertinência de se utilizar o padrão culto de escrita, o qual possivelmente seria o de maior eficiência para a situação de interação pretendida.

Apresentadas as reflexões acerca da proposta que contempla o gênero carta do leitor, passamos agora às cartas argumentativas, das quais duas são de reclamação e uma de resposta à reclamação.

4.2.2 Carta argumentativa

Para contextualizar os gêneros “carta de reclamação” e “carta resposta à reclamação”, utilizamo-nos da nomenclatura mais abrangente: “carta argumentativa”. Entendemos que ambas as cartas consistem na escrita de um texto cujo objetivo é, basicamente, utilizar-se de argumentos consistentes para expressar uma reclamação ou defender-se dela. Portanto, o intuito de quem escreve uma dessas cartas é “[...] conduzir o destinatário/ interlocutor à conclusão que ele deseja” (Köche; Marinello, 2017, p.75). Assim, a respeito das enunciações que suscitam a escrita de uma carta argumentativa, temos:

Esse gênero oportuniza ao emissor denunciar irregularidades, pedir providências e sugerir mudanças, entre outras finalidades. Quando se trata, por exemplo, de um problema de ordem pública, a carta pode ser dirigida a uma autoridade ou a um órgão competente. Com o advento da internet, ela pode ser encaminhada por email. (KÖCHE e MARINELLO, 2017, p. 75)

Partindo-se então da perspectiva bakhtiniana da linguagem, segundo a qual “A língua é deduzida da necessidade do homem de autoexpressar-se, de objetivar-se” (Bakhtin, 2017, p. 27), a carta argumentativa é um instrumento de comunicação materializado através de enunciados que demandam uma “ativa posição responsiva” e que, mediante condições específicas dos referidos campos em que se situam, servem para comunicar os mais diversos propósitos (Bakhtin, 2017). Ressalta-se que ao serem situados enquanto enunciados, a “inteireza acabada” que deles transcende garante-lhes a possibilidade de resposta.

Sobre o aspecto composicional das cartas argumentativas (Köch e Marinello, 2017), elas costumam se dividir em: local e data, vocativo, corpo do texto (em que se explicita argumentação), despedida e assinatura. A respeito dessa estrutura comum que permeia as várias modalidades de cartas, segundo Bezerra (2010, p. 227) “[...] esses tipos de cartas podem ser considerados como subgêneros do gênero “maior” carta, pois todos têm algo em comum – sua estrutura básica”, ao que a autora prossegue, e enfatizamos: “mas são diversificados em suas formas de realização, em suas intenções. É assim que temos a carta pedido, carta resposta, carta pessoal, carta programa, carta circular, carta do leitor, carta ao leitor e tantas outras” (2010, p. 227).

Ainda sobre o aspecto composicional da carta, o estudo das tradições discursivas do português brasileiro (Matias, 2018) revela que, entre os aspectos de mudança e permanência que podem ser observados em sua constituição, o uso do vocativo parece estar presente em toda história do gênero, sendo esta: “Uma marca

linguística que foi se mantendo, demonstrando, assim, toda a herança de seu gênero de origem, a carta pessoal” (Matias, 2018, p. 225).

Assim, passamos agora às cartas de reclamação e, por fim, à carta resposta à reclamação.

4.2.2.1 Processo Seletivo Seriado III – 2015

**ELABORE SUA REDAÇÃO, EM PROSA,
COM UM MÍNIMO DE 10 LINHAS E MÁXIMO DE 17 LINHAS,
COLOCANDO UM TÍTULO.**

TEXTO 1

"NÃO É UMA COISA DE OUTRO MUNDO", DIZ BRASILEIRA QUE PODE IR A MARTE

Na semana passada, a missão MarsOne anunciou os 100 finalistas de um processo que vai escolher 24 pessoas para colonizar Marte a partir de 2025 – com passagem só de ida. Dos mais de 10.000 brasileiros que se cadastraram, restou apenas uma: a professora universitária Sandra da Silva, de 51 anos, de Rondônia.

Por trás desta empreitada está uma fundação privada holandesa, que pretende criar uma colônia humana em Marte. A estimativa é de que a viagem que levará os primeiros quatro colonizadores dure sete meses e custe 6 bilhões de dólares. Em Marte, os escolhidos terão de cuidar de seu próprio suprimento de água, oxigênio e comida, além de se dedicar à pesquisa científica.

Adaptado de: <http://veja.abril.com.br/noticia/ciencia/nao-e-uma-coisa-de-outro-mundo-diz-brasileira-que-pode-ir-a-marte>

TEXTO 2

"NOVO JÚPITER" É A NOVA PISTA NA BUSCA POR TERRA 2.0

A descoberta de um planeta gêmeo a Júpiter, localizado na órbita de uma estrela gêmea ao nosso Sol, é a mais nova pista na busca de um sistema solar inteiro semelhante ao nosso e, quem sabe, da tão procurada Terra 2.0. O achado, capitaneado por astrônomos brasileiros, é particularmente promissor porque o novo planeta e a nova estrela não só se parecem fisicamente com Júpiter e o Sol – têm quase o mesmo tamanho e a mesma idade –, como eles estão também a uma distância entre si semelhante da que ocorre no nosso sistema solar.

Desde que começaram as buscas por exoplanetas, há cerca de dez anos, mais de mil planetas já foram encontrados pelo Universo afora – a maioria gigantes gasosos como este de agora. Mas quase sempre eles estão muito colados às suas estrelas. É a primeira vez que se encontra uma condição semelhante a do nosso sistema solar.

Adaptado de: http://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2015/07/15/interna_nacional,668904/novo-jupiter-e-a-nova-pista-na-busca-por-terra-2-0

ORIENTAÇÕES:

Considerando a possibilidade de participar da exploração de outro planeta, imagine que você comprou as passagens de ida e volta da empresa Marte Já! A viagem de ida foi um sucesso, no entanto, houve um sério desconforto na volta sobre o qual você não foi advertido.

Levando em conta essa situação, escreva uma **CARTA DE RECLAMAÇÃO** à empresa que promoveu a viagem.

ATENÇÃO:

1. Deixe claro na carta qual foi o problema e suas consequências.
2. Para assinar a carta você deve, **obrigatoriamente**, usar um desses nomes próprios: **José Silvério dos Reis** ou **Maria Bonita Barbosa**.

Figura 8: Proposta de redação do PSS III - 2015

A proposta em análise trazia ao candidato a clara indicação de que, assumindo a posição de um sujeito que adquiriu passagens para outro planeta, escrevesse uma carta de reclamação à empresa promotora da viagem, neste caso, a “*Marte Já!*”. Esse enunciado deveria ser articulado em função de um problema ocorrido na volta da viagem. Ainda sobre o tema deste enunciado (a reclamação sobre um desconforto), a proposta trazia a seguinte afirmação: “[...] sobre o qual você não foi advertido”. Analisando esta proposição, entendemos que o problema não seria algo inesperado ao(s) organizador(es) da viagem, que deveria(m) tê-lo avisado sobre a iminência de tal situação.

Assim, havia ainda outra indicação nos comandos da proposta sobre o conteúdo temático: o candidato, tendo assumido a devida posição de sujeito reclamante, deveria expressar com clareza qual foi o problema e, também, as consequências dele decorrentes. A articulação de ideias contava com dois textos-estímulo, os quais podem ser situados dentro do gênero notícia. A respeito do conteúdo temático da proposta, como já dito, consideramos que os comandos expressavam bastante objetividade em relação ao que foi solicitado. Uma consideração que cabe aqui diz respeito à necessidade de conhecimentos (mínimos) que o candidato precisaria ter sobre astronomia e, também, à “criatividade” necessária para articular esses conhecimentos ao que foi solicitado.

A Comissão Permanente de Seleção da UEPG publicou, em sua página, no dia posterior à data de realização da prova, a seguinte expectativa:

Para atender ao que se solicita na proposta de redação do PSS III, o candidato escreve como emissor de uma CARTA DE RECLAMAÇÃO, cujo destinatário demarca-se pela indicação de uma empresa nomeada como Marte Já!. A especificação desse destinatário poderia ocorrer, por exemplo,

na figura do diretor da empresa ou do responsável pelas vendas das passagens. Todo o direcionamento da carta está voltado à reclamação sobre um sério desconforto ocorrido no retorno da missão, cabe ao emissor, portanto, principalmente no corpo da carta, apresentar argumentos que justifiquem tal reclamação. (UEPG, 2015 – BOLETIM INFORMATIVO – 05/2015-CPS)

Ainda que nos comandos da proposta não tenha sido designado um interlocutor em especial para a carta, o que é desejável considerando as indicações dos documentos oficiais de ensino quando em situação de produção textual a partir dos gêneros, acreditamos que, neste caso específico, isso não implicaria em dificuldades para a execução da proposta. O contexto de interação articulado no enunciado traz elementos suficientes para que o candidato consiga relacionar o problema que motiva a carta à necessária função social desempenhada pelo sujeito para quem a reclamação deveria se dirigir.

Sobre a estrutura composicional, a solicitação de um título em uma carta de reclamação é algo inesperado, não sendo encontrada esta indicação em nenhum dos manuais de gêneros consultados para a realização desta pesquisa. Ainda que sempre consideremos “a relativa estabilidade dos gêneros”, novamente nos deparamos com um fator que pode incidir em insegurança por parte dos candidatos haja vista tratar-se de uma solicitação incomum. Tendo em vista que a estrutura do cabeçalho apresentada é recorrente a todas as provas de Redação de processos seletivos da UEPG, é possível que este comando tenha passado despercebido por parte de quem elaborou a proposta e/ou dos organizadores do concurso.

Outra indicação pertinente à estrutura composicional é a assinatura da carta, a partir de dois nomes (para a escolha de um) indicados pela proposta. A sinalização em negrito - “obrigatoriamente” - acentua a necessidade de se cumprir este comando, já assinalado no Manual do Candidato ao PSS, e passível de zerar a redação. A ênfase dada a atenção devida a este critério pode explicitar uma preocupação por parte da CPS/ UEPG em minimizar as possibilidades de candidatos com nota zero na prova de Redação do concurso.

Uma questão muito relevante a ser refletida é sobre os nomes indicados para a assinatura desta proposta, como também acontece em outras. Aqui, a indicação de nomes se estabelece a partir das figuras de Maria Bonita e José Silvério dos Reis, figura da história colonial brasileira, delator dos inconfidentes mineiros. Uma questão que se coloca quando se pensa na língua como interação, e portanto, na perspectiva

dialógica, é: esses nomes não são neutros, eles trazem toda uma carga de sentido/significação. Então, o porquê desses nomes “tão marcados”?

Não há menção à variedade a ser empregada para a escrita desta carta, o que pode ser explicado pelo fato de se tratar de um instrumento de comunicação social entre duas partes inseridas em um contexto de interação formal. Sobre a função assumida pelos gêneros do discurso em “organizar nosso dizer”, Bakhtin explicita que:

Os gêneros do discurso organizam nosso discurso quase da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas). A diversidade de gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação: há forma elevadas, rigorosamente oficiais e respeitadas desses gêneros, paralelamente a formas familiares [...] (BAKHTIN, 2017, p. 284)

A partir das considerações sobre esta carta de reclamação, podemos dizer que a relação dialógica estabelecida entre o candidato-autor, ao assumir uma posição social de sujeito pré-caracterizada, e os comandos estabelecidos pela proposta poderia ser repensada, visto que o conteúdo temático poderia ser algo que estivesse menos focado em uma certa concepção de “criatividade”; entendemos que seria interessante se a proposta privilegiasse a capacidade do aluno de articular um enunciado do gênero solicitado, ao que enfatizamos: “A compreensão responsiva do conjunto discursivo é sempre de índole dialógica” (Bakhtin, 2017, p. 332).

Na sequência, apresentemos as reflexões pertinentes a outra proposta de carta de reclamação solicitada pelo PSS III; esta é do ano de 2016.

4.2.2.2 Processo Seletivo Seriado III - 2016

**ELABORE SUA REDAÇÃO, EM PROSA,
COM UM MÍNIMO DE 10 LINHAS E MÁXIMO DE 17 LINHAS.**

PROPOSTA Considere que você comprou um produto e constatou que está com defeito, portanto, fará uma CARTA DE RECLAMAÇÃO à empresa responsável.



Adaptado de: <http://www.gazetadopovo.com.br/economia/conteudo.phtml?id=1328466>

Em sua carta de reclamação deve constar:

- ⇐ a identificação do produto;
- ⇐ o problema do produto;
- ⇐ a solicitação;
- ⇐ um prazo para resposta;
- ⇐ sua carta deve ser assinada por: João das Pedras ou Maria Bonita.

Figura 9: Proposta de redação do PSS III - 2016

Iniciamos esta análise observando o gênero discursivo a ser desenvolvido – uma carta de reclamação – e constatando, entre os elementos composicionais, a solicitação de assinatura, conforme indicação de nomes da proposta: João das Pedras ou Maria Bonita. Ao contrário da proposta do ano anterior, não houve a ênfase ao critério estabelecido pelo Manual do Candidato para que não haja assinatura diferente do solicitado, a fim de que a prova não seja zerada. Neste caso, a ênfase se ateve apenas ao texto presente no Manual do Candidato ao PSS (2017). Outra questão pertinente refere-se à ausência da solicitação de título, comando incomum ao gênero carta de reclamação e que no PSS III de 2015 havia sido expresso no cabeçalho. A constatação corrobora para a hipótese de que, no ano anterior, este comando tenha sido um equívoco ou esquecimento por parte dos organizadores do concurso.

Ademais, não há outras indicações explícitas sobre a estrutura composicional, o que, mais uma vez, reflete estar a cargo do candidato ao PSS III o conhecimento sobre a estrutura prototípica da carta de reclamação. Como já explicitado, é desejável (e esperado) que o candidato inserido no contexto de PSS, principalmente em sua terceira etapa, esteja a par da estrutura que compõe os gêneros discursivos com os quais poderá se deparar na prova de Redação.

No dia seguinte à aplicação das provas objetivas e de Redação, a UEPG, através da CPS, divulgou em sua página a seguinte consideração:

A proposta de redação para PSS III solicitou do candidato a produção de uma CARTA DE RECLAMAÇÃO. As orientações eram muito claras quanto ao motivo que levava a produção da mesma, a saber: a compra de um produto com defeito. Assim, o candidato, na condição de comprador e se sentido prejudicado pela aquisição de um produto com defeito deveria organizar uma carta de reclamação dirigida à empresa responsável, apresentando (de forma clara, coesa e coerente) as seguintes especificações: identificação do produto; o problema do produto; a solicitação; um prazo para resposta. Deveria, também, assinar, obrigatoriamente, pelos nomes próprios João das Pedras ou Maria Bonita. É preciso lembrar, ainda, que somadas às especificidades da proposta, são tomados como parâmetros de análise dos textos os critérios de avaliação e os motivos para as redações receberem pontuação zero apresentados no Manual do Candidato para PSS III 2016. (UEPG, 2016 – CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROPOSTA DE REDAÇÃO⁴¹).

Concordamos com as considerações acima explicitadas no sentido de haver uma precisão nos comandos de prova sobre o que deveria ser apresentado nesta carta de reclamação. Ocorre, entretanto, que as condições de enunciação foram prejudicadas pelo fato de não existir uma orientação de sentido mais específica sobre, por exemplo, qual seria este produto, ou até mesmo, uma indicação exata sobre o problema do produto. Se isso tivesse sido feito, a responsabilidade do candidato seria a elaboração de uma enunciação pautada em argumentos articulados à situação de interação a ele fornecida, tendo em vista a tarefa de defender seu posicionamento e, dessa forma, cumprir o objetivo da carta dita argumentativa que é: persuadir o interlocutor a respeito da validade de suas proposições. Assim, a única recomendação mais precisa em relação à contextualização do conteúdo temático é a indicação de que o candidato-autor deve estabelecer em sua carta um prazo para o envio da resposta.

Portanto, as fragilidades detectadas nesta proposta apontam para o fato de que faltam condições de enunciação mais articuladas, pois quando se produz um discurso, ele se estabelece a partir de um dado espaço social, compreendido por uma determinada esfera de atividade humana. Pensando a partir da perspectiva bakhtiniana da linguagem, tanto a significação quanto o tema desta proposta foram prejudicados, pois a produção de sentidos ocorre no domínio das interações

⁴¹ CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROPOSTA DE REDAÇÃO/ CPS/ UEPG. Disponível em: https://cps.uepg.br/pss/documentos/2016/Considera%C3%A7%C3%B5es_Reda%C3%A7%C3%A3o_PSS2016.pdf Acesso em abril de 2018.

dialógicas. Temos em Sobral (2009) que: “A ‘significação’ é o conjunto de recursos necessários à realização do ‘tema’, sendo nessa relação que nasce o sentido”.

Dito de outra forma, se a proposta tivesse trazido indicações claras sobre qual seria o produto, bem como o problema apresentado por ele, ainda que não houvesse a menção específica ao interlocutor, o projeto enunciativo do candidato-autor teria mais chances de ser articulado de forma satisfatória. Neste caso, a avaliação da banca incorreria, principalmente, em relação à pertinência da argumentação apresentada pelo candidato e, também, ao domínio do gênero discursivo que lhe foi solicitado.

Apresentadas as reflexões sobre as cartas argumentativas específicas como cartas de reclamação, a próxima proposta a ser analisada tem como gênero discursivo a carta de resposta à reclamação e foi solicitada no Vestibular de Verão de 2017.

4.2.2.3 Vestibular de Verão de 2017

**ELABORE SUA REDAÇÃO, EM PROSA,
COM UM MÍNIMO DE 10 LINHAS E MÁXIMO DE 17 LINHAS.**

TEXTO

Ponta Grossa, 13 de julho de 2017.

Prezado Sr. David Mendes

Venho, por meio desta carta, comunicar-lhe que recebi diversas reclamações relativas ao barulho vindo de seu apartamento até por volta das 4 horas da manhã da última terça-feira. Não bastasse a rotina do seu aparelho de som, sempre ligado em volume alto (comumente após as 22 horas, quando já vigora a lei do silêncio), a agitada movimentação de diversas pessoas na referida data ultrapassou em muito o bom senso, o que causou indignação naqueles que residem mais próximo de seu apartamento, incluindo pessoas idosas e crianças, que foram acordadas devido ao barulho.

Os condôminos que se sentiram lesados pelo seu descumprimento de uma lei acordada em assembleia pedem providências para que incidentes desta natureza não voltem a ocorrer. Lembro ainda ao senhor que, na qualidade de síndica deste edifício, preciso primar pelo clima de boa vizinhança.

Atenciosamente,

Maria Auxiliadora Gomes
Síndica do Edifício Primavera

Adaptado de: Jacqueline Peixoto Barbosa (PUC – SP). Trabalhando os gêneros do discurso. Volume: Carta de solicitação e de reclamação.

PROPOSTA

O texto que você leu é uma carta-reclamação.
Coloque-se na posição do destinatário desta carta.

Sua tarefa é redigir uma carta-resposta a esta reclamação, considerando todos os elementos já envolvidos na situação discursiva: remetente, destinatário, local, data e assunto. Lembre-se de que agora, na hora de redigir a resposta, o papel dos interlocutores será trocado e você deverá assinar, portanto, como David Mendes. Não assine com outro nome sob pena de ter sua redação anulada.

Figura 10: Proposta de redação do Vestibular de Verão de 2017

A prova Redação do Vestibular de Verão de 2017 pediu ao candidato a escrita de uma carta resposta à reclamação, articulada a partir de um enunciado de proposta com um nível de acabamento que permitia ao candidato-autor a concretização dos sentidos que estavam sendo solicitados. Sobre as possibilidades de executar um projeto enunciativo numa dada situação de enunciação, encontramos em Sobral (2009) que: “é preciso haver uma situação comum ao locutor e ao interlocutor; o conhecimento dessa situação por eles e um acordo de grau variável sobre sua compreensão; e certo acordo, de grau variável, sobre como avaliar essa situação” (Sobral, 2009, p. 92). Portanto, a clareza com que a situação de interação é explicitada ao candidato pode ser observada já no texto motivador.

A carta de reclamação, que perfaz o texto motivador da proposta, exhibe uma estrutura composicional bastante semelhante àquela que deveria ser apresentada pelo candidato-autor em sua produção textual, o que torna mais acessível a elaboração de uma carta-resposta que atenda à situação de comunicação pretendida. Além disso, nos comandos da proposta é ratificada a necessidade de que a carta apresente os elementos que compõem a estrutura prototípica deste gênero discursivo.

Quanto ao conteúdo temático do texto motivador – a reclamação sobre o barulho e movimentação provenientes de um apartamento até a madrugada –, este é justificado e ampliado a partir de informações que acentuam a gravidade da situação conflitante. Assim, o tema está distribuído no texto-estímulo, o que demanda “capacidade de leitura, compreensão e interpretação do texto de apoio⁴²” para que o candidato execute seu projeto de dizer. Diante da clareza do tema da carta de reclamação, os comandos para execução da proposta refletem o mesmo encadeamento e permitem uma enunciação dirigida, pois o processo de interação está bem articulado: “o papel dos interlocutores será trocado e você deverá assinar, portanto, como David Mendes”. O destaque conferido à informação sobre a troca dos papéis dos interlocutores pode ser reveladora da preocupação por parte do autor da proposta – ou dos organizadores do concurso – em deixar o candidato seguro sobre

⁴² Critério de avaliação estabelecido pelo Manual do Candidato (2017) ao Vestibular da UEPG.

como proceder e, com isso, evitar redações anuladas em virtude de assinaturas diferentes do proposto (o que pode ser caracterizado, até mesmo, como marca de identificação). Em síntese, a atenção ao cumprimento dessa recomendação está presente tanto Manual do Candidato quanto nos comandos desta proposta de Redação.

Ainda que a escrita de cartas resposta à reclamação (considerando as condições específicas e a finalidade do referido campo de interação) não seja uma prática do cotidiano a que os candidatos estejam habituados, a forma como foram explicitadas as condições para a execução da proposta – bem como o sentido que se estabelece para essa interação (dada pela enunciação presente na carta de reclamação) –, colaboram para a escrita de um texto que se situa no gênero carta resposta à reclamação. Além disso, essas “condições dadas” possibilitam atender aos propósitos estabelecidos, pois “Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2017, p. 297), ao que o filósofo prossegue:

Cada enunciado 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. Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. **É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições.** (BAKHTIN, 2017, p.297 – itálico do original; ênfase adicionada)

Quanto à variedade linguística empregada na escrita da carta de reclamação, padrão culto formal, ela é pertinente ao propósito de interação estabelecido bem como ao papel social – Síndica do Edifício Primavera – de quem produz a carta – Maria Auxiliadora Gomes. Assim, o candidato-autor, ao assumir a posição de interlocutor desta carta – Sr. David Gomes – e o papel social de um condômino – que recebe uma carta reclamando de uma determinada conduta – deverá estabelecer um diálogo condizente com a situação de interação em que está inserido, a fim de que ao ocorrer a inversão de papéis entre os interlocutores, ele possa responder de forma satisfatória a essa carta e, portanto, cumprir o objetivo de convencer o interlocutor sobre a validade dos argumentos apresentados em sua defesa. Para Sobral (2009, p. 55), “O sujeito fala no interior de uma rede de interlocução” (ou de interlocutores) em que ocupa diferentes posições-sujeito em diferentes situações de enunciação”, e, portanto:

O sujeito tem de “saber” – não subjetivamente em termos psicológicos, mas individualmente, e no âmbito de suas relações sociais – o que dizer, como dizer e como negociar esse paradoxo de ser mais o portador da palavra da imagem de si mesmo do que ele mesmo empiricamente presente, embora seja um sujeito concreto, não, por exemplo, um falante “ideal”. (SOBRAL, 2009, p. 55)

Portanto, a reflexão sobre esta proposta de produção textual – presente na prova de Redação do Vestibular de Verão de 2017, em que foi solicitada a escrita de um texto que atendesse às características do gênero “carta resposta à reclamação” – permite-nos encerrar este capítulo de análises enfatizando a importância de se estabelecer uma relação dialógica – entre o candidato-autor e a proposta de Redação – que seja favorecida pela articulação entre o texto-estímulo/ motivador e o enunciado da proposta. Quanto mais claras e objetivas forem as condições de produção (considerando os limites da situação de um processo seletivo que, sabemos, “simula” circunstâncias concretas de enunciação) fornecidas ao candidato-autor, maiores – e melhores – oportunidades de expressar seu “projeto de dizer” ele terá.

Tendo concluído as análises das propostas de Redação dos processos seletivos da UEPG (que tiveram como gênero discursivo notícia ou carta), e a partir das quais nos propusemos a observar, especialmente, o tratamento conferido aos elementos principais constituintes dos gêneros discursivos, novamente, enfatizamos que de modo algum pretendemos impor nossas reflexões como “o caminho” de análise. Reafirmamos o nosso intuito de pesquisa em sinalizar “mais um caminho” possível para examinar as propostas que circulam nos processos seletivos da UEPG; se partir de nossas reflexões que, ao longo desta pesquisa, sinalizam a pertinência do trabalho escolar mediante a abordagem dos gêneros discursivos, tivermos conseguido empreender contribuições significativas aos processos seletivos da UEPG, em suas provas de Redação, teremos, então, cumprido nosso propósito para além das discussões teóricas. Assim, encaminhamos, agora, este trabalho para as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões obtidas durante a realização deste trabalho, principalmente no que se refere às análises das propostas de produções textuais solicitadas no Vestibular e PSS da UEPG, nos permitem afirmar que o momento de execução das provas é um desafio, haja as condições que perpassam – e caracterizam – tal processo. Portanto, ainda que esses concursos de ingresso ao ensino superior tenham sofrido modificações, almejando aproximar as produções textuais solicitadas da forma como a linguagem é utilizada em sociedade, existe uma relação entre candidato e corretor(es) que precisa ser “superada”. Nesse sentido, um enunciado de proposta de Redação bem articulado é a chave para que o candidato consiga, em seu “projeto de dizer”, efetivar uma produção textual que cumpra as condições pré-estabelecidas pela proposta e, ao mesmo tempo, contemple, de forma satisfatória, os critérios de correção trazidos pelo Manual do Candidato, e que são expandidos pela revista **Arquitetura da Redação**.

Dessa forma, a pergunta de pesquisa a partir da qual este estudo foi orientado – “Como esses enunciados de prova de Redação vêm se delineando, desde 2014?” – só pode obter resposta(s) mediante reflexões desenvolvidas a cada proposta analisada. Entendemos que a UEPG vem buscando aprimorar os enunciados de provas ano a ano, e a comparação entre expectativas de banca, por exemplo, revela que eventuais lacunas encontradas num concurso são, posteriormente, adequadas, a partir de comandos de provas cada vez mais articulados.

As análises também nos mostraram que dentre as nove propostas selecionadas duas delas apresentaram comandos expressos de forma mais refinada, o que incide diretamente no favorecimento das condições de escrita do candidato. Este comparativo evidencia que, apesar das mudanças promovidas na conjectura das provas de Redação da UEPG, a construção de um enunciado de proposta de Redação é uma tarefa que exige do professor(es) propositor(es) um exercício de reflexão – dialógica – comprometido em entender “o que são práticas de linguagem próximas ao cotidiano” e, também, “como os elementos constituintes dos gêneros textuais/discursivos são delimitados pelas esferas de atividade humana”. Portanto, neste momento, ainda não são todos os enunciados de propostas de Redação da UEPG que se mostram articulados com relação ao tratamento conferido aos elementos

principais constituintes dos gêneros (conteúdo temático, estilo e construção composicional).

Ainda de forma metalinguística, ao nos referirmos a este estudo, apoiadas na perspectiva dialógica da linguagem, ressaltamos que os expostos, aqui, pormenorizados dizem respeito a nossa atitude responsiva em relação à teoria bakhtiniana da linguagem. Assim, indo ao encontro do movimento dialético que sustenta as relações sociais, enfatizamos que as reflexões trazidas não se pretendem, de forma alguma, estanques.

Como pudemos observar durante as discussões empreendidas nesta pesquisa, o trabalho com a linguagem a partir das práticas do cotidiano vem se fazendo cada vez mais presente, tanto na esfera escolar como nas instituições de ensino superior: o que avaliamos de forma positiva.

A mudança em relação às produções textuais solicitadas pela UEPG em seus processos seletivos (Vestibular e PSS) – que passaram a encadear os gêneros textuais/ discursivos como formas de avaliação das capacidades de leitura, compreensão e produção textual dos candidatos nestes, e que até então se situavam na perspectiva dos tipos textuais (narrativo e dissertativo) – é trazida como uma forma de aproximar a prova de Redação às condições de uso efetivo da linguagem. Ou seja, a valorização da linguagem determinada pela vida social e não enquanto um sistema abstrato: “[...] a prova de redação da UEPG, a exemplo de outras instituições de ensino superior, passou a ter como um de seus direcionamentos a noção de gênero, levando a importantes mudanças no processo avaliativo” (UEPG, 2015, p.15).

Os gêneros textuais/ discursivos selecionados pela UEPG para cada etapa do Processo Seletivo Seriado bem como para o Vestibular (idênticos aos do PSS III) revelam as diferentes capacidades de articulação da linguagem que são desejáveis aos candidatos de tais processos. Para a 1ª série, por exemplo, os quatro gêneros concentram-se na ordem do relatar, narrar e descrever – comentário em blog, relato autobiográfico, narração escolar e crônicas jornalísticas; gêneros esses que demandam de uma capacidade de relacionar o lúdico e o criativo à escrita, por vezes, bem desenvolvida.

Sendo a linguagem um fenômeno social – visto que nasce da interação entre indivíduos socialmente organizados –, a valorização dos conhecimentos prévios, construídos a partir das interações do cotidiano (e, portanto, dos discursos aos quais o candidato tem acesso), privilegia uma escrita plena de significados, pois contempla

situações concretas comunicação. Em nosso entendimento, essa é, portanto, a concepção de língua(gem) presente nos documentos institucionais que norteiam a prova de Redação dos processos seletivos da UEPG

Ocorre, entretanto, que o caminho para que essas ações de trabalho realmente representem perspectivas de convívio com as práticas de linguagem articuladas à realidade social dos alunos e, desse modo, sejam interações que produzam sentidos, não é tão simples. A exemplo disso podemos citar os documentos oficiais de ensino, cujas análises nos permitem afirmar que, embora haja menção à articulação dos conteúdos a partir das perspectivas de “uso e reflexão da língua”, muitas das reflexões ali esboçadas partem de um revozeamento dos conceitos bakhtinianos – e de outros conceitos paralelamente – e que, por isso, não são capazes de se concretizarem na prática.

Sobre os documentos oficiais, no que se refere aos específicos para o trabalho com o ensino médio, e que foram analisados nesta pesquisa, percebemos a intenção de filiação ao interacionismo sociodiscursivo, permeado por questões que evidenciam uma escola – ainda – vista como um espaço de interação social diferenciado, que segue uma dinâmica própria e à parte dos movimentos que se estabelecem nos demais contextos da vida em sociedade. É inegável as contribuições advindas dos documentos oficiais de ensino que amparam as propostas pedagógicas desenvolvidas em ambiente escolar nas aulas de língua portuguesa, ainda assim, é preciso rearticular este diálogo.

Empreendidas as reflexões sobre os documentos oficiais e também a respeito daqueles que estabelecem, normatizam e regulamentam os processos seletivos da UEPG, passamos à análise das condições explicitadas pelos enunciados das provas de Redação dos processos seletivos da UEPG, direcionados à entrada no ensino superior.

A fim de realizar uma reflexão dialógica direcionada à análise dos elementos principais constituintes dos gêneros discursivos – estrutura composicional, conteúdo temático e estilo –, nosso corpus de pesquisa foi composto por nove propostas pertencentes ao período compreendido entre 2014 e 2017 dos processos seletivos para ingresso nos cursos presenciais da instituição, realizados a partir de 2014. Selecionamos para isso propostas pertencentes aos gêneros notícia e carta (do leitor, de reclamação e de resposta à reclamação). Consideramos para a seleção, além do

fato de serem gêneros solicitados em etapas distintas das provas de Redação, as diferentes maneiras de interagir, via escrita, suscitadas por estes gêneros.

Assim, com essas análises, chegamos a algumas conclusões, que – enfatizamos – não remetem à ideia de fechamento, pois isso seria até mesmo contraditório, haja vista todas reflexões que fizemos – e refizemos – durante este processo. Entre as considerações que empreendemos, destacamos a importância de os enunciados das provas de Redação serem bem articulados, proporcionando ao candidato a possibilidade de efetivar em suas produções textuais a realização dos comandos trazidos pelas provas. Propostas que, por exemplo, privilegiem mais a capacidade de compreensão textual e expressão escrita do que a criatividade necessária para se pensar em objetos relacionados à internet ou justificativas para eventuais problemas ocorridos em viagens espaciais.

Acreditamos, sim, que a mudança de tipo para gênero textual/ discursivo realizada pelos processos seletivos da UEPG represente um avanço em relação ao tratamento conferido à linguagem por parte das instituições de ensino. Ainda assim, o cuidado em elaborar propostas que possam antecipar eventuais dúvidas dos candidatos e que, portanto, não apresentem pontos de indeterminação em seus enunciados, é mais do que se aderir ao discurso do trabalho pautado em determinadas filosofias (sem que a mudança se efetive na prática), como ocorre, muitas vezes, com os documentos oficiais de ensino.

Como já dissemos, as implicações decorrentes da situação “real” de interação em que a realização dessas propostas acontece – o momento de realização de uma prova de processo seletivo – também não podem ser desconsideradas. Portanto, a análise das propostas, que se situam enquanto documentos a partir dos quais realizamos o tratamento de nossos dados de pesquisa, não é capaz de apreender todos os movimentos que acontecem nesta situação de interação. Ainda assim, a realização das reflexões pertinentes aos enunciados das propostas de Redação de PSS e Vestibular nos permitem reafirmar que, quanto mais claras e objetivas forem as condições de produção fornecidas ao candidato-autor, maiores – e melhores – oportunidades de expressar seu “projeto de dizer” ele terá.

Sobre a configuração das provas, vale a pena destacar o número de linhas destinados à escrita de todas as propostas, independente da etapa ou gênero solicitado, sendo este: 10 a 17 linhas. Considerando a relativa estabilidade que caracteriza os gêneros textuais, a determinação de um número de linhas padrão,

independente do enunciado da proposta e, portanto, das condições de produção que são estabelecidas pelo enunciado, talvez seja um dos aspectos que demandem de reflexão por parte dos organizadores do concurso.

Outra questão relacionada ao encadeamento das provas diz respeito à escolha dos textos-estímulo e sua relação com a produção textual solicitada. Por vezes, o gênero requisitado para execução do candidato-autor é diferente do que se estabelece como leitura motivadora da escrita, o que não se constituirá enquanto um problema, desde que essa situação fique evidente para o candidato, afinal, todo e qualquer enunciado faz parte de um gênero e, portanto, influencia a forma como moldamos nossos discursos. Além disso, conforme estabelece a própria revista **Arquitetura da Redação** (UEPG, 2015. p. 15): “O princípio dialógico da linguagem pressupõe que o sujeito é constituído na relação com o outro, em um processo de inter(ação), de troca, em que ambos os interlocutores atuam ativamente”.

Ainda no que se refere aos documentos institucionais da UEPG, ressaltamos a importância da revista **Arquitetura da Redação** enquanto um instrumento pedagógico capaz de aproximar a comunidade escolar – principalmente alunos e professores – e esta instituição de ensino superior. A brevidade das explicações que constam nos Manuais do Candidato dos concursos Vestibular e PSS pode suscitar dúvidas em relação ao desenvolvimento das provas de Redação. Em contrapartida, a revista **Arquitetura da Redação** traz, de forma organizada e contextualizada, análises de propostas relacionadas a concursos anteriores bem como de textos de alunos que tiveram suas produções estudadas em análises comentadas.

Por fim, enfatizamos que as discussões trazidas sobre a temática estudada por esta pesquisa não se configuram de forma alguma enquanto estanques e demandam, sim, de outros olhares, que sejam capazes de apontar diferentes perspectivas de apreensão e problematização de sentidos. A atenção às condições de produção trazidas pelos enunciados de propostas de Redação (de processos seletivos, em geral) é imprescindível – e, portanto, precisam ser alvo de reflexão constante –, pois tais condições são determinantes para a realização das produções textuais dos candidatos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ATAÍDE, C.; TRAVASSOS, T. A notícia de jornal entre a conservação e inovação: tradições discursivas e história da língua. In: ANDRADE, M. L. C. V. O; GOMES, V. S. **História do português brasileiro: Tradições discursivas do português brasileiro: a constituição e mudança dos gêneros discursivos**. São Paulo: Contexto, 2018.
- BAGNO, M. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, M. **Português ou brasileiro: um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola, 2001.
- BAKHTIN, M. (Volochinov, V.N). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato**. Tradução da ed. Americana Toward a Philosophy of the Act. Austin: University of Texas Press, por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, 1993.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a.
- BAKHTIN, M. **Teoria do romance I**. São Paulo: *Editora 34*, 2015b.
- BARBOSA, J. P. **Trabalhando com os gêneros do discurso: notícia**. São Paulo: FTD, 2001.
- BAUMGÄRTNER, C. T. **Indícios de subjetividade em redações do vestibular da UNIOESTE**. Campinas: Mercado das Letras, 2017. No prelo.
- BAUMGÄRTNER, C. T. & CRUZ, A. A. S. C. Gêneros do discurso: apontamentos. In: CASTELAN, J. C. & LOTTERMANN, C. **A redação no vestibular da Unioeste: alguns apontamentos à luz da Linguística Textual**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2009.
- BEZERRA, P. Introdução. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- BEZERRA, M. A. **Por que cartas do leitor na sala de aula**. São Paulo: Parábola: 2010.

BONINI, A. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRAIT, B. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, B; SOUZA-E-SILVA, M. C. (Orgs.) **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **PCN + Ensino Médio**: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/Semtec, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006.

BUZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUZEN, M., MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

CAVALCANTE FILHO, U.; TORGA, V. L. M. **Língua, discurso, texto, dialogismo e sujeito**: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem). In: I Congresso Nacional de Estudos Linguísticos. Vitória: 2011.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

COSTA-HÜBES, T. C. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. **Gêneros de texto/discurso**: e os desafios da contemporaneidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

DELEZUK, A. P. **A pontuação em notícias de divulgação científica**: contribuições para o ensino. 2015. 143f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2015.

ENDRUWEIT, M. L. O ensino médio: esse vilão. In: HARMUCH, R. A.; SALEH, P. B. O. **Estudos da linguagem e formação docente**: desafios contemporâneos. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**: noções básicas em pesquisa científica. São Paulo: Saraiva, 2017.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009c.

GREGOLIN, M. R. O que quer, o quer pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: CORREA, D. A. **A relevância social da linguística**. (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

JUNG, N. M. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: CORREA, D. A.; SALEH, P. B. O. **Práticas de letramento no ensino**. São Paulo: Parábola, 2007.

JUNG, N. M. Vestibular no contexto da formação docente. In: HARMUCH, R. A.; SALEH, P. B. O. **Estudos da linguagem e formação docente**: desafios contemporâneos. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

KLEIMAN, A. B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KÖCHE, V.; MARINELLO, A. F.; BOFF, O. M. B. **Estudo e produção de textos**: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

KÖCHE, V.; MARINELLO, A. F.; BOFF, O. M. B. **Leitura e produção textual**: gêneros textuais do argumentar e expor. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

KÖCHE, V.; MARINELLO, A. F. **Ler, escrever e analisar a língua a partir de gêneros textuais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

LORENZI, G. C. C.; PÁDUA, T. R. W. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACIEL, L. V. C. **Gênero e estilo nas melhores redações do vestibular Unicamp**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP : [s.n.], 2008.

MALFACINI, A. C. S. Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. **IDIOMA**, Rio de Janeiro, nº. 28, p. 45-59, 1º. Sem. 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MATIAS, T.T. História da carta de leitor: sobre aspectos composicionais, conservação e dinamismo. In: ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O; GOMES, Valéria S. **História do português brasileiro**: Tradições discursivas do português brasileiro: a constituição e mudança dos gêneros discursivos. São Paulo: Contexto, 2018.

MOITA LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. In: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação; Departamento de Políticas de Ensino Médio. (Org.). Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

NARO, A.; SCHERRE, M. **Origens do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2007.

NUNES, C. O. **Análise discursiva dos PCNs de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série**: a relação documento e projeto de governo. 2007. 244f. Tese (Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

OLIVEIRA, S. **Realismo na Literatura Brasileira**. Curitiba: IESDE Brasil S. A, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2006.

PETRONI, M. R. **Gêneros do discurso**: linguagem e interação na leitura e escrita. Disponível em:
http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao01/materialdidatico_generosdodiscursivo.htm Acesso em setembro de 2017.

PILAR, J. A redação de vestibular como gênero. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros textuais**. São Paulo: EDUSC, 2002.

PISTORI, M. H. Do tipo textual ao gênero de texto. A redação no vestibular. **Bakhtiniana**. São Paulo, 7 (1): 142-160, Jan./Jun. 2012.

PONTA GROSSA. **Revista Arquitetura da Redação/** Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa: UEPG, 2013 v1, n.1.

PONTA GROSSA. **Revista Arquitetura da Redação/** Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa: UEPG, 2015, v2, n.2.

ROCHA, R. B. S. S. **A escrita argumentativa:** diálogos com um livro didático de português. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: J. L. Meurer; Adair Bonini; Désirée Motta-Roth. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológica. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: J. L. Meurer; Adair Bonini; Désirée Motta-Roth – **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, R. Gêneros de discurso /texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, I. (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008.

SALEH. P. B. O. Os gêneros nos processos seletivos da UEPG. In: **Revista Arquitetura da Redação/** Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa: UEPG, 2015 v1, n.2.

SOARES, M. B. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.) **Linguística da Norma**. São Paulo: Parábola, 2004.

SOARES, M. B. A redação no vestibular. In: **Cadernos de Pesquisa**. Março, n. 24, 1978, p. 53-56.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero:** as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

VENTURI, I. V. G.; GATTI JÚNIOR, D. A construção histórica da disciplina escolar língua portuguesa no Brasil. **Cadernos de História da Educação** - nº. 3 - jan./dez. 2004.

VIANNA, H. M. Acesso à Universidade - uma reflexão ao longo do tempo. **Cadernos de Pesquisa**. n. 67, 1988.

VILLALTA, L. C. A educação na colônia e os jesuítas: discutindo alguns mitos. In: PRADO, M. L. C.; VIDAL, D. G. **A margem dos 500 anos**: reflexões irreverentes. (Orgs.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.