

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

MUITAS
VOZES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

REITOR	Miguel Sanches Neto
VICE-REITOR	Everson Augusto Krum
PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO	Giovani Marino Favero
COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM	EUNICE DE MORAIS
EDITORA GERAL	Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh
EDITORA DO DOSSIÊ	Pascoalina Bailon de Oliveria Saleh
PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO	Andressa Marcondes
CRIAÇÃO DE CAPA	Dyego Chrystenson Marçal

CONSELHO EDITORIAL

Benito Martinez Rodriguez - UFPR
Claudia Mendes Campos - UFPR
Desirée Motta-Roth - UFSM
Dina Maria Machado Andréa Martins Ferreira - UECE
Julio Pimentel Pinto - USP
Kanavillil Rajagopalan - UNICAMP
Maria Ceres Pereira - UFGD
Naira de Almeida Nascimento - UTFPR
Orlando Grosseguesse - Universidade do Minho
Regina Dalcastané - UNB
Rosana Gonçalves - Unicentro
Rosane Rocha Pessoa - UFG
Waldir do Nascimento Flores - UFRGS

PARECERISTAS AD HOC DO V. 8, N. 2

Adriana Beloti	Josélia Ribeiro
Anderson Carnin	Jussara Jurach
Andréa Correa Paraíso Müller	Katrym Aline Bordinhão dos Santos
Andrea de Castro Martins Bahiense	Leno Francisco Danner
Angela Francine Fuza	Luciana Vedovato
Bárbara Del Rio Araújo	Maria Emilia Almeida da Cruz Torres
Claudia Valéria Doná Hila	Mariangela Garcia Lunardelli
Cristiane Malinoski Pianaro Angelo	Míriam Silveira Parreira
Digmar Jimenez	Nadia Regia Maffi Neckel
Djane Antonucci Correa	Neil Franco
Fernanda Rodrigues de Miranda	Neluana Leuz de Oliveira Ferragini
Flávia Cristina Candido de Oliveira	Nivea Rohling
Giovanna Benedetto Flores	Paulo Roberto Alves dos Santos
Gisela de Lima	Raquel Ribeiro Moreira
Ivoneide Bezerra de Araújo Santos	Renata de Oliveira Carreon
Marques	Rodrigo Acosta Pereira
Jane Paiva	Siderlene Muniz-Oliveira
Joana D'arc Pinheiro	Veronica Braga Birello
Jose Temístocles Ferreira Júnior	

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

MUITAS VOZES

REVISTA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM
ESTUDOS DA
LINGUAGEM
UEPG

DOSSIÊ A LINGUAGEM
NOS PROCESSOS
SELETIVOS PARA
INGRESSO NO
ENSINO SUPERIOR



Editora
UEPG

Muitas Vozes / Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem,
Universidade Estadual de Ponta Grossa. Editora UEPG.

Vol. 1, n.1 (jan–jun. 2012). Ponta Grossa, 2012-
Semestral.

Vol. 8, n.2 (jul–dez. 2019)

ISSN 2238-717X (Versão impressa)

ISSN 2238-7196 (Versão online)

1- Linguagem. 2- Identidade. 3- Subjetividade.

Os textos publicados na revista são de inteira responsabilidade de seus autores.

INFORMAÇÕES / DISTRIBUIÇÃO / PERMUTAS

Muitas Vozes

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade
Praça Santos Andrade n.1
Sala 115 – Bloco B
84.030-900 Ponta Grossa - PR

Endereço eletrônico: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/muitasvozes>

E-mail: revistamuitasvozes@gmail.com

Permutas - E-mail: intercambio@uepg.br

VENDAS

Editora e Livrarias UEPG

Fone/fax: (42) 3220-3306

Email: editora@uepg.br

<http://www.uepg.br/editora>

Pede-se permuta

Exchanged Requested

2019

SUMÁRIO

SUMMARY

APRESENTAÇÃO	97
DOSSIÊ - A LINGUAGEM NOS PROCESSOS SELETIVOS PARA INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR	
EFEITOS DE SENTIDO E DA MEMÓRIA NO DISCURSO SOBRE A REDAÇÃO DO NOVO ENEM – UMA ANÁLISE DOS GUIAS DO PARTICIPANTE <i>EFFECTS OF SENSE AND MEMORY IN THE SPEECH ON THE NEW ENEM WRITING – AN ANALYSIS OF THE PARTICIPANT’S GUIDE</i>	
Liana Cristina Giachini	100
A LINGUAGEM DO ITEM AVALIATIVO DE MÚLTIPLA ESCOLHA: DO GÊNERO AO LÉXICO <i>THE LANGUAGE OF THE MULTIPLE CHOICE TEST ITEM: FROM GENDER TO LEXIC</i>	
Bruno de Assis Freire de Lima	116
A ABORDAGEM DA LITERATURA NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM): UMA ANÁLISE DAS PROVAS DE 2017 E 2018 <i>THE LITERATURE APPROACH IN BRAZILIAN NATIONAL SECONDARY EDUCATION EXAMINATION (ENEM): AN ANALYSIS OF 2017 AND 2018 TESTS</i>	
Gabriela Fernanda Cé Luft	132
PERIFERIA E VESTIBULAR: CAROLINA MARIA DE JESUS E RACIONAIS MC’S <i>PERIPHERY AND ENTRANCE EXAM: CAROLINA MARIA DE JESUS AND RACIONAIS MC’S</i>	
Rosana Apolonia Harmuch	146
UMA REFLEXÃO DIALÓGICA SOBRE CARTAS ARGUMENTATIVAS EM PROPOSTAS DE REDAÇÃO DO VESTIBULAR E PROCESSOS SELETIVOS SERIADOS DA UEPG <i>A DIALOGIC REFLECTION ABOUT ARGUMENTATIVE LETTERS IN WRITING TASKS OF VESTIBULAR AND SERIALIZED SELECTION PROCESSES AT UEPG</i>	
Meire Anne Alves Bochnia	158
NÃO POSSO FUGIR DO TEMA! MAS O QUE É TEMA? O CONTEÚDO TEMÁTICO NA REDAÇÃO DE VESTIBULAR <i>I CAN’T ESCAPE THE THEME! BUT WHAT IS THEME? THE THEMATIC CONTENT IN THE ESSAY OF THE COLLEGE ENTRANCE EXAM</i>	
Marilúcia dos Santos Domingos Striquer e Eliana Merlin Deganutti de Barros	179
A REDAÇÃO DO ENEM SOB A ÓTICA DA POLÍTICA LINGUÍSTICA:UM ESTUDO DA COMPETÊNCIA 5 <i>ENEM’S TEXTUAL PRODUCTION UNDER THE VIEWPOINT OF LANGUAGE POLICY: A STUDY OF COMPETENCY 5</i>	
Socorro Cláudia Tavares de Sousa, Ana Clara Velloso Borges Pereira e João Henrique Borba Vilar	196

ANÁLISE DE DÊITICOS EM QUESTÕES DE VESTIBULAR <i>DEIXIS ANALYSES IN COLLEGE ADMISSION EXAM QUESTIONS</i> Ludmila Dias do Nascimento Serafim Lopes e Roberlei Alves Bertucci	216
REFLEXÕES SOBRE O AGIR DOCENTE NO ENSINO DA ESCRITA NO ENSINO MÉDIO <i>REFLECTIONS ON THE TEACHER'S ACTION IN TEACHING OF WRITING IN HIGH SCHOOL</i> Maria Izabel de Bortoli Hentz e Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott	240
ANÁLISE DIALÓGICA DE NOTÍCIAS PRODUZIDAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTRUTURA COMPOSICIONAL E CONSTRUÇÃO DO SIGNO “ASAS” <i>DIALOGIC ANALYSIS OF PIECES OF NEWS PRODUCED IN THE MIDDLE SCHOOL: COMPOSITION STRUCTURE AND CONSTRUCTION OF THE SIGN “WINGS”</i> Taís Regina Güths	257

ARTIGOS

QUESTÕES AUTOBIOGRÁFICAS E MEMÓRIA NA OBRA ANTOLOGIA PESSOAL DE CAROLINA MARIA DE JESUS <i>AUTOBIOGRAPHICAL QUESTIONS AND MEMORY IN ANTOLOGIA PESSOAL BY CAROLINA MARIA DE JESUS</i> Vanderlei Kroin	273
MÁRCIA WAYNA KAMBEBA: UM MERGULHO ENTRE AS MARGENS DO RIO <i>MÁRCIA WAYNA KAMBEBA: A DEEP DIVE BETWEEN THE MARGINS OF THE RIVER</i> Adriana de Oliveira Alves Corrêa	289
A POÉTICA DA GUERRA: A LITERATURA ENGAJADA EM LE MUR E EM O PRISIONEIRO <i>THE POETRY OF WAR: ENGAGED LITERATURE IN LE MUR AND O PRISIONEIRO</i> Nícollas Cayan Teixeira Dutra, Juliana Prestes de Oliveira e Anselmo Peres Alós	312
COMO LER UM TEXTO DA PRISÃO: TENSÕES, CONFLITOS E INTERPRETAÇÃO NA PRÁTICA DA ESCRITA NO CÁRCERE <i>HOW TO READ A PRISON TEXT: TENSIONS, CONFLICTS AND INTERPRETATION IN THE PRACTICE OF WRITING IN THE JAIL</i> Adriana Rezende Faria Taets Silva	325
O MÉTODO SOCIOLÓGICO E O GÊNERO DISCURSIVO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA <i>THE SOCIOLOGICAL METHOD AND THE FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOK GENDER OF DISCOURSE</i> Michelly Ferreira de Mendonça e Terezinha da Conceição Costa-Hübes	343
NORMAS PARA COLABORADORES	356

Apresentação

Considerando a importância social dos processos seletivos para ingresso no ensino superior, o Dossiê do v. 8, n. 2 da Revista Muitas Vozes, **A linguagem nos processos seletivos para ingresso no ensino superior**, reúne artigos cujos objetos de análise, recortados a partir de olhares teórico-metodológicos diversificados, se voltam para a linguagem neles empregada. Nesse contexto, são objeto de estudo documentos norteadores, enunciados e dados que fazem parte das questões das provas – seja no ENEM, em vestibulares ou processos seletivos seriados –, incluindo as respostas dos candidatos, assim como materiais produzidos para cursos preparatórios e/ou atividades realizadas no Ensino Básico.

O discurso sobre a língua nas matrizes de referência para avaliação da redação do ENEM é o foco de **Efeitos de sentido e da memória no discurso sobre a redação do novo ENEM – uma análise dos guias do participante**, de autoria de Liana Cristina Giachini (UDESC). À luz da Análise do Discurso franco-brasileira, o artigo analisa as edições de 2012 e 2013 do documento oficial *A redação no ENEM: guia do participante*, disponibilizados pelo INEP aos participantes da prova.

Em **A linguagem do item avaliativo de múltipla escolha: do gênero ao léxico**, Bruno de Assis Freire de Lima parte do princípio de que o item avaliativo de múltipla escolha, comuns aos exames de seleção, é produto de uma técnica e um “gênero textual de especialidade”. Com base nisso, explora aspectos da linguagem constitutiva do item avaliativo, especialmente sua configuração lexical, a fim de mostrar por que se trata de uma categoria especializada de gênero.

A abordagem da Literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): uma análise das provas de 2017 e 2018, de autoria de Gabriela Fernanda Cé Luft (IFRS), problematiza especialmente os gêneros, habilidades e competências mais recorrentes nas duas provas. A autora observa uma preocupante tendência de negligência das especificidades do texto literário que pode fragilizar a formação de leitores literários, haja vista a influência dos processos seletivos no Ensino Médio.

Em **Periferia e vestibular: Carolina Maria de Jesus e Racionais MC’s**, Rosana Apolonia Harmuch (UEPG) defende que as listas de obras literárias nos processos seletivos podem contribuir para a desestabilização do cânone literário. A partir daí propõe uma reflexão sobre *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, e *Sobrevivendo no inferno*, do grupo Racionais MC’s, o primeiro presente na lista de vestibular da UFRGS (2019/2020), da Unicamp (2019) e da UEPG (2019); o segundo, selecionado pela Unicamp (2020).

No artigo **Uma reflexão dialógica sobre cartas argumentativas em propostas de redação do vestibular e processos seletivos seriados da UEPG**, Meire Anne Bochnia (), toma como objeto de análise uma prova de Redação do Processo Seletivo Seriado (PSS) e uma de Vestibular – que solicitavam, respectivamente, a produção de uma carta de reclamação e de uma carta de resposta à reclamação –, com o objetivo de verificar o tratamento dado pelas propostas aos principais elementos constituintes do gênero: conteúdo temático, estilo e estrutura composicional.

Em **Não posso fugir do tema! Mas o que é tema?** O conteúdo temático na redação de vestibular, Marilúcia dos Santos Domingos Striquer (UENP/Cornélio Procópio) e Eliana Merlin Deganutti de Barros (UENP/Cornélio Procópio) investigam como os participantes que tiraram a média das notas nas redações do vestibular de uma universidade pública desenvolvem o conteúdo temático em textos de opinião.

No estudo **A redação do ENEM sob a ótica da política linguística: um estudo da Competência 5**, Socorro Cláudia Tavares de Sousa (UFPB), Ana Clara Velloso Borges Pereira (UFPB) e João Henrique Borba Vilar (UFPB), compreendendo a noção de política linguística como um processo, investigam os processos de *interpretação* e *apropriação* da Competência 5 da Redação do Enem, por parte de um professor e de um grupo de alunos em um “Cursinho” da rede privada de ensino.

Ludmila Dias do Nascimento Serafim Lopes (UTFPR) e Roberlei Alves Bertucci (UTFPR), no artigo **Análise de dêiticos em questões de vestibular**, partem da posição de que os dêiticos são mecanismos necessários à interpretação, análise e produção de textos, uma vez que apresentam funções significativas nos eventos discursivos, para, com base no estudo da abordagem desses elementos linguísticos em questões do vestibular da Fuvest, proporem uma reflexão sobre a prática de análise linguística.

Reflexões sobre o agir docente no ensino da escrita no Ensino Médio, cujas autoras são Maria Izabel de Bortoli Hentz, Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott, investiga a relação entre conhecimentos de escrita prescritos nos planos de ensino que orientam o agir docente e aqueles que são mobilizados em sala de aula no ensino da produção de textos escritos na disciplina de Língua Portuguesa em turmas do 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas da Grande Florianópolis.

Fechando o dossiê, no artigo **Análise dialógica de notícias produzidas no Ensino Fundamental: estrutura composicional e construção do signo “asas”**, Taís Regina Güths (SEED/PR) analisa notícias produzidas por alunos do nono ano do Ensino Fundamental a partir de uma proposta do Processo Seletivo Seriado III da Universidade Estadual de Ponta Grossa, com objetivo de perceber se os textos produzidos se aproximam das características do gênero notícia e de que modo constroem, por meio de sua enunciação, o conceito de “Asas” proposto de forma metafórica na prova.

Esperamos que esses estudos possam contribuir para situar e problematizar a concepção da linguagem e o seu lugar nesses processos e, conseqüentemente, para aprimorá-los.

A seção **Artigos** traz novamente a obra de Carolina Maria de Jesus. Em **Questões autobiográficas, memória e recordação na obra** Antologia pessoal **de Carolina Maria de Jesus**, Vanderlei Kroin (UNIOESTE - Cascavel) discute o aspecto autobiográfico, bem como questões acerca da memória presentes na obra *Antologia pessoal* de Carolina Maria de Jesus.

Márcia Wayna Kambeba: um mergulho entre as margens do rio, de Adriana de Oliveira Alves Corrêa (UFJF), apresenta uma análise do livro *Ay kakyri Tama: eu moro na cidade*, de Márcia Wayna Kambeba, considerando os embates socioculturais decorrentes dos deslocamentos das nações indígenas e do contato com os demais membros da sociedade. Com isso, busca observar como a identidade migrante da autora indígena se manifesta na elaboração da obra literária.

Em **A poética da guerra: a literatura engajada em Le Mur e em O Prisioneiro**, Nícollas Cayan Teixeira Dutra (UFSM), Juliana Prestes de Oliveira (UFSM) e Anselmo Peres Alós (UFSM) pretendem aferir a literatura engajada como uma possível estética em narrativas de guerra. Para isso, buscam verificar, através do método dos estudos comparados, a poética da

guerra em *Le mur*, de Jean-Paul Sartre (1939), e *O prisioneiro*, de Erico Verissimo (1967), com o objetivo de analisar a estrutura referente à poética da guerra.

Em **Como ler um texto da prisão: tensões, conflitos e interpretação na prática da escrita no cárcere**, Adriana Rezende Faria Taets Silva (FEPI) toma a escrita no cárcere, produzida a partir da participação de presos e presas em concursos literários ou artísticos realizados na prisão, como ponto de partida para a análise e compreensão do trânsito entre o dentro e o fora do cárcere a partir das relações sempre tensas entre instituição prisional e sujeito preso.

Finalizando o número, no artigo o Método sociológico e o gênero discursivo livro didático de língua estrangeira, Michelly Ferreira de Mendonça (UNIOESTE) e Terezinha da Conceição Costa-Hübes (UNIOESTE), realizam uma reflexão sobre o método sociológico proposto pelo Círculo de Bakhtin, estabelecendo relações com o gênero discursivo livro didático (LD) de língua estrangeira. As autoras tomam, portanto, a dimensão extraverbal como ponto de partida para o estudo dos enunciados.

Boa leitura!

Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh – Editora

EFEITOS DE SENTIDO E DA MEMÓRIA NO DISCURSO SOBRE A REDAÇÃO DO NOVO ENEM – UMA ANÁLISE DOS GUIAS DO PARTICIPANTE

EFFECTS OF SENSE AND MEMORY IN THE SPEECH ON THE NEW ENEM WRITING – AN ANALYSIS OF THE PARTICIPANT’S GUIDE

Liana Cristina Giachini*

UDESC/UNOESC

Resumo: Este artigo toma como objeto de pesquisa o discurso sobre a língua nas matrizes de referência para avaliação da redação do Exame Nacional do Ensino Médio. À luz da Análise do Discurso franco-brasileira, realizamos a análise documental das edições de 2012 e 2013 dos documentos oficiais “A redação no ENEM: guia do participante”, disponibilizados pelo INEP aos participantes da prova. Em nossa investida analítica, procuramos compreender os efeitos de sentido sobre a língua neste corpus, problematizando as relações que ele mantém com os saberes linguísticos e a história do ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que concerne aos processos seletivos de ingresso no ensino superior. Neste gesto de leitura, compreendemos que os Guias são permeados por ressonâncias discursivas de diversos saberes linguísticos, formulados numa tentativa de produzir efeitos de rompimento, mas que – pelo efeito da memória – deixam entrever as amarras e o controle da norma.

Palavras-chave: Redação do ENEM. Efeitos de Sentido. Ressonâncias Discursivas. Memória Discursiva.

Abstract: This article takes as a research object the discourse on the language in the reference matrices for the evaluation of ENEM. In the light of the Franco-Brazilian Discourse Analysis, we carried out the documentary analysis of the 2012 and 2013 editions official documents “The Writing in ENEM: Participant’s Guide”, provided by INEP to the participants of the competition. In our analytical approach, we seek to understand the effects on the language in this corpus, problematizing the relations that it maintains with the linguistic knowledge and history of Portuguese language teaching, especially in relation to the selective admission processes in higher education. In this Reading gesture, we understand that the Guides are permeated by discursive resonances of different linguistic knowledges, formulated in an attempt to produce effects of rupture, but which - by the effect of memory - they make visible the rigidity and the control of the norm.

Keywords: ENEM Writing. Effects of Sense. Discursive Resonances. Discursive Memory.

* Professora da Universidade Estadual de Santa Catarina e da Universidade do Oeste de Santa Catarina; Coordenadora do Colégio Marista São Francisco – Chapecó-SC. E-mail: lianacristinagiachini@gmail.com

“[...] Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de
grandes novidades [...]”
(Cazuza)

A partir de 2009, o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – foi reformulado, adquirindo novos contornos e passando a se constituir como porta de acesso ao Ensino Superior, especialmente nas Instituições Públicas Federais, que, em sua maioria, passaram a utilizar o SISU – Sistema de Seleção Unificada – como única forma de ingresso. Dessa forma, o ensino de Produção Textual nas escolas e cursos pré-vestibulares passou a adotar como diretrizes as cinco competências e os critérios de avaliação do ENEM, presentes tanto no edital do exame quanto (numa versão mais didática) nos Guias do Participante (GPs), disponibilizados pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Este artigo foi desenvolvido a partir de nossas análises quando da produção da dissertação de Mestrado intitulada *O Velho Discurso do Novo: (Re) Significações em torno da Noção de Língua no Enem*¹ e abordará os efeitos de sentidos produzidos pelos saberes linguísticos no discurso sobre a língua na avaliação da Redação do Exame Nacional do Ensino Médio.

A fim de que possamos compreender o funcionamento discursivo das competências avaliadas na redação do ENEM, GP 2012 e GP 2013, consideramos necessário historicizar – compreender como as diferentes noções de língua se mantêm em funcionamento na história da educação brasileira em condições de produção sócio-históricas diversas – para analisarmos como tais dizeres sobre a língua reverberam na constituição dos Guias. Então, nesta etapa de nossa investigação, realizamos um movimento em busca de reconstituir a memória do ensino de Língua Portuguesa e percorremos um caminho que está (in)diretamente interligado à trajetória dos vestibulares.

Alvo de críticas e considerações, o ensino de Língua Portuguesa nas escolas passa continuamente por processos de reestruturação. Em nossa abordagem, consideramos que os saberes e os sentidos que hoje circulam sobre a história do ensino de Língua Portuguesa não podem ser tomados como únicos, já que não foi conferida a todos os discursos a possibilidade de circular. Apoiamos essa afirmação nas ideias de De Angelo (2005, p. 13), quando pondera que

O ensino tradicional de Língua Portuguesa não se esgota na imagem que nos é dada a conhecer sobre ele, ou seja, a de um todo homogêneo, um ensino que se repetiu sem alterações ao longo dos tempos; entendo que essa é apenas uma das imagens possíveis, que, por advir da esfera científica e oficial, tem silenciado a emergência de outros sentidos.

Consideramos que, pela interpelação ideológica,² alguns sentidos circulam enquanto outros se calam ou são forçados a calar. A maioria dos discursos institucionalizados sobre o ensino da língua são produzidos no âmbito acadêmico ou em documentos oficiais, e os efeitos de memória em relação ao tema se constituem ideologicamente, imersos na historicidade.

¹ Universidade Federal da Fronteira Sul.

² Para Pêcheux (1975, p. 163) “a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação do sujeito com a FD que o domina”.

Nesse processo, enquanto uns sentidos são legitimados e passam a ser reproduzidos, outros são silenciados, já que, nas palavras de Orlandi (2007), a linguagem é política e todo poder é acompanhado por um silêncio³ em seu trabalho simbólico. Dessa forma, nosso estudo apresenta uma análise dos sentidos que foram (re)produzidos acerca do ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que concerne aos textos, e que não esgotam nem representam a totalidade de uma história repleta de silenciamentos. Além disso, neste estudo, buscamos problematizar as redes de sentido produzidas em torno dos saberes linguísticos, compreendendo os efeitos da ideologia e da história nesse processo discursivo.

Ensino de Língua Portuguesa em (trans)formação

A fim de discutir o papel das condições de produção e, especialmente, da ideologia na constituição do discurso e na elaboração do currículo, apoiamos-nos na teoria de Althusser (1970), para quem a escola é um aparelho ideológico (AIE)⁴ que reproduz as relações de poder e tem papel fundamental na disseminação da ideologia dominante. No entendimento do autor, é na escola que as classes detentoras do poder perpetuam as relações de dominação, possibilitando os saberes necessários ao exercício das atividades de trabalho, ou mesmo ensinando a submissão, garantindo que o proletariado conheça seu “lugar” na pirâmide social.

Para Althusser (1970, p. 21-22):

A reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também, pela palavra, a dominação da classe dominante.

A partir da década de 1970, acompanhando a tendência de mudanças no ensino de Língua Portuguesa (às quais nos atrevemos a chamar de adequações, já que visam apenas a uma demanda específica do modelo capitalista vigente), os procedimentos relacionados à leitura também são remodelados e passam, segundo De Pietri (2010), a priorizar textos de ampla circulação social, indo além dos textos literários aos quais se detinham anteriormente. Ainda nesse período, o trabalho com a língua assume, também, uma posição de valorização do trabalho com a oralidade, a fim de garantir ao indivíduo as habilidades de comunicação necessárias à sua inserção social. Para o autor, trata-se de um “hiato na primazia conferida à gramática no ensino de português” (2010, p. 75).

Esse momento em que se modifica o perfil tanto dos professores como dos alunos, cenário em que entra em cena a discussão sobre as variedades linguísticas no ensino da língua, é marcado por uma crise política que acaba se tornando teórica, nas disputas e relações de poder. Isso por que, segundo Scherer (2005, p. 10),

³ A noção de silêncio aqui abordada não pode ser utilizada como sinônimo de quietude, visto que o silêncio significa, e o não dizer determinados dizeres também produz sentidos. Para Orlandi (2007), compreender o silêncio não é traduzi-lo em palavras, mas conhecer os processos de significação que ele põe em jogo. Em seus estudos, a autora estabelece distinção entre os tipos de silêncio: o silêncio fundante – constitutivo – e a política do silêncio – silenciamento.

⁴ Segundo Althusser (1970), os AIEs são instituições especializadas cuja função é reproduzir e manter a ordem social vigente.

[...] cada época tem seu quadro de referência para se identificar à Linguística x, y ou z. Cada época tem suas normas conceituais a partir das quais os professores efetuam valores teóricos para ensinar. Enfim, cada época tem suas convenções, valores, visões do mundo, formando um certo universo linguístico – acadêmico, cujos elementos interdependentes mantêm entre si relações associativas e funcionais, em constante processo de mudança.

A entrada da disciplina de linguística nos cursos de Letras – a partir da década de 1960 – acirra o embate entre as ideias da gramática e as ideias da linguística, que não são excludentes, pois convivem nas décadas seguintes. Nesse ambiente de convivência, a teoria da comunicação de Roman Jakobson⁵ passa a ser adaptada aos livros didáticos e circula abertamente, enfatizando a funcionalidade da língua, atrelada à nomenclatura da disciplina “Comunicação e Expressão”.

De acordo com a análise de Martins e Signori (2008, p. 1, grifos do autor), em relação ao ensino de Língua Portuguesa no estado de São Paulo,

Até 1986, quando foi publicada a **Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo**, a referência oficial para o ensino de língua materna eram os **Guias Curriculares Nacionais**, de 1975, documento que apontava para profundas inovações, quer de ordem metodológica, no que implica a relação entre corpo docente e discente, quer nos fundamentos epistemológicos, ao relativizar a ênfase no ensino da norma padrão e do registro escrito. Entre outros aspectos, os **Guias Curriculares** comportaram a legitimação da oralidade, trazendo propostas de trabalho com essa modalidade em sala de aula, através de mesas-redondas, seminários, debates, círculos de conversa. Apresentou-se, assim, para a escola brasileira, uma concepção de ensino da língua materna muito mais ousada, moderna e avançada que a cultura praticada em sala de aula, ainda fortemente voltada para o ensino centrado no letramento de prestígio e para uma língua ideal, normatizada por regras prescritas na **Nomenclatura Gramatical Brasileira** (NGB).

Com a abertura política dos anos 1980, surgiu também a possibilidade de discutir o ensino de Língua Portuguesa, o que causou uma profusão de teorias preocupadas em resolver a crise educacional. Um dos sentidos produzidos pela interpretação das ideias linguísticas nessas discussões foi a interdição da gramática normativa, ignorando sua importância na preservação da língua.

A concepção interacionista passa a ser concebida como ciência nos anos 80, composta de duas perspectivas bastante visíveis, conforme nos relata Bonini (2002, p. 28):

As duas correntes que convergem para um método interacionista são: a sócio-retórica (de inspiração etnometodológica), que tem em Swales (1990) um dos seus principais representantes, e a enunciativista (inspirada, principalmente, na AD francesa), representada principalmente por Bronckart (1997). Ambas postulam, como ponto focal, o trabalho com o texto e com a variedade dos gêneros textuais/discursivos, embora concebam o funcionamento da linguagem de modo diverso.

⁵ Jakobson provoca deslocamentos nas teorias linguísticas ao propor as funções da linguagem (referencial, conativa, fática, emotiva, poética e metalinguística) e ao fundar a teoria da comunicação.

Com a emergência da Sociolinguística e da Linguística Textual, uma nova concepção de língua passa a circular no discurso sobre o ensino da Língua Portuguesa, valorizando o trabalho com o texto e a diversidade linguística. É preciso ressaltar, porém, que a ascensão de uma teoria linguística ou concepção de língua não apaga a outra. Por mais que o discurso do novo surja com grande força, na prática pedagógica há uma convivência entre essas concepções, uma vez que o discurso da gramática normativa está presente em muitas atividades escolares que não se desprendem do ensino tradicional. Isso porque, conforme Luz (2010), não é possível apagar o passado e silenciar a memória. Nesse embate de sentidos, a memória ecoa e os já-ditos possibilitam a constituição do discurso, ainda que, para que um sentido seja possível, outros sejam esquecidos. Conforme Pêcheux (1999, p. 52),

[...] tocamos aqui um dos pontos de encontro com a questão da memória como estruturação de materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização: a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

A partir da década de 1980, a ênfase dada ao trabalho com a produção textual se torna maior. As perspectivas enunciativas e a Linguística Textual fizeram com que o texto passasse a ser entendido como produção dos sujeitos em processos interacionais e as condições de produção textual (GERALDI, 1984) começaram a ser valorizadas nas propostas de produção escrita. O ensino passa, então, a ser voltado para o texto, o que fortalece o papel da leitura e da escrita como funcionais, ferramentas capazes de garantir ao cidadão a participação social. Conforme De Angelo (2005, p. 9), “nesse período, são rediscutidas questões da correção linguística, das práticas de leitura escolar, das práticas de produção textual e também a problemática da gramática escolar”.

É notório enfatizar que, conforme Soares (1998), a Linguística Textual passa a ser matéria de diversas críticas a partir da metade da década de 1980, em decorrência dos problemas relacionados à leitura e à escrita. Tais conjunturas colaboram para a disseminação de novos saberes linguísticos, como Sociolinguística, Psicolinguística, Pragmática e Análise de Discurso.

Entretanto, com a aprovação da LDB 9.394, em 1996, os Parâmetros Curriculares que norteiam o ensino de Língua Portuguesa apontam para uma concepção de linguagem como interação.

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1997, p. 23).

A partir da criação dos PCNs,⁶ nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM) de 2000, a disciplina de Língua Portuguesa está alocada na área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias e tem quatro principais competências a serem desenvolvidas. Essas competências se subdividem em oito habilidades que o aluno deverá desenvolver no decorrer do ensino médio. O quadro a seguir descreve as competências relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, conforme os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio.

Quadro 3: Descrição das competências apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa
Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas).
Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.
Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

Fonte: Brasil (2000, p. 19-23).

Além de Língua Portuguesa, a área Linguagens, códigos e suas tecnologias abrange outros campos do saber institucionalizados nas disciplinas de Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática. Esse conjunto engloba um total de nove competências cindidas em 30 habilidades.⁷ A título de exemplificação, elaboramos o quadro 4, a fim de ilustrar as habilidades que estão relacionadas à competência V da área de linguagens e códigos.

⁶ Como nosso recorte temporal se dá entre aos anos de 2012 e 2013, optamos por não apresentar aqui discussões acerca das alterações propostas pela lei 13.415/2017, que altera a estrutura e carga horária do Ensino Médio no Brasil.

⁷ A noção de competências adotada nos PCNEM e, conseqüentemente, no ENEM, parte das ideias de Perrenoud, amplamente difundidas na educação profissional. Consideramos importante estabelecer a diferença entre competência e habilidade. Conforme os PCN+ (BRASIL, 2007), competência consiste em uma operação mental que relaciona objetos, situações, fenômenos e indivíduos. Habilidade, por sua vez, é mais imediata, caracterizada como a prática da competência em determinado contexto.

Quadro 4: Desdobramento da competência 5 da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias em três habilidades que correspondem às formas de manifestar o desenvolvimento dessa competência de forma prática

Competência	Habilidades
Competência de área 5 – Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.	H15 – Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político. H16 – Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário. H17 – Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

Fonte: adaptado de Brasil (2000).

A proposta trazida pelo Ministério da Educação é reforçada com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio +: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (PCN+)*, documento publicado em 2007, como uma espécie de manual para a reorganização do ensino médio nas escolas. Compreendemos que, no discurso oficial, materializado no documento (PCN+), buscaram-se efeitos de sentido relacionados ao novo, por meio da frequente utilização de expressões como *transformações, atualização, o novo ensino médio, modificação*. Há, ainda, uma crítica à tradição tecnicista e formalista do Ensino Médio, que deve ser então “reformulado” para acompanhar as transformações sociais.

O novo ensino médio, nos termos da Lei, de sua regulamentação e encaminhamento, **deixa, portanto, de ser apenas preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante**, para assumir a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas modalidades, isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho (BRASIL, 2007, p. 5, grifo nosso).

Conforme De Angelo (2005, p. 12), “para que o novo se qualifique sobre o tradicional, se projete, se afirme, é fundamental apresentar suas falhas, seus pontos frágeis, sua inviabilidade, seus efeitos negativos”. No discurso pedagógico,⁸ em cujo imaginário circulam sentidos relacionados ao ser professor como herói, como missão, como aquele capaz de gerar o novo em suas ações, o novo é lançado ao professor para que seja interpelado a promover as desejadas mudanças na escola e na sociedade. Isso se dá porque, de acordo com Luz (2010, p. 88), “no jogo do imaginário, os sujeitos projetam identificações; não há os sujeitos empíricos (com identidades fixas) e sim um jogo imaginário, com identificações constituídas no processo discursivo”.

⁸ Orlandi (1996, p. 21) define o discurso pedagógico como “[...] um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola”. É interessante observar que, em entrevista à revista Teias (2006, p. 2), Orlandi ressalta a importância de evitar a utilização da tipologia do discurso como algo estanque, uma vez que o discurso é analisado em seu funcionamento e constituindo uma questão “linguístico-histórica, ideológica”.

Ao agrupar as disciplinas em áreas, a proposta de organização do ensino médio objetiva entrelaçar os componentes curriculares, buscando um trabalho interdisciplinar.

As transformações de caráter econômico, social ou cultural que levaram à modificação dessa escola, no Brasil e no mundo, não tornaram o conhecimento humano menos disciplinar em qualquer das três áreas em que o novo ensino médio foi organizado. As três áreas – Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos – organizam e interligam disciplinas, mas não as diluem nem as eliminam (BRASIL, 2007, p. 5).

Essa busca por articular as diversas áreas do conhecimento está materializada na terceira competência avaliada na redação do ENEM, no GP2012 e GP2013.

SD 1 Competência II (2012) Compreender a proposta de redação e *aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema*, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.

SD 2 Competência II (2013) Compreender a proposta de redação e *aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema*, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.

A *redação* surge, então, como produto final do trabalho com as diversas disciplinas. Com relação à interdisciplinaridade ligada às competências, consideramos que é uma noção tomada pela contradição, uma vez que essa aplicação dos conceitos de várias áreas do conhecimento ocorre de forma estanque, contrariando o princípio da valorização do processo de ensino, defendida pela proposta do ensino interdisciplinar. Conforme Silva e Pinto (2009, p.7), a atenção recai no produto “[...] do fazer interdisciplinar e não no processo de produção de conhecimento, que, neste caso, não parece precisar de um objeto em específico, podendo ser, nesse caso, qualquer um”. A redação é o alvo, o objeto a ser atingido de forma interdisciplinar, por meio da articulação de saberes. A respeito disso, na sequência, problematizamos o lugar do texto no ensino de Língua Portuguesa e as concepções de língua que o permeiam.

Da redação à produção textual: entre o nomear e o designar

Compreender o papel atribuído à produção de textos na escola, especialmente no Ensino Médio, é relevante ao entendimento do funcionamento discursivo do objeto deste texto. Entretanto, para que possamos empreender nosso percurso analítico neste capítulo, torna-se necessário, inicialmente, retomar duas noções bastante significativas: nomeação e designação. Guimarães (2002, p. 54) estabelece uma distinção entre nomear e designar, afirmando que “nomeação é o funcionamento semântico pelo qual algo recebe um nome”, ao passo que a designação consiste na “significação de um nome enquanto relação com outros nomes e com o mundo recortado historicamente pelo nome, uma relação linguística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real”. Com base nisso, problematizamos algumas questões relacionadas às condições de produção dos Guias (GP2012 e GP 2013), a partir da memória do trabalho com a escritura de textos.

A nomeação *redação* está relacionada à memória do ensino de tradição gramatical por remeter ao ensino com foco no produto final, no caso, o texto escrito. Castro (2013) relata que, a partir dos anos 1980, a crise no ensino de Língua Portuguesa provoca questionamentos

em torno da metodologia adotada. Nesse período, “a redação, *produto símbolo da concepção tradicional* de ensino da Língua Portuguesa, passa a ser considerada insuficiente, devendo, portanto, ser superada nas práticas pedagógicas escolares, por uma nova realidade: a da produção textual” (CASTRO, 2013, p. 30, grifo nosso). Pécora, ao analisar redações produzidas na situação de vestibular, considera que os textos escritos pelos vestibulandos evidenciavam “[...] uma falsificação do processo ativo de elaboração de um discurso capaz de preservar a identidade de seu sujeito e de renová-la, desdobrá-la, na leitura de seus possíveis interlocutores” (PÉCORA, 1992, p. 15).

Compreendemos que a inserção da redação nas provas de vestibular,⁹ em 1978, vem conferir um caráter ainda mais artificial à produção de textos, uma vez que normalmente as propostas parecem desprovidas da intencionalidade comunicativa defendida pelos documentos oficiais e teorias linguísticas em voga. Conforme Bunzen (2006), essa imposição teve como efeito a cristalização da redação de vestibular como objeto de ensino, limitando a possibilidade de autoria nas produções escritas dos alunos.

Valemo-nos novamente dos estudos de Castro (2013), que analisa a constituição da prova de redação da UFRJ, para investigar as concepções de língua e as teorias linguísticas que ecoam nesse processo. O autor analisa o período de 1988 a 2007 e constata que houve poucas alterações no que concerne à prova de redação. Considerando os dados fornecidos por essa pesquisa, elencamos alguns dos critérios de redação que se repetem, constituindo regularidades na prática avaliativa.

Quadro 5: Descrição das regularidades nos critérios de avaliação da redação na UFRJ, no período entre 1988 e 2007, a partir dos estudos de Castro (2013)

Critério	Ocorrências registradas
Adequação	1988 a 2006 – Permanece em todo o período analisado, envolvendo adequação ao tema, à tipologia textual exigida e à modalidade escrita em língua padrão. 2007 – engloba adequação ao tema e à tipologia textual exigida
Domínio da modalidade escrita e das normas gramaticais	1988 a 2006 – incluso no critério adequação 2007 – passa a constituir um item específico de avaliação
Coesão e coerência	1988 a 2006 – constam do mesmo item de avaliação 2007 – passam a constituir critérios específicos, com características e definições individuais
Argumentação	1988 a 2006 – constituem item de avaliação específico 2007 – passa a integrar o critério de coerência

Fonte: elaborado pela autora.

A análise dos critérios apontados acima nos ajuda a compreender que, apesar das alterações propostas para o processo seletivo de 2007, não houve mudanças significativas nos itens observados na correção da redação. Inferimos, ainda, que o gênero dissertativo foi priorizado, sendo a tipologia adotada em todas as propostas de redação.

⁹ A redação tornou-se obrigatória em 1977, por meio do decreto federal n 79.298, que passou a vigorar em 1978.

O panorama apresentado pode ser expandido e relacionado à maioria dos vestibulares do Brasil. Com raras exceções, as propostas apresentadas exigem exclusivamente o gênero dissertativo, o que vem de encontro ao discurso de valorização da diversidade de gêneros textuais proferido na esfera oficial. No que concerne ao ENEM, a tradição do vestibular é mantida, conforme podemos observar no excerto, presente em GP2012 e GP2013, sem alterações na formulação: “A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, *do tipo dissertativo-argumentativo*, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política” (BRASIL, 2012, p. 7). Como nas atuais condições de produção há um apelo muito forte em relação à redação como forma de facilitar o acesso ao ensino superior, verificamos a existência cada vez maior de modelos a serem seguidos, esquemas argumentativos que limitam a autoria. Essa característica de manual pode ser relacionada aos Guias aqui analisados, “responsáveis” por fornecer ao participante esquemas simplificados que visam a alcançar o ideal de texto, moldado conforme as competências exigidas pela banca avaliadora. Bonini (2002) afirma que este modelo é pautado no método textual-psicolinguístico. Conforme o autor,

O objetivo central desse método é desenvolver capacidades relativas à escritura, mediante o modelo que apresenta uma amostragem passo a passo do processo. O modelo fundador é o de Hayes e Flower (1980), que concebe todo o processo como um ato de resolução de problema. Escrever, neste sentido, consiste, metaforicamente, em elaborar as etapas de uma equação para se chegar a um resultado final, a solução do problema. (BONINI, 2002, p. 3).

A imagem abaixo está presente em ambos os Guias, ilustrando – em forma de esquema – uma espécie de fórmula¹⁰ da dissertação, a equação apontada por Bonini (2002).

Figura 6: Esquema de orientação simplificada sobre a estrutura dissertativa



Fonte: Brasil (2012, p. 7).

¹⁰ A partir do esquema apresentado nos Guias, poderia ser formulada uma equação matemática representando a dissertação ideal (tema + tese + argumentos + proposta de intervenção = texto dissertativo-argumentativo).

Reforçando o papel de orientação direta e a função de manual assumida pelos Guias, a imagem vem acompanhada do seguinte texto, no qual mantivemos os grifos originais:

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às “competências” que você deve ter desenvolvido durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma *tese*, uma opinião a respeito do *tema* proposto, apoiada em *argumentos* consistentes estruturados de forma coerente e coesa, de modo a formar uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa e, finalmente, apresentar uma *proposta de intervenção social* que respeite os direitos humanos. (BRASIL, 2012, p. 7).

No percurso que empreendemos até aqui, a busca pelo ideal da língua esteve presente no discurso sobre o ensino da Língua Portuguesa no Brasil. Nessa perspectiva, entendendo que a história é o lugar do equívoco, que muitas vezes dificulta o processo de identificação, forçando o sujeito à interpretação e à tomada de posição (GADET; PÉCHEUX, 2004), compreendemos que alguns acontecimentos produzem deslocamentos e rupturas, ainda que nesses deslocamentos estejam imbricados ecos e (re)significações de um já-dito. No caso do ENEM, em relação à redação, não há rompimento, permanecem sentidos relacionados ao texto modelo, como produto final, que deve se adequar às características exigidas, a fim de que esteja nos padrões estabelecidos como ideais. Não basta escrever, é preciso que o sujeito-candidato obedeça às injunções sociais em relação ao domínio da língua e aos possíveis sentidos por ele produzidos, para que esteja autorizado a assumir a posição de autor.

Para Orlandi (1988), o sujeito ocupa diferentes posições no interior do mesmo texto, pois se representa de maneiras bem diversas num mesmo espaço textual. A essas representações diversas, a autora chama de dispersão, considerando a heterogeneidade como característica do universo discursivo. Nesse sentido, o sujeito está, de alguma forma, inscrito no texto que produz, e os diferentes modos pelos quais se inscreve no texto correspondem a diferentes representações que, por sua vez, indicam diferentes funções enunciativo-discursivas: locutor (eu representado no discurso), enunciador (perspectivas que esse eu constrói) e autor (função que o eu assume enquanto produtor da linguagem). Nas palavras da autora, a função-autor se constitui toda a vez que o produtor da linguagem se representa na origem, de forma a produzir um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim .

Nos Guias, o candidato é desafiado a assumir a posição-sujeito autor, conforme materializado no excerto a seguir.

O participante seleciona, organiza e relaciona informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto de forma *consistente*, configurando *autoría*, em defesa de seu ponto de vista. Explicita a *tese*, seleciona argumentos que possam comprová-la e elabora conclusão ou proposta que mantenha *coerência* com a opinião defendida na redação. (BRASIL, 2012, p. 21, grifos do texto original)

A forma-sujeito constitui um sujeito idealizado, considerado padrão dentro de determinada formação ideológica. Corresponde, portanto, à sua forma de existência histórica. Essa

forma de assujeitamento é o meio pelo qual se dá a manutenção e a reprodução dos modos de produção por meio dos AIEs, apontados por Althusser (1970) como responsáveis pela reprodução do modo de produção do capital, compondo a superestrutura ideológica que assegura essa reprodução. Tal forma-sujeito pode ser relacionada ao sujeito jurídico, dotado ao mesmo tempo de autonomia e de responsabilidade.

De acordo com Orlandi (1988), a partir dessa noção de forma-sujeito, assumimos diferentes posições-sujeito. Conforme a autora, nas distintas posições discursivas, há modos de apagamento do sujeito, e a posição autor é onde mais ocorre esse apagamento, porque é nessa instância que mais se exerce a injunção de um modo de dizer padronizado e institucionalizado, no qual se inscreve a responsabilidade do sujeito por aquilo que ele diz.

Devido à ilusão de ser origem de seu discurso, o sujeito se sente responsabilizado por aquilo que diz e está sujeito ao controle social. Essa responsabilidade está relacionada à forma sujeito, por meio da qual se constitui a imagem que se espera do autor. Assumir-se como autor, implica assumir a responsabilidade agregada à posição. Isso porque exige uma tomada de posição em relação à exterioridade, às práticas sociais e aos discursos socialmente aceitos. Assim, apesar de um texto poder apresentar diversos enunciadores, ele precisa apresentar uma unidade que permita a produção de sentidos, ainda que heterogêneos, e tal responsabilidade é cobrada do autor.

Conforme Orlandi (2012), para que o sujeito se coloque como autor, ele precisa estabelecer uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que se remete à interioridade. O autor é, portanto, o sujeito que domina os mecanismos discursivos e, pela linguagem, representa esse papel na ordem social em que está inserido. Em nossa análise, na escrita da redação do ENEM há apagamento do sujeito, que se vê interpelado a redigir um texto que se enquadre especificamente no formato exigido. Além de ter de se adequar a uma língua imaginária (ORLANDI, 1988), que se afasta daquela que utiliza no cotidiano, o candidato se vê coagido a padronizar seu dizer. Por meio dos Guias, é apresentado um formato único que lembra a estrutura de uma fábrica. É como se, na indústria de textos, houvesse um modelo a ser produzido em série, que passará pelo controle de qualidade dos avaliadores e, caso apresente alguma inconformidade, será descartado.

Assim, pela interpelação ideológica, na lógica capitalista, o candidato é assujeitado, levado a ocupar seu lugar nas relações de classe e a se posicionar, identificando-se, ou não, com a forma-sujeito capitalista, ainda que não tenha consciência disso. Compreendemos que os Guias se constituem com um instrumento de controle ideológico, que age também pela repressão, ao desqualificar ou penalizar aqueles que ousarem não se enquadrar no paradigma imposto pelas orientações. Isso, porque, conforme Althusser (1970, p. 46-47), os “Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam de um modo massivamente prevalente pela ideologia, embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica”.

Conforme Geraldi (1984, p.136), esse ensino focado no produto final permanece na realidade da sala de aula, ainda que o discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa aponte para o trabalho com a produção textual, acompanhando as transformações no perfil valorizado pelo mercado de trabalho, que passa a exigir mais do que a simples decodificação. O autor atribui diferenças entre a redação e a produção textual, afirmando que “nesta, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola”.

Ao contrário do ensino de redação, o trabalho com produção textual tem como ênfase o processo de produção, apresentando situações reais de comunicação e possibilitando que o sujeito-aluno se constitua como autor. Para Bonini (2002, p. 8), na produção textual, há a “preocupação com os processos de planejamento e revisão do texto, pois são os momentos mais propícios para a intervenção didática”, o que não ocorre quando a ênfase está na redação.

Tais considerações nos inquietam e fazem pensar na nomeação produção de textos/ produção textual. As discussões que realizamos acerca dessa nomeação nos permitem afirmar que redação e produção de textos não são, ou não deveriam ser, sinônimos, porque abarcam em seu funcionamento distinções significativas. Nos documentos oficiais que analisamos, há uma forte tentativa de rompimento com a ênfase dada ao objeto redação como produto final, numa tentativa de afastamento de um passado de ensino tradicional. Contudo, o próprio título dos GPs (BRASIL, 2012; BRASIL, 2013) traz em si a nomeação redação, o que marca a contradição constitutiva do discurso. Isso por que, conforme Mittmann (2010, p. 88),

O jogo de forças próprio à ideologia é o que faz, por um lado, tudo se movimentar e, por outro, tudo parecer estacionado. O mesmo jogo de forças revolve o sujeito a tal ponto que ele não pode ser concebido senão como o sujeito da falha e da contradição, afinal é afetado pelo inconsciente (cuja propriedade é a falha) e interpelado pela ideologia (cuja propriedade é a contradição).

Compreendemos, assim, que o funcionamento da história na/pela língua provoca tal contradição, em que não há o novo e, sim, a manutenção de sentidos cristalizados na prática pedagógica, mesmo no discurso da mudança. Utilizamos-nos, então, das palavras de Petri (2010, p. 67), quando a autora afirma que “a memória social continua produzindo efeitos na história oficial, uma vez que os sentidos estão inscritos num espaço discursivo já instituído como tal”, pois há um distanciamento no discurso dos Guias em relação aos documentos oficiais que orientam o trabalho com o texto, especialmente os PCNs. O fato de a redação ser mais valorizada como produto do que como processo acaba influenciando também a prática de sala de aula, portanto esse distanciamento dos textos norteadores está presente também na prática pedagógica. Dessa forma, há a nomeação *produção de textos*, que continua designando um espaço de reprodução do ensino de *redação*, cuja ênfase está nas regras. Talvez, o pequeno deslocamento se encontre no fato de que as regras às quais os alunos estão submetidos passam a abranger também aspectos textuais, sem que ocorra uma cisura na supervalorização das regras gramaticais.

Algumas considerações

Os documentos que compõem o *corpus* e o arquivo desta pesquisa, ao buscar esse diálogo com o passado, mantiveram o lugar discursivo da voz oficial que ora orienta, ora induz pela injunção, ocupando posições-sujeito intercambiáveis. Nas leis, a voz que rege, coercitiva e autoritária: a língua de madeira,¹¹ áspera e dura. Nos manuais direcionados ao professor, a língua de vento, a busca pela linguagem apelativa, em um convencimento por meio de jogos

¹¹ Para Pêcheux, citado por Courtine (1999), a língua de madeira é autoritária, um sistema fechado, doutrinário, de orientação ideológica ou funcional.

imaginários¹² que visam a produzir efeitos de coletividade, de categoria engajada na busca pelo novo, que supriria as defasagens do processo de ensino.

Em nossa busca por restituir a memória do ensino de Língua Portuguesa, com especial atenção para o ensino da produção textual, interpretamos que as condições de produção interferiram diretamente no discurso produzido sobre esse ensino. A circulação de saberes oriundos de diversas áreas da linguística convive com as práticas tradicionais de ensino, o que nos leva a pensar que não há como identificar uma única concepção de língua vigente em cada período, estabelecendo uma linha de tempo. Tampouco é possível afirmar que as teorias linguísticas e as (re)formulações no ensino e no currículo são excludentes. Assim, como a nomeação *produção textual* acaba por designar a velha prática do ensino de *redação*, o novo não surge com a morte do velho, mas só vai emergir a partir da existência desse outro, ora (re)significando, ora reproduzindo saberes na produção de sentidos.

Referências

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1970.
- BONINI, A. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 23-47, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10366>>. Acesso em: 12 set. 2014.
- BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2014.
- _____. **Plano Nacional de Educação**. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 6 fev. 2014.
- _____. Ministério da Educação. **PCN +: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2014.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **A redação no ENEM 2012 – Guia do Participante**. Brasília: INEP, 2012.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **A redação no ENEM 2013 – Guia do Participante**. Brasília: INEP, 2013.
- BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- CASTRO, M. M. C. **A prova de redação e o acesso à UFRJ: histórias e desdobramentos**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.

¹² Orlandi (1988), com base em Pêcheux, define as formações imaginárias como mecanismos de funcionamento discursivo que não se referem a sujeitos físicos ou lugares empíricos, mas às imagens resultantes de suas projeções. Pêcheux (1997) acredita que tais imagens condicionam o processo de elaboração discursiva, pois remetem ao funcionamento da linguagem (às relações de sentido, força e antecipação).

DE ANGELO, G. L. **Revisitando o ensino tradicional de Língua Portuguesa**. 2005. 265 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

DE PIETRI. Sobre a constituição da disciplina curricular de Língua Portuguesa. **Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal**. Sistema de Información Científica, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27514256005>>. Acesso em: 24 jan. 2014.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. **A língua inatingível: o discurso na história da linguística**. Campinas (SP): Pontes, 2004.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e o ensino de português. In: _____. **O texto em sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 39-45.

GUIMARÃES, E. **A articulação do texto**. São Paulo: Ática, 2002.

LUZ, M. N. S. **Linguística e ensino: discurso de entremeio na formação de professores de Língua Portuguesa**. 2010. 284 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

MARTINS, M. S.; SIGNORI, M. B. D. Afinal, como se ensina língua materna. **Linguagem: Revista Eletrônica de Popularização Científica em Ciências da Linguagem**, 2008. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao01/colunas_msilviamsignori.htm>. Acesso em: 2 mar. 2014.

MITTMANN, S. Heterogeneidade constitutiva, contradição histórica e sintaxe. **Desenredo**, v. 6, p. 85-101, jan./jun. 2010.

ORLANDI, E. **Discurso e leitura**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1988.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 9. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

_____. **As formas do silêncio**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2007.

PECHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. Trad. e Intr. J. H. Nunes. Campinas (SP): Pontes, 1999. p. 49-58.

PÉCORA. Problemas de argumentação. In: _____. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 87-112.

PETRI, V. De “Garganta do Diabo” para “Ponte sobre o Vale do Menino Deus”: Reflexões acerca das práticas sociais e dos modos de designar o espaço público. **Revista Rua**, Campinas, n. 16, v. 1, jun. 2010. Disponível em: <http://corpus.ufsm.br/wp-content/uploads/2014/03/2010-De-Garganta-do-Diabo-para-Ponte-sobre-o-Vale-do-Menino.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2014.

SCHERER, A. E. Linguística no sul: estudo das ideias e organizações da memória. In: GUIMARÃES, E.; PAULA, M. R. B. de. **Sentido e memória**. Campinas: Pontes, 2005. p. 9-26. Disponível em: <http://corpus.ufsm.br/wp-content/uploads/2013/07/Sentido-e-mem%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2014.

SILVA, L. H. S.; PINTO, F. N. P. Interdisciplinaridade: as práticas possíveis. **Revista Querubim**, ano 5, 2009. Disponível em: <http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/artigos/interdisciplinaridade_entre_teorias_e_prticas.pdf>. Acesso em: 11 set. 2014.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (org.). **Língua Portuguesa: história e perspectivas de ensino**. São Paulo: Educ, 1998. p. 9-19.

Recebido em julho/2019.

Aceito em setembro/2019.

A LINGUAGEM DO ITEM AVALIATIVO DE MÚLTIPLA ESCOLHA: DO GÊNERO AO LÉXICO

THE LANGUAGE OF THE MULTIPLE CHOICE TEST ITEM: FROM GENDER TO LEXIC

Bruno de Assis Freire de Lima*

UFMG/IFMG

Resumo: O assunto deste trabalho é o item avaliativo de múltipla escolha, tradicionalmente compreendido como “unidade constitutiva de provas e testes” (HALADYNA, 2004). Nascido no escopo da Psicometria, área responsável pelo estudo objetivo da avaliação, o item é estruturado a partir de uma série de padrões técnicos que buscam garantir a máxima precisão na coleta de dados avaliativos. É, portanto, produto de uma técnica. Esse produto possui, nas mais diversas avaliações que compõe, aspectos linguísticos e textuais característicos, de tal modo que se pode dizer que cada item, em particular, corresponde a uma unidade textual especializada. Indo além, o item representa o que Hoffmann (1998) denomina de “gênero textual de especialidade”, ou seja: sua existência está condicionada a contextos especializados. Neste trabalho, apresento alguns aspectos da linguagem constitutiva do item avaliativo, mostrando por qual motivo ele corresponde a uma categoria especializada de gêneros textuais, apontando como sua configuração lexical (com seu léxico especializado) confirma esse caráter especializado que o item carrega. Apontar esses aspectos da linguagem especializada implica alertar para a necessidade de conhecimento cada vez mais apurado desse gênero textual especializado para que seja possível a promoção de exames de seleção cada vez mais objetivos e imparciais.

Palavras-chave: Item avaliativo de múltipla escolha. Linguagem especializada. Gênero textual. Léxico.

Abstract: The subject on this paper is the multiple-choice test item, mostly known as “the core unit of exams and tests” (HALADYNA, 2004). Created on the scope of the Psychometry, which is responsible for the direct study of the test, the item is structured considering a number of technical patterns that may assure the most precise evaluating data. It is, therefore, the result of a technic. This result has, in its most different testing forms, distinguished linguistic and textual aspects, so that we can state that each item, in particularly, corresponds to a specialised textual unit. Moreover, the item represents what Hoffman (1998) calls “specialised textual gender”, that is: its existence depends on specialised contexts. On this paper, some aspects of the language of the core evaluating item is presented, showing the reason why it corresponds to a specialised category of textual genders, pointing how its lexical configuration (with its specialised lexicon) confirms the specialised feature the item bears. Pointing out these aspects of specialised language implies that it is necessary to understand this textual gender more deeply, so that evaluation exams can be made more objectively and impartially.

Keyword: Multiple choice test item. Specialised language. Textual gender. Lexicon.

*Doutor em Estudos Linguísticos. E-mail: bruno.lima@ifmg.edu.br

Introdução

O movimento histórico conhecido como Revolução Industrial impactou socialmente em muitos aspectos. Modos de vida foram se alterando à medida que a manufatura começou a perder espaço para as indústrias que estavam em franca emergência. Muito mais do que transformar as relações de trabalho, a forma como o homem percebia a si mesmo e aos outros também foi se alterando. O surgimento da Psicometria, área responsável pelo estudo sistematizado da avaliação, é resultado dessas transformações da sociedade.

À época, a Psicologia estava interessada em acessar determinados componentes da mente humana, de modo objetivo, e precisou recorrer à Estatística para tratar desses dados quantitativamente. Surgia, assim, a Psicometria. Uma das razões para o seu surgimento está no fato de que o homem não distinguia os doentes mentais dos deficientes mentais. Para esses sujeitos, até então, o destino era um só: a reclusão ou até mesmo a privação de se conviver em sociedade, conforme aponta o clássico de Anastasi (1908).

Esse modelo de conduta em nada condizia com a sociedade progressista que surgia naquela época. Foi movido por esse pensamento que Esquirol (1838) buscou verificar padrões de linguagem por meio de testes objetivos. Sua hipótese era a de que a distinção entre doente e deficiente mentais era possível a partir dos usos de linguagem que eram feitos. Em outros termos, as doenças da mente não acarretam alterações significativas na linguagem, ao passo que as deficiências mentais se refletem com maior nitidez no nível da linguagem. Esquirol propôs, então, uma série de testes para a distinção desses dois casos. Surgia o item avaliativo, em um escopo fortemente marcado por componentes linguísticos.

Via de regra, o item é conhecido em contexto educacional como “questão de prova”. Ele apresenta diferentes formatos, dentre eles o de “múltipla escolha”, caracterizado por apresentar um conjunto delimitado de possibilidades de resposta, das quais deve ser indicada pelo avaliando apenas uma, a correta. Note-se que o item nasce em um contexto especializado, a Psicometria, e possui um objetivo muito bem delimitado: avaliar componentes mentais os quais chamamos de *habilidade*. Desde o seu surgimento até os dias atuais, o item passou a fazer parte de avaliações das mais diversas possíveis, de tal maneira que temos a avaliação psicotécnica, a avaliação ótica, a avaliação clínica, a avaliação da atenção e assim por diante, sendo que em cada uma das suas aplicações, adaptações estruturais são feitas, de acordo com as idiosincrasias das áreas avaliadas.

Somente na primeira metade do século XX, a avaliação por itens passou a integrar os interesses das escolas, no campo educacional. Os próprios significados atribuídos à avaliação sofreram (e vêm sofrendo) alterações desde então.¹ Fato é que nas chamadas avaliações internas (aquelas promovidas pelos próprios professores), os itens acabam não seguindo os padrões formais da Psicometria (falta, principalmente, formação docente adequada para a criação e manipulação dos itens), ou, em muitos casos, as avaliações elaboradas pelos docentes não contêm itens. Arredondo e Diago (2009) apresentam ao menos dezenove dispositivos de avaliação, dentre os quais “idas à lousa” e “exposição oral de um tema”. São dispositivos que cumprem

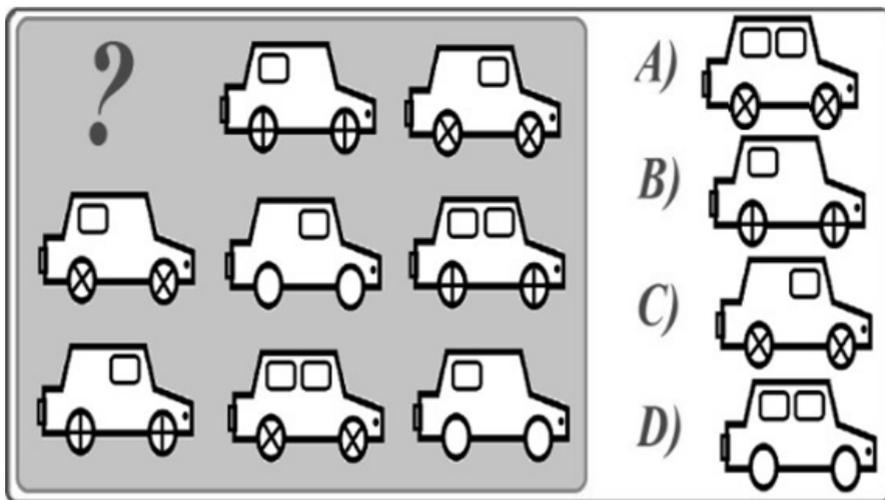
¹ O conceito de avaliação é bastante amplo, havendo uma espécie de “emaranhado terminológico” porque ao termo “avaliação” muitas vezes se acopla um qualitativo que agrega novos conceitos. Para se ter uma ideia, HARRIS e HODGES (1999), em seu *Vocabulário de Leitura e Escrita*, apresentam 20 definições para tratar de “avaliação”. Já ARREDONDO (2003), no *Vocabulário de Evaluación Educativa*, traz nada menos que 80 definições de avaliação.

a função de avaliar, mas que não são compostos por itens ou, mesmo, não são itens. Quanto às avaliações externas (aquelas promovidas por agentes públicos), os itens são parametrizados, tecnicamente estruturados, havendo equipes supervisionadas por avaliadores experientes, com grande conhecimento sobre a composição técnica do item e suas estruturas e funções.

Mas é para o contexto de seleção de estudantes para os cursos superiores que o olhar deste trabalho se volta. No Brasil, atualmente, grande parte das vagas nos cursos superiores é preenchida pelo resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que há alguns anos se situa no contexto de seleção de estudantes de nível superior. Outra parte das vagas é preenchida por exames vestibulares, que ainda existem no cenário educativo atual. A diferença substancial entre o Enem e os demais exames de seleção vestibulares está no fato de que, no Enem, há a garantia da padronização técnica dos itens, o que não se pode afirmar de outros exames de seleção.² De modo geral, tem havido certo “desconhecimento” sobre item, o que pode acarretar seleções pouco fidedignas com os reais conhecimentos e habilidades que os estudantes possuem.

Como exposto, o item nasce com grande apelo verbal, com uma face linguística muito marcada, embora haja itens sem qualquer resquício linguístico, como é o caso dos itens psicotécnicos, conforme este exemplo da Figura 1:

Figura 1: Item na avaliação psicotécnica:



Disponível em: <https://goo.gl/bnEjvC>. Acesso: 20/04/2018

A Figura 1 exemplifica um item formado por elementos não linguísticos. Para resolvê-lo, o avaliando precisa relacionar uma série de informações, tais como: “Qual o papel do ponto de interrogação na imagem?” ou “Por que motivo há um grupo de desenhos alocados em um espaço cinza?” ou “O que significa a sequência A), B), C) e D)?” Mesmo com a existência de itens não-linguísticos, no contexto de seleção de estudantes prevalecem os itens linguísticos e os mistos, nos quais ocorrem linguagem verbal e não verbal.

² Os itens do Enem são geridos pelo Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e seguem os padrões técnicos estabelecidos pelo órgão. Não há garantia de que as universidades que promovem exames vestibulares sigam padrões. De modo geral, os itens dos exames vestibulares não são padronizados, conforme se verá no exemplo da Figura 4, ao longo deste texto.

Mas é inquestionável que desde sua gênese e mesmo ao longo da sua existência, o item tem sido estruturado por padrões linguísticos. Apesar do forte apelo verbal, ao longo da história da Psicometria não há nenhuma menção a essa característica linguístico-textual do item, conforme aponta Lima (2018), que, após levantar 38 definições do termo “item” na literatura especializada, compreendendo o período de 1908 a 2015, confirmou a ausência de percepção do item como componente linguístico e textual.

Indo de encontro às definições encontradas, nas próximas páginas o item é apresentado como uma classe especial de gêneros textuais, denominada “gêneros de especialidade” (HOFFMANN, 1988). Desse modo, cada item, em particular, corresponde a uma unidade textual especializada. Como texto, o item contém estruturas lexicais próprias, capazes de, por exemplo, distingui-lo de outros textos e gêneros. Assim, este trabalho destina-se a apresentar aspectos relativos à constituição da linguagem do item avaliativo de múltipla escolha, componente essencial de exames de seleção para cursos superiores. As discussões estão divididas nas seguintes seções:

Na seção intitulada *O item é um produto da técnica* são apresentados os padrões técnicos dos itens. Para tanto, houve a recorrência aos trabalhos de Baquero (1974), Grounlund (1974), Medeiros (1983), Anderson e Morgan (2008) e Lima (2018b). Já a seção intitulada *O item é um gênero textual especializado*, o item é apresentado tanto como gênero quanto como texto de especialidade, conforme propostas de Hoffmann (1998); Bakhtin (2003) e Lima (2018). Na seção intitulada *O item é composto por categorias lexicais distintas*, há o apontamento de três classes lexicais próprias dos itens: o léxico de língua geral; o léxico de gênero e o léxico de especialidade, conforme proposto por Lima (2018). Finalmente, são apresentadas as considerações finais do trabalho, que alertam para a necessidade de se conhecer o gênero e se apropriar dele para que exames de seleção sejam os mais precisos possíveis, seguidas das referências bibliográficas utilizadas.

O item é um produto da técnica

Os itens de múltipla escolha costumam apresentar três partes discretas: um texto de suporte, capaz de oferecer ao avaliando informações necessárias à resolução do item; um comando, cujo objetivo é deixar claro ao avaliando sobre como proceder diante do item; e as alternativas de resposta, conjunto de opções às quais o avaliando deve julgar para indicar apenas uma: a correta. Este exemplo da Figura 2, retirado do Enem 2006, apresenta cada uma destas partes:

Figura 2: Exemplo de item: Prova do Enem, 2006

<p>Texto de suporte</p>	<p>A moderna democracia brasileira foi construída entre saltos e sobressaltos. Em 1954, a crise culminou no suicídio do presidente Vargas. No ano seguinte, outra crise quase impediu a posse do presidente eleito, Juscelino Kubitschek. Em 1961, o Brasil quase chegou à guerra civil depois da inesperada renúncia do presidente Jânio Quadros. Três anos mais tarde, um golpe militar depôs o presidente João Goulart, e o país viveu durante vinte anos em regime autoritário.</p>
<p>Comando</p>	<p>A partir dessas informações, relativas à história republicana brasileira, assinale a opção correta.</p>
<p>Alternativas de resposta</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ⓐ Ao término do governo João Goulart, Juscelino Kubitschek foi eleito presidente da República. Ⓑ A renúncia de Jânio Quadros representou a primeira grande crise do regime republicano brasileiro. Ⓒ Após duas décadas de governos militares, Getúlio Vargas foi eleito presidente em eleições diretas. Ⓓ A trágica morte de Vargas determinou o fim da carreira política de João Goulart. Ⓔ No período republicano citado, sucessivamente, um presidente morreu, um teve sua posse contestada, um renunciou e outro foi deposto.

Fonte: Prova Enem 2006, Prova 1 - Amarela. p. 6, 2006. Adaptado.

É possível que haja itens de múltipla escolha sem texto de suporte, mas isso não se pode dizer do comando e nem das alternativas de resposta, que são essenciais para caracterizar o item de múltipla escolha. Essas afirmações sobre as partes constitutivas do item, embora possam parecer óbvias aos olhares menos atentos sobre o assunto, costumam passar despercebidas em muitos processos seletivos. Isso pode ocasionar o que em Psicometria se chama de “erro ou acerto ao acaso” (ANDERSON; MORGAN, 2008). Para evitar que isso aconteça, há determinadas padronizações que devem ser seguidas na elaboração de itens.

Essas padronizações técnicas não são arbitrárias, tampouco se formaram “ao acaso”. Elas são resultado de estudos na área de avaliação, que essencialmente defende que quando há vários elementos em cadeia e um deles destoa por algum motivo dos demais, lança-se sobre esse elemento destoante um olhar diferenciado, mais atencioso. Em outras palavras, em se tratando dos itens de múltipla escolha, aquela alternativa que por algum motivo rompe com padrões adotados nas demais, pode ser indicada pelo avaliando, ocasionando o erro ou acerto ao acaso, o que não é recomendado que aconteça.

Um caso polêmico com texto de suporte de item ocorreu no ano de 2012, em torno do exame de seleção no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Isso porque no texto de suporte de um dos itens havia uma tirinha sobre propaganda.³ Uma das ilustrações da tira trazia imagens de mulheres praticando sexo oral em um homem que usava determinada marca de desodorante.

³ Cf. <http://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/2012/12/pais-consideram-questao-de-prova-do-ifes-pornografica.html>; https://br.noticias.yahoo.com/blogs/charles_nisz/imagem-pornogr%C3%A1fica-em-prova-ifes-choca-pais-vestibulandos-164324097.html. Acesso: 20/07/2018.

Figura 3: Texto de suporte polêmico em avaliação do IFES.



Fonte: <https://goo.gl/3Zs3wZ>. Acesso: 25/04/2018. Adaptado.

Na época, a polêmica ganhou os noticiários. A sociedade, de modo geral, externalizou profundo desagrado com o ocorrido, alegando inadequação do texto na prova de seleção, destinadas a estudantes cuja faixa etária gira em torno dos 15 anos. Considerando o contexto avaliativo do IFES, o texto de suporte era de fato inadequado, o que não quer dizer que ele não pudesse ocorrer em outros contextos avaliativos ou seletivos. Nesse caso, faltou observar orientações técnicas que recomendam a utilização de textos de suporte adequados ao público destinatário.

Quanto ao comando, de denominação autossugestiva, precisa explicitar com clareza o que deseja que o avaliando faça, precisa comandar o avaliando. Não pode haver dúvidas sobre o que se quer no item. Se não há clareza sobre os procedimentos do avaliando, o item está tecnicamente fragilizado. É o que ocorre nestes exemplos retirados do vestibular 2004 da Universidade Federal de São João del Rei, em Minas Gerais, na Figura 4.

Figura 4: Itens do vestibular da UFSJ

UFSJ - PROCESSO SELETIVO / 2004

PROVA DE CONHECIMENTOS GERAIS

QUESTÃO 06

De acordo com o texto,

- A) os princípios da bioética e dos direitos humanos ignoram a privacidade genética.
- B) a revelação do código genético tem sido objeto de estudo ético e jurídico.
- C) o conhecimento do DNA de uma pessoa dá acesso ao DNA de uma população.
- D) é dispensável o conhecimento do DNA do ponto de vista estratégico e bélico.

QUESTÃO 07

Segundo o texto,

- A) o conhecimento do DNA de uma pessoa compromete, do ponto de vista ético, uma nação.
- B) o acesso não autorizado à informação do DNA equivale à espionagem de arquivos.
- C) o conhecimento do DNA impossibilita o acesso a informações sobre resistência de microrganismos.
- D) o conhecimento do DNA de várias pessoas de certo país possibilita o conhecimento do DNA médio daquela nação.

Disponível em: <https://goo.gl/oAtmHV>. Acesso: 28/02/2017. Adaptado.

Nesses itens da Figura 4, o comando não “comanda”, sequer há ocorrência de verbos (estruturas capazes de evocar a ações de comando, como “marque”, “indique”, “relacione” etc.). Observe que o avaliando precisa supor o que está sendo pedido, dada a falta de clareza e de objetividade do comando. “De acordo com o texto,” e “Segundo o texto,” são estruturas que não cumprem a função de comandar.⁴

Quanto às alternativas de resposta, as orientações técnicas voltam-se à noção de paralelismo. Por paralelismo, compreendem-se as harmonias gramatical, semântica e de extensão que pode haver entre as alternativas de resposta. No caso dos itens da Figura 4, acima, há evidente quebra de paralelismo, o que pode gerar o “acerto ao acaso”. Vejamos os motivos.

No item denominado “Questão 06”, apenas as alternativas A), B) e C) são iniciadas com artigo. A alternativa D) se inicia com verbo, ou seja, há um elemento gramatical que destoa do padrão (uso de artigo) das demais alternativas. Quanto ao item denominado “Questão 07”, note que em A), C) e D) a estrutura “o conhecimento do DNA” se repete no início da alternativa. Além disso, a alternativa B) é consideravelmente mais curta que as demais, ferindo assim a orientação sobre o paralelismo de extensão. O paralelismo gramatical relaciona-se, assim, aos padrões gramaticais que iniciam as alternativas de resposta. Já o paralelismo de extensão rege que as alternativas devem ter mais ou menos a mesma quantidade de caracteres, de modo a não haver nenhuma alternativa muito mais extensa ou muito menos que as demais. Finalmente, o paralelismo semântico relaciona-se com a plausibilidade das alternativas. Potencialmente, cada alternativa é uma opção correta, o que quer dizer que alternativas pouco coerentes ou falaciosas ferem esse paralelismo.⁵ Assim, para elaborar um bom item são necessários conhecimentos técnicos. Na seção seguinte, o item é apresentado como gênero e como texto especializados.

O item é um gênero textual especializado

Os gêneros textuais,⁶ conforme aponta Bakhtin (2003), emergem de situações reais de uso da linguagem, e comportam três características principais: estilo, estrutura composicional e conteúdo temático. Quanto ao estilo, relaciona-se aos recursos linguísticos, lexicais e gramaticais, próprios ao gênero. Já a estrutura composicional relaciona-se às formas de composição que um gênero pode assumir, capazes de distinguir um gênero de outro. São formas relativamente estáveis, que obedecem a determinados padrões estruturais. Finalmente o conteúdo temático relaciona-se ao que é possível ser dito através do gênero, o que pode ser comunicado por meio dele. No caso dos itens, essa característica se relaciona às disciplinas e conteúdos escolares abordados, mas também à situação de avaliação. Essas três características, discutidas detalhadamente em LIMA (2018), são verificadas nos itens de múltipla escolha, cuja elaboração necessita

⁴ Existe um tipo de item de múltipla escolha denominado “Item de afirmação incompleta”, cuja estrutura é muito parecida com esses itens da Figura 4. Esse tipo de item caracteriza-se por um comando que é uma afirmativa sem complemento. O complemento do comando é cada uma das alternativas de resposta. Apesar da semelhança, mesmo nos itens de afirmação incompleta ocorrem verbos no comando, ainda que esses verbos não sejam tradicionalmente reconhecidos como verbos de comando. São exemplos de comandos de verbos de afirmativa incompleta: “As informações contidas no texto confirmam a ideia de que”, “Os dados contidos no gráfico comprovam que” e assim por diante.

⁵ Autores como Baquero (1974), Grounlund (1974), Medeiros (1983), Anderson e Morgan (2008) e Lima (2018b) discutem esses princípios técnicos em pormenores. Os autores também apresentam os diferentes tipos e formatos de itens desenvolvidos, o que incluem os diferentes tipos de itens de múltipla escolha.

⁶ O autor utiliza o termo “gênero discursivo”.

de conhecimentos especializados, como os já citados. É exatamente porque no item subjaz uma linguagem especializada que ele é enquadrado na categoria de gênero textual especializado.

Esse conceito de gênero textual especializado foi proposto por Hoffmann (1988). Para o autor, essa é uma classe especial de gêneros, que emerge para atender a demandas comunicativas muito específicas, situadas em contextos de especialidade. Ao contrário dos gêneros comuns, que ocorrem em situações corriqueiras, os gêneros de especialidade têm circulação mais restrita, geralmente relacionada a contextos técnicos e profissionais. São exemplos de gênero de especialidade: as teses de doutorado, as bulas de remédio, os boletins escolares e, dada suas circunstâncias de produção e circulação, o item.

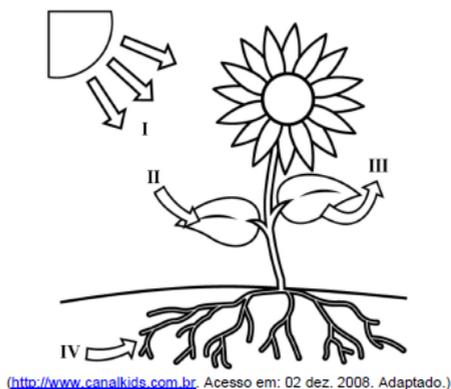
Mesmo em situações em que não há conhecimentos e aplicações das padronizações técnicas do item, existe todo um “ritual especializado” sobre a sua constituição. Costuma-se montar bancas, os itens normalmente passam por revisores que devem verificar o próprio item quanto à clareza e à correção linguísticas e de conteúdo, o que reforça o seu caráter especializado. Observe que o item não circula livremente na sociedade, ao contrário, também existe um ritual sobre sua utilização efetiva. Em se tratando de exames de seleção, há um dia determinado para sua realização, com horário de início e término, além de datas para divulgação de seus resultados. Os avaliandos comparecem no mesmo dia, em locais específicos para utilizarem os itens.

Além de constituir uma classe de gêneros textuais especializados, cada item, em particular corresponde a uma unidade textual. Importante lembrar que em linguística não existe consenso sobre o conceito de texto. Isso varia de acordo com diferentes perspectivas teóricas. Para efeitos deste trabalho, texto é considerado como um todo comunicativo, resultado da interação entre quem produz e quem o recebe. O que caracteriza um texto é a possibilidade de se estabelecer sentidos a partir de pistas oferecidas, que podem ser linguísticas – como conectivos, unidades lexicais, construções sintáticas etc. – ou mesmo inferidas das situações de produção – como o propósito comunicativo, interlocutores, contexto de circulação do texto etc.

A perspectiva adotada caracteriza o texto não apenas como um produto verbal oral ou escrito, mas multimodal, ou seja, um texto pode ser composto pela combinação de elementos linguísticos com elementos não linguísticos. Na elaboração de um texto, entram em cena os propósitos comunicativos, que se relacionam com o contexto de produção e circulação e com o gênero textual ao qual o texto pertence. Logo, um texto pode resultar da união de uma expressão da língua com desenhos, imagens, sons e tabelas, por exemplo. Assim, qualquer texto pode ser construído de maneiras diferentes, dependendo das escolhas e das combinações que são feitas para formá-lo. O próximo exemplo, portanto, será um texto:

Figura 5: Item de Biologia com imagem e estruturas linguísticas⁷

A figura, a seguir, esquematiza o processo de fotossíntese executado pelos seres autótrofos.



Associe os números da figura aos elementos correspondentes do processo.

- () Energia luminosa.
- () H₂O.
- () CO₂.
- () O₂.

A sequência **correta** dessa associação é:

A) I; IV; II; III.

B) II; III; I; IV.

C) III; II; IV; I.

D) IV; I; III; II.

Fonte: Banco de itens do PAAE-MG.

O exemplo acima é um item de biologia. Sabemos que se trata de um item pelos aspectos formais já apresentados: a organização em partes discretas, a configuração das alternativas de resposta etc. Sabemos que é de biologia pela imagem, que representa um processo da área, as informações contidas nas alternativas etc. Trata-se não apenas de um texto, mas de um texto que apresenta conteúdos especializados da área de ciências.

Sobre as características dos textos de especialidade, Hoffmann aponta que elas não fogem daquelas de um texto comum. Isso quer dizer que essa concepção de texto multimodal pode ser transposta para o conceito de texto de especialidade. O autor, porém, diz que o texto de especialidade apresenta restrições relativas à especialidade à qual se vincula (e é exatamente nesse aspecto que o texto comum se difere do especializado) e, por isso, é frequentemente mais limitado, mais rígido, uma vez que a comunicação técnica apresenta padrões mais rígidos de linguagem. Glaser (1990) reitera essa perspectiva:

Como resultado de um ato comunicativo, o texto especializado é uma forma de expressão linguística complexa, coesa, organizada logicamente e completa, que reflete um evento específico de uma atividade, utiliza recursos linguísticos

⁷O PAAE (Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar) é um programa avaliativo do estado de Minas Gerais, que possui um banco com aproximadamente 70 mil itens, os quais foram disponibilizados para as pesquisas desenvolvidas pelo autor deste texto.

adequados e pode ser complementado por recursos visuais, como símbolos, fórmulas, equações, gráficos e figuras. (GLASER, 1990, p. 18.)

Ainda sobre as diferenças entre texto comum e texto especializado, o segundo se destaca pelas exigências de precisão da comunicação que ele contém, frequentemente apresentando padronizações nos diferentes elementos da *macroestrutura* (segmentação das partes textuais), na relação de coerência entre seus elementos e em seu conjunto de unidades sintáticas, lexicais, morfológicas. Resguardadas as devidas proporções, isso vale para os diferentes gêneros textuais especializados.

Assim, tomando uma carta pessoal como exemplo de texto não especializado, ela pode conter gravuras, desenhos, e outros elementos semióticos, e pode ser formada por uma quantidade certamente limitada, mas não fixa, de linhas e palavras. Já um item de avaliação de múltipla escolha, também pode se formar com diferentes elementos semióticos, mas existe uma limitação mais rígida quanto a sua extensão. Por exemplo, ninguém imagina um item com mais de cinco alternativas de resposta. Um item com oito, dez ou quinze alternativas de resposta é, inclusive, algo tecnicamente incapaz de ser produzido.

Para Hoffmann (1988), o texto especializado também é caracterizado pelos “fatores de textualidade”, termo cunhado por Beaugrand e Dressler (1981). Trata-se de propriedades específicas que fazem com que os textos sejam textos, sejam eles especializados ou não. Beaugrand e Dressler apontam coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade como fatores de textualidade.⁸ Esses fatores são observados nos itens, o que comprova que cada item em particular é um texto.

Hoffmann completa que o texto de especialidade é criado em situações de comunicação complexas, em que os fatores decisivos são de responsabilidade do autor, com seu ponto de vista comunicacional e sua estratégia de comunicação, e dos destinatários (interlocutores) com sua expectativa preconcebida. No caso dos textos de especialidade, autor e destinatário estão em posição distinta, mas voltada para um mesmo fim em relação ao sistema comunicativo. Eles se comunicam em uma situação determinada por relações extralinguísticas, como as situações de exames de seleção.

Nessa perspectiva, o texto especializado é instrumento e, ao mesmo tempo, produto da atividade comunicativa exercida em uma atividade especializada socioproductiva. O texto especializado compõe uma unidade estrutural e funcional (um todo) formado por um conjunto finito e ordenado de estruturas linguísticas e eventuais elementos semióticos, ele é semântica e pragmaticamente coerente. O texto de especialidade é comparável com enunciados complexos do conhecimento humano e a circunstâncias igualmente complexas da realidade objetiva. E quem há de dizer que não há complexidade nos processos avaliativos e seletivos?

Os itens estão nessa categoria de textos especializados porque comportam e transmitem conhecimentos especializados. Não há como negar que em itens de química não haja conhecimentos na área de Ciências da Natureza, assim como os conhecimentos de Ciências Humanas são perceptíveis em itens de história e geografia, por exemplo. Esses conhecimentos especializados podem ser confirmados em eventuais elementos semióticos utilizados nos itens, mas principalmente por unidades lexicais que evocam conceitos dessas áreas de conhecimento.

⁸ Em Lima (2018) é discutido cada um desses fatores de textualidade, a partir da análise de itens.

Além disso, o argumento de que o item é um texto especializado também pode ser confirmado por outra categoria lexical que não está relacionada ao vocabulário especializado das áreas avaliadas, mas ao vocabulário relacionado à própria constituição dos itens, mas isso é assunto para a seção seguinte.

O item é composto por categorias lexicais distintas

Os estudos em Linguística das Linguagens Especializadas, apontam Finatto e Zílio (2015), têm mostrado que a comunicação especializada ocorre não apenas por textos e gêneros especializados, mas por estruturas linguísticas que também refletem conhecimentos especializados e que estão contidas nos textos. Tradicionalmente, o léxico em textos especializados eram subcategorizados em duas classes: léxico de língua geral, onde se incluem estruturas comuns a quaisquer textos, especializados ou não, e geralmente associadas às chamadas palavras gramaticais, e o léxico especializado, refletido nas unidades terminológicas das áreas especializadas.

Alguns autores têm mostrado, no entanto, que o léxico em gêneros e textos especializados pode ser acomodado em outras categorias. É o que argumentam Kocourek (1991), Tutin (2007), Killian e Loguércio (2015), Lima (2018) e o próprio Hoffmann (1988). No caso dos itens, três categorias lexicais são observadas: estruturas linguísticas “de língua geral”; estruturas linguísticas especializadas e estruturas linguísticas de gênero, termo cunhado por Lima (2018).

As estruturas linguísticas “de língua geral” comportam unidades lexicais simples, bem como estruturas lexicais complexas (formadas por mais de uma unidade linguística). Estão nessa categoria as classes de palavras conhecidas como preposição, artigos, advérbios e pronomes. Essas estruturas são facilmente encontradas nos itens e em outros textos e gêneros, independente do assunto ou especialidade tratados neles.

Quanto às estruturas linguísticas especializadas, categorizam as unidades terminológicas e fraseológicas das áreas avaliadas. Essas unidades correspondem a conceitos especializados. É o que ocorre com “equação diferencial” e “subtração”, que imediatamente remetem a conceitos da matemática; ou “calota polar ártica”, “continente africano” e “urbanização”, próprios da geografia e ciências humanas. Potencialmente, as estruturas linguísticas especializadas podem ocorrer em qualquer item, desde que pertençam à mesma área avaliada.

Finalmente, as estruturas linguísticas de gênero correspondem a unidades lexicais simples e complexas que não remetem às áreas avaliadas, mas ao próprio processo de avaliação ou mesmo às próprias partes que compõem o item. É o que ocorre com “marque”, “indique”, “alternativa”, “assinale a alternativa”. Nesse caso, as estruturas estão relacionadas ao tipo de item⁹, não às áreas avaliadas. Isso quer dizer que ocorrem em itens do mesmo tipo, não importando os conhecimentos que são avaliados.

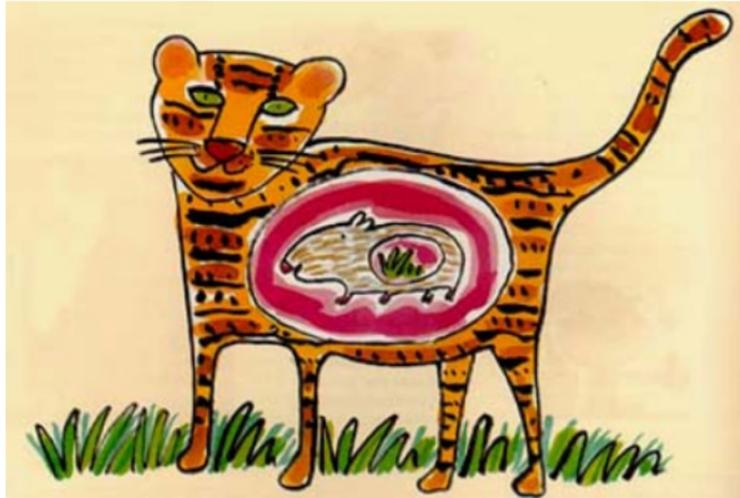
A linguagem usada nos itens tem mostrado que existe relação entre as estruturas linguísticas utilizadas nos itens e as propriedades do gênero, no que concerne aos três elementos de constituição de gênero propostos por Bakhtin: *tema*, *estrutura composicional* e *estilo*. No que diz respeito ao *tema*, esse é em grande parte delimitado pelas estruturas linguísticas especializadas.

⁹No caso dos itens de múltipla escolha, são conhecidos nove tipos de item: item de afirmativa incompleta, item de interrogativa direta, item de associação, item de lacuna, item de ordenação ou seriação, item de asserção ou razão, item de alternativas constantes, item de resposta múltipla e item de foco negativo.

Diante de um item de Biologia, como saber que ele pertence a essa área? A identificação das estruturas linguísticas especializadas oferece esse caminho de identificação. Na Figura 6, na página seguinte, há as estruturas “cadeia alimentar”, “Sol”, “fonte primária de energia”, “consumidor”, “nível trófico” que direciona a delimitação do tema: trata-se de um item de Biologia sobre “cadeia alimentar”.

Figura 6: Item de Biologia: Estruturas para identificação do tema e da estrutura composicional

A ilustração representa uma cadeia alimentar, em que o Sol é a fonte primária de energia.



(<http://www.cienciahoje.com.br>. Acesso em: 12/06/2006.)

Sobre essa cadeia alimentar, são feitas as seguintes afirmativas:

- I. A energia contida no produtor diminui gradualmente, ao passar de consumidor a consumidor.
- II. A energia consumida pelo rato é maior do que a energia consumida pelo tigre.
- III. O rato representa o primeiro nível trófico dessa cadeia alimentar.

Estão **corretas** as afirmativas

- A) I, II e III. B) I e II, apenas. C) I e III, apenas. D) II e III, apenas.

Fonte: Itens do PAAE.

Nesse exemplo da Figura 6, há também estruturas que indicam que se trata de um item de múltipla escolha. Isso está relacionado ao que Bakhtin chama de *estrutura composicional*. As fraseologias “são feitas as seguintes afirmativas” e “Estão corretas as afirmativas” indicam essa propriedade do gênero item. São estruturas linguísticas utilizadas na composição do gênero.

Quanto ao *estilo*, nem sempre é possível identificá-lo por meio das estruturas linguísticas especializadas ou estruturas linguísticas de gênero, pois essas estruturas variam pouco, ou seja, o elaborador do item dispõe de uma quantidade limitada de recursos linguísticos, o que limita também a possibilidade de colocar em prática o seu estilo. O estilo, nos itens, não é facilmente identificável, mesmo porque, como reiterado neste trabalho, uma das características dos textos de especialidade é a máxima padronização possível.

É certo que *tema* e *estrutura composicional* não são reconhecidos apenas pelas estruturas linguísticas empregadas nos itens. A imagem usada no item da Figura 6, por exemplo, tem papel importante na definição do tema. Nela, se vê que um felino ingeriu um roedor que, por sua vez, ingeriu vegetais. É uma representação do que se compreende por “cadeia alimentar”. O desenho tem, portanto, relevância na delimitação do tema. Da mesma forma, a *estrutura composicional* é visualmente marcada: o desenho é centralizado, destacando-se como texto de suporte. As afirmativas para análise são enumeradas de I a III, e dispostas uma embaixo da outra, as alternativas de resposta iniciam-se pelas estruturas A), B), C) e D), o que mostra que as estruturas linguísticas usadas nos itens são importantes na identificação dos elementos que constituem o gênero, mas não são os únicos meios de identificá-los.

Seguindo o mesmo raciocínio, como reconhecer o *tema* do item da Figura 7? A imagem do mapa já dá pistas desse reconhecimento. Trata-se do mapa do Brasil, no qual estão indicadas as capitais dos estados. Nessas indicações, há legenda que aponta para os tipos de capitais: “metrópole nacional”, “metrópole regional”, “capital submetropolitano” e “capital regional”. Essas estruturas linguísticas estão no mapa, e são relativas a conceitos da área de Geografia.

Figura 7: Item de Geografia: Estruturas para identificação do tema e da estrutura composicional



(www.puc-rio.br/vestibular/repositorio/provas/1998/imagens/geoo35.gif. Acesso: 12/02/2010.)

Sobre o mapa de Organização Urbana do Espaço Brasileiro, são feitas as seguintes afirmativas. Classifique-as como verdadeiras (V) ou falsas (F).

- () O Norte está dividido em três áreas de influência das metrópoles.
- () O município de São Paulo apresenta a menor área de influência do Brasil.
- () O território brasileiro é dividido em onze áreas de influências das metrópoles.

A sequência correta dessa classificação, de cima para baixo, é

- A) (F), (F), (F). B) (F), (V), (V). C) (V), (F), (V). D) (F), (F), (V).

Fonte: Itens do PAAE.

No comando do item, há a expressão “Organização urbana do espaço brasileiro”, que também serve para delimitar o tema. Na mesma direção, as afirmativas que devem ser classificadas como verdadeiras ou falsas são formadas pelas estruturas “Norte”, “município”, “São Paulo” e “território brasileiro” que, uma vez relacionadas, confirmam que se trata de um item de Geografia. Quanto à *estrutura composicional*, além do aspecto visual já comentado, há as estruturas linguísticas “Classifique-as como (V) verdadeiras ou falsas (F)” e “A sequência correta dessa classificação”, que são próprias para caracterizar o item de múltipla escolha.

O exemplo da Figura 8, abaixo, possui estas estruturas linguísticas especializadas, relacionadas ao *tema*: “reação química”, “gás carbônico”, “óxido de cálcio”, “carbonato de cálcio”, “combustão do butano”, “solução de bicarbonato de sódio”, “solução de ácido clorídrico”, “óxido negro de cobre” etc., que auxiliam na delimitação da área de Química. A *estrutura composicional* tem no aspecto visual da divisão por colunas um indício de se tratar de um item de múltipla escolha, o que é confirmado pelas estruturas linguísticas “Associe as duas colunas” e “A sequência correta dessa associação”:

Figura 8: Item de Química: Estruturas para identificação do tema e da estrutura composicional

Associe as duas colunas, relacionando cada reação química à sua evidência de transformação.

Reação Química:

1. Absorção de gás carbônico pelo óxido de cálcio, com formação de carbonato de cálcio.
2. Combustão completa do butano.
3. Neutralização de solução de bicarbonato de sódio por solução de ácido clorídrico.
4. Redução do óxido negro de cobre pelo carvão, com formação de cobre (Cu) em pó e gás carbônico.

Evidência de Reação:

- Formação de bolhas.
- Liberação de energia na forma de luz.
- Mudança de cor.
- Aumento da massa de materiais sólidos.

A sequência **correta** dessa associação é:

A) 3, 2, 4, 1.

B) 2, 3, 1, 4.

C) 4, 2, 3, 1.

D) 4, 2, 1, 3.

Fonte: Itens do PAAE.

Conforme os dados mostram, em se tratando do gênero de especialidade item, as estruturas linguísticas especializadas estão diretamente relacionadas ao reconhecimento do tema do gênero, ao passo que as estruturas linguísticas de gênero se relacionam à estrutura composicional do gênero. É o léxico servindo como instrumento de compreensão do gênero de especialidade “item de avaliação de múltipla escolha”.

Considerações finais

Conforme apresentado ao longo do texto, o item, elemento constitutivo dos exames de seleção para cursos superiores, é um gênero textual de especialidade. Como tal, possui diferentes propriedades de cunho técnico que precisam ser observados para garantir precisão em sua função: avaliar candidatos para classificá-los e para selecionar estudantes.

Embora seja um gênero de especialidade e, por esse motivo, requerer conhecimentos específicos para sua constituição, muitos exames de seleção desprezam ou desconhecem essas

orientações, o que acarreta item mal formulados, que podem mascarar os reais conhecimentos dos avaliandos, gerando resultados controversos e muitas vezes injustos.

Urge que as entidades que trabalham com o item – o que inclui os próprios cursos de formação de professores – passem a considerá-lo como produto especializado, regido por padrões que devem ser seguidos.

Referências

- ANASTASI, A. (1908) **Testes psicológicos**. Tradução Dante Moreira Leite. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1975.
- ANDERSON, P.; MORGAN, G. **Developing Tests and Questionnaires for a National Assessment of Educational Achievement**. Washington: Banco Mundial, 2008.
- ARREDONDO, S. C. **Vocabulario de evaluación educativa**. Madri: Pearson Prentice Hall, 2003.
- ARREDONDO, S. C.; DIAGO, J. C. **Prácticas de evaluación educativa**. Madri: Pearson Prentice Hall, 2009.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BAQUERO, G. **Testes psicométricos e projetivos: medidas psicoeducacionais**. Rio de Janeiro: Loyola, 1974.
- BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. **Introduction to Text Linguistics**. London/New York: Longman, 1981.
- CARRARETTO, G. **Pais consideram questão de prova do IFES pornográfica**. G1ES, 2012. Disponível em: <https://glo.bo/2Zl6yNj>. Acesso em: 20/07/2019.
- ESQUIROL, J. E. D. **Des maladies mentales considérés sous les rapports medical, hygiénique et médico-légal**. vol. I & II, Paris: J.-B. Baillièrre. 1938.
- FINATO, M. J. B.; ZILIO, L. **Textos e termos por Lothar Hoffmann: um convite para o estudo das linguagens técnico-científicas**. Porto Alegre: Capes/Fapergs, 2015.
- GLASER, R. **Fachtextsorten im Englischen**. Forum fur Fachsprachen-Forschung, 13. Tubingen, 1990.
- GROUNLUND, N. **A elaboração de testes de aproveitamento escolar**. Tradução Erb Luís Lente Cruz. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1974. (Coleção Ciências do Comportamento).
- HALADYNA, T. M. **Developing and validating multiple-choice test items**. 3. ed. Nova Iorque: Routledge, 2004.
- HARRIS, T. L.; HODGES, R. E. **Dicionário de alfabetização: vocabulário de leitura e escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

HOFFMANN, L. (1988) Grundbegriffe der Fachsprachenlinguistik. (Conceitos básicos da Linguística de Linguagens Especializadas). In: FINATTO, M. J. e ZÍLIO, L. **Textos e termos para Lothar Hoffmann**. Porto Alegre: FAPERGS, 2015. p. 39-51.

KILIAN, C. K.; LOGUÉRCIO, S. D. Fraseologias de gênero em resumos científicos de Linguística, Engenharia de Materiais e Ciências Econômicas. In: **TradTerm**, São Paulo, v. 26, p. 241-267, Dezembro/2015.

KOCOUREK, R, **La langue franlaise de la technique et de la science linguistique de la langue savante**. Wiesbaden: Brandstetter, 1991.

LIMA. B. A. F. **“Item de avaliação de múltipla escolha”**: um estudo na perspectiva da linguística das linguagens especializadas. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

_____. Itens para avaliação da aprendizagem escolar. In: LIMA. B. A. F. **“Item de avaliação de múltipla escolha”**: um estudo na perspectiva da linguística das linguagens especializadas. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018b.

MEDEIROS, E. B. **Provas objetivas, discursivas, orais e práticas**: técnicas de construção. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1983.

NISZ, C. **Imagem “pornográfica” em prova do Ifes choca pais de vestibulandos**. Disponível em: <https://bit.ly/2ZlVOxX>. Acesso em: 18/07/2019.

TUTIN, A. Autour du lexique et de la phraséologie des écrits scientifiques. **Revue française de linguistique appliquée** 2, v. XII, pp. 5-14, 2007.

Recebido em julho/2019.

Aceito em outubro/2019.

A ABORDAGEM DA LITERATURA NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM): UMA ANÁLISE DAS PROVAS DE 2017 E 2018

THE LITERATURE APPROACH IN BRAZILIAN NATIONAL SECONDARY EDUCATION EXAMINATION (ENEM): AN ANALYSIS OF 2017 AND 2018 TESTS

Gabriela Fernanda Cé Luft*

IFRS

Resumo: O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), popularizado especialmente a partir da segunda década do século XXI, tem repercutido nos níveis de ensino anteriores à universidade e ditado mudanças curriculares. Com vistas a investigar quais seus impactos, sobretudo para o ensino médio, o presente artigo apresenta um histórico do exame e analisa, quantitativa e qualitativamente, as questões de Literatura das provas aplicadas nos anos de 2017 e 2018, problematizando, especialmente, os gêneros, habilidades e competências mais recorrentes. Dada uma tendência de negligência das especificidades do texto literário, e tendo em vista que o ensino médio costuma se moldar às demandas dos processos seletivos de ingresso às universidades, constata-se que a formação de leitores literários tende a se fragilizar.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Formação de leitores. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Abstract: The Brazilian National Secondary Education Examination (Enem), popularized especially since the second decade of the 21st century, has had repercussions on pre-university education levels and dictated curricular changes. In order to investigate what its impacts, especially for high school, this article presents a history of the examination and analyzes, quantitatively and qualitatively, the Literature questions of the tests applied in the years 2017 and 2018, problematizing especially the most recurrent genres, skills and competences. Given a tendency to neglect the specificities of the literary text, and considering that high school tends to conform to the demands of selective university admission processes, it is clear that the formation of literary readers tends to be weakened.

Keywords: Literature teaching. Readers development. Brazilian National Secondary Education Examination (Enem).

* Doutora em Letras (área de Estudos Literários) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Porto Alegre. E-mail: gabiluft@gmail.com.

A partir de 1970, em uma conjuntura de enorme crescimento de procura por ensino superior, a criação da Comissão Nacional do Vestibular Unificado (CONVESU) viabilizou a política de unificação dos conteúdos e de realização regionalizada do vestibular. A partir daí, torna-se evidente o verdadeiro mando que os programas das provas passam a exercer sobre o ensino secundário. Por haver forte concorrência, concentrada especialmente nos cursos das universidades públicas, é que a generalidade das escolas passa a adotar os programas de vestibular como programas de ensino.

Até 1996, o acesso à educação superior ocorria exclusivamente por meio de concurso vestibular. A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, passou a ser realizado de maneiras distintas e por vezes complementares. O Parecer nº 95, de 1998, regulamentou as possíveis formas de acesso a cursos de graduação, determinando a permanência do vestibular como processo válido para ingresso no ensino superior; deixava, contudo, de ser o único e exclusivo mecanismo de acesso, “[...] podendo as instituições desenvolver e aperfeiçoar novos métodos de seleção e admissão alternativos que, a seu juízo, melhor atendam aos interessados e às suas especificidades” (BRASIL, 1998, p. 2).

O mesmo Parecer mencionava que o Enem poderia ser “[...] aproveitado para ingresso no ensino superior, isolada ou concomitantemente com outro processo seletivo, igualmente universal e democrático” (BRASIL, 1998, p. 5). Criado em 28 de maio de 1998, por meio da Portaria Ministerial nº 438, o Enem tinha como principal objetivo avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania. Constituído-se como uma modalidade possível de acesso ao ensino superior, configurava, conforme o Parecer nº 98 de 1999, “[...] excelente oportunidade para inovar os processos seletivos e tanto melhor quanto mais crescente seja sua universalização” (BRASIL, 1999, p. 5).

Assim, sobretudo a partir de 2000, o concurso vestibular foi desinstitucionalizado como única forma de ingresso à educação superior e abriu-se caminho para que as instituições de ensino adotassem diversos processos para a admissão de estudantes. O vestibular continuava sendo um processo de seleção, classificatório, mas, como a legislação não especificou como as instituições poderiam realizar seus processos seletivos, abriram-se possibilidades para que as mais variadas maneiras fossem utilizadas. É nesse contexto que ganha força a utilização dos resultados do Enem como forma alternativa e/ou complementar de acesso à educação superior.

O planejamento e a execução do exame sempre estiveram sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão criado em 1997 com a função de definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de processos de acesso à educação superior. Desde então, o Inep passou a publicar portarias que regulamentam a realização do certame. Com a publicação do Documento Básico, em 2000, confirmou-se a vocação do Enem de se constituir como um meio alternativo ao vestibular: estruturado de acordo com a atual LDBEN, o exame “introduz profundas transformações no ensino médio, desvinculando-o do vestibular, ao flexibilizar os mecanismos de acesso ao ensino superior [...]” (BRASIL, 2000, p. 1).

Desde o seu início, o modelo de avaliação utilizado pelo Enem teve como base alguns pressupostos, constantemente alardeados pelos idealizadores da prova: romper com a educação tradicional, acusada de conceber os processos de ensino e de aprendizagem como simples

transferência de conhecimento do professor para o educando, este visto como depositário passivo, de quem não se espera mais do que o esforço mecânico da reprodução gratuita de fatos, regras e conceitos; exigir do aluno o domínio de competências e habilidades para a solução de problemas, por meio da utilização de conhecimentos adquiridos não apenas na escola, mas também em sua experiência de vida; e valorizar o raciocínio em detrimento da *decoreba*, com ênfase para a abordagem de situações da vida real. Assim, o exame não visava à medição da capacidade do educando de assimilar e acumular conteúdos. A questão principal era a utilização das informações apreendidas em contextos adequados, por meio da interpretação de códigos e linguagens, com vistas à tomada de decisões autônomas e socialmente relevantes. As estruturas mentais, isto é, as competências, seriam avaliadas por meio das habilidades, continuamente construídas e reconstruídas.

A Matriz de Competências do exame, elaborada por um grupo de profissionais da educação – especialistas em psicologia do desenvolvimento, pesquisadores e professores de diferentes áreas de conhecimento e especialistas em psicometria –, a partir de um projeto coordenado pelo Inep, tinha o intuito de definir claramente os pressupostos e delinear as características operacionais da prova. Pressupunha a complementaridade e a integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares das escolas brasileiras de ensinos fundamental e médio. Como referências norteadoras, considerou a LDBEN, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e as matrizes curriculares de referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). De 1998 a 2008, então, as provas foram estruturadas a partir de uma matriz com 5 competências e 21 habilidades.

Pressupunha-se que a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, no sentido amplo do termo, não deveria ser desenvolvida unicamente na aprendizagem da língua portuguesa, mas em todas as áreas e disciplinas estruturadoras das atividades pedagógicas na escola. A partir das competências cognitivas globais, identificou-se o elenco de habilidades correspondentes. Das 21 habilidades, transcrevemos as de números 5 e 6, as únicas a abordarem conhecimentos relativos à literatura e à língua portuguesa:

5. A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores.

6. Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal. (BRASIL, 2000, p. 6)

Ainda conforme o Documento Básico, todas as situações de avaliação deveriam ser estruturadas de modo a verificar a capacidade do aluno de (1) ler e interpretar textos verbais, visuais (fotos, mapas, pinturas, gráficos, entre outros) e enunciados, identificando e selecionando informações centrais e periféricas; (2) inferir informações, temas, assuntos, contextos, justificando a adequação da interpretação; (3) compreender os elementos implícitos de construção do texto, como sua organização, estrutura, intencionalidade, assunto e tema; (4) analisar os elementos constitutivos dos textos, de acordo com sua natureza, organização ou tipo; e (5)

comparar os códigos e linguagens entre si, reelaborando, transformando e reescrevendo, por meio de resumos, paráfrases e relatos.

A parte objetiva da prova, de 1998 a 2008, era composta por 63 questões interdisciplinares de múltipla escolha aplicadas em um único caderno, dispostas sem as usuais divisões por disciplinas existentes nos vestibulares tradicionais, e uma proposta de redação. Dada a estruturação do exame, não ficava claro, por exemplo, qual era o lugar destinado à literatura, uma vez que os textos literários apareciam diluídos junto a outras áreas do conhecimento, sendo utilizados, inclusive, para questões envolvendo conteúdos relacionados à biologia e à geografia, por exemplo.

Em 2009, o Enem foi reformulado e ganhou *status* de vestibular, passando a ser utilizado como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, substituindo ou complementando os vestibulares tradicionais, acusados de primar pela memorização, truques (os velhos *macetes*) e acúmulo gratuito de conhecimentos. Passando de caráter avaliativo para seletivo, objetivava-se transformar o Enem em um instrumento de democratização para o acesso às vagas federais de ensino superior, além de possibilitar a mobilidade acadêmica, o que permitiria aos candidatos tentarem vagas em outras cidades, sem gastos com deslocamentos e taxas de inscrição, e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio, ao exigir a aplicação de conhecimentos em situações práticas e a conexão entre os conteúdos abordados. Às universidades, foi dada autonomia para optar pela utilização do novo exame como processo seletivo, por meio de diferentes possibilidades de adesão: (1) como fase única, a partir do Sistema de Seleção Unificada (o SiSU), informatizado e *online*, (2) como primeira fase, (3) combinado com o vestibular da instituição ou (4) como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

De acordo com a proposta encaminhada pelo Ministério da Educação (MEC) à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), a ideia era que uma prova única pudesse reestruturar os currículos do ensino médio. As instituições, como entidades autônomas, assumiriam o processo de repensar o ensino médio, discutindo a relação entre conteúdos exigidos para ingresso na educação superior e habilidades que seriam fundamentais, tanto para o desempenho acadêmico futuro, quanto para a formação humana. Defendia-se a ideia de que um exame nacional unificado, desenvolvido com base em uma concepção de prova focada em habilidades e conteúdos tidos como mais relevantes, configuraria um importante instrumento de política educacional, na medida em que sinalizaria concretamente para o ensino médio orientações curriculares expressas de modo claro, intencional e articulado para cada área de conhecimento.

Do ponto de vista da aplicabilidade, algumas providências foram tomadas, como a elaboração de uma nova Matriz de Referência com o intuito de nortear o exame. A Matriz, em caráter documental, organizou em quatro áreas a composição do exame, determinando os eixos cognitivos comuns a todas elas – dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar propostas –, bem como as competências e habilidades a serem avaliadas. Para cada uma das quatro áreas que compõem o exame, a Matriz apresenta um conjunto de 30 habilidades, que configuram uma série de capacidades que, de um modo geral, espera-se dos estudantes. Também são explicitados, para cada área, quais “objetos de conhecimento” (conteúdos curriculares) específicos do ensino médio estão sendo cobrados.

Assim, desde 2009, o exame passou a ser constituído por uma redação e quatro provas objetivas, contendo cada uma, 45 questões de múltipla escolha, totalizando 180, aplicadas em dois dias, além de uma redação, que avaliam as seguintes áreas do conhecimento e componentes curriculares:

Quadro 1: Áreas do conhecimento no Enem e seus componentes curriculares

Áreas do conhecimento	Componentes curriculares
Ciências humanas e suas tecnologias	História, Geografia, Filosofia e Sociologia e conhecimentos gerais
Ciências da natureza e suas tecnologias	Química, Física e Biologia
Linguagens, códigos e suas tecnologias	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação + redação
Matemática e suas tecnologias	Matemática

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim como definido pelas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) e pelas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), a literatura permaneceu incluída na área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”. O objetivo do MEC era que o novo modelo de exame incentivasse o raciocínio, por meio de enfoque interdisciplinar. O Inep ressaltou, sobretudo, que não havia abandonado a ideia de questões contextualizadas, que demandam do estudante a aplicação do conhecimento e não a mera memorização de informações. Ou seja, o Enem, afirmam os elaboradores da proposta, é interdisciplinar, exigindo do candidato demonstrações de sua capacidade de *como fazer*. Ao contrário da *decoreba* comum dos vestibulares, a prova faz com que o aluno pense, raciocine e formule respostas de acordo com o que aprendeu e vivenciou.

Quando o exame passou a figurar como o grande e virtual único vestibular em todo o país, extrapolando consideravelmente sua finalidade inicial, a de avaliar o desempenho de alunos e escolas no ensino médio, muitos, em tom comemorativo, proclamaram que, finalmente, estava decretada a falência da mercantilização do ensino, representada, segundo eles, pelos cursinhos pré-vestibulares: como as perguntas e as provas do Enem primariam pelo raciocínio, e não pela memorização, a condição de todos os candidatos, fossem ricos ou pobres, seria emparelhada. Todos teriam vez, especialmente os menos favorecidos socialmente.

Em pouco tempo, tal visão revelou-se um grande equívoco: os cursinhos apenas se reconfiguraram, passando a preparar, a partir de então, para o Enem. Como bem pondera Fischer (2013), sempre que a oferta de vagas for menor do que o número de candidatos – e, em média, o número de inscritos no SiSU tem sido muito superior ao número de vagas disponibilizadas no mesmo sistema –, haverá quem, independentemente de méritos pedagógicos, se preparará de modo mais competitivo, por mais que o número de escolas, país afora, tenha crescido consideravelmente nos últimos anos.

Desde o anúncio da reformulação da prova, as inscrições para o Enem têm crescido ano após ano, já que cada vez mais instituições adotam o exame como modalidade exclusiva ou complementar de acesso a seus cursos superiores. Em 1998, ano de sua implantação, somente

157.221 alunos se inscreveram para o certame em todo o país. Na edição do exame realizada em novembro de 2018, houve 5.513.662 inscritos. Contudo, o número de abstenções chegou a 29%.

Atuando muito mais como um vestibular do que como um instrumento de avaliação da etapa final da educação básica, o Enem tem atraído cada vez mais alunos que nem mesmo concluíram o ensino médio, e a tendência é de que, com o tempo, todas as instituições públicas de ensino federal passem a disponibilizar, se não a totalidade, ao menos um percentual de suas vagas no SiSU. Diante desse contexto, as escolas e os cursinhos pré-vestibulares passaram a ter um novo objeto para suas aulas: os conteúdos cobrados nas provas. Interessa-nos, agora, verificar como a literatura tem sido abordada ao longo das duas últimas edições do exame, realizadas em 2017 e 2018¹. Assim como o vestibular unificado instaurado na década de 1970 impactou diretamente os programas de ensino nas escolas médias, o Enem tende a gerar semelhante reflexo, induzindo, pois, a reformulação de currículos em todo o Brasil.

Provas de 2017 e 2018 do Enem e implicações para o ensino de literatura

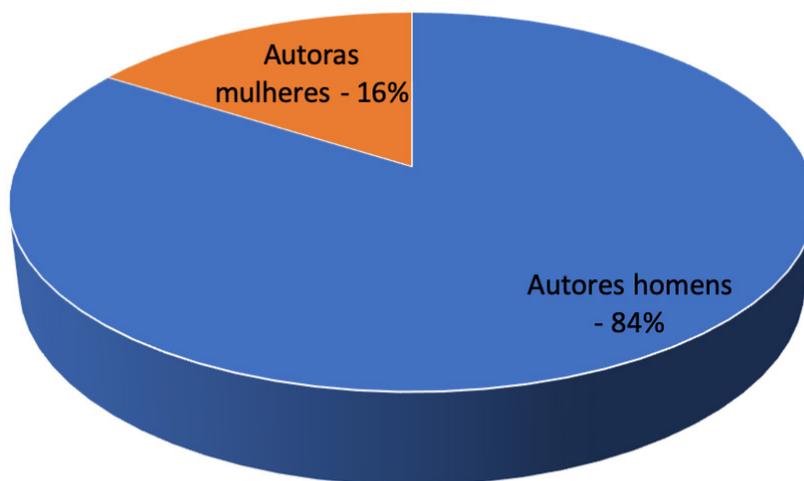
Na edição de 2017 do exame, a prova de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” apresentou dezesseis questões envolvendo textos literários. Dentre os autores, uma única escritora mulher: Clarice Lispector. Os demais, homens: Chico Buarque, Dias Gomes, Gregório Duvivier, Fernando Pessoa, Graciliano Ramos, H. Dobal, Henrique Oliveira, José Saramago, Machado de Assis, Millôr Fernandes e Flávio Rangel, Milton Hatoum, Murilo Mendes, Nei Leandro de Castro, Paulo Leminski e Raduan Nassar.

Na edição de 2018 do exame, a prova de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” apresentou quinze questões envolvendo textos literários. A primazia, mais uma vez, é masculina: dentre os autores, quatro mulheres (Angélica Freitas, Martha Medeiros, Natalia Borges Poleso e Stela do Patrocínio) e dez homens (Cuti, Eduardo Galeano, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, Ivan Ângelo, Leonardo Fróes, Manoel de Barros, Marques Rebelo, Ricardo Freire e Torquato Neto).

Em gráfico, o domínio – quase que completo – de autores masculinos fica ainda mais evidente:

¹ Uma análise das questões de Literatura do Enem no período de 1998 a 2012 pode ser encontrada na tese de doutorado *Retrato de uma disciplina ameaçada: a literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*, de autoria de Gabriela Fernanda Cé Luft, defendida em 2014 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Já uma análise pormenorizada das provas do Enem no período de 2009 a 2016 pode ser encontrada no artigo *A abordagem da Literatura no Exame Nacional do Ensino Médio*, de Gabriela Fernanda Cé Luft e Luís Augusto Fischer, publicado na obra *Avaliação de Língua Portuguesa no novo Enem* (UniAnchieta, 2017).

Figura 1: Percentual de autores homens e de autoras mulheres nas questões de Literatura do Enem (2017 e 2018)

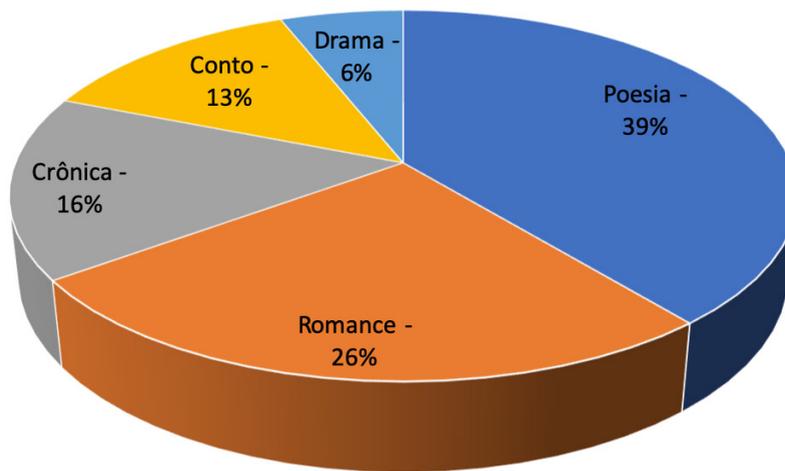


Fonte: Elaborada pela autora.

Em tempos em que se discute, oportunamente, a presença das mulheres na literatura, e tendo em vista que o Enem tende a pautar os conteúdos trabalhados durante o ensino médio, um passo importante – inclusive para a problematização do cânone – seria a prova apresentar, em suas questões, uma maior quantidade de textos de autoria feminina.

Ainda em relação aos autores, outro dado chama atenção: considerando os 32 nomes apresentados, há apenas um escritor nascido antes do século XX: Machado de Assis. Os demais remontam ao século XX. Ou seja: apenas um texto literário apresentado na prova diz respeito a período anterior ao Modernismo (no caso em questão, o Realismo). Contudo, já no século XXI, com uma produção literária no país de alta importância e considerável variedade, é preciso ultrapassar a noção ingênua de que tudo o que aconteceu no século passado foi ou antecedente, ou conseqüente ao Modernismo (especialmente o de feição paulistana), de maneira a superar a centralidade demasiada que o termo ocupa.

Em relação aos gêneros, na prova de 2017 há predomínio da poesia, com seis ocorrências. Romance, conto e crônica figuram com três ocorrências cada. Não houve questões envolvendo textos dramáticos. Na prova de 2018, há predomínio da poesia, com seis ocorrências, seguida pelo romance, com cinco. Crônicas e textos dramáticos aparecem duas vezes cada, e conto uma única vez.

Figura 2: Gêneros nas questões de Literatura do Enem (2017 e 2018)

Fonte: Elaborada pela autora.

A predominância do gênero lírico não é gratuita, e ensaiamos uma hipótese para tamanha vantagem: como o programa do exame não prevê a indicação de leituras prévias aos candidatos, a verificação de conhecimentos relativos a romances, por exemplo, é dificultada. Logo, opta-se por textos curtos, que, justamente por sua extensão reduzida, não exigem leituras anteriores, podendo ser lidos na íntegra no momento de resolução das questões.

O fato, contudo, merece uma análise mais atenta, pois está diretamente relacionado aos impactos do exame em relação à formação de leitores, especialmente de textos literários. Nos vestibulares tradicionais, vigentes até o início do século XX, a literatura e a leitura, promovidas à condição de conteúdo para prova, passaram a ocupar, conseqüentemente, as atenções dos segmentos envolvidos mais de perto com o seu ensino, aprendizagem e consumo, particularmente nos anos finais do ensino médio. Conforme Andrade, “o vestibular, como instância que produz referências, principalmente em relação aos candidatos, ao indicar a leitura como conteúdo para suas provas, resgatou-lhe o sentido, conferiu-lhe valor” (ANDRADE, 2003, p. 40-41).

Em pesquisa semelhante, Quadros constatou que “a presença de algumas leituras indicadas para o [...] vestibular entre as obras citadas remete a uma possível influência da escola e dos professores, pois devido à necessidade de realizar os vestibulares, alguns alunos leem os textos integralmente” (QUADROS, 2007, p. 36). Ao transformar a leitura em um item obrigatório para a prova de literatura brasileira, o vestibular agregou ao seu caráter avaliativo o de mediador entre o texto literário e o público, favorecendo a difusão e a divulgação das obras indicadas e, pela pressão da prova, tornando-se um fator de promoção da própria leitura.

O vestibular se constituía, assim, como um mediador decisivo de leitura, responsável por desencadear um processo de renovação e ampliação do referencial literário do professor de língua portuguesa, com repercussão evidente sobre o estudante. Por meio da realização de entrevistas com professores de escolas de nível médio de Florianópolis (SC) e de questionários aplicados a alunos aprovados no vestibular da UFSC, Andrade chegou a algumas conclusões:

[...] pode-se dizer que a inclusão da leitura de literatura nas provas do vestibular vem servindo para a concretização de um de seus objetivos iniciais, ou seja, o da ampliação de repertório cultural do aluno candidato. [...] as mudanças observadas em relação à leitura literária efetuada pelo estudante estão em relação estreita com as mudanças que faz o professor [...]. Como se acompanhou através das entrevistas, o professor vem aos poucos alterando seu universo de trabalho e conseqüentemente de repertório, e isto se deve à necessidade e oportunidade que as indicações vêm lhe “impondo”, exigindo que seja realmente um profissional de leitura. Quer dizer, o processo que se instalou através do vestibular, visando à alteração do comportamento de leitura do estudante, vem se *autorreformatando*, segundo os dados obtidos, e promovendo mudanças quase que coercitivas sobre o professor, o que pode vir a ser um passo importante se visto sob a perspectiva de Marisa Lajolo, para quem “a discussão sobre leitura, principalmente sobre a leitura numa sociedade que pretende democratizar-se, começa dizendo que os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores” (1994, p. 108). [...] Outro aspecto que se destaca a respeito da exigência de leitura é a oportunidade que o estudante tem de, por meio de tais indicações, conhecer uma produção de seu tempo e, através dela, entrar em contato com aspectos do seu próprio cotidiano ficcionalizado [...]. Sob outro ponto de vista, a atualidade das indicações, ao lado de obras consagradas, poderia ser considerada como uma possibilidade de diálogo entre dois tempos de uma produção literária relativamente jovem. Nesse sentido, mais do que a oposição tradicional e atual, velho e novo, seria relevante o fato de ser possível transitar pela produção literária sem ser necessário para tanto se ater a padrões cronológicos, ou vincular a leitura aos tradicionais encaminhamentos baseados em estilos de época. (ANDRADE, 2003, p. 175-177, grifo da autora)

Se compararmos as provas do Enem com os tradicionais vestibulares aplicados durante anos em todo o território brasileiro – e que ainda persistem em algumas universidades, como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por exemplo –, percebe-se que é nítida a diferença de abordagem e de concepção de prova. A partir daí, por mais que o Enem, de maneira louvável, tenha trazido à tona questões por décadas silenciadas, oriundas de grupos mantidos à margem da sociedade – e aqui podemos incluir mulheres, negros e homossexuais – por exemplo –, algumas problematizações se fazem necessárias.

Com o Enem não há indicações de leitura, o que é, lamentavelmente, uma perda. A nova proposta de prova entronizada, no que tange à literatura, pode, recuperando uma conhecida expressão, vir a ser um *tiro pela culatra*: assim como Pereira (2011), cremos que a queda da lista com indicações de obras literárias para leitura prévia dos candidatos, entre tantos outros fatores que ameaçam a permanência do texto literário nos currículos do ensino médio, pode trazer como consequência o retorno – ou o reforço – de um modelo de ensino centrado quase que exclusivamente no estudo da historiografia literária, perspectiva que vai de encontro não apenas aos parâmetros e orientações curriculares nacionais, mas também às diretrizes do próprio exame.

Outra questão que merece uma análise mais minuciosa está relacionada às competências e habilidades exigidas em cada uma das questões. A partir da divulgação da Matriz de Referência do Enem, publicada tão logo o exame alterou o seu formato, em 2009, as 45 questões da prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” passaram a ser destinadas à avaliação de 9

competências, que, por sua vez, contemplam 30 habilidades. Nossa análise recairá sobre as competências de área 6, 7 e 8, ligadas à língua portuguesa, e, com maior ênfase, na competência 5, mais diretamente relacionada à literatura.

Conforme as habilidades da competência de área 5, o contato com textos literários deve favorecer a construção de relações, o que encaminha a uma percepção dialógica dos gêneros literários. Propõe-se o estabelecimento de relações entre o texto literário e o momento de sua produção (H15), por meio de uma perspectiva discursiva que considera o autor, o leitor, o contexto de produção e o contexto de circulação das obras. A H16, por sua vez, envolve o valor artístico intrínseco à obra, ou seja, a finalidade do texto literário como elemento estético. Com a H17, os textos literários são abarcados em seu viés cultural.

A área 6 propõe substituir a perspectiva mais tradicional de reconhecimento e classificação das categorias gramaticais por um olhar analítico capaz de explicitar o estudo das estruturas linguísticas. A fim de que o aluno possa aprender a identificar elementos que promovam a progressão temática e a estrutura de diferentes gêneros textuais, conforme estabelece a H18, valorizam-se atividades que levem à análise da relação entre fatores extralinguísticos – como a situação de interlocução (H19) e os juízos de valor associados ao uso de determinadas estruturas – e os processos de construção de sentido. Objetiva-se favorecer o reconhecimento da importância do patrimônio linguístico na construção da identidade individual e cultural (H20).

As habilidades associadas à competência de área 7, por sua vez, visam à análise crítica de diferentes discursos em circulação. O estudante deve ser levado a reconhecer recursos verbais e não verbais (H21), relacionando-os à expressão de determinadas opiniões e valores (H22), bem como inferir os objetivos de seu produtor em relação a um público-alvo específico (H23). Após ter analisado os elementos estruturais e compreendido como eles atuam na construção de sentidos, o aluno deverá reconhecer quais estratégias argumentativas foram utilizadas para o convencimento do público (H24).

A competência de área 8 almeja o reconhecimento das diversas variedades da língua portuguesa utilizada por seus falantes. Para tanto, o aluno deve compreender em que consistem tais variedades linguísticas, identificando suas marcas (H25), e relacioná-las a situações específicas de uso (H26), de modo a refletir sobre contextos de comunicação em que o uso da norma culta deve ser privilegiado (H27).

Ainda que não haja, como nos vestibulares tradicionais, indicações de leituras de determinadas obras e autores, mas, sim, pontos de estudo envolvendo elementos literários, alguns objetos de conhecimento associados à Matriz de Referência são sugeridos para a prova. Conforme preconizam os conteúdos previstos no Anexo da Matriz de Referência, as questões de literatura, mais especificamente, exigem o domínio dos seguintes conteúdos:

Estudo do texto literário: relações entre produção literária e processo social, concepções artísticas, procedimentos de construção e recepção de textos – produção literária e processo social; processos de formação literária e de formação nacional; produção de textos literários, sua recepção e a constituição do patrimônio literário nacional; relações entre a dialética cosmopolitismo/localismo e a produção literária nacional; elementos de continuidade e ruptura entre os diversos momentos da literatura brasileira; associações entre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário em seus gêneros (épico/narrativo, lírico e dramático) e formas diversas; articulações entre os recursos expressivos e estruturais do texto

literário e o processo social relacionado ao momento de sua produção; representação literária: natureza, função, organização e estrutura do texto literário; relações entre literatura, outras artes e outros saberes. (BRASIL, 2009, p. 14-15, grifo dos autores)

Ao se deparar com a exigência do domínio das habilidades vinculadas à área 5 (H15, H16 e H17) e tais objetos de conhecimento, o candidato a ingressar no ensino superior brasileiro – em sua grande maioria recém-saído do ensino médio – tende a pensar que serão, sim, exigidos conhecimentos relativos à literatura no exame. Contudo, ao ter acesso às questões das provas ocorridas até então, o estudante defronta-se com o oposto: grande parte dos conteúdos arrolados na Matriz de Referência não se verificam na prática.

Chegamos a essa constatação por meio da análise das áreas e habilidades contempladas em cada uma das 31 questões de literatura presentes nas provas realizadas em 2017 e 2018. Das 30 habilidades designadas para a prova de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, a H23 – “Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados” (BRASIL, 2009, p. 4) – é, largamente, a habilidade mais cobrada, exigida nas questões que demandam a interpretação direta de um determinado texto (fragmento de romance, poema, etc.), procedimento bastante recorrente nas provas dos últimos anos.

Assim, a maioria das questões prescinde de conteúdos mais “tradicionais”, direcionados à historiografia literária, comumente apresentados diacronicamente em manuais de literatura e livros didáticos destinados ao ensino médio. Como exemplo, analisemos a questão 34, da prova aplicada em 2017:

Figura 3: Questão 34 da prova do Enem de 2017

QUESTÃO 34

Garcia tinha-se chegado ao cadáver, levantara o lenço e contemplara por alguns instantes as feições defuntas. Depois, como se a morte espiritualizasse tudo, inclinou-se e beijou-a na testa. Foi nesse momento que Fortunato chegou à porta. Estacou assombrado; não podia ser o beijo da amizade, podia ser o epílogo de um livro adúltero [...].

Entretanto, Garcia inclinou-se ainda para beijar outra vez o cadáver, mas então não pôde mais. O beijo rebentou em soluços, e os olhos não puderam conter as lágrimas, que vieram em borbotões, lágrimas de amor calado, e irremediável desespero. Fortunato, à porta, onde ficara, saboreou tranquilo essa explosão de dor moral que foi longa, muito longa, deliciosamente longa.

ASSIS, M. *A causa secreta*. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em: 9 out. 2015.

No fragmento, o narrador adota um ponto de vista que acompanha a perspectiva de Fortunato. O que singulariza esse procedimento narrativo é o registro do(a)

- A** indignação face à suspeita do adultério da esposa.
- B** tristeza compartilhada pela perda da mulher amada.
- C** espanto diante da demonstração de afeto de Garcia.
- D** prazer da personagem em relação ao sofrimento alheio.
- E** superação do ciúme pela comoção decorrente da morte.

Fonte: Enem 2017

Para responder à questão, não se faz necessária a leitura integral do conto “A causa secreta”, de Machado de Assis. Basta apenas uma leitura atenta dos dois parágrafos para se perceber certo gozo que percorre Fortunato ao vislumbrar o desespero de Garcia. Uma leitura mais otimista nos permitiria afirmar que o fragmento seria capaz de motivar alguns candidatos a buscarem a leitura integral do texto. Porém, sem a realização de uma devida mediação de leitura, é improvável que isso ocorra.

Já outras questões fazem uso dos textos literários unicamente como pretextos para questões de ordem gramatical. Vejamos a questão 37 da prova de 2017, por exemplo:

Figura 4: Questão número 37 da prova do Enem de 2017

QUESTÃO 37

Essas moças tinham o vezo de afirmar o contrário do que desejavam. Notei a *singularidade* quando principiaram a elogiar o meu paletó cor de macaco. Examinavam-no sérias, achavam o pano e os aviamentos de qualidade superior, o feitio admirável. Envaideci-me: nunca havia reparado em *tais vantagens*. Mas os *gabos* se prolongaram, trouxeram-me desconfiança. Percebi afinal que elas zombavam e não me susceptibilizei. *Longe disso*: achei curiosa aquela maneira de falar pelo avesso, diferente das grosserias a que me habituara. *Em geral* me diziam com franqueza que a roupa não me assentava no corpo, sobrava nos sovacos.

RAMOS, G. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 1994.

Por meio de recursos linguísticos, os textos mobilizam estratégias para introduzir e retomar ideias, promovendo a progressão do tema. No fragmento transcrito, um novo aspecto do tema é introduzido pela expressão

- A** “a singularidade”.
- B** “tais vantagens”.
- C** “os gabos”.
- D** “Longe disso”.
- E** “Em geral”.

Fonte: Enem 2017 (prova de cor branca)

Percebe-se que não há preocupação em evidenciar a qualidade estética da narrativa, nem um cuidado maior de contextualização ou introdução do texto apresentado. O excerto de Graciliano Ramos é apresentado unicamente para a verificação de conteúdos linguísticos. Curiosamente, no ano seguinte fez-se uso do mesmo romance – novamente, para uma questão de ordem linguística.

Figura 5: Questão número 10 da prova do Enem de 2018

QUESTÃO 10

Certa vez minha mãe surrou-me com uma corda nodosa que me pintou as costas de manchas sangrentas. Moído, virando a cabeça com dificuldade, eu distinguia nas costelas grandes lanhos vermelhos. Deitaram-me, enrolaram-me em panos molhados com água de sal – e houve uma discussão na família. Minha avó, que nos visitava, condenou o procedimento da filha e esta afligiu-se. Irritada, ferira-me à toa, sem querer. Não guardei ódio a minha mãe: o culpado era o nó.

RAMOS, G. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

Num texto narrativo, a sequência dos fatos contribui para a progressão temática. No fragmento, esse processo é indicado pela

- A** alternância das pessoas do discurso que determinam o foco narrativo.
- B** utilização de formas verbais que marcam tempos narrativos variados.
- C** indeterminação dos sujeitos de ações que caracterizam os eventos narrados.
- D** justaposição de frases que relacionam semanticamente os acontecimentos narrados.
- E** recorrência de expressões adverbiais que organizam temporalmente a narrativa.

Fonte: Enem 2018 (prova de cor branca)

Com uma produção literária consolidada há séculos, representada por uma infinidade de escritores, a repetição consecutiva de um mesmo autor – e, o que é pior, de uma mesma obra – denota, no mínimo, certo descuido por parte dos responsáveis pela compilação das questões. E, mais uma vez, tem-se o texto literário como pretexto, situação já problematizada por Marisa Lajolo (1982) ainda na década de 1980.

Os dados apresentados nos levam a concluir que as questões do Enem, muitas vezes, bastam-se na leitura direta de textos, ainda que literários, insistindo na vertente da linguagem e não da cultura veiculada por intermédio da literatura, ou seja, prestigia-se mais a literatura enquanto leitura do que a literatura enquanto aprendizagem cultural. A primeira vertente – utilizada com maior frequência no exame – é mais simples, pois pressupõe somente a leitura direta de um texto, seja ele uma canção, um conto ou um poema. Pensar a literatura como cultura, no entanto, é uma atividade mais complexa, uma vez que implica a análise de um texto por aspectos históricos e de enredo, por exemplo. São duas vertentes imprescindíveis. Contudo, o foco da prova recai apenas sobre uma delas. Privilegiando a literatura unicamente como leitura, perde-se muito do vasto patrimônio cultural letrado existente e ao qual todos devem ter acesso.

Como o ensino médio costuma se moldar às demandas dos processos seletivos de ingresso às universidades – basta lembrar que o novo formato assumido pelo Enem, entre seus objetivos, visa induzir à reestruturação de currículos no nível médio – a formação de leitores literários no ensino médio tende a se fragilizar.

Referências

ANDRADE, C. A. S. de. **Dez livros e uma vaga: a leitura de literatura no vestibular**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2003.

BRASIL. **Parecer nº 95/98, de 2 de dezembro de 1998**. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p9598.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2019.

_____. **Parecer nº 98/99, de 6 de julho de 1999**. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP098.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2019.

_____. **Documento Básico 2000**. 2000. Disponível em: <<http://www.fisica.ufmg.br/~menfis/programa/Docbasico2000.doc>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

_____. **Matriz de Referência de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”**. 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

FISCHER, L. A. Luís Augusto Fischer apresenta um panorama sobre o Enem, o Sisu e o vestibular. **Zero Hora**, Porto Alegre, 13 jul. 2013. Disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/cultura-e-lazer/segundo-caderno/noticia/2013/07/luis-augusto-fischer-apresenta-um-panorama-sobre-o-enem-o-sisu-e-o-vestibular-4199615.html?impressao=sim>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé. Retrato de uma disciplina ameaçada: a literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). 2014. 301f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé; FISCHER, Luís Augusto. A abordagem da Literatura no Exame Nacional do Ensino Médio. In: MARCUSCHI, Beth; LUNA, Tatiana Simões (Org.). **Avaliação de Língua Portuguesa no novo Enem**. Jundiaí: UniAnchieta, 2017. p. 62-84.

QUADROS, T. R. de. **A formação do leitor e as obras indicadas para os vestibulares**. Dissertação (Mestrado). Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

Recebido em julho/2019.

Aceito em outubro/2019.

PERIFERIA E VESTIBULAR: CAROLINA MARIA DE JESUS E RACIONAIS MC'S

PERIPHERY AND ENTRANCE EXAM: CAROLINA MARIA DE JESUS AND RACIONAIS MC'S

Rosana Apolonia Harmuch*

UEPG

“A literatura é uma atividade sem sossego.”

Antonio Candido

Resumo: As listas de obras literárias propostas pelas Universidades para as provas de vestibular são sempre controversas. Podem ser vistas tanto como simplificadoras e autoritárias, quanto como fonte razoável de recursos financeiros, sobretudo para as editoras. Entretanto, há que se registrar que elas podem também ser compreendidas como uma trincheira de resistência da Literatura numa guerra inglória travada preponderantemente nas escolas. Para os professores da área, as listas são, muitas vezes, um apoio para as aulas cujos conteúdos são, via de regra, vistos como algo enfadonho. Mas o destaque deste texto é dado ao fato de que as listas também podem ser um poderoso instrumento de desestabilização do cânone literário e, por conseguinte, exigentes de ferramentas nem sempre disponíveis no conforto dos livros didáticos. Os objetos escolhidos para a reflexão aqui proposta são *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, e *Sobrevivendo no inferno*, do grupo Racionais MC's, ambos selecionados para listas de vestibular. O primeiro está na da UFRGS (2019/2020), na da Unicamp (2019) e na da UEPG (2019). Já o disco/livro de rap está na lista da Unicamp para 2020.

Palavras-chave: Vestibular. *Quarto de despejo*. *Sobrevivendo no inferno*.

Abstract: The lists of literary works are proposed by universities for the entrance examination are always controversial. They can be seen as both simplifying and authoritarian, and as a reasonable source of financial resources, especially for publishers. However, it should be noted that they can also be understood as a trench of resistance of Literature in an inglorious war waged predominantly in schools. For literature teachers, lists are often a support for classes which content is usually viewed as boring. But the highlight of this text is that lists can also be a great instrument for destabilizing the literary canon and therefore demanding tools not always available in the comfort of textbooks. The objects chosen for the reflection proposed here are *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, by Carolina Maria de Jesus, and *Sobrevivendo no Inferno*, by the rap group Racionais MC's, both selected for entrance examination lists. The first is at UFRGS (2019/2020), Unicamp (2019) and UEPG (2019). The album/rap book is on Unicamp's list for 2020.

Keywords: Entrance examination. *Quarto de despejo*. *Sobrevivendo no inferno*.

* Doutora em Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: rosanaharmuch@hotmail.com

A afirmação de Antonio Candido que escolhi para epígrafe abre o texto *Timidez do romance*, publicado em 1989. Ao explicar essa condição da literatura, ele repete o que muitos fizeram antes e o que muitos continuam fazendo: especular sobre os motivos que fazem com que a literatura tenha que, permanentemente, se justificar. O uso do verbo ser, no presente, não é uma escolha aleatória. Antonio Candido se refere a um estado mesmo da literatura, é assim que ela ‘é’. E ele afirma, ainda:

Não só os ‘homens práticos’, mas os pensadores e moralistas questionam sem parar a sua validade, concluindo com frequência e pelos motivos mais variados que não se justifica: porque afasta de ‘tarefas sérias’, porque perturba a paz da alma, porque corrompe os costumes, porque cria maus hábitos de devaneio. Outro modo de questioná-la, às vezes inconscientemente, é justificá-la por motivos externos, mostrando que a gratuidade e a fantasia podem ser convenientes como disfarce de coisa mais ponderável (CANDIDO, 1989, p. 82).

A atualidade dessas considerações é atestada por todos os professores de literatura e mesmo por aqueles que não trabalham diretamente com ela, mas convivem com o texto literário com familiaridade. Não há sossego para uma atividade que não oferece a concretude com a qual a sociedade se sente mais confortável em lidar. Se nas escolas temos resistência de alunos e mesmo de professores, é porque temos o mesmo na sociedade. A escola reflete o menosprezo generalizado do senso comum que não vê na literatura resposta para um pragmatismo simplista voltado para o fazer e para a geração imediata de resultados e de lucros. A literatura não tem mesmo sossego.

Um dos poucos lugares em que ela encontra algum conforto é nas listas propostas pelas Universidades públicas para seus processos seletivos. E, mesmo que seja muito difícil se desvencilhar do quanto possa haver de simplificação ou até de autoritarismo em constituir uma lista, as condições de inanição em que se encontra a literatura me fazem defender essa estrutura como sendo uma forma de resistência. Há uma série de fatores responsáveis por esse estado que costumo definir, afirmando em sala de aula, que a literatura respira por aparelhos. Esses fatores se solidificam em questões muito específicas, como por exemplo o fato de a Literatura não ser constituída como uma disciplina independente no currículo da Educação Básica. Os conteúdos aparecem como parte da disciplina de Língua Portuguesa e apenas no Ensino Médio. Pelo mesmo motivo, na Educação Básica não há concursos específicos para professores de Literatura, embora ao longo da formação docente seja necessário que o aluno(a) do curso de Letras opte por essa ou por outra área, seja ao se inserir em projetos de Iniciação Científica, seja ao determinar o tema de seu Trabalho de Conclusão de Curso.

Além desse fator, o número de aulas de Língua Portuguesa nos currículos vem sendo reduzido o que, sem dúvida, dificulta que seja realizado um trabalho eficiente.

E não é preciso detalhar que fora dos limites da escola a situação também não é favorável. Alberto Manguel faz uma síntese feliz do alcance e das consequências do império da pressa, que menospreza atividades que exigem concentração e mesmo algo bastante fora de moda, o exercício do ensimesmar-se:

Em nossa época, para criar e manter a engrenagem forte e eficiente do lucro financeiro, *escolhemos coletivamente* a velocidade em vez da lentidão deliberada,

respostas intuitivas em vez da reflexão crítica detalhada, a satisfação de conclusões automáticas ao alcance da mão em vez do prazer da concentração e da tensão entre as várias possibilidades que não exigem um fim conclusivo. Se o lucro é a meta, a criatividade deve sofrer (2009, p. 25, grifo meu).

Destaco na citação a expressão “escolhemos coletivamente”, porque, a rigor, é disso que se trata. Naturalmente há quem resista e prefira o que ele chama de “tensão”, ao invés de respostas imediatas, mas, nesse caso, estamos tratando de exceções. Do ponto de vista amplo, no âmbito político em especial, temos assistido não apenas no Brasil a um ataque sistematizado à Ciência, a um menosprezo pelo conhecimento, e, mais acentuadamente, às Ciências Humanas. Assegurar a manutenção das listas de obras literárias para os vestibulares é, portanto, trincheira de guerra. Não há, no meu entender, nenhum exagero nisso, já que se trata de um território conquistado pela Literatura que, como tal, precisa ser mantido.

E se manter as listas é fundamental do ponto de vista político, a ação se torna ainda mais relevante quando temos, como é o caso aqui, a inserção de obras que problematizam uma série de questões sociais. E vão além; colocam na pauta várias outras, inerentes ao universo dos profissionais da área. Começo com as primeiras. *Quarto de despejo* e *Sobrevivendo no inferno* registram as vozes de cidadãos da periferia da cidade de São Paulo. Carolina Maria de Jesus, em 1960, e os componentes do grupo Racionais MC's, trinta anos depois, transformam o cotidiano de fome e violência em arte. Inconformados com o silenciamento a que foram (e a que são) historicamente submetidos, lançam seus textos/manifestos de modo a mostrar, primeiramente, que existem. Depois desse registro de existência, essas vozes dizem também como vivem e como são capazes de assumir, inclusive esteticamente, seus próprios discursos.

A periferia de São Paulo é representada, portanto, em momentos históricos e sob óticas diferentes. O escrutínio de Carolina, que perambula quase que apenas a pé, raramente de bonde ou de ônibus, está em oposição à amplitude do olhar que têm os componentes do Racionais. Cidadãos dos tempos da democratização da TV e da internet, conhecem e registram não apenas a própria condição, mas também a de muitos outros, inclusive de outras regiões do Brasil e mesmo de outros países que vivem em conjunturas parecidas. Há na produção dos Racionais uma consciência muito clara do alcance da música, seja por conta da realização dos shows, seja por conta do veículo disco.¹

No mundo de Carolina, a violência que esmaga e humilha é preponderantemente a doméstica. São muitas as brigas entre vizinhos ou entre membros de uma mesma família. Embora haja outras formas de violência apenas aparentemente menos terríveis. Refiro-me, por exemplo, à quase total ausência de privacidade, já que todos moram de forma muito precária e ouvem tudo que acontece com os vizinhos, seja a partir das conversas, brigas, rádios ligados, relações sexuais etc. Essa condição, por óbvio, muitas vezes impede o sono e mantém as crianças expostas ao mundo dos adultos de uma forma bastante agressiva. Outra forma de violência, também terrível, é mais silenciosa. Trata-se do modo como a sociedade vai gradativamente empurrando os mais pobres para as áreas mais distantes e desestruturadas da cidade. A cidade só permite a existência dessas pessoas se for onde não há sequer água, muito menos saneamento básico,

¹ A democratização da internet trouxe um grande impacto a essas produções, impulsionando uma circulação em moldes enormes. E, mais recentemente, em 2018, o disco *Sobrevivendo no inferno* foi lançado no formato livro, pela Companhia das Letras.

por exemplo. No cotidiano de Carolina, é preciso acordar muito cedo para enfrentar o primeiro desafio do dia: a imensa fila para conseguir um balde de água.

No mundo dos Racionais também há diversas formas de violência, mas há uma que se impõe imperiosamente. É a que chega a partir da presença do tráfico. Por conta dele, a favela se torna um espaço de morte frequente e, muitas vezes, banalizada. É possível dizer que aqueles que foram despejados, para usar a metáfora de Carolina, para as regiões mais pobres da cidade são, no presente da escrita de *Sobrevivendo no inferno*, os que resistem. O uso da palavra sobreviver é, portanto, literal. A morte violenta é cotidiana, de modo que o que os rapazes do Racionais fazem, como eles próprios afirmam, é contrariar a estatística: “*Permaneço vivo, prossigo a mística / Vinte e sete anos contrariando a estatística*” (RACIONAIS, 2018, p. 56)

Exposta à discriminação racial, à violência e à falta de perspectivas, o inimigo diário que Carolina enfrenta é principalmente a fome. A estrutura do texto espelha a condição sufocante vivida pela personagem. Somos arrastados para a sequência interminável da busca de comida. No universo dos Racionais, os inimigos são os mesmos, mas é a violência que se sobressai. Em ambos, a estrutura textual confina o leitor em atmosferas labirínticas em que as repetições, longe de causarem enfado, como é o efeito mais comum, impõem a humilhação da fome, que mata devagar, e o horror permanente da violência, que mata sem titubeios.

A consequência mais óbvia é que a inserção dessas duas obras nas listas coloca professores e alunos de diversas camadas sociais diante da brutal realidade de milhares de cidadãos brasileiros, o que, não há dúvida, é fundamental. Para o trato específico com o literário, há um alerta feito por Antonio Candido na citação inicial deste texto: não é adequado justificar o discurso literário a partir, apenas, do que ele chama de ‘motivos externos’. *Quarto de despejo* e *Sobrevivendo no inferno* partilham e denunciam, por meio das listas de vestibulares, um retrato preciso da manutenção da desigualdade social brasileira. Mas não fazem apenas isso, caso contrário estaríamos tratando de documentos de interesse sociológico. Sobejam, portanto, “motivos externos” para valorizarmos essas duas obras, mas elas estão muito além dessa condição.

Conforme já afirmado, a presença desses dois textos nas listas oportuniza que algumas questões bem específicas dos estudos literários e consequentemente da formação dos docentes da área sejam colocadas em discussão.

A primeira e mais evidente delas é que estamos tratando de obras que não fazem parte daquele cânone literário sedimentado nos livros didáticos para o Ensino Médio. E mesmo que saibamos que o cânone não é uma instituição estável por natureza, nos materiais didáticos ele é, com raríssimas exceções, tratado como se fosse. Como a crítica literária é sempre resultado da produção que a antecede, a imprecisão contemporânea é a tônica. É o que assinala, por exemplo, a professora Malmaceda, em seu estudo sobre a obra dos Racionais MC’s:

A questão taxonômica, advinda de uma tradição ocidental, tem sido sistematicamente desconstruída, acusada de logocentrismo e desatualização, face aos adventos da contemporaneidade. Não é mais possível delimitar com absoluta precisão o que pertence ao âmbito do literário e o que não, pois não há nela uma essência e sim um constructo, que condiz com as aspirações de um momento histórico (MALMACEDA, 2017, p. 9).

O professor que atua diretamente com os alunos que se preparam para os diversos exames de seleção tem plena consciência de que a Literatura não se restringe a uma sequência de escolas literárias e seus autores mais renomados, mas, em especial por restrições financeiras, as aulas acabam muitas vezes restritas ao que está previamente inscrito no livro didático.

Muito dificilmente, ao menos eu não tenho conhecimento, *Quarto de despejo* é objeto de estudo em algum livro didático. *Sobrevivendo no inferno* com certeza não é. Estamos tratando, portanto, de textos para cujas aulas os professores terão que mobilizar seu repertório próprio de analistas de literatura. Terão que fazer uso das ferramentas que lhes foram fornecidas ao longo dos anos em que estiveram na Universidade.

Para além da leitura, é então a pesquisa que se impõe. O enfrentamento de textos como esses se dá de modo diferente. Mesmo quando consta em alguma lista uma obra ainda não lida pelos professores, se ela faz parte do discurso institucionalizado que afirma que se está tratando de um texto cujo valor estético é indiscutível, o trato com ele é outro. Ademais, a simples presença dessas obras nos livros didáticos estabelece uma zona de conforto. Ao ter que preparar aulas sobre *Quarto de despejo* e *Sobrevivendo no inferno*, é muito mais provável que os professores tenham que responder por que esses dois textos são literários. E é até possível, mas pouco provável que os mesmos alunos façam esse questionamento em relação a *Vestido de noiva*, por exemplo (que também está na lista da UEPG/2019). Uma amostra clara de que não apenas os alunos teriam/têm dificuldades em relação à atribuição de valor literário ao texto de Carolina e aos dos Racionais está em uma afirmação do poeta e crítico literário Augusto de Campos. Quando da publicação da lista da Unicamp, em uma entrevista, ele afirmou: “Tanto Ana Cristina como os Racionais não têm categoria para figurar ao lado de Camões numa prova de vestibular. OK? Chamo isso de oportunismo popularesco”. (CAMPOS apud CECÍLIA, 2018). Para aqueles que, como eu, não veem “oportunismo popularesco”, a presença de Carolina e dos Racionais em listas de vestibular é um reconhecimento importante do valor estético de *Quarto de despejo* e de *Sobrevivendo no inferno* para o universo literário brasileiro. E mesmo que haja reações bastante negativas, como a de Augusto de Campos, a polêmica instaurada é produtiva, já que faz com que muitas pessoas se inquietem com essa tal Literatura. É um bom revide. Se a Literatura é uma atividade sem sossego, como disse Candido, é muito justo que ela tire também o sossego de muitos mais do que aqueles de sempre (nós, no caso).

A inserção de discos em listas de vestibulares não é iniciativa apenas da Unicamp. Para a prova de 2015, a UFRGS indicou o disco *Tropicália ou panis et circensis*. No ano seguinte, não se pode desconsiderar esse dado, o Prêmio Nobel de Literatura foi concedido ao cantor e compositor Bob Dylan. Para 2018, a lista da UFRGS incluiu o disco *Elis & Tom*. Da consideração de Augusto de Campos, ficamos autorizados a fazer três afirmações. A primeira é a de que ele pode não estar muito atualizado em relação aos interesses das Universidades em contribuir para o necessário e democrático respeito ao fato de que os gêneros literários não são muito obedientes. No caso específico das relações entre música e poesia mais ainda (ou entre ópera e romance, por exemplo). A segunda é a de que o apego a um entendimento do que seja o cânone é que precisaria ser revisto. Lembremos que a observação negativa de Campos inclui a obra de Ana Cristina Cesar. A terceira é a mais preocupante, se considerarmos especificamente a indicação de *Sobrevivendo no inferno*. Quanto haveria de prévia desqualificação, por se tratar de rap talvez, na categórica expressão “oportunismo popularesco”?

A reflexão sobre como se solidifica a resistência me leva a afirmar que não tenho dúvidas de que parte dela se deve a uma concepção de literatura muito atrelada à retórica, ao suposto bem dizer, condicionado, é claro, à obediência à norma-padrão da língua portuguesa. O império da oralidade afasta *Quarto de despejo* e *Sobrevivendo no inferno* do que muitos consideram como valor literário. E é claro que a referência aqui é a uma oralidade oriunda das populações mais marginalizadas, o que sem dúvida também tem seu peso. Ou seja, para muitos, o diário de Carolina, assim como as letras de *Sobrevivendo no inferno* não poderiam ser lidos e compreendidos como literatura, por conta da presença constante de violações às regras gramaticais. Nos dois excertos que seguem, temos bons exemplos de que a desobediência à norma-padrão não é obstáculo:

Tem uns barato que não dá pra perceber
 Que tem mó valor e você não vê
 Uma pá de árvore na praça, as criança na rua
 O vento fresco na cara, as estrela, a lua (RACIONAIS, 2018, p. 68 / Tô ouvindo
 alguém me chamar)

Quando as mulheres feras invade o meu barraco, os meus filhos lhes joga pedras.
 Elas diz:

– Que crianças mal iducadas!

Eu digo:

– Os meus filhos estão defendendo-me. Vocês são incultas, não pode compreender. Vou escrever um livro referente a favela. Hei de citar tudo que aqui se passa. E tudo que vocês me fazem. Eu quero escrever o livro, e vocês com estas cenas desagradáveis me fornece os argumentos (JESUS, 2014, p. 20).

Em outra frente, estão os que, com uma atitude que é ofensivamente de condescendência, aceitam (ou, para usar um verbo bastante problemático, toleram) que esses textos sejam tratados como importantes, mas no sentido de que documentam as mazelas de parte significativa da sociedade. Dito de outro modo, esse trato não considera as duas obras a que aqui me refiro como literatura, mas como registros que precisam ser valorizados dada a sua condição de denunciadores de uma realidade que nem todos conhecemos, mas diante da qual não podemos e não devemos ficar indiferentes.

Essa concepção sociológica das duas obras se deve ao modo como elas se relacionam com o elemento que, para os estudos literários, é de fundamental importância. Refiro-me ao realismo, ao modo como se dá a apropriação do real para representá-lo. Esse sempre foi e continua sendo um aspecto controverso nos estudos literários. Se a relação entre a realidade e a ficção nunca foi tranquila, quando se trata da aproximação mais direta, de obras cujos efeitos geram até mesmo um certo desconforto em alguns leitores, o resultado é a alimentação da polêmica. A aparente crueza na representação da realidade pode criar a impressão de que não houve mediação, de que se está diante da vida em absoluto e que não haveria, portanto, nada ali que justificasse o rótulo de ficção. E há, é claro, o exato oposto dessa relação, que se dá quando se considera uma obra ruim por não representar o real tal como o concebemos.

A utilização da oralidade, como explicitado há pouco, potencializa essa percepção equivocada de que não se estaria tratando de textos ficcionais, mas sim de registro direto do real. Outro traço que problematiza a relação com a realidade é a escolha do gênero. O diário, embora mais evidente no texto de Carolina (inclusive no subtítulo), é, em certa medida, o escolhido também em *Sobrevivendo no inferno*, já que temos, em cada canção, uma narrativa que apresenta um fragmento do cotidiano da comunidade. E apesar de termos, nos estudos literários, uma longa e respeitada tradição na produção de diários, eles costumam desagradar aqueles que os leem como sendo fruto de um mero arquivo de experiências.

Na estrutura de *Quarto de despejo*, o tempo é de pouco mais de cinco anos. A primeira data registrada é 15 de julho de 1955 e a última se dá em 1 de janeiro de 1960 (os anos de 1958 e 1959 são os que, preponderantemente, receberam a atenção de Carolina). As letras de *Sobrevivendo no inferno*, embora não obedeçam a uma ordem cronológica, são pequenas narrativas que trazem *flashes* do cotidiano da periferia. Podem ser lidas como contos em verso, cada um com seus narradores, personagens e perspectivas.

Ainda no que diz respeito ao gênero, no caso específico das letras dos Racionais, é preciso considerar a relevância dos vínculos entre a música e a poesia. Na escola, mas não apenas nela, a narrativa em prosa, mais especificamente o romance, assumiu o protagonismo. Os fenômenos editoriais de venda são romances. As pessoas que se veem como leitoras são leitoras de romances, de modo que a poesia é um gênero muito pouco lido. E, mais uma vez, temos que reconhecer a importância das listas de obras para vestibulares que, nesse caso em específico, ajudam a manter a poesia um pouco mais próxima dos alunos do Ensino Médio. Nesse sentido, lembrar os alunos e mesmo a sociedade de modo geral da relação não apenas histórica, mas intrínseca entre a poesia e a música só traz vantagens.

Se há em muitas obras literárias, como nas que aqui são objeto de análise, um interesse bastante evidente em representar ou construir o real para o leitor de modo a se aproximar quase que do documento histórico, não se pode pensar em um real cru, de forma absoluta. Há que se considerar, sempre, que o sistema que viabiliza essa representação é anterior a ela, de modo que só é possível representar com o uso do único instrumento de que dispomos: a linguagem. E é nessa condição que residem as respostas para a pergunta que acompanha qualquer profissional que, como eu, se interesse por literatura de forma sistematizada: como foi feita essa representação? Neste caso, de que modo o cotidiano da periferia está construído em *Quarto de despejo* e em *Sobrevivendo no inferno*?

Uma primeira diferença está na perspectiva. No diário de Carolina, é a voz dela a responsável por nos guiar no espaço físico em que ela transita e também no espaço dos sentimentos vivenciados na jornada diária cujo principal embate se dá contra a fome. Para além de vencer a fome, o resultado maior de Carolina é resistir à desumanização que insiste em se instalar. Nesse âmbito, não há dúvida de que a leitura, mas sobretudo a escrita se configura como a resistência. Escrever é processar o vivido, filtrá-lo de modo a compreendê-lo, experimentá-lo por outra via, que não apenas a do estômago. Escrever é, portanto, transformar. Data de 12 de junho de 1958 a seguinte reflexão:

Eu deixei o leito as 3 da manhã porque quando a gente perde o sono começa pensar nas misérias que nos rodeia. (...) Deixei o leito para escrever. Enquanto escrevo

vou pensando que resido num castelo cor de ouro que reluz na luz do sol. Que as janelas são de prata e as luzes de brilhantes. Que a minha vista circula no jardim e eu contemplo as flores de todas as qualidades. (...) É preciso criar este ambiente de fantasia, para esquecer que estou na favela. [...] As horas que sou feliz é quando estou residindo nos castelos imaginarios (p. 58-60).

Em momentos como esse, Carolina explicita um dos muitos significados da ficção. É importante destacar como se dá de forma múltipla essa explanação de justificativas para a escrita. Desse excerto, podemos depreender uma resposta individual: escrevo para suportar as “miserias”; no trecho anteriormente citado, a escrita se configura como arma de defesa e ao mesmo tempo de vingança: “Vou escrever um livro referente a favela. Hei de citar tudo que aqui se passa. E tudo que vocês me fazem.” (JESUS, 2014, p. 20). E há a decisão de escrever por acreditar que a publicação do livro traria condições financeiras melhores e possibilitaria a saída da favela.

Da mesma forma, a escrita é motivo de reflexão para os Racionais, como se vê a seguir, por exemplo: “Minha palavra vale um tiro, eu tenho muita munição” (p. 49), “Vim pra sabotar seu raciocínio” (p. 50), “Descanse o seu gatilho, descanse o seu gatilho / Entre no trem da malandragem, meu rap é o trilho” (p. 129). Trechos como esses esclarecem a opção pela arte engajada politicamente e a consciência do alcance da produção. O uso de metáforas oriundas do universo da violência, “tiro”, “munição” e “gatilho” aproximam os efeitos da poesia do efeito que se denuncia nos textos. Há muito tiro na comunidade, mas também muito a dizer sobre essa realidade, o que inclui o convite para que outros venham também se expressar: “entre no trem da malandragem” e esse trem é o da arte musical.

Em relação à perspectiva, ao contrário do diário de Carolina, em *Sobrevivendo no inferno* temos quatro pessoas responsáveis pelos textos, do ponto de vista empírico. E esse espaço de vozes se amplia, por exemplo, no caso específico da canção ‘Diário de um detento’, que é

Resultado de um processo coletivo de construção, uma parceria entre Jocenir, um dos sobreviventes do massacre do Carandiru, e Mano Brown. Além disso, os cadernos de Jocenir circularam pelo presídio para serem aprovados pelo coletivo carcerário antes da sua versão final. Nesse sentido, trata-se de uma canção que foi de fato composta por toda a comunidade carcerária, cujo sistema de valores é definido coletivamente a partir de múltiplos olhares que se sobrepõem na canção. (OLIVEIRA, 2018, p. 29).

Para além dessa questão da autoria, os textos registram também uma concepção de coletividade ao mostrar personagens variados em seus enfrentamentos também eles variados. Há o viciado “Ontem à noite eu vi na beira do asfalto / Tragando a morte, soprando a vida pro alto / Ó os cara, só o pó, pele e osso / No fundo do poço, uma pá de flagrante no bolso” (p. 51). Há o que se prostitui “Em troca de dinheiro e um carro bom / Tem mano que rebola e usa até batom” (p. 54). Há o presidiário “Aqui estou mais um dia / Sob o olhar sanguíneo do vigia / Você não sabe como é caminhar / Com a cabeça na mira de uma HK” (p. 83). Há o policial “Na muralha, em pé, mais um cidadão José / Servindo um Estado, um PM bom / Passa fome metido a Charles Bronson” (p. 83). Há o trabalhador “Roubaram o dinheiro daquele tio! / Que se esforça, sol a sol, sem descansar / Nossa Senhora o ilumine e nada vai faltar / É uma pena,

um mês inteiro de trabalho / Jogado tudo dentro de um cachimbo, caralho!” (p. 93). Há o que foi tido como traidor e recebe a vingança “Aí, mano, o Guina mandou isso aqui pra você! / Mas depois do quarto tiro eu não vi mais nada / Sinto a roupa grudada no corpo / Eu quero viver, não posso estar morto” (p. 69). E há muitos outros, de modo que o conjunto das canções compõem um painel humano afastado do maniqueísmo simplista que determina quem é bandido e quem é vítima. Esse é justamente um dos aspectos destacados pelo professor Acauam de Oliveira, que registra essa como sendo uma das diferenças centrais entre *Sobrevivendo no inferno* e as obras anteriores do grupo:

A obra se torna essencialmente aberta, apresentando perspectivas que são confrontadas da forma mais complexa possível e assumindo um modelo épico de representação narrativa, conforme definido por Walter Garcia. Longe de tornar o conjunto incoerente, a multiplicidade de vozes e olhares oferece uma percepção mais densa da realidade periférica ao conferir à dispersão das experiências particulares fragmentárias um sentido geral de coletividade (OLIVEIRA, 2018, p. 29).

Do ponto de vista formal, há, portanto, personagens diversos cujos discursos encontram espaço. Democraticamente, as letras/canções/poemas/contos oferecem a todos a oportunidade de partilhar o modo como enfrentam o cotidiano, em sua dimensão não apenas vinculada à concretude do desemprego, da discriminação racial, da violência etc. Os textos registram também as inquietudes comuns do humano no seu enfrentamento da morte, da dor e, claro, do papel da arte diante da pequenez que nos caracteriza. Como disse o professor Gutierrez: “Quem tem potência de pensamento, quem quer filosofar, mas não pode frequentar as escolas e universidades, faz música”. (GUTIERREZ, apud CECÍLIA, 2018).²

E se não faz música, faz diário. O veículo muda, mas não a “potência de pensamento” a que se refere o professor. No trecho que segue, Carolina resume sua perspectiva filosófica:

Ela perguntou-me se catar papel ganha dinheiro. Afirmar que sim. Ela disse-me que quer um serviço para andar bem bonita. Ela está com 15 anos. Época que achamos o mundo maravilhoso. Época em que a rosa desabrocha. Depois vai caindo petala por petala e surgem os espinhos. Uns cançam da vida, suicidam. Outros passam a roubar. (...) Olhei o rosto da mocinha. Está com boqueira (JESUS, 2014, p. 60).

Mais que resumir as diferenças de concepção do que seja a vida em diferentes fases, Carolina o faz usando uma das metáforas mais festejadas pela poesia e mesmo pela própria filosofia, a da flor cuja efemeridade nos simboliza. E, no final do trecho, a metonímia em forma de ferida encerra a reflexão de que o fim está instalado no início.

Em outro trecho, Carolina, mais uma vez, nos lembra que pouca ou quase nenhuma escolaridade não é sinônimo de incapacidade metafísica: “Esquentei o arroz e os peixes e dei para os filhos. Depois fui catar lenha. Parece que eu vim ao mundo predestinada a catar. Só não cato a felicidade”. (JESUS, 2014, p. 81).

A busca de um possível sentido para o que nos torna o que somos, “predestinada a catar”, por exemplo, pode ser, muitas vezes, resolvida com a aderência a uma determinada religião.

² Gabriel Gutierrez é professor de produção cultural nas Faculdades Integradas Hélio Alonso, no Rio de Janeiro. É pesquisador da obra do grupo Racionais MC's.

A possibilidade de aceitação de que há uma recompensa para além do cotidiano de fome e de violência na existência de uma força maior que nos organiza, de um deus que nos acolhe e nos protege não garante calma, tanto em *Quarto de despejo* quanto em *Sobrevivendo no inferno*. A consciência das responsabilidades políticas pelas diferenças sociais que sufocam os mais pobres em cotidianos de fome e de violência está nos dois livros. No diário de Carolina, há muitas passagens que explicitam a compreensão que ela tem da organização social que impede que se encontrem saídas para os problemas que ela e a comunidade enfrentam. Por exemplo:

O Povo está dizendo que o Dr. Adhemar elevou as passagens para vingar do povo porque lhe preteriram nas urnas. [...] O povo não sabe revoltar-se. Deviam ir no Palácio do Ibirapuera³ e na Assembleia e dar uma surra nestes políticos alinhavados que não sabem administrar o país (p. 129).

Em outro momento de muita clareza, Carolina narra a visita de um candidato a deputado que a abraça na rua:

Fiquei perplexa com aquele abraço sem apresentação. É a primeira vez que vejo o homem. A cunhada do Coca-Cola disse-me:

– Este é o nosso deputado. Dr. Contrini.

Quando ela disse deputado federal pensei: é época de eleições, porisso é que eles está amável.

O senhor Contrini veio nos dizer que é candidato nas eleições. Nós da favela não somos favorecidos pelo senhor. Não te conhecemos (JESUS, 2014, p. 106).

Ao contrário do que ocorre com o discurso de Carolina, no dos Racionais, a religiosidade é uma constante. As referências bíblicas estão presentes de forma bastante explícita, mas seria um engano pensar que há nas canções um chamado simplista para os consolos que podem vir ao se buscar respostas em uma força espiritual. Pelo contrário, a crença religiosa é madura o suficiente para ser também interpelada e cobrada sem ingenuidade. Em ‘Mágico de Oz’, por exemplo, temos “Queria que Deus ouvisse a minha voz / E transformasse aqui no mundo mágico de Oz [...] / Às vezes eu fico pensando se Deus existe mesmo, morô? / Porque meu povo já sofreu demais e continua sofrendo até hoje”. (2018, p. 116-118). Em ‘Fórmula mágica da paz’, a interpelação se dá de forma ainda mais direta: “Na parede, o sinal da cruz / Que porra é essa? Que mundo é esse? Onde tá Jesus? / Mais uma vez o emissário / Não incluiu o Capão Redondo em seu itinerário”. (2018, p. 127).

A responsabilidade social das Universidades e conseqüentemente de seus vestibulares se concretiza de diversas formas. A constituição das listas é apenas uma delas, mas de enorme relevância e alcance. E, retomando os dois aspectos centrais das preocupações deste texto, o social e o estético, faço aqui uma consideração ambivalente. Melancólica, mas também potencialmente energética. Em 1880, Castro Alves publicou ‘Navio negreiro’, poema de imensa força estética de combate à escravidão. Nele, o “Senhor Deus dos desgraçados!” também não responde ao clamor dos que são transportados de forma “infame e vil”. O quadro que Carolina nos apresenta, em 1960, assim como o que os Racionais nos trazem em 1997 é de atualização da

³Na época em que Carolina escreveu, o gabinete do prefeito funcionava nesse local.

escravidão. Condenados à falta de perspectivas e ao conseqüente aprisionamento, seja pela fome e pela humilhação, seja pela violência e pela cadeia em sentido literal, muitos brasileiros seguem residindo em quartos de despejo e sobrevivendo no inferno. Oportunizar que esses brasileiros encontrem espaço para seus discursos é sem dúvida um grande passo. Mais que isso, oferecer um lugar nas listas para os vestibulares para que esses discursos sejam mais amplamente lidos e ouvidos é estratégia de resistência. O mesmo pode ser dito ao se reconhecer o valor estético dessas produções. Não se trata, portanto, de aceitá-las de forma ofensivamente condescendente, mas sim de respeitá-las como legítimas representantes da Literatura. Sem sossego, mas com isso estamos já acostumados.

Referências

CANDIDO, Antonio. Timidez do romance. In: **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1989. p. 82-99.

CASTRO ALVES. Antônio Frederico de. **Navio negreiro**. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/bv000068.pdf> . Acesso em: 29 jul. 2019.

CECÍLIA, Emiliana. **Vestibular une Racionais e Camões na mesma ‘quebrada’; intelectuais se dividem sobre a questão**. 2018. Disponível em: <https://www.uai.com.br/app/noticia/artes-e-livros/2018/06/18/noticias-artes-e-livros,229116/unicamp-junta-racionais-e-camoes-intelectuais-se-dividem.shtml> Acesso em: 29 jul. 2019.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2014.

MALMACEDA, Ana Laura Boeno. **A literatura nas canções dos Racionais MC's**. Uma análise comparatista à luz de Rubem Fonseca, Paulo Lins e Ferréz. 2017. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, 2017. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/30353/1/ulfl240788_tm.pdf . Acesso em: 29 jul. 2019.

OLIVEIRA, Acauam Silvério de. O evangelho marginal dos Racionais MC's. In: RACIONAIS MC's. **Sobrevivendo no inferno**. São Paulo: Companhia das letras, 2018, p.19-37.

OLIVEIRA, Acauam Silvério de. **O fim da canção?** Racionais MC's como efeito colateral do sistema cancional brasileiro. 2014. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

RACIONAIS MC's. **Sobrevivendo no inferno**. São Paulo: Companhia das letras, 2018.

RACIONAIS MC's. **Sobrevivendo no inferno**. Casa Nostra/Zambia ZA 050-1, 2002, 2CD's.

Referências indiretas

FISCHER, Luís Augusto. **Dez pitacos sobre o Nobel para Bob Dylan**. 2016. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2016/10/dez-pitacos-sobre-o-nobel-para-bob-dylan-7788666.html> . Acesso em: 29 jul. 2019.

GARCIA, Walter. Elementos para a crítica da estética do Racionais MC's (1990-2006). **Revista Ideias**. Campinas, n. 7, segundo semestre, 2013, p. 81-110. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ideias/article/view/8649382> Acesso em: 29 jul. 2019.

GARCIA, Walter. Ouvindo Racionais MC's. **Revista Teresa de Literatura Brasileira**. São Paulo, 2004, p. 166-180. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/teresa/article/view/116377> Acesso em: 29 jul. 2019.

KEHL, Maria Rita. Radicais, raciais, racionais: a grande fratria do rap na periferia de São Paulo. **São Paulo Perspectiva**, v. 13, n. 3, jul./set. 1999, p. 95-106. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88391999000300013 Acesso em: 29 jul. 2019.

PEREIRA, Luciara. Do quarto de despejo à sala de estar: aventuras de uma obra pelo campo literário. Belo Horizonte, **Revista Em tese**, v.13, 2009, p. 60-69. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/3838/3783>. Acesso em: 29 jul. 2019.

PERPÉTUA, Elzira Divina. Produção e recepção de *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus: relações publicitárias, contextuais e editoriais. Belo Horizonte, **Revista Em tese**, v.5, dez. 2002, p. 33-42. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/3405/3335> Acesso em: 29 jul. 2019.

SOUZA, Alessandra Araújo de. **Do quarto de despejo à sala de visita: experiência e narrativa nos diários de Carolina Maria de Jesus (1955-1961)**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/9606/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

YAMASAKI, Thaís Tiemi da Silva. **Escrit(ur)a (in)fame: (r)existência em Quarto de despejo**, de Carolina Maria de Jesus. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, 2018. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/332685/1/Yamasaki_ThaisTiemiDaSilva_M.pdf Acesso em: 29 jul. 2019.

Recebido em agosto/2019.

Aceito em novembro/2019.

UMA REFLEXÃO DIALÓGICA SOBRE CARTAS ARGUMENTATIVAS EM PROPOSTAS DE REDAÇÃO DO VESTIBULAR E PROCESSOS SELETIVOS SERIADOS DA UEPG¹

A DIALOGIC REFLECTION ABOUT ARGUMENTATIVE LETTERS IN WRITING TASKS OF VESTIBULAR AND SERIALIZED SELECTION PROCESSES AT UEPG

Meire Anne Alves Bochnia*

Colégio Positivo Master

Resumo: Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre a prova de Redação do Vestibular e do Processo Seletivo Seriado (PSS) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), que adota desde 2014 a perspectiva dos gêneros discursivos. O objetivo é verificar o tratamento conferido aos elementos principais constituintes do gênero: conteúdo temático, estilo e estrutura composicional. Para isso, a pesquisa toma como referencial teórico a concepção dialógica de linguagem proposta por Bakhtin e pelo Círculo, segundo a qual a construção de sentido acontece mediante a relação com o outro. A metodologia adotada é de natureza qualitativa e a análise dos dados partiu da pesquisa documental. Para a realização da análise, foram selecionadas duas propostas de Redação, sendo uma pertencente ao gênero discursivo carta de reclamação, solicitada no PSS III de 2015, e outra que contempla o gênero carta de resposta à reclamação, solicitada no Vestibular de Verão de 2017. As análises empreendidas apontam para a importância de os enunciados da prova de Redação serem bem articulados e específicos sobre o *quê* – e *como* – deve ser produzido, pois quanto maior a clareza nas condições de produção fornecidas ao candidato, maiores – e melhores – oportunidades de realizar o seu “projeto de dizer” ele terá.

Palavras-chave: Prova de Redação. UEPG. Bakhtin. Gêneros discursivos. Carta argumentativa.

Abstract: This paper presents results of a study developed on the writing test which is part of the university entrance exam (*vestibular*) and the serialized selection process (PSS) by the State University of Ponta Grossa (UEPG), which have adopted the discursive style perspective since 2014. The objective was to verify the treatment given to the main elements that constitute the style: theme content, style and composition structure. To achieve its aims, the research theoretical background is based on the dialogic conception of language proposed by Bakhtin and Circle, according to which the construction of meaning

¹ Este artigo baseia-se na dissertação de Mestrado intitulada “Uma reflexão dialógica acerca das propostas de Redação de Vestibular e Processos Seletivos Seriadados da UEPG”, vinculada ao Mestrado em Linguagem da UEPG (2018) e orientada pela Profa. Dra. Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh. Nessa dissertação são analisados diversos enunciados de provas de Redação de Vestibular e Processos Seletivos Seriadados da UEPG. Para este artigo, selecionamos as análises de dois enunciados de provas que contemplaram o gênero discursivo carta argumentativa.

* Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atualmente é professora da rede particular de ensino, no Colégio Positivo Master - Ponta Grossa. E-mail: meire.boch@gmail.com

is build up through the relation with the other. The methodology adopted was qualitative and the analysis was based on documental research. To develop the analysis, two complaint letters questions were selected, they were part of the PSS III in 2015 and 2016, and another one that was a reply to a complaint letter, proposed as a writing task for the Summer *Vestibular* 2017. The results pointed out the importance of the writing tasks being well explained and specific regarding what – and how – must be addressed by the text, since the clearer the conditions of production are to the candidate, better their chances of developing their “project of saying” will be.

Keywords: Writing test. UEPG. Bakhtin. Discursive Style. Argumentative letters.

Introdução

Mikhail Bakhtin é o filósofo da linguagem que, ao lado dos membros do Círculo, desenvolveu o importante conceito de dialogismo. Essa “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 essa teoria, não são apreendidos na individualidade. Ao contrário, “o sentido definido e único (...) é uma propriedade que pertence a cada enunciação como um todo” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p. 129). 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.

A análise de materiais destinados tanto ao ensino fundamental quanto ao médio revela que grande parte dos autores, ao tratar do ensino da língua(gem), remete aos gêneros discursivos (ou gêneros textuais²) 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 ser essa uma perspectiva de ensino que possibilita o convívio com práticas de linguagem articuladas com a realidade social dos alunos, as reflexões, aqui esboçadas, são alinhadas com a filosofia da linguagem proposta por Bakhtin e pelo Círculo.

A opção pelos gêneros é uma tendência que, atualmente, também se evidencia entre os vestibulares de diversas faculdades e universidades. O Vestibular 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, encontramos: “as alterações visam atender às Diretrizes Curriculares do Paraná (2008) e atualizar o conteúdo programático do ensino médio, incluindo disciplinas como Filosofia e Sociologia e novos gêneros textuais para a prova de Redação” (UEPG, 2013³).

² Uma questão que surge ao se adotar a abordagem via gêneros para o estudo da língua(gem) é a utilização das concepções de gêneros discursivos e de gêneros textuais como equivalentes. E não o são. Dessa forma, a adoção pelo termo “gênero do discurso/discursivo” ou “gênero textual” não representa mera preferência lexical. Portanto, a noção de gêneros discursivos (a qual adotamos neste artigo como perspectiva teórica de análise dos materiais selecionados como corpus de pesquisa), conforme proposta por Bakhtin e pelo Círculo, é reveladora de um olhar centrado nas práticas sociais, articuladas pela língua(gem).

³ Informação disponível em: <http://portal.uepg.br/noticias.php?id=5336>

A mudança em relação às produções textuais nesses 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 nessa temática, como também na importância de se estudá-la, delimitamos a Prova de Redação (do Vestibular e do Processo Seletivo Seriado da UEPG) como nosso corpus de pesquisa.

O interesse pela temática parte, inclusive, de uma motivação bastante pessoal, visto que atuo como professora de Produção Textual em turmas de 1ª e 2ª 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 delimito meu interesse de pesquisa (a prova de Redação) e, na sequência, meu corpus de pesquisa (os enunciados das propostas).

Como esses enunciados da prova de Redação vêm se delineando desde 2014⁴ é a pergunta a que procuramos responder através das análises das propostas selecionadas como amostras do corpus desta pesquisa. Assim, tendo estabelecido o objeto da pesquisa, o passo seguinte foi definir qual gênero discursivo deveria ser selecionado para este estudo. Para isso, as amostras selecionadas foram aquelas que tiveram como gênero discursivo solicitado a carta, em perspectiva argumentativa, e que aparece tanto no PSS III como no Vestibular da UEPG, a partir das seguintes denominações: carta de reclamação e carta de resposta à reclamação.

Assim, o meu olhar de pesquisadora, mas também de professora que trabalha com alunos que se preparam para esses processos seletivos, 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).

Passamos agora à reflexão sobre os conceitos da teoria bakhtiniana que são fundamentais para a compreensão dos enunciados das propostas de Redação selecionadas para este estudo.

Os gêneros discursivos pensados a partir da questão do enunciado

Os gêneros discursivos, 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 enunciado(s), 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”.

⁴ Ano em que a Comissão Permanente de Seleção anunciou a reestruturação das provas de Vestibular e Processos Seletivos Seriadados da UEPG.

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).

Dessa forma, para Bakhtin (1997), 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)

Isso posto, o que podemos depreender é que onde existe agir humano, existe comunicação e, portanto, linguagem (ainda que essa não seja expressa verbalmente). Os enunciados não demandam, necessariamente, 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.

Então, por estarem intimamente ligados a 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, 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 existirem inúmeros gêneros discursivos, visto serem ilimitadas as situações que envolvem o uso da língua. Entretanto, mesmo existindo uma infinidade de situações de interação e, portanto, uma multiplicidade de gêneros discursivos, Bakhtin (1997) dividiu-os em apenas duas classificações, os gêneros primários e os secundários, a partir da natureza do enunciado.

Assim, tendo por base os pressupostos estabelecidos por Bakhtin (1997), podemos mencionar os gêneros primários a partir de situações comunicativas cotidianas, informais, que não demandam “tantas” lapidações por parte dos sujeitos da enunciação, 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.

Apresentada uma breve distinção entre os gêneros primários e secundários, encontramos, ainda, na filosofia bakhtiniana 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. 321). Esse enunciado reforça a ideia de que, em toda e qualquer situação de interação verbal, a forma como nos comunicamos, ou seja, a nossa atitude responsiva está 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. 321)

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, não terá a mesma densidade que um diálogo entre um 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 apoia 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 – ênfases do original)

Assim, refletir sobre o momento de interação que envolve a execução de propostas de redação em processos seletivos pressupõe enfatizar que a situação “real” de interação em que elas circulam – o momento de realização desse tipo de prova – tem implicações que 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, afirmam:

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)

Desse modo, ainda apoiadas pelas reflexões de Baumgärtner e Cruz (2009), entendemos que o “horizonte espacial comum” (conforme designado por Bakhtin/ Volochinov, 1997) 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 tal objetivo –, a posição social de sujeito assumida pelo candidato para essa interação (recortada pela proposta), o interlocutor fictício da carta (também indicado pela proposta) e o interlocutor real – o(s) professor(es) que irá(ã)o avaliar e dar nota para essa 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).

Assim, segundo Bakhtin, 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. 279 – ênfases do original)

Os três elementos em destaque nessa citação 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 do discurso, 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. 279). 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, 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). Para Bakhtin (1997), o tema – conteúdo ideologicamente conformado – diz respeito àquilo que é dizível (aquilo que pode ser dito através dos gêneros, que se torna comunicável); tem a ver com aquilo que o candidato-autor quer dizer e como ele poderá tornar esse “querer-dizer” compreensível. A forma composicional, por conseguinte, diz respeito aos elementos das estruturas comunicativas (e semióticas) que pertencem ao gênero. O

candidato-autor irá ponderar sobre qual estrutura realizará melhor o seu projeto enunciativo. Com relação ao estilo, é a partir dele que se pode marcar o discurso com um posicionamento próprio, por meio de elementos específicos para isso: unidades da linguagem, traços da posição enunciativa, marcas linguísticas, entre outros.

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.

Assim, esses elementos 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 e 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)

Portanto, o percurso realizado até aqui – ou seja, minha enunciação, a partir de uma perspectiva dialógica da linguagem – me permite 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”. Isso posto, antes de iniciar as reflexões sobre as propostas de Redação selecionadas para este estudo, passo a uma breve explanação sobre os processos seletivos da UEPG – PSS e Vestibular – bem como da configuração da prova de Redação em tais processos.

A Prova de Redação do Vestibular da UEPG

A realização dos Vestibulares e Processos Seletivos Seriados da UEPG fica a cargo da Comissão Permanente de Seleção – CPS, órgão suplementar da Reitoria, responsável pelas mais diversas atribuições advindas da organização e execução desse processo seletivo. Dentre essas atribuições, destacamos a elaboração do Manual do Candidato, no qual são divulgadas as normas e orientações para cada edição do Vestibular e do PSS.

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:

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)

O Manual estabelece, ainda, o motivo pelo qual uma redação pode não chegar a 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 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.

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 adotou a opção pelos gêneros discursivos, é uma prova de produção textual. A respeito do modelo de texto consolidado, ao longo do tempo, como “redação de vestibular”, Pilar (2002) 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, em meio aos 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 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), que considera a dissertação escolar o “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 trazem consigo a ideologia de escrita como prática social apontam para a tendência que se evidencia no ambiente escolar,

e amplamente difundida pelos documentos oficiais de ensino: trabalhar a linguagem a partir dos usos efetivos que se faz dela na vida em sociedade.

Os gêneros discursivos elencados para o Vestibular, dentre os quais é solicitado apenas um na Prova de Redação, são: carta de reclamação, carta resposta à reclamação, texto de opinião dissertativo-argumentativo, notícia e resumo.

O Manual do Candidato da UEPG (2017) explicita ainda os critérios pelos quais a avaliação dos textos é estabelecida:

1. capacidade de leitura, compreensão e interpretação do(s) texto(s) de apoio;
2. capacidade de produzir o gênero textual solicitado;
3. fidelidade ao que propõe o enunciado da questão;
4. 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);
5. estruturação textual: implicações gramaticais, lexicais e discursivas, coesão e coerência, paragrafação, frases, vocabulário, ortografia, pontuação, acentuação, concordância, regência, etc.
6. 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)

O Manual é bastante sintético em relação à apresentação desses critérios, ainda assim, é 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 essa 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 maneira isolada.

Dessa forma, o Manual apresenta também como critério avaliativo “a capacidade de produzir o gênero textual solicitado”, sendo esse o comando mais representativo no que se refere à transição “tipo textual – gênero discursivo/ textual”, 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, denominado 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, trata-se de um critério bastante pertinente, tendo em vista a solicitação de produções textuais em função dos

gêneros discursivos. É significativo 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 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, 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 enfatizamos: na perspectiva aqui assumida, 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 empreendido, 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 estabelecidas também podem sofrer mudanças a depender dos modos de funcionamento que cada gênero discursivo apresenta.

A Prova de Redação do Processo Seletivo Seriado da UEPG

A prova de redação do Processo Seletivo Seriado (PSS) apresenta os mesmos moldes estabelecidos para o Vestibular em termos de critérios de avaliação das redações. 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:

7. PSS I: comentário em blog, crônicas jornalísticas, narração escolar; relato autobiográfico;
8. PSS II: carta do leitor, notícia, texto de opinião dissertativo-argumentativo, resumo;
9. 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 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 notícia⁵ e das cartas) quanto à ordem do argumentar e expor (no que se refere, também, às cartas – consideradas como tipologicamente heterogêneas – e ao texto de opinião dissertativo-argumentativo⁶), justificados na revista *Arquitetura da Redação* como sendo estabelecidos a partir de um diálogo com os documentos oficiais de ensino.

A Revista *Arquitetura da Redação*

Segundo um comunicado, disponível na página da instituição, a revista *Arquitetura da Redação* tem a intenção de tornar os processos de seleção e de avaliação mais próximos e conhecidos da comunidade. Ainda de acordo com o texto de abertura da revista, percebe-se, dentre as 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 atribuição de notas e à questão dos gêneros nos processos seletivos da UEPG. 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 parece ter a intenção de suprir as lacunas deixadas pelo Manual. Sendo assim, 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.

A carta argumentativa no PSS e Vestibular da UEPG

Para contextualizar os gêneros “carta de reclamação” e “carta resposta à reclamação”, utilizamos a 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

⁵ Köche, Marinello e Boff (2012).

⁶ Köche e Marinello (2017).

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 e-mail. (KÖCHE; MARINELLO, 2017, p. 75)

Partindo-se então da perspectiva bakhtiniana da linguagem, segundo a qual “A língua se deduz da necessidade do homem de expressar-se, de exteriorizar-se” (BAKHTIN, 1997, p. 289), 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, 1997). 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; MARINELLO, 2017), estas 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 enfatizo: “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 à análise das duas propostas de cartas selecionadas como corpus deste estudo, uma carta de reclamação, solicitada no PSS III do ano de 2015, e uma carta de resposta à reclamação, solicitada pelo Vestibular de Verão de 2017.

Processo Seletivo Seriado III – 2015

Figura 1: Proposta de redação do PSS 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**.

Fonte: http://cps.uepg.br/pss/documentos/2015/PSS_III.pdf

A proposta em análise trazia ao candidato a 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 essa 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.

Havia ainda outra indicação nos comandos da proposta sobre o tema: o candidato deveria expressar com clareza qual foi o problema e, também, as consequências dele decorrentes, para que, assim, o candidato-autor tivesse condições de desenvolver o que lhe foi proposto. 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.

Nesse ponto, é importante ressaltar que, para Bakhtin, o conteúdo temático é constituído a partir da interação dialógica que o enunciado estabelece com outros enunciados, ou seja, inclusive, com outros textos (como nesse caso), uma vez que “os enunciados não são indiferentes entre si nem são autossuficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente” (BAKHTIN, 1997, p. 316). Dessa forma, o conteúdo temático a ser desenvolvido pelo candidato-autor não está totalmente posto, visto que as condições de recepção a que esse enunciado está sujeito também influenciarão na produção de sentidos, mas é importante, sim, que a proposta estabeleça indicações claras sobre que perspectivas de encaminhamento deverão embasar esse conteúdo temático.

A Comissão Permanente de Seleção da UEPG publicou, 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)

Os comandos da proposta não designam um interlocutor em especial para a carta, o que seria desejável, considerando as indicações dos documentos oficiais de ensino quando em situação de produção textual a partir dos gêneros e, também, as reflexões de viés bakhtiniano que versam sobre a importância das especificidades da interação para a produção do discurso. Assim, ainda que o contexto de interação articulado no enunciado direcione alguns elementos para que o candidato consiga relacionar o problema que motiva a carta à necessária função social a ser desempenhada pelo sujeito para quem a reclamação deveria se dirigir, acredito que seria importante o enunciado da proposta trazer essa indicação, ao invés de um interlocutor genérico, pois, na teoria bakhtiniana, temos que o discurso é modelado de acordo com os sujeitos e com a situação de interação.

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. Considerando que a estrutura do cabeçalho apresentada é recorrente a todas as provas de Redação de processos seletivos da UEPG, é possível que esse 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 esse comando, já assinalado no Manual do Candidato ao PSS, e passível de zerar a redação. A ênfase dada à atenção devida a esse critério pode explicitar uma preocupação por parte da CPS/ UEPG em minimizar as possibilidades de candidatos com nota zero na prova de Redação.

Uma questão muito relevante são os nomes indicados para a assinatura dessa proposta, como também acontece em outras. Aqui, a indicação se estabelece a partir das figuras de Maria Bonita, liderança do cangaço brasileiro, e José Silvério dos Reis, figura da história colonial brasileira, delator dos inconfidentes mineiros. A 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, por que nomes “tão marcados”? Seria mais viável, talvez, a indicação de assinatura a partir de nomes que não representassem signos ideológicos tão expressivos – e representativos das escolhas ideológicas da parte de quem formulou a proposta –, uma vez que o projeto enunciativo do candidato pode ser influenciado por essa indicação.

A respeito das orientações sobre o estilo, percebemos que não há menção à variedade linguística a ser empregada para a escrita da 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. Ainda assim, faz-se relevante assinalar que seria válida tal indicação, posto que a carta de reclamação é um gênero que possibilita ao candidato-autor que encaminhe sua vontade discursiva para expressar-se de modo mais ou menos formal. Sobre a função de organizar nosso dizer, desempenhada pelos gêneros do discurso, Bakhtin (1997) explicita que:

Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início somos sensíveis ao todo discursivo prendemos a moldar nossa fala às formas do gênero [...] (BAKHTIN, 1997, p. 302)

A partir das considerações sobre essa 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 de modo que o conteúdo temático estivesse menos focado na “criatividade”. Ou seja, entendo que caberia à proposta privilegiar a capacidade do aluno de articular um enunciado do gênero solicitado, uma vez que, enfatizamos, “A relação com o sentido é sempre dialógica. O ato de compreensão já é dialógico” (BAKHTIN, 1997, p. 350).

Na sequência, apresentaremos as reflexões pertinentes à outra proposta de carta, sendo esta de resposta à reclamação, solicitada pelo Vestibular de Verão de 2017.

Vestibular de Verão de 2017

Figura 2: Proposta de redação do 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.

Fonte: <http://cps.uepg.br/vestibular/documentos/2017/verao/provas/Conhecimentos%20Gerais.pdf>

Essa prova solicitou 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): “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, texto motivador da proposta, exhibe uma estrutura composicional bastante semelhante àquela que deveria ser apresentada pelo candidato-autor em sua produção textual, tornando mais acessível a elaboração de uma carta-resposta que atenda à situação de comunicação pretendida. Além disso, nos comandos da proposta ratifica-se a necessidade de que a carta apresente os elementos que compõem a estrutura prototípica desse gênero.

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 apoio⁷” 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 como proceder e, com isso, evitar redações anuladas em virtude de assinaturas diferentes do proposto (o que pode ser caracterizado como marca de identificação). Em síntese, a atenção ao cumprimento dessa recomendação está presente tanto no Manual do Candidato quanto nos comandos desta proposta de Redação.

Ainda que a escrita de cartas resposta à reclamação 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 “O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado numa esfera comum da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997, p. 316).

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 dessa carta, Sr. David Gomes, e o papel social de um condômino, deverá estabelecer um diálogo condizente com a situação de interação, a fim de que ele possa responder de forma satisfatória a essa carta e, portanto, cumprir

⁷ Critério de avaliação estabelecido pelo Manual do Candidato (2017) ao Vestibular da UEPG.

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, desse modo:

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 apreciação sobre essa proposta de produção textual, na qual foi solicitada a escrita de uma “carta resposta à reclamação”, nos leva a encerrar as reflexões sobre essas duas propostas, 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 fornecidas ao candidato-autor – considerando os limites da situação de um processo seletivo que, sabemos, “simula” circunstâncias concretas de enunciação –, maiores (e melhores) oportunidades de realizar seu “projeto de dizer” ele terá.

Considerações finais

As reflexões realizadas durante esta pesquisa permitem afirmar que o momento de execução das provas é um desafio, haja vista 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 um elemento a chave para que o candidato consiga, em seu “projeto de dizer”, produzir texto que cumpra as condições pré-estabelecidas pela proposta e, ao mesmo tempo, contemple, satisfatoriamente, os critérios de correção trazidos pelo Manual do Candidato, os quais, no caso dos processos seletivos da UEPG, são expandidos pela revista *Arquitetura da Redação*.

A análise de duas propostas dos processos seletivos da UEPG, uma solicitando uma carta reclamação e a outra uma carta resposta à reclamação, apontou para a importância de os enunciados das provas de Redação proporcionarem 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, como é o caso de uma das propostas analisadas, se pensar em justificativas para eventuais problemas ocorridos em viagens espaciais. Acreditamos que a mudança de tipo para gênero discursivo/textual realizada pelos processos seletivos da UEPG representa 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 aderir ao discurso do trabalho pautado em determinadas perspectivas teóricas e/

ou filosóficas (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 execução dessas propostas acontece – o momento de realização de uma prova de processo seletivo – também não podem ser desconsideradas. Portanto, a análise das propostas não é capaz de apreender todos os movimentos que acontecem nessa situação de interação. Ainda assim, as reflexões sobre os dois enunciados das propostas de Redação de PSS e Vestibular nos permite 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.

No que se refere aos documentos institucionais da UEPG, ressalto a importância da revista *Arquitetura da Redação* enquanto um instrumento pedagógico capaz de aproximar a comunidade escolar 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.

Enfatizamos que as discussões trazidas sobre a temática estudada nesta pesquisa serão enriquecidas com 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 são determinantes para a realização das produções textuais dos candidatos e, portanto, para o seu desempenho nos processos seletivos.

Referências

BAKHTIN, M. (Volochinov, V. N). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8 ed. São Paulo: HUCITEC, 1997.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

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 [1929]. p. IX a XII

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

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.

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. (Org.) Gêneros de texto/discurso: e os desafios da contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. 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. **Ler, escrever e analisar a língua a partir de gêneros textuais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

MATIAS, T.T. História da carta de leitor: sobre aspectos composicionais, conservação e dinamismo. *In: ANDRADE, M. L. C. V. O; GOMES, V. S.(Org.) 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.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2006.

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, v. 7, n. 1, p. 142-160, Jan./Jun. 2012.

Revista Arquitetura da Redação/ Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa: UEPG, v.1, n.1, 2013.

Revista Arquitetura da Redação/ Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa: UEPG, v. 2, n. 2, 2015

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D.. **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.184-207

SALEH. P. B. O. Os gêneros nos processos seletivos da UEPG. **Revista Arquitetura da Redação.** Ponta Grossa: UEPG, v.1, n. 2, p. 15-19, 2015.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero:** as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

Universidade Estadual de Ponta Grossa. Comissão Própria de Avaliação. Boletim informativo 05/2015-CPS, 2015.b. Disponível em: https://cps.uepg.br/pss/Documentos/2015/2015_Boletim_Info_05_Expectativa_Reda%C3%A7%C3%A3o_PSS.pdf. Acesso em: 17 de out. 2019.

Recebido em julho/2019.

Aceito setembro/2019.

NÃO POSSO FUGIR DO TEMA! MAS O QUE É TEMA? O CONTEÚDO TEMÁTICO NA REDAÇÃO DE VESTIBULAR

I CAN'T ESCAPE THE THEME! BUT WHAT IS THEME? THE THEMATIC CONTENT IN THE ESSAY OF THE COLLEGE ENTRANCE EXAM

Marilúcia dos Santos Domingos Striquer*

UENP/Cornélio Procópio

Eliana Merlin Deganutti de Barros**

UENP/Cornélio Procópio

Resumo: Este artigo tem como objetivo investigar como os participantes do vestibular de uma universidade pública desenvolvem o conteúdo temático em suas redações. Para tanto, analisamos os textos intermediários, isto é, os que atingiram notas consideradas a média do conjunto total, a fim de conhecer como o tema é representado e desenvolvido textualmente pelos autores/candidatos no gênero discursivo estabelecido como redação: o artigo de opinião. Os preceitos do Círculo de Bakhtin nortearam nosso trabalho, e os resultados demonstraram que os textos do nosso *corpus*, apesar de terem alcançado nota suficiente para acesso dos candidatos à vaga na universidade, apresentam problemas na exposição de acento valorativo em relação ao tema proposto e, principalmente, na entonação expressiva pessoal, o que implica a não explicitação de protagonismo e autoria diante de um gênero discursivo que fundamentalmente requer posicionamento crítico.

Palavras-chave: Conteúdo temático. Redação de vestibular. Perspectiva dialógica da linguagem.

Abstract: This article aims to investigate how the entrance exam participants of a public university develop the thematic content in their essays. For this we analyzed the intermediate texts, that is, those that reached notes considered the average of the total set, in order to know how the theme is textually represented and developed by the authors/candidates in the discursive genre established as essay: the opinion piece. The Bakhtin Circle precepts guided our work, and the results showed that our corpus, despite having achieved sufficient grade for the access of the candidates to university vacancy, present problems in the exposure of valorative tone in relation to the proposed theme and, mainly, in personal expressive intonation, which implies the non-explicitness of protagonism and authorship in the face of a discursive genre that fundamentally requires critical positioning.

Keywords: Thematic content. Essay of the college entrance exam. Dialogic perspective of language.

* Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. E-mail: marilucia@uenp.edu.br

** Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. E-mail: elianamerlin@uenp.edu.br

Considerações iniciais

Para o trabalho com a leitura, entre outras orientações, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prescreve que é preciso que o aluno seja preparado pela escola a realizar “Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações” estabelecidas nos textos (BRASIL, 2018, p. 71). No eixo da produção textual, o documento estabelece que o aluno deve “Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles” (p. 74). Já no eixo da análise linguística/semiótica, a BNCC esclarece que “[...] no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos” (p. 78). Como vemos, o trabalho com o conteúdo temático é um aspecto importante em todos os eixos de ensino da língua. Contudo, reconhecer e representar o tema adequadamente, saber desenvolvê-lo, a fim de cumprir os propósitos comunicativos, organizar a progressão temática do texto, são inquietações que permeiam os discursos dos alunos, principalmente daqueles que chegam ao final do ensino médio em vias de prestarem o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os concursos vestibulares. Na prática, o desenvolvimento do tema proposto pelo exame/concurso é um dos aspectos que pode levar o candidato ao fracasso, sobretudo, quando acontece o que comumente se denomina “fuga do tema”.

E, fugir do tema não é somente preocupação dos alunos. Menegassi e Zanini (2000, p. 25) apontam que a questão também “vem angustiando quem avalia textos produzidos a partir de estímulos propostos em concursos”. Conforme os autores, não são raros os casos em que as redações são bem estruturadas textualmente e mesmo assim fogem completamente do tema proposto.

Diante da amplitude da questão, interessamo-nos em investigar como os participantes do vestibular na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) desenvolvem o tema em suas redações. A intenção principal é poder contribuir para o aprimoramento da formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, os quais nem sempre têm a oportunidade de conhecer de forma mais ampla os problemas que constituem as redações produzidas em situação de vestibular/ENEM. Geralmente, o que a mídia publica são os textos de alunos que alcançaram a nota máxima no exame/concurso. Por outro lado, as pesquisas acadêmicas se atentam às redações consideradas mais problemáticas. Nesse sentido, o que pretendemos é analisar redações intermediárias, isto é, as que atingiram notas consideradas a média do conjunto total, a fim de conhecer como o tema é representado e desenvolvido textualmente pelos autores/candidatos. Para tanto, ancorados nos preceitos do Círculo de Bakhtin, concentramos nossa análise nos conceitos de conteúdo temático e de gênero discursivo. Nossa premissa é a de que, conhecendo como os problemas com essas operações se estabelecem nos textos, os professores têm mais condições de elaborar propostas pedagógicas direcionadas.

Nosso *corpus* é formado por duas redações produzidas no Vestibular do ano de 2018, da UENP, que receberam nota mediana, sobre o que realizamos uma reflexão teórico-analítica, sustentados pela perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2003, 2016; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006; VOLOCHINOV, 2013).

Este artigo vincula-se ao projeto de pesquisa “A escrita de textos argumentativos em contexto de vestibular” desenvolvido na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)¹ e ao projeto “Gêneros discursivos/textuais: dos documentos prescritivos à sala de aula”, coordenado pela professora Dra. Marilúcia dos Santos Domingos Striquer, subsidiado pela Fundação Araucária do Paraná, pela Bolsa Produtividade em Pesquisa (prot. 49372).

O conteúdo temático

De acordo com Bakhtin (2016, p.11), interagimos somente por meio de gêneros do discurso, os quais “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo”. Campos esses que constituem as situações onde ocorrem as interações discursivas entre sujeitos sociais. Assim, inserida na situação comunicativa de vestibular, a redação, como um dos gêneros produzidos pelo participante, é formada por fenômenos que se relacionam de forma direta com esse campo sociodiscursivo. A fim de obter uma nota adequada para ter acesso a uma vaga em uma instituição do ensino superior, o participante/produtor da redação deve apresentar em seu texto as competências e habilidades estabelecidas no edital do vestibular/manual do candidato e pressupostas nas instruções apresentadas na própria prova da redação. Questões que envolvem muito além de estruturação e organização dos elementos estilísticos-composicionais, pois requerem um posicionamento discursivo por parte do produtor do texto frente ao campo, aos seus interlocutores e ao papel que esses ocupam na interação, ao tempo cronológico e sócio histórico da produção e ao lugar físico onde ela se concretiza. São as representações desses aspectos que, de forma linguístico-discursiva, são refletidas nos e pelos três elementos que “estão indissoluvelmente ligados *no conjunto* do enunciado” (BAKHTIN, 2016, p. 12, grifo do autor): conteúdo temático, construção composicional e estilo.

Nesse campo social – o vestibular – uma das práticas estabelecidas historicamente como obrigatória é a produção de um texto generalizadamente chamado de redação. No caso da UENP, desde o vestibular de 2015, a exigência é para a produção do gênero discursivo artigo de opinião, no qual “o candidato deve desenvolver uma argumentação pautada numa questão polêmica apresentada pela prova, a fim de convencer o leitor pressuposto pelo gênero a aderir a seu ponto de vista” (UENP, 2017, s/p). O participante, conforme instruções expostas na prova, deve simular participar de uma situação própria do campo do jornalismo opinativo, para, então, produzir um texto que busque reproduzir uma interação característica desse campo. Entretanto, o gênero, nesse caso, está descolado do seu contexto natural de produção, uma vez que está sendo elaborado para outros fins – ingresso na universidade –, sendo assim, os objetivos discursivos já não são simplesmente os mesmos do gênero social de referência, o artigo de opinião jornalístico, pois estão perpassados pelos fins impostos pela “redação do vestibular”, logo, constitui-se de um novo gênero, o gênero discursivo que denominamos de artigo de opinião como redação de vestibular. A essência de um gênero está na representação dos fenômenos sociais, como instrumento propiciador da ação discursiva do indivíduo. É o que caracteriza, entre outros aspectos, os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2016, p. 12).

¹ Projeto aprovado pelo do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UENP – CAAE n. 95902418.4.0000.8123

Tendo em vista as definições sobre os três elementos que refletem tais fenômenos, o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo, recorreremos aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) que trazem uma definição didática do que é o conteúdo temático: “o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero” (BRASIL, 1998, p. 21). Nesse sentido, nem todo tema pode ser tratado por todo e qualquer gênero. Por exemplo, em um artigo de opinião, seja ele do campo jornalístico ou em situação de vestibular, o tema refere-se sempre a ideias polêmicas, formas controversas de conceber o mundo, as coisas, os fatos. Isto é, o que é ou pode ser dito em um texto que materializa esse gênero está sempre vinculado a emitir opinião sobre algo que é controverso em nossa sociedade (STRIQUER; FRANCO, 2016; STRIQUER; OLIVEIRA, 2017).

Além desse aspecto, o conteúdo temático é, de acordo com Bakhtin (2003, p. 47), “o primeiro elemento do enunciado”, é ele que determina os recursos estilístico-composicionais que são empregados no texto. É de acordo com o conteúdo temático que a estrutura e os elementos estilístico-gramaticais são textualmente organizados, considerando-se ainda “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 47). A fim de explicar esse conceito, Rojo e Barbosa (2015) expõem que,

O tema é o conteúdo inferido com base na apreciação de valor, na avaliação, no acento valorativo que o locutor (falante ou autor) lhe dá. [...] um texto é todo construído (composto e estilizado) para fazer ecoar um tema. O tema é o sentido de um dado texto tomado como um todo, “único e irrepetível”, justamente porque se encontra viabilizado pela refração da apreciação de valor do locutor no momento de sua produção” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 87-88, grifos das autoras).

É nesse sentido que, mesmo cada um dos participantes do vestibular abordando em suas redações um mesmo tema, cada um dos textos será sempre diferente dos outros, porque cada indivíduo, a partir de sua ideologia, de seu juízo de valor sobre o tema, dará uma entonação expressiva particular a seu discurso e aos discursos que o constituíram (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006). O traço constitutivo do enunciado, o diálogo, agrega não só a valoração que o produtor do texto tem sobre o tema, mas também o juízo de valor que ele presume que seus interlocutores tenham. Conforme Bakhtin (2016, p. 64),

Ao falar [e ao escrever], sempre levo em conta o campo aperceptivo da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista, as suas simpatias e antipatias) – tudo isso irá determinar a sua ativa compreensão responsiva do meu enunciado.

O destinatário da redação de vestibular da UENP está determinado no edital como sendo uma banca de “dois corretores especialistas” ou no caso de diferença na pontuação de cada um deles “será feita a correção, por um terceiro corretor” (UENP, 2017, s/p.). A especialidade acadêmica dos corretores, embora não especificada, pressupõe-se que seja da área de Língua Portuguesa. Além desse destinatário direto, defendido por Volochinov (2013) como interlocutor, e nesse sentido identificado nos estudos de Silva (2018) como o interlocutor real da interação

na situação de vestibular, existe também aquele com o qual o participante deve simular ter uma relação de diálogo em seu texto, podendo ser, então, classificado como o interlocutor virtual.

A proposição de Silva (2018), pautada na definição de Bakhtin/Volochinov (2006), é a de que o interlocutor pode ser visto a partir de três perspectivas: o interlocutor real, o virtual e o superior. O interlocutor real é a pessoa presente, não necessariamente na forma física, durante o processo dialógico da escrita. No vestibular da UENP, como apontado, o participante sabe quem é seu destinatário, está explícito no edital do concurso, são os dois (ou três) corretores que formam a banca avaliadora do texto. E, o interlocutor estabelecido no comando de produção textual da prova é o virtual. Na prova de redação do vestibular da UENP/2017, a instrução é para que o participante: “Produza um *artigo de opinião*, assumindo o papel social de um leitor de jornal que intenciona publicar seu ponto de vista em relação à questão polêmica: [...]”. Portanto, os interlocutores virtuais são: a) o suposto editor do jornal, por quem um texto primeiro passa para averiguação de questões convergentes com a proposta do veículo; e os supostos leitores do jornal. Para Silva (2018, p. 39), “Este [o suposto destinatário], por sua vez, acaba por se configurar como um representante figurado que o vestibulando não conhece, uma vez que remete às condições de produção hipotéticas, mas que ele idealiza diante das informações que o encaminhamento de redação oferece”.

Sobre o interlocutor superior, a definição é a de que ele é “[...] um representante oficial responsável por constituir padrões e regras que são respeitados no meio social em que o produtor do texto convive” (MENE GASSI, 2012, p. 256 apud SILVA, 2018, p. 39). É aquele que, segundo Silva (2018), é pressuposto (com maior ou menor consciência), pelo autor do texto, como uma instância superior que orienta a elaboração do discurso. No vestibular é a Instituição de Ensino Superior responsável pelo exame, é a instituição que estabelece regras e parâmetros para a produção da redação.

Podemos associar essas configurações sobre os interlocutores à assertiva de Volochinov (2013, p. 85) de que toda palavra “é expressão e produto da interação social de três: do falante (autor), do ouvinte (leitor), e daquele de quem ou de que se fala (protagonista)”.

O tema da enunciação é determinado ainda, segundo Volochinov (2013), por outros elementos não verbais que constituem a situação de interação. Isso quer dizer que, conforme o contexto no qual a enunciação está inserida, o sentido do texto, também por esse motivo, pode ser diferente de outros. Bakhtin/Volochinov (2006) apresentam um capítulo na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* para tratar desse fenômeno.

No Capítulo 7, “Tema e significação na língua”, os teóricos definem *tema* como o sentido “individual e não reiterável” da enunciação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 133), e, como exemplo prático, citam a expressão “Que horas são?” –e esclarecem que, cada vez que essa expressão é utilizada, ela está inserida em uma situação concreta de interação, formada por diversos aspectos extraverbais, e por isso consagra um novo tema. Por exemplo, um indivíduo está participando do vestibular e, sentindo-se incomodado porque quase todos os candidatos da sala já entregaram a prova, quer saber, então, quanto tempo ainda tem. Assim, dirige-se ao fiscal de sala e diz “Que horas são?”, porém, na verdade, o que ele precisa saber é quanto tempo resta para ele finalizar a prova. Esse mesmo indivíduo, depara-se às sete horas da manhã, na porta de seu condomínio, quando está saindo para seu trabalho, com um amigo que acabou de chegar de uma festa. Ao perguntar a este “Que horas são?”, dá novo sentido ao enunciado, uma

vez que ele detém essa informação, e o que quer é reprimir o amigo. Ou seja, o mesmo texto trata de um tema que é individual e não reiterável.

Entretanto, afirmam Bakhtin/Volochinov (2006, p. 134) que, “Além do tema, ou, mais exatamente, no interior dele, a enunciação é igualmente dotada de uma significação”. A significação está marcada nos elementos linguísticos que são “reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos” (p. 134). Voltando-nos à expressão que nos serviu de exemplificação, “Que horas são?”, a significação está marcada nos elementos linguísticos que formam a morfossintaxe. Tema e significação não possuem fronteiras entre eles; não é possível, de acordo com os autores, analisá-los de forma estanque, mas é preciso ter em mente que o tema se apoia sempre sobre a estabilidade da significação que cada elemento linguístico tem na língua.

Para Sobral (2009), significação e tema podem ser explicados da seguinte forma:

1. As palavras servem, em sua significação, ao surgimento e desenvolvimento de temas. A significação é a base a que o sujeito em contexto (na presença do ‘outro’) recorre para ‘criar’ e desenvolver o tema;
2. Os temas surgem na interação dialógica (que não se restringe a algumas formas fixas), sendo, portanto, fruto da situação de produção dos discursos;
3. O sujeito avalia aquilo que diz levando em conta as reações presumidas do interlocutor etc., e o faz no âmbito de uma dada maneira de conceber e construir o mundo humano a partir do mundo natural, biológico [naturalização]; e
4. Essas maneiras de conceber e construir o mundo têm caráter ideológico, o mesmo ocorrendo com os signos, sempre entendidos como signos ideológicos (SOBRAL, 2009, p. 82).

Logo, a significação é a base para a realização do tema, e este nasce e se estabelece nas situações concretas de interação, e está condicionado, entre outros fenômenos, ao campo da atividade humana da qual participa a enunciação e aos participantes nela inseridos.

Nesse sentido, compreendemos a proposição de Bakhtin (2003, p. 281) de que a exauribilidade semântico-objetual do tema do enunciado “é profundamente diverso nos diferentes campos da comunicação discursiva”, sendo que a exauribilidade, ou esgotamento do tema, pode ocorrer de forma plena ou relativa. Na situação de vestibular, na prática discursiva da produção da redação, o texto que concretiza esse gênero permite uma resposta criativa de seu autor para o tema estabelecido pelo exame: o autor é mais livre para a construção de sentidos particularizados ao tema, pois pode exaurir o tema de forma relativa. Isso acontece porque o projeto de dizer daquele que participa do vestibular é apresentar um posicionamento crítico frente a um problema social controverso, pois esse é o princípio fundador do gênero solicitado como redação do vestibular na UENP, um artigo de opinião. Diferente, por exemplo, da exauribilidade plena que constitui as respostas objetivas a serem produzidas pelo participante na prova de conteúdo do vestibular. A resposta do participante é obrigatoriamente a marcação de um “x” no enunciado que ele considera correto, não há espaço para comentários particulares, apresentação de opinião, criatividade na organização do texto. Por assim ser, o conteúdo temático é o primeiro elemento na constituição de um gênero, conforme define Bakhtin (2003), pois é a partir dele que a construção composicional e o estilo são selecionados e organizados textualmente.

Com base nesses preceitos, realizamos uma reflexão teórico-analítica em exemplares da redação do Vestibular 2018 da UENP.

O tratamento dado ao tema em redações no Vestibular

As duas redações que formam nosso *corpus* foram produzidas para o concurso vestibular 2018 da UENP e pertencem ao conjunto das que receberam uma nota mediana diante do total de redações corrigidas. Para apresentação do que classificamos como nota média, destacamos que a configuração aqui estabelecida é uma ação particular das autoras deste artigo, instituída neste trabalho, a fim de obter uma organização que nos permitisse fazer a delimitação de nosso *corpus*. E, para esclarecer o que denominamos como textos que receberam a nota média entre o total de redações corrigidas, explicitamos: a) as 3.673 redações corrigidas receberam notas de 0 a 10, sendo que o texto que não alcançou a nota mínima de 3 pontos foi desclassificado;² b) a maior nota obtida foi 8,50; c) a nota média das 3.673 redações (obtida por meio do sistema de estatística, conforme a Figura 1, em anexo) foi 5,1406.

Diante desses números, fazemos uma digressão para abordar, de forma breve, algumas reflexões que vimos como importantes a respeito das notas alcançadas pelos participantes do concurso: 75% das redações do vestibular da UENP 2018 ficaram abaixo da média da nota escolar nacionalmente estabelecida entre 6 e 7. Comparada à média da nota de redação do ENEM, a nota média das redações do vestibular 2018 da UENP está também abaixo. Em 2018, as redações do ENEM obtiveram média de 523,4 (notas de 0 a 1.000) ou 5,23, realizando uma conversão simples para a escala de 0 a 10 pontos. A média das notas das redações do vestibular 2018 da UENP corresponde, praticamente, a apenas 50% de um texto considerado adequado pelos parâmetros que instituem o seu vestibular.

Voltando-nos à reflexão teórico-analítica dos dois exemplares que formam nosso *corpus*, os quais foram eleitos de forma aleatória, a partir do critério da nota mediana, iniciamos nossa investigação com foco à instrução dada pela prova de redação para a elaboração da redação:

Produza um **artigo de opinião**, assumindo o papel social de um leitor de jornal que intenciona publicar seu ponto de vista em relação à questão polêmica: **De modo geral, o ativismo nas redes sociais, ou ciberativismo, tem repercussões significativas na sociedade ou fica restrito ao mundo virtual?**

Não se esqueça de que o artigo de opinião é um **texto argumentativo**, por isso, além de se posicionar frente à questão exposta, é preciso selecionar bons argumentos para a defesa da sua tese.

Os textos a seguir abordam a questão apresentada, mas lembre-se de que eles podem ser usados apenas como suportes para a sua argumentação e nunca copiados deliberadamente. Você será avaliado pelo grau de autoria do texto!

Além do enunciado instrucional, a prova oferece 4 textos de apoio: 3 deles trechos de artigos de opinião, e uma charge (ANEXO 2).

² Critérios estabelecidos no Edital n. 057/2017 (UENP, 2017).

Diante da definição de Bakhtin (2016) de que os gêneros refletem os campos nos quais estão inseridos, as redações sob análise devem refletir a situação de vestibular: as instruções estabelecidas no edital e no comando de produção da prova. Como mencionamos em seção anterior, muito além de organizar os elementos estilísticos-composicionais, a redação deve apresentar o posicionamento discursivo de seu produtor frente ao tema oferecido pela instituição. Tal posicionamento constitui o que Bakhtin (2003) e Rojo e Barbosa (2015) denominam de apreciação de valor ou acento valorativo que o locutor dá ao tema, que é a essência do gênero “artigo de opinião”. De acordo com Rodrigues (2007), esse gênero tem a função sociocomunicativa de não só apresentar acontecimentos sociais, mas também, e principalmente, expor as análises e o posição do autor sobre tais acontecimentos, o que acontece com a construção e apresentação de um ponto de vista e de argumentos/contra-argumentos que visam defendê-lo, a fim de persuadir os destinatários do texto. Portanto, o acento valorativo se presentifica no ponto de vista/tese e nos argumentos/contra-argumentos elaborados pelo autor de um artigo de opinião.

Ao analisarmos o Texto 1, transcrito a seguir, constatamos que o autor apresenta fragilidade na textualização de sua apreciação de valor sobre o tema, pois há inconsistência em um dos requisitos que fundamentam a coerência e coesão textual, a não contradição. Conforme Costa Val (1999, p. 25), “Para ser internamente coerente, o texto precisa, em primeiro lugar, respeitar princípios lógicos elementares. Não pode, por exemplo, afirmar A e o contrário de A”, como se observa no Texto 1:

Texto 1: redação 1³

A importância do ativismo nas redes sociais para a sociedade

É incontestável que o ativismo nas redes sociais possui repercussões significativas na sociedade. Entretanto, é de extrema importância o conhecimento de como participar dessas redes, contribuindo com o mundo “real” e não se restringindo apenas ao “virtual”. Vale lembrar que cada pessoa possui sua ideia sobre um determinado assunto, seja ele político ou social. Desse modo, não podemos ter insegurança em expor nossos ideais, desde que contribuam positivamente a sociedade, isto é, ao mundo “real”.

As redes sociais são ferramentas utilizadas por muitos na sociedade, no entanto, são poucos que a utilizam com o objetivo de contribuir com a mesma. Contudo, há diversas maneiras no qual podemos participar positivamente, como ser solidário a comunidades que não possui recursos de órgãos públicos ou até mesmo opinar sobre ações políticas, seja elas agradáveis ou não.

Perante ao argumento acima, é importante lembrar que cada pessoa possui sua ideia ou opinião, isto é, há uma peculiaridade nos ideais de cada um. Desse modo, é importante que sejamos seguros para dar o primeiro passo, uma vez que o objetivo é positivo. Portanto, percebe-se que se restringirmos ao mundo “virtual”, não haverá uma progressão ao “real” e sim que nada irá mudar.

Dessa maneira, é muito importante o ativismo nas redes sociais, uma vez que através dele, podemos contribuir positivamente a sociedade. Há diversas maneiras no qual a participação seja progredida e que auxiliam na concretização de um mesmo objetivo. Contudo, basta estarmos seguros e conscientes de que o mundo “real” precisa do nosso apoio, e que podemos auxiliá-lo através do ativismo nas redes sociais.

Articulista do jornal

³ Os textos foram transcritos exatamente como foram elaborados pelos candidatos.

O ponto de vista do autor sobre o tema parece ser, *a priori*, de que “o ativismo nas redes sociais possui repercussões significativas na sociedade” – a tese a defender seria essa, reforçada pela entonação expressiva pessoal (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006): “É incontestável”. Os argumentos, portanto, deveriam defender essa tese. Contudo, ainda no parágrafo introdutório, o autor emprega, para articulação do enunciado supracitado, a conjunção “entretanto”, que é, segundo Castilho (2010, p. 351), uma conjunção que implica que “o que é dito no segundo termo contraria as expectativas geradas no primeiro”. Nesse sentido, contrariando o ponto de vista inicial, a afirmativa é a de que “Entretanto, é de extrema importância o conhecimento de como participar dessas redes, contribuindo com o mundo ‘real’ e não se restringindo apenas ao ‘virtual’”. Um novo ponto de vista é apresentado pelo autor, de que a contribuição do *ciberativismo* pode estar se restringindo apenas ao mundo virtual, podendo suas repercussões à sociedade serem contestadas como significativas. Assim, a entonação expressiva pessoal (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006) exposta pelo enunciado, “é incontestável”, é anulada. É o novo (segundo) ponto de vista que é estabilizado no texto, é sobre ele que o autor deve, então, construir argumentos, isto é, apresentar dados consistentes, evidências históricas, ideias trazidas por especialistas, entre outros recursos (BOFF; KÖCH; MARINELLO, 2009), para sustentação de seu ponto de vista. Mas não é o que ocorre, como podemos verificar na tentativa de argumentação estabelecida nos dois últimos parágrafos do texto. A ideia que forma o argumento apenas tangencia o parágrafo de introdução, isto é, não faz progredir o tema, não apresenta dados, evidências, colaboração de especialistas. O único acréscimo semântico é a proposição sobre ações práticas que podem ser consideradas positivas, mas nada é desenvolvido sobre isso, o que demonstra que o autor tem um domínio precário do gênero. O texto não reflete de forma adequada o campo do qual faz parte, uma vez que a instrução do comando de produção da prova é para que “além de se posicionar frente à questão exposta, é preciso selecionar bons argumentos para a defesa da sua tese”. Para além do domínio do gênero, fica evidente que o candidato não tem representações concretas sobre o tema polêmico proposto, as quais poderiam se transformar em um discurso de convencimento argumentativo. A valoração social em relação ao tema é muito superficial, por isso a incoerência na tentativa de expor e defender um ponto de vista.

Essa mesma inconsistência constatamos na conclusão do texto, levando a um tangenciamento de ideias. Além disso, detectamos um outro problema de coerência textual que afeta a construção dos sentidos do texto e que revela a representação frágil em relação ao tema: a necessidade de retomar conceitos e ideias abordados no texto, classificada por Costa Val (1999, p. 21) como aspecto de “continuidade”. O candidato conclui, parcialmente, no terceiro parágrafo: “percebe-se que se restringirmos ao mundo ‘virtual’, não haverá uma progressão ao ‘real’”; mas, nos parágrafos anteriores, não trata sobre o mundo virtual, ou seja, não há como o leitor perceber como seria a situação se o *ciberativismo* se restringisse apenas ao mundo virtual. Em decorrência, o autor não exauriu o tema (BAKHTIN, 2003) de forma relativa como esperado para o gênero discursivo em questão.

Diante dessas questões, o Texto 1 apresenta uma construção composicional (BAKHTIN, 2016) com fragilidades derivadas de problemas na elaboração da apreciação de valor e da entonação expressiva pessoal sobre o tema (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006).

Não diferente é o segundo exemplar, o qual transcrevemos a seguir:

Texto 2: redação 2

Do virtual para o real

O mundo vem passando por vários problemas e crises, e para isso é necessário que as pessoas se posicionem e mostrem o que são capazes. A internet e as redes sociais são uma forma de pesquisa e debate, mas até que ponto isso influencia na realidade?

É possível observar nas redes sociais várias discussões acerca de assuntos polêmicos, discussões que são necessárias para as pessoas. Entretanto muitas pessoas se escondem atrás de perfis em *facebook* e *twitter*, por exemplo, e esquecem de lutar no mundo real.

A organização de protestos ou eventos, às vezes são realizados neste meio de comunicação, mas quando aparece a realidade, alguns ativistas preferem continuar apenas em seu mundo virtual.

É comum ver pessoas que não expressam sua opinião pois têm medo de serem julgadas por isso e em razão disso que se ocultam na internet.

A internet pode trazer vários benefícios como iniciar discussões essenciais para a nossa realidade. Mas é preciso que os *ciberativistas* saiam só do virtual e venham para o real, para que, assim, aos poucos comece a mudança em nossas vidas.

Articulista do jornal

O ponto de vista, ou seja, a apreciação de valor (BAKHTIN, 2003; ROJO, BARBOSA 2015) do autor sobre o tema é o de que “muitas pessoas se escondem atrás de perfis em *facebook* e *twitter*, por exemplo, e esquecem de lutar no mundo real”. Mas a entonação expressiva pessoal (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006) que poderia ser exposta em argumentos que explicitassem como seria lutar no mundo real, respondendo ao questionamento posto no primeiro parágrafo, não está presente no texto. Os parágrafos que seriam de defesa do ponto de vista tangenciam as ideias, sem construção de exemplificações, dados consistentes, etc. (BOFF; KÖCH; MARINELLO, 2009), e, sobretudo, não respondem à pergunta colocada como ponto de abertura da discussão que o autor indica que realizará no texto: “até que ponto isso [o que as pessoas postam na internet e nas redes sociais] influencia na realidade?” (Inserção nossa). Nem ao menos na conclusão essa discussão é recuperada, ao contrário, um novo discurso se constitui, o de que é preciso que o ativismo saia do mundo virtual para o real, “para que, assim, aos poucos comece a mudança em nossas vidas”. Nada é explicitado sobre que mudanças seriam essas.

Assim como aconteceu no Texto 1, o autor do texto 2 não exauriu o tema de forma relativa (BAKHTIN, 2003), o que implica em problemas na constituição do texto como materialização do gênero discursivo artigo de opinião, o que está refratado na organização da construção composicional (BAKHTIN, 2016): uma pergunta é lançada como abertura de ponto de vista, mas não é respondida ao longo do texto; os parágrafos estão desarticulados na organização da construção composicional.

De um modo geral, o autor do Texto 2 demonstra não ter habilidade de “Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, [...] para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, [...]”, o que está previsto como fundamental para o aluno do ensino médio pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 493).

Mesmo com essas configurações, ambas as redações são ativa compreensão responsiva (BAKHTIN, 2016), pois demonstram leitura interpretativa sobre os discursos manifestados nos textos de apoio e no comando de produção da prova, no entanto, a interpretação pode ser considerada de um nível superficial de reflexão crítica. Ao compararmos os Textos 1 e 2 com os textos de apoio (Anexo 2), os discursos lá instituídos (nos textos de apoio) são ressignificados nas redações, pois o discurso do autor da redação tem uma configuração textual diferente daqueles, mas não há reacentuação valorativa (MENEGASSI, 2009). Por exemplo, a redação 1 emprega a expressão “real” em três momentos diferentes do texto utilizando aspas, ou seja, com a mesma forma do texto de apoio de número 3, e sem exposição *de entonação expressiva pessoal* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006). A habilidade requerida pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 493) de que o aluno saiba “Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas” não é conferida no Texto 1. Novamente, nossa assertiva é a de que o autor não exauriu o tema (BAKHTIN, 2003), não há criatividade na construção de sentidos particularizados ao tema.

Entretanto, tais apontamentos não anulam a redação como sendo uma *atitude responsiva imediata* (BAKHTIN, 2003; MENEGASSI, 2009). Ao compreender os enunciados, os textos de apoio e comando de produção, o candidato imediatamente apresenta uma devolutiva, produz sua redação. Da mesma forma, a responsividade passiva é percebida, pois o texto foi produzido em cumprimento às regras da situação comunicativa da qual o autor participa, o vestibular, na qual é obrigatória a produção da redação para que seja possível alcançar uma nota adequada e em decorrência uma vaga na universidade. Mas a atitude responsiva ativa defendida por Menegassi (2008), que se dá quando, além de construir uma devolutiva a um enunciado concreto, o respondente apresenta argumentos ou complementações do discurso do outro, não é verificada no Texto 1. Tampouco há uma *resposta ativa e crítica* (MENEGASSI, 2008), uma vez que não há exposições de reflexões pessoais, argumentos, explicações e exemplos de julgamentos feitos a partir das experiências individuais do autor da redação 1.

Logo, o modo como o conteúdo temático é desenvolvido na redação vai de encontro ao que a BNCC prescreve como habilidades que o aluno no ensino médio deve ter para leitura, escuta, produção de textos e análise linguística:

Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas. (BRASIL, 2018, p. 506).

Sobre a perspectiva de Volochinov (2013) de que o diálogo é sempre constituído como expressão e produto da interação do autor, do leitor, e de quem se fala, vemos que as palavras dos autores das redações dialogam com o comando de produção da prova e com os textos de apoio, originam-se na significação lá estabelecidas. Alguns termos dos textos de apoio são repetidos pelo autor do Texto 1, como nos exemplos: a) “É incontestável que o ativismo nas redes sociais possui repercussões significativas na sociedade” (redação) / “De modo geral, o ativismo nas redes sociais, ou ciberativismo, tem repercussões significativas na sociedade ou fica restrito ao mundo virtual?” (Comando da produção); b) mundo “real” – mesma expressão

utilizada no texto de apoio 3, com destaque para a repetição das aspas. Mas a significação não se torna base para a progressão do tema, isto é, não é reiterável de forma individual pelo autor da redação, sendo conduzida pela situação concreta de participação no vestibular, onde o texto é “avaliado pelo grau de autoria”, conforme expresso no comando de produção.

A criação autoral sobre o significado, que é o que constitui um tema (SOBRAL, 2009), ou seja, o desenvolvimento de um ponto de vista particular que envolve protagonismo, não é visualizado também no Texto 2. O autor lança ideias como: a) até que ponto a internet e as redes sociais são uma forma de pesquisa e debate que influenciam a vida real?; mas durante o texto não responde à questão; b) as pessoas discutem questões sociais na internet, mas se esquecem de lutar no mundo real; não explica o que seria lutar no mundo real; c) protestos são feitos na internet, mas os ativistas continuam no virtual quando aparece a realidade; nada é exposto sobre o que seria “aparecer a realidade”, o que pode gerar várias linhas de interpretação para o leitor; d) a internet pode iniciar discussões essenciais para a nossa realidade; nada é exposto sobre que tipo de discussões são essenciais, e são essenciais por quais motivos; e) é preciso sair do virtual e vir para o mundo real para acontecer a mudança; não há explicação sobre que mudança poderia acontecer.

Assim, a *exauribilidade semântico-objetiva relativa* (BAKHTIN, 2003) esperada na construção do artigo de opinião como redação de vestibular enquanto um gênero do discurso não se realiza.

Sobre os destinatários reais (VOLOCHINOV, 2013), ou interlocutores reais (SILVA, 2018) – que na situação de vestibular são os corretores do texto, especialistas em língua portuguesa, de forma mais específica, como os interlocutores reais da situação comunicativa – podemos compreender que o autor da redação elabora seu discurso e o materializa sem leva-los em consideração. Tampouco foram considerados os *interlocutores virtuais* (SILVA, 2018) – o suposto editor e os leitores do jornal exigidos no comando de produção da prova – e ainda o *interlocutor superior* (SILVA, 2018) – a Instituição que estabeleceu as regras e os parâmetros para a produção da redação. Esses aspectos podem ser exemplificados no emprego e na organização dos elementos linguísticos que caracterizam o *estilo do gênero* (BAKHTIN, 2016), uma vez que as redações apresentam vários problemas de: a) regência – “podemos contribuir positivamente a sociedade” (Texto 1); “Há diversas maneiras no qual a participação seja progredida” (Texto 1); b) concordância – “As redes sociais são ferramentas utilizadas [...] são poucos que a utilizam” (Texto 1); “ser solidário a comunidades que não possui recursos” (Texto 1); c) construção da sintaxe – “Contudo, há diversas maneiras no qual podemos participar positivamente” (Texto 1); d) troca do emprego da voz enunciativa – “é importante que sejamos seguros [...]. Portanto, percebe-se que” (Texto 1); e) emprego de conjunção – “O mundo vem passando por vários problemas e crises, e para isso é necessário que as pessoas se posicionem [...]” (Texto 2); f) pontuação – “Entretanto muitas pessoas se escondem [...]” (Texto 2); g) construção de parágrafo – constante no Texto 2; etc.

O interlocutor real em questão, conforme acentua Bakhtin/Volochinov (2006), não é um mero leitor, sua relevância deve sempre ser levada a cabo no momento anterior à verbalização, isto é, o candidato deve estar ciente de que seu texto será avaliado pelo interlocutor real. É este que confere, seguindo as normas e regras da universidade, notas às redações, são eles especialistas em língua portuguesa. Assim, tais problemas não dizem respeito a apenas uma estruturação

dos elementos linguísticos, eles demonstram que o autor tem deficiências para “Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao (s) interlocutor (es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse (s) interlocutor (es) [...]”, competências prescritas como necessárias ao aluno do ensino médio pela BNCC. (BRASIL, 2018, p. 494).

Considerações finais

Ao analisarmos exemplares de redações produzidas no concurso de vestibular 2018 da UENP, tendo como aporte os preceitos do Círculo de Bakhtin, a fim de investigar como o autor desenvolve e articula o conteúdo temático, os resultados demonstraram que os textos analisados, apesar de terem alcançado nota suficiente para acesso dos candidatos à vaga na universidade, apresentam problemas na exposição de *acento valorativo* em relação ao tema proposto e, principalmente, na *entonação expressiva pessoal*, o que implica a não explicitação de protagonismo e autoria diante de um gênero discursivo que fundamentalmente requer posicionamento crítico. Os textos demonstram contradições, ideias e opiniões advindas de senso comum, com séria fragilidade na progressão do conteúdo temático. Assim, o tema não é exaurido de forma relativa como cabe ao gênero; os textos de apoio são ressignificados, mas não reassentados; os discursos instituídos nos dois textos não estabelecem atitudes responsivas ativas e críticas. Em decorrência, as redações apresentam problemas no desenvolvimento também dos elementos que compõem a construção composicional e o estilo do gênero. O interlocutor real, o virtual e o superior são representados de forma inadequada na configuração estrutural textual na interação, o que está refletido nos elementos linguístico-discursivos que textualizam as redações.

Conhecidos alguns dos problemas com as operações que envolvem o desenvolvimento do conteúdo temático nas redações de vestibular, esperamos ter contribuído para que os professores tenham mais condições de elaborar propostas pedagógicas que busquem desenvolver, nos alunos, capacidades para mobilizarem temas sociais controversos e expressarem, por meio de um discurso argumentativo coerente, a valoração pessoal que os leva a defender certos pontos de vistas na sociedade.

Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização e tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC; SEB, 2018.

BOFF, O. M. B.; KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. **ReVEL**, vol. 7, n. 13, 2009.

CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MENEGASSI, R. J. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In: NAVARRO, P. (Org.). **O discurso nos domínios da linguagem e da história**. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 135-148.

MENEGASSI, R. J. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Letras e línguas**. v. 10, n. 18, p. 147-170, 1º sem. 2009.

MENEGASSI, R. J. Aspectos sobre o gênero discursivo. In: DESIDERATO, J.o; NAVARRO, P. (Org.). **Gêneros textuais em contexto de vestibular**. Maringá: Eduem, 2007, p. 17-42.

MENEGASSI, R. J.; ZANINI, M. Leitura e escrita: avaliação de redações bem estruturadas que fogem ao tema proposto. **Acta Scientiarum**, v. 22, n. 1, p. 25-31, 2000.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; ROTH, D.M. **Gêneros textuais: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 154- 183.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SILVA, C.C. **Caracterização dos comandos de produção textual da prova de redação do vestibular da UEM**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2018.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

STRIQUER, M. S. D. FRANCO, A. A. A inserção do artigo de opinião na prática de letramento escolar como um novo gênero: a redação de vestibular. **Anais ... IV Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários – CIELLI**. Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, 2016, p. 1095-1106.

STRIQUER, M.S.D.; OLIVEIRA, S.C.T. Uma proposta de ensino organizada a partir do gênero textual artigo de opinião. In: BARROS, E.M.D.; STORTO, L.J. (Orgs.). **Gêneros do jornal e ensino: práticas de letramentos na contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes, 2017. p. 119-149.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. **Edital n. 057/2017 GR-UENP**. Publicação das disposições que regem o Processo Seletivo de Vestibular, público, próprio e unificado, para ingresso nos Cursos de Graduação da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, a ser realizado nos 19 e 20 de novembro de 2017, para classificação dos

(as) candidatos (as) à matrícula para o ano letivo de 2018. Jacarezinho: GR-UENP, 2017. Disponível em: <https://vestibular.uenp.edu.br/2018/site/>. Acesso em: 01 dez. 2018.

VOLOCHINOV, V.N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

ANEXO 1

Figura 1: Descrição dos resultados obtidos pelo sistema de estatística.

Descriptives			Statistic	Std. Error
Nota	Mean		5,1406	,01753
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	5,1063	
		Upper Bound	5,1750	
	5% Trimmed Mean		5,1335	
	Median		5,0000	
	Variance		1,128	
	Std. Deviation		1,06199	
	Minimum		,00	
	Maximum		8,50	
	Range		8,50	
	Interquartile Range		1,37	
	Skewness		,071	,040
	Kurtosis		,159	,081

Fonte: os pesquisadores.

ANEXO 2

Texto 1

Ciberativismo: ativismo nasce nas redes e mobiliza as ruas do mundo

Andréia Martins, da Novelo Comunicação 04/02/201412h53.

[...] Quando você busca apoiar uma causa social, o que faz? Provavelmente uma das primeiras coisas é acessar a internet: fazer uma doação, compartilhar campanhas e experiências, assinar uma petição ou confirmar presença em algum protesto. Esses são alguns dos exemplos de como a rede vem ampliando o ativismo social e político e criando novas formas de atuação e mobilização, compondo o que é chamado de ciberativismo.

O ciberativismo é um termo recente e consiste na utilização da Internet por grupos politicamente motivados que buscam difundir informações e reivindicações sem qualquer elemento intermediário com o objetivo de buscar apoio, debater e trocar informação,

organizar e mobilizar indivíduos para ações, dentro e fora da rede. Com essas possibilidades, todos podem ser protagonistas de uma causa. [...]

(Disponível em: <<https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/ciberativismo-o-ativismo-da-rede-para-as-ruas.htm>>. Acesso em: 22 ago. 2017.)

Texto 2

As redes sociais e sua influência na sociedade

Por Alexandre Mendes, em 24/02/2011

[...] Alguns importantes acontecimentos mundiais tiveram uma intensa participação das redes sociais e parte da solução dos problemas foi derivada das atuações nelas.

Um exemplo? Vamos ao caso da tragédia na região serrana do Rio de Janeiro. Aos poucos, foram surgindo comunidades e grupos no Orkut e no Facebook e perfis no Twitter. A sociedade mostrou-se madura, solidária e participativa, conseguindo junto aos órgãos públicos grandes conquistas para as comunidades sofridas, agilizou os processos de doações de remédios a coletas de sangue, divulgou a situação de várias áreas através de fotos e dicas de acesso, dados de meteorologia e mapas. [...]

As redes mostraram a sua importância, deixando de lado tempo e espaço, influenciando o destino de dezenas de pessoas, através da rápida disponibilização de informações relevantes, de forma que muitos puderam usufruir deste ambiente e agir junto aos necessitados. [...]

(Disponível em: <<https://imasters.com.br/artigo/19889/redes-sociais/as-redes-sociais-e-sua-influencia-na-sociedade?trace=1519021197&source=single>>. Acesso em: 22 ago. 2017).

Texto 3

Quando as redes sociais favorecem um “ativismo preguiçoso”

São meios eficientes quando não se requer mais do que o compromisso dos usuários

JAVIER CALVO, 31 MAI 2015 - 18:05 BRT

[...] Hoje em dia, para muita gente, entrar no Facebook ou no Twitter significa mergulhar em um grande protesto, onde as pessoas comentam sem parar artigos das edições digitais da imprensa e notícias dos onipresentes casos de corrupção entre políticos e empresários, convocam atos políticos ou simplesmente desabafam contra aqueles que consideram como os responsáveis pelo desastre de nosso país.

[...] O paradoxo é que o Facebook me mostra um entorno social e a rua, outro. As redes sociais fervem de agitação política. No mundo “real”, nada muda. [...]

A realidade, aparentemente, é que as redes sociais criam bolhas ideológicas. Duas pesquisas divulgadas nos últimos meses ratificam essa ideia. Segundo um estudo do Pew Research Center, as pessoas de direita tendem, predominantemente, a ter amigos que concordam com suas ideias políticas e a fazer parte de grupos com ideias parecidas, enquanto os esquerdistas têm uma tendência maior a apagar ou bloquear amigos por causa de divergências políticas. Outro estudo, publicado na revista Science, confirma que as

peçoas constroem uma espécie de “sala de espelhos” digital de suas próprias opiniões, e que o usuário médio das redes tem apenas cerca de 23% de amigos com ideias políticas diferentes das suas. Além disso, os especialistas no assunto descobriram que o Facebook e o Twitter amplificam aquilo que, em ciência política, se chama “espiral do silêncio”: os usuários têm medo de publicar opiniões políticas quando pensam que elas podem ser lidas por outros com ideias diferentes. [...]

(Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/05/31/internacional/1433106323_876086.html). Acesso em: 22 ago. 2017).

Texto 4



(Disponível em: http://3.bp.blogspot.com/-N-DICJYW_A/ViQgWfUIOW/AAAAAAADtU/fSuccd_N1puo/s1600/ativista-internet-cyberativistas-facebook-rede-social-twitter.jpg). Acesso em: 22 ago. 2017.)

Recebido em julho/2019.

Aceito em setembro/2019.

A REDAÇÃO DO ENEM SOB A ÓTICA DA POLÍTICA LINGUÍSTICA: UM ESTUDO DA COMPETÊNCIA 5

ENEM'S TEXTUAL PRODUCTION UNDER THE VIEWPOINT OF LANGUAGE POLICY: A STUDY OF COMPETENCY 5

Socorro Cláudia Tavares de Sousa*

UFPB

Ana Clara Velloso Borges Pereira**

UFPB

João Henrique Borba Vilar***

UFPB

Resumo: Este artigo tem como objetivo investigar os processos de *interpretação* e *apropriação* da Competência 5 da Redação do Enem, por parte de um professor e de um grupo de alunos em um “Cursinho” da rede privada de ensino. Para tanto, utilizamos a noção de política linguística compreendida como um processo (RICENTO; HORNBERGER, 1996; JOHNSON, 2013). Caracterizada como uma pesquisa de natureza interpretativista (LIN, 2015), realizamos uma análise qualitativa das respostas da entrevista aplicada ao professor, do questionário direcionado a 13 discentes, do material didático utilizado pelo docente e de oito produções textuais dos estudantes. A partir da análise dos dados, foi possível constatar que a política linguística oficial que rege a Redação do Enem é interpretada com sentidos semelhantes aos das orientações governamentais e é apropriada de forma criativa por diferentes árbitros. Esse resultado revela, ao mesmo tempo, o poder dos agentes e a submissão ao sistema dado o papel social desse teste na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Redação do Enem. Competência 5. *Interpretação*. *Apropriação*. Política linguística.

Abstract: This article aimed to investigate the processes of interpretation and appropriation of the competence 5 of the textual production of Enem, by a teacher and by a group of students in a private school course. For such, we use the notion of linguistic politics understood as a process (RICENTO; HORNBERGER, 1996; JOHNSON, 2013). This work is inserted in an interpretative paradigm (LIN, 2015), and we performed a qualitative analysis of the answers of the interview applied to the teacher, the questionnaire directed to the students, the didactic material used by the teacher and the textual productions of the students. From a qualitative analysis of the data, it was found that the Enem's official language policy of the is interpreted with similar meanings to government guidelines and is creatively appropriated

* Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Email: sclaudiats@gmail.com

** Graduanda em Letras/Português pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Email: claravellosob@gmail.com

*** Graduando em Letras/Português pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Email: joaoborbavilar@gmail.com

by different arbiters. This result reveals, in the same time, the power of agents and submission to the system given of the broad social role of this test in Brazilian society.

Key-words: Enem's textual production. Competence 5. *Interpretation. Appropriation.* Language Policy.

Introdução

Este artigo se insere na área da Política e Planejamento Linguístico (doravante PPL) e pretende dar continuidade a um veio de pesquisas que investiga a Redação do Enem sob essa lente teórica, como é o caso de Sousa (2017) e Sousa e Silva (2015) que descrevem a influência da Redação do Enem no ensino de produção textual; de Mendonça (2017) que analisa as ideologias linguísticas presentes nas questões objetivas de Língua Portuguesa e nas propostas de redação; e de Silva (2017) que investiga como a Redação do Enem atua como um dispositivo capaz de afetar as atividades de produção textual em livros didáticos do Ensino Médio, dentre outros.

Metodologicamente, o presente trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa que, de acordo com Oliveira (2010), diz respeito a “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico [...]” (OLIVEIRA, 2010, p. 37). Nesse sentido, utilizamos como dados: questionário aplicado aos discentes, entrevista realizada com o professor de Redação, material didático utilizado pelo docente e produções textuais dos alunos.

Desde o ano de 2010, quando o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ganhou novo formato e passou a ser uma das principais formas de acesso ao ensino superior, o texto dissertativo-argumentativo ganhou relevância dentro das aulas de produção textual (VICENTINI, 2015). A importância da Redação do Enem também se confirma dentro do campo acadêmico na medida em que vislumbramos uma gama de trabalhos que investigam este objeto sob diferentes perspectivas teóricas (p. ex. : Análise do Discurso, Estudos do Letramento, Linguística Textual) e que analisam diferentes fenômenos (p. ex.: o escopo da variação linguística, os índices de autoria, o efeito retrativo). Sem a intenção de sermos exaustivos, é possível citar diferentes pesquisas que têm a Redação do Enem como objeto de investigação (SILVA, FREITAG, 2015; LUNA, 2011; OLIVEIRA, 2016; AUGUSTINI, BORGES, 2013; SIMÕES, 2015).

É de conhecimento geral entre os profissionais da educação que a prova de Redação do Enem é avaliada seguindo o critério de cinco Competências. Sabemos que, nos últimos tempos, alguns estudos se debruçaram sobre as referidas Competências. Especificamente em relação à Competência 5, destacamos o trabalho de Abreu (2015), que faz uma discussão teórica sobre o exercício da cidadania e dos direitos humanos, e de Scharf (2014), que analisa a relação entre as práticas sociais de leitura, os textos-motivadores e o desempenho do estudante. Enfocando essa mesma Competência, nosso objetivo é investigar os processos de *interpretação* e *apropriação* da Competência 5 por professor e alunos de um “Cursinho” da rede privada de ensino, localizado na cidade de João Pessoa/PB.

A motivação para a realização desta pesquisa partiu da experiência de uma das autoras deste trabalho como corretora de textos em uma instituição privada especializada em preparar alunos para o Enem e da sua observação empírica das dificuldades dos alunos na obtenção da

pontuação máxima no que concerne à Competência 5, que, por sua vez, está voltada à elaboração de uma “proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto que respeite os direitos humanos” (BRASIL, 2019, p.5).

Este artigo está dividido em cinco partes: a primeira apresenta a introdução do trabalho, a segunda expõe a noção de política linguística adotada (RICENTO; HORNBERGER, 1996; JOHNSON, 2013); a terceira insere o trabalho dentro do paradigma interpretativista (LIN, 2015), bem como descreve o contexto da pesquisa, os colaboradores, o *corpora* e o processo de análise dos dados; a quarta discute os resultados a partir da triangulação dos dados da entrevista, com os textos das políticas linguísticas oficiais; a quinta expõe as considerações finais.

A política linguística enquanto processo

A Política Linguística enquanto campo de conhecimento é datada do início da década de 60 (JOHNSON; RICENTO, 2013). Tomando como critérios os aspectos macro sociopolíticos (eventos e/ou processos que acontecem no âmbito nacional e supranacional), epistemológicos (paradigmas de conhecimento e de pesquisa) e estratégicos (interesses dos pesquisadores na realização de suas investigações), Ricento (2000) apresenta três grandes etapas da área de PPL que são: i) um primeiro momento que se caracterizou pela descolonização de províncias na África, pela preponderância do estruturalismo na ciência e pela crença de que os “problemas” linguísticos seriam resolvidos por meio do planejamento linguístico, implementado pelo setor público; ii) um segundo momento que se caracterizou pela crítica aos planejamentos linguísticos realizados na etapa anterior por não terem diminuído as desigualdades sociais nem promovido a modernidade, levando os pesquisadores da área a focalizarem os aspectos sociais, políticos e econômicos que envolviam as línguas em contato; iii) um terceiro momento que se caracteriza pelo surgimento de uma nova ordem mundial (p. ex.: globalização do capitalismo), o pós-modernismo e os direitos humanos linguísticos.

Segundo Sousa, Ponte e Sousa-Bernini (2019), é possível identificar algumas noções de política linguística representativas de cada uma dessas etapas. Assim, para a primeira etapa, as autoras destacaram a definição de Haugen (1959) que concebe *planejamento linguístico*, termo mais utilizado na época, como “[...] a atividade de preparar uma ortografia, gramática e dicionário normativos para a orientação de escritores e falantes em uma comunidade de fala não homogênea”¹ (HAUGEN, 1959, p. 08). Essa noção reflete as ideologias linguísticas vigentes na época, tais como: a diversidade linguística é um problema, as línguas coloniais estão em uma posição hierárquica superior, dentre outras.

Para a segunda etapa, as críticas a essa postura dos estudiosos da área fomentaram uma noção de *planejamento linguístico* ancorada em sua natureza social e ideológica. Nessa perspectiva, Sousa, Ponte e Sousa-Bernini (2019) destacam o conceito apresentado por Cooper (1989) como representativo desse período. Para o autor,

Planejamento linguístico se refere aos esforços deliberados para influenciar o comportamento de outros com respeito à aquisição, estrutura, ou alocação funcional

¹No original: “the activity of preparing a normative orthography, grammar, and dictionary for the guidance of writers and speakers in a non-homogeneous speech Community” (HAUGEN, 1959, p. 08). Todas as traduções deste artigo são de nossa responsabilidade.

de códigos de linguagem. Essa definição não restringe os planejadores a agências autorizadas, nem restringe o tipo de público-alvo, nem especifica uma forma ideal de planejamento. Além disso, a definição é concebida em termos de comportamento e não nos termos de resolução de problemas. Finalmente, ela emprega o termo influência em vez de mudança na medida em que o primeiro inclui a manutenção ou preservação do comportamento atual, uma meta plausível do planejamento linguístico, bem como a mudança do comportamento atual.² (COOPER, 1989, p. 45)

Em sua definição, Cooper (1989) amplia o escopo da Política Linguística porque: i) considera diferentes tipos de agentes (p. ex.: o papel do cardeal Richelieu na fundação da Academia Francesa, em 1634; de Eliezer Bem Yehuda na promoção do hebraico na Palestina, a partir de 1880; do movimento feminista na diminuição dos termos androcêntricos (palavras masculinas que designam homens e mulheres; assim, foi sugerido substituir *chairman*³ por *chairperson*) na mídia, em 1963; dos universitários e estudantes do Ensino Médio na campanha de alfabetização em massa de camponeses na Etiópia, na década de 60 e 70)⁴; a compreensão de *planejamento linguístico* como tentativa de influenciar ou manter os comportamentos linguísticos, opondo-se às noções vigentes na época que o caracterizavam como resolução de problemas; ii) acrescenta o *planejamento de aquisição* (ampliação do número de usuários de uma língua) aos já existentes *planejamento de corpus* (decisões relacionadas ao *corpus* da língua. Ex.: acordo ortográfico) e *planejamento de status* (decisões relacionadas às funções das línguas – oficial, provincial, ampla comunicação, internacional, capital, educacional, de grupo, disciplina escolar, literária, religiosa); iii) amplia os destinatários do planejamento linguístico – uma nação, uma comunidade, um indivíduo (SOUSA; ROCA, 2015).

Para a terceira etapa, Sousa, Ponte e Sousa-Bernini (2019, p. 17) destacam a noção de Tollefson (1991). Para o autor,

A política linguística é vista como um mecanismo pelo qual os interesses dos grupos sociopolíticos dominantes são mantidos e as sementes da transformação são desenvolvidas [...] O modelo histórico-estrutural pressupõe que os planos implementados com sucesso servirão aos interesses da classe dominante.⁵ (TOLLEFSON, 1991 *apud* Johnson, 2013, p. 39).

Essa noção deixa evidente a influência da Teoria Crítica na medida em que as relações de poder estão imbricadas às políticas linguísticas. Ou seja, para a elaboração ou análise de uma política linguística devem ser consideradas as relações de (des)igualdade que ela promove entre

²No original: “Language planning refers to deliberate efforts to influence the behavior of others with respect to the acquisition, structure, or functional allocation of their language codes. This definition neither restricts the planners to authoritative agencies, nor restricts the type of the target group, nor specifies an ideal form of planning. Further, it is couched in behavioral rather than problem-solving terms. Finally, it employs the term influence rather than change inasmuch as the former includes the maintenance or preservation of current behavior, a plausible goal of language planning, as well as the change of current behaviour.” (COOPER, 1989, p. 45).

³Tanto *chairman* quanto *chairperson* designam presidente, contudo o segundo termo não traz uma referência explícita ao gênero masculino.

⁴Para um maior aprofundamento desses exemplos, ler o capítulo 1 de Cooper (1989): *Four examples in search of a definition*.

⁵No original: “Language policy is viewed as one mechanism by which the interests of dominant sociopolitical groups are maintained and the seeds of transformation are developed... The historical -structural model presumes that plans that are successfully implemented will serve dominant class interests.” (TOLLEFSON, 1991, p. 32 *apud* JOHNSON, 2013, p. 39).

os grupos sociais. Contudo, as autoras destacam que essa perspectiva sobrevaloriza o sistema, pois prioriza os aspectos de natureza macro e não visibiliza os agentes, desconsiderando, assim, o papel destes em relação às políticas linguísticas (SOUSA, PONTE, SOUSA-BERNINI, 2019). Para dar conta dos aspectos de natureza micro, Ricento e Hornberger (1996) propõem uma noção de política linguística como um processo que é, posteriormente, desenvolvida por Johnson (2009, 2013). É inserido nessa abordagem teórica que o presente artigo se ancora, haja vista o objetivo estabelecido de investigar os processos de *interpretação* e *apropriação* da Competência 5 da Redação do Enem por professor e alunos em um “Cursinho” da rede privada na cidade de João Pessoa (PB).

Ricento e Hornberger (1996) elaboraram a metáfora da cebola com o objetivo de situar os profissionais de inglês (professores, elaboradores de currículos, autores de materiais didáticos, gestores em geral, consultores e acadêmicos) nas políticas linguísticas. Como a cebola, a política linguística envolve diferentes camadas – agentes, níveis e processos – que atuam concomitante e influenciam umas às outras de modo que “[...] as camadas permeiam e são permeadas pelas outras⁶ (RICENTO; HORNBERGER, 1996, p. 408). Os níveis mais externos estão relacionados a políticas linguísticas mais amplas expressas em documentos oficiais, em decisões judiciais, por exemplo, e estas podem ser instrumentalizadas em orientações e regulamentos que, por sua vez, são materializados em contextos mais restritos como escolas, comércios etc. Nas diferentes camadas, há um conjunto de agentes que interpretam e implementam essas políticas considerando, por exemplo, as ideologias individuais e compartilhadas em cada contexto, as diferentes comunidades das quais fazem parte, as experiências já vivenciadas. Ricento e Hornberger (1996) acrescentam que esse processo acontece no âmbito nacional, institucional e interpessoal.

Uma ilustração dessa noção pode ser visualizada no domínio educacional brasileiro. A promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental é um “documento normativo”⁷ elaborado pelo Ministério da Educação que visa a orientar a aprendizagem dos alunos que estão cursando a educação básica. Essa orientação oficial pode ser interpretada e posta em prática de diferentes formas pelas Secretarias de Educação dos Estados ao elaborarem suas normativas, pelas editoras ao criarem seus materiais didáticos, pelos professores em suas respectivas salas de aula ao se depararem com esse conjunto de prescrições (no âmbito nacional, estadual, escolar).

Ricento e Hornberger (1996) colocam os professores “[...] no coração de uma política linguística (no centro da cebola)”⁸, visto que são esses atores que irão implementar as políticas oficiais. Todavia, estes **não podem ser vistos apenas como** agentes que colocam em prática as orientações governamentais. Para os autores, “[...] eles⁹ **são transmissores de políticas e podem se tornar** formuladores de políticas se assim o desejarem.”¹⁰ (Grifos nossos). Embora

⁶No original: “[...] how that layer permeates and is permeated by the others.” (RICENTO; HORNBERGER, 1996, p. 408).

⁷A Base Nacional Comum Curricular se autodenomina “documento normativo”. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 jul. 2019.

⁸No original: “We place the classroom practitioner at the heart of language policy (at the center of the onion).” (RICENTO; HORNBERGER, 1996, p. 417).

⁹Ricento e Hornberger (1996) ao utilizarem *they* estão se referindo a todos os profissionais envolvidos com o ensino de inglês.

¹⁰No original: “They are policy transmitters and can become polimakers *if they so desire*.” (RICENTO; HORNBERGER, 1996, p. 420 - grifos nossos).

os autores utilizem a estrutura *if-clauses* indicando possibilidade, nos enunciados seguintes eles destacam que as decisões dos professores estão todas relacionadas às políticas linguísticas quando gerenciam o que, como e por que ensinar, seja de forma explícita, seja de forma implícita.

Ilustrando o papel dos professores enquanto agentes de política linguística, Sousa (2019) destaca que essa agência ocorre quando os docentes: i) selecionam um livro didático que se caracteriza por determinada visão de língua; ii) avaliam uma produção textual, priorizando a prescrição da norma padrão ou outros aspectos; iii) (des)constroem crenças sobre as línguas (p.ex.: o português é difícil) a partir da forma como abordam a língua e suas variedades, dentre outras ações.

Posteriormente, Johnson (2009) aprofunda a noção de política linguística enquanto um processo, apresentando-a em diferentes etapas: *criação*, *interpretação* e *apropriação*. Em 2012, Johnson¹¹ acrescenta a categoria *instanciação* (JOHNSON, 2013). Esses desdobramentos da metáfora da cebola foram relevantes na medida em que reforçaram o papel dos agentes (a substituição de *implementação* por *apropriação*) e das práticas linguísticas (*instanciação*).

A categoria *criação* busca responder perguntas, tais como: Que aspectos sociopolíticos e históricos influenciaram a criação de determinada política linguística? Que(quais) ator(es) criou(aram) essa política? Quais os propósitos? Quais as intenções de seus criadores? Que ideologias engendram ou são engendradas por tal política? Como esta política estabelece relações de intertextualidade e interdiscursividade com outras? Em um macronível, podem estar envolvidos agentes que fazem parte de instituições federais, nacionais ou outras instituições que tenham grande alcance como organizações supranacionais, por exemplo. Como ilustração dessa etapa, seria possível investigar as ideologias sobre a língua espanhola presentes nos debates na Assembleia Legislativa que precederam a promulgação da lei que determinou a inclusão do espanhol como oferta obrigatória em escolas de rede estadual de Ensino Médio na Paraíba (Lei Nº 11.198, de 29 de agosto de 2018).¹²

As categorias *interpretação* e *apropriação* envolvem questionamentos como: quem são os agentes que irão interpretar e se apropriar da política? Como as crenças sobre a língua e seu ensino estão relacionadas com a forma como os diferentes agentes interpretam e se apropriam da política? Como se dá a *interpretação* e a *apropriação* da política em um contexto x ou y? Como é possível observar, Johnson (2013) utiliza o termo *apropriação* em vez de *implementação* como utilizado por Ricento e Hornberger (1996), deixando mais evidente o poder dos agentes. O autor esclarece que esse termo foi cunhado por Levinson e Sutton (2001) e, nessa perspectiva, “[...] A *apropriação* é uma forma de tomar uma política e colocar em prática de forma própria.”¹³ (LEVINSON; SUTTON, 2001, p. 2-3 *apud* JOHNSON, 2013, p. 96).

Como ilustração do processo de interpretação de uma política linguística, Ferreira (2017) destaca que a Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005 (conhecida como Lei do espanhol) que dispunha sobre a oferta obrigatória do espanhol no Ensino Médio e matrícula facultativa pelo aluno, foi interpretada por alguns gestores de escolas públicas de João Pessoa como componente

¹¹ Johnson (2013) se refere ao trabalho de E. J. Johnson intitulado *Arbitrating repression: Language policy and education in Arizona* e publicado no periódico *Language and Education*, em 2012.

¹² Lei disponível no seguinte endereço eletrônico: < <http://static.paraiba.pb.gov.br/2018/09/Diario-Oficial-05-09-2018.pdf>>.

¹³ No original “[...] Appropriation is a kind of taking of policy and making it one’s own.” (LEVINSON; SUTTON, 2001, p. 2-3 *apud* JOHNSON, 2013, p. 96).

curricular obrigatório para os estudantes. Já como ilustração do processo *apropriação* em relação ao eixo vertical de análise linguística que perpassa os eixos do sistema alfabético, da leitura, da escrita, da oralidade e do letramento literário, Andrade (2016) revela que os professores de português do Ensino Médio em relação aos Parâmetros Curriculares para a Educação Básica de Pernambuco: i) ora *seguiam* a política linguística estadual quando realizavam atividades que vinham ao encontro do sistema de avaliação de Pernambuco e quando afirmavam que precisavam cumprir as orientações curriculares oficiais; ii) ora *negociavam* a política linguística estadual quando cediam às coerções dos alunos em relação a um ensino voltado para o ENEM; e, iii) ora *rejeitavam de forma inconsciente* a política linguística estadual quando relataram não compreender a orientação curricular oficial e não terem exemplos de propostas didáticas para seguirem como “modelo”.

Johnson (2013) ressalta a inter-relação entre o processo de *interpretação* e os processos de *criação* e *apropriação*. Ou seja, a *interpretação* está presente tanto na etapa de criação de determinada política quanto na etapa de colocar em prática essa política. Essa inter-relação implica a constatação de que há uma flexibilidade na natureza *top-down* (de cima para baixo) e *bottom-up* (de baixo para cima) das políticas linguísticas. Assim, uma orientação oficial pode ser considerada *top-down* para os sistemas educacionais de ensino ao passo que o material didático adotado pela escola, orientado por esses parâmetros oficiais e elaborado pelos professores dessa instituição escolar, é considerado *bottom-up* para os discentes.

E por fim, a *instanciação* ocorre

[...] *na interface entre o modo como uma política é executada e o modo como as linguagens são usadas como resultado*. Independentemente do que uma política declare, a instanciação dessa política é aparente através dos padrões de uso da linguagem que emergem com base em um conjunto mais amplo de um dado contexto social, político e cultural. Em outras palavras, o produto de como as políticas de linguagem são apropriadas no nível da base (por exemplo, na sala de aula) pode ser determinado pelas instâncias reais de uso da linguagem por indivíduos dentro de um determinado contexto de política. (JOHNSON, 2012, p. 58 apud JOHNSON, 2013, p. 107-108 - grifos nossos).¹⁴

Em outras palavras, a *instanciação* corresponde às práticas linguísticas em determinado contexto, constituindo-se como resultado da forma como as políticas foram apropriadas pelos agentes.

Além do fato de que a noção de política linguística enquanto um *processo* é bastante utilizada em diferentes pesquisas (a obra *Negotiating Language Policies in Schools*, organizada por Menken e García é um exemplo), ela ainda contribui para o campo da PPL no que se refere: i) à evidência ao poder conferido aos diferentes agentes; iii) à investigação das políticas linguísticas em um nível micro, bem como da interlocução entre as políticas em um nível macro e micro; iv) ao enfoque dado às políticas de natureza *bottom-up* (de baixo para cima); v) à

¹⁴ No original: “[...] at the interface between the way a policy is enacted and the ways in which languages are used as a result. Regardless of what a policy states, the instantiation of that policy is apparent through the patterns of language use that emerge based on a broader set of social, political, and cultural influences within a given context. In other words, the product of how language policies are appropriated on the ground level (e.g. in the classroom) can be determined through the actual instances of language use by individuals within a given policy context.” (JOHNSON, 2013, p. 107-108).

ênfase na compreensão de que a política linguística não é colocada em prática de forma linear (criação → implementação); vi) ao amparo teórico para a investigação do impacto de fato das políticas linguísticas em diferentes contextos.

Procedimentos metodológicos

Considerando nosso objeto de investigação – os processos de *interpretação* e *apropriação* da Competência 5 da Redação do Enem por parte de um professor e alunos de um “Cursinho” –, inserimos este trabalho no paradigma interpretativista, visto que buscamos descrever a perspectiva dos participantes. Nesse sentido, os procedimentos metodológicos têm compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social (LIN, 2015).

Para atingirmos o objetivo estabelecido, desenvolvemos dois instrumentos de geração de dados: uma entrevista para o professor e um questionário para os alunos. A entrevista se constituiu de oito questões sobre a prática de ensino de redação desenvolvida pelo docente no “Cursinho”, enfocando a Competência 5 da Matriz de Correção do Enem. O questionário, por sua vez, compõe-se de sete perguntas que visam a captar a compreensão dos estudantes acerca da produção da Redação do Enem, bem como da Competência 5. Além desses instrumentos, também coletamos oito exemplares de produções textuais dos alunos e o material didático utilizado pelo professor para trabalhar a Redação do Enem.

A noção de política linguística adotada – enquanto um processo – subsidiou a seleção do *corpora*, haja vista que escolhemos instrumentos que comumente são utilizados por pesquisadores que investigam as políticas linguísticas de natureza micro (JOHNSON, 2013).

Para a realização da pesquisa, selecionamos uma instituição de ensino que oferece aulas preparatórias para o Enem. A opção por essa escola se deu por razões de acessibilidade, haja vista uma das pesquisadoras ser monitora de Redação na época da geração e coleta dos dados. A escola pertence à rede privada de ensino e está localizada na cidade de João Pessoa/PB, oferece um curso de redação, bem como aulas de gramática e leitura. Semanalmente, há uma hora de aula teórica com exposição de informações sobre a prova de redação e uma hora designada para a produção textual. Essas aulas são semanais e as quatro turmas desse “Cursinho” possuem capacidade máxima para 50 alunos. O mesmo professor corrige a produção de duas dessas turmas e um monitor corrige as outras duas em um sistema de rodízio.

Nesse universo, foram tomados como colaboradores o professor de redação e amostras de 13 alunos¹⁵. O professor, que doravante será referido pelo pseudônimo de Dorival, é formado em Letras/Português, pela Universidade Federal da Paraíba, tendo concluído o curso no ano de 2014. Além de trabalhar na instituição privada, ele também leciona em escola pública. Já os discentes foram selecionados de modo aleatório, dentre os pré-vestibulandos matriculados no curso, na turma da terça-feira à tarde.

A aplicação dos questionários foi feita no dia 26 de março de 2019, durante os 15 minutos que antecederam a aula. Posteriormente, no mesmo dia, foi realizada a entrevista com o professor. Esta foi transcrita para uma escrita ortográfica.

¹⁵ Os colaboradores desta pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o uso dos dados na realização desta pesquisa.

Para a análise, triangulamos os dados presentes na entrevista do professor, nos questionários dos alunos, no material didático utilizado pelo docente e nas oito produções textuais dos alunos,¹⁶ buscando comparar esses discursos com o da Matriz de Correção da Redação do Enem (BRASIL, 2019).

Para sintetizar a metodologia desta pesquisa, elaboramos o Quadro 1.

Quadro 1: Síntese do percurso metodológico da pesquisa.

Foco	Atividades	Conjunto de dados
Contexto	“Cursinho” da rede privada de João Pessoa/PB Aulas de redação	
Agentes	Professor de redação Alunos	
Processos	<i>Interpretação</i> <i>Apropriação</i>	Entrevista Questionários Produções textuais Material didático utilizado pelo professor

Fonte: Elaboração própria.

Na seção seguinte, iremos apresentar a discussão dos principais resultados obtidos a partir da análise dos dados, buscando descrever como o professor e os alunos interpretam e se apropriam da Competência 5 da Redação do Enem. Os enunciados serão transcritos como os alunos os escreveram, portanto, não serão realizadas correções. Utilizaremos o itálico para os destaques.

A Competência 5 da Redação do Enem: uma visão multicamada

A fim de identificar com que frequência os estudantes escrevem a Redação do Enem, a primeira pergunta do questionário versava sobre esse tópico. Dentre os 13 estudantes que responderam o instrumento, 23% (3 alunos de 10) produzem mais de uma redação por semana, 38,4% (5 alunos de 13) produzem uma redação uma vez por semana, 30,7% (4 alunos de 13) produzem entre uma a duas redações por mês, e 7,7% (1 aluno de 13) produz menos de uma redação por mês. Como é possível observar a partir desses dados, a Redação do Enem é uma prática discursiva bastante presente para a maioria dos alunos (61,5% - 8 alunos de 13), pois estes a escrevem de uma a duas vezes por semana.

A produção desse gênero textual reafirma o impacto do Enem na vida dos estudantes, visto que este teste tem se caracterizado como de alta relevância na sociedade brasileira. E considerando essa natureza, este gênero textual se insere como conteúdo curricular em escolas de educação básica e “Cursinhos” (SOUZA, SILVA, 2015), haja vista a necessidade de os alunos obterem uma pontuação suficiente para adentrarem no ensino superior. Nessa perspectiva, a

¹⁶ Na realização da análise dos dados, utilizamos apenas três produções textuais.

Redação do Enem se constitui como um *mecanismo de política linguística* na medida em que influencia as práticas pedagógicas realizadas nas escolas (SHOHAMY, 2006).

Para além da periodicidade de escrita, é indispensável reescrever os textos após a correção feita pelo professor. Pensando nesse aspecto, o questionário trouxe uma indagação aos estudantes sobre a etapa de reescrita. Dentre os treze alunos consultados, 53,4% (7 alunos de 13) responderam negativamente, 30,76% (4 alunos de 13) responderam positivamente e 15,4% (2 alunos de 13) não responderam.

Embora a Redação do Enem esteja presente na vida dos alunos como vimos anteriormente, a reescrita não se constitui uma prática para a maioria dos alunos (53,84% - 7 alunos de 11 respondentes). Isso implica afirmar que o processo de *apropriação* dessa Competência a partir das informações contidas na correção do professor/monitor parece ser prescindível por parte dos alunos. Ao observarmos que um dos tipos de correção realizado pelo professor/monitor é a textual-interativa¹⁷ (RUIZ, 2013), verificamos que parte dos seus comentários está relacionado aos aspectos avaliados na Competência 5 da Matriz de Correção do Enem (cf. Figura 1).

Como é possível observar na figura 1, a folha de redação do “Cursinho” reproduz as 5 Competências da Matriz de Correção com as possíveis pontuações para cada Competência, 40 a 200 pontos, bem como apresenta uma *interpretação* de cada uma delas. Em relação à Competência 5, nosso foco de investigação, a Proposta de Intervenção é descrita como “Apresentação de soluções para a problemática apresentada, respeitando os direitos humanos”, enunciado que é uma paráfrase daquele que está na Cartilha do Participante 2019 (“Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos”) (BRASIL, 2019, p. 23).

Os detalhes da Proposta de Intervenção ficam visíveis nos comentários do professor/monitor quanto este afirma: “*agente* confuso, não fica claro o papel da escola”; “Traga *propostas* diferentes entre si, não só tipos de campanha”, trazendo, no seu discurso, alguns dos elementos que compõem essa Competência – agente e ação interventiva. Esses comentários revelam que o professor/monitor está em convergência com o discurso oficial que afirma:

Ao elaborar sua proposta, procure responder às seguintes perguntas:

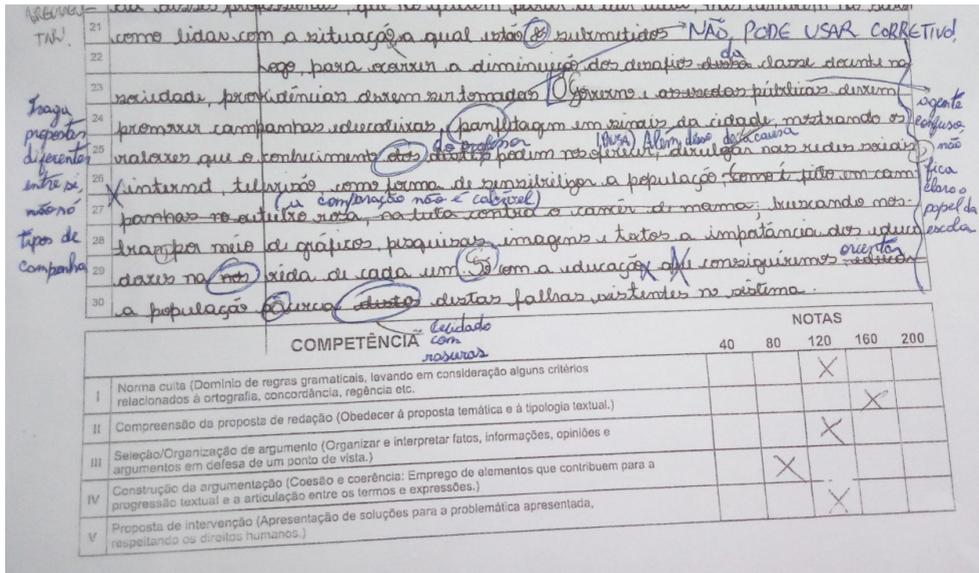
1. *O que* é possível apresentar como proposta de intervenção para o problema?
2. *Quem* deve executá-la?
3. *Como* viabilizar essa proposta?
4. *Qual efeito* ela pode alcançar?
5. Que outra informação pode ser acrescentada para detalhar a proposta?

(BRASIL, 2019, p. 24 - grifos nossos).

Ou seja, o professor *apropriou-se* das orientações oficiais com o mesmo sentido do texto oficial, esclarecendo para seus alunos os elementos que carecem de melhor desenvolvimento. Os comentários do professor apresentados aos estudantes confirmam a resposta do prof. Dorival quando perguntado sobre quais critérios adota para corrigir as produções textuais dos alunos, o qual respondeu que utiliza a Matriz de Correção do Enem.

¹⁷ Segundo Ruiz (2013), a correção textual-interativa se caracteriza pela presença de “bilhetes” com a função de comentar acerca da tarefa de revisão ou da correção do professor.

Figura 1: A correção do professor/monitor x Discurso oficial.



Fonte: Excerto de uma produção textual.

Para compreender quais são os principais empecilhos encontrados pelos alunos durante o processo de escrita da Redação do Enem, temos os seguintes dados: dois estudantes apontaram como obstáculos a Competência 2 (23% - 3 alunos de 13); dois assinalaram a Competência 3 (15,4% - 2 alunos de 13) e oito revelaram que a maior dificuldade é escrever a Competência 5 (53% - 8 alunos de 13)¹⁸. Dentre as razões apresentadas pelos discentes, estes destacaram a dificuldade de detalhar os elementos da Proposta de Intervenção, o que revela a necessidade de uma maior *apropriação* da ação interventiva, do agente, do modo de execução e do efeito. Os excertos 1 a 6 exemplificam essas razões.

1. Porque é difícil dar uma proposta original.
2. É difícil sair do senso comum.
3. Porque às vezes os problemas são muito complexos e eu não consigo vislumbrar uma solução para eles.
4. Porque precisa ter amplo domínio da proposta temática para sugerir uma proposta interventiva que realmente surta efeito.
5. Porque deveria ser só para sugerir a proposta, pois muitas vezes os alunos não conhecem os mecanismos de execução.
6. Pois muitas vezes sabemos uma possível solução porém não sabemos de fato como o responsável pela aplicação da solução pode fazê-la, nem os recursos que o mesmo tem para tanto.

¹⁸Nem a Competência 1 nem a Competência 4 foram destacadas pelos estudantes como representativas de dificuldades na escrita da Redação do Enem.

Nos enunciados (5) e (6), os colaboradores indicam *o meio de execução* como elemento que dificulta um bom desempenho na Competência 5; já nos enunciados (1), (2), (3) e (4), destacam a ausência de conhecimentos prévios que possibilitem a apresentação de uma solução “original”, que saia do “senso comum”, que “surta efeito”. Essa dificuldade se materializa nos textos pela presença do léxico “difícil” em construções com orações subordinadas subjetivas “É difícil” nos excertos (1) e (2), da oração negativa “eu não consigo” no excerto (3) e do verbo deôntico “precisa ter” no excerto (4). No último excerto, o estudante apresenta a sua voz inserida no coletivo dos estudantes, demonstrando que essa dificuldade não é individual, mas dos alunos em geral. Parece que o fato de os discentes conhecerem os elementos que compõem a Proposta de Intervenção não se apresenta como suficiente para desenvolver a Competência 5 com eficiência, pois sua *apropriação* envolve conhecimentos sociais, políticos, econômicos. Essa afirmação pôde ser comprovada na Proposta de Intervenção elaborada por um estudante, produzida em 2019 e que teve como tema “Desafios enfrentados pelo professor na atualidade”, ilustrado no excerto 07.

7. Fica claro, portanto, a relevância do professor e as dificuldades de exercer a profissão no Brasil. Desse modo, é dever do Estado, em parceria com o Ministério da Educação e o Ministério da Segurança Pública, promover palestras nas escolas para pais e alunos, sobre a importância do professor no futuro acadêmico e sua autoridade em sala de aula, a fim de melhorar o respeito a ele. Além disso, o Governo deve promover uma melhor distribuição da carga horária dos educadores públicos, por meio dos sindicatos atribuindo pagamento de acordo com o tempo de serviço.

Esse excerto nos permite confirmar a informação apresentada pelos discentes de que é preciso ampliar os conhecimentos de mundo para elaborar a Competência 5 de forma eficiente. O primeiro exemplo disso está no fato de que esse discente parece desconhecer as atribuições inerentes aos departamentos superiores da administração pública do país, visto que faz uma distinção entre Ministérios e Governo, não atentando para o fato de que o ministério é repartição governamental. Outro ponto que evidencia essa falta de coerência do texto com o mundo está na compreensão das funções esperadas por um sindicato e a existência de um piso salarial do magistério. Essa análise encontra respaldo nas palavras de Scharf (2014) quando este destaca a importância dos letramentos na escola como meio para possibilitar a escrita de uma Proposta de Intervenção eficiente. Em suas palavras,

Sabe-se que a apropriação e boa elaboração da escrita não se dão apenas pela leitura, mas pela prática de produção textual que tem sua base na escola. Isso implica afirmar que a leitura, nesse caso, forneceria subsídios para que o participante pudesse discorrer com fluência sobre sua proposta de intervenção. Todavia, não é apenas o bom repertório que garantirá o bom desempenho, mas a aplicação coerente e organizada das ideias, a fim de convencer o leitor (objetivo central nas teses). E tal elaboração exige prática, razão pela qual o letramento é fundamental. (SCHARF, 2014, p. 22)

Em paralelo a essa questão de análise da Competência 5, é pertinente trazer a perspectiva do professor, conforme visualizamos no excerto 08.

8. Com relação à Competência 5, o problema mais recorrente é que os alunos não conseguem articular a proposta com a argumentação fundamentada. Eles têm uma tese para provar; e os argumentos que eles usam, geralmente, não dialogam com a proposta de intervenção. Acaba sendo desarticulada.

Nesse sentido, podemos perceber divergências entre a *interpretação* dos estudantes e do professor acerca das dificuldades identificadas na Competência 5, visto que alegam problemas distintos na escrita da Proposta de Intervenção. Enquanto os estudantes destacam dificuldades no detalhamento dessa proposta e falta de informatividade¹⁹ em relação ao tema da proposta, o professor alega incoerências na articulação entre argumentos e proposta interventiva. Nesse sentido, os alunos visualizam uma dificuldade mais pontual, enquanto os professores veem o texto do aluno como um todo, considerando a coerência global e as relações de sentido entre as partes.

Perguntamos também aos estudantes se eles aprenderam algum “macete” para produzir a referida Competência. Dos cinco alunos (38,4%) que afirmaram não ter aprendido nenhum, um alegou que gostaria de ter aprendido. Por outro lado, oito alunos (61,6%) não só aprenderam, como também descreveram qual era e quem os ensinou. Os macetes foram ensinados, em sua maioria, por professores de séries da educação básica (09), bem como alguns foram aprendidos com familiares (10) e outros em plataformas digitais de ensino (11). Esses dados confirmam o que Johnson (2013, p. 101) destaca sobre a existência da diversidade de agentes/árbitros, atuando nas diversas camadas de modo que “Eles agem como um filtro através do qual uma política deve passar”.²⁰ Os excertos 9 a 11 ilustram algumas dessas respostas.

9. *Um professor de Campina Grande* sugeriu que a criação de leis e palestras em escolas são soluções coringa.
10. *Meu irmão*, aprovado em Direito, foi que me ensinou.
11. O *Descomplica do YouTube*, diz para atribuir as intervenções a escola, mídia, família e sociedade.

Outro resultado que apareceu a partir dessa pergunta foi a de um “macete” revelado por três dos estudantes. Por meio da sigla GOMIFES (Governo, ONGs, Mídia, Instituições, Família, Escola e Sociedade), os alunos afirmaram que conseguem memorizar os agentes mais adequados para executar as propostas de intervenção social a serem indicadas no último parágrafo da redação. Os excertos 12 e 13 ilustram esse “macete”:

12. Escrever um elemento conclusivo de coesão, seguido de proposta a ser desenvolvida pelos agentes. Para lembrar dos agentes, *há a técnica do GOMIFES – governo, mídia, família, escola e sociedade*.
13. *Sempre procurar encaixar o GOMIFE na solução*. GOMIFE seria; Governo, ONGs, Mídia, Instituições Família e Educação, com esses pontos conseguiremos chegar a uma ótima solução e atingir uma boa pontuação. Quem me ensinou foi uma

¹⁹A informatividade é um dos fatores da textualidade e se refere “[...] ao grau de novidade, de imprevisibilidade que a compreensão de um texto comporta.” (ANTUNES, 2009, p. 125).

²⁰No original: “They act as a filter through which a policy must pass.” (JOHNSON, 2013, p. 101).

professora chamada Danielle, desde o 7º ano do Ensino Fundamental e levado por todos os outros professores até o último ano do ensino médio.

Esses enunciados demonstram a criatividade dos agentes no processo de *apropriação* da Competência 5, bem como o poder maior ou menor destes na orientação de uma política linguística. Fica evidente que “[...] os árbitros não são os únicos indivíduos de interesse e qualquer pessoa afetada por uma política linguística, mesmo aqueles que exercem pouco ou nenhum poder sobre sua *apropriação*, também é um agente de política linguística.”²¹ (JOHNSON, 2013, p. 239).

A fim de confirmar isso, ilustramos com o excerto (14) proveniente de uma redação produzida em 2019 por um dos alunos da turma, acerca do tema “Desafios enfrentados pelo professor na atualidade”.

14. Logo, para ocorrer a diminuição dos desafios dessa classe docente na sociedade, providências devem ser tomadas. *O Governo e as escolas públicas* devem promover campanhas educativas e panfletagem em sinais da cidade, mostrando os valores que o conhecimento destes podem nos oferecer, divulgar *nas redes sociais, internet, televisão*, como forma de sensibilizar a população; como é feito em campanhas no outubro rosa, na luta contra o câncer de mama; buscando mostrar, por meio de gráficos, pesquisas, imagens e textos a importância dos educadores na vida de cada um. Só com a educação, que conseguiremos educar a população a cerca (sic) destas falhas existentes no sistema.

No excerto (14), verificamos elementos que demonstram a técnica do GOMIFES: há alusão ao governo e à escola como agentes executores da proposta interventiva sugerida pelo discente. Em seguida, há menção aos elementos da mídia. Com isso, pelo menos três agentes preconizados pelo macete (Governo, Mídia e Escola) são textualizados pelo referido estudante. Esse trecho revela que o processo de *apropriação* da Competência 5 está em consonância com o “macete” ensinado.

Observamos, ainda, que o material didático²² disponibilizado pelo professor Dorival apresenta uma relação de intertextualidade com o seu próprio discurso. O excerto 15 ilustra essa afirmação.

15. 5. Elaboração de uma proposta de solução para os problemas abordados, respeitando os valores humanos e considerando as diversidades socioculturais –
Ao abordar todos os aspectos que você considerou relevantes à proposta, certamente deverá ter levantado alguns pontos voltados para uma problemática, para um fato possível de ser solucionado, resolvido. Nesse sentido, ao concluir seu texto, uma das melhores formas de arrematar, fechar as ideias, é apresentar uma solução para tudo aquilo que foi amplamente discutido. (Grifos do autor)

A afirmação do material didático de que “[...] uma das melhores formas de arrematar, fechar as ideias, é apresentar uma solução para tudo aquilo que foi amplamente discutido [...]” ratifica o que o professor Dorival informou na entrevista sobre a necessidade de articular a

²¹ No original: “However, the arbiters are not the only individuals of interest and anyone impacted by a language policy, even those who wield little or no power over its appropriation, is also a language policy agent.” (JOHNSON, 2013, p. 239).

²² O material didático utilizado pelo prof. Dorival é uma compilação realizada por ele de atividades presentes em diferentes apostilas de Produção Textual. Nesse sentido, não é possível identificar uma autoria definida para esse material didático.

argumentação com a Proposta de Intervenção (cf. Excerto 08). Por sua vez, esses discursos estão em relação de intertextualidade com o discurso oficial que informa “[...] sua proposta deve ser coerente em relação à tese desenvolvida no texto e aos argumentos utilizados, já que expressa sua visão, como autor, das possíveis soluções para a questão discutida.” (BRASIL, 2019, p. 23). Os discursos presentes na sala de aula (do professor e do material didático) incorporam o discurso da Cartilha do Participante, revelando que os processos de *interpretação* e *apropriação* de uma política linguística são recontextualizados em diferentes camadas. Para Johnson (2013),

[...] qualquer texto criado e interpretado em um contexto particular (digamos, uma política linguística nas salas do congresso) que é então re-representado em um contexto completamente diferente (digamos, uma reunião de professores em um distrito escolar) será recontextualizado (Conceito 5.14). O processo de recontextualização transforma o significado de um texto expandindo ou aumentando o potencial de significado ou, talvez, suprimindo e filtrando significados específicos.²³ (JOHNSON, 2013, p. 163).

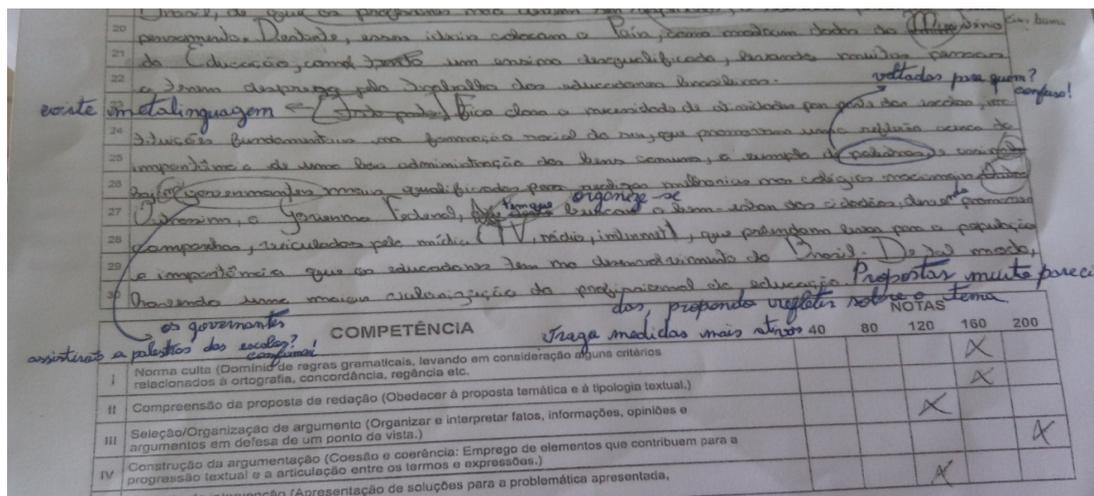
No exemplo em tela, o sentido do discurso presente na orientação oficial foi reproduzido pelo autor do material didático e pelo professor Dorival, não apresentando nenhuma mudança de significado.

A Proposta de Intervenção também deve estar em consonância com o respeito aos direitos humanos, devendo considerar os princípios presentes nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos que são: “dignidade humana”, “igualdade de direitos”, “reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades”, “laicidade do Estado”, “democracia na educação”, “transversalidade, vivência e globalidade”, “sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2019, p. 25). O discurso da cidadania do Manual do Participante também dialoga com outras políticas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases que preconiza no art. 2º que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, *seu preparo para o exercício da cidadania* e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996 -grifos nossos).

O sentido da cidadania no Manual do Participante 2019 é interpretado pelo professor Dorival como “cidadania ativa” como é possível visualizar no comentário do professor “Traga medidas mais ativas” na correção da redação, conforme está ilustrado na Figura 2.

²³ No original: “[...] any text created and interpreted in one particular context (say a language policy in the halls of congress) which is then re-represented in a completely different context (say a teacher meeting in a school district) will be recontextualized (Concept 5.14). The process of recontextualization transforms the meaning of a text by either expanding upon or adding to the meaning potential or, perhaps, suppressing and filtering particular meanings.” (JOHNSON, 2013, p. 163).

Figura 2: Processo de interpretação da Competência 5 pelo professor.



Fonte: Produção textual do corpus

Essa interpretação também aparece no material didático utilizado pelo professor, exemplificado no excerto 16.

16. Construa propostas com cidadania ativa, contribuindo com a solução do problema. Não se restrinja a delegar o problema a terceiros. Seja participativo e solidário. (Grifos do autor)

Esse processo de interpretação da cidadania pelos agentes (professor e autores do material didático) revela que esta noção foi ampliada, conforme destaca Abreu (2015).

A noção de cidadania, que é historicamente constituída, ampliou-se modernamente e não comporta mais apenas um perfil passivo de um conjunto de direitos garantidos pelo Estado. Para além disso, exige-se um perfil ativo que requer engajamento direto dos indivíduos nas questões deste Estado. (ABREU, 2015, p. 101).

A presença da Proposta de Intervenção em um texto argumentativo é vista como necessária pela maioria dos estudantes (58,3% - 7 de 12 alunos),²⁴ enquanto outros (41,6% - 5 de 12 alunos) acreditam que é uma informação retórica que deveria estar presente apenas na Redação do Enem. Os excertos 17 a 19, provenientes dos questionários, ilustram as razões apresentadas pelos alunos.

- 17. Não. É uma característica própria da redação do ENEM, que adota uma temática a ser solucionada.
- 18. Sim, acredito que seja uma boa forma de se promover que realmente o candidato sabe do que está falando e é capaz de solucionar o problema abordado, caso exista um.

²⁴Um aluno não respondeu à pergunta: “Independentemente da redação do ENEM, na sua opinião, um texto dissertativo-argumentativo deveria ter uma proposta de intervenção? Por quê?”

19. Deve ter sim, por que um texto argumentativo que não tenha o agente, a ação, modo e a finalidade na minha opinião não é um texto argumentativo.

Como é possível observar, alguns alunos se alinharam tanto ao sentido do discurso oficial que não conseguem conceber qualquer texto argumentativo sem a presença dos elementos da Proposta de Intervenção como “[...] o agente, a ação, modo e a finalidade [...]” (Excerto 19). Já no excerto 18, o estudante apresenta essa Proposta como um meio para comprovar a competência do candidato na resolução de determinado problema.

O professor Dorival tem opinião diferente desses alunos, conforme está ilustrado no excerto 20, o que corrobora a visão de 41,6% dos estudantes (5 de 12).

20. Eu não acredito que a proposta de intervenção deva estar em outros textos argumentativos. É exclusiva da redação do ENEM.

De fato, Oliveira (2010) destaca que a Redação do Enem apresenta especificidades que a diferencia de outros textos argumentativos, daí a dificuldade de alguns docentes e discentes compreenderem a construção textual desse gênero. Nesse sentido, a Proposta de Intervenção foi interpretada pelos candidatos nota 1000 como uma conclusão e, na perspectiva teórica de Adam, como Conclusão-Nova Tese (macroproposição da sequência argumentativa de Adam) (OLIVEIRA, 2016).

A partir da análise dos dados, constatamos que os discursos do professor e dos alunos se alinham ao discurso oficial em relação à *interpretação* da Competência 5 da Matriz de Correção do Enem e que o processo de *apropriação* se caracterizou de forma criativa (através da sigla GOMIFES). Concluímos que há um forte impacto desse teste no ensino e aprendizagem de produção textual, seja através da ação de diferentes agentes (familiares, sites da internet, afóra os professores) no processo de ensino da Competência 5, seja por conta do contexto selecionado (“Cursinho” que tem como objetivo preparar os estudantes para a entrada no ensino superior). Essa investigação, portanto, ratifica empiricamente a visão de política linguística enquanto um processo que envolve diferentes agentes e níveis.

Considerações Finais

Esse trabalho teve como objetivo investigar os processos de *interpretação* e *apropriação*, por parte do professor e por parte dos alunos, da Competência 5 da Redação do ENEM. No que concerne aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa está inserida no paradigma interpretativista (LIN, 2015) e se caracteriza por ser qualitativa (OLIVEIRA, 2010). Selecionamos como contexto de pesquisa um “Cursinho” da rede privada de ensino na cidade de João Pessoa/Paraíba. Como instrumentos de geração e coleta dos dados, desenvolvemos uma entrevista que foi destinada ao professor regente da turma, bem como um questionário voltado para 13 discentes da turma. Outrossim, nos valemos de oito textos produzidos por alunos dessa mesma turma e do material didático utilizado pelo docente.

A análise dos dados nos permitiu identificar uma gama de agentes que *interpretam* e se *apropriam* da Matriz de Correção da Redação do Enem, confirmando o aparato teórico utilizado de que uma política linguística é multicamada na medida em que envolve agentes, níveis e processos (JOHNSON, 2013). Nessa perspectiva, familiares, *sites* na internet atuam como gestores

de política linguística assim como professores, alunos e autores de materiais didáticos. Em relação aos sentidos reverberados nos discursos do professor, dos alunos e do material didático, identificamos uma convergência com os sentidos presentes na Cartilha do Participante 2019. Identificamos, ainda, a sigla GOMIFES (Governo, ONGs, Mídia, Instituições, Família, Escola e Sociedade) como uma forma criativa de os agentes se apropriarem da política linguística oficial. Esses resultados nos levam a afirmar que a relevância do teste dentro da sociedade brasileira parece levar os atores investigados a seguir as prescrições expostas na Matriz de Correção, não abrindo espaço para negociar ou ignorar essa política linguística.

Por fim, entendemos que esse trabalho nos fornece uma perspectiva, ainda que restrita, para enxergar a realidade de uma instituição de ensino no tocante ao processo de *interpretação* e *apropriação* do discurso oficial referente à Redação do Enem. Todavia, nada impede que outros pesquisadores se empenhem em realizar pesquisas com outras amostragens, em outras esferas de ensino que não a rede privada, com vistas a ampliar a compreensão sobre a relação entre as políticas de natureza micro e macro.

Referências

ABREU, R. N. Exercício da cidadania e direitos humanos: as funções da Competência V na redação do ENEM. In: SILVA, L. R.; FREITAG, R. M. K. (Orgs.). **Linguagem, interação e sociedade: diálogos sobre o ENEM**. João Pessoa: Editora do CCTA, v. 2, 2015. p. 97-108.

AUGUSTINI, C. L. H.; BORGES, S. Z. S. Gênero redação Enem: a experiência de linguagem em uma escrita institucionalizada. **Letras & Letras**. v. 29, n. 2, p. 1-18, 2013.

ANDRADE, R. C. O. **Políticas linguísticas educacionais em Pernambuco: um estudo do eixo de análise linguística**. 2016. 196 f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2016.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Redação do Enem 2019: Cartilha do Participante**. Brasília/DF: INEP, 2019.

COOPER, R. L. **Language planning and social change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

FERREIRA, D. M. V. **O ensino do idioma espanhol na cidade de João Pessoa/PB: relação entre as políticas linguísticas declaradas e percebidas**. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

HAUGEN, E. Planning for a standard language in modern Norway. **Anthropological Linguistics**, v.1, n. 3, p. 8-21, Mar., 1959.

JOHNSON, D. C. Ethnography of language policy. **Language policy**. v. 8, n. 2, p. 139-159, Maio, 2009.

JOHNSON, D. C. **Language policy**. New York: Palgrave Macmillan, 2013.

JOHNSON, D. C.; RICENTO, T. Conceptual and theoretical perspectives in language planning and policy: situating the ethnography of language policy. **International Journal of the Sociology of Language**, n. 219, p. 7-21, 2013.

LIN, A. M. Y. Researcher positionality. In: HULT, F. M.; JOHNSON, D. C. (Orgs.). **Research methods in Language Policy and Planning: a practical guide**. UK: Wiley Blackwell, 2015. p. 21-32.

LUNA, E. A. A. **Avaliação da produção do Enem: como se faz e o que pensam os avaliadores**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011.

MENDONÇA, E. M. **Língua, texto e escrita: as ideologias linguísticas no exame nacional do ensino médio e a política linguística para o português no Brasil**. 2017. 168 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

MENKEN, K.; GARCÍA, O. (Orgs.). **Negotiating language policies in schools**. New York: Routledge, 2010.

OLIVEIRA, F. C. C. **Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do Enem**. 2016. 166 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3 ed. rev. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

RICENTO, T. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. **Journal of Sociolinguistics**. v. 4, n. 2, p. 196-213, 2000.

RICENTO, T.; HORNBERGER, N. H. Unpeeling the onion: language planning and policy and the ELT professional. **Tesol Quarterly**, v. 30, n. 3, p. 401-427, outono, 1996.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2013.

SHOHAMY, E. **Language policy: hidden agendas approaches**. London: Routledge, 2006.

SCHARF, K. A. A prática social da leitura e os textos-motivadores na redação do ENEM: prerrogativas para o desempenho esperado na competência cinco? **Working Papers em Linguística**, v. 15, n. 1, p. 14-42, 2014.

SILVA, A. G. B. **A redação do Enem como um mecanismo de política linguística: um estudo em materiais didáticos do ensino médio**. 2017. 95 f. Monografia (Graduação em Letras/Português) – Universidade Federal da Paraíba, 2017.

SILVA, L. R.; FREITAG, R. M. K. (Orgs.). **Linguagem, interação e sociedade: diálogos sobre o Enem**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015.

SIMÕES, S. M. R. O tema da redação do Enem: como des-ligar os sentidos? **Estudos Linguísticos**. v. 44, n. 3, p. 1216-1226, 2015.

SOUSA, S. C. T. Reflexões sobre a área de Política Linguística e a formação de professores de línguas. In: PEREIRA, R. C. M.; PEDROSA, J. L. R.; FERRAZ, M. M. T. (Orgs.). **Letramentos em cena: teorias e vivências**. João Pessoa: Ideia, 2019. p. 11-54.

SOUSA, S. C. T. A redação do Enem e sua influência no ensino: uma questão de política linguística. In: Bein, R. et al. (Orgs.). **Homenaje a Elvira Arnoux**: estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 2017, v. II, p. 283-298.

SOUSA, S. C. T.; PONTE, A.; SOUSA-BERNINI, E. N. B. A área de Política e Planejamento Linguístico no cenário internacional e nacional. In: SOUSA, S. C. T.; PONTE, A.; SOUSA-BERNINI, E. N. B.. (Orgs.). **Fotografias da Política Linguística na Pós-Graduação no Brasil**. João Pessoa: Editora UFPB, 2019. p. 9-50.

SOUSA, S. C. T.; ROCA, M. P. Introdução para uma compreensão ampliada de Política Linguística. In: SOUSA, S. C. T.; ROCA, M. P. (Orgs.). **Políticas linguísticas declaradas, praticadas e percebidas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. p. 07-32.

SOUSA, S. C. T.; SILVA, G. B. A redação do Enem e seus efeitos nas políticas linguísticas em instituições educacionais. In: ARAÚJO, A. S. et al. (Orgs.). **Reflexões linguísticas e literárias**. Fortaleza: HBM, 2015. p. 29-42.

VICENTINI, M. V. R. **A redação no Enem e a redação do 3º ano no Ensino Médio**: efeitos retroativos nas práticas de ensino de escrita. 2015. 263 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

Recebido em julho/2019.

Aceito em outubro/2019.

ANÁLISE DE DÊITICOS EM QUESTÕES DE VESTIBULAR

DEIXIS ANALYSES IN COLLEGE ADMISSION EXAM QUESTIONS

Ludmila Dias do Nascimento Serafim Lopes*

UTFPR

Roberlei Alves Bertucci**

UTFPR

Resumo: O presente artigo propõe uma reflexão sobre a prática de análise linguística, a partir do estudo do uso de dêiticos em questões do vestibular da Fuvest. Para tal estudo, consideramos esses elementos linguísticos como mecanismos necessários à interpretação, análise e produção de textos, por apresentarem funções significativas nos eventos discursivos. Com esse recorte, colocamos de um lado o que propõe a literatura em Análise Linguística, o fenômeno da dêixis e os documentos oficiais, e de outro aquilo que se verifica no processo seletivo sob análise. Da análise de 48 questões discursivas em Língua Portuguesa dos últimos 4 anos, verificamos a ocorrência de 16 (33%) referentes aos dêiticos, o que revela uma recorrência do tema. Tomamos uma amostra de 3 questões para análise mais detalhada e os resultados revelam que: as questões são adequadas ao que propõe a literatura e os documentos oficiais de ensino de língua; e refletem sobre o papel dos dêiticos no contexto discursivo, também como apregoa a teoria sobre o tema. Com isso, concluímos que os processos seletivos podem servir positivamente para ilustrar a prática de análise linguística em sala de aula.

Palavras-chave: Dêiticos. Análise Linguística. Vestibular.

Abstract: This work aims to reflect on the practice of Linguistic Analysis based on the study of the use of deictic elements in questions of Fuvest admission exams. For this study, we consider these linguistic elements as necessary mechanisms for the interpretation, analysis and production of texts, since they present significant functions in the discursive events. Due to that, we take, as theoretical input, the fundamentals of the phenomenon of deixis, the perspective on the practice of Linguistic Analysis, as well as the view of the official documents in relation to how should teaching grammar. From a corpus of 48 discursive questions of the Portuguese language section of the Fuvest admission exam — from 2016 to 2019 — we found 16 related to deictic elements (33%). We took 3 of them to be analyzed in detail. Results show that the questions follow what is suggest both in the literature and in official documents on teaching. Besides that, deictic elements are requested inside their discursive environment. Thus, we conclude that admission exams questions can develop a more interesting and relevant way for teaching and learning the grammatical aspects of the language.

Keywords: Deixis. Linguistic Analyses. Admission exam.

* Graduada em Letras (UTFPR); mestranda em Estudos de Linguagens (UTFPR): ludmila@alunos.utfpr.edu.br

** Doutor em Letras (USP); professor de Linguística da UTFPR: bertucci@utfpr.edu.br

Introdução

O presente trabalho é resultado de uma investigação que procurou verificar a pertinência entre as propostas de vestibulares, o que apregoam os documentos oficiais sobre ensino de língua e a perspectiva da Análise Linguística (doravante AL).¹ Para isso, fizemos um recorte temático (análise de dêiticos em questões discursivas) a partir de alguns critérios relevantes, os quais serão apresentados mais adiante.

Há muitos anos, os documentos oficiais que parametrizam o ensino de língua no Brasil têm destacado a importância de se passar de uma perspectiva tradicional (normativa) para uma perspectiva de AL (BRASIL, 2000, 2006, 2017). Esse deslocamento seria resultado também de pesquisas na área que enfatizam a importância de se conceber a língua como um sistema dinâmico e sua gramática como parte do conhecimento do falante. Assim, o ensino pautado sob o prisma da AL deve abordar os aspectos linguísticos de forma reflexiva e descrevê-los de forma contextualizada.

Nesse sentido, esses documentos assumem uma perspectiva sociointeracionista, a qual concebe a linguagem como prática social e dialógica, ou seja, uma linguagem em uso que se materializa por meio do ‘discurso’ – resultado da interação entre interlocutores que se dá a partir de enunciados. Tal concepção de língua, fundada na interação, está pautada nas ideias de Bakhtin (2010[1929]), para quem a língua vai além de um sistema de códigos, composto por regras gramaticais a serem decodificadas.

Dessa noção de linguagem, derivam concepções importantes para os estudos linguísticos e o ensino, tal como a perspectiva da prática de AL. Autores como Mendonça (2006), Kemiatic e Lino de Araújo (2010) e Santos, Riche e Teixeira (2015) enfatizam o quanto se faz importante que o ensino dos elementos gramaticais seja compreendido a partir da perspectiva reflexiva que envolve análise, interpretação e construção de sentidos no que tange aos fenômenos da língua, como apregoa a AL.

Apesar do reforço dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000, p. 17) de que o saber linguístico próprio dos estudantes deva ser desenvolvido “pela interpretação e análise dos fenômenos da língua” em situações concretas, as avaliações de aprendizagem, em especial no Ensino Médio, são desalentadoras. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), por exemplo, aponta que em 2017 – quase 20 anos depois das primeiras edições dos Parâmetros –, apenas 1,64% dos concluintes tinham conhecimento adequado para aquele nível. E, para piorar, 23,9% do mesmo grupo apresentava o nível 0 de aprendizado.² Tais dados mostram também que a escola tem falhado na suposta “preparação para o vestibular”, discurso difundido entre os críticos do ensino tradicional.

Nesse contexto, no que tange ao seu objetivo geral, o presente se propõe a investigar se as propostas de vestibular para interpretação e análise da língua estão adequadas ao que apregoam os documentos e ao que propõe o campo da AL. Partimos do pressuposto de que,

¹ Na apresentação do texto de Bezerra e Reinaldo (2013), Beth Marcuschi e Maria Angélica Cunha defendem que a área de AL é ampla (pode inclusive contemplar as análises nas gramáticas escolares tradicionais); já atualmente a perspectiva é teórico-metodológica, por se referir a um conceito com um olhar específico sobre os dados da língua (teórico) e por ser utilizado no cotidiano escolar como recurso para reflexão da escrita (metodológico). Neste trabalho, assumimos a definição atual da AL (caráter teórico-metodológico).

² Dados completos em Foreque (2018).

se o exame de ingresso no Ensino Superior avalia o grau de conhecimento do estudante até o Ensino Médio, as questões propostas devem estar parametrizadas a este nível de ensino. Dessa forma, a pergunta-problema que estabelece o objetivo principal desta investigação é: em que medida as questões sobre dêiticos nos processos seletivos estão adequadas aos documentos oficiais e à perspectiva de AL?

Como recorte de dados, procuramos analisar vestibulares de projeção nacional e optamos pela Fuvest. Focamos em questões discursivas, as quais exigem uma reflexão maior por parte do candidato, já que o texto a ser escrito deve partir de uma análise cuidadosa do fenômeno. Além disso, na perspectiva que estamos assumindo aqui, a prática de AL é um eixo de ensino que deve estar aliada às *práticas de leitura e produção de textos*. Essa integração permite a ampliação do objetivo do ensino de língua portuguesa para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos com vistas a torná-los hábeis leitores e produtores de texto, os quais compreendem o funcionamento da língua.

Do ponto de vista teórico, selecionamos o fenômeno da dêixis numa perspectiva semântico-pragmática, em que se argumenta sobre a necessidade de se considerar o contexto (linguístico e extralinguístico) para a correta interpretação de seu sentido (LEVINSON, 2007; CANÇADO, 2008). Nesse sentido, elementos como *eu*, *aqui* ou *amanhã*, apresentam uma noção relativamente fixa ('primeira pessoa do singular', 'lugar de onde se fala' e 'dia após o momento de fala', respectivamente), mas uma referência vazia. Isso significa que a primeira pessoa que fala (*eu*) varia de enunciador para enunciador, o que também ocorre, de forma similar com o espaço (*aqui*) e o tempo (*amanhã*). Assim, ao eleger tais elementos como escopo de análise, acreditamos que as questões envolvam a reflexão de todo o papel do elemento no texto (e no contexto), para além da função gramatical.³

O trabalho está assim organizado: na primeira parte, apresentaremos as principais afirmações dos documentos oficiais e da AL, a fim de estabelecer alguns critérios para a análise das questões; na segunda parte, trataremos do fenômeno da dêixis, ressaltando sua relevância em trabalhos de AL; na terceira parte, apresentamos algumas questões discursivas selecionadas para a análise; a seguir, passamos às considerações finais.

Análise Linguística, ensino de língua e vestibulares

Nesta seção, trataremos a abordagem da AL para o ensino, alguns pontos importantes a serem destacados nos documentos parametrizadores e algumas considerações sobre os vestibulares no Brasil. Com isso, pretendemos apontar alguns critérios que acreditamos serem fundamentais na análise dos dêiticos em propostas de vestibular.

A AL e o ensino da língua

Há muito tempo, o ensino tradicional/gramatical, que enfatiza a prescrição de regras para o bem falar e escrever, tem sido tema de debate por ser considerado ineficaz para a função da

³ Ao assumirmos duas perspectivas distintas (AL e Semântica/Pragmática) tentamos, também, estabelecer um diálogo entre elas, o que pode contribuir tanto para o desenvolvimento de teorias sobre a língua/linguagem, quanto para sua aplicação (em especial, no ensino).

língua no cotidiano. Há praticamente 20 anos, os PCNs (BRASIL, 2000, p. 82) condenavam essa prática escolar, argumentando que “o resultado dessa postura é que a maioria dos estudantes não entende o porquê de se apresentarem tantas regras sem que haja uma aplicação prática delas na linguagem que usualmente utiliza”. Como consequência, os estudantes deparam-se com a extrema dificuldade de ler e interpretar textos do cotidiano, inclusive em contextos de exames, como os vestibulares.

Assim, em contraposição a esse cenário, os documentos parametrizadores de ensino, além de autores da área de Linguística, preconizam que o ensino da gramática seja desenvolvido com base na concepção da Prática de Análise Linguística, a qual é estabelecida como eixo de ensino a ser trabalhado de forma integrada com as *Práticas de Leitura e Produção de textos*. Conforme Mendonça (2006, p. 208),

a AL é parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos.

Desse modo, entende-se que o trabalho com AL descentraliza os estudos da gramática tradicional (doravante GT) da perspectiva normativa ao propor a reflexão sobre os fenômenos gramaticais e textual-discursivos inseridos em contextos de uso. Nessa perspectiva, o educando pode desenvolver a capacidade de entender as propriedades, regularidades e recursos da língua envolvidos em interações verbais, podendo questionar seus usos e testar suas possibilidades em diferentes eventos comunicativos.

Tal mudança de olhar exige também uma mudança das práticas escolares. Para Antunes (2010, p. 52), “isso desloca, necessariamente, os objetivos do ensino da língua na direção da reflexão investigadora, da análise dos usos sociais da língua - escrita e falada, verbal e multimodal - e da aplicabilidade relevante do que se ensina, do que se aprende”. Logo, a aprendizagem da língua deve focar-se na leitura, análise e produção de textos em situações reais, já que é essencial que as condições de produção fiquem claras para o estudante, a fim de resultar na construção progressiva do conhecimento dos fenômenos linguísticos em análise, e não na memorização de regras e nomenclaturas.

Nesse sentido, a AL afasta-se de uma visão monológica passando a adotar a noção dialógica do Círculo de Bakhtin. Segundo o teórico,

[...] a língua como um sistema estável de formas é uma abstração que não dá conta da realidade concreta da língua [...] e que na verdade, a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta e se constitui como um processo de evolução ininterrupto que se realiza por meio da interação verbal social dos locutores. (BAKHTIN, 2006, p. 122)

Assim, parte-se do princípio de que a interação constitui a realidade da língua e, por isso, a AL passa a analisar o texto enquanto linguagem associada ao seu contexto de enunciação a fim de promover a compreensão dos usos linguísticos em diferentes eventos comunicativos. Aliás, para Kemiak e Lino de Araújo (2010, p. 49-50), GT e AL não se diferenciam pelos constituintes

analisados, mas “pela natureza interativa, pois se o contexto comunicativo é determinante para a significação, também o é para o funcionamento da língua”. Logo, a AL contribui para a capacidade comunicativa dos sujeitos, fornecendo a eles melhores condições para práticas sociais mais significativas.

Sendo assim, é imprescindível levar em conta as análises linguísticas propostas considerando-se os gêneros discursivos. São eles que materializam os enunciados produzidos e que permitem a compreensão plena da interação e da produção de sentidos. Por isso, estudar a língua a partir dos gêneros é garantir que o aluno está aprendendo como utilizar o sistema linguístico com eficácia em suas interações sociais. Isso porque, se o objetivo da prática de AL também é ampliar a competência comunicativa dos alunos, o caminho natural é fazê-los entrar em contato com os textos que circulam socialmente a fim de permitir “a formação de sujeitos capazes de agir verbalmente de forma autônoma, decidida, eficaz, considerando os propósitos das circunstâncias de interação em que estão inseridos” (MENEGASSI; ANGELO, 2017, p. 85).

Aqui, portanto, devemos ressaltar que, para a análise dos dêiticos nos processos seletivos, deverá ser considerado o gênero discursivo, bem como todo o contexto de produção e circulação. Nesse sentido, esperamos que as questões versem sobre o tópico, mas levando o candidato a interpretar e analisar a ocorrência do fenômeno como parte de um sentido maior (o texto em sua integralidade).

Destaca-se também, na prática de AL, o papel da indução como método de investigação primordial, a partir do qual se observa casos particulares para, quando necessário, estabelecer padrões de funcionamento geral da língua. Isso só é possível, no entanto, quando se concebem atividades epilinguísticas em detrimento às metalinguísticas, contrariando, assim, a perspectiva tradicional. Bagno (2015, p. 214) define a epilinguagem como “uma linguagem que está ‘por cima’ da linguagem, agindo diretamente nela, e não ‘para além’ dela, como a metalinguagem”. Isso porque, por meio dela, é possível refletir sobre a linguagem e não apenas falar sobre ela, construindo o conhecimento de como utilizá-la em variados contextos enunciativos, além de serem considerados os aspectos semântico-pragmáticos envolvidos na apreensão de sentidos.

Com isso, o processo de análise deve ocorrer a partir da estrutura macro – o texto – e finalizar na observação dos recursos microlinguísticos, os quais serão analisados a partir da percepção de suas contribuições para a produção de significados no contexto de uso. Assim, de acordo com Travaglia (2009, p. 94-95),

nessa perspectiva os elementos, os recursos linguísticos utilizados na constituição do texto são entendidos como marcas, como pistas que o usuário da língua utiliza para produzir um efeito de sentido, seja como produtor ou receptor do texto. Portanto, os elementos linguísticos que aparecem no texto funcionam como instruções para o usuário, que deverá a partir delas levantar um sentido, estabelecendo um efeito de sentido entre ele e o produtor que deu tais instruções pela *escolha* daqueles elementos e não de outros.

Então, a análise linguística, desenvolvida a partir de textos, consiste na compreensão de que cada uma de suas partes/recursos contribui para a construção de seu sentido global.

Neste ponto, entendemos que, para a análise das questões nos processos seletivos, deverá haver uma preferência pelas questões epilinguísticas como o centro e o início da análise

dos dêiticos. Com isso, esperamos que haja uma recorrência de atividades que versem sobre o papel do elemento linguístico na construção do sentido e não necessariamente no modo como se classifica.

Entendemos, assim, que a “desconstrução” do texto é uma forma de entender como cada elemento contribui no processo de produção de sentido. As autoras Santos, Riche e Teixeira (2015, p.23) reforçam essa perspectiva, quando defendem que

[...] não é copiando e repetindo partes do texto lido como respostas às questões de “interpretação” - técnica comumente usada na sala de aula - que se formarão leitores competentes e críticos capazes de ler e produzir textos de qualidade: formamos leitores quando mostramos como os elementos presentes no texto colaboram para a construção de sentido.

Dessa forma, considera-se importante que se ultrapasse a superfície linguística e mergulhemos em uma análise textual e discursiva, permitindo que o sentido seja construído. Esse trabalho só pode ser feito por meio de uma abordagem textual direcionada para a participação e interpretação crítica do leitor, o qual, também, sendo um produtor de textos, pensa e repensa as escolhas que dão forma aos seus discursos.

Finalizamos esta subseção enfatizando os pontos chaves para a análise das questões sobre os dêiticos nos processos seletivos.

Quadro 1: Critérios para análise linguística.

Consideração do gênero discursivo;
Consideração do contexto de produção e circulação;
Preferência por atividades epilinguísticas;
Exame das questões microlinguísticas (dêiticos).

Fonte: Os autores.

A partir dessa perspectiva de análise, passamos às questões relativas aos documentos oficiais. Vamos enfatizar que, aquilo que apresentamos acima está de acordo com o que eles preconizam para o ensino de língua e, por isso, deve ser parte daquilo que os vestibulares cobram como competência linguística dos falantes.

Proposta de ensino de língua em documentos oficiais

Os PCNs (BRASIL, 2000) descreveram a lamentável situação de ensino em que se encontrava o país e propuseram alternativas para o ensino. Apesar do imenso esforço em estabelecer parâmetros para um ensino de língua que enfatizasse uma perspectiva menos tradicional/gramatical, os resultados do Saeb, apresentados na introdução deste trabalho, mostram que o desafio ainda continua enorme.⁴

⁴ Ainda que fosse possível elencar pontos da Base Nacional Comum Curricular neste trabalho, optamos por não a incluir na análise tendo em vista que os vestibulares analisados foram realizados antes da aprovação da Base ou muito no início de sua implementação, o que poderia comprometer os resultados. Até onde a estudamos, no entanto, tudo o que se diz aqui sobre a prática de AL está de acordo com o que propõe a BNCC, tais como a tomada do “texto como unidade de trabalho” e a consideração das múltiplas linguagens na interpretação e produção textuais (BRASIL, 2017, p. 63).

No texto, os PCNs apontam que propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidam-se em práticas de ensino que tenham como pilar “a língua compreendida como linguagem que constrói e “desconstrói” significados sociais” (BRASIL, 2000, p.17). Nessa perspectiva, depreende-se que a língua possui um caráter dialógico, devendo estar situada nas relações sociais, das quais o aluno faz parte e, mais do que isso, atua como mediador. Por isso, “o estudo da língua materna deve, pela interação verbal, permitir o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos” (BRASIL, 2000, p.17) a partir da reflexão sobre diversas possibilidades de linguagem, permitindo-os fazer o uso eficaz dela em seu contexto social.

Como se vê, já nessas primeiras linhas sobre os PCNs, a proposta que ali se desenha está de acordo com a metodologia da AL para o ensino de língua. Destaca-se, sobretudo, que esses documentos consideram que a discussão da gramática em sala de aula deve levar o aluno a refletir sobre os aspectos linguísticos particulares da língua, em detrimento de modelos metalinguísticos. Dessa forma, corrobora-se a perspectiva sociointeracionista da linguagem, bem como a indução como metodologia de ensino, em que os estudantes passam de análises particulares para, quando possível, chegar a regras gerais de funcionamento da língua em contextos reais de produção. Quanto a essas questões, o documento (BRASIL, 2000, p.18) afirma que,

[...] o caráter sociointeracionista da linguagem verbal aponta para uma opção metodológica de verificação do saber linguístico do aluno, como ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais.

Por ângulo, é possível realizar um trabalho em sala de aula que vise a reflexão do conhecimento gramatical e a compreensão do funcionamento da linguagem verbal nos diferentes atos comunicativos. Para isso, como destacamos anteriormente, são necessárias atividades epilinguísticas, as quais levam o estudante a analisar fenômenos particulares em alguns contextos, a fim de compreender de que forma a escolha feita pelo falante (ele próprio ou outro autor) sugere sentidos específicos para o conjunto textual/discursivo.⁵

No campo da proposta que aqui delineamos, de análise de dêiticos em processos seletivos, os PCNs (BRASIL, 2000, p. 20) sugerem que o discente deve ser capaz de

[...] analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas),

O que inclui os *elementos dêiticos*, os quais se configuram como recursos expressivos da linguagem verbal, com função específica (coesão e referência) e que se relacionam diretamente com o contexto enunciativo, ou seja, com as condições de produção/recepção. Em gêneros multimodais, tais elementos podem exigir que o contexto não verbal preencha lacunas de referência e relação de sentido, o que deve ser percebido pelos falantes e analisado pelos estudantes.

⁵ Bezerra e Reinaldo (2013, p. 84) afirmam que “a análise linguística se apresenta como alternativa ou complementação ao ensino de gramática tradicional e como reflexão relacionada aos eixos de leitura e de escrita”. Assim, apesar de a AL não excluir o ensino pela GT, neste trabalho, estamos assumindo a AL muito mais como uma alternativa.

É nesse sentido que as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) apresentam temas para o ensino de língua com foco em atividades de análise, as quais envolvem o uso de elementos de referência nas estratégias textualizadoras, tais como se vê na Figura 1, a seguir.

Figura 1: Eixos organizadores das atividades de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

QUADRO 2 EIXOS ORGANIZADORES DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO – ANÁLISE DOS FATORES DE VARIABILIDADE DAS (E NAS) PRÁTICAS DE LÍNGUA(GEM)
FOCO DAS ATIVIDADES DE ANÁLISE
Elementos pragmáticos envolvidos nas situações de interação em que emergem os gêneros em estudo e sua materialidade – os textos em análise
<ul style="list-style-type: none"> • Papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relações entre esses, propósito discursivo, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto.
Estratégias textualizadoras:
<ul style="list-style-type: none"> • uso dos recursos lingüísticos em relação ao contexto em que o texto é construído (elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro lingüístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais); • uso de recursos lingüísticos em processos de coesão textual (elementos de articulação entre segmentos do texto, referentes à organização – temporal e/ou espacial – das seqüências do texto ou à construção da argumentação); • modos de organização da composição textual – seqüências textuais (tipos textuais narrativo, descritivo, argumentativo, injuntivo, dialogal); • organização da macroestrutura semântica (dimensão conceitual), articulação entre as idéias/proposições (relações lógico-semânticas); • organização e progressão temática.
Mecanismos enunciativos
<ul style="list-style-type: none"> • Formas de agenciamento de diferentes pontos de vista na textualização (identificação dos elementos que sinalizam as vozes e o posicionamento dos enunciadores trazidos à cena no texto), uso dos elementos de modalização (identificação dos segmentos que funcionam como indicações acerca do modo como o enunciador se posiciona em relação ao que é dito, a seu interlocutor ou a si mesmo).

Fonte: Brasil (2006, p. 38-39)

Podemos destacar, recortando o foco deste trabalho, que as Orientações revelam uma fina sintonia com aquilo que se observa na perspectiva da AL. Para começar, tratando do primeiro bloco, ressalta-se a importância do contexto (pragmática) para a análise dos gêneros textuais, o que está de acordo, inclusive, com o Critério 1, apresentado na seção anterior deste artigo. No caso dos dêiticos, todo o contexto verbal e não-verbal contribui para a interpretação e análise de modo que, em gêneros multimodais, é essencial que se leve em conta fatores externos à língua para sua compreensão.

No que diz respeito às “estratégias textualizadoras”, vamos destacar o uso de recursos em relação ao contexto (primeiro item), que é onde poderíamos encaixar os elementos dêiticos, já que fazem referência a pessoa, tempo, lugar, entre outros aspectos. Podemos ressaltar ainda que o segundo item, ao tratar de coesão, também faz referência aos dêiticos, porque tais elementos são essenciais para o processo de retomada anafórica (LEVINSON, 2007; CANÇADO, 2008). De modo similar ao que comentamos acima, esse processo de coesão pode ser feito (ou ampliado) na consideração do texto em sua totalidade, envolvendo aspectos verbais e não-verbais ali presentes.

Por tudo isso, percebe-se que tanto os PCNs como as OCNs ressaltam a importância de se ponderar sobre as microunidades da língua ao entenderem que elas contribuem para o estabelecimento da organização e significação textual. Desse modo, o estudo de aspectos da língua é encarado a partir do processamento do texto em estreita relação com os mecanismos enunciativos e textuais, os quais incluem os recursos relativos à coerência e à coesão. Nessa proposta, então, pode-se situar os dêiticos como recurso linguístico que deve fazer parte das atividades de análise em sala de aula. Isso porque, somente sendo analisados juntamente com o contexto e toda a situação enunciativa, esses elementos passam a ter significado, agregando características discursivas, atuando como elementos de referência centralmente relevantes para a inferência da situação externa ao texto, assim como recurso coesivo necessário à leitura, interpretação e análise textual.⁶ Nesse sentido, eles contribuem para o sentido global do evento comunicativo.

Vestibulares e AL

No contexto brasileiro, os vestibulares funcionam como forma de ingresso nas universidades e ao mercado de trabalho. Por isso, a aprovação constitui-se como um objetivo importante dos estudantes concluintes do Ensino Médio. Dessa forma, para serem aprovados, os alunos são avaliados a partir da resolução de questões formuladas com base nos conhecimentos adquiridos no decorrer do ensino básico. Por esse motivo, processos seletivos tendem a estar vinculados às propostas de ensino dos documentos oficiais e às práticas mais valorizadas na literatura. No caso da Língua Portuguesa, espera-se que estejam relacionados à AL, perspectiva corrente em documentos oficiais.

Nesse sentido, é comum o entendimento de que o vestibular (ou o Enem) é um balizador das questões a serem tratadas em sala de aula. Gomes e Felice (2017, p. 229) consideram haver um “efeito retroativo negativo” do Enem em situações em que o professor usa as questões do Exame para “treinar” seus alunos ou para justificar o ensino de um conteúdo ou de determinadas regras. Entretanto, se de um lado reconhecemos que ele pode ter esse efeito negativo (finalidade de *passar*), de outro podemos questionar se o modo como trata determinados conteúdos não seria relativamente inovador, ou mesmo, balizador para novas práticas do professor.

Defendemos esse segundo ponto, ao assumirmos a hipótese de que as questões de vestibular apresentam conteúdos linguísticos comuns ao currículo escolar (ao menos ao que é parametrizado). Além disso, vamos checar a hipótese de que mobilizam tais conteúdos numa

⁶ Nas teorias de texto, a referenciação é entendida como um modo de designação de objetos de discurso (referentes) em um texto (CAVALCANTE, 2005). No entanto, neste artigo, estamos propondo a análise do sentido e da referência de dêiticos numa perspectiva semântico-pragmática. Assim, assumimos que as referências estabelecidas estão no mundo, ainda que possam ser acessadas, também, no texto.

perspectiva de análise e compreensão dos usos, como aventa a prática de AL, e não apenas da observação da organização da língua e aplicação de seus conceitos.

Para isso, acreditamos que, no *corpus* selecionado (Fuvest), as questões com a temática da dêixis apresentam situações nas quais a linguagem está diretamente vinculada a contextos enunciativos diversos. Para Reinaldo (2006, p. 4), a “formulação do enunciado interage junto a fatores de ordem cognitiva”, já que a banca orienta a construção das questões de língua portuguesa para que o candidato demonstre, nas resoluções, o seu saber linguístico em situações usuais. Por isso, entendemos que tais questões são formuladas exigindo do candidato a análise e reflexão sobre os fenômenos linguísticos, em uma perspectiva discursivo-enunciativa, como propõem os PCNs, por exemplo.

Se estivermos corretos nessa suposição, ao contrário do efeito negativo apresentado por Gomes e Felice (2017), acreditamos que as questões dos processos seletivos podem ser utilizadas como um gatilho eficaz nos estudos de língua em sala de aula, já que o aluno pode pensar sobre as possibilidades linguísticas e o uso de seus fenômenos em diferentes contextos de produção.

Nesse sentido, assumindo o papel de instrumento para o ensino, essas questões permitem “verificar as limitações e as possibilidades das ações de ensino no sistema escolar” (REINALDO, 2006, p.9). Para Mendonça (2006, p. 205), quanto ao vestibular, há uma tendência crescente de valorizar as habilidades e competências de leitura e escrita (saber fazer), em detrimento de conhecimentos metalinguísticos (saber sobre), sendo estes auxiliares àquelas.

Por esse ponto de vista, essas questões não devem ser utilizadas como meros exercícios de fixação ou preparação para os conteúdos que “caem” no vestibular. Devem, sim, ser mobilizadas como algo desafiador que provoca o discente a refletir sobre os conceitos linguísticos e, sobretudo, seus usos em variadas situações. Com isso, os processos seletivos poderão ser vistos como aliados na prática do ensino, por serem meio de compreensão da língua e não apenas objetivo ao final de um ciclo. De acordo com os PCNs (BRASIL, 2000, p. 78), “se na sala de aula, o estudante analisa textos com os quais convive fora da escola, as relações que faz entre os conteúdos disciplinares e sua vivência tornam-se muito mais significativas”. Portanto, acreditamos que as questões de vestibular devem fazer parte das aulas de língua portuguesa a fim de aproximar o aluno e sua realidade. Isso permitirá que ele aprenda a respeito da língua e poderá mostrar que o objetivo de aprovação pode ser alcançado por consequência – ainda que esse não seja o fim último das atividades de língua.

Consideramos, assim, que as questões sobre os dêiticos devam focar nos aspectos epi-linguísticos, levando o aluno a refletir sobre a língua em funcionamento.

O fenômeno da dêixis

Karl Bühler situa a origem da dêixis em um fato linguístico-histórico que ele denomina *campo mostrativo da linguagem*, o qual diz respeito aos modos humanos para indicar elementos no mundo. Nos primórdios, usar gestos para fazer referências era essencial, no entanto, estes passaram a ser insuficientes. Para Bühler (1961, apud BARDARI, 2011), é nesse contexto que surgem as ‘palavras primitivas’ da linguagem humana, entre elas os *dêiticos* – elementos linguísticos que passam a caracterizar a deiticidade da linguagem – operando como sinais linguísticos em contextos sociocomunicativos.

Em consonância com essa noção geral, Cançado (2008, p. 53) afirma que “os elementos dêiticos permitem identificar pessoas, coisas, momentos e lugares a partir da situação de fala, ou seja, a partir do contexto”, sendo expressos por pronomes demonstrativos, pessoais, tempos verbais, advérbios de lugar e tempo, entre outros. Assim, percebe-se que a dêixis está diretamente relacionada aos contextos enunciativos por precisar estabelecer uma relação direta com os elementos do mundo no processo de sua identificação. Por isso, para Levinson (2007, p. 65, grifos do autor), “a dêixis diz respeito às maneiras pelas quais as línguas codificam ou gramaticalizam traços do *contexto da enunciação* ou do *evento de fala* e, portanto, também diz respeito a maneiras pelas quais a interpretação das enunciações depende da análise desse contexto de enunciação”.

Nesse sentido, a dêixis parece estar na fronteira de dois campos da Linguística, a Semântica e a Pragmática, já que diz respeito à relação existente entre a estrutura das línguas e os seus contextos de uso, podendo, então, ser estudada como um fenômeno semântico-pragmático. Segundo Cançado (2008, p. 81), “a referência é a entidade apontada por uma expressão linguística, em determinado contexto de uso. O sentido é o modo no qual a referência é apresentada, ou seja, o modo como uma expressão linguística nos apresenta a entidade que ela nomeia”.

Dessa forma, a noção de referência estabelece uma relação entre a língua e o mundo, a qual pode ser explicada pelo fato de as palavras se associarem a entidades e suas denotações.⁷ Essa denotação nos permite alcançar os conceitos relativos às expressões linguísticas, ou seja, os sentidos, os quais são objetivos e primordiais na efetivação da comunicação com o outro. No caso da dêixis, a relação da referência com o sentido configura, como é apontado por Cançado (2008, p. 53), a existência de um “caráter sistemático para a interpretação desses elementos” (sentido básico do elemento) e sempre considerando que sua referência é determinada/especificada pelas condições de produção de um enunciado (contexto). Isso justifica a composição semântico-pragmática da dêixis.

Compreende-se então que, ao tratar do aspecto semântico da dêixis, referimo-nos ao seu sentido fixo, caracterizado por possibilidades objetivas e limitadas, porém, abstrato, já que só pode ser preenchido no contexto da enunciação. Sendo assim, o sentido desse fenômeno só se efetiva ao ser referenciado nos enunciados produzidos nos eventos de fala, os quais são variados e mutáveis. Esse processo de referenciação, o qual associa o sentido ao contexto, configura o aspecto pragmático da dêixis. Sendo assim, o fenômeno da dêixis ultrapassa o metalinguístico e gramatical, o qual, ao exigir a interpretação de aspectos pragmáticos, amplia sua análise para o âmbito discursivo-textual.

É importante destacar que, presentes em uma situação enunciativa-discursiva, os dêiticos dependem de certos índices que ao serem identificados no contexto atribuem significado às expressões indiciais e preenchem o sentido do enunciado. Nesse sentido, os dêiticos atuam como elementos de retomada de referentes, os quais podem estar situados na identidade dos falantes e dos destinatários, no tempo e local de enunciação, e ainda, em elementos localizados explícita e implicitamente no discurso. Baseando-se nesse entendimento, o teórico Levinson (2007) apresenta uma categorização para a dêixis. Para ele, há três categorias tradicionais, sendo elas: a *dêixis de pessoa, lugar e tempo*; e, ainda, duas complementares – a *dêixis de*

⁷ A Semântica Formal/Referencial, perspectiva deste trabalho, não entende a relação sentido-referência como presa a objetos no mundo. De fato, se fosse assim, entidades como *amor* ou *unicórnio* não teriam referência no mundo. Por isso, dentro da mesma perspectiva, usamos o termo ‘entidade’ para referência geral (entidades físicas ou não) e o termo ‘mundo’ para o conjunto do mundo real e dos mundos possíveis.

discurso (ou de texto) e a *dêixis social* – que, por estarem diretamente ancoradas no contexto da enunciação corrente e possuírem a relatividade da referência característica dos dêiticos, são consideradas categorias dêiticas.

Quanto à *dêixis de pessoa*, o autor (LEVINSON 2007, p. 83, grifos do autor) afirma que ela é “refletida nas categorias gramaticais de pessoa, mas apresenta uma estrutura que está relacionada com os possíveis *papéis dos participantes* no acontecimento discursivo”, sendo os básicos o falante, o destinatário e, ainda, o público. Essa codificação referencial pode ser exercida por pronomes (*eu, você*), concordâncias de predicado associadas (*Cheguei!*) e vocativos que incluem termos de parentesco, títulos ou nomes próprios (*Professor, posso sair?*).⁸

Em se tratando da *dêixis de tempo*, ela se refere à “codificação de pontos e extensões temporais relativamente ao tempo em que a enunciação foi pronunciada” (LEVINSON, 2007, p. 75), podendo ser no *tempo de codificação* (e/ou no *tempo de recepção*). Assim, essa categoria dêitica depende dos sistemas culturais de medidas de tempo – como o calendário para situar acontecimentos ou alguma parte do ciclo natural – e interage com eles a fim de marcar o tempo em que o falante está produzindo a enunciação. Nessa perspectiva, a *dêixis de tempo* relaciona-se com o papel do participante, sendo gramaticalizada nos tempos verbais (passado, presente), nos advérbios de tempo (*ontem*) e em morfemas dêiticos temporais (*Est-ou chega-ndo*).

A *dêixis de lugar* (ou *espaço*) “diz respeito à especificação de localizações relativamente aos pontos de ancoragem no acontecimento discursivo” (LEVINSON, 2007, p. 97), que pode ser com relação a outros objetos e pontos de referência fixos, ou também, relativamente à localização dos participantes no momento da fala. Para Levinson (2007), é gramaticalizada nos pronomes demonstrativos (*aquele*) e nos advérbios de lugar (*ali*), os quais podem fazer referência a algo próximo ou distante num evento de fala.

Já a *dêixis social* refere-se à “codificação de distinções sociais relativas aos papéis dos participantes, particularmente a aspectos da relação social entre o falante e o(s) destinatário(s) ou entre o falante e algum referente” (LEVINSON, 2007, p.76), a qual se gramaticaliza no uso de *honoríficos* – termos usados para tratamento, como “senhor/a” e “Vossa Excelência” – e formas de interpelação ou vocativos.

Quanto à *dêixis de discurso (ou de texto)*, ela diz respeito à “codificação da referência feita a porções do discurso em andamento no qual se localiza a enunciação (que inclui a expressão que faz referência ao texto)” (LEVINSON, 2007, p.75). Geralmente, configura-se no uso de palavras no início da enunciação, como os *marcadores argumentativos e conectivos* (p. ex. “nesse sentido”, “diante do exposto”, “além disso”) que retomam ou dão continuidade alguma porção do discurso anterior; e pronomes ou termos específicos que se referem a uma expressão linguística (*Com essas palavras, encerrou o discurso.*).

Depois de elencar o modo como os dêiticos se materializam, inclusive a partir da sua classificação, fica evidente que eles têm como característica principal o fato de serem totalmente dependentes da situação comunicativa para ter suas noções básicas de sentido e referência concedidas, o que reforça a relevância dos aspectos enunciativos para a composição analítica dos dêiticos – o que uma vez mais justifica o presente trabalho. Nesse sentido, reforça-se nossa hipótese de que os vestibulares sob análise compreendem este fato ao apresentarem questões

⁸ Os exemplos entre parênteses servem para ilustrar o fenômeno, representando apenas uma parte daquilo que é possível numa língua natural.

relativas à temática dos dêiticos compostas por textos de situações reais, nos quais os indiciais estão inseridos em um contexto discursivo e não de forma isolada, exigindo que sejam analisados a partir de seu caráter linguístico dentro de todo o evento de enunciação.

Desse modo, considerando o vínculo da dêixis com a situação enunciativa, deve-se ressaltar que os elementos dêiticos apresentam relevância na composição de sentido do discurso e possuem uma função importante na organização do texto. Nesse sentido, Bardari (2011, p. 1) afirma que

instrumentos linguísticos responsáveis pela coesão, os dêiticos funcionam também no sentido de enriquecer o sentido do texto. Isso porque, além de assegurarem uma ligação entre os elementos que ocorrem na superfície textual, fazem referência à situação de enunciação, constitutiva do sentido dos enunciados.

Assim, os dêiticos são primordiais na interpretação, análise e produção de textos, já que estabelecem relações diretas de sentido que, ao serem percebidas e consideradas, permitem a continuação da construção textual e a compreensão global do evento enunciativo.

Considerando essa perspectiva teórica, é válido ressaltar que o processo de ensino e aprendizagem do fenômeno da dêixis deve ocorrer observando todas as suas possibilidades de aplicação em variados eventos discursivos, pois, “afinal de contas, o que interessa é o fato de que as línguas naturais têm indiciais, e é tarefa da análise linguística modelá-los diretamente para capturar as maneiras como são usados” (LEVINSON, 2007, p. 70). Assim, ao compor o sistema linguístico, o fenômeno da dêixis abarca noções teóricas, discursivas, contextuais e interpretativas que devem ser reconhecidas e analisadas pelos discentes. Dessa forma, tendo os vestibulares questões em que a temática dos dêiticos é central, elas podem ser usadas em sala de aula a fim de levar os alunos a refletirem sobre os seus usos em diferentes situações comunicativas, objetivo que pode ser intermediado por atividades epilinguísticas realizadas nas aulas de análise linguística.

Portanto, a teoria da dêixis desenvolvida nesta seção é de extrema relevância para a proposta da análise de dados do presente trabalho. Por isso, destacamos abaixo as principais características desse fenômeno a serem identificadas nas questões selecionadas.

Quadro 2: Critérios para análise dos dêiticos.

• Função mostrativa dos dêiticos.
• Relação de referência e sentido.
• Importância do contexto para a interpretação.
• Categoria a que pertence o dêitico.

Fonte: Os autores

Vale ressaltar que a teoria dos dêiticos aqui apresentada destaca o fato de o fenômeno da dêixis precisar estar ancorado nas questões enunciativas para fazer sentido dentro do contexto comunicativo, o que coloca em jogo a necessidade da mobilização de aspectos verbais e não verbais. Isso é o que esperamos encontrar nas questões analisadas. Se for assim, poderemos concluir que a exigência feita nos exames tem relação direta com a prática de AL, enfatizada tanto na literatura quanto nos documentos oficiais, já que o trabalho com AL considera como primordial a análise de todos os elementos/partes dos contextos enunciativos.

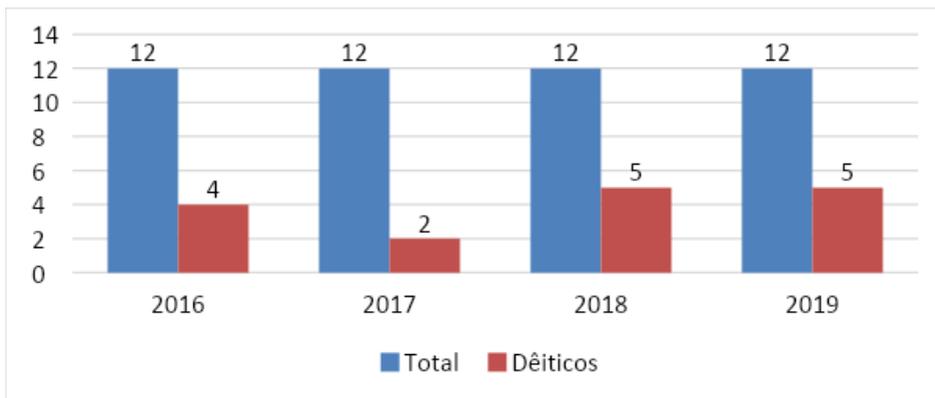
Ocorrência de dêiticos em vestibulares da Fuvest

Para analisar a ocorrência de atividades relacionadas a dêiticos em processos seletivos, decidimos estabelecer um recorte geográfico, tomando São Paulo, mais especificamente a Fuvest, como o vestibular a ser analisado. Fizemos isso por considerar que é um processo de alcance nacional. Além disso, optamos por fazer um recorte de tipo de questão, focando nas questões discursivas de Língua Portuguesa, por entendermos que exigem que a tríade leitura, análise e produção sejam integradas na resposta. Em outras palavras, o candidato precisa: primeiro, interpretar adequadamente o texto e o enunciado da questão; depois, analisar adequadamente o aspecto linguístico em foco; e, finalmente, escrever um texto em que as duas etapas anteriores sejam esclarecidas e apresentadas para a banca. Temporalmente, decidimos por observar os quatro últimos vestibulares da Fundação (2016-2019), como uma amostra do que acreditamos ser a tônica do processo.

Estabelecidos os recortes, tomamos os critérios anteriores (Quadro 1 e Quadro 2) para verificar a adequação das questões da Fuvest aos documentos oficiais e à AL, bem como às características básicas da dêixis.⁹ É importante frisar, no entanto, que foram encontrados dois tipos básicos de questões sobre o fenômeno analisado. Primeiro, havia questões que faziam menção direta a elementos dêiticos, como perguntas sobre a referência de pronomes em um texto. Depois, havia uma série de outras que exigiam o conhecimento sobre o sentido e a referência ligada a um elemento dêitico para que fosse resolvida. Não fizemos uma distinção dessa diferença por entendermos que, na proposta de análise que levantamos, isso é um fator menor, frente à importância de verificar como essas questões incorporam os dêiticos nas perguntas.

O primeiro ponto a ser destacado é que analisamos 24 questões discursivas, divididas nos itens 'a' e 'b', o que totaliza 48 enunciados diferentes propostos nos 4 anos. Destes, 16 estavam direta ou indiretamente relacionados à dêixis, o que corresponde a 33% dos enunciados. O Gráfico 1, a seguir, mostra o quantitativo ano a ano.

Gráfico 1: Quantitativo anual de questões com dêitico na Fuvest



⁹É importante esclarecer que a base teórica para a análise dos dêiticos é de interface semântico-pragmática, assim, como tomamos a AL na perspectiva teórico-metodológica de reflexão sobre os eixos de leitura e escrita, conforme argumentado em Bezerra e Reinaldo (2013).

Por questões de espaço, não nos é possível fazer uma análise das 16 perguntas relativas aos dêiticos neste trabalho. Apesar disso, decidimos incluir o Quadro 3 para elencar todas elas, indicando, também, se a relação com o fenômeno em questão é direta ou não. Para cada ano, há um *link* associado que direciona para a prova.

Quadro 3: Lista das questões com dêiticos na Fuvest.

Ano	Questão	Relação com a dêixis
2016	1A	Indireta – relação entre ‘você’ e a pegada
	3B	Direta – pronome
	4B	Indireta – relação entre gênero discursivo e pessoa
	5B	Direta – mudança de pessoa do discurso
2017	1A	Direta – pessoa do discurso e figura de linguagem
	2A	Direta – emprego do pronome ‘onde’
2018	1B	Direta – mudança de pessoa do discurso
	2B	Direta – pronomes
	3B	Indireta – transposição para discurso indireto
	5B	Indireta – mudança para voz ativa
	6B	Direta – substituição de advérbio
2019	1B	Indireta – relação com gênero discursivo
	3A	Direta – uso de ‘bem’ como vocativo
	3B	Indireta – transposição para discurso indireto
	5A	Direta – pessoa do discurso e contexto de produção
	5B	Indireta – relação entre gênero discursivo e pessoa

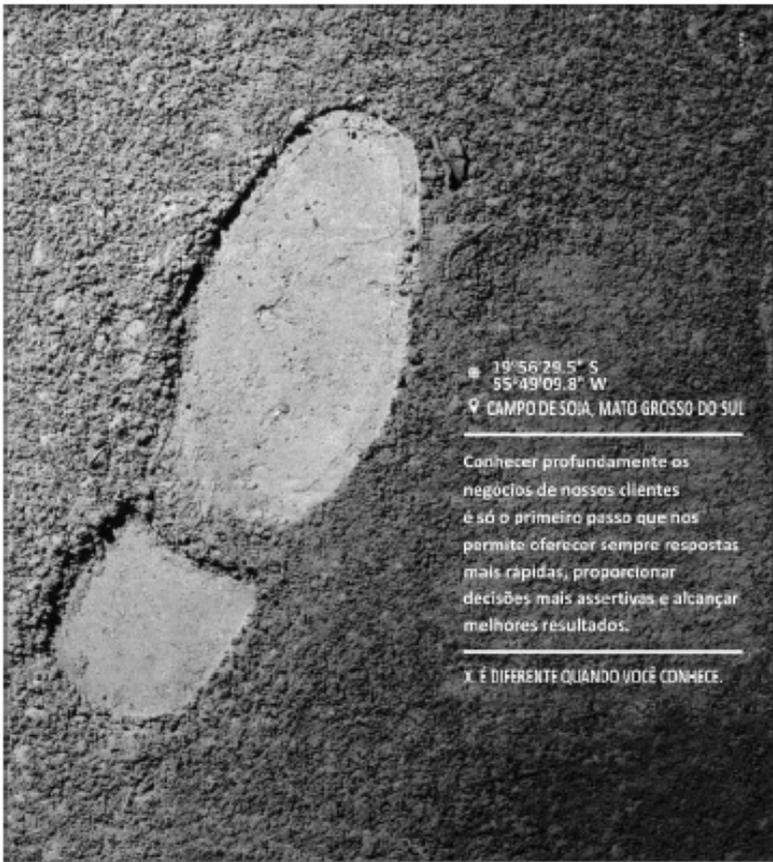
Fonte: Os autores.

Pelo Quadro 3, o leitor pode inferir como o trabalho com os dêiticos na escola pode ser variado. E mais: como são importantes para a interpretação e produção num dado contexto. No quadro, observam-se variadas propostas de análise e produção, como de referência pronominal (2016-3b), transposição de discurso (2019-3b) ou de como características dos dêiticos servem para indicar tanto condições de produção (5A) quanto gêneros discursivos (2016-4B).

Para este trabalho, escolhemos alguns exemplares para mostrar como a proposta de AL, enfatizada nos documentos parametrizadores, parece ser considerada pela Fuvest. Começamos por um caso de relação indireta (2016-1A), apresentado na Figura 2.

Figura 2: Questão 1A, Fuvest, 2016.

Examine este anúncio de uma instituição financeira, cujo nome foi substituído por X, para responder às questões 01 e 02.



19°56'29.5" S
55°49'09.8" W
CAMPO DE SOJA, MATO GROSSO DO SUL

Conhecer profundamente os negócios de nossos clientes é só o primeiro passo que nos permite oferecer sempre respostas mais rápidas, proporcionar decisões mais assertivas e alcançar melhores resultados.

X É DIFERENTE QUANDO VOCÊ CONHECE.

Valor Setorial, junho de 2014. Adaptado.

01

Compare os diversos elementos que compõem o anúncio e atenda ao que se pede.

a) Considerando o contexto do anúncio, existe alguma relação de sentido entre a imagem e o slogan "É DIFERENTE QUANDO VOCÊ CONHECE"? Explique.

Fonte: Acervo Fuvest

Neste primeiro caso, (2016-1A), a questão exige que o falante relacione o elemento não verbal – uma pegada de sapato social numa terra – com o *slogan*. Nesse *slogan*, o dêitico ‘você’ tem uma referência genérica, cujo sentido é de que, para qualquer situação, se um indivíduo x a conhece, ele agirá de modo diferente. Essa interpretação aliada à imagem e às outras informações do texto e do enunciado, devem levar o candidato a associar que a empresa X conhece o terreno de seus clientes: a pegada reflete que o conhecimento é pleno (*in loco*) e não parcial. Assim, entende-se que os executivos, que em geral usam sapatos e deixam marcas como as da pegada, vão até o local do cliente e não ficam num escritório recebendo informações a distância.

Não menos importante é observar que, ao unir o imagético com o linguístico, o autor da peça divulga a ideia de que a instituição financeira “X” está presente no campo de soja, no sentido de entender sobre o assunto, sendo, por isso, capaz de dar suporte aos seus possíveis clientes. Para mais, a ideia do conhecimento da empresa sobre a produção de soja é reforçada ao estar diretamente associada às coordenadas do “CAMPO DE SOJA, MATO GROSSO DO SUL” e ao conteúdo linguístico localizado abaixo delas, composto pela afirmação – “Conhecer profundamente os negócios de *nossos* clientes é só o *primeiro passo* que nos permite oferecer sempre respostas mais rápidas, proporcionar decisões mais assertivas e alcançar melhores resultados” (grifos nossos). A divulgação dessa ideia só é possível porque o autor constrói um cenário propício e, principalmente, faz escolhas lexicais assertivas, como o uso dos dêiticos, os quais permitem estabelecer as relações referenciais que geram o entendimento do anúncio.

Voltando aos critérios elencados nos Quadros 1 e 2, observamos que o enunciado cumpre todos eles. Com relação à proposta de AL:

- leva em consideração o gênero discursivo, nesse caso, o anúncio publicitário, ressaltando a importância do elemento não-verbal para o sentido do verbal;
- considera o contexto de produção e circulação, pelos mesmos motivos apontados em relação ao anúncio;
- prefere uma reflexão epilinguística, não solicitando uma metalinguagem abstrata e desconectada do texto; e
- requer que o candidato examine questões microlinguísticas (a importância do dêitico ‘você’, neste caso) como parte do significado global.

De forma similar, com relação ao trabalho com os dêiticos, o enunciado da questão:

- considera a importância da função mostrativa, tanto pela pegada que faz referência ao papel da empresa, quanto à referência de ‘você’ à empresa;
- relaciona diretamente a referência ao sentido que o elemento produz no interior do *slogan* e no total do texto;
- leva em consideração a importância do contexto para a interpretação do dêitico, já que tanto o verbal quanto o não-verbal contribuem para a resolução da questão; e
- considera a categoria pessoal do dêitico, cuja relação mais específica é dada justamente pela pegada.

Nota-se, assim, que a questão em foco está em plena sintonia com as propostas discutidas. Passemos à questão (2017-1A), apresentada na Figura 3, a seguir.

Figura 3: – Questão 1A, Fuvest, 2017

01

Considere a imagem abaixo, extraída da apresentação do filme **A Amazônia**, que faz parte da campanha “A natureza está falando”.



No áudio desse filme, a atriz Camila Pitanga interpreta o seguinte texto:

Eu sou a Amazônia, a maior floresta tropical do mundo. Eu mando chuva quando vocês precisam. Eu mantenho seu clima estável. Em minhas florestas, existem plantas que curam suas doenças. Muitas delas vocês ainda nem descobriram. Mas vocês estão tirando tudo de mim. A cada segundo, vocês cortam uma das minhas árvores, enchem de sujeira os meus rios, colocam fogo, e eu não posso mais proteger as pessoas que vivem aqui. Quanto mais vocês tiram, menos eu tenho para oferecer. Menos água, menos curas, menos oxigênio. Se eu morrer, vocês também morrem, mas eu crescerei de novo...

a) Por estar em primeira pessoa, o texto constitui exemplo de uma determinada figura de linguagem. Identifique essa figura e explique seu uso, tendo em vista o efeito que o filme visa alcançar.

Fonte: Acervo Fuvest.

Podemos começar a análise pela reflexão do contexto enunciativo, a partir da identificação e exploração de dois gêneros: a campanha publicitária intitulada “A natureza está falando” e o filme “A Amazônia”. Nessa situação enunciativa, o filme faz parte da campanha, funcionando ambos os gêneros como meios de propagação da ideia de que a Floresta Amazônica precisa ser preservada. Assim, com vistas a promover uma reflexão sobre a ação do homem e suas consequências na natureza, o filme dá vida à Amazônia – a maior floresta tropical do mundo – a qual conversa com o espectador em primeira pessoa, caracterizando o uso da figura de linguagem *personificação* ou *prosopopeia*, e ainda, permitindo o estabelecimento da relação entre a imagem que faz parte da campanha e o texto interpretado por Camila Pitanga.

É importante destacar aqui que, além da relação entre imagem e texto verbal, e da referência aos gêneros em análise na questão, é oferecida ao candidato a informação de que há um áudio em que a atriz “empresta” sua voz à Amazônia, ao enunciar o texto proposto. Com isso,

todo o contexto (linguístico e extralinguístico) é delineado de modo que o enunciado considera a relação entre diferentes modalidades para a construção de sentido do texto.

Sobre os elementos dêiticos, identificamos no conteúdo interpretado por Camila Pitanga, elementos dêiticos como “eu” – pronome pessoal de primeira pessoa; “vocês” – pronome pessoal quando empregado na terceira pessoa; “seu”, “meus” – pronomes possessivos; “quando” – advérbio de tempo; “aqui” – advérbio de lugar; entre outros. Esse uso recorrente dos dêiticos reforça o caráter pessoal do texto e contribui para a força significativa da prosopopeia no efeito de sentido que a campanha pretende gerar.

Para mantermos o paradigma de análise, vamos retornar aos critérios propostos. Com relação à proposta de AL, o enunciado da questão:

- leva em consideração os gêneros discursivos, nesse caso, a campanha e o filme que faz parte dela, ressaltando a importância de elementos não-verbais para o sentido do verbal;
- considera o contexto de produção e circulação, já que leva o candidato a refletir sobre a “voz” da Amazônia personificada em um ser humano (Camila Pitanga);
- apesar de solicitar a figura de linguagem presente no texto, a questão exige uma reflexão epilinguística, que mostre os efeitos da escolha na construção do texto como um todo; e
- requer que o candidato examine questões microlinguísticas (a importância dos dêiticos para a personificação, por exemplo) como parte do significado global.

De forma similar, com relação ao trabalho com os dêiticos, o enunciado da questão:

- considera a importância da função mostrativa, já que eles caracterizam a personificação da Amazônia;
- relaciona diretamente a referência (‘eu’, enquanto Amazônia) ao sentido que o elemento produz no interior da campanha (o que ela sofre e o resultado da ação humana sobre ela);
- leva em consideração a importância do contexto para a interpretação dos dêiticos, já que tanto o verbal quanto o não-verbal contribuem para a resolução da questão; e
- considera a categoria pessoal do dêitico, marca da personificação (inclusive pela voz feminina de Pitanga que estabelece concordância com a Amazônia).

Assim, fica claro que esta questão também está de acordo com o que se discutiu até aqui. Para fechar nossa análise, passemos agora às questões de 2019, apresentadas na Figura 4, a seguir.

Figura 4: Questão 5, Fuvest, 2019.

05

*Meu caro amigo eu bem queria lhe escrever
 Mas o correio andou arisco
 Se me permitem, vou tentar lhe remeter
 Notícias frescas nesse disco
 Aqui na terra tão jogando futebol
 Tem muito samba, muito choro e rock'n'roll
 Uns dias chove, noutros dias bate sol
 Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa aqui tá preta
 A Marieta manda um beijo para os seus
 Um beijo na família, na Cecília e nas crianças
 O Francis aproveita pra também mandar lembranças
 A todo pessoal
 Adeus*

Meu caro amigo. Chico Buarque e Francis Hime, 1976.

a) Levando em conta o período histórico em que a letra da música foi composta, justifique o uso do plural no terceiro verso.

b) A letra da canção apresenta características de qual gênero discursivo? Aponte duas dessas características.

Fonte: Acervo Fuvest.

A primeira questão proposta (2019-5A) parte de um elemento linguístico específico (o plural no terceiro verso) para se chegar ao contexto de produção/circulação da música. Para isso, no entanto, o candidato deverá levar em conta, também, as informações de autoria disponíveis logo abaixo da canção. Com isso, espera-se, numa resolução adequada, que o candidato relacione o ano (1976) com o período da Ditadura Militar e, levando em conta as características desse tipo de regime, associe o plural em *permitem* com as censuras sofridas por diferentes pessoas na época (entre eles, um dos compositores, Chico Buarque). Ou seja, se os censuradores “permitirem” o emissor vai enviar a carta ao destinatário. Dessa forma, considerando a análise solicitada na questão, a dêixis de terceira pessoa (*permitem*) tem dupla função: a primeira, obviamente, a de se referir aos possíveis “censuradores” do regime, sendo, assim, um dêitico de pessoa; a segunda, referir-se ao momento de enunciação do emissor da carta, localizado no período da Ditadura, sendo, portanto, um dêitico de tempo.

Se a primeira questão parte de um elemento linguístico para requerer um conhecimento amplo do candidato, a segunda (2019-5B) parte dos elementos gerais da letra para se chegar à caracterização do gênero que ela simula: a carta. Para isso, a presença dos dêiticos é essencial. Como exemplos, podemos citar *meu caro amigo*, como dêitico social no primeiro verso, referindo-se ao destinatário da “carta” e posicionando-se como a saudação inicial, numa estrutura epistolar; *eu*, no mesmo trecho, como um dêitico pessoal, referindo-se ao remetente; *aqui*, no quinto verso, que se refere ao possível local de escrita da carta e de onde se enviam as notícias, o que, por acarretamento, diferencia o local de emissão do local de destino do texto.

Afora os dêiticos, o candidato poderia tratar do conteúdo do texto, como o envio de notícias ou lembranças de pessoas ao destinatário, bem como da estrutura textual, como a presença da despedida (*Adeus*) no final da canção, que se harmoniza com a saudação inicial (*meu caro amigo*).

A manutenção da análise, pelos critérios estabelecidos, ajuda a comprovar que os enunciados corroboram com as perspectivas assumidas. Sobre a proposta de AL, os dois enunciados:

- consideram o papel do gênero discursivo, nesse caso, a música construída como carta;
- considera o contexto de produção e circulação, já que exige do candidato o conhecimento do contexto histórico;
- foca na reflexão epilinguística ao enfatizar os efeitos da escolha dos produtores do gênero na construção do texto como um todo; e
- requer do candidato análises de itens microlinguísticos (a importância dos dêiticos tanto para o sentido de “permissão” quanto para a construção do gênero carta) como parte do significado global.

Paralelamente, sobre o papel dos dêiticos, os enunciados:

- ressaltam função mostrativa, pois caracterizam a construção do gênero e a referência à Ditadura;
- relacionam diretamente a referência (‘permitem’) ao sentido de crítica da música e à estrutura epistolar;
- reforçam o papel do contexto para a interpretação dos dêiticos, já que relacionam os aspectos microlinguísticos ao efeito geral na música; e
- considera as categorias como pistas para a construção de sentido global da canção.

A partir da amostra analisada, consideramos que nossas hipóteses iniciais foram corroboradas. Primeiro, havíamos defendido que as questões de vestibular apresentariam conteúdos linguísticos comuns ao currículo escolar (ao menos ao que é parametrizado). Além disso, dissemos que iríamos checar a hipótese de que mobilizariam tais conteúdos numa perspectiva de análise e compreensão dos usos, como aventa a prática de AL, e não apenas da observação da organização da língua e aplicação de seus conceitos.

Por isso, acreditamos que, ao contrário do efeito negativo apresentado por Gomes e Felice (2017), questões de processos seletivos como as apresentadas aqui podem ser utilizadas como um gatilho eficaz nos estudos linguísticos desenvolvidos em sala de aula, já que o aluno pode pensar sobre as possibilidades linguísticas e o uso de seus fenômenos em diferentes contextos de produção.

Igualmente importante é o fato de que a teoria dos dêiticos aqui apresentada destacava o fato de o fenômeno da dêixis precisar estar ancorado no contexto comunicativo, o que colocaria em jogo a necessidade da mobilização de aspectos verbais e não verbais. Foi exatamente isso o que encontramos nas questões analisadas. Portanto, concluímos que a exigência feita na Fuvest, em especial a respeito dos dêiticos, tem relação direta com a prática de AL, por descentralizar os estudos da gramática de uma perspectiva normativa e propor a reflexão consciente sobre os fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo principal verificar a pertinência dos enunciados da Fuvest, sobre dêiticos, com relação ao que apresentam os documentos oficiais e a prática de AL. Dada a amostra analisada, percebe-se que as análises e interpretações aqui desenvolvidas

dependem de o aluno estabelecer relações e compreender os conceitos de referência e sentido que estão diretamente atrelados à dêixis. Assim, estamos certos de que os vestibulares podem funcionar como colaboradores para o processo de ensino e aprendizagem, devendo, então, fazer parte do material a ser trabalhado em sala de aula, por permitirem a compreensão da língua a partir de um viés reflexivo em relação aos aspectos linguísticos.

Além disso, foi possível perceber o quanto os usos dos dêiticos contribuem para as ideias propostas pelo discurso, e principalmente, para seus efeitos de sentido. Assim, ao levar para a sala de aula questões como essas, o professor precisa mediar a interpretação, levando os estudantes a questionar e a refletir sobre as possibilidades de uso do fenômeno em foco. Para isso, o docente deve incentivar uma leitura e análise minuciosa tanto do conteúdo linguístico quanto do extralinguístico, a fim de que o estudante identifique esses elementos referenciais, faça inferências e entenda os efeitos de sentido do contexto discursivo. Logo, conclui-se que, sendo o foco das análises os elementos gramaticais dêiticos, a gramática se apresenta, na verdade, como

o estudo e o trabalho com a variedade dos recursos linguísticos colocados à disposição do produtor e receptor de textos para a construção do sentido [...] É uma resposta sistemática e, quando possível, explícita, à questão fundamental de por que e como (e para quem e quando...) as expressões das línguas naturais significam tudo aquilo que significam! (TRAVAGLIA, 2009, p. 235),

Como pôde ser comprovado na atuação de cada mecanismo dêitico nas situações comunicativas compartilhadas. Por isso, conforme afirma Travaglia (2009, p. 96), acredita-se que

trabalhar em sala de aula com os textos concebidos e entendidos da forma como os definimos aqui é constituir a própria língua em tema das aulas, porque leva os alunos a surpreendê-la em seu funcionamento, assumida pelos falantes, em situações de comunicação que apresentam a sua estrutura própria e onde interações de várias ordens acontecem.

Portanto, incentiva-se, também, a ampliação do trabalho de Análise Linguística por meio de propostas de atividades nas quais os alunos possam estabelecer comparações e realizar substituições dos possíveis sentidos para determinadas referências, tal como se propõe em Lopes (2019). Acredita-se que, dessa forma, o discente consiga compreender o funcionamento e regularidades do fenômeno no sistema linguístico sendo capaz de sistematizar o conhecimento na produção escrita.

É relevante apontar algumas sugestões para trabalhos posteriores. Uma proposta pode estar relacionada à pesquisa de outros vestibulares ou do Enem, que podem mobilizar diversas análises significativas. Além disso, sugere-se o estudo de outras categorias gramaticais a partir de diferentes processos seletivos, estabelecendo, até mesmo comparações. Outra proposta que poderia ser trabalhada mais a fundo é o trabalho analítico com base em textos multimodais os quais podem ser aproveitados como instrumentos para o estudo da língua de forma mais contextualizada. Nesse sentido, considera-se ser importante a ampliação de pesquisas sobre o ensino dos elementos gramaticais a partir da perspectiva da prática de análise linguística no ambiente acadêmico.

Referências

ACERVO VESTIBULAR FUVEST 2016. Disponível em: <https://acervo.fuvest.br/fuvest/2016/fuv2016_2fase_dia1.pdf>. Acesso em: 06. jul. 2019.

ACERVO VESTIBULAR FUVEST 2017. Disponível em: <https://acervo.fuvest.br/fuvest/2017/fuv2017_2fase_dia1.pdf>. Acesso em: 05. jul. 2019.

ACERVO VESTIBULAR FUVEST 2018. Disponível em: <https://acervo.fuvest.br/fuvest/2018/fuv2018_2fase_dia1.pdf>. Acesso em: 04. jul. 2019.

ACERVO VESTIBULAR FUVEST 2019. Disponível em: <https://acervo.fuvest.br/fuvest/2019/fuv2019_2fase_dia1.pdf>. Acesso em: 05. jul. 2019.

ANTUNES, Irlandé. **Análise de Textos: Fundamentos e Práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHITIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010 [1929].

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. 56 ed. São Paulo: Parábola: 2015.

BARDARI, Sérsi. A função dos dêiticos na organização do texto. **Entremeios**, v.3, n.1, p. 1-9 jun. 2011. Disponível em: <<http://sersibardari.com.br/wp-content/uploads/2011/08/A-função-dos-dêiticos-na-organização-do-texto.pdf>>. Acesso em: 06. jul. 2019.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 06. jul. 2019.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNs): Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 06. jul. 2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 06. jul. 2019.

BÜHLER, Karl. **Teoria del language**. Madrid, Revista do Occidente, 1961.

CANÇADO, Márcia. **Manual de Semântica: noções básicas e exercícios**. 2 ed. revisada. Editora UFMG: Belo Horizonte, 2008.

CAVALCANTE, M. M. Anáfora e dêixis: quando as retas se encontram. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 125-149.

FOREQUE, Flávia. Ensino médio está falido e não agrega conhecimento, diz ministro sobre resultados de matemática e de português: Dados do Saeb 2017 divulgados nesta quinta-feira (30) mostram que o ensino fundamental avançou, mas o ensino médio segue estagnado. **G1, Tv Globo**. São Paulo, 30 ago. 2018. Educação, p. 1-2. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/08/30/ensino-medio-esta-falido-e-nao-agrega-conhecimento-diz-ministro-sobre-resultados-de-matematica-e-de-portugues.ghtml>> . Acesso em: 29 jun. 2019.

GOMES, Lívia Zanier; FELICE, Maria Inês Vasconcelos. Índícios de efeito retroativo no ensino de Língua Portuguesa a partir do Novo Exame Nacional do Ensino Médio. **Domínios de Linguagem**: Uberlândia, vol. 11, n.1, p. 208-232, jan./mar. 2017.

KEMAC, Ludmila; LINO DE ARAÚJO, Denise. Princípios Subjacentes à literatura sobre Análise Linguística. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v.10, n.1, p. 43-58, 2010.

LEVINSON, Stephen C. **Pragmática**. Trad. Luís Carlos Borges e Aníbal Mari. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LOPES, Ludmila Dias do Nascimento Serafim. **Contribuição dos processos seletivos para a Prática de Análise Linguística**: uma proposta a partir dos dêiticos. 2019. 90 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português/Inglês) - Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto; In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.

MENEGASSI, Renilson José; ANGELO, Cristiane. Práticas de Análise Linguística e de escrita em sala de apoio à aprendizagem. **PERcursos Linguísticos**, Vitória (ES), v.7, n. 17, p. 84-104, 2017.

REINALDO, M. A. M. Conhecimentos lingüísticos em enunciados de provas de português: do objeto de referência científica ao objeto de ensino. **Revista Intercâmbio**, São Paulo: LAEL/PUC-SP, volume XV, sem páginas, 2006.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Cláudia Souza. **Análise e produção de textos**. Coleção Linguagem & Ensino. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Recebido em julho/2019.

Aceito em outubro/2019.

REFLEXÕES SOBRE O AGIR DOCENTE NO ENSINO DA ESCRITA NO ENSINO MÉDIO

REFLECTIONS ON THE TEACHER'S ACTION IN TEACHING OF WRITING IN HIGH SCHOOL

Maria Izabel de Bortoli Hentz*

UFSC

Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott**

UFSC

Resumo: Neste artigo, analisamos a relação entre conhecimentos de escrita prescritos em planos de ensino que orientam o agir docente e os que são mobilizados em sala de aula no ensino da produção de textos na disciplina de Língua Portuguesa. Para tanto, descrevemos e analisamos o planejamento e a prática pedagógica para o ensino do gênero editorial, em uma turma de 3º ano do Ensino Médio. Os resultados sugerem que intenção, motivos, finalidades do professor no ensino da escrita, quando este é planejado e desenvolvido de forma orgânica com as práticas de leitura, de oralidade e de análise linguística, podem ser determinantes na aprendizagem da escrita pelos alunos para a sua inserção efetiva em práticas de linguagem que requeiram este conhecimento, dentre as quais a realização de provas de redação para acesso ao ensino superior.

Palavras-chave: Ensino como trabalho. Agir docente. Ensino da escrita. Produção textual.

Abstract: In this article, we analyze the relationship between writing knowledge prescribed in syllabi that guide teaching action and those that are used in the teaching of writing in the Portuguese Language discipline. To do so, we describe and analyze the planning and pedagogical practice for teaching the editorial genre in a class during the last year of high school. The results suggest that the teacher's intention, motives, and purposes in the teaching of writing, when it is planned and developed in an organic way with reading, speaking and linguistic analysis practices, may be determinant in the students' learning of writing for their effective insertion in language practices that require this knowledge, including writing essay tests for access to undergraduate courses.

Keywords: Teaching as work; teacher's action; teaching of writing; text production.

* Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, atualmente é professora do Departamento de Metodologia de Ensino na mesma instituição. E-mail: mihentz@gmail.com** Doutor em Letras (USP); professor de Linguística da UTFPR: bertucci@utfpr.edu.br

** Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, atualmente é professora do Departamento de Metodologia de Ensino na mesma instituição. E-mail: isabelmonguilhott@gmail.com

Introdução

A compreensão do ensino como trabalho (MACHADO, 2004), realizado por um profissional constituído para a função de ensinar, tem se constituído tema de estudo de diferentes áreas do conhecimento. É nesse movimento que se insere este trabalho, cujo objetivo consiste em investigar a relação entre conhecimentos de escrita prescritos nos planos de ensino que orientam o agir docente e os que são mobilizados em sala de aula no ensino da produção de textos escritos na disciplina de Língua Portuguesa em turmas do 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas da Grande Florianópolis¹. O foco no ensino da escrita deve-se, principalmente, à importância da prova de redação no contexto do Exame Nacional de Ensino Médio – Enem.

Considerando a importância desse exame desde que foi instituído em 1998, mas principalmente depois de 2010, quando é novamente instituído pela Portaria nº 807, de 18 de junho de 2010, possibilitando sua utilização “como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho”, a escrita vem se configurando cada vez mais um bem desejável.

Essa relação entre ensino da escrita, principalmente no ensino médio, e a exigência desse conhecimento nos exames para acesso ao ensino superior não é fenômeno recente na escola brasileira. Segundo Razzini (2000), a realização de provas de redação nesses exames remonta os anos finais do Império e se mantém desde então. Exemplo disso é a Portaria MEC nº 391, de 7 de fevereiro de 2002, na qual se determina que “todos os processos seletivos para ingresso nas Instituições Públicas e Privadas pertencentes ao Sistema de Ensino Superior” [...] incluirão necessariamente uma prova de redação em língua portuguesa, de caráter eliminatório” [...] e que “em qualquer caso será eliminado o candidato que obtiver nota zero na prova de redação” (Art. 2º., § 1º). Atualmente, uma dessas provas é a redação do Enem, haja visto que esse exame assumiu a condição de processo de seleção para o acesso ao ensino superior.

Nesse contexto, surge nosso interesse em cotejar o que se prescreve para o ensino da escrita e o que se efetiva no contexto da sala de aula, uma vez que entendemos, com base em Bronckart (2006), que este não é um processo linear. Para tanto, o plano de ensino e uma unidade dedicada ao ensino da escrita, cujas aulas foram registradas em diário de campo, constituíram-se objeto de análise. Algumas questões orientaram nossa análise, dentre as quais destacamos: a escrita constitui-se em objeto de ensino e de aprendizagem da aula de Língua Portuguesa? Que conhecimentos de escrita estão prescritos no plano de ensino? Que conhecimentos de escrita são mobilizados no seu ensino efetivo em sala de aula? O ensino da escrita propicia a inserção dos alunos em práticas sociais letradas ou limita-se à preparação para realização de atividades escolares ou de provas de redação? A nossa interpretação do trabalho prescrito, com base na análise de textos do entorno-precedente ao agir docente (BRONCKART, 2008) e do que se concretiza na prática pedagógica em sala de aula foi cotejada com a representação do professor sobre seu próprio fazer na entrevista realizada com ele.

Trata-se de um estudo de base interpretativista (MOITA LOPES, 1994), no qual buscamos analisar e interpretar os fenômenos linguageiros pela compreensão dos seus sentidos

¹ Este trabalho é um recorte da pesquisa “O ensino da produção textual no ensino médio”, em desenvolvimento em quatro escolas públicas da região da Grande Florianópolis. Neste artigo, discutiremos os dados de apenas uma das escolas, porque o objetivo da pesquisa não reside na comparação entre elas, mas na compreensão de variáveis que interferem no ensino dessa prática de uso da língua em cada uma. E uma dessas variáveis é o agir docente.

e significados, nem sempre explícitos (BRONCKART, 1999). Para a compreensão do tema em estudo, recorreremos aos conceitos de linguagem como interação (VOLOCHINOV, 2017; BAKTHIN, 2016), de texto como unidade concreta de produção de linguagem (BRONCKART, 1999; GERALDI, 1993), de escrita como processo (GERALDI, 1993, 1999; BUNZEN, 2006) e de ensino como trabalho (MACHADO, 2004; BRONCKART, 2006). Os resultados sugerem que intenção, motivos e finalidades do professor no ensino da escrita, quando este é planejado e desenvolvido de forma orgânica com as práticas de leitura, de oralidade e de análise linguística, podem ser determinantes na aprendizagem da escrita pelos alunos para a sua inserção efetiva em práticas linguageiras que requeiram este conhecimento.

O texto está organizado em cinco seções. Na primeira e na segunda, focamos a compreensão da escrita como processo, considerando a concepção de linguagem como interação, e a compreensão do agir docente como forma de intervenção orientada para o ensino da escrita. Na terceira seção, apresentamos o contexto de produção e os sujeitos autores dos discursos a serem analisados na quarta e quinta seções. Por fim, tecemos considerações acerca das percepções do ensino da escrita no ensino médio.

O ensino da escrita como prática de linguagem

A importância e o espaço do ensino da escrita no contexto da aula de Língua Portuguesa relacionam-se, em alguma medida, com as exigências desse conhecimento nos exames seletivos de acesso ao ensino superior. Ainda assim, segundo Bunzen (2006, p. 141), o ensino sistemático do escrever é bastante recente no contexto educacional brasileiro, pois até meados do século XX, a ênfase era para o ensino das regras gramaticais e da leitura – entendida como decodificação e memorização de textos literários.

Nesse período, as atividades de escrita consistiam, basicamente, na reprodução de textos-modelo apresentados pelo professor, ou seja, os alunos escreviam textos – conhecidos como composições – a partir de figuras ou títulos dados pelo professor. Essa prática fundamenta-se em uma compreensão de língua homogênea e, portanto, entendia-se que bastava expor os alunos aos modelos de boa linguagem e eles aprenderiam a escrever. Nesta perspectiva, “o texto é entendido como tradução do pensamento lógico” (BUNZEN, 2006, p. 142) de quem o produz e o que se evidencia é a concepção de escrita como produto final.

Nessa perspectiva, a escrita configurava-se como “uma espécie de ‘coroamento natural’ do conhecimento de muitas outras competências (a leitura, a gramática, a oralidade...), e sendo encarada como uma síntese mágica de outros ensinamentos (ortografia, vocabulário, conjugação verbal)” (PEREIRA, 2002, p. 47). Segundo a autora, não é fácil desconstruir a representação da escrita como “capacidade inata” e como “competência-espelho” de todas as outras e construir uma compreensão de que ela se configura como uma dimensão da língua que precisa ser ensinada, pois se trata de uma atividade cognitiva complexa, mas passível de ser aprendida.

A partir das **décadas de 1960 e 1970**, começa-se a observar algumas mudanças em relação ao ensino da escrita, então representado pela prática da redação escolar. Por um lado, os textos produzidos pelos alunos passam a ser entendidos como resultado de um processo criativo que era estimulado pelos métodos utilizados pelos professores, e não mais como a reprodução de modelos, mas ainda assim a escrita não se constitui objeto de ensino. De outro, mudanças na

legislação educacional da época produziram reflexos na forma de conceber os textos produzidos pelos alunos, passando a ser entendidos como atos de comunicação e expressão. É a concepção de língua como código e pressupostos da teoria da comunicação que embasam o ensino da escrita nesse período, considerada apenas como produto final.

Para Bunzen (2006), é essa visão de língua(gem) que embasa o movimento responsável pela consolidação do ensino de redação no ensino médio, quando da inclusão obrigatória de prova de redação em língua portuguesa, instituída pelo Decreto Federal nº **79.298, de 24 de fevereiro de 1977**². No entanto, essa ação não resolveu a problemática do ensino à época, mas possibilitou que se produzisse um diagnóstico dos conhecimentos de escrita dos alunos ao final do ensino médio. O resultado de pesquisas sobre esse tema provocou questionamentos acerca “da validade do ensino da redação como mero exercício escolar”. (BUNZEN, 2006, p. 147).

Como resultado desses estudos, passou-se a entender que “os alunos não deveriam produzir ‘redações’, meros produtos escolares, mas textos diversos que se aproximassem dos usos extraescolares, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar”. Isso implica apostar “em um ensino muito mais procedimental e reflexivo (e menos transmissivo), que leva em consideração o próprio **processo** de produção de textos e que vê a sala de aula, assim como as esferas da comunicação humana, como um lugar de interação verbal.” (BUNZEN, 2006, p. 149, grifo do autor).

E, como bem destaca Geraldi (1997), conceber o ensino da escrita como produção de textos e não mais como composição ou redação, implica muito mais do gosto por terminologias diferentes, ou seja, trata-se de concepções de ensino-aprendizagem que se distinguem – escrita como processo e não apenas como produto final –, de língua(gem) como interação entre sujeitos historicamente constituídos e não de língua(gem) entendida apenas como expressão do pensamento ou instrumento de comunicação e de texto como enunciado – unidade concreta de produção de linguagem.

Considerando esta perspectiva, a produção de textos (orais e escritos) se constitui (ou deveria sê-lo) no ponto de partida (e de chegada), assim como de referência (PEREIRA, 2002), de todo o processo de ensino e de aprendizagem da língua, , pois é

no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 1993, p. 135).

Essa compreensão de texto remete ao seu entendimento como enunciado, tal como proposto por Bakhtin (2016) e Volochinov (2017). Trata-se de considerá-lo na sua relação com as condições sociais em que é produzido e com os sujeitos que os produzem. Isso significa que o texto materializa um projeto de dizer único, que precisa ser considerado na sua complexidade quando trabalhado em sala de aula. Assim, ao produzir um texto em sala de aula, “os alunos deveriam assumir-se como locutores, o que implica ter o que dizer; ter razões para dizer o que têm a dizer; ter para quem dizer o que têm a dizer; assumir-se como sujeito que diz o que diz para quem diz e escolher estratégias para dizer”. (GERALDI, 1993, p.137).

² Ressalta-se, como indicado na introdução, que essa obrigatoriedade ainda se mantém.

Pode-se dizer que é a concepção de língua como interação e de texto como enunciado, fundamentada principalmente no pensamento de Volochinov e Bakhtin, que embasa os documentos oficiais para o ensino de língua, nos quais se assume o texto como unidade de ensino e as práticas de linguagem – fala-escuta, leitura-escrita e análise linguística – como o eixo organizador do ensino. Dizendo de outro modo, ensina-se a língua pelo seu uso e pela reflexão sobre ele. Trata-se de um querer já legitimado, no dizer de Antunes (2003), sobre outra forma de ensinar e aprender a língua, de modo amplo, e a escrita, de modo particular, que se efetiva em práticas pedagógicas que procuram criar

situações de aprendizagem em que os alunos possam se colocar em determinada situação de interação (um lugar social), colocar-se no papel do autor ou do interlocutor (assumir um papel e perceber o papel do outro) e colocar-se em relação interativa com o outro (o que quero do outro, o que o outro quer de mim). (RODRIGUES, 2008, p. 172).

Isso significa que a competência de uso da escrita precisa ser “trabalhada de forma racional e instrumentada, não podendo contar apenas com o ‘acaso’ das aprendizagens, fruto de eventuais conjunturas favoráveis” (PEREIRA, 2002, p. 49). Nesse sentido, segundo a autora, a escrita precisa ocupar um lugar próprio na ação didática, constituindo-se objeto específico de ensino e, para tanto, há a necessidade de se criar momentos e espaços na aula de língua materna, cujo objetivo é a aprendizagem de um dos múltiplos saberes-fazer que compõem o saber escritural (PEREIRA, 2002, p. 22) como prática social de uso da língua e não como mero exercício escolar.

No entanto, ainda se observam práticas pedagógicas em que os alunos escrevem textos apenas para cumprir uma tarefa escolar ou para se preparar para provas de redação, sem levar em consideração o processo de interação implicado na escrita de um texto na nossa vida cotidiana. Se pensarmos que a aprendizagem da língua se dá pela comunicação verbal viva dos outros e com os outros que nos rodeiam, a produção de textos no ensino médio, em alguns casos, ainda ocorre de forma descontextualizada da vida concreta dos alunos.

Assim, se há situações em que já se observa um movimento no sentido de ensinar e aprender a dialogicidade implicada nas práticas de leitura/escritura para que a produção de textos se concretize como prática de linguagem, pelo seu uso efetivo; ainda há situações em que o texto é considerado apenas para se apontar erros do aluno, sem lhe apontar caminhos para alcançar seus propósitos, ou seja, sem considerar a relação interlocutiva desse processo. E o agir docente pode ser determinante nessa virada de página.

O agir docente no ensino da escrita

Com base em Bronckart (2006), pode-se dizer que o interesse pelo trabalho dos professores decorre, principalmente, da constituição e do desenvolvimento da área da didática das disciplinas e do encontro dessa área com os resultados dos estudos da ergonomia e das ciências do trabalho, como resposta à problemática da adaptação das escolas às constantes reformas em razão das evoluções sociais e econômicas e da aplicação dos “novos conhecimentos

sobre o ‘conteúdo’ das disciplinas escolares, elaborados principalmente no campo científico”. (BRONCKART, 2006, p. 204).

Assim, no campo da didática das línguas, os estudos volta(ra)m-se para a redefinição do projeto de ensino de línguas e para a análise do que realmente ocorre na sala de aula, inicialmente, com foco apenas no aluno, no seu processo de aprendizagem e na sua relação com os saberes. Em um segundo momento, o olhar voltou-se para o trabalho dos professores, ou seja, para aquilo que fazem na sala de aula. É nesse contexto que se passa a entender o ensino como trabalho, o que implica capacidades e conhecimentos específicos relacionados a este ofício.

Para Bronckart, o que constitui a profissionalidade de um professor é a “capacidade de conduzir seu projeto didático, considerando múltiplos aspectos (sociológicos, materiais afetivos, disciplinares etc), frequentemente subestimados e que, entretanto, constituem o ‘real’ mais concreto da vida de uma classe”. (BRONCKART, 2006, p. 227). Esse entendimento justifica, em alguma medida, nosso interesse pelo agir docente no ensino da escrita nas dimensões que o constituem: como trabalho prescrito, real e interpretado.

Segundo o autor, a dimensão prescrita do trabalho do professor constitui-se do que é predefinido tanto pelo sistema a que se vincula e pela instituição na qual atua, como por ele próprio, e visa planificar, organizar e regular o próprio trabalho como de seus pares. Trata-se de textos (ou documentos) do entorno-precedente ao agir como o Projeto Político Pedagógico das escolas e os planos de ensino, em nível local, e as legislações que regulam o ensino, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96 – LDB) e os documentos orientadores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em nível nacional, que antecipam as formas do agir.

A dimensão do trabalho real do professor constitui-se das diversas tarefas realizadas por eles próprios em uma situação concreta de ensino, em um movimento de negociação constante com os alunos, com base no que foi previamente planejado. No entanto, segundo Malabarba (2016), a participação dos alunos pode alterar o curso do agir docente, fazendo com que o professor não seja o único responsável pela aula. Assim, professor e alunos passam a copilotar um projeto de ensino que é predeterminado, mas que se concretiza no acontecimento da aula (GERALDI, 2010), constituindo-se os seus atores principais.

Além das dimensões prescrita e real, o trabalho do professor constitui-se de uma dimensão interpretativa, realizada por ele próprio e por observadores externos, como pesquisadores, por exemplo. De acordo com Bronckart (2006), a interpretação do próprio agir pelo professor pode possibilitar a compreensão do grau de consciência que ele tem do que realmente acontece em sua aula, assim como pode indicar a sua percepção acerca das dificuldades reais ao pilotar seu projeto de ensino, considerando suas capacidades e limitações. Outra forma de avaliação do trabalho do professor é a realizada por pesquisadores quando estes fazem uma leitura interpretativa do agir docente em uma situação concreta de ensino, com base em diferentes textos que o representam.

Considerando essas compreensões é que passamos a analisar, nas seções que seguem, o agir do professor no ensino da escrita, na relação que se estabelece entre os conhecimentos de escrita prescritos no plano de ensino e os que são mobilizados em situações efetivas de sala aula, configurando uma leitura interpretativa desse agir.

Conhecendo o contexto de interação

Para a análise da relação entre conhecimentos de escrita prescritos no plano de ensino que orientam o agir docente e os que são mobilizados no ensino da produção de textos escritos na disciplina de Língua Portuguesa – objetivo deste trabalho – tomamos como ponto de observação uma turma do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública da Grande Florianópolis. Intentamos, assim, compreender o movimento que se realiza em relação ao ensino da escrita, considerando o planejado, o que é concretizado em sala de aula e o que é representado pelo professor sobre seu próprio fazer.

Antes de apresentarmos mais especificamente a escola e a turma na qual foram gerados os dados a serem analisados neste artigo, contextualizaremos essa escolha. Como indicado na introdução, ambas integram o campo empírico da pesquisa “O ensino da produção textual no ensino médio”, constituído por quatro escolas públicas da região da Grande Florianópolis. As escolas foram escolhidas com base no banco de dados do INEP, considerando os objetivos da pesquisa, dentre os quais destacamos a identificação de variáveis que interferem no resultado da prova de redação do Enem. Para tanto, analisamos o desempenho dos alunos nas provas de redação do Enem das escolas públicas vinculadas a essa região e selecionamos quatro que mantiveram o mesmo desempenho por três anos em um período de seis, compreendido entre 2010 (primeiro ano após a mudança do Enem, quando passa a ter caráter seletivo para o acesso ao ensino superior) a 2015 (último ano cujos dados estavam disponíveis à época do levantamento).

Considerando a base interpretativista assumida neste estudo (MOITA LOPES, 1994), entendemos que cada uma das escolas que constituem o campo empírico da nossa pesquisa configuram-se como contextos sócio-culturais únicos, razão pela qual optamos por apresentar os resultados de nossas análises em textos específicos. Além disso, consideramos importante ressaltar que o objetivo da pesquisa acima referida não consiste na comparação de uma escola com outra e nem na atribuição de juízos de valor, mas na compreensão de possíveis variáveis implicadas no ensino e na aprendizagem da escrita em turmas do ensino médio. E o agir docente tem se configurado como delas. A opção pelo 3º ano do Ensino Médio é porque entendemos que, como último ano da escolaridade básica, melhor se explicitariam os resultados da apropriação do projeto de ensino da escrita desenvolvido em cada instituição.

Conhecidas as motivações para nossas escolhas, destacamos que a Escola A³, integra a rede federal de ensino. Com base no Projeto Político Pedagógico – PPP, a escola foi criada em 1961 e, até a **década de 1970**, atendia apenas alunos dos anos finais do ensino fundamental, quando foi implantado o Clássico e o Científico. Os anos iniciais do ensino fundamental passaram a ser ofertados somente a partir dos anos 1980.

Atualmente, esta escola atende 945 alunos, distribuídos em 38 turmas do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, com 25 alunos em cada uma, distribuídos nos turnos matutino e vespertino, que ingressam na escola por meio de sorteio público. Para atendimento dessa demanda, a escola conta com 150 servidores, dentre os quais 105 são professores, na sua maioria efetivos, com formação em nível de pós-graduação e contratados em regime de dedicação exclusiva.

³ O nome da escola e dos participantes serão indicados pela letra inicial de um de seus nomes, para preservar a identidade dos colaboradores como preveem as normas para pesquisa com seres humanos, o TCLE assinado pelos colaboradores e o projeto aprovado pelo Comitê de Ética da instituição a que as pesquisadoras se vinculam, em 23.11.2018, sob parecer nº 3.036.225.

Essa escola desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão em uma estrutura que conta com salas de aula, equipadas com recursos multimídia; laboratórios, inclusive de Língua Portuguesa; salas próprias para as disciplinas de artes e línguas estrangeiras; biblioteca, com sala de leitura; auditório e miniauditórios; amplos espaços de convivência cobertos e ao ar livre. A instituição conta, também, com espaços próprios para atividades administrativas e de suporte-técnico pedagógico, tanto para professores como para alunos. Em diferentes espaços da escola verifica-se a exposição de trabalhos realizados pelos alunos das diferentes turmas.

O ensino de Língua Portuguesa nas turmas do Ensino Médio da Escola A fica sob a responsabilidade, de forma geral, de três professores efetivos, sendo que cada um deles assume as três turmas de um mesmo ano. O professor do terceiro ano do Ensino Médio tem formação em Letras, especialização e mestrado em Literatura Brasileira, doutorado em Teoria Literária e pós-doutorado em Estudos Literários. Já trabalha na escola há 25 anos, tendo experiência anterior em Ensino Superior e Médio.

A turma do terceiro ano na qual realizamos a observação⁴ de aulas é composta por 25 alunos, com idade entre 17 e 18 anos, moradores de diferentes áreas da cidade onde se localiza a instituição. Dos 19 alunos que responderam o questionário⁵, 60% da turma estuda na escola desde o 1o ano do Ensino Fundamental ou de outro ano deste nível de ensino e 40% desde o 1o ano do Ensino Médio. Em torno de 16% dos alunos trabalha, enquanto os demais ainda não atuam no mercado de trabalho. Cerca de 40% dos estudantes afirma que lê frequentemente, 50% considera que raramente lê, enquanto 10% diz que lê sempre.

Conhecida a escola e os sujeitos, cujos discursos e práticas serão analisados nas seções que seguem, apresentamos agora os procedimentos e movimentos para geração e análise dos dados. O primeiro deles consistiu na análise do PPP da escola e do plano de ensino da disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que entendemos, com base em Bronckart (2006, p. 132-133), que estes documentos constituem o entorno-precedente ao agir docente, antecipando as formas desse agir. Como intentamos investigar a relação entre o que o próprio professor delimita para o ensino da escrita e o que é concretizado em sala de aula, esse movimento nos possibilitou compreender os conhecimentos de escrita prescritos. O segundo movimento refere-se à observação de um conjunto de aulas voltadas ao ensino da escrita, tendo em vista a identificação dos conhecimentos de escrita mobilizados no seu ensino. Essas aulas foram registradas em diário de campo, texto de referência para a análise desse movimento, complementada com materiais didático-pedagógicos utilizados e disponibilizados pelo próprio professor. Como terceiro movimento, analisamos a entrevista realizada com o professor antes de nossa entrada em campo para que pudéssemos melhor entender os sentidos e significados interpretados na análise dos planos de ensino e do agir docente nas aulas observadas, considerando como o professor representa o seu próprio trabalho (BRONCKART, 2006) no ensino da escrita.

Na análise dos dados, baseamo-nos em pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), o que nos possibilitou compreender os sentidos e significados, nem sempre explícitos, dos fenômenos em estudo. Como se trata da análise do agir linguageiro no ensino da escrita que se materializa em textos – plano de ensino, aula, entrevista –, consideramos

⁴ Das três turmas de terceiro ano, acompanhamos as atividades em apenas uma delas, escolhida em comum acordo com o professor de Língua Portuguesa, em razão dos horários das aulas.

⁵ Para a elaboração do perfil das turmas que constituem o campo empírico da pesquisa “O ensino da produção textual no ensino médio” foi aplicado um questionário sociocultural. Além disso, as respostas também nos possibilitaram identificar variáveis que interferem nos resultados da prova de redação de alunos que estudam nas escolas participantes.

contexto sociointeracional em que foram produzidos, assim como as características globais e a infraestrutura que os constituem, particularmente em relação aos mecanismos enunciativos.

Na seção que segue, sistematizamos os resultados de nossa análise, considerando a compreensão a que chegamos sobre como se prescreve e se efetiva o ensino da escrita na escola A, o que remete, em alguma medida, a como se concebe esse ensino – prática social de uso da língua.

Conhecimentos de escrita prescritos no plano de ensino

Com base na análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola A, entende-se que o plano de ensino de cada disciplina é resultado de um processo coletivo de discussão do próprio PPP, entendido como *instrumento teórico-metodológico que expressa as opções*⁶ [filosofia, objetivos, concepção de educação, currículo, entre outras] *da escola, as propostas de ação para concretizar o que se propõe a partir do que vem sendo realizado e o que se quer colocar em prática do que foi projetado*. Este documento trata, portanto, da organização do trabalho da escola em dois níveis: o trabalho escolar como um todo e o trabalho em sala de aula. É no âmbito da organização do trabalho da sala que se situa o plano de ensino.

Essa dimensão coletiva do plano de ensino está expressa no PPP quando se afirma que a organização curricular está centrada nas áreas de conhecimento⁷ ou núcleos disciplinares. Assim, no processo de elaboração/revisão do currículo que constitui o projeto da escola, as discussões para estabelecer as concepções que abrangem toda a instituição ocorrem, inicialmente, nas áreas, e depois são discutidas e aprovadas em outras instâncias como as paradas pedagógicas e assembleias gerais, envolvendo todos os segmentos que constituem a comunidade escolar da Escola A.

É nesse contexto que o plano de ensino de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano Ensino Médio foi elaborado pelos professores da área de Língua Portuguesa, como destacado pelo professor N em relação à opção pelo texto como unidade de ensino e de gênero textual como objeto de ensino da língua:

Essa é uma linha geral da disciplina, mas também uma linha na qual eu acredito muito. O aluno sempre entrando em contato com o texto antes de qualquer coisa. Leitura, interpretação, desenvolvimento de trabalhos, debates. (Excerto da entrevista com o professor N, em 30.10.2018).

[...]

A disciplina pensou em uma discussão por gêneros na escola. Então, mais ou menos a gente distribuiu, a partir do sexto ano até o terceiro ano, os principais gêneros com que cada série poderia trabalhar [...]. E no meu caso a ideia é reforçar aquilo que casa também com o programa dos movimentos literários. Na medida do possível, ver se dá pra encaixar. (Excerto da entrevista com o professor N, em 30.10.2018).

⁶ As citações diretas dos documentos analisados, assim como das falas do professor e alunos transcritas das aulas observadas e das entrevistas serão indicadas em itálico para que possam se distinguir das citações dos demais autores referidos neste trabalho.

⁷ Cabe ressaltar que, na Escola A, os professores se organizam em diferentes coletivos como o de áreas de conhecimento, de disciplina e de série (todos os professores que atuam em uma mesma série) e dispõem de carga horária para encontros sistemáticos, considerando as demandas específicas de cada um deles.

Como se pode verificar, ao mesmo tempo em que o professor remete as escolhas ao coletivo do qual ele também é parte, fazendo o uso da terceira pessoa, o que pode sugerir autonomia do seu discurso em relação ao contexto de produção e ao que é enunciado, o uso da primeira pessoa explicita a sua relação de implicação com o que é dito e também com a situação de produção. Esse movimento no uso da terceira e da primeira pessoa marca o envolvimento e engajamento do professor com o projeto de ensino que é elaborado coletivamente, mas que se constrói cotidianamente na sala de aula pela sua ação docente junto ao grupo com o qual atua.

Assim, conhecido o processo de produção do plano de ensino, passamos à sua análise. Trata-se de um único documento, disponível na página eletrônica da instituição, no qual constam os planos de ensino da disciplina de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, o que fortalece a compreensão do caráter coletivo de área, tanto na concepção como no seu desenvolvimento. Em termos de organização, há uma pequena diferença nos eixos que articulam o ensino entre os planos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Como nosso foco é a análise do ensino da escrita no Ensino Médio, particularmente no 3º ano, último ano da escolaridade básica, faremos a descrição com base no plano do professor N. O plano se organiza em sete partes: objetivo geral da disciplina de Língua Portuguesa (o mesmo para todas as séries e níveis de ensino); linguagem oral e escrita, leitura e literatura e análise linguística (cada uma dessas partes compreende objetivo geral e específico e conteúdo); procedimentos metodológicos, avaliação e referências bibliográficas, incluindo as do professor e para os alunos.

A concepção de escrita assumida no plano de ensino se evidencia no objetivo da disciplina – *possibilitar ao aluno a ampliação e o domínio da Língua Portuguesa e da linguagem – construídas historicamente nas relações sociais – para que atue como cidadão consciente do seu papel na sociedade* – e no objetivo geral do eixo da linguagem oral e escrita – *desenvolver a fluência oral e escrita do aluno, ampliando o seu universo linguístico para que compreenda a linguagem como instrumento de expressão da sua relação com o outro*. Esses objetivos são especificados em outros que se referem especificamente à produção escrita de textos de diferentes gêneros, como *relatos, resumos, sínteses, esquemas, resenhas críticas, editoriais, observando a situação de comunicação*, que constituem o conteúdo desse eixo do ensino da língua. Depois de apresentados os objetivos e os conteúdos, destaca-se: *no trabalho com os textos, observar as condições de produção: interlocutores, finalidade, definição de gênero, suporte, espaço de circulação, no trabalho com os gêneros discursivos/textuais*.

Considerando os objetivos e os conteúdos delimitados para o ensino da escrita, entende-se que a perspectiva assumida é a de linguagem como forma e interação e a de escrita como prática de linguagem que possibilita a relação com o outro. Esta compreensão é intensificada quando se analisa o prescrito para o ensino da leitura, da literatura e da análise linguística: *A leitura de textos literários e não literários, de diferentes épocas e estilos, possibilita o diálogo do aluno consigo mesmo e com o outro. O conhecimento de determinados recursos da língua possibilitam a análise e o emprego adequado de diversas possibilidades de estruturação das fases, períodos e parágrafos que compõem os textos nas diversas situações de uso*. O caráter processual da escrita está explicitado nos procedimentos metodológicos para o seu ensino, quando se prevê a reescrita (*trabalho com rascunho*). Constata-se, assim, que a ênfase dos conhecimentos prescritos recai para a dimensão discursiva da escrita, na medida em que as

dimensões textual e linguística são mobilizadas de acordo a situação de interação e do gênero nela implicado.

Pela análise desse plano de ensino, entendemos que o texto se constitui no ponto de partida, de chegada e de referência do ensino da língua, tal como nos propõem Geraldi (1993) e Pereira (2002), assim como o ensino da escrita se desenvolve com base em práticas sociais de uso da língua que requeiram esse conhecimento, como indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM.

Mas, como destaca o próprio professor,

uma ementa⁸ escrita funciona como um roteiro e a gente podia pensar que a aula, uma aula é um acontecimento, não existe aula só no papel. Você tem a ementa, você planeja, mas a aula ela tem que acontecer, ela é um acontecimento, ela é a reunião desses elementos todos. (Excerto da entrevista com o professor N, em 30.10.2018).

Ainda que se entenda que o plano de ensino prescreve o trabalho do professor (BRONCKART, 2006), ou no dizer de N, *funciona como um roteiro*, na medida que antecipa formas de agir, o trabalho real é atravessado por aspectos de diferentes naturezas, mas principalmente pelas reações dos alunos, o que requer constante negociação, por parte do professor, entre as prescrições e a situação concreta de uma sala, conforme Bronckart (2006, p. 222). Nesse sentido, são os conhecimentos de escrita mobilizados no acontecimento da aula de português da escola A, no dizer de Geraldi (2010), que serão analisados na seção que segue.

Os conhecimentos mobilizados no ensino da escrita

Nas turmas do Ensino Médio da Escola A, o ensino de língua portuguesa e literatura (e nele o ensino da escrita) se realiza em 4 h/a semanais de 50 minutos no período matutino, turno regular das aulas, e em 1 hora/aula com o mesmo tempo, que ocorre quinzenalmente, no contraturno, especificamente para o estudo dos livros do vestibular. Essa carga horária corresponde a 180 h/a (o que equivale a 150 horas de aula) ao longo de um ano letivo. No turno regular das aulas, no espaço da disciplina de português, conforme prescrito no plano de ensino, são trabalhados conteúdos referentes às práticas de uso da língua – oralidade, escrita, leitura e análise linguística – e literaturas do século XX.

Quando se refere à dinâmica das aulas no ensino de língua, N destaca que *prioriza o trabalho com o texto, tentando sempre valorizar o papel do aluno, a participação do aluno como protagonista da aula*. O trabalho representado na fala do professor reflete e refrata (VOLOCHINOV, 2017), em alguma medida, o seu agir no ensino do gênero editorial nas 16 horas/aula que acompanhamos entre os dias 27 de março e 26 de abril de 2019, sempre às quartas e sextas-feiras, sintetizado no quadro a seguir:

⁸ Ementa no contexto da fala do professor corresponde a plano de ensino.

Quadro 1: Síntese dos conteúdos das aulas de português observadas

DATA	AULAS	CONTEÚDO TRABALHADO
27.03.2019	2h/a	Discussão dos verbetes <i>posicionamento</i> e <i>periódico</i> . Análise do periódico <i>Ô Catarina</i> , com base em roteiro.
29.03.2019	2h/a	Socialização da análise do periódico e sistematização dos principais conceitos no quadro; Leitura de editoriais em diferentes periódicos.
03.04.2019	2h/a	Idealização e planejamento de um periódico; Elaboração do rascunho do editorial.
05.04.2019	2h/a	Escrita da primeira versão do editorial.
10.04.2019	2h/a	Montagem da capa do periódico e do editorial.
12.04.2019	2h/a	Socialização dos editoriais.
24.04.2019	2h/a	Término da socialização dos editoriais e devolução dos textos com anotações para pesquisa dos problemas.
26.04.2019	2h/a	Elaboração de painel com os editoriais no corredor externo à sala de aula; Análise coletiva de problemas dos textos dos alunos, com base na pesquisa em gramáticas ou na internet.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Como se pode verificar, o quadro sintetiza uma unidade de ensino voltada ao ensino do gênero editorial, previsto como um dos conteúdos do plano de ensino analisado na seção anterior. Como bem destacado pelo professor na entrevista que realizamos com ele, *o ensino da escrita é interligado às demais práticas de linguagem, ou seja, não ocorre de forma isolada, faz parte de uma estratégia maior que pressupõe a manifestação do aluno, o seu protagonismo.*

Nesse sentido, o professor inicia o estudo do gênero propondo pesquisa sobre o significado dos verbetes *posicionamento* e *periódico*, o que ocorreu na aula anterior ao início das observações. Em nosso entendimento, essa atividade foi proposta para aproximar os alunos da função social do editorial – marcar uma posição – e do suporte de circulação desse gênero – periódicos de diferentes naturezas. Os significados mais recorrentes na pesquisa dos alunos para o verbebo *posicionamento* foram *opinião*, *lugar de fala*, *argumento crítico*, *decisão* e, para *periódico*, *tempos* e *períodos*. Na síntese que faz depois desse momento inicial, o professor relaciona os dois verbetes ao gênero editorial, cujo estudo iniciou nessa aula.

Depois dessa discussão, o movimento metodológico foi na direção de aproximar os alunos do gênero pela análise do seu suporte e do editorial do periódico *Ô Catarina*, com base em um roteiro elaborado pelo próprio professor. Para esta atividade cada aluno recebeu um exemplar do jornal. As questões foram lidas e explicadas e voltavam-se, principalmente, para a elaboração de um perfil do periódico (temática, público-alvo, corpo editorial, presença ou não de publicidade e natureza desta); identificação do editorial (assinatura e posicionamento); relação da capa com o conteúdo interno; montagem das matérias (disposição, imagens, diagramação) e análise do conceito de arte contemporânea no artigo de opinião *Dança: perspectiva contemporânea* e tomada de posição em relação a este conceito.

A socialização das respostas seguiu o roteiro. Quando as respostas não eram muito satisfatórias ou não estavam relacionadas ao periódico, o professor propunha novos questionamentos

para que os alunos aprofundassem a reflexão. Algumas questões mereceram maior atenção e aprofundamento, com registro de esquema no quadro. Foram as relativas ao editorial, no qual os alunos concluíram que não havia um posicionamento forte; à capa em articulação com o conceito de arte contemporânea, conteúdo de literatura a ser estudado posteriormente e ao artigo, cujo foco de análise foi o posicionamento da autora e os argumentos que sustentam a sua posição. Ainda nessa aula, em uma postura de quem antecipa a reação resposta do interlocutor (VOLOCHINOV, 2016) – a identificação pelos alunos de que o editorial da revista *Ô Catarina* não era muito forte – o professor propôs a leitura de editoriais de diferentes periódicos trazidos por ele, incluindo o jornal do grêmio da própria escola. Nessa leitura, os alunos deveriam identificar o posicionamento assumido no editorial e citar a fonte do texto analisado. Aqueles que preferissem poderiam fazer a leitura em periódicos eletrônicos. Além de ler um exemplar do gênero, todos deveriam pesquisar a definição de editorial.

Em nossa compreensão, o aprofundamento de algumas questões na leitura e a análise dos editoriais diz respeito ao que é constitutivo do gênero (particularmente a esfera de circulação e a função social) e à compreensão do professor de que o ensino da escrita se articula às demais práticas de linguagem e aos conteúdos de literatura e da estrutura da língua como se depreende da fala de N:

ele [o ensino da escrita] sempre tá vinculado com algum elemento da ementa, então a gente vai entrar num tópico que diz respeito ao movimento literário. E certamente dali depois eu vou tirar algum aspecto gramatical, linguístico, vamos dizer assim. (Excerto da entrevista com o professor N, em 30.10.2018).

É o que se evidencia na socialização da leitura dos editoriais realizada na aula anterior com sistematização de aspectos do gênero. Na sequência, iniciaram-se os encaminhamentos para a escrita de um editorial pelos alunos. A primeira atividade nesse sentido consistiu na idealização de um periódico. Para tanto, cada aluno deveria definir um público-alvo e assunto/área de interesse desse público. Considerando esta escolha, deveriam delinear a logomarca, ano, número, cidade, data do periódico. Além dos elementos que o identificassem, deveriam planejar a capa do periódico, incluindo diagramação, chamada para outras matérias, ilustrações e selecionar o tema do editorial, que deveria apresentar o número do periódico e marcar o posicionamento do editor sobre o assunto mais relevante.

O objetivo das aulas de cinco de abril foi a escrita da primeira versão do editorial, considerando o projeto idealizado na aula anterior. A orientação foi para que os alunos escrevessem no caderno, em uma folha que pudesse ser destacada e entregue em aulas futuras. O comando para a realização da atividade – *Redija o editorial para o periódico planejado. Apresente o número em questão, demarcando seu posicionamento a respeito da matéria principal. Em torno de 30 a 40 linhas* – foi escrito no quadro e explicado pelo professor. Na explicação de cada ponto do comando, o professor ressaltava a importância do planejamento do periódico realizado na aula anterior. Destacou, ainda, que *esse gênero textual é muito próximo da dissertação*, questionando os alunos sobre *o que distingue a dissertação do editorial* e explicando, em seguida, que *a dissertação tem uma hipótese que é sustentada com argumentos, enquanto o editorial não precisa ter hipótese. Eu apresento o assunto e argumento em relação a ele*. Alguns alunos questionaram o número de linhas. O professor explicou (e insistiu) que o objetivo de delimitar

aquelas aulas para a escrita do editorial e o número de linhas era para que eles pudessem construir e compreender a ideia de tempo de produção, a exemplo do que ocorre em situações como a **prova do Enem e o vestibular**, a ser vivenciada por eles. Esse momento da aula sugere que a opção da Escola A pelos gêneros textuais como objeto de ensino e pelo texto como unidade de ensino possibilita a aprendizagem dos conhecimentos de escrita exigidos nas provas de redação, sem restringir o ensino a preparar os alunos para esses exames.

Concluídas as explicações, os alunos iniciaram a escrita da primeira versão do editorial. Durante todo o tempo da aula, os alunos se dirigiam à mesa do professor para discutir com ele o seu texto, chegando a formar fila em alguns momentos. Pelo que foi possível observar, o professor lia e discutia com cada aluno o texto que levavam a ele. Com base em suas indicações, o editorial deveria ser digitado pelos alunos em casa e trazido para a próxima aula a fim de que pudessem montar a capa do periódico por eles planejado.

Depois de produzida a primeira versão do editorial, nas duas aulas de dez de abril, o professor retomou as orientações para o planejamento do periódico, tendo em vista a montagem da capa, objetivo dessas aulas. A socialização do periódico, assim como do editorial, e a entrega das duas versões ao professor aconteceram nas aulas seguintes. Foi solicitado que, na apresentação do periódico, cada aluno indicasse o público-alvo, justificasse as escolhas e destacasse o posicionamento assumido. Quando esses pontos não se evidenciavam, o professor questionava os alunos para que pudessem *ressaltar todas as estratégias usadas para chamar a atenção do leitor*. O término da socialização ocorreu nas aulas de 24 de abril. Nesse dia, os alunos receberam os três textos produzidos até então, incluindo o editorial, para que verificassem as anotações do professor sobre os problemas identificados, escolhessem dois deles para pesquisar as razões dos mesmos e fizessem os ajustes.

A conclusão da unidade de ensino do gênero editorial foi realizada nas aulas de 26 de abril com a montagem de um painel no corredor externo à sala de aula e com discussão coletiva dos problemas de escrita analisados pelos alunos em seus próprios textos, considerando a pesquisa realizada e a solução apresentada, seguida da sistematização oral pelo professor.

Considerando nosso objetivo de identificar a relação entre conhecimentos de escrita prescritos e os que são mobilizados no ensino da produção de textos, conclui-se que o agir de N, assim como a representação que ele próprio faz de sua prática pedagógica na entrevista realizada, evidencia com mais clareza as concepções apreendidas da análise de seu plano de ensino, que podem ser assim sintetizados: o texto escrito é instrumento de expressão da relação com o outro; os textos se organizam em tipos e gêneros textuais, podendo ser literários e não literários; as condições de produção são constitutivas dos textos; a língua nos oferece recursos que precisam ser mobilizados adequadamente em cada texto, considerando a situação de comunicação; a escrita é trabalho, processo.

Na unidade de ensino do gênero editorial acompanhada, e acima relatada, foi possível constatar uma relativa proximidade entre o prescrito para o ensino da escrita e o que efetivamente se concretiza prática pedagógica em sala, particularmente no que diz respeito à compreensão da escrita como expressão da relação com o outro e à dimensão discursiva do gênero em estudo. Foram 16 aulas articuladas entre si que possibilitaram aos alunos a aprendizagem de que escrever um texto em determinado gênero é resultado de um trabalho. Nesse caso, o processo implicou conhecer as condições de produção, possibilitada pela leitura de exemplares

do gênero em seu suporte de circulação e pelo planejamento da escrita, o que foi viabilizado nas aulas dedicadas à idealização do periódico, à escrita da primeira versão e da versão final e à montagem do periódico. E não foi uma escrita apenas para o professor ler, na medida em que definiram previamente o público-leitor do periódico para o qual produziram o editorial. Ainda que os textos não tenham ultrapassado os muros da escola, tiveram muitos leitores no corredor em que foram expostos, muito provavelmente pelos temas dos textos, que interessam aos adolescentes.

Entendemos que essa proximidade resulta do fato de o coletivo de professores serem os autores do projeto de ensino de Língua Portuguesa e, como tal, têm o domínio das concepções que o embasam, assim como dos conteúdos a serem ensinados, considerando a perspectiva assumida, e de como trabalhar com esses conhecimentos. Além disso, as condições objetivas – condições de trabalho e formação – para a realização dessa proposta, como indicado na seção 4, são fatores importantes para essa aproximação. A forma como o professor N conduziu as aulas, colocando os alunos na condição de protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem, denota seu comprometimento com um projeto que é de área, portanto coletivo, mas que é assumido por ele, como evidenciado nas marcas linguísticas de primeira pessoa em diferentes momentos da entrevista e destacadas nos excertos transcritos.

Quando se estabelece a relação entre o prescrito para o ensino da dimensão linguística da escrita e a sua realização em sala aula nas aulas acompanhadas e aqui analisadas, o diálogo não se evidencia do mesmo modo, particularmente na análise dos recursos que a língua nos oferece para a construção da argumentação (e das diferentes possibilidades), tanto nos textos que foram lidos como nos textos dos próprios alunos. Esse distanciamento, segundo Bronckart (2006), pode ser importante para que se percebam as particularidades do mundo do ensino, nem sempre dimensionadas no plano do trabalho prescrito, quando se antecipam as formas de agir.

Nesse sentido, é importante ressaltar que era início do ano letivo e, no plano de ensino, estava previsto o trabalho com outros gêneros do discurso, de diferentes domínios da comunicação humana, nos quais o argumentar é a capacidade de linguagem dominante, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Considerando a compreensão de escrita como processo, assumida tanto no plano de ensino como no agir docente, muito provavelmente a construção linguística da argumentação se constituirá objeto de estudo nos textos a serem lidos e escritos pelos alunos ao longo do ano letivo. Isso demonstra que “os objetos de ensino não estão prontos e acabados, mas são (re)construídos pelos professores e alunos” (BUNZEN, 2006, p. 140-141) no fazer cotidiano da sala de aula. Foi o que pudemos constatar no ensino da dimensão discursiva e textual do gênero editorial, muito para além do que se pode supor em relação ao previsto no plano de ensino.

Considerações finais

Como aponta Antunes (2003, p. 19), um conjunto de atores tem atuado no sentido de promover ações que viabilizem a virada da página em relação ao ensino de língua portuguesa, ou seja, a mudança de perspectiva de “um ensino centrado na palavra e na frase para um ensino centrado no uso da língua oral e escrita e na reflexão acerca desses usos”. Este é um processo complexo, marcado por avanços e recuos, mas que precisa ser enfrentado e continuamente

aprimorado, pois segundo a autora o movimento de renovação do ensino de língua ainda se realiza muito mais no plano individual do que no coletivo, tanto se pensarmos em termos de redes de ensino e escolas, como de professores. Para a autora, “Muitas e urgentes são as razões sociais que justificam o empenho da escola por um ensino da língua cada vez mais útil e significativo”. (ANTUNES, 2003, p. 36).

Nesse sentido, o desafio continua posto e vem sendo assumido tanto no plano das políticas públicas, em diferentes níveis e esferas, mas principalmente pelas próprias escolas e pelos professores de Língua Portuguesa, quando assumem a escrita (e o seu ensino) como prática social de uso da língua, tanto em relação ao que é prescrito, como ao que é realizado e representado, como constatamos na unidade de ensino do gênero editorial na escola A.

Essa compreensão de escrita implica eleger o texto como unidade de ensino. Assim, ao escreverem seus textos, os alunos não se limitaram a cumprir uma tarefa escolar, ou no dizer de Geraldi (1997), a escrever para a escola. Eles escreveram na escola, porque foram provocados e tiveram a possibilidade de se assumirem como quem tem o que dizer e tem razões para dizer, puderam escolher para quem e assim definiram as melhores estratégias. Nesse processo, aprenderam sobre a dialogicidade da escrita e sobre sua relação com a leitura e com a oralidade. No planejamento de um periódico, na escrita e reescrita do editorial, compreenderam que as condições de produção são constitutivas dos textos e que a escrita é resultado de um trabalho, de um processo, que tem em vista um leitor.

Pode-se dizer que, na prática pedagógica aqui analisada, a inserção efetiva dos alunos em práticas de linguagem, dentre as quais a realização de provas de redação para acesso ao ensino superior (mas não a única), constituiu-se em intenção, motivo e finalidade do agir docente.

Referências

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução, Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino da produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 139-161.
- FIAD, R.; MYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. **Questões de linguagem**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1996. p. 54-63.
- GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: CHIAPINI, L. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos. Pedro & João Editores, 2010.

MACHADO, A. R. (Org). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

MALABARBA, T. O trabalho docente e sua profissionalidade: do projeto de ensino às participações contingentes. In: GUIMARÃES, A. M. D. M; CARNIN, A.; BICALHO, D. C. (Orgs.) **Formação e trabalho docente**: múltiplos olhares para o ensino da Língua Materna. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 59-79.

MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **Delta**, São Paulo: v. 10, n. 2, p. 329-38, 1994.

PEREIRA, M. L. Á. **Das palavras aos actos**: ensaios sobre a escrita na escola. – (Temas de investigação; 22) Instituto de inovação educacional. Lisboa/2002.

RAZZINI, M. de P. G. **O espelho da nação**: a antologia nacional e o ensino de português e literatura (1838-1971). 2000. 428f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem (IEL). Universidade Estadual de Campinas.

RODRIGUES, R. H. A pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais. In: **Acta Scientiarum**: languageandculture. Maringá. Maringá, v. 30, n. 2, p. 169-175, 2008.

SCHNEUWWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 201-226.

Recebido em julho/2019.

Aceito em outubro/2019.

ANÁLISE DIALÓGICA DE NOTÍCIAS PRODUZIDAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTRUTURA COMPOSICIONAL E CONSTRUÇÃO DO SIGNO “ASAS”

DIALOGIC ANALYSIS OF PIECES OF NEWS PRODUCED IN THE MIDDLE SCHOOL: COMPOSITION STRUCTURE AND CONSTRUCTION OF THE SIGN “WINGS”

Taís Regina Güths*

SEED-PR

Resumo: Tendo em vista que as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008) preconizam o trabalho com gêneros discursivos (BAKHTIN, 2017) e que muitos processos seletivos para ingresso em universidades solicitam a produção de texto em determinado gênero, entende-se a necessidade de considerar questões relativas a essa temática em se tratando da discussão da produção escrita em sala de aula. Assim, com este trabalho, busca-se, amparados em conceitos fundamentais da teoria bakhtiniana, analisar notícias produzidas por alunos do nono ano do Ensino Fundamental a partir de uma proposta de produção de texto do Processo Seletivo Seriado III da Universidade Estadual de Ponta Grossa, com objetivo de perceber se os textos produzidos se aproximam das características do gênero notícia e de que modo constroem, por meio de sua enunciação, o conceito de *asas* proposto de forma metafórica na prova. Por meio da análise das notícias produzidas, foi possível perceber o quanto são múltiplas as refrações, as diferentes respostas aos enunciados passados nas produções textuais analisadas, o que nos leva a defender a necessidade de assumirmos uma concepção dialógica de linguagem em nossa prática profissional.

Palavras-chave: Escrita. Ensino Fundamental II. Gênero discursivo. Notícia.

Abstract: Since the State Curricular Guidelines for teaching Portuguese (PARANÁ, 2008) provide for the work with genres (BAKHTIN, 2017) and that many university entrance selection processes include a writing text in a specific genre, it seems necessary to consider issues related to this theme, regarding the discussion about writing in the classroom. Thus, fundamental concepts of Bakhtin’s theory supported this study regarding the analysis of pieces of news produced by students of the ninth year of elementary school who answered a written task proposed in the III Serialized Selection Process of the State University of Ponta Grossa. The main aim of such analysis was to find out whether the texts produced by the students showed features of the genre news and how they built up, through their enunciation, the concept of “wings” metaphorically presented in the test. The analysis of the pieces of news produced revealed how

* Graduada em Licenciatura em Letras – Português/Inglês pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade pela mesma instituição. Professora de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino do Paraná. E-mail: guths.tais@gmail.com

multiple the refractions are and the different answers given to the writing tasks proposed. These results lead us to defend the need to take on a dialogical conception of language.

Keywords: Writing. Middle school. Discursive genre. News.

Palavras iniciais

A discussão de questões relativas ao ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente, em se tratando de produção de texto, pode tomar vários rumos, contudo, em quase todos eles, se deparará com a questão do gênero – seja chamado de textual ou discursivo.¹ Isso porque os documentos oficiais trazem fortemente essa temática – basta ver a tabela de gêneros discursivos que encerram as Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008) –, os livros didáticos são organizados a partir da abordagem dos gêneros, o registro de classe *online* do Estado do Paraná, nos conteúdos de Língua Portuguesa, também é organizado pelas esferas discursivas em que circulam os gêneros, bem como muitos vestibulares, em suas propostas de produção de texto, se organizam em torno de gêneros discursivos preestabelecidos. Portanto, a palavra gênero é bastante recorrente nos discursos institucionais quanto ao ensino de Língua Portuguesa.

Porém, na perspectiva bakhtiniana² – e, portanto, dialógica – da linguagem, o entendimento de gênero passa pelos conceitos de enunciado/enunciação, os quais nem sempre são levados em conta de forma efetiva nesses discursos, fazendo com que se priorizem as características estruturais do gênero.

Tendo isso em mente, neste artigo analisaremos uma proposta de produção de texto do Processo Seletivo Seriado III da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Ressaltamos que essa proposta foi aplicada em um nono ano do Ensino Fundamental, de modo que essas produções farão parte do *corpus* de análise deste artigo, com objetivo de perceber se os textos em questão se aproximam das características do gênero notícia e de que modo constroem, por meio de sua enunciação, o conceito de *asas* proposto de forma metafórica no enunciado da prova. Para isso, primeiramente, discutiremos conceitos fundamentais da teoria bakhtiniana – como enunciação/ enunciado, dialogismo, gêneros discursivos e signo e, ancorados nessas reflexões, trataremos mais especificamente do gênero notícia.

Retomando conceitos da teoria bakhtiniana

Para tratar de conceitos fundamentais à teoria bakhtiniana, optamos por iniciar com uma ideia bastante recorrente nos escritos de Bakhtin: o fato de que ninguém é um Adão mítico, do qual emanam enunciados inéditos. Acreditamos que esse entendimento já abre caminho para compreendermos a validade de adotarmos uma concepção dialógica da linguagem.

¹ Não trataremos da distinção entre gênero textual e discursivo. Neste trabalho, como está ancorado na concepção bakhtiniana de linguagem, usaremos a nomenclatura discursivo, tendo em vista, também, que as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008) adotam essa terminologia.

² Por algumas vezes, usaremos a terminologia Círculo de Bakhtin, entendendo-o como um grupo de intelectuais, entre os quais ganham grande destaque, nos estudos da filosofia da linguagem, Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Volochinov e Pavel Medvedev (FARACO, 2009). Não entraremos em discussões sobre a questão da autoria dos textos, já tão amplamente debatida.

Nas palavras de Bakhtin (2017, p. 272), “Cada enunciado é um elo na corrente completamente organizada de outros enunciados”. Além disso, o filósofo explica que toda informação dirige-se a alguém, sendo suscitada por alguma coisa, com algum objetivo, “[...] ou seja, é um elo real na cadeia da comunicação discursiva em determinado campo da atividade humana ou da vida”. (BAKHTIN, 2017, p. 288). Sobre isso, há dois pontos bastante relevantes para este trabalho e que, portanto, devem ser retomados. Primeiramente, é preciso ter em mente que todo enunciado se realiza em uma situação de interação, ou seja, é proferido em uma situação de interlocução. Esse outro – a quem meu enunciado se destina e por meio do qual meu enunciado também se constitui – possui grande destaque nas teorias bakhtinianas. Nas palavras de Bakhtin/Volochinov (1997, p. 113),

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. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor.

Assim, mesmo que não haja a presença física de um interlocutor, ele sempre está presente. Sobre isso, Sobral (2009) explica que não há enunciado sem sujeito enunciativo e que 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)

Nesse sentido, vale destacar que dialogismo, nas palavras de Sobral (2009, p. 33), é uma ideia “[...] 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 [...]”.

Aprofundando essas questões, ainda é relevante entender que, para Bakhtin (2017), os enunciados se constituem de variadas atitudes responsivas a outros enunciados que circulam em determinada esfera. Além disso, todo enunciado pressupõe uma enunciação, a qual o produz. Assim, a enunciação é vista como uma resposta “[...] a enunciações passadas e a possíveis enunciações futuras, e ao mesmo tempo uma ‘pergunta’, uma ‘interpelação’ a outras enunciações.” (SOBRAL, 2009, p. 33).

A resposta não ocorre apenas na linguagem oral, pois o diálogo é apenas uma das formas em que o dialogismo se faz presente³. Bakhtin/ Volochinov (1997) explicam que a enunciação, mesmo na escrita, é uma resposta, uma vez que “Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as”. (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1997, p. 98).

Outro ponto a ser levantado é sobre a expressão “campo da atividade humana ou da vida”, que nos leva a entender que todo enunciado é situado em determinada esfera de atividade

³ Sobral explica essa questão dizendo 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, grifos do autor).

humana. Afinal, “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2017, p. 261). Assim, o uso da língua é efetuado em enunciados, sejam eles orais ou escritos, que são concretos e únicos, sempre “[...] proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.” (BAKHTIN, 2017, p. 261).

Nesses campos de atividade humana, o(s) enunciado(s) pode(m) ganhar certa sistematicidade, certa estabilidade, sendo possível reconhecer recorrências. Desse modo, podemos pensar em gêneros discursivos que surgem a partir dos enunciados (sempre tendo em vista que é em forma de enunciados que se dá a interação). Segundo Bakhtin (2017, p. 266),

Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis.

Por isso, apesar de algumas concepções buscarem delimitar exatamente a fronteira de cada gênero, o princípio dialógico impede que os entendamos pelo viés estático – das formas –, e na medida em que ressalta o viés dinâmico de sua produção (FARACO, 2009). Nesse sentido, Faraco (2009, p. 127) explica que os gêneros “não são apenas agregados de propriedades sincrônicas fixas, mas comportam contínuas transformações, são maleáveis e plásticos, precisamente porque as atividades humanas são dinâmicas, e estão em contínua mutação”.

Isso se confirma quando nos deparamos com estudos de Tradições Discursivas, os quais partem do pressuposto de que, enquanto frutos e portadores das tradições culturais, os textos “apresentam regularidades discursivas ou formas textuais já produzidas pela sociedade, em momentos anteriores, que permaneceram ou se modificaram ao longo de sua existência” (ANDRADE; GOMES, 2018, p. 28).

Por essa contínua mutação é que Bakhtin atribui aos gêneros discursivos a característica de serem relativamente estáveis. Nas palavras do autor,

[...] o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2017, p. 262, grifos do autor).

Em se tratando de discurso, é imprescindível que entendamos que ele, no construto da teoria bakhtiniana, apenas pode existir em enunciações concretas de falantes que são os sujeitos do discurso. Desse modo, o “[...] discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir”. (BAKHTIN, 2017, p. 274).

Um outro conceito fundamental para o embasamento da análise ora proposta, é o de signo. De acordo com Bakhtin/ Volochinov (1997, p. 32), “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 apreendê-la de um ponto de vista específico”.

Faraco (2009), ao tratar dessa questão, explica que o mundo só adquire sentido para nós quando é semioticizado, assim, “[...] nossa relação com o mundo é sempre atravessada por valores”. (FARACO, 2009, p. 49). Entendemos, por isso, que os signos são ideológicos. Como afirmam Bakhtin/Volochinov (1997, p. 31), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: “[...] tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia”. Os signos, a partir dessa compreensão, surgem como frutos das múltiplas interações do sujeito com os outros, com o mundo material, por meio das diferentes enunciações e de suas atitudes responsivas, por isso, não surgem de uma consciência individual. Ao contrário, podem ser tomados como um fenômeno socioideológico, por expressarem os valores de determinado grupo e de determinado tempo. Desse modo,

os signos não *refletem* o mundo (não são um decalque do mundo); os signos também (e principalmente) *refratam* o mundo. Em outras palavras, o Círculo assume que o processo de transmutação do mundo em matéria significativa se dá sempre atravessado pela refração dos quadros axiológicos. (FARACO, 2009, p. 50, grifos do autor).

Mas o que seria refratar uma realidade? Faraco (2009, p. 51, grifo do autor) explica que, por meio de nossos signos, nós não apenas descrevemos o mundo, mas construímos “diversas interpretações (*refrações*) desse mundo”. É nesse sentido que retomamos outro conceito bakhtiniano, o de tema. Para esse filósofo, cada enunciação como um todo tem um sentido definido e único.

Vamos chamar o sentido da enunciação completa o seu tema. O tema deve ser único. Caso contrário, não teríamos nenhuma base para definir a enunciação. O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação. (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1997, p. 128, grifos nossos).

Por isso, é válido lembrar que o tema só pode ser apreendido levando em conta elementos tanto verbais quanto extra-verbais em determinado contexto de enunciação. Nas palavras de Sobral (2009, p. 75), “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”. Sobre isso, Bakhtin/Volochinov (1997) explicam que o tema se apoia sobre uma certa estabilidade da significação, caso assim não fosse, perderia seu sentido.

Obviamente essa breve retomada não dá conta de esgotar os conceitos do Círculo, porém, por questão de recorte e de espaço, trouxemos aqueles que serão fundamentais para entender que cada enunciado é único e se dá em um contexto de interação específico, sendo constituído de forma dialógica a partir dos enunciados que o precederam e o que o sucederão, tendo em vista, também, a importante presença do *outro* na sua constituição. Além disso, explicitamos que esses enunciados, pelos campos de atividade em que se dão e por terem características em comum, constituem os gêneros do discurso. Outro ponto que muito relevante para a análise é entender que os signos refratam o mundo, que há várias interpretações possíveis e que elas são mutáveis, se constituem na relação entre subjetividades, também construídas em meio à coletividade de que o sujeito faz parte, pois cada enunciação possui um sentido completo único e, portanto, possui um tema único.

O gênero notícia em questão

Como já vimos, os gêneros discursivos se caracterizam pela *relativa* estabilidade, afinal, estão o tempo todo em movimento, podendo tomar novas formas em novas enunciações. No domínio jornalístico, implicado neste trabalho, existem, de acordo com Ataíde e Travassos (2018), duas grandes classificações para caracterizar os gêneros:

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, das entidades públicas e dos fatos da sociedade em geral, como a notícia e a reportagem. (ATAÍDE; TRAVASSOS, 2018, p. 84).

Em se tratando do gênero notícia, os manuais são categóricos em afirmar que se trata de um gênero cujo objetivo é relatar fatos recentes. De acordo com Bonini (2011, p. 4), “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”.

Sousa (2002) afirma que a notícia é um artefato linguístico com a função de representar determinados aspectos da realidade. Para ele, esse gênero resulta da interação de fatores “[...] de natureza pessoal, social, ideológica, histórica e do meio físico e tecnológico, é difundida por meios jornalísticos e comporta informação com sentido compreensível num determinado momento histórico e num determinado meio sociocultural [...]” (SOUSA, 2002, p. 3).

Sobre as questões formais do gênero, Köche, Marinello e Boff (2012) descrevem a sua constituição em:

- a. Título: anuncia objetivamente o assunto a ser relatado e busca conquistar a atenção do leitor;
- b. Subtítulo ou título 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. [...]
- d. Corpo da notícia: detalha o conteúdo exposto no lead e dá ao interlocutor outras informações que respondem às questões quem? o quê? quando? onde? como? E por quê?. Explicita os pormenores do fato narrado [...] (KÖCHE; MARINELLO, BOFF, 2012, p. 49).

Além disso, explicam que prevalecem os verbos de ação e que os tempos verbais mais utilizados são o pretérito perfeito (se o fato já ocorreu) e o futuro do presente (se o fato já foi previsto). Sobre a impessoalidade, esclarecem que o redator utiliza a terceira pessoa do discurso para expor os fatos, a fim de privilegiar a impessoalidade. De todo modo, ressaltam que “[...] é muito difícil produzir um discurso neutro, em que as ideias, convicções e crenças do autor não se manifestem de alguma forma”. (KÖCHE; MARINELLO; BOFF, 2012, p. 50).

Sobre a linguagem, explicam que prevalece a função referencial, em que a informação é objetiva, enxuta, sem comentários nem juízos, “[...] enfatiza assuntos e situações do mundo real, dando informações objetivas, sem digressões pessoais” (KÖCHE; MARINELLO; BOFF, 2012, p. 50).

É importante frisar que essas características formais, que normalmente os manuais de informação trazem, “[...] não se aplicam a todos os textos informativos pertencentes à mídia impressa em sincronias passadas” (ATAÍDE; TRAVASSOS, 2018, p. 84). Isso é fruto de transformações sociais e também transformações no modo de circulação de tais gêneros, uma vez que os enunciados que circulam socialmente constituindo os diferentes gêneros são frutos de diferentes situações de interação social.

Ataíde e Travassos (2018) explicam que, no início do século XIX, quando surge a imprensa no Brasil, as notícias eram muito similares a notas e, muitas vezes, possuíam semelhança à função dos anúncios e avisos. Em estudos baseados na Tradição Discursiva dos gêneros, os autores traçam o percurso da notícia desde o início do século XIX, explicando, primeiramente, que, naquela época, os jornais eram produzidos em um formato muito menor, de modo que passou de 24,4 x 19 cm para 72 x 55 ao longo daquele século. Também explicam que, no início, o objetivo dos jornais era publicar anúncios e serviços, de modo que existiam as seções “compras”, “vendas”, “leilões”, “arrendamentos”, “aforamentos”, “fugas e apreensões de escravos”, “perdas e achados”, entre outras. Só pelas temáticas já podemos perceber o quanto as diferentes interações sociais geram enunciados diferentes, com mudanças substanciais na constituição dos gêneros.

O aumento do formato, já mencionado, possibilitou, segundo os autores, que o tamanho dos textos também aumentasse, bem como que novos gêneros fossem inseridos. Por exemplo, inicia em 1843 a divulgação de folhetins em nota de rodapé, bem como os convites para enterros, concessões de títulos a pessoas de destaque na vida política e social, o que fez com que surgissem os primeiros gêneros de coluna social.

Outras transformações se devem ao desenvolvimento do fotojornalismo, que se deu em 1920. Além disso, apenas em 1930 as notícias foram deslocadas para o espaço interno do jornal, passando a haver chamadas na primeira página (ATAÍDE; TRAVASSOS, 2018).

Sobre as manchetes, os autores explicam que:

Atualmente, no caso das notícias, o título identifica o fato noticiado e são, geralmente, elaborados em letras grandes e em negrito para atrair a atenção dos leitores e fazê-los ler mais em busca de detalhes (Bazerman, 2005). No início do século XIX, no entanto, as notícias que circulavam nos jornais não traziam títulos e eram organizadas por seções temáticas. (ATAÍDE; TRAVASSOS, 2018, p. 87).

Após isso, surgiram outros meios de comunicação, como a radiodifusão e a própria televisão, o que fez com que fosse necessário alterar estratégias a fim de atrair o leitor (ATAÍDE; TRAVASSOS, 2018). Assim, “Novas tendências foram incorporadas pela imprensa: a diagramação dos jornais até então verticalizada e linear, com textos que percorriam sucessivamente as colunas, começa a trazer novos elementos, como ilustrações e fotografias”. (ATAÍDE; TRAVASSOS, 2018, p. 94). Nessa época, passou-se a dar mais importância aos títulos das notícias, a fim de haver maior apelo à leitura dos textos, os verbos passaram a ser mais fortes, afirmativos, impactantes e de ação.

Esse breve levantamento de regularidades do gênero corrobora a afirmação de que são relativamente estáveis. Nesse sentido, os autores afirmam que, no estudo diacrônico, foram percebidas algumas características recorrentes, entendidas como traços prototípicos da estrutura composicional básica do gênero notícia:

1) a apresentação de informações mais relevantes dos fatos apresentadas no título ou início do texto; 2) o desenvolvimento do texto correspondente, com certa variabilidade na projeção das informações, à resposta de uma ou mais das seguintes perguntas que constitui o *narratio*: quem?, o quê?, como?, quando?, onde?, por quê?; e 3) a contextualização da produção linguística com a especificação do tempo e do espaço. (ATAÍDE; TRAVASSOS, 2018, p. 111, grifo dos autores).

Outra característica que se tornou presente ao longo do tempo foram as formas de introduzir o discurso do outro, entre outros, com o objetivo de neutralizar o jornal de possíveis inverdades veiculadas. Destacam-se os verbos como *dizer*, *comentar*, *explicar*, bem como o recurso das aspas (ATAÍDE; TRAVASSOS, 2018).

Por essa breve retomada diacrônica, é possível ver o quanto o gênero notícia alterou-se ao longo do tempo. Além disso, em uma análise sincrônica, em que se considere os diferentes suportes, pode-se comprovar a plasticidade desse gênero. Sobre isso, Silva e Silva (2012), ao discutirem a fluidez desse gênero, explicam que o ambiente virtual permite a inserção de links que adicionam informações, comentários, vídeos, mapas que podem ser ampliados, bem como outros recursos contextualizadores. Em se tratando do formato, as autoras afirmam que o corpo da notícia tende a ser mais curto, devido à necessidade de agilidade da informação. Assim, “[...] as notícias *online* não trazem, geralmente, o lead desenvolvido em todos os aspectos (o quê? quem? quando? onde? como? e por quê?), já que as respostas a essas perguntas vão se estabelecendo a partir dos links e das outras notícias [...]” (SILVA; SILVA, 2012, p. 10).

Dessa forma, as autoras concluem que a notícia *online* é mais fragmentada quanto à estrutura composicional quando comparada a uma típica notícia impressa. Além disso, possui uma linguagem que apresenta uma grande variação dependendo do site em que é veiculada.

Geração dos dados: como se deu a produção das notícias

Como já dito, após apresentarmos as características reconhecidas como tipicamente do gênero notícia, seguiríamos à análise. Porém, é importante esclarecer de onde surge o interesse por esse recorte em específico e como se deu a geração dos textos.

Uma rápida análise do desempenho dos candidatos na prova de produção de texto dos Processos Seletivos Seriadados permite notar a dificuldade de muitos de, ao produzirem seus textos, alcançarem a clareza e a coerência adequadas ao gênero, o que resulta até mesmo em um preocupante número de redações avaliadas com nota zero. Não é preciso resgatar os índices que tratam dos níveis de letramento de nosso país para sabermos que há defasagens que acompanham nossos alunos ao longo dos anos que se sentam em nossos bancos escolares.

Por isso, essa proposta nasce, primeiramente, de uma tentativa de, enquanto professora, familiarizar os alunos com gêneros e propostas solicitadas pela UEPG, principalmente pelo Processo Seletivo Seriado (PSS)⁴, o qual lhes dá melhores chances de ingresso em um curso de Ensino Superior, justamente por ser realizado em três etapas e por, geralmente, ter uma concorrência mais baixa.

⁴O PSS é uma modalidade de seleção alternativa para ingresso nos cursos superiores de graduação da UEPG, desenvolvido em três etapas, chamadas de PSS I, PSS II e PSS III, uma em cada ano do Ensino Médio.

Tendo isso em vista, no ano de 2018, em um colégio estadual do município de Ponta Grossa, em uma turma de nono ano, realizamos um trabalho com o gênero notícia que culminou na escrita de uma notícia a partir da proposta da prova de redação do Processo Seletivo Seriado de III de 2014⁵. É válido salientar que ela era destinada a alunos do Ensino Médio, contudo, justificamos a escolha dessa proposta pelo fato de ministrarmos aulas para o Ensino Fundamental e buscarmos familiarizar os alunos com tal processo seletivo, considerando que o índice de notas zero no primeiro ano.

Como o objetivo principal deste trabalho é analisar o modo como, nos textos, é construído o conceito de *asas* trazido na proposta, agora descreveremos como foi o trabalho prévio à escrita das notícias. Primeiramente, aos alunos, foram levados vários exemplares de jornais, principalmente Folha de São Paulo e Diário dos Campos.

Tendo folheado os jornais – muitos pela primeira vez –, os alunos listaram os diferentes gêneros que encontraram nos jornais, como charge, editorial, coluna de opinião e anúncio publicitário, bem como as principais características deles. Apesar da variedade de gêneros presentes nos jornais, perceberam o grande destaque ao gênero notícia e puderam, ao ler várias notícias, perceber as características mais recorrentes, até mesmo percebendo as diferenças entre a composição das notícias dos dois jornais.

Na sequência, conjuntamente listamos no quadro as características que eles encontraram. Após isso, aos alunos foi entregue a seguinte proposta de redação:

PROPOSTA

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.

Fonte: http://cps.uepg.br/inicio/documentos/pss/2014/provas/2014_PSS_III.pdf

⁵ Ressaltamos que a utilização dos textos para fins acadêmicos foi autorizada pela direção da escola, desde que mantido o sigilo sobre a autoria dos textos analisados.

Tendo sido feita a leitura, discutimos o que eles haviam entendido sobre os termos metafóricos *asas* e *gaiolas* – vale mencionar que os alunos já haviam estudado a metáfora enquanto figura de linguagem. Após isso, foram entregues aos alunos quatro redações elaboradas a partir dessa proposta quando da aplicação de tal processo seletivo. Essas propostas foram analisadas pela revista *Arquitetura da Redação*, a qual é organizada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, com o intuito de fornecer maiores subsídios aos candidatos quanto à prova de redação, pois apresentam as propostas de concursos anteriores e analisam algumas redações.

Em suas duas edições, a revista analisou quatro textos que tiveram avaliações bastante distintas: um acima da média, um na média, um abaixo da média e um que tenha recebido nota zero. A atividade proposta a partir dessas redações foi a de os alunos tentarem identificar a avaliação que cada texto havia recebido e buscar justificar. Assim, eles perceberam que a nota estava totalmente relacionada a cumprir a proposta e a ter originalidade, e não apenas a questões pontuais de escrita, como ortografia.

A partir dessa análise, os alunos produziram seus textos, buscando seguir os moldes propostos para esse processo seletivo, totalizando 29 textos que compõem nosso *corpus* de pesquisa. Seguiremos agora à análise.

Análise das produções textuais dos alunos

Antes de iniciarmos a análise dos textos – foco central deste artigo –, há alguns aspectos sobre a proposta e sobre as considerações feitas sobre ela pela revista *Arquitetura da Redação* que gostaríamos de apresentar.

O primeiro ponto a ser levantado é que a proposta em questão não fornece muitos dados sobre o contexto de produção aos candidatos. Afinal, quem é meu público leitor? A quem se destina o texto a ser produzido? Onde será publicado? É um jornal de circulação nacional ou de circulação mais restrita? Será publicado em jornal impresso ou apenas *online*?

Já discutimos que qualquer enunciado proferido é dialógico, é destinado ao outro, que também é parte constitutiva do meu enunciado. É sabendo quem é o meu interlocutor que se dá minha enunciação. Isso está no âmago da discussão de gênero discursivo, não há gênero se não há enunciado e o enunciado só se dá num contexto de interação.

Como pudemos perceber na seção destinada à discussão do gênero notícia, esse gênero, além de ter passado por mudanças ao longo do tempo, apresenta variações em sua estrutura composicional e no seu estilo a depender do meio em que é publicado, como o meio digital, bem como a depender de a quem se destina aquela notícia. Por isso, consideramos que fornecer essas informações ao candidato é imprescindível.

Além disso, na notícia prevalece a função referencial objetiva (KÖCHE, MARINELLO, BOFF, 2012), em que a linguagem produz efeito de objetividade. Porém, o texto de apoio – que está ali para auxiliar o raciocínio do aluno – é inteiramente constituído por metáforas. Deve-se considerar, nesse sentido, que um dos objetivos da prova de redação é que o candidato demonstre capacidade de leitura⁶. Contudo, a indicação de que as expressões *Escola que são asas* e *Escolas que são gaiolas* poderiam compor a manchete dos textos dos alunos faz com que a metáfora

⁶Disponível em: http://cps.uepg.br/pss/documentos/2014/2014_PSS_III_MANUAL.pdf Acesso em: 15/07/2018.

tenha boas chances de intitular muitas das notícias produzidas pelos alunos, assim, estariam fugindo da objetividade do gênero e, mais do que isso, iniciando o texto com um juízo de valor, o que, pelo menos de modo tão explícito, não faz parte das características de tal gênero.

Uma ressalva: dissemos que os gêneros são relativamente estáveis, assim permitem certa mobilidade. Contudo, em uma situação de avaliação de redação em um processo seletivo, há critérios rígidos de correção que estão ancorados nas características mais recorrentes do gênero, assim como por algumas vezes demonstrou a revista *Arquitetura da Redação*.

Vale ressaltar que, na própria explicação que a revista traz da proposta em questão, é dito:

Diferente de um editorial – outro gênero da mesma esfera – em uma notícia, não há espaço para a opinião do candidato autor uma vez que a intencionalidade discursiva desse gênero é informar acerca de determinado acontecimento, com as possíveis implicações de tal fato, num relato objetivo, sem julgamentos nem do fato, nem de suas eventuais implicações, mantendo o maior distanciamento possível. (FONTANA, 2015, p. 71).⁷

Ou seja, se o texto deveria ser objetivo, com o maior distanciamento possível e sem nenhum julgamento, a indicação de que os textos poderiam ser intitulados pelas metáforas que contêm uma apreciação de valor não poderia aumentar as chances de os alunos produzirem textos com opiniões mais explícitas?

Além disso, é pedido que os alunos escolhessem um dos tipos de escola e produzissem uma notícia. Há toda uma discussão do que seria uma escola asa e uma escola gaiola. Entendemos que esses termos se constituem como signos, que podem ser ressignificados em novas enunciações, assim que se tornassem *tema* (na concepção bakhtiniana) em outros enunciados, lembrando que os signos refratram o mundo, não apenas os descrevem, entendendo que há “[...] diversas interpretações (*refrações*) desse mundo.” (FARACO, 2009, p. 51, grifo do autor). Ou seja, uma escola asa – assim como uma escola gaiola⁸ – pode ser entendida de várias formas. Afinal,

[...] 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 possível e compreensíveis. (SOBRAL, 2009, p. 52).

Agora, passaremos à análise dos textos produzidos pelos alunos. Primeiramente, trataremos de uma forma mais geral dos textos produzidos no que se refere à estrutura composicional e ao estilo e, após, analisaremos a abordagem feita no desenvolvimento da proposta em se tratando do assunto. Vale lembrar que o tema, na teoria bakhtiniana, é o sentido completo da enunciação, por isso, cada tema é único. Como o espaço aqui é limitado, não trataremos todas as

⁷ FONTANA, Ana Claudia Costa. Proposta de Redação comentada: PSS III. Disponível em: http://cps.uepg.br/vestibular/documentos/2015_Arquitetura%20da%20redacao_completa.pdf. Acesso em: 15/07/2018.

⁸ Não faz parte do *corpus* desse trabalho, porém, é um exemplo que elucida essa discussão. Há dois anos, um aluno, em resposta a essa proposta, escreveu um texto em que a escola gaiola era marcada pela violência e os alunos se sentiam presos nela. Há que se refletir sobre o fato de talvez essa ressignificação não estar no horizonte de expectativa para essa proposta. Contudo, reflete a posição de um determinado sujeito.

produções textuais para tratar do tema, mas abordaremos a estruturação dos textos no que se refere às características mais gerais do gênero, e abordaremos como a palavra *asa*, enquanto signo, foi refratada por esses alunos, a partir de suas realidades, de seus entendimentos e dos enunciados passados que constituíram os seus enunciados.

Em se tratando da estrutura composicional, lembramos que a produção de um texto demanda conhecimento do gênero em questão, das características básicas, de quem é o interlocutor, de onde o texto circulará (essas duas últimas características deveriam ter sido fornecidas na proposta de redação) e da finalidade do texto, considerando as diferentes situações de produção. Isso porque

toda produção textual requer o conhecimento, por parte dos usuários da língua, de modelos de realizações discursivas (orais ou escritas) anteriormente produzidos pela sociedade[...]. Tais modelos revelam a recorrência a certas fórmulas, atos de fala, estilos, que estabelecem, na construção de um texto ou discurso, uma relação entre o momento atual e a tradição. (ANDRADE; GOMES, 2018, p. 30).

A primeira característica mais visível do gênero notícia é possuir manchete. Sobre o modo como ela foi construída em nosso *corpus*, é relevante mencionar que 11 textos são intitulados como “Escolas que são asas”, seguindo a orientação do enunciado. Já mencionamos anteriormente que essa opção pode acarretar indícios de juízo de valor, uma vez que, na maioria dos textos, não há relação entre o uso da palavra *asas* na manchete e nenhum elemento do texto, ficando explícito ser uma avaliação do autor da notícia. Apenas um dos textos, intitulado “Escola que são asas”, utilizou uma abordagem diferente para tentar atribuir a outro sujeito essa avaliação; podemos ver isso no trecho “‘Incentiva não apenas os alunos, mas nós que convivemos com eles. Precisamos envolver nossos filhos em escolas que são asas’, diz pai de um aluno”. Contudo, apesar desse recurso que demonstra, por parte do aluno, o reconhecimento de que o autor da notícia não pode atribuir juízos de valor, o fato de ter optado por intitular o texto dessa forma mostra concordância com a fala do suposto pai, ou seja, foge da aparente neutralidade.

Entre as características do gênero, na sequência da manchete, está a linha-fina (ou subtítulo). Apenas 3 textos não possuem linha-fina, demonstrando que a grande maioria possui conhecimento da estrutura desse gênero.

Outra característica importante é a construção do *lead*, em que são respondidas perguntas como *Quem? O quê? Quando? Onde? Como? Por quê?*. Todos os textos explicam o que aconteceu, quando e onde, demonstrando, mais uma vez, conhecimento de como esse gênero tipicamente se estrutura. As respostas a como e por que estão presentes em alguns textos, demonstrando um maior nível de conhecimento do gênero e de autoria.

Porém, em se tratando do estilo, houve alguns textos que não mantiveram o nível de formalidade tradicionalmente atribuído a esse gênero. Quanto a isso, ressaltamos que há notícias publicadas na internet que não necessariamente seguem o nível de formalidade típico de alguns jornais impressos. Além disso, em momento nenhum, a proposta de redação deixa claro que se trata de um texto que circularia em um jornal impresso. Além do uso recorrente do verbo *ter* no lugar do *haver*, bastante comum na oralidade, há outras expressões que destoam de um texto formal, como “desempenho muito devagar”, “podem ver que o projeto não é bobeira” e “Os alunos estiveram com essa ideia na cabeça”.

Outro ponto é que praticamente todos os textos fizeram uso de discurso direto ou mesmo indireto para que pudesse haver um juízo de valor em relação ao projeto – foco da notícia, seja na “voz” de professores, diretores, membros da comunidade ou de alunos. Porém, em alguns momentos, o juízo de valor não estava presente em discursos citados, mas, sim, do próprio “jornalista”, em expressões como “o decadente ônibus” e “Começaram um belo trabalho”. Em apenas um dos textos houve claramente a presença do “eu” do jornalista, no trecho “Pedro, um dos alunos que está no projeto, disse para nós”.

De modo geral, pudemos perceber que, em relação à adequação ao gênero, nenhum texto se aproximou dos critérios que são estabelecidos no Manual do Candidato para atribuir nota zero e poucos se aproximaram dos critérios relativos a textos abaixo da média, pois todos os textos foram construídos respeitando a maioria das características do gênero que são mais estáveis.

Devemos ter em mente que “A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é [...] aplicada e adaptada ao gênero escolhido”. (BAKHTIN, 2017, p. 282). Por isso, além de tratarmos da questão dos gêneros, por entendermos que o enunciado não pode ser apenas pensado em termos formais, passaremos agora a apresentar e a discutir os diversos modos pelos quais os alunos reinterpretaram os signos que compõem a proposta de redação.

Em relação à escolha prevista nos comandos, é necessário frisar que todos os textos do nosso *corpus* tratam das escolas que são asas. Não podemos precisar o porquê de os alunos terem feito essa opção, contudo, como eles tiveram acesso à revista *Arquitetura da Redação* e esta só analisou propostas que trataram da temática *Escolas que são asas*, acreditamos que essa pode ser uma possível causa dessa opção unânime.

Contudo, apesar de os alunos terem partido de uma mesma expressão, essa foi ressignificada de formas bastante particulares. Sobre isso, vale uma ressalva. Como já dito, todos os alunos tiveram acesso aos textos analisados pela revista *Arquitetura da Redação*. Os textos que obtiveram notas acima da média e na média se constituíram como exemplos de redações que cumpriram a proposta. Esses textos ressignificaram o signo asas associando-o a projetos de música e literatura, e ao auxílio de alunos de séries mais avançadas no aprimoramento do conhecimento de outros alunos. Obviamente, essas interpretações poderiam ecoar nos textos produzidos pelos alunos, pois

Nossos enunciados emergem – como respostas ativas que são no diálogo social – da multidão das vozes interiorizadas. Eles são, assim, heterogêneos. Desse ponto de vista, nossos enunciados são sempre discurso citado, embora nem sempre percebidos como tal, já que são tantas as vozes incorporadas que muitas delas são ativas em nós sem que percebamos sua alteridade. (FARACO, 2009, p. 85).

Além dessas vozes materializadas nos textos lidos, obviamente, os alunos tiveram, ao longo de sua trajetória escolar, acesso a tantas outras vozes que também ecoaram em seus enunciados. Devemos lembrar, nesse sentido, que todo enunciado é dialógico, assim, “[...] o sentido nasce de ‘diálogos’ (no sentido amplo) entre formas de enunciados/discursos passados, que já foram produzidos, e formas de enunciados/discursos futuros, que podem vir a ser produzidos [...]” (SOBRAL, 2009, p. 36). E essa produção de sentidos se dá pela interação entre subjetividades (SOBRAL, 2009).

Sabemos que *asas* é entendido como um signo ligado à liberdade, nesse caso, à libertação de habilidades, ao aprimoramento delas. Segundo a revista *Arquitetura da Redação*:

É notório, então, que a redação deveria ser redigida para apresentar uma situação em que as sugestões metafóricas apresentadas pelo texto-base pudessem vir materializadas em um acontecimento fictício, mas apresentado como real, em que os alunos (quem) tivessem experimentado ou uma situação “exitosa” de desenvolvimento de potencialidades que lhes fossem inerentes ou uma situação “castradora” em que se tornassem seres submissos e incapazes de desenvolver essas mesmas potencialidades (o quê). (FONTANA, 2015, p. 72).

Ou seja, deveria ser um acontecimento em que houvesse o desenvolvimento de potencialidades inerentes aos alunos. Poucos foram os textos em que o signo *asas* foi entendido exatamente da forma como, segundo a análise da revista, deveria ser compreendido. Os que mais se aproximam são textos com os seguintes recortes: “Escola elabora projeto com oficinas de diferentes temas”, “Educação não quilometrada” (em que alunos viram professores), “Projeto incentiva esportes” e “Projeto de atuação e escrita de livros”.

Muitos dos projetos relatados ainda estão presos a uma concepção de ensino mais tradicional, em que o conhecimento de conteúdos seria a chave para maior sucesso – mostrando que talvez seja esse o entendimento de poder ter *asas* para os alunos, pois associam a conclusão com êxito das etapas de ensino a melhores condições no futuro, que possibilitem “voos mais altos”.

Isso fica nítido nas seguintes abordagens: “Projeto para ajudar crianças carentes a mexer no computador”, “Ajudar crianças desabrigadas a estudar”, “Deixar a cultura (entendida como a cultura canônica) mais acessível”, “Município prioriza educação com estrutura comparada ao ensino particular” (mostrando muito o lugar de onde esse sujeito produz seus enunciados), “Campeonato Escolar – competição do conhecimento entre turmas”, “Projeto que busca profissionalização”, “Mais Educação (em diálogo com o projeto do governo) – escola leva alunos para lugares em que a educação não chega para darem mais valor” e “projeto para aumentar a nota dos alunos em provas do governo”. Claramente, há nessas abordagens refrações que se distanciam daquela tida como ideal pela equipe de avaliação das redações.

Retomamos, nesse sentido, o conceito de tema. Segundo Sobral (2009, p. 75):

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, lembramos o quanto o tema da enunciação é único, é irrepetível, advém “[...] da soma das relações sociais desses sujeitos” (SOBRAL, 2009, p. 76), sempre permeado, portanto, por refrações, tendo em vista que as significações “[...] não estão dadas no signo em si [...], mas são construídas 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).

É considerando essas diversas refrações a partir das diferentes relações sociais que a permeiam que continuamos nossa análise. Assim, trazemos outros modos pelos quais o signo *asas* foi ressignificado.

Pensando nas relações sociais de que os autores dos textos participam, podemos entender alguns dos textos produzidos por eles. Na semana anterior à produção dos textos, houve

a comemoração do aniversário de 70 anos do colégio, no qual foi inaugurado o Centro de Memórias dele e houve várias oficinas, com destaque para uma oficina de horta. Isso reverberou em três textos produzidos em que o foco principal foi “Comemoração do aniversário do colégio”, “Projeto para criar Centro de Memórias do Colégio” e “Projeto com criação de horta”. Como já vimos, por não tratarem de situações exitosas em que há o desenvolvimento de potencialidades inerentes, essas abordagens não se aproximam do que é esperado pela equipe de avaliação da redação, o que está explícito na revista *Arquitetura da Redação*. Porém, mostram formas muito particulares e situadas de os alunos compreenderem práticas que os estimulem dentro do ambiente escolar, pois vão além de práticas cotidianas.

Outro aspecto a ser salientado é a recorrência de projetos que buscavam auxiliar na melhoria do ambiente escolar como um todo e até mesmo da própria comunidade. Houve certa recorrência de textos que tratavam da conscientização sobre a prevenção da dengue e de projetos em que os alunos ajudavam na limpeza da escola, além de textos cujos enfoques foram: “Todos contra a homofobia”, “Alunos ajudam moradores de rua” e “Projeto contra uso de drogas”.

Mais uma vez, há textos que se distanciam do esperado, principalmente em se tratando de questões como prevenção a doenças e limpeza, porém, isso nos mostra que, de algum modo, enunciados anteriores estabeleceram um diálogo com esses textos, pois são comuns campanhas de combate à dengue e, na escola, há fortemente um discurso da necessidade de mantê-la limpa, haja vista as condições não ideais de conservação de muitas escolas públicas. Surgem também outras temáticas com preocupação social, que vão além do desenvolvimento de habilidades dos alunos, como o combate à homofobia, a questão da desigualdade social e o preocupante índice de consumo de drogas por parte dos jovens. Isso mostra que os alunos veem essas questões como algo a ser superado pela educação, de modo que as escolas que são *asas* precisam estar preocupadas com temas que vão além da escolarização e da obtenção de boas notas.

Breves palavras finais

Como dito no início deste trabalho, defendemos o posicionamento de que a teoria bakhtiniana tem muito a nos oferecer para um trabalho com a língua em sala de aula mais adequado às demandas desse espaço, principalmente, quando partimos do trabalho com gêneros discursivos não só focado em suas questões formais, mas, principalmente, como um conceito que se sustenta na produção de enunciados em determinado campo de atividade humano. Obviamente, há que se ressaltar que, como apontou a discussão sobre o gênero notícia, há, sim, características recorrentes que o definem, porém essas, devido às situações de enunciação, ganham uma *relativa* estabilidade.

Por meio dessa análise, pudemos perceber o quanto são múltiplas as refrações, as respostas aos enunciados passados, pois compreendemos que os enunciados são irrepetíveis, com temas singulares. Ter isso em mente nos leva a defender a necessidade de assumirmos uma concepção dialógica de linguagem no ensino da língua.

Finalizamos este trabalho cientes da sua incompletude, pois há muito mais a ser dito sobre os textos que compõem o *corpus* da pesquisa. Porém, encerramos este artigo acreditando ter cumprido a atitude responsiva enquanto professoras de Língua Portuguesa que diariamente trabalha com a linguagem, tendo na teoria bakhtiniana uma forma de compreender melhor a

complexidade que envolve a produção de enunciados e, principalmente, a avaliação deles. Com isso, também apontamos para a necessidade de refletirmos sobre os critérios de correção das provas de redação de vestibular e processos seletivos.

Referências

ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira; GOMES, Valéria Severina. Introdução. 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.

ATAÍDE, Cleber; TRAVASSOS, Tarcísia. A notícia de jornal entre a conservação e inovação: tradições discursivas e história da língua. 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.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochinov, Valentin N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: HUCITEC, 1997.

BONINI, Adair. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (Orgs.). **Gêneros textuais**: Reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

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

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogli; BOFF, Odete Maria Benetti. **Estudo e produção de textos**: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever. Petrópolis: Vozes, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa**. Curitiba, 2008.

SILVA, Pollyanna Honorata; SILVA, Mariana Batista do Nascimento. **Notícia**: a fluidez do gênero. In: Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOUSA, Jorge Pedro. **Por que as notícias são como são?** Construindo uma teoria da notícia. 2002. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/sousa-jorge-pedro-construindo-teoria-da-noticia.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2019.

Recebido em julho/2019.

Aceito em fevereiro/2020.

QUESTÕES AUTOBIOGRÁFICAS E MEMÓRIA NA OBRA ANTOLOGIA PESSOAL DE CAROLINA MARIA DE JESUS¹

AUTOBIOGRAPHICAL QUESTIONS AND MEMORY IN ANTOLOGIA PESSOAL BY CAROLINA MARIA DE JESUS

Vanderlei Kroin*

UNIOESTE

Resumo: Neste trabalho procura-se trazer algumas considerações sobre o aspecto autobiográfico e questões acerca da memória presentes na obra *Antologia pessoal* de Carolina Maria de Jesus, operando o recorte de alguns poemas do livro. Observar-se-á, nesta perspectiva, que a memória opera funcionalmente como engrenagem viva que recupera e armazena os fatos vividos e busca aspectos do passado para reavivá-los no presente, restaurando-os por meio do discurso poético, ressignificando-os conjuntamente no pacto estabelecido com o leitor e estreitando as fronteiras entre sujeito autor e o texto escrito. Para tal propósito serão utilizadas concepções de autores como Maurice Halbwachs, Phillipe Lejeune, Aleida Assmann, entre outros.

Palavras-chave: Poesia; Autobiografia; Memória; Literatura. Carolina Maria de Jesus.

Abstract: In this work we have tried to bring forth some thoughts on the autobiographical aspects and questions concerning memory in *Antologia pessoal*, by Carolina Maria de Jesus, analyzing some poems from this book. In this perspective, memory works as a living gear that recovers and stores situations the were lived. It also searches for aspects in the past in order to bring them back to life in the present, rebuilding them through poetic speech, providing new meanings in pacts established with the reader and narrowing the borders between author and written text. With such a purpose in mind, conceptions of authors such as Maurice Halbwachs, Phillipe Lejeune, Aleida Assmann, among others, were used.

Key words: Poetry; Autobiography; Memory; Literature; Carolina Maria de Jesus.

¹O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

* Mestre e doutorando em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. E-mail: vanderleikroin@gmail.com

Introdução

Registrar fatos do cotidiano, denunciar as mazelas sociais, ser escritora de sua própria vida, esses são alguns identificadores comuns inferidos à obra produzida por Carolina Maria de Jesus e estabelecidos a partir da sua ficção em prosa. O presente estudo, porém, não parte da premissa de observar a obra caroliniana como documento, mas investe em ressaltar o seu teor estético, além de abordar uma faceta pouco estudada da autora: a sua produção poética.

Carolina foi uma catadora de papel e escritora brasileira que ficou conhecida nacional e internacionalmente pelo livro *Quarto de despejo: o diário de uma favelada*. A originalidade do livro – compilação de alguns diários da autora pelo repórter Audálio Dantas – alcançou enorme sucesso. Lançado em 1960, o livro foi traduzido para vários idiomas, adaptado para a televisão e para o cinema.

A autora nasceu em Sacramento, cidade de Minas Gerais, em 1914. Em 1930 mudou-se para a cidade de Franca, no estado de São Paulo e, em 1937, após a morte da mãe, foi para a capital, onde passou a viver na favela do Canindé e a trabalhar como catadora de papelão. O ato da escrita sempre foi um imperativo para Carolina, que registrava os fatos cotidianos em cadernos achados no lixo. Veio a falecer, já desconhecida do público, no ano de 1977, em um pequeno sítio na periferia da cidade de São Paulo.

Além de *Quarto de despejo: o diário de uma favelada*, Carolina Maria de Jesus publicou *Casa de Alvenaria* (1961), *Pedaços de Fome* (1963), *Provérbios* (1963), entre outros. Alguns títulos foram organizados e publicados postumamente, como o livro *Diário de Bitita* (1982); *Meu estranho diário* (1996); *Onde estaes felicidade?* (2014) e, recentemente, *Meu sonho é escrever...* (2018).

Em 1996 José Carlos Sebe Bom Meihy reuniu alguns poemas escritos por Carolina, em compilação que foi publicada com o título de *Antologia pessoal*. É esta a obra sobre a qual se pretende discorrer neste trabalho, elencando alguns poemas que tratam de saudade, recordações e memórias, principalmente em relação ao grupo familiar. A figura materna está fortemente presente neste livro de poemas.

Além disso, de maneira geral, pretende-se trazer sucintamente a problematização do aspecto autobiográfico na poesia, principalmente pelo fato interessante de nesta obra de Carolina Maria de Jesus o sujeito poético estar inúmeras vezes na primeira pessoa do singular e situar-se como feminino, além, é claro, de se reportar constantemente a figuras do seio familiar tais como mãe, filha e avô.

Memória e recordação em *Antologia pessoal*

A obra de Carolina Maria de Jesus contém muito de suas próprias vivências enquanto mulher negra, pobre, e que, como moradora de uma favela, passou diversas dificuldades na vida. Assim, a essência da construção ficcional caroliniana resvala no autobiográfico e pode-se incluir nas fronteiras do autoficcional, pois reitera, introjeta e reelabora em sua escrita suas próprias experiências particulares: descreve as mazelas sociais e o seu viver diário de mãe solteira, trabalhadora, além de escritora, sinalizando o engajamento e o compromisso de denunciar injustiças.

No livro de poemas *Antologia pessoal* (1996), verifica-se uma variedade de temas, entre os quais se pode destacar o amor, a caridade, a solidão, a morte, entre outros. O memorialístico, transpassa todo o livro pois há, em muitos poemas, grande remissão às saudades e recordações de vivências e momentos, principalmente da infância. A mãe é uma figura constantemente referida nesta obra e mostra o intermitente ato de recordar do sujeito poético, reiteradamente se projetando do presente para o passado, resgatando suas memórias, como que interpelado por Mnemósine, a deusa grega da memória.

O livro é composto por 86 poemas e o tom confessional é silente, por isso, em *Antologia pessoal* se firma grande identificação com o leitor, principalmente pelo fato de a voz poética de muitos dos poemas estarem em primeira pessoa. O “eu” reata e mostra certo sentimento de intimismo e pertencimento, porque justamente o eu lírico, nessa instância do discurso, se reporta a acontecimentos mais estritamente ligados à sua vida familiar e particular e se adensa com a presença e o diálogo com a figura materna. Esses sentimentos de acolhimento e ternura ligados à mãe ressoam e são compartilhados no imaginário dos leitores. Phillippe Lejeune discorre a respeito de as pessoas comumente se identificarem mais facilmente com poemas e canções que são centradas no “eu”. Pergunta e responde o autor a esta indagação:

Por que se gosta dos poemas e das canções? Sobretudo quando dizem “eu”? por que estes, bruscamente, são a justa expressão de um sentimento que em nós procurava suas palavras e sua música próprias. Por isso os adotamos, reconhecemo-nos neles. E aquelas palavras que servem tão bem de roupagem a nossa experiência, supomos que vêm diretamente da experiência e do coração do poeta. Há o prazer da emoção compartilhada, o sentimento de que alguém nos compreendeu e um sinal de convivência com os que amam, citam, cantarolam as mesmas cações que nós (LEJEUNE, 2008, p. 94).

Esta identificação do leitor com as vozes poéticas em primeira pessoa significa também a abertura em leque dos poemas, pois o “eu” reforça a validação de sua projeção existencial. A partir do momento em que estes despertam o sentimento de humanização no sujeito leitor, já cumpriram seu papel social. Assim, pode-se dizer que a obra poética não se detém no particular, mas se espalha ao universal. Quando a figura materna aparece nos poemas de Carolina Maria de Jesus, há a reafirmação, ao mesmo tempo, de uma mãe individualizada, da mãe recriada e evocada poeticamente, que se infere vivamente presente na vida da autora por meio da reminiscência, e também à figura simbólica da mãe universal, como matriz de vida, amor e acolhimento.

No poema “Mãe é sempre mãe”, se verifica as reminiscências em relação à figura materna, que tem papel marcante, bem ou mal, na vida de todo indivíduo. A saudade predomina no poema e à memória é trazido um sentimento de incompletude e falta. Os verbos no pretérito mostram que o eu lírico faz uma retrospectiva ao recordar da mãe, sempre presente em sua vida.

Mãe é sempre mãe

Se eu tivesse a minha mãe
Oh que grande felicidade
Foi a única mulher

Que me amou com sinceridade
Nas suas orações.
Incluía-me no pensamento
Para Deus cortar-me as aflições
E livrar-me dos sofrimentos.
Quando eu adoecia
Era imenso o seu estertor
O olhar que me dirigia
Revelava o seu amor.
Mas, um dia ela sucumbiu
Quem morre não volta mais
Depois que ela partiu...
Notei:
Que falta a mãe nos faz

Mamãe foi o meu relicário
O que me ensinou ainda lembro
O dia do seu aniversário
Vinte e cinco de dezembro.
(JESUS, 1996, p. 67).

Na primeira estrofe o eu lírico mostra um sentimento de saudades ao recordar e mencionar a presença da mãe em sua vida. A amorosidade sem limites e a sinceridade das ações para livrar o filho e poupá-lo de atribulações da vida, principalmente de doenças, situação em que se intensificava esse estreitamento de relações e o apego amoroso. Esta colocação, no poema, do cuidado da mãe para com o(a) filho(a), está para além da esfera do individual, porque os versos poéticos são permeados do social; muitos leitores podem se identificar de forma nostálgica com o eu lírico, trazendo para si resquícios da infância vivida junto às suas respectivas genitoras.

A mãe se mantém fortemente presente na vida do eu lírico, mesmo já falecida ela vem fortemente à lembrança. O segundo verso da última estrofe reitera essa presença como algo ainda vivo. Maurice Halbwachs, ao argumentar acerca da memória das lembranças simuladas, no livro *A memória coletiva*, observa que

É depois da morte de alguém que a atenção dos seus se fixa com maior força sobre uma pessoa. É então, também, que sua imagem é a menos nítida, que ela se transforma constantemente, conforme as diversas partes de sua vida que evocamos. Em realidade, nunca a imagem de um falecido se imobiliza. À medida em que recua no passado, muda, porque algumas impressões se apagam e outras se sobressaem, segundo o ponto de vista de onde a encaramos, isto é, segundo as condições novas onde ela se encontra quando nos voltamos para ela. (HALBWACHS, 1990, p. 73).

A força da fixação da mãe, no poema de Carolina de Jesus acima colocado, enfatiza a relação forte que ainda une quem já morreu com seus familiares/amigos vivos. As ações de mãe a acalantar o sujeito expresso no eu lírico enquanto criança, ressoam na voz deste no presente, ganham força e potência após a mãe ter sucumbido perante a morte. A segunda estrofe do poema é salutar em relação a isso: o eu lírico só se apercebe conscientemente acerca da importância da mãe quando ela já não está mais fisiologicamente viva e vem, no ato de rememorar, a refletir saudosamente, quanta falta e saudades ela lhe faz.

A falta física da mãe faz com que o eu lírico busque certo acalanto na recordação dos momentos importantes e imprescindíveis, apesar de adversos, em que esteve com ela. Assim, o que sobressai no poema são lembranças boas que se tem da figura materna, mulher amorosa e protetora, e são estas atribuições que vêm com força e emergem na memória do eu lírico, salientando-se em todo o poema.

No poema seguinte há também apelo à figura da mãe. O tema é igualmente de saudades e recordação pela ausência da figura materna e o sentimento de amargura pela separação. O eu lírico retrata sua infância despreocupada e o posterior sentimento de perda, registrando também sua silente infelicidade no tempo presente em que se recorda.

Saudades de mãe

Oh! Meu Deus quantas saudades
Da minha infância ridente
Não conhecia a degradingolada
Que atinge a vida da gente
Era criança não pensava
Que existia o sofrimento
Os brinquedos me fascinavam
A todos os momentos.

Quando a aurora despontava
Eu rodava o meu pião...
Aos meus colegas eu contava
Estórias de assombração.
Hoje, é bem triste a minha vida
Porque não vivo contente
Estou distante esquecida
Longe dos meus parentes.
Um dia deixei minha terra
Minha mãe e o meu irmão.
Mas, não sabia que era
Eterna separação.

A desventura me perseguia
Ou o meu destino era fatal
Eu deixei ela um dia
E a minha terra natal
Todos nós temos saudades
De um lindo trecho de vida
Ou de uma velha amizade
Ou de uma aventura perdida.

Tenho saudades de alguém
Partiu, e não mais voltou.
Eu lhe queria tanto bem.
Mamãe! A morte levou.
Chorei copiosamente
Quando a minha mãe morreu
Mamãe: foi o melhor presente
Que Jesus Cristo me deu.
(JESUS, 1996, p. 81-82).

Nas duas primeiras estrofes, o eu lírico rememora sua infância, relatando o sentimento em relação a esta fase da vida: a saudade quanto à despreocupação, a inocência e as brincadeiras. Há uma reflexão dessas memórias a partir do momento presente, em que se situa. O quarto verso da primeira estrofe, “Que atinge a vida da gente”, exemplifica essas reminiscências do tempo presente em que está alocado esse eu lírico.

Na terceira estrofe, após relembrar brincadeiras da infância, há o volver ao tempo presente nos quatro primeiros versos: a tristeza por viver distante de seus parentes. Na mesma estrofe há remissão novamente ao passado, dessa vez para assinalar a partida e a conseqüente separação de seu grupo social mais restrito: a família. O poema, assim, como os outros apresentados nesse trabalho, tem essa ponte passado-presente, em que se reconstrói o segundo a partir da instância do primeiro.

O tom de lamento está fortemente presente na quarta estrofe do poema. Os três primeiros versos, no pretérito, mostram a imperativa necessidade ou anseio de buscar novos lugares e, por extensão, oportunidades, por isso a partida. Esses quatro primeiros versos ainda podem remeter à estrofe anterior, na qual há remissão ao momento posterior à partida de sua terra natal, e por isso “a desventura me perseguia” (primeiro verso), colocada pelo eu lírico, marca uma profunda consternação.

Os quatro últimos versos dessa estrofe, por sua vez, marcam a reflexão do eu lírico sobre as saudades da vida: “De um lindo trecho de vida”, “Ou de uma velha amizade”, “Ou de uma aventura perdida”. Há também um diálogo com o leitor, com o outro. O verso “Nós todos temos saudades” convida o interlocutor a refletir acerca do sentimento da saudade, resgatando suas próprias experiências.

Este diálogo com o leitor, proposto pelo eu lírico no poema acima, remete às lembranças coletivas, nas palavras de Halbwachs (1990), porque evoca uma reflexão sobre os acontecimentos particularmente familiares com os quais pode se identificar, em maior ou menor grau, cada indivíduo leitor ao tomar contato com o poema. Halbwachs salienta que:

Nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem. (HALBWACHS, 1990, p. 26).

A partir dessa consideração de Halbwachs, pode-se dizer que o poema é o discurso “outro” que propicia ao interlocutor/leitor eventualmente rememorar fatos de sua infância e, principalmente, rememorar e evocar a imagem da figura materna, revolvendo sentimentos pessoais e íntimos em relação às convivências de cada um, em particular com a mãe. O próprio título reforça esse diálogo: “Poema de mãe” se instaura nas lembranças coletivas que se pode ter das mães. O poema, portanto, é uma viagem introspectiva, pois propicia que cada indivíduo possa buscar recordar momentos pessoais vividos com sua genitora. É a autora reinstaurando poeticamente a construção do sentido da memória coletiva salientado por Halbwachs.

O poema trata de saudades, acaba por apontar enternecimento e nostalgia na quarta estrofe, mas finaliza-se positivamente, conforme a voz do eu lírico nos dois últimos versos: “Mamãe: foi o melhor presente/ que Jesus Cristo me deu”. O apelo ao vocábulo “mamãe”, em detrimento de “mãe”, utilizado na terceira estrofe, reforça e reitera essa aproximação amorosa e de laços fortes de união com a genitora, o que contribui sobremaneira para com o resgate de fatos do passado vividos junto a ela.

O poema “Minha filha” também está centrado em lembranças e saudade. A presença da perda pela ação da morte é congruente, mas, diferentemente dos dois apresentados anteriormente, aqui, a morte ceifa a vida da filha e não da mãe. Há um teor de profunda dor e consternação no poema.

Minha filha

A minha filha morreu!
Deixou-me só, e aflita,
Peço, diga-me se és feliz
Aí no céu, onde habita.
Eu vi minha filha expirar
Quase morri de paixão
Este golpe veio abalar
Para sempre o meu coração.

Minha filha era tão bela!
Quantas saudades deixou.
Eu gostava tanto dela.
A morte intrusa a levou
Resta-me apenas a saudade
Da minha filha: minha boneca
Morreu na maternidade
Na rua Frei Caneca.

Ela morreu eu me lembro
Dia 29 de setembro
A mãe nunca esquece
Quando seu filho fenece.
(JESUS, 1996, p. 86).

O tom melancólico de “Minha filha” ressalta o abalo da mãe ao perder a filha e a escrita poética se institui também como uma maneira de externalização dessa dor pelo sentimento de perda. Vê-se o eu lírico lamentar o ocorrido, ressaltando o abalo sofrido e a saudade sentida, de modo que há um condeer frente a essa fatalidade da vida.

Registrado poeticamente, o sentimento de perda ressignifica em vidas particulares de outros leitores e é um meio de se manter viva de alguma maneira na memória a figura da filha. O ato da escrita é preservação da memória e se configura como uma eternização do passado vivido, constituindo-se como uma tradição que vem desde o antigo Egito. Aleida Assmann observa que,

[...] ao lado da arte verbal do poeta, também a medialidade da escrita toma parte no projeto de eternização. Já os antigos egípcios enalteciam a escrita como *medium* mais seguro da memória. Quando olhavam retrospectivamente para a própria cultura, em um lapso temporal de mais de mil anos, ficava-lhes claro que construções colossais e monumentos jaziam em ruínas, mas os textos daquela mesma época ainda eram copiados, lidos e estudados. Assim constataram que vestígios de tinta preta sobre um papiro frágil perfaziam um monumento mais duradouro que túmulos caros com ornamentação dispendiosa. Um papiro do século XIII de nossa era compara a força preservadora de túmulos e livros e chega, com isso, ao resultado de que a escrita é uma das armas mais eficientes contra a segunda morte social, o esquecimento. (ASSMANN, 2011, p. 195).

Acontecimentos históricos são perpetuados e chegam ao presente medializados pela escrita. São retratados e reajustados muitas vezes em obras literárias, inclusive poéticas, obras que, mesmo sendo uma reconstrução fictícia desenvolvida a partir de lembranças de fatos vividos/presenciados/apreendidos, se fortalecem como lembranças, conhecimento e aprendizado e reacendem na memória eventos, não qualquer um, mas os que se perfazem como ainda vivos e pulsantes na memória, tanto de quem escreve quanto de quem lê.

No caso do poema acima exposto, vislumbra-se uma memória ainda viva, oxigenada, portanto, fortemente presente, ainda que marcada pela tragicidade. Em “Minha filha”, há uma morte, um fato ocorrido que aparenta ser real. Há dados sobre este fato na última estrofe, como local e data, mas o que pode causar mais identificação e comoção não é o espaço/tempo colocado, mas o sofrimento e o pesar da dor comuns a quem eventualmente tenha passado por esta vivência trágica, conforme é ressaltado nos dois últimos versos de poema: “A mãe nunca esquece/Quando seu filho fenece”.

Dessa maneira, a poesia pode flertar com o autobiográfico, mas não se acomoda nessa instância. Ela se faz universal na medida em que suscita a humanização e retrata o humano. O poético não pode ser tomado como um relato fiel da vida, da realidade, mas deve ser visto como um tecer que alimenta as memórias e se alimenta delas. Segundo Lejeune, “Muita gente ronda em torno da poesia para que ela conte sua história e seja obrigada a confessar-se: o próprio poeta por vezes, os seus leitores e exegetas frequentemente. Mas a poesia escapa da autobiografia e foge na ponta dos pés.” (LEJEUNE, 2008, p. 99).

Na perspectiva de Lejeune, como construção linguística, o poema não se deixa enquadrar (facilmente) no autobiográfico. O poeta pode relatar suas experiências de vida, acontecimentos de que tomou parte, mas o escrito sempre transpassa as particularidades de suas vivências. Concomitantemente, pode levar marcas autorais que nem sempre são mensuradas. A própria voz poética em primeira pessoa é uma escolha que pode mostrar essa condição: o poeta pode contar sobre si mesmo, ao mesmo tempo em que o “eu” se identifica melhor com as experiências de outros e o poema torna-se mais inclusivo, mas como ressalta Lejeune no excerto acima, tudo são rondas, a poesia foge dos enquadramentos tesos.

A reflexão do eu lírico no poema, resgatando fatos e tornando-os verossímeis, faz com que o leitor se engaje nas reminiscências colocadas pelo sujeito poético, assim, as lembranças contidas no poema se aliam às próprias lembranças do sujeito leitor, já que há sempre um diálogo operante no ato de leitura. No poema “Reminiscências”, novamente as lembranças vêm à tona. O eu lírico rememora a infância e faz um contraponto ao seu tempo presente, quando já é, provavelmente, adulto.

Reminiscências

Quando criança contemplava o céu
 Quantas belezas devem lá existir
 Se eu pudesse deixar a terra
 Com as estrelas quero residir.

Com as desídias que via
 Ia distanciando do mundo
 Onde uns cantavam outros sofriam
 Desgostos profundos.

Quando criança, tudo é diferente
A gente brinca e o tempo passa
O mundo é belo para o inocente
Que desconhece a amarga taça.

Hoje vivo a chorar saudosa
A minha infância tão bela
Que quadra pudentosa
Não mais esqueço-me dela.

De manhã pegava a enxada
Ia pra roça trabalhar
À tarde estava cansada
Jantava, ia-me deitar.
(JESUS, 1996, p. 168).

Na primeira estrofe, se evidencia o lado sonhador da criança: contemplar o céu e com as estrelas residir é dar asas à imaginação e deixar aflorar o imaginário inocente dos pequenos. Já na segunda, o que se nota é o teor crítico de quem, ainda criança, já percebe as desigualdades e os dissabores da vida: há o contraponto na aferição em perceber que o mundo agrega e contém, lado a lado (e também no mesmo sujeito), quem canta feliz e quem sofre desgostos profundos.

A inclusão de todas as crianças se faz na terceira estrofe. O eu lírico dialoga com o leitor ao se incluir no “nós” e ao tratar da despreocupação e inocência da infância, quando o projeto mais imediato é relacionar-se com o mundo pelo viés lúdico da brincadeira. Em seguida, na quarta estrofe, há novamente a indicação do tempo presente, em que o eu lírico continua a rememorar, saudoso, a beleza de sua infância.

O trabalho na infância aparece na última estrofe do poema, para lembrar que a ajuda aos pais era uma necessidade. Nessa instância, o eu lírico lembra do tipo de serviço que fazia e o cansaço sentido. Essa estrofe retoma as duas iniciais. A contemplação do céu (primeira estrofe) perante as insídias da vida (segunda estrofe) mostra a relação entre sonho/realidade.

O trabalho e o cansaço, o sonho e as brincadeiras se mesclam na memória do sujeito poético. Ele rememora fatos consubstanciais de sua vida, fatos passados no seu círculo familiar e, portanto, vêm à tona com maior força e intensidade. Halbwachs observa que “[...] não é na história apreendida, é na história vivida que se apoia nossa memória [...]” (HALBWACHS, 1990, p. 60). Assim, no poema é mostrado o que foi significativo e marcou de fato a vida do sujeito poético.

Em outro poema de *Antologia pessoal*, observa-se a recordação do eu lírico também em relação à infância, mas, desta vez, uma infância totalmente atribulada, sofrida, em que predominava as agruras e dissabores. “Evocação” é a externalização de momentos difíceis da infância que são registrados na memória como um trauma ainda vivo e presente, trazendo consequências nefastas para a vida presente do sujeito.

Evocação

Quando eu era menina
 Foi tão agra a minha sina
 Porque eu não fui feliz
 A minha mãe internou-me
 Num colégio de juiz.

Passei anos reclusa
 Nada posso contar da vida
 Pois não tinha liberdade.
 Às vezes me ponho a pensar
 Como é triste recordar
 Não tive nem amizade.

Às vezes tinha vontade
 De correr e brincar na rua
 Só conheci a severidade
 A disciplina e a cafua.
 Que infância atribulada
 Deixou-me amargurada
 Meus pais me preteriram...
 E me destruíram.
 E se a morte chegar na porta
 Pode entrar: que já estou morta
 (JESUS, 1996, p. 189).

Perpassa todo o poema um tom de ressentimento, de uma vida solitária, sem amigos e o reflexo se estende à vida presente do sujeito poético. O ato de recordar essas vivências é doloroso e traumático. A reclusão desmedida desencadeia um sentimento de amargura e a liberdade negada gera transtornos, inclusive a dor no próprio ato de recordar, que é triste e melancólico.

A liberdade negada ocasionou, no eu lírico, a estagnação da vida, tanto que nos versos finais do poema “E se a morte chegar na porta/ Pode entrar: que já estou morta” revelam uma profunda resignação e falta de vontade de viver. Os resquícios traumáticos do passado são guardados ao longo da existência e se presentificam no poema, que é um desafogo das mágoas internalizadas e revelam a condição de um eu lírico melancólico e até depressivo. A linguagem poética dá vazão às atribulações da vida recuperadas pela memória do sujeito e com mais plenitude e discernimento na fase adulta, quando já se tem um lastro temporal suficiente e uma maturidade para reconstruir suas lembranças.

De acordo com Maurice Halbwachs, a criança está embebida do contato vivo entre seu eu e a sociedade (grupo social a que pertence). Com o passar do tempo se vai operando um distanciamento intelectual desse mundo orgânico de sonhos e a capacidade de compreensão de sua infância vai aumentando. Assim o indivíduo crescido vai se lembrando de acontecimentos marcantes de seu passado. A ligação orgânica entre o mundo interior da criança e a sociedade, no período da infância, é que vai constituir a possibilidade de rememorar. Halbwachs assinala que,

Desde que essas duas espécies de elementos estiverem na origem estritamente fundidos, que aparecerem como fazendo parte de seu eu de criança, não se pode dizer que, mais tarde, todos aqueles que correspondem ao meio social apresentar-se-ão a ela como um quadro abstrato e artificial. É neste sentido que a história vivida se distingue da história escrita: ela tem tudo que é preciso para construir um quadro vivo e natural em que o pensamento pode se apoiar, para conservar e reencontrar a imagem de seu passado. (HALBAWCHS, 1990, p. 71).

Se as experiências sociais deixam assinaladas na memória da criança acontecimentos que vão repercutir em sua vida adulta, observamos nos poemas mostrados nesse trabalho recordações de eus líricos que trazem à tona recordações boas e más do passado. Mas, se como ressaltou Phillippe Lejeune em excerto mostrado acima, o fato de que a poesia escapa da autobiografia na ponta dos pés e o autor pode mesmo inventar fatos para construir sua poética, o que se pressupõe e como o autor mesmo coloca, é um pacto autobiográfico firmado com o leitor para que a leitura poética signifique.

No caso de Carolina Maria de Jesus, ao se conhecer minimamente sua vida pessoal atribulada, origem e condição humilde: pobre, negra, catadora de papel, moradora da favela, e observando os poemas de sua *Antologia pessoal*, há um pacto construído com o leitor, além de uma identidade que une o eu lírico dos poemas à autora, principalmente porque, como já dito anteriormente, na maioria dos poemas do livro há o discurso poético em primeira pessoa e, portanto, podem ser inadvertidamente tomados como o realmente vivido.

Outro aspecto importante e de destaque que poderia aproximar mais veementemente autora e sujeito poético, bem como estreitar laços da poética caroliniana com o autobiográfico, é o fato de que, em vários poemas do livro *Antologia pessoal*² e em quatro dos apresentados como recorte neste trabalho (“Saudades de mãe”, “Minha filha”, “Reminiscências” e “Evocação”), o eu poético é feminino.

Além disso há o reforço em buscar a escrita como um refúgio e externalização de episódios cotidianos, o que marca uma independência pessoal, profissional e intelectual da autora, que buscava sair de seu espaço social precário e ao mesmo tempo mostrar as agruras desse espaço aos seus leitores. Dessa maneira, a poesia de Carolina registra o diálogo entre a autora e o leitor. O eu lírico media esse diálogo, de modo que os poemas são situados e oscilam entre o ficcional e o referencial, conforme se verifica no excerto abaixo:

Nos poemas de Carolina, aparecem marcas discursivas que circulam contando e cantando sobre si/nós, recriando e fazendo conhecer ditos, fatos e histórias,

² Entre os poemas de *Antologia pessoal* em que o eu lírico é feminino e/ou se infere em primeira pessoa, excetuando-se os apresentados neste trabalho, pode-se tomar como exemplos: “Lua de mel” (p. 73-75); “Súplica de mãe” (p. 77-78); “Porque” (p. 105-107); “Mamãe” (p. 114); “Ingenuidade” (p. 128); “Desilusão” (p. 130); “Dá-me as rosas” (p. 169); “Meus filhos” (p. 196), entre outros.

entrelaçados por outras narrativas de pessoas, lugares e eventos memoriais. Seus versos oscilam entre a ficcionalização e a referencialidade, com fragmentos aleatórios e esparsos. A memória poética de Carolina, desse modo, tecidas por linhas e recortes de micronarrativas de vários eu(s), (re)inventa o vivido, atualizando não tal como ocorrera, mas como a voz poética inventa. (SANTIAGO, 2016, p. 195).

Se, por um lado, a poesia, assim como outros gêneros literários pode ser vista inadvertidamente pelo viés biográfico, por outro lado, constata-se que o literário não tem a obrigação com o real, apesar de utilizá-lo como pano de fundo. Nessa perspectiva, experiências e referencialidades pessoais ficam diluídas e mesmo apagadas e então se cai no famoso verso: “o poeta é um fingidor”. Assim, em se tratando de poesia, bem como de literatura de uma forma geral, há sempre um caráter intrínseco de dubiedade,

Não há a possibilidade de afirmar que o poeta tenha expressado uma experiência realmente vivida, própria, na enunciação do poema, mesmo que a forma seja em primeira pessoa. Por outro lado, também não há como afirmar que ele não tenha usado a “si mesmo” como referência. (BÉDA, 2007, p. 18-19).

De um ou de outro modo, o poema alude ao sujeito criador e ao mundo. Na obra poética estão entranhadas experiências pessoais de diversas ordens, mas o poético traz também uma relação com o mundo, pois o poeta não cria a partir de nada. Ele dialoga com os sujeitos e acaba, enquanto sujeito autor real, por diluir-se na linguagem que emprega.

Passo a passo, o escritor – que utiliza os recursos vários da poética – entra no anônimo e impessoal; ou seja, onde a autobiografia tende a centralizar o sujeito, a poesia o dispersa e o desfigura. Quanto mais se retrata o pessoal, mais universal se torna. Além disso, ao tentar colocar em evidência todas as grafias possíveis de seu eu, o poeta volta-se para o que lhe é adâmico: a palavra. E é sobretudo nessa representação que a linguagem utilizada na poética ocupa um lugar que não consegue ser contido pelo padrão clássico da autobiografia. (BÉDA, 2007, p. 20).

A partir dessas considerações, as criações poéticas em que há uma relação mais aparente e estreita entre autor-eu lírico, como no caso de Carolina Maria de Jesus, se elencariam no âmbito da autoficção ou “autopoética”, sem prejuízo ao seu teor universalizante, que significa reatar laços do homem com seus pares e com o mundo. Do campo da poesia emanam ressonâncias imagéticas que extrapolam as intenções autorais. A palavra do poeta não é somente dele, pois comunga com o social, dialoga com outros homens, assim o sujeito poético está situado entre o particular e o universal.

O poema “Exilado” reata o diálogo e salienta intertextualidade. O eu lírico recorda-se do momento em que tomou contato com a poesia de Gonçalves Dias e faz uma reflexão acerca dos motivos de o poeta sentir-se exilado e isolado. A linguagem poética, assim como toda escrita, nesse caso, e como já foi assinalado ao se reportar às ideias de Aleida Assmann, se configura como uma arma contra o esquecimento.

O exilado

Eu não esqueço aquele dia:
A primeira vez que li
Era uma linda poesia
E a emoção que senti

O meu autor predileto
O imortal Gonçalves Dias
Eu lia com muito afeto
Os seus livros de poesias

Pobre poeta exilado
Na terra que não é sua
Sente saudades dos prados
Das nossas noites de lua.

Minha terra tem brilhante
Nosso céu é cor de anil
O poeta lá mui distante
Tem saudades do Brasil.

O que fez o Gonçalves Dias
Para ser um exilado?
Será que escrever poesias
É pecado?
(JESUS, 1996, p. 160).

O poema mostra-se como um médium e suporte de memória, no dizer de Assmann (2011) por eternizar autores, obras, registrar acontecimentos que se evoliriam caso não fossem registrados. Claro que, no caso a obra poética como ficção, tais “relatos” e registros são fortemente subjetivos, e o resgate memorialístico dotado e impregnado de imaginação, mesmo assim, de certa forma são fontes de conhecimento e saber. Nas palavras da autora,

[...] a escrita não é só *medium* de eternização, ela é também um suporte da memória. A escrita é, ao mesmo tempo, *medium* e metáfora da memória. O procedimento da anotação e da inscrição é a mais antiga e, através da longa história das mídias, ainda hoje a mais atual metáfora da memória. (ASSMANN, 2011, p. 199).

O poema “Exilado”, apresentado acima, registra e mostra uma leitura direta da obra “Canção do exílio” de Gonçalves Dias e se configura como um meio de propagar e reinserir

esse poema na memória do leitor, bem como a toda obra do poeta romântico indianista. As duas primeiras estrofes sinalizam essa interação entre ambos: “Eu não esqueço aquele dia/ a primeira vez que li” é o que se registra nos dois primeiros versos do poema e mostra o impacto da obra anteriormente produzida no íntimo do eu lírico, o que faz com que ele se recorde com propriedade do poeta precedente. Por meio desses versos iniciais, se verifica uma fusão convincente entre o sujeito poético e autora configurada como leitora.

Esse poema é possível devido a um exercício de leitura da autora, que de certo modo se identifica com o exílio de Gonçalves Dias, pois ambos se sentiam inquietos como sujeitos e o registro dessa inquietação se espalha na poesia que fizeram. O poema de Carolina Maria de Jesus, portanto, mantém uma explícita intertextualidade com “Canção do exílio”, já a principiar pelo título.

O registro escrito, se por um lado serve para reavivar e perpetuar autores e obras, o que faz com que seja caracterizado por Assmann como suporte da memória, por outro, conforme a autora mesmo ressalta, tem (ou pode ter) o inconveniente de obliterar essa mesma memória e deixar os homens esquecidos: “[...] a escrita promove a apatia da memória [...]” (ASSMANN, 2011, p. 200). Isso ocorre pelo fato de a escrita ser algo artificial e desgarrar-se da memória viva, tal qual conceituada por outro estudioso da memória, o historiador francês Pierre Nora. Segundo a autora, “Embora, no entanto, o gosto de escrever e gravar seja tão análogo à memória, a ponto de ser considerado a mais importante metáfora da memória, o *medium* da escrita também foi visto como antípoda, como antagonista e destruidor da memória [...]”. (ASSMANN, 2011, p. 199).

Deve-se levar em conta o lastro temporal entre a obra de Gonçalves Dias e o poema de Carolina Maria de Jesus, mas, por outro lado, deve-se também considerar a leitura feita do autor precedente. Sabemos que de alguma maneira tal obra estava presente e enraizada na memória de Carolina para que fosse resgatada e ressignificada no seu tempo presente e, pelo exercício poético, essa mesma obra ressoa em ecos na memória de quem eventualmente tenha tido alguma vez contato com o poema do autor romântico. Há uma ponte de memórias que se reaviva por meio do poético e faz emergir um texto a partir da leitura de outro.

As reminiscências poéticas da autora, portanto, ao mostrar subjetivamente marcas de suas leituras e vivências, acionam igualmente no leitor de seus textos poéticos *insights* que o fazem imergir nos meandros de sua própria memória e assim recordar, buscar, a partir do seu presente, acontecimentos passados, reminiscências a outros textos e obras, de modo a constituir um campo de diálogo consigo mesmo, com o poema e com autores, pois recordar é também sempre aprender.

Considerações finais

Buscar aspectos do passado para reavivá-los na memória e restaurá-los por meio do discurso poético é reviver coletivamente acontecimentos e fatos pessoais. A memória funciona como uma engrenagem que orquestra fatos que os vai revivendo, fazendo-os ressignificar no presente. A poesia serve, então, para dimensionar artisticamente esses fatos e colocá-los em diálogo com outras memórias e experiências.

O tempo passado se revela no presente e a leitura dos poemas de Carolina Maria de Jesus contêm reminiscências de sua vida particular, suas experiências pessoais de vida e leitura. A marca autoral então se presentifica fortemente em *Antologia pessoal*, marcando pertencimento a um espaço e tempo sociocultural, registro reforçado pelo emprego da primeira pessoa do singular no discurso poético e pelo trânsito constante entre o tempo presente e passado, que é observado em muitos poemas do livro.

Assim, as intermitências pulsantes entre memória e história, real e ficcional, passado e presente, autor e leitor e os embates entre o limite do inventado e do acontecido na poética de Carolina Maria de Jesus assinalam o diálogo constante que caracteriza o campo do poético e dilui fronteiras, inclusive entre o sujeito e o modo como este apreende a realidade à sua volta e reconfigura o acontecido. Nesse sentido, Carolina, pela sua sensibilidade de apreender a diversidade na adversidade e o anseio de registrar, era, antes de tudo e, mesmo nas suas narrativas, poeta de sua própria história.

Referências

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação**: formas e transformações da memória cultural. Tradução de Paulo Soethe. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

BÉDA, Walquíria Gonçalves. **A construção poética de si mesmo**: Manoel de Barros e a autobiografia. 2007. 133 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual Paulista/Unesp, Assis, SP.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais LTDA, 1990.

JESUS, Carolina Maria de. **Antologia pessoal**. Organização de José Carlos Sebe Bom Meihy; revisão da Armando Freitas Filho. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1996.

LEJEUNE, Phillippe. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à internet. Organização de Jovita Maria Gerheim Noronha; tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SANTIAGO, Ana Rita. O tear de memórias poéticas de Carolina Maria de Jesus. **Revista Fórum Identidades**. Itabaiana, BA. Ano 10, v. 21, p. 193-214, 2016.

Recebido em maio/2019.

Aceito em agosto/2019.

MÁRCIA WAYNA KAMBEBA: UM MERGULHO ENTRE AS MARGENS DO RIO

MÁRCIA WAYNA KAMBEBA: A DEEP DIVE BETWEEN THE MARGINS OF THE RIVER

Adriana de Oliveira Alves Corrêa*

UFJF

Resumo: Este artigo apresenta uma análise do livro *Ay kakyri Tama: eu moro na cidade*, de Márcia Wayna Kambeba, considerando os embates socioculturais decorrentes dos deslocamentos das nações indígenas e do contato com os demais membros da sociedade. Por isso, esta pesquisa tem como objetivo observar como a identidade migrante da autora indígena se manifesta na elaboração da obra literária. O quadro teórico é formado pelos estudos de autores como Leonor Arfuch, Antonio Cornejo-Polar, Néstor García Canclini, Graça Grauna, Ailton Krenak e Darcy Ribeiro. Compreende-se que há uma necessidade de abertura para possibilidades diferentes de entender a produção literária indígena no seu aspecto formal e de conteúdo, pois é uma escrita que surge no *entre-lugar*.

Palavras-chave: Teoria Literária. Literatura Indígena. Márcia Kambeba.

Abstract: This article presents an analysis of the book *Ay kakyri tama: eu moro na cidade*, by Márcia Wayna Kambeba, considering the sociocultural impacts resulting from the displacements of the indigenous nations and the contact with other members of the society. Therefore, this research aims to observe how the migrant identity of the indigenous author manifests itself in the elaboration of the literary work. The theoretical framework is formed by the studies of authors such as Leonor Arfuch, Antonio Cornejo-Polar, Néstor García Canclini, Graça Grauna, Ailton Krenak and Darcy Ribeiro. It is understood that there is a necessity for opening to different possibilities of understanding indigenous literary production in its formal and content aspect, because it is a writing that arises in between-place.

Keywords: Literary Theory. Indigenous Literature. Márcia Kambeba.

Considerações iniciais

Márcia Vieira da Silva – Márcia Wayna Kambeba (1979-), como é comumente chamada – é uma mulher indígena pertencente aos povos Omágua/Kambeba, localizados no alto Solimões, no Amazonas. A autora nasceu na aldeia Belém do Solimões, do povo Tikuna e, atualmente, mora em Belém, no Pará. Segundo Miguel Antonio D’Amorim Júnior (2019, p. 16), o nome da escritora apresenta dois universos que constituem sua identidade: Márcia representa a sua

* Mestra em Teoria Literária e Crítica da Cultura pela Universidade Federal de São João del-Rei. Doutoranda em Teorias da Literatura e Representações Culturais pela Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: oacadriana@gmail.com.

face semelhante aos elementos socioculturais não-indígenas e a representação da sua condição étnica pelo Wayna, nome indígena, e Kambeba, nome de seu povo.

É relevante pontuar que os povos indígenas do Brasil, recorrentemente, não são reconhecidos na sua condição de brasileiros e possuidores de direitos como os demais cidadãos do país. O preconceito e os conflitos multiplicam-se quando um autóctone passa a viver na cidade, sendo visto como indígena urbano ou cidadão, e tem sua identidade étnica deslegitimada.

Isso é reforçado ainda mais quando esses povos originários têm acesso à educação ocidental e conquistam titulação acadêmica, como é o caso de Márcia Wayna Kambeba. A autora é Mestra em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), o seu trabalho se constituiu em torno das questões sobre território e reterritorialização, sobre identidade do povo Omágua/Kambeba e sobre reivindicação de seus direitos à terra para rememorar seus costumes e tradições.

Além de desenvolver trabalhos acadêmicos, a escritora é poetisa, compositora e fotógrafa, segundo os informes na capa de seu livro de poemas batizado como *Ay kakyri Tama: eu moro na cidade*, publicado inicialmente em 2013 – sendo esse o objeto de trabalho deste artigo. A obra ganhou uma nova edição em 2018 e, no mesmo ano, a autora lançou um segundo livro: *O lugar do saber* pela Editora Leria, conforme D’Amorim Júnior (2019, p. 16).

Observa-se que a maioria dos poemas do livro de Kambeba apresentam uma voz em primeira pessoa do singular e que abrangem temas como: identidade, territórios, meio urbano, relação entre natureza e mulher, resistência, silêncio e escrita. A abordagem desses assuntos passa pelo filtro da autobiografia, pois é a partir do seu local de fala – mulher indígena – e de sua vivência que a poetisa irá afirmar a sua identidade e o seu discurso.

Com isso, pensamos a seguir as especificidades identitárias e de criação literária de Márcia Wayna Kambeba contextualizadas no processo de colonização e nos conflitos decorrentes da invasão, da não demarcação de terras indígenas e das migrações forçadas. Posteriormente, apresentamos uma breve discussão teórica a respeito dos conflitos culturais que envolvem os *sujeitos migrantes* e os povos indígenas posicionados no espaço do *entre-lugar*. Por fim, analisamos alguns dos poemas da obra *Ay kakyri Tama: eu moro na cidade*, de Márcia Wayna Kambeba, considerando os embates decorrentes do encontro intercultural e dos conflitos de ocupação e de deslocamento territorial.

Entre território e cultura: o não-lugar do indígena cidadão

O não-lugar do indígena teve origem no início do processo de colonização no Brasil. O marco estabeleceu a separação entre o mundo dos “índios” e o mundo dos “brancos”, o que ultrapassou problemas físicos de espaço e abrangeu conflitos socioculturais de reconhecimento e de visibilidade dos povos originários perante os demais brasileiros.

Levando isso em consideração, Darcy Ribeiro tomou como embasamento os primeiros anos do processo civilizatório para compreender como se deu a neocolonização durante o século XX. O antropólogo brasileiro (1995, p. 40-41) explica que o Vaticano legitimou a tomada do Novo Mundo pela Espanha e por Portugal na bula denominada *Inter Coetera*, de 4 de maio de 1493. O documento concedia a escravização das pessoas que habitavam a América Latina

e isso pareceu ser bastante contemporâneo para o teórico, pois os latifundiários tomaram as terras indígenas como suas, assim como a força de trabalho desses povos sem destino próprio.

É importante pontuar que esse interesse nos corpos e nas terras indígenas foi circulado até o século XXI, chegando até os fazendeiros, os borracheiros e os latifundiários. Sobretudo, esse pensamento colonial é notável nos interesses de políticos brasileiros contemporâneos ao manifestarem desejo de tomar posse desses territórios com a justificativa de rentabilidade econômica.

A oposição contra esse tipo de ideologia e de comportamento é crescente, principalmente, com o uso da escrita como suporte para veiculação de informações provenientes de vozes de representantes indígenas. Para Homi K. Bhabha (1998), o presente passa por um momento de trânsito no cruzamento entre espaço e tempo e nas construções de identidades dos sujeitos no mundo moderno. O autor indiano esclarece que os *entre-lugares* possibilitam o surgimento de novos signos de identidade – sujeitos em identificação cultural fronteiriça – para contestar e definir a ideia de sociedade.

Essa contestação pode vir, sobretudo, a partir de uma reformulação epistemológica e no reconhecimento dos dizeres indígenas em espaços diversos – como a aldeia ou a cidade. Stuart Hall (2011, p. 88-90) explica exatamente as formações de identidade que atravessam as fronteiras naturais, principalmente aquelas que dispersaram de sua terra natal. O autor esclarece que os escritores migrantes pertencem a dois mundos, devem habitar duas identidades e falar duas linguagens culturais; em outras palavras, eles devem traduzir e negociar entre esses universos distintos.

Muitos indígenas migraram para espaços urbanos e mudaram seu modo de pertencimento e identificação para lidar com situações adversas e opressoras, conforme Néstor García Canclini (2009, p. 66). Em decorrência disso, os povos indígenas devem ser reconhecidos no sentido intercultural, considerando a flexibilidade de pertencimentos e o seu trânsito entre o local e o global. Ainda sobre questões de migração, Antonio Cornejo-Polar (2000, p. 300-304) disserta a respeito de seu conceito sobre *sujeito migrante*. Ele afirma que esse sujeito não perdeu níveis básicos de identidade, mas que segue atuando conforme os condicionamentos que os espaços acumulam sobre ele. Com isso, o migrante desenvolve um discurso duplo ou multiplamente situado, torna-se um emissor fragmentando de um discurso disperso.

Deve-se ressaltar que, muitas vezes, o sujeito não se desloca espontaneamente e/ou migra sozinho. No caso dos povos indígenas, como já mencionado anteriormente, eles enfrentam conflitos que envolvem os territórios que ocupam e acabam seguindo rumo aos centros urbanos. Por sua vez, Márcia Wayna Kambeba (2012, p. 93-94) explica que as migrações dos Omágua/Kambeba no século XXI enquadram-se no contexto histórico de intensas mudanças sociais e econômicas ocorridas no Brasil. Isso se deu por diversos fatores como: educação, saúde, conflitos internos, escassez de alimento e procura de emprego. Ademais, a escritora (2012, p. 118) completa que a migração para a cidade é uma consequência do mundo globalizado.

Uma das preocupações de Márcia Kambeba é acerca do reconhecimento da identidade dos indígenas ditos urbanos. A geógrafa (2012, p. 114) desvela que é dever da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) reconhecer essas pessoas que se afirmam como pertencentes a uma determinada etnia. Contudo, os povos originários que residem em área urbana encontram maior dificuldade para tal reconhecimento. Considerando essas dificuldades, os Omágua/Kambeba passaram a possuir dois registros – o de nascimento e demais documentações para serem vistos

como cidadãos e o Registro Administrativo de Nascimento de Índio (RANI), expedido pela FUNAI. Por isso, esses indígenas possuem dois nomes, um para situações sociais nas cidades e outro que esteja de acordo com sua identidade étnica e costume de seu povo.

Com isso, observa-se que a escritora Kambeba articula temas como os embates decorrentes dos encontros interculturais e os problemas de ocupação e demarcação de territórios indígenas em seus poemas. Mais do que isso, ela problematiza a leitura que é feita pelos não-indígenas das pessoas que se reconhecem como seres originários. A poeta se apresenta, reafirma e tenta legitimar a sua dualidade em seus versos: uma indígena que mora na cidade.

Desse modo, a literatura indígena brasileira tem origem numa diversidade de vozes que buscam testemunhar suas vivências e compartilhar suas memórias e histórias contadas pelo mais velhos, conforme Graça Graúna (2013, p. 23). A teórica potiguara (2013, p. 53-55) esclarece que a literatura indígena pode ser considerada como uma literatura de sobrevivência – sendo essa uma possibilidade de leitura, pois são textos de alteridade. A autora completa que as vozes indígenas buscam a construção de um mundo possível, discutem a respeito de problemas que envolvem a questão identitária e que contestam os textos não-indígenas.

Desta forma, pode-se considerar que as obras literárias produzidas por pessoas étnicas estabelecem uma conexão dialógica com os textos indigenistas, ou seja, que tinham o autóctone como tema. Sobre isso, Marcos Terena (2013, p. 50) explica que o contato com os códigos interculturais possibilitou o questionamento desse modelo indigenista paternalista. Ele acredita que é o momento do índio culto e, simultaneamente, o tempo do índio tradicional, pois é importante compreender a cultura dos não-indígenas para alcançar o reconhecimento das culturas indígenas e conseguir que sejam preservadas. Deve-se reconhecer a importância do autor, pois ele é o fundador do primeiro movimento indígena brasileiro, membro da Cátedra Indígena Itinerante e escritor indígena.

Ailton Krenak é outra voz teórica importante para o movimento indígena. O estudioso (2015, p. 230) explica que os povos originários não se reconhecem como “índios”, mas como humanos (*burum*). Diferentemente do conceito criado a partir de uma ideologia ocidental, os indígenas entendem a identificação da condição humana e do pertencimento a um universo conforme a noção de *cosmovisão*. Essa ideia é descrita por Krenak (2015, p. 258) como uma mágica de restabelecer o dom dos humanos e de resgatar o sentido cósmico da vida, “viver dentro da coisa”. O que é algo maravilhoso para ele, pois isso possibilita a recriação do mundo pelos humanos.

Por essa razão, é relevante ouvir também a voz indígena, seja teórica ou literária, seja uma representação coletiva ou partindo de experiências individuais para revisar certas imagens ou pensamentos enrijecidos com a finalidade de diminuir situações de conflito. A cosmovisão pode ser encontrada em textos autobiográficos de cunho autóctone. Para Leonor Arfuch (2010, p. 250), o espaço biográfico – a partir das narrativas vivenciais, autobiográficas e testemunhais de vozes marginais que não foram escutados ou não conseguiram se expressar – permite compreender e explicar situações históricas e relações sociais. A estudiosa argentina (2010, p. 340) completa que a autobiografia apresenta um espaço *entre*, revelando uma imbricação entre indivíduo e sociedade.

Partindo da ideia de que, muitas vezes, a escrita literária indígena aborda vivências pessoais e conflitos coletivos – como a demarcação de terras –, faz-se relevante compreender o

modo como os povos originários se relacionam e entendem seus territórios ancestrais. Para isso, Ailton Krenak (2015, p. 225) afirma que os autóctones acreditam que a terra é uma entidade viva, ao contrário dos não-índios que a veem como um bem material.

Márcia Wayna Kambeba também aborda o tema. A autora (2012, p. 34-35) observa que, no espaço tempo vivido, o território é sempre múltiplo, diverso e complexo, enquanto, conforme a lógica hegemônica capitalista, o território é unifuncional. Segundo a geógrafa, o homem necessita de seu território, pois isso ajuda a condicionar a construção da identidade de cada indivíduo. Ela (2012, p. 109-110) pontua, ainda, que a mulher está cada vez mais inserida na luta política, mas a participação feminina em prol dos direitos de seu povo ainda está aquém do necessário. Segundo a poeta, na Aldeia Omágua/Kambeba, a mulher possui direito a voto e respeito em sua essência. Ademais, ela ressalta que a ausência de poder autoritário como uma característica importante a ser observada em sua aldeia.

Considerando a participação feminina pontuada por Kambeba e seu entendimento sobre a relação com a terra, é pertinente pensar a respeito das conexões e afinidades estabelecidas entre o corpo feminino e o território. Embora a autora indígena seja bastante positiva com a questão de gênero dentro nas relações entre os Omágua/Kambeba, há de se considerar que essa realidade não é uníssona entre os povos originários. Rita Segato (2016, p. 112) alerta que a violência dentro e fora das aldeias faz com que as indígenas lutem duplamente. Essas mulheres se unem a seus povos contra problemas externos e combatem a opressão dentro das próprias comunidades e povos.

Portanto, faz-se necessário pensar a mulher indígena relacionada ao meio ambiente e à terra, pois ambas sofreram e sofrem com os interesses e com as interferências dos demais componentes da sociedade brasileira. Esther Torrijos e Margarita González (2010, p. 159) entendem que a análise ecocrítica e ecofeminista tem como ponto de partida a diversidade de perspectivas e priorizam uma abordagem dialógica na análise literária. Esse tipo de estudo tem como objetivo fundamental partir de uma perspectiva mais ampla e tolerante para observar criticamente os textos literários.

A ancestralidade entre as margens do rio: da aldeia à cidade

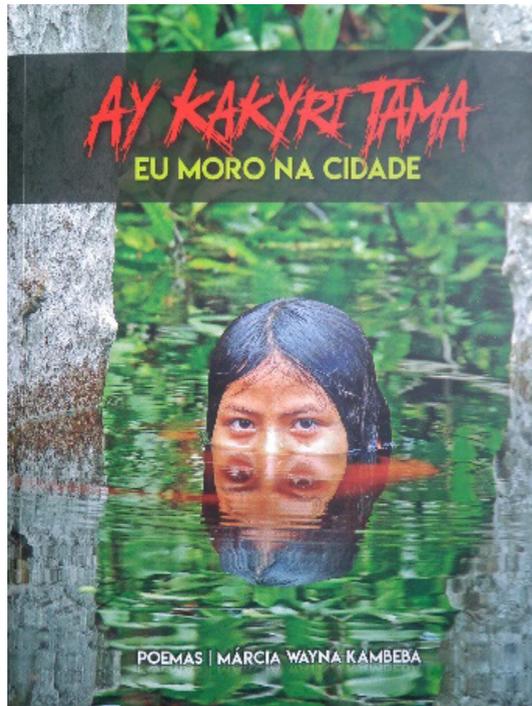
Márcia Wayna Kambeba é o modo como a autora assina o seu livro. Ela se apresenta diante dos não-indígenas: *Ay kakyri tama* (eu moro na cidade). A escritora não deixa de expressar sua língua nativa logo no título, reforçando os traços de sua identidade. Antes mesmo de abrir o exemplar, a capa da obra já é um convite para ampliar a capacidade de leitura. Ela conduz imediatamente o leitor para uma experiência literária diferenciada, há uma imagem duplicada, a metade de um rosto de uma menina refletido na água de um rio.

Ao mergulhar entre as páginas, descobrimos 32 poemas que circundam questões sobre identidade, território, deslocamento, meio urbano e o feminino – este podendo ser entendido na aproximação entre a terra e a mulher indígena. Entre um poema e outro, a poeta nos conduz a uma leitura de uma linguagem diferente: a fotografia. Como já mencionado anteriormente, a fotógrafa Kambeba registra e conta histórias ao congelar momentos do seu povo em imagens em preto e branco. Ela retira a cor dos retratos, mas traz a sua ancestralidade para o papel – essa

ideia será retomada posteriormente. Assim, a aldeia da escritora indígena também se faz presente na cidade.

Seguindo o curso das letras, inevitavelmente o pensamento ocidental irá de encontro às características semelhantes ao que a literatura não-indígena costuma nos oferecer, segundo os critérios que os leitores leigos e, principalmente, os críticos partilham para decifrar esse tipo de arte. Há uma menina indígena duplicada no rio, ela não está na margem da direita ou da esquerda – o lado esquerdo que pode ser o lado direito conforme a perspectiva que se olha. A indígena está dentro do rio corrente, ela está entre as margens, em um não-lugar que flui: “E vejo no rio espelhado/A imagem do meu eu” (KAMBEBA, 2018, p. 28).

Figura 1: Imagem 1



Capa do livro de Márcia Wayna Kambeba, 2018.

É confortável, para o não-indígena, partir de uma das margens para observar a menina que se banha no rio. Desse ponto vista, encontra-se no livro indígena um predomínio de rimas intercaladas como na terceira estrofe do poema *Tana Kumuera Ymimmia*: “May-tini na sua grandeza/Por não conseguir entender/Viu nossa fala com estranheza/Português fez o povo aprender” (KAMBEBA, 2018, p. 37, grifo nosso). Além de apresentar predomínio de rimas emparelhadas como na primeira estrofe do poema *São Paulo de Olivença, presença Kambeba*: “São Paulo, cidade pacata/Que vem do rio, que vem da mata/De pele morena, de alma serena/No sangue a nobreza, minha bela pequena” (KAMBEBA, 2018, p. 52, grifo nosso).

Nota-se também um padrão de poemas com estrofes com 4, 5 ou 6 versos como nos poemas: *Silêncio guerreiro* (com quarto quartetos e um quinteto), *Aldeia Tururucari-Uka* (com um quarteto e sete sextetos), *Natureza em chama* (com cinco sextetos), *Jamaxim cultural* (com

quatro quartetos) e *Árvore pura* (com quatro quartetos e um quinteto). Dois poemas apresentam a mesma estrutura: quatro quartetos e dois sextetos; esses intitulados como *União dos povos* e *São Paulo de Olivença, presença Kambeba*.

Além disso, *Gota pequena* é um poema que apresenta uma estrutura de três quartetos e dois tercetos, o que lembra bastante a estrutura do soneto clássico de dois quartetos e dois tercetos. Contudo, observa-se que a poeta faz uma modificação, pois ela traz a tinta “Quer na folha escrever” e afirma que “São letras de luta e memória/Sujeito da história” (KAMBEBA, 2018, p. 67). Embora a expressão venha pelo viés da língua portuguesa e a voz se materialize na literatura, não se pode esquecer que a autora vem de uma tradição oral e memorialística, o que exige do leitor ocidental uma abertura mental para tentar decifrar outras possibilidades de entendimento do texto autóctone.

Portanto, a escrita de cunho indígena está a serviço do processo de desconstrução de uma imagem elaborada pelo não-indígena a respeito dos povos originários ao longo da história e por meio, principalmente, da literatura. Muito embora o livro se assemelhe a uma tradição literária ocidental, nota-se que há uma tentativa de informar, apresentar e reafirmar uma identidade que foi sofrendo diversos apagamentos e múltiplas violências desde o período de colonização até a contemporaneidade. A voz da poeta de autoafirmação de sua singularidade étnica ecoa em seus versos:

Nasci na Uka sagrada
 Na mata por tempos vivi
 Na terra dos povos indígenas
 Sou Wayna, filha de Aracy
 (KAMBEBA, 2018, p. 24).

O discurso é apresentado em primeira pessoa do singular como no uso dos verbos “nasci” e “sou”. Observa-se que a poeta usa seu nome indígena “Wayna” para enfatizar a sua condição indígena, ela é filha de Aracy – elemento da cultura ancestral que significa luz da manhã – é um fruto da natureza. O poema *Ser indígena, ser Omágua* utiliza o mesmo recurso de autoafirmação:

Trago em meu peito
 as dores e as alegrias do povo Kambeba
 e na alma, a força de reafirmar a
 nossa identidade
 que há tempos ficou esquecida
 diluída na história
 mas hoje revivo e resgato
 a chama ancestral de nossa memória
 (KAMBEBA, 2018, p. 26).

O título do poema anuncia a especificidade da autora como indígena, ela é tal qual o povo Omágua/Kambeba. Os versos são apresentados na primeira pessoa do singular como no verbo “trago”, mas sua fala vem carregada da coletividade, da história e da memória do seu

povo. É pelas letras que ela tenta reviver e resgatar a sua ancestralidade. Importa aquilo que é dito, importa também o modo como é elaborado no livro.

Em se tratando do registro da forma, a escritora teve o cuidado de empregar em seus versos o recurso do bilinguismo, que pode ser visto em poemas nomeados como: *Ay kakyri tama*, *Árvore da vida*, *Ritual Indígena*, *Tana kumuera ymimiua* e *Territorial ancestral*. Observa-se que dois desses poemas trazem no título a língua materna do tronco Tupi-Guarani, e um deles faz a abertura da obra:

Ay kakyri tama
Ynua tamaverano y tana rytama
Ruaia manuta tana cultura ymimiua
Sany may-tini, iapã iapuraxi tanu ritual
[tradução]
Eu moro na cidade
Esta cidade também é nossa aldeia
Não apagamos nossa cultura ancestral
Vem, homem branco, vamos dançar nosso ritual
(KAMBEBA, 2018, p. 24, grifo do autor).

Márcia Wayna Kambeba ilustra o encontro entre aldeia e cidade de um jeito positivo ao convidar o homem branco a celebrar a sua cultura ancestral. Esse encontro não fica apenas no que se compreende dos versos, mas também na estrutura elaborada pela poeta, embora sejam línguas diferentes elas seguem juntas com o mesmo intuito: celebrar, rememorar e aprender um pouco mais a respeito da cultura indígena. Em específico, a autora apresenta os traços identitários do seu povo e tenta conectar as margens, representadas pelas línguas diferentes, por meio da tradução, pois significam/comunicam os mesmos dizeres.

Então, cabe o questionamento: quem são os Omágua/Kambeba? Segundo a escritora indígena (2012, p.19), os Omágua/Kambeba estão estabelecidos entre os rios Solimões e Negro da fronteira do Amazonas e apresentam particularidades culturais como em sua aparência física e na indumentária, distintas em relação as outras etnias vizinhas. Esse povo deixou de se identificar como indígenas em razão da violência, da escravidão e da discriminação de frentes não-indígenas na região desde os meados do século XVIII.

Essas agressões aconteceram, sobretudo, motivadas pelo interesse nas terras ancestrais. A não identificação étnica no passado fez com muito da cultura tenha se perdido ao longo do tempo e motivado muitas migrações para os centros urbanos:

Mas em um contato fatal
Com um povo mais socializado
Fez dos herdeiros das águas
Um povo desaldeado
(KAMBEBA, 2018, p. 49).

A autora, por morar na cidade, enfrenta preconceito quanto à legitimidade de sua ancestralidade. Embora tenha compartilhado das práticas socioculturais ocidentais, Márcia Wayna Kambeba sente uma necessidade de autoafirmação: “Posso ser quem tu és/Sem perder quem sou [...] Mantenho meu ser indígena [...] Mesmo vivendo na cidade. (KAMBEBA, 2018, p. 24). O discurso se repete em outro poema: “Porque sou aldeia, sou cidade”. (KAMBEBA, 2018, p. 60). Compreende-se, então, que a questão do *entre-lugar* em que se encontra a autora está no espaço físico, no espaço sociocultural, bem como em sua produção literária.

A poeta relaciona-se com o seu entorno, mesmo sendo esse um local urbano. Ela defende que é possível vivenciar a sua cultura mesmo fora da aldeia, mais do que isso, a voz do poema afirma que é possível encontrar as memórias dos Omágua/Kambeba em São Paulo de Olivença:

São Paulo, cidade pacata
 [...]

As lendas e mitos Kambeba

Em ti venho buscar

Me apresentas teu baú

Tuas memórias, vens me contar

Mostrando que és importante

Por ser de fato meu lugar

(KAMBEBA, 2018, p. 52).

Ficou evidente, com o trecho anterior, que é de suma importância para a poeta ter reconhecimento de pertencimento – que lhe é de direito ao ser uma cidadã brasileira – a uma das margens do rio como descanso para o corpo em terra urbana. Contudo, o seu sentimento é de luta em relação a outra margem que ainda não foi demarcada legalmente como sua terra ancestral:

Da vida que tive, lembro como agora

Das lutas pela terra, pela vida que foi embora

Para muitos de meus parentes

Que morreram na batalha

Por um lugar para viver

E pela continuidade de um legado

de uma história.

As terras que foram de meus ancestrais

Hoje, não as tenho mais

Na luta para recuperá-las

Esperamos dos governantes

A iniciativa para demarcá-las [...]

(KAMBEBA, 2018, p. 40).

A relação com a terra se dá de modo diferenciado. Os não-indígenas têm a visão de que ambas as margens, inclusive, o rio lhes pertence, mas não conseguem observar o seu pertencimento em sentido contrário. Em contrapartida, os indígenas, em sua cosmologia, compreendem a relação de vínculo mútuo entre o ser humano e a natureza, como a menina que brinca no rio e se fixa nas margens.

Márcia Wayna Kambeba (2012, p. 20) explica que o seu povo mantém durante anos uma convivência com a natureza e com a territorialidade manifestada na Aldeia Tururucari-Uka pertencente ao município de Manacapuru-AM. Essa ligação é potencializada ao se pensar no feminino, pois a mulher indígena, a natureza e a terra são sagradas em sua fertilidade, são vistas como semelhantes. A poeta amazonense traz versos que confirmam a declaração anterior: “A Amazônia existe em mim” (2018, p. 69), “Sou filha da selva, minha fala é Tupi (2018, p. 26) e “Sou filha da mãe da mata/Minha pele retrata/A cor que dela peguei” (2018, p. 28).

Sob uma visão indígena, há uma humanização do Planeta Terra como um todo e o homem ganha características similares aos elementos naturais:

O tronco se abriu
A árvore pariu
Numa bola esverdeada
O mistério do amor.
[...]
Tem a cor da entrecasca
O cheiro do tucumam
No tururi tuas vestes
Surge waimí, nasce a cunhã
Filha de Nhandecy
(KAMBEBA, 2018, p. 66).

Além de partilhar semelhanças com a natureza, a autora afirma ser um rio. A voz emissora dos versos não somente tem o rio entorno de si, em completa imersão, como se torna essa imensidão de água que corre com vivacidade. Ela é o feminino que nada no rio, é também as margens. É o todo em perfeita comunhão de existência. Ela está dentro da coisa e é a coisa toda:

Agora sou rio que corre lá.
Sou riacho, igarapé
Sou lago, mormaço
Num corpo de mulher
(KAMBEBA, 2018, p. 68).

A força da água percorre outras extensões territoriais, continuam sendo humanas e os próprios humanos conforme a leitura acima. A autora é fruto das margens, ela é aldeia e cidade, mas sua identidade é negada. Sua condição indígena é questionada, pois vive em meio urbano. E convive nesse espaço para, também, clamar pelos direitos de demarcação de suas terras. Por

muito tempo, os autóctones foram silenciados, porém as letras literárias e acadêmicas são um viés para que a poeta aborde esse problema.

Segundo Márcia Wayna Kambeba (2012, p. 59), o povo Omágua/Kambeba fez do silêncio uma estratégia de defesa e de resistência perante as violências cometidas pelos não-indígenas. A autora (2012, p. 69-71) informa que, na metade do século XVIII, os Omágua/Kambeba estavam reduzidos a pequenos grupos familiares. Esses negaram sua identidade étnica e se assumiram como caboclos para evitarem perseguições e conseguirem sobreviver. Esse povo foi obrigado a silenciar devido à proibição do uso da língua materna, o que sobrou da língua mãe, ficou na memória dos mais velhos que viveram no século XIX, pois falavam entre si quando estavam a sós. Ainda, Kambeba pontua que o século XX foi mais silencioso do que o século anterior por suas características políticas, ideológicas e científicas, o povo Omágua/Kambeba foi esquecido pelas fontes documentais brasileiras. A poeta denuncia:

É preciso silenciar
Para pensar na solução
De frear o homem branco
E defender o nosso lar [...]
(KAMBEBA, 2018, p. 29).

A violência do silêncio ocorreu também na imposição do uso do português, como pontuou a autora. Nos versos, a escritora afirma: “Minha língua foi mantida no anonimato” (2018, p. 40). Esse tipo de agressão é uma forma de deslegitimação da autenticidade indígena, pois a língua é um dos meios de expressão e afirmação de identidade:

May-tini na sua grandeza
Por não conseguir entender
Viu nossa fala com estranheza
Português fez o povo aprender.

A língua não é determinante
Para se poder dizer
Que um indígena não é Kambeba [...]
(KAMBEBA, 2018, p. 37).

Para o silêncio imposto, a autora trouxe a voz registrada na escrita. Transitou entre sua língua nativa e a língua portuguesa, traduziu e comunicou conforme a pluralidade que existe em si. Ser rio é o seu diferencial, aquela que se transforma e é vida, aquela que une laços entre a aldeia e a cidade. O poema *Jamaxim Cultural* traz significados bastantes pertinentes, pois *jamaxim* – palavra indígena – é uma bolsa trançada de palha usada para transportar coisas sobre as costas e é presa à cabeça. Quando a escritora une a palavra da língua materna à palavra em português, ocorre um encontro linguístico e de culturas. Ela carrega sua bagagem cultural e identitária consigo, ressaltando que o cesto é preso pela cabeça, uma simbologia de saber e de conhecimento:

Eu vou para o mato, vou
Tirar cipó para tecer amor
Um jamaxim de cultura eu sou
Quero ensinar, sou doutor
(KAMBEBA, 2018, p. 64).

O eu lírico do poema quer ensinar, é doutor. E isso é possível de ser fazer em via dupla, ou em ambas as margens, cultivando as culturas que leva em si para os dois lados do rio. A primeira estrofe do poema tem uma contagem no primeiro e no último verso em redondilha maior – com sete sílabas poéticas – o que é bastante comum e sonoro nas cantigas populares brasileiras. Ademais, as rimas alternadas – em disposição ABAB – também enriquecem sonoramente os versos, rimando “vou” com “sou” e “amor” com “doutor”.

A música, por si só, pode ser entendida como fenômeno fruto da combinação de sons e ritmos, pode conectar vidas, além de ter caráter universal. Essa arte dos sons estimula a vivacidade do corpo que aparece entre vários versos de Kambeba: “Na dança nativa/dos povos irmãos” (2018, p. 32) e “Tambores ecoam na aldeia” (2018, p. 33). Observa-se a presença de instrumentos musicais produzidos e de origem indígena tocados pela voz dos versos: “O som do maraká anuncia/A dança vai começar/No sopro do meu caríçu/O som começo a tirar” (2018, p. 35). Não é somente os seres humanos que fazem música nas aldeias indígenas:

Com a orquestra dos passarinhos
A música paira no ar
Mas, é preciso sensibilidade
Para a melodia escutar.

Na escala musical
O rouxinol vem nos mostrar [...]
(KAMBEBA, 2018, p. 50).

A natureza também produz sons e ritmos, também convida todos os seres a celebrar a sua arte e beleza. Entretanto, a poeta adverte, é preciso sensibilidade para ouvir, para apreciar as formas artísticas diferentes do entendimento ocidental. É válido ressaltar que um dos elos culturais incorporados pela autora vem de sua veia musical, pois é compositora e cantora. Liliam Barros (2018, p.173-174) explica que Márcia Wayna Kambeba criou o grupo *Ay Kakyri Tama* com mais duas musicistas não-indígenas que fazem acompanhamento com violão e *backing* vocal, porém ela segue carreira solo atualmente. A cantora compõe suas músicas dentro do sistema tonal, as quais abordam a história e a cosmologia do povo Kambeba. Além disso, essas músicas são cantadas, dançadas e permeadas pela declamação poética.

A compositora disponibilizou algumas dessas canções em seu canal na plataforma do *Youtube*, dentre elas se destacam *Ay Kakyri Tama: Identidade, cultura e arte indígena* (2015) – nome dado ao vídeo – e *Cuara Açú* (2017). Na descrição do primeiro clipe, a artista informa que esse trabalho foi baseado em seu livro homônimo e em sua pesquisa de mestrado sobre o

povo Kambeba, tendo como objetivo mostrar a importância da afirmação indígena e sobre sua identidade através do canto, dança e poesia.

O trabalho apresenta uma instrumentação composta pelo violão – que surge apenas como instrumento de base –, pela percussão – que se apresenta bastante marcada, num compasso binário, remetendo a rituais religiosos/espirituais – e pela voz, sendo a protagonista da música. A forma está configurada como A-B-A, a parte A é o tema cantado e a parte B é recitativo (falado). Referente às notas musicais, pode-se entender que a melodia é construída na escala pentatônica maior, bastante comum em cantigas de roda e em músicas ritualísticas e folclóricas, características próximas de alguns dos poemas mencionados anteriormente. A canção está no tom de dó maior, uma tonalidade simples, conferindo certa suavidade.

Em uma conversa informal com a artista Kambeba nas redes sociais, ela explicou que, na realidade, a música desse vídeo chama-se *Anawê*, tendo sido composta em sua língua nativa:

Anawê akangatara
Piranga pirassissawa

[Tradução]

Salve meu cocar
De pena vermelha

Anawê Akangatara
Piranga pirassissawa
Anawê anawê anawê

[Tradução]

Salve meu cocar
De penas vermelhas
Salve salve salve

Esses versos compõe a parte cantada da música e a parte recitativa é apresentada em português no *videoclipe*, abordando a sua identidade de mulher indígena, como, por exemplo: “Nas cores das minhas das plumas vívidas de ser mulher. A sutileza do meu caminhar, da minha pele morena pintada de jenipapo contrasta com a minha pena” (KAMBEBA, 2015). Ao finalizar a recitação, a cantora retorna à primeira parte da canção em sua língua de origem.

Márcia Wayana Kambeba também apresenta uma introdução textual na caixa de informações do segundo vídeo: *Cuaru Açú* (Grande Caminho). A compositora explica a importância de retornar para a aldeia e manter viva a chama ancestral; ela pontua que traz uma mensagem de força e de resistência para os povos que vivem dentro e fora da aldeia. A cantora alerta que a musicalidade indígena não perde sua essência e originalidade.

Diferentemente da outra composição, o canto é a *cappella* e com abertura de vozes, não há uma base harmônica, como o som de um piano ou de um violão para dar suporte à voz da

cantora. Observa-se apenas o acompanhamento de uma percussão, que sugere a marcação em compasso quaternário na canção, o que nos remete, mais uma vez, a um canto ritualístico e/ou uma tentativa de conexão com a ancestralidade.

Dentro de uma análise simplificada, a forma pode ser vista como sendo A-B-A-B-B'-ponte-A-coda. Na parte A, há canto e percussão, a melodia cantada é baseada nas notas de uma tríade maior, especificamente na tríade de dó sustenido (ou de Ré bemol), três notas que se repetem e que, por si sós, configuram-se como um arpejo descendente de um acorde maior, assemelhando-se ao canto de um pássaro. O que nos faz retornar a ideia de que a natureza pode fazer música ao produzir sons, segundo Márcia Kambeba em seu livro *Ay Kakyri Tama*.

Na parte B, há também canto e percussão, a melodia é formada por três notas, sendo elas baseadas em uma variação das notas da parte A. A percussão passa a ter função de efeito na parte B' e o canto fica com a rítmica livre. Na ponte, a cantora faz um pequeno recitativo para retornar à parte A e na coda há um recitativo juntamente com a percussão de efeito e um novo elemento, um instrumento ritualístico de origem australiana conhecido como *Didyeridú*. Esse instrumento produz bastante ressonância e isso faz lembrar, de certa forma, a oralidade e o carácter circular da transmissão de saberes e da contação de histórias, o que não deixa de estar presente nos versos dos poemas do livro da autora.

Ainda sobre a canção, há bastante repetição na letra da música, que é predominantemente cantada na língua de origem de Kambeba. Em determinado momento do videoclipe, há uma introdução de versos escritos vinculados às imagens. Primeiro, há versos na língua nativa pertencente ao tronco Tupi-Guarani, sequenciados pela tradução em português:

Ikyato hamutuni/ Até logo
Auy usutá/ Eu já vou
Supi ritama/ Pra aldeia
Auy pinani/ Vou voltar
Supukatara miky tana aua/ Festejar com minha nação
Indá tana sikué/ Cantar nossa vida
Iky cultura iumanã iané iuí/ Que é cultura abraçando nosso chão.

Vem água, banha a minha alma Kambeba.
Vamos cuidar da nossa mata, nossa casa verde.

Kambeba fecha a canção com dizeres em português: “Vamos cuidar da nossa mata, nossa casa verde”. Outra questão importante a ser enfatizada é o trabalho com a imagem que acompanha a canção. Além da música e dos versos, a fotografia do videoclipe conduz o espectador para o universo das matas, do rio e alterna com cenas da cantora dentro de um estúdio de gravação, revelando a dualidade da ideia de aldeia e de cidade. Ademais, observa-se a dança indígena em sincronia com a canção.

Isso posto, deve-se considerar que a musicista/poeta/atriz/cineasta revela também o seu talento como fotógrafa. Junto às informações catalográficas do livro, observa-se que os retratos entre os poemas, bem como a capa da obra, foram feitas por Márcia Wayna Kambeba. Não é ingênua a seleção e distribuição ao longo das páginas, elas comunicam tanto quanto o texto escrito.

Essas imagens são também um meio da escritora exercer a contação de histórias. É uma obra que reverbera informação e significação pelas possibilidades de ser e de fazer. Há onze fotografias dentro do livro em preto e branco que se intercalam com as páginas dos poemas decoradas com desenhos indígenas. A primeira foto antecede a apresentação do livro escrita por Márcia Wayna Kambeba, o retrato apresenta um menino dentro uma canoa remando no rio e uma colagem de outra foto de uma menina com pinturas e trajes étnicos, a criança parece ser a autora quando pequena:

Figura 2: Imagem 2 e 3



Fonte: KAMBEBA (2018, p. 6-7).

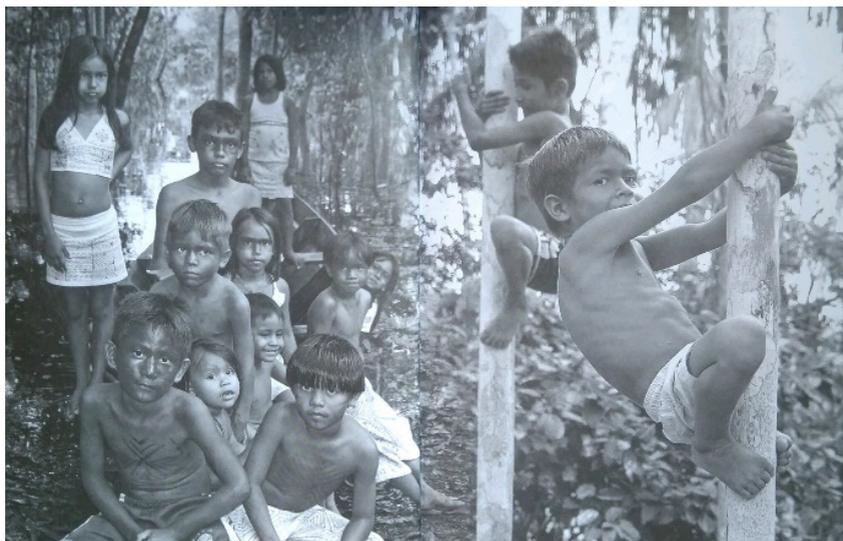
A cena seguinte ocupa duas páginas e traz três meninos brincando no rio e antecede o prefácio. A terceira imagem precede ao sumário, nela, há várias crianças na floresta perto do rio e dois meninos agarrados em trocos de árvores. A fotografia seguinte está logo após o sumário e há um único menino em cima de uma árvore, a imagem antecipa o que os primeiros versos e uma sequência de poemas que abordam a questão da identidade:

Figura 3: Imagem 4



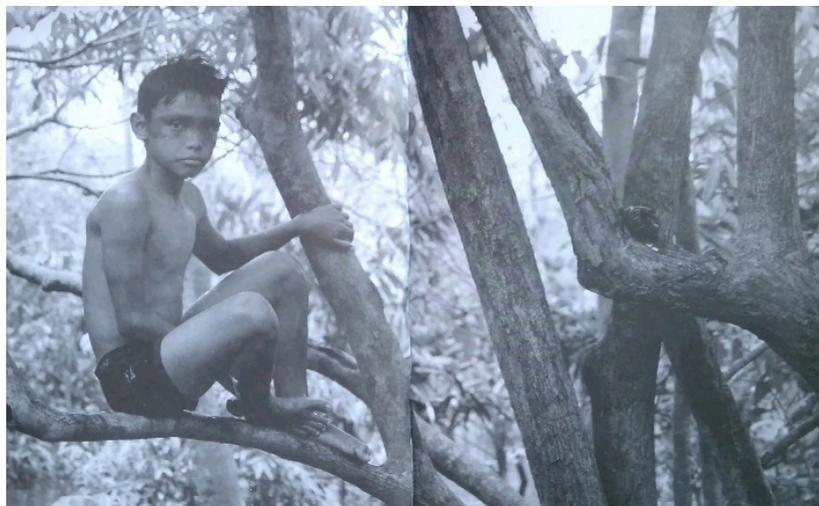
Fonte: KAMBEBA (2018, p.12-13).

Figura 4: Imagem 5



Fonte: KAMBEBA (2018, p. 18-19).

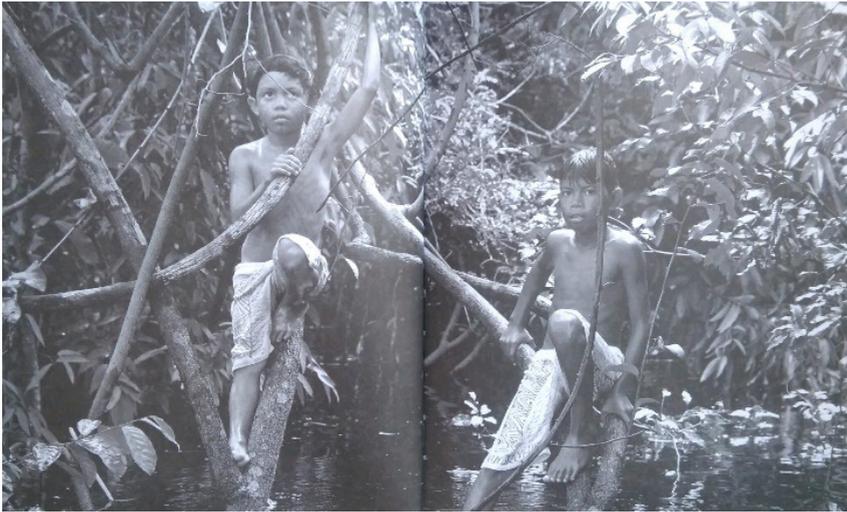
Figura 5: Imagem 6



Fonte: KAMBEBA (2018, p. 22-23).

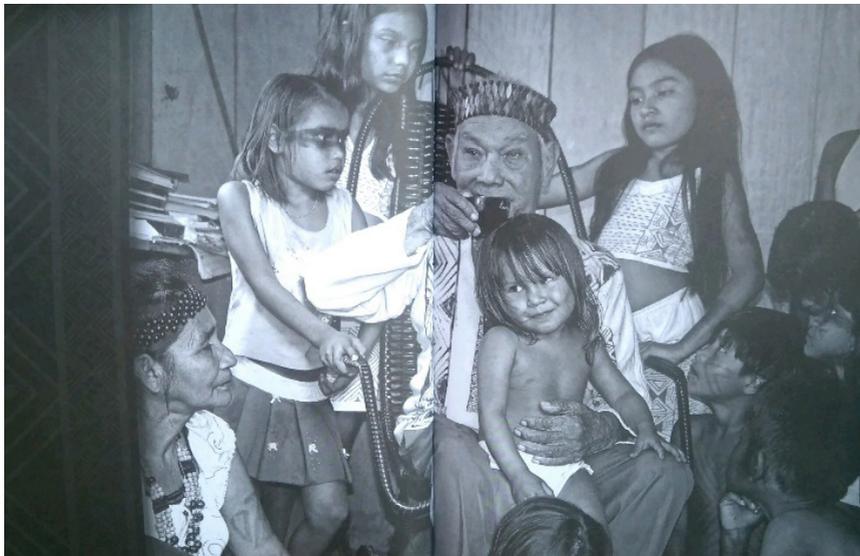
Então, observa-se que as imagens começam a ter laços mais estreitos com a letras dos versos. No quinto retrato, é possível ver dois garotos em cima das árvores e próximos ao rio. Os poemas seguintes fazem uma apresentação dos povos Omágua/Kambeba, dos rituais, das danças, dos desenhos, da música e das tradições. A fotografia seguinte nos revela crianças em volta de um senhor mais velho que parece ser o cacique. Logo após, nota-se um conjunto de poemas que denunciam a violência do branco contra o índio, fala-se de luta e de memória.

Figura 6: Imagem 7



Fonte: KAMBEBA (2018, p. 30-31).

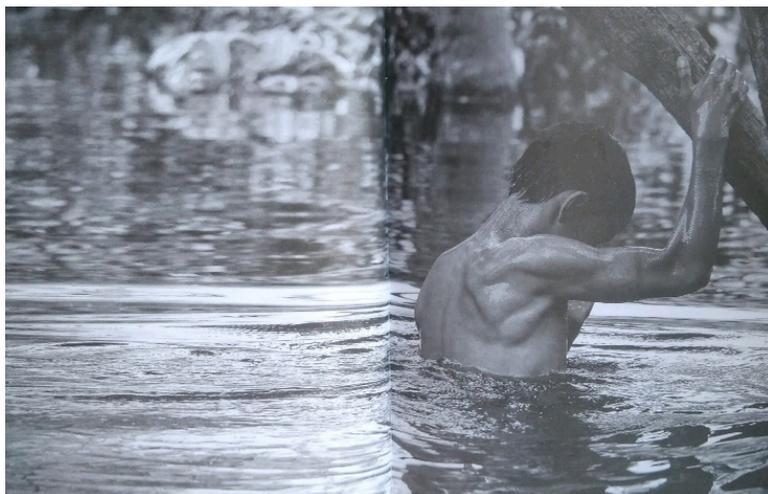
Figura 7: Imagem 8



Fonte: KAMBEBA (2018, p. 38-39).

A sétima imagem ilustra um jovem dentro da água com o braço agarrado a um tronco, esse braço se mostra forte assim como os dizeres dos poemas que revelam seres originários fortes, filhos do rio e que estão presentes nas cidades. Na próxima fotografia, há também um guerreiro e, ao lado dele, nota-se uma fileira de mulheres indígenas, sendo iniciada por uma delas carregando uma criança. Enquanto isso, nos poemas posteriores, há uma relação dos homens com a natureza e seus elementos e com rio.

Figura 8: Imagem 9



Fonte: KAMBEBA (2018, p. 46-47).

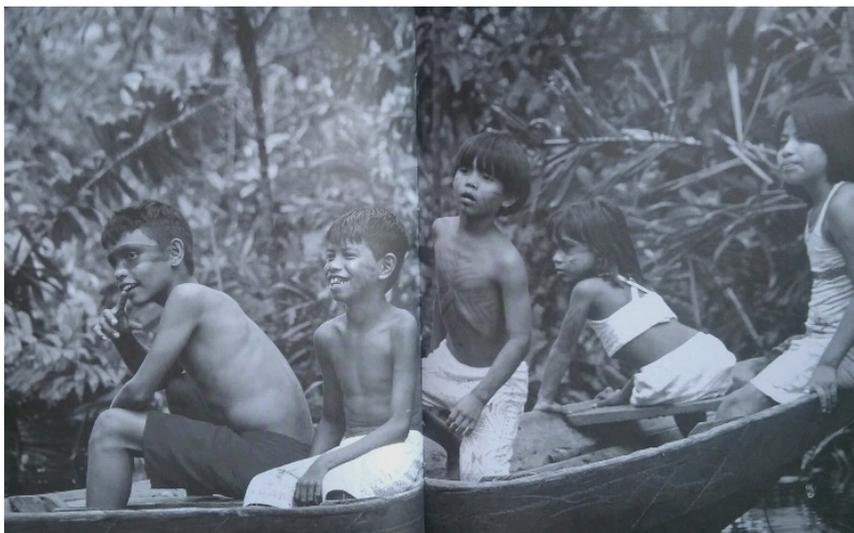
Figura 9: Imagem 10



Fonte: KAMBEBA (2018, p. 54-55).

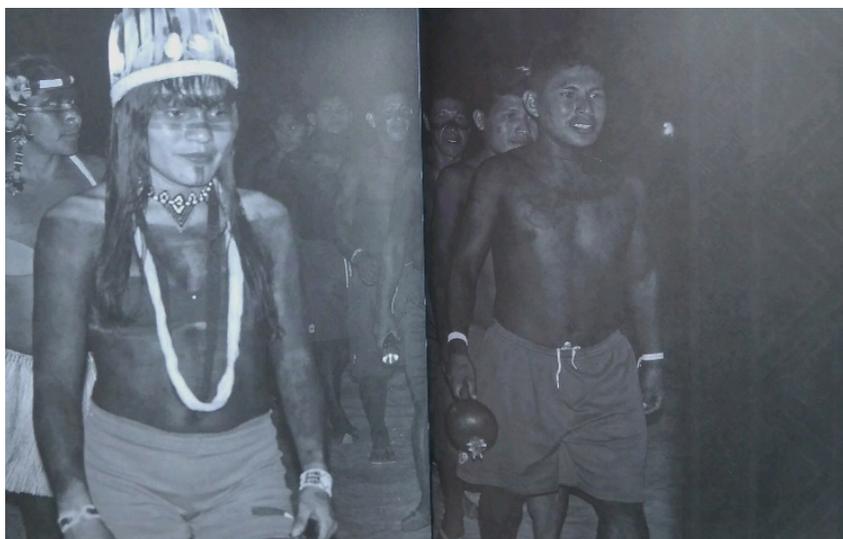
Crianças sorridentes e curiosas se encontram dentro de uma canoa na água corrente na nona imagem. Por sua vez, os poemas se voltam mais para possibilidade de futuro, de expressão da voz e do reforço da cultura indígena. No retrato de número dez, encontram-se duas fileiras, uma de mulheres e outra de homens, todos adultos, essa imagem fecha o conjunto de poemas. O glossário de palavras Omágua/Kambeba tem como plano de fundo a imagem de uma menina de olhos curiosos. Ao fechar o livro, encontra-se a contracapa, nela há uma imagem de prédios e céu infinito. Entre a capa da aldeia e a contracapa da cidade, há um rio de páginas e de poemas, onde correm a sabedoria da autora.

Figura 10: Imagem 11



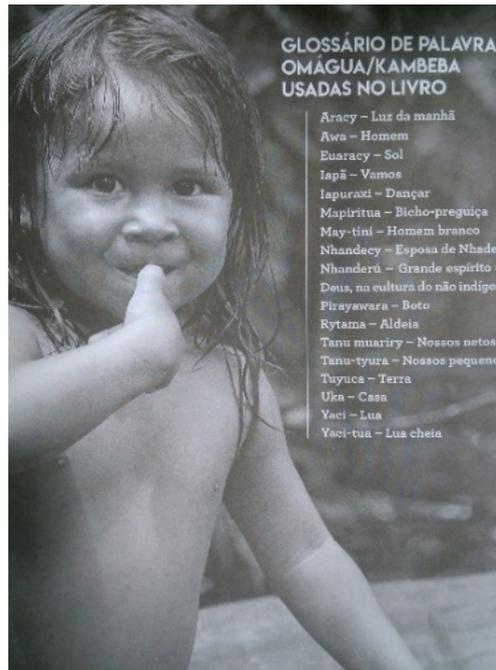
Fonte: KAMBEBA (2018, p. 62-63).

Figura 11: Imagem 12



Fonte: KAMBEBA (2018, p. 70-71).

Figura 12: Imagem 13



Fonte: KAMBEBA (2018, p.72).

Figura 13: Imagem 14



Fonte: KAMBEBA (2018, Contracapa).

O que, inicialmente, parece ser dual, multiplica-se. A autora revela a pluralidade nas possibilidades de ser, a sua face é multifacetada. As imagens (videoclipe e fotografia), as músicas,

os versos comunicam a identidade da autora que está na cidade, mas que não deixa de tornar presente a aldeia e a natureza em sua expressão artística. Os conhecimentos ancestrais são construídos em meio urbano se entrelaçam e reverberam na arte de Márcia Wayna Kambeba, a sua perspectiva está impressa no seu modo de pensar o mundo e de criar a partir dele.

Considerações finais

A ocupação e demarcação de terras indígenas são problemas bastante contemporâneos, e que foram se renovando ao longo do processo histórico. Os corpos e as terras indígenas continuam sendo de interesse para: fazendeiros, borracheiros, latifundiários e políticos brasileiros. O conflito e a violência são ainda maiores, quando se entende que, para as culturas dos povos originários, a mulher indígena está intimamente relacionada ao meio ambiente e à terra.

Para terem perspectiva de vida ou para sobreviverem, muitos autóctones se viram obrigados a migrar para os centros urbanos. Com isso, muitos indígenas ficaram condenados a ocuparem um não-lugar referente ao espaço físico e ao não reconhecimento de suas identidades ancestrais perante à sociedade brasileira não-indígena. Entretanto, algumas dessas pessoas autóctones tiveram acesso à educação e passaram a veicular conhecimento.

Isso possibilitou uma contestação e uma possibilidade de reformulação epistemológica a partir da visão indígena que vai em duas direções e pode atingir públicos diferentes: na aldeia, trazem informações para os povos originários; e na cidade, para os demais brasileiros. Márcia Wayna Kambeba convida o leitor a repensar os seus conceitos e ideologias com os seus versos que partem de uma vivência indígena nos centros urbanos.

Embora a poeta tenha como ponto de partida a sua experiência de vida pessoal, ela elucida embates decorrentes do encontro entre culturas, enfatiza as necessidades coletivas de demarcação dos territórios sagrados, reafirma sua identidade indígena, problematiza a questão da migração/deslocamento e ensina como se dá a relação entre o homem e a natureza. Nos versos da escritora, observa-se outras possibilidades de ver, de pertencer e de se relacionar com o mundo; o que os indígenas chamam de *cosmovisão*. Justamente por isso, é importante que as vozes indígenas sejam um viés para revisar o modo como são vistos os povos autóctones para diminuir os conflitos culturais e sociais.

A impressão do pensamento da autora se dá logo na capa do livro, quando surge uma menina com o rosto duplicado nas águas do rio. Ali, já há um prenúncio da identidade multifacetada de Kambeba. Isso pode ser observado quando ela mescla sua literatura com a fotografia, com referências musicais, com a expressão bilíngue e quando compartilha em seus versos saberes acumulados ao longo de sua vivência e de seu percurso acadêmico. A poeta manifesta a dualidade que existe em si: a aldeia e a cidade. A sua contação de história exige sensibilidade de quem lê (ouve), pois ela se deleita nas possibilidades de ser e de fazer arte.

A obra se assemelha a uma tradição literária ocidental ao fazer uso do livro como suporte e do gênero poema, bem como uso de suas estruturas formais e da língua portuguesa. Aqueles que compartilham dos códigos do pensamento ocidental terá uma tendência em buscar semelhanças ao que já estão habituados a encontrar na literatura produzida por não-indígenas para validar a arte das letras indígenas, como também foi apresentado neste trabalho.

Contudo, Márcia Wayna Kambeba elabora versos que partem das suas experiências individuais e coletivas. Ela partilha de uma tradição oral e memorialística, possui ancestralidade e seu pensamento segue uma noção cosmológica para entender a realidade. Por isso, há uma necessidade de abertura para possibilidades diferentes de entender a produção literária indígena no seu aspecto formal e de conteúdo. Neste artigo, há apenas uma proposta de leitura que deve ser revisitada, reelaborada e somada a uma outra visão não explorada aqui.

Embora a menina esteja entre as margens do rio, envolta de água e de vida, ela está em perfeita comunhão com a natureza, sendo natureza ao constituí-la e ao se relacionar com o meio ambiente. A indígena está entre as margens, entre aldeia e cidade. A menina desloca-se entre os lados, ela é plural. A autóctone fala a língua do branco, a língua do seu povo, a língua da natureza e a língua das perspectivas. Ler os versos da autora implica soltar da terra fixa – do pensamento ocidental – e se permitir novas experiências de entendimento, sentir a água invadir por todos os lados – estar dentro da coisa, como sugere Ailton Krenak. *Márcia Wayna Kambeba* fala a língua do migrante que vê a partir das duas margens do rio e daquele que está dentro do rio que se move, sem deixar de ser quem é. Ela é uma mulher indígena que afirma: *Ay kakyri tama*.

Referências

ARFUCH, L. **O Espaço Biográfico**: dilemas da sociedade contemporânea. Trad. Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

BARROS, L. Arte, Contextos e Culturas Indígenas. **Revista Ilha**, v. 20, n. 1, p.163-176, jun. 2018.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de L. Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CORNEJO-POLAR, A. **O condor voa**: literatura e cultura latino-americana. Trad. Ilka Vale de Carvalho. Belo horizonte: UFMG, 2000.

D'AMORIM JÚNIOR, M. A. **May Sangara Kumissa**: o encanto e o encontro com uma voz da poesia indígena brasileira e os ecos íntimos do leitor em sala de aula. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

GARCÍA CANCLINI, N. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

GONZÁLEZ, M. C. Ecofeminismo y análisis literário. In: Flys Junquera, C., Marrero, J. M. y Barella, J. (eds.). **Ecocríticas**: Literatura y medioambiente. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuet, (2010).

GRAÚNA, G. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

HALL, Stuart. O global, o local e o retorno da etnia. In: HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

KAMBEBA, M. W. **Ay Kakyritama**: eu moro na cidade. 2. ed. São Paulo: Polén, 2018.

KAMBEBA, M. W. **Ay Kakyri Tama**: Identidade, cultura e arte indígena. 2015. (2m22s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=173Y1iL0xJs>>. Acesso em: 16 out. 2019.

KAMBEBA, M. W. **Cuara Açú**. 2017. (4m13s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FFPC61NRN-8>>. Acesso em: 16 out. 2019.

KAMBEBA, M. W. **Reterritorialização e identidade do povo Amágua - Kambeba na aldeia Tururucari** - Uka/Márcia Vieira da Silva. – Manaus, AM: UFAM, 2012.

KRENAK, A. In: COHN, S. (Org.). **Encontros**. Rio de Janeiro: Azougue, 2015.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: evolução e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SEGATO, R. L. **La guerra contra las mujeres**. Madrid, Edición: Traficantes de Sueños, 2016.

TERENA, M. O movimento indígena como voz de resistência. In: VENTURI, G.; BOKANY, V. (Orgs.). **Indígenas no Brasil**: demandas dos povos e percepções da opinião pública. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

TORRIJOS, E. R. ¿Por qué ellas, por qué ahora? La mujer y el médio natural: Orígenes y evolución del ecofeminismo. In: Flys Junquera, C., Marrero, J. M. y Barella, J. (eds.). **Ecocríticas**: Literatura y medioambiente. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuet, 2010.

Recebido em junho/2019.

Aceito em outubro/2019.

A POÉTICA DA GUERRA: A LITERATURA ENGAJADA EM LE MUR E EM O PRISIONEIRO¹

THE POETRY OF WAR: ENGAGED LITERATURE IN LE MUR AND O PRISIONEIRO

Nícollas Cayan Teixeira Dutra*

UFMS

Juliana Prestes de Oliveira**

UFMS

Anselmo Peres Alós***

UFMS

Resumo: Utilizando uma análise bibliográfica e documental em seus aspectos teóricos, históricos e conceituais, através de dados secundários e uma abordagem qualitativa, o trabalho aqui apresentado tem a pretensão de aferir a literatura engajada como uma possível estética em narrativas de guerra. Utilizando a noção de *litterature engagé* de Jean-Paul Sartre (1948), o artigo verifica, através do método dos estudos comparados, a poética da guerra nas duas seguintes obras: *Le mur*, de Jean-Paul Sartre (1939), e *O prisioneiro*, de Erico Verissimo (1967). Partindo do pressuposto de que a escrita engajada é uma parte central nas duas obras, o objetivo do artigo é analisar a estrutura referente à poética da guerra com base na teoria da função social da literatura, utilizando alguns pressupostos da pós-modernidade elaborados por Fredric Jameson (2015).

Palavras-chave: Erico Verissimo. Jean-Paul Sartre. Literatura Comparada. Literatura Engajada. Função Social da Literatura.

Abstract: Using a bibliographical and documentary analysis in its theoretical, historical and conceptual aspects, through secondary data and a qualitative approach, the work presented here has the pretension to analyze the engaged literature as a possible aesthetic in war narratives. Using Jean-Paul Sartre's notion of *litterature engagé* (1948), the article analyzes, through the method of comparative studies, the poetics of war in *Le mur*, by Jean-Paul Sartre (1939), and *O prisioneiro*, by Erico Verissimo (1967). Based on the assumption that engaged writing is a central part of the two works (already cited), the aim of the article is to analyze the structure referring to the poetics of war based on the theory of the social function of literature, using a positioned optics in postmodernity described by Fredric Jameson (2015).

Keywords: Erico Verissimo. Jean-Paul Sartre. Comparative Literature. Engaged Literature. Social Function of Literature.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

* Doutorando em Letras/Estudos Literários na Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: nicollascayann@gmail.com

** Doutoranda em Letras/Estudos Literários na Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: jprestesdeoliveira@gmail.com

*** Doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É Professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: anselmoperesalós@gmail.com

Introdução

A globalização, que veio com força nos anos 1990, gerou uma imensurável modificação estrutural em vários setores, como, por exemplo, o industrial, o monetário e o educacional, e logicamente, afetou também, as produções acadêmicas. A pós-modernidade², descrita por Fredric Jameson (2015) em *The Aesthetics of Singularity*, trata desse período que atingiu (e ainda atinge) várias áreas. As vertentes contemporâneas têm demonstrado cada vez maior presença do âmbito social/cultural, e as produções acarretam cada vez mais aspectos político-sociais da abordagem de suas temáticas à execução da metodologia. Isto é, se as produções acadêmicas não conseguem fugir desse formato de abordagem, tampouco fogem às leituras e reflexões que dão origem a essas produções. Esse artigo pretende analisar as similitudes e diferenças das guerras em *Le mur*, de Sartre (1939) e em *O prisioneiro* (1967), de Verissimo, assim como comparar o estilo de escrita dos dois autores. Mesmo que as duas obras citadas não façam parte do período da pós-modernidade, a visão do artigo enxerga os textos dessa perspectiva. Nem toda a escrita está comprometida em representar o momento histórico, ou social, ou político, no qual se encontra, e mesmo as escritas que não objetivam o engajamento são também recortes temporais que estão associados aos seus devidos contextos. Contudo, os textos, embora estabeleçam ligações com seus *panos de fundo*, não jazem fixos em suas temporalidades, a literatura tem o poder móvel de transcender e por isso interage com outros tempos, outros contextos.

Para fins metodológicos de evidenciar a poética da guerra, serão analisados excertos dos textos, promovendo uma comparação literária capaz de apontar similaridades e disparidades mantendo um debate constante com os ideais de literatura engajada. As narrativas selecionadas se passam em lugares de guerra e permeiam a reflexão de diversas questões enfáticas das construções de narrativas de guerra (descrição da cidade em guerra, descrição da prisão, promoção de escritas nacionalistas *etc.*). O intuito do artigo é analisar a estética dessas duas narrativas de guerra através dessa ótica advinda da pós-modernidade, contudo, retomando conceitos mais antigos, como o de *literatura engajada*.

A literatura engajada é descrita por Sartre como uma produção literária que cumpre sua função social, que é refletir os tempos, as questões que rodeiam as dinâmicas nacionais e internacionais, e também as ações e reações no funcionamento social da humanidade. A literatura engajada como proposta estética é a escrita de cunho social (que reflete os tempos) não apenas como aspecto, mas sim como estética narrativa. Isto é: o engajamento, muitas vezes tido como pano de fundo, é uma característica estética da obra e não um mero aspecto.

O artigo fica então estruturado da seguinte maneira: 1) esta breve introdução antecipando as temáticas que serão trabalhadas no artigo e as motivações e objetivos do mesmo; 2) um capítulo apresentando e embasando a ideia de literatura engajada com base na obra de Sartre; 3) reflexão da ideia de prisão proposta em *Le mur* na guerra civil espanhola; 4) raciocínio a respeito da ideia de prisão apresentada na guerra de *O prisioneiro*; e 5) por fim, as considerações finais fazendo

² É importante diferenciar pós-modernismo e pós-modernidade: o primeiro foi um estilo que surgiu na arquitetura e acabou se espalhando para as demais produções artísticas, hoje em dia as pessoas utilizam a palavra “contemporâneo” para agrupar o pós-modernismo e outras variantes mais recentes; já o segundo trata-se de um período de tempo que o autor também menciona como “capitalismo tardio” ou ainda “terceira onda do capitalismo” e que, diferentemente do primeiro, é uma estrutura que permanece na sociedade atual e não se esvai como um estilo. Faz-se necessária essa observação porque nos primeiros trabalhos do autor, a respeito do tema, nos anos 1980, pós-modernismo foi utilizado para descrever aquilo que na realidade se trata da pós-modernidade.

uma breve análise da comparação e recapitulando alguns pontos importantes do trabalho. Faz-se importante frisar que o trabalho não tem a pretensão de analisar a literatura engajada como unificadora das narrativas de guerra em geral, mas sim como uma possível estrutura.

A literatura engajada

Ao findar da II Guerra Mundial, era lançada, em Paris, a revista *Les Temps Modernes*³, que trouxe, junto a suas publicações, um leque de reflexões modernas e novas óticas para compreender o mundo que agora se instaurava sobre nova ordem mundial. Na apresentação da revista, Sartre deixa claro que a literatura desempenha um papel singular no mundo moderno, e que os autores têm a chance de dar voz aos que são sufocados por tantas narrativas excludentes. Sartre chama atenção ainda para os silêncios, que, na visão dele, podem ser tão ressonantes quanto as afirmações. Fica claro na apresentação da revista que, para Sartre, a literatura só tem seu real fim se executar sua função social (SARTRE, 1945).

No texto *Qu'est-ce que la littérature?*, Sartre descreve a “literatura engajada”, termo esse que significa literatura política/social, ou seja, uma produção literária que não destoa das realidades que envolvem o contexto do autor. A escrita engajada, em sua essência, é aquilo que possibilita o uso da literatura como ferramenta a favor da compreensão das ciências sociais como Direito, Política e Relações Internacionais. Sartre produz o texto com base em três perguntas guias, as quais ele explica em tópicos, que são: 1) O que é escrever? 2) Por que escrever? e 3) Para quem se escreve? De acordo com Sartre (1948):

Il est donc légitime de lui poser cette question seconde: quel aspect du monde veux-tu dévoiler, quel changement veux-tu apporter au monde par ce dévoilement? L'écrivain «engagé» sait que la parole est action: il sait que dévoiler c'est changer et qu'on ne peut dévoiler qu'en projetant de changer. Il a abandonné le rêve impossible de faire une peinture impartiale de la Société et de la condition humaine (SARTRE, 1948, p. 8).⁴

Nas palavras de Nina Simone:

An artist's duty, as far as I'm concerned, is to reflect the times. I think that is true of painters, sculptors, poets, musicians. As far as I'm concerned, it's their choice, but I choose to reflect the times and situations in which I find myself. That, to me, is my duty. And at this crucial time in our lives, when everything is so desperate, when every day is a matter of survival, I don't think you can help but be involved. Young people, black and white, know this. That's why they're so involved in politics. We will shape and mold this country or it will not be molded and shaped at all anymore. So I don't think you have a choice. How can you be an artist and

³ Tratava-se de uma revista francesa que trazia uma revisão política, filosófica e literária. A revista data sua primeira edição de 1º de outubro de 1945, e fora fomentada principalmente por Jean-Paul Sartre e por Simone de Beauvoir.

⁴ “É legítimo, então, propor-lhe este segundo questionamento: que aspecto do mundo você quer desvendar, quais mudanças quer trazer ao mundo por esse desvendamento? O escritor “engajado” sabe que a palavra é ação: sabe que desvendar é mudar e que não se pode desvendar senão tencionando mudar. Ele abandonou o sonho impossível de fazer um retrato imparcial da Sociedade e da condição humana (SARTRE, 1948, p. 28, tradução nossa).

not reflect the times? That to me is the definition of an artist (*What Happened Miss Simone*, Netflix, 2015. Na voz de Nina Simone)⁵.

Sartre percebe o dever do escritor engajado de uma forma muito similar à maneira como Nina Simone vê o dever do artista: representar os tempos. Sartre almejava uma literatura de grande alcance, uma produção literária de grandes circunstâncias. Sente-se em seus escritos teóricos a respeito da literatura certa tristeza em relação à massa de autores da época, uma insegurança em relação à competência dos autores para com as exigências do período histórico (FIGURELLI, 1987).

Nos próximos dois subtítulos, o artigo vai demonstrar, com exemplos textuais, os aspectos que evidenciam a escrita engajada como proposta estética em *Le mur*, de Sartre (1939), e *O prisioneiro*, de Verissimo (1967).

O muro

A escrita sartreana do pós-guerra era a de um homem de quarenta anos de idade que havia vivido o cativeiro e resistido à invasão alemã, trazia em sua bagagem dois romances importantes dentre diversos outros textos literários e filosóficos. *Le mur* (1939), junto a outros quatro contos (*La chambre*, *Érostrate*, *Intimité*, e *L'enfance d'un chef*), compõe o relicário de contos que Sartre apresentou no final da década de 1940 com o mesmo nome que dá título ao primeiro conto do livro, *Le mur*. Este conto em específico, assim como *La chambre*, tem fortes traços do existencialismo,⁶ movimento no qual Sartre ocupa a posto de *chef d'école*.

Essa coletânea de contos rendeu ao autor o Prêmio Populista em 1940 e o reconhecimento de Sartre no gênero. Esses escritos de Sartre, assim como *La nausée* (1938) e *La transcendance de l'ego* (1936), trabalham com uma abordagem intelectual e as experiências transmitidas através da experiência da leitura geram reflexões filosóficas. O texto utilizado na abertura de *Le mur* trata da Guerra Civil Espanhola (1936 a 1939) e o texto que encerra a coletânea (*L'enfance d'un chef*) trata do fascismo na França (1940 a 1944). Ambos os textos trabalham questões nitidamente políticas do âmbito internacional (ARBEX, 2009).

Escrito um ano após o início da Guerra Civil espanhola, o conto *Le mur* é considerado por André Gide⁷ uma obra-prima (COHEN-SOLAL, 1986). É um dos textos menos lidos do autor, contudo é um prato cheio para as questões políticas e também para as sociais. No prólogo da primeira edição, o autor explica a natureza de seu existencialismo, ele apresenta cinco desvios da existência (os cinco contos apresentados na coletânea) em que todas as fugas são impedidas por uma espécie de muro, o autor ainda explica que a fuga da existência é algo que homem não é capaz de conquistar, fugir da existência é, ainda assim, existir.

⁵“O dever de um artista, até onde sei, é refletir o tempo. Isso vale para pintores, escultores, poetas, músicos. Até onde sei é uma escolha, mas eu escolhi refletir a época e as situações em que me encontro. Isso, para mim, é meu dever. E neste momento crucial de nossas vidas, onde tudo é tão extremo, e todo dia é uma questão de sobrevivência, eu não creio que seja possível não se engajar. Jovens, negros e brancos, sabem disso. É por isso que se envolvem tanto em política. Moldaremos este país ou ele não será mais moldado. Então creio que não é uma escolha. Como é possível ser um artista e não refletir sua época? Isso para mim é a definição de um artista” (*What Happened Miss Simone*, 2015. Na voz de Nina Simone, tradução nossa).

⁶É uma escola de filósofos e literatos do século XIX e XX que teve Sartre como um dos principais representantes. No existencialismo a crença parte do princípio de que o pensamento filosófico começa nas ações do indivíduo, no cerne do seu ser, na sua existência, algo que na teoria vem a ser chamado de “atitude existencial”.

⁷André Paul Guillaume Gide, vencedor do Nobel de Literatura de 1947, fundador da editora Gallimard e da revista *Nouvelle Revue Française*.

Ambientado na Espanha franquista,⁸ o conto *Le mur* coloca em primeiro plano a interação de três prisioneiros: Juan Mirbal, Pablo Ibbieta e Tom Steinbock. O título do livro significa “o muro”, este muro que impede os fugitivos de saírem da cela é o mesmo muro que impede o ser humano de fugir da existência.

A narrativa já inicia dinâmica e colocando os jovens em um interrogatório, que mais tarde sabe-se era um julgamento. Mirbal é capturado e interrogado, por que seu sobrenome o mantém ligado ao seu irmão anarquista; Steinbock é acusado de ser o irlandês, parte da Brigada Internacional; e Ibbieta é questionado a respeito de ter acobertado e escondido o amigo Ramon Gris do dia 6 ao dia 19. Todos interrogados em função da sabotagem de munições que ocorrera na manhã do dia 9. Essa prisão, onde se passam os acontecimentos, toma lugar em um espaço de improvisado nas caves de um hospital desativado da guerra, tornando-se palpável (graças à breve, porém eficaz descrição de Sartre) o caráter emergencial e precário da prisão:

En fait, ce qui nous servait de cellule c'était une des caves de l'hôpital. Il y faisait terriblement froid à cause des courants d'air. Toute la nuit nous avions grelotté et pendant la journée ça n'avait guère mieux été (SARTRE, 1939, p. 11)⁹.

Em *La littérature en question: Jean-Paul Sartre* (1996), os autores Brée e Motot-Sir apontam a ironia como a maior arma de Sartre. Na narrativa *Le mur* não é diferente. O desfecho do livro enquadra-se em uma *blague* feita por Ibbieta para despistar a localização do amigo Gris, brincadeira essa que resulta em um acontecimento trágico que assombrará Ibbieta até o resto de seus dias.

Logo no primeiro parágrafo do conto, Sartre coloca a perspectiva do personagem como a perspectiva ocular de descrição. Uma narração em primeira pessoa, descritiva. O autor já começa o texto dando a dica de que a perspectiva do local, que levará o leitor a compreender que se trata de uma guerra, se dá através dos olhos do personagem principal, um narrador que impossibilita uma visão geral, fazendo com que a leitura da prisão seja feita através dos olhos do prisioneiro. Categoricamente, o engajamento se faz presente em diferentes escolhas do autor, dar a principal voz a um personagem subalternizado (prisioneiro/inimigo de guerra, protestante, ativista social) já é demonstração do projeto de escrita de Sartre:

On nous poussa dans une grande sale blanche, et mes yeux se mirent à cligner parce que la lumière leur faisait mal. Ensuite, je vis une table et quatre types derrière la table, des civils, qui regardaient des papiers. On avait massé les autres prisonniers dans le fond et il nous fallut traverser toute la pièce pour les rejoindre. Il y en avait plusieurs que je connaissais et d'autres qui devaient être étrangers (SARTRE, 1939, p. 9).¹⁰

Um dos fatores que aponta para a guerra, além das prisões em função de atentados com bombas, é o fato de não só os prisioneiros serem de diversas nacionalidades, mas também os

⁸ Governo ditatorial de Francisco Franco na Espanha durante os anos de 1939 até 1975.

⁹ “Na verdade, o que nos servia de cela era uma dessas caves de hospital. Fazia um frio terrível em função das correntes de ar. Toda a noite nós congelamos e durante o dia não melhorava nada” (SARTRE, 1939, p. 11, tradução nossa).

¹⁰ “Nos puseram em uma grande sala branca, e meus olhos enxergavam entreabertos porque a luz lhes fazia mal. Em seguida, vi uma mesa e quatro indivíduos atrás da mesa, civis, que olhavam alguns papéis. Amontoaram os outros prisioneiros ao fundo da sala e para nos juntarmos a eles era preciso atravessar toda a peça. Havia vários que eu conhecia e outros que provavelmente eram estrangeiros” (SARTRE, 1939, p. 9, tradução nossa).

próprios homens da lei, ou que atuam em nome da lei, representarem diversos países (fato muito corriqueiro em guerras: várias tropas de diversos locais se unirem):

«Vous êtes Basques?

- Personne n'est Basque.»

Il eut l'air agacé.

«On m'a dit qu'il y avait trois Basques, Je ne vais pas perdre mon temps à leur courir après. Alors naturellement vous ne voulez pas de prêtre?»

Nou ne répondîmes même pas. Il dit:

«Un médecin belge viendra tout à l'heure. Il a l'autorisation de passer la nuit avec vous.» (SARTRE, 1939, p. 13).¹¹

Le mur utiliza como ambiente a Espanha franquista. A guerra civil espanhola torna-se evidente não apenas pelo período em que o conto foi escrito, mas também por aspectos do texto que levam o leitor a identificar o espaço, em excertos como:

«Tu sais ce qu'ils font à Saragosse? Ils couchent les types sur la route et ils leur passent dessus avec des camion. C'est un Marocain déserteur qui nous l'a dit. Ils disent que c'est pour économiser les munitions.

- Ça n'économise pas l'essence », dis-je (SARTRE, 1939, p. 11).¹²

Os diálogos promovidos por Sartre são para evidenciar a dor da prisão:

«Pablo, je me demande... je me demande si c'est bien vrai qu'on s'anéantit.»

Je dégageai ma main, je lui dis:

«Regarde entre tes pieds, salud.»

Il y avait une flaque entre ses pieds, et des gouttes tombaient de son pantalon.

«Qu'est-ce que c'est? dit-il avec effarement.

- Tu pisse dans ta culotte, lui dis-je.

- C'est pas vrai, dit-il furieux, je ne pisse pas, je ne sens rien» (SARTRE, 1939, p. 22-23).¹³

¹¹ ““Vocês são bascos?

Ninguém é basco’.

Ele parecia aborrecido.

‘Me disseram que havia três bascos, não vou perder meu tempo correndo atrás deles. Naturalmente vocês não querem um padre?’.

Nós nem respondemos. Ele disse:

‘Logo virá um médico belga. Ele está autorizado a passar a noite com vocês’ (SARTRE, 1939, p. 13, tradução nossa).

¹² “Tu sabes o que eles fazem em Saragoça? Eles deitam os sujeitos na estrada e passam por cima deles com um caminhão. Foi marroquino desertor quem nos contou. Eles dizem que é pra economizar munição.

‘Isto não economiza a essência”, disse eu (SARTRE, 1939, p. 11, tradução nossa).

¹³ “Pablo, me pergunto... me pergunto se é verdade que vão dar cabo da gente.”

Eu mexia minha mão, eu lhe disse:

“Olhe entre teus pés.”

Tinha uma poça entre os pés dele, e gotas caíam de suas calças.

“Que é isso?” disse ele nervoso.

- Estas mijando nas tuas cuecas, disse eu.

- Não é verdade, disse ele furioso, não estou mijando, não sinto nada (SARTRE, 1939, p. 22-23).

A proposta em torno da literatura engajada é descrever/produzir narração, utilizando um estilo que permite refletir os tempos, as situações, os dilemas, que a sociedade em que determinado autor está inserido. A literatura engajada como estética faz com que os aspectos de cunho social estejam tão intrínsecos na produção literária, que seria impossível dissociá-los da estética. Abaixo, um trecho de *Le mur* em que, na voz do personagem principal, Sartre expressa posições a respeito da guerra civil espanhola:

Je me souviens d'une nuit que j'avais passé sur un banc à Grenade: je n'avais pas mangé depuis trois jours, j'étais enragé, je ne voulais pas crever. Ça me fait sourire. Avec quelle àpreté, je courais après le bonheur, après les femmes, après la liberté. Pour quoi faire? J'avais voulu libérer l'Espagne, j'admirais Pi y Margall, j'avais adhéré au mouvement anarchiste, j'avais parlé dans des réunions publiques: je prenais tout au sérieux, comme si j'avais été immortel (SARTRE, 1939, p. 25).¹⁴

Embora a crítica não seja atemporal, pois tudo toma lugar, toma conhecimento e tem repercussão em um determinado período específico, situação específica, é possível sim reler essas críticas presentes no livro *Le mur* através de uma ótica da pós-modernidade. A literatura engajada acaba preenchendo um espaço importante na atualidade, pois na pós-modernidade as questões sociais e a produção cultural estão cada vez mais interligadas. O medo da guerra, da tortura, da expatriação, do “despertencimento”, se materializa nas linhas produzidas pelo autor. Sartre utiliza da perspectiva do personagem principal para descrever os medos da guerra e promover a reflexão que ele acredita ser necessária (vide literatura engajada):

Naturellement j'étais de son avis, tout ce qu'il disait j'aurais pu le dire: ça n'est pas naturel de mourir. Et, depuis que j'allais mourir, plus rien ne me semblait naturel, ni ce tas poussier, ni le blanc, ni la sale gueule de Pedro. Seulement, ça me déplaisait de penser les mêmes choses que Tom. Et je savais bien que, tout au long de la nuit, à cinq minutes près, nous continuerions à penser les choses en même temps, à suer ou à frissonner en même temps (SARTRE, 1939, p. 22).^{15, 16}

O autor não utiliza de narrativas que descrevam situações vívidas de sangue e dor (tão comuns à guerra), é uma guerra vista por uma ideia de sofrimento do personagem. *Le mur* é sim uma prisão física, porém mais forte que essas paredes são as dores e conflitos internos de Pablo. A prisão é um retrato importante da Guerra, as tintas que Sartre utiliza para dar vida ao conto são imaginárias, mas este imaginário é regado de imagens históricas de confrontos bélicos, e relatos de guerrilhas e combates (muito frequentes na época). É uma descrição de extrema

¹⁴ “Me lembro de uma noite que passei num banco em Granada: não comia há três dias, estava enfurecido, não queria perecer. Isso me fazia sorrir. Com aquele apreço, eu corria atrás da felicidade, das mulheres, da liberdade. Porque? Eu quis libertar a Espanha, eu admirava Pi e Margall, eu tinha aderido ao movimento anarquista, eu falava nas reuniões públicas: eu levava tudo a sério, como se eu fosse imortal” (SARTRE, 1939, p. 25, tradução nossa).

¹⁵ “Naturalmente eu estava de acordo com ele, tudo aquilo que ele dizia eu poderia lhe dizer: não é natural morrer. E, tendo em vista que eu iria morrer, nada mais me parecia natural, nem este monte de pó, nem em relação ao branco, nem a fuça suja de Pedro. Só que, me desconcertava pensar nas mesmas coisas que Tom. E eu sabia que, ao longo da noite, cinco minutos depois, nós continuaríamos a pensar nas coisas ao mesmo tempo, a suar e se arrepiar ao mesmo tempo” (SARTRE, 1939, p. 22, tradução nossa).

¹⁶ “Naturalmente eu estava de acordo com ele, tudo aquilo que ele dizia eu poderia lhe dizer: não é natural morrer. E, tendo em vista que eu iria morrer, nada mais me parecia natural, nem este monte de pó, nem em relação ao branco, nem a fuça suja de Pedro. Somente, me desconcertava pensar nas mesmas coisas que Tom. E eu sabia que, ao longo da noite, cinco minutos depois, nós continuaríamos a pensar nas coisas ao mesmo tempo, a suar e se arrepiar ao mesmo tempo” (SARTRE, 1939, p. 22, tradução nossa).

vulnerabilidade que Sartre pinta em branco e preto, e que se enquadra de forma categórica na vertente existencialista, da qual Sartre é tido como patrono.

O prisioneiro

A outra obra analisada neste artigo é *O prisioneiro*, de Erico Verissimo (1967), e também é uma narrativa de guerra. Assim como Sartre, Verissimo utiliza uma narrativa de guerra voltada para a ideia de literatura engajada.

Um dos romances menos discutidos de Erico (BORDINI, 2012), *O prisioneiro* se passa em uma cidade asiática que não é nomeada. Na trama, todos os personagens atendem por suas profissões/afazeres, e nenhum deles tem nome. Em *Le mur*, a trama se dá em torno da localização de um manifestante que teria ou não usado uma bomba em um ataque, e que voltaria ou não a utilizar esse artifício. Em *O prisioneiro*, a trama também gira em torno de possíveis atentados com bombas, e o Tenente (um dos personagens centrais) tem a tarefa de torturar o prisioneiro em busca desta informação.

O livro, embora não dê nome à cidade, ambienta-se em um espaço muito similar à ideia de guerra do Vietnã (1955 – 1975):

Duas cidades se opõem em *O prisioneiro*: uma cidade imperial cujo desenho é Huê vietnamita – em função da menção ao rio, à cidadela murada e proibida e ao Palácio da Harmonia Perfeita – e uma cidade fictícia do Extremo Oriente, colonizada e ocidentalizada (BORDINI, 2012, p. 255).

Uma outra descrição muito enfática do livro que leva ao ambiente da guerra do Vietnã é a questão da imolação da monja Thich Nu Thanh Quang, de 29 de maio de 1966. Segue trecho que já aparece nas primeiras páginas do livro:

Pinheiros perfilavam-se plácidos no jardim do Palácio da Harmonia Perfeita. Na esplanada do Museu alongavam-se cada vez mais sobre as lajes as sombras das estátuas de pedra de mandarins d'antanho. À frente de um pagode, no ponto em que na manhã daquele mesmo dia uma estudante budista de dezessete anos se suicidara, ateando fogo às vestes ensopadas de gasolina, ficara sobre o pavimento uma nódoa escura e gordurosa (VERISSIMO, 1967, p. 3).

A descrição que Verissimo faz da barbaridade é muito precisa, e a obra torna-se uma crítica sofisticada de questões de guerra muito em voga na época. A descrição de Erico Verissimo, posicionada na voz do Coronel, é de que os asiáticos não fazem parte da humanidade (visão ocidental a respeito de um país incluído na ideia de oriente):

[...] não encontro para descrevê-los senão símiles zoológicos. Moluscos, lombri-gas, sanguessugas... Veja como se reproduzem. Às vezes tenho a impressão de que com este clima miserável, este calor pegajoso, estamos todos boiando num caldo de cultura onde pululam micróbios e protozoários (VERISSIMO, 1967, p. 16).

Os militares, ao longo da narrativa, expressam uma opinião abrasiva ao descrever os asiáticos na obra, barbarizando a situação cultural, religiosa e social do povo daquelas terras,

quase que justificando assim o processo imperialista no qual a terra da liberdade traria luz à barbárie que ali se apresentava. Típico do papel de “civilizador” que os Estados Unidos assumiram como potência hegemônica, as ideias autoritárias refletem-se nos discursos dos militares da obra (salvo as menções do major – primeiro parágrafo que segue – que desempenha na obra um papel mais compreensivo, mais sensível à situação de guerra):

- Antes de mais nada esta gente tem uma noção muito arraigada de família, de clã ... Só remotamente é que pensa em termos de nação [...] Tenho a impressão de que neste país todos são primos chegados ou remotos [...] Ora, eu procuro compreender este povo, que na minha opinião está muito mais perto que nós das fontes essenciais da vida. [...]

- O que o senhor está dizendo, major, é lirismo da pior espécie. Já li fantasias como essa sobre a felicidade do homem primitivo, telúrico, etc... etc... etc... Não aceito a ideia de que sejamos dragões destruidores e sanguinários. Na minha opinião, nosso país tem no mundo uma missão civilizadora (VERISSIMO, 1967, p. 16-17).

Verissimo utiliza os debates entre os soldados para promover a reflexão da diversidade cultural, da diversidade de religiões, e do quão intrínsecos esses valores se apresentam na situação de guerra, deixando as situações preconceituosas (em várias esferas) mais acentuadas:

[...] Fiquei sabendo que existe nesta Província uma seita religiosa que adora Deus na forma de um olho...

O major sorriu.

- Nós também adoramos deuses estranhos.

O coronel fez um gesto que traía o seu agastamento (VERISSIMO, 1967, p. 17).

A poética da guerra neste livro trabalha como uma crítica à ideia dos Estados Unidos como uma terra de liberdades. Toda a promoção de horror da narrativa de guerra é realizada, principalmente, por soldados, que embora não nomeados, são indissociáveis de norte-americanos – devido ao período de publicação e as descrições do livro. O livro traz uma importante crítica pacifista na voz da professora. A guerra em si é a falência das instituições, e o texto de Verissimo se presta muito para explicar essa narrativa. A Professora aparece como a voz do autor na trama (BORDINI, 2012), e é na voz dela que são feitas muitas afirmações importantes da crítica que Érico propõe, como no trecho:

Você não acredita então na possibilidade de uma paz definitiva?

Não, enquanto a engrenagem que aí está continuar funcionando. E fique sabendo também, meu amigo, que desejo apaixonadamente a paz, sim, mas não a paz de um cemitério atômico (VERISSIMO, 1967, p. 51).

O passado brasileiro revela que os vínculos entre Relações Internacionais e Literatura eram fortes na parcela intelectual tupiniquim. Pode-se citar como exemplos marcantes de letrados/literatos do cenário brasileiro, que migraram para as Relações Internacionais: Gonçalves de Magalhães; Joaquim Nabuco; Aluísio de Azevedo; Guimarães Rosa; Vinícius de Moraes, e outros tantos. O Itamaraty (instituto brasileiro responsável pelas Relações Exteriores do país)

era uma, entre um leque nada vasto, das opções que valorizava os intelectuais letrados. De acordo com Peixoto (2010):

De todos modos, la escritura es una actividad que a menudo ejercen los profesionales de Itamaraty, como observa Oliveira Lima (1937: 186): “El talento de escritor puede hacer realizar una figura diplomática”. Pero al margen de las diferencias tal vez sea posible localizar ciertos rasgos preponderantes en esa producción. Las prácticas rutinarias de la diplomacia acaban definiendo algunas modalidades preferenciales de expresión y dan origen a obras realizadas al compás de la actividad profesional; así, los diplomáticos-escritores sacan provecho de los periplos constantes, del acceso a nuevas realidades y de una mirada sobre el país construida a la distancia (PEIXOTO, 2010, p. 99)¹⁷.

Erico não fez parte do Itamaraty, porém entrou no meio internacionalista de uma forma singular. A convite da *Division of Cultural Relations* o autor assume o cargo de Embaixador cultural nos Estados Unidos (SMITH, 2013), e parte dessa vivência começou a demonstrar seus resultados na obra do autor, que em certo período passa a ser escritor-viajante (como nas obras *Gato preto em campo de neve*, de 1957; *México*, de 1957, e *Israel em abril*, de 1969). Porém, não foi apenas na literatura de viagem que Erico utilizou seu embasamento internacionalista:

Es necesario destacar, también, que el mundo diplomático que experimenta ese no-diplomático se convierte en materia literaria en la novela *O Senhor Embaixador* (1965). Erico Verissimo presenta allí un relato sombrío e irónico de la vida diplomática – esbozando en sus rasgos mundanos y empobrecidos – y de las repúblicas latinoamericanas, cuyas dictaduras (de izquierda y de derecha) condena en ese libro de cuño didáctico y de fuerte acento político y moral (PEIXOTO, 2010, p. 114).¹⁸

Erico também apresenta uma escrita engajada, não só em *O prisioneiro*, mas também em seus relatos de viagem. No artigo de Hohlfeldt e Strelow (2004), chamado de *Erico Verissimo, permanente jornalista militante*, é possível aferir que o autor desenvolvia um trabalho engajado mesmo fora da literatura.

Afere-se na análise comparativa que é possível ler as propostas estéticas das duas obras, como literatura engajada. Isto está também diretamente ligado ao fato de que tanto Verissimo quanto Sartre eram também escritores engajados, que se importavam em representar seus tempos. Embora esta não seja uma verdade absoluta, é um fato sólido que se faz presente em ambos os textos mencionados. Um ponto de disparidade é que a prisão de Sartre é o ambiente (único)

¹⁷ “De todo modo, a escrita é uma atividade que os profissionais do Itamaraty exercem com frequência, como observa Oliveira Lima (1937, p. 186): ‘O talento de escritor pode realizar uma figura diplomática’. Contudo, na margem das diferenças talvez seja possível localizar certos rasgos preponderantes nesta produção. As práticas cotidianas da diplomacia acabam definindo algumas modalidades preferenciais de expressão e dão origem às obras realizadas à medida dada pela atividade profissional; assim, os escritores-diplomatas tiram proveito das ameaças constantes, do acesso a novas realidades e de um olhar sobre o país construído à distância” (PEIXOTO, 2010, p. 99, tradução nossa).

¹⁸ É necessário destacar, também, que o mundo diplomático que experimenta este não-diplomata se converte em matéria literária na novela *O Senhor Embaixador* (1965). Erico Verissimo apresenta ali um relato sombrio e irônico da vida diplomática – esboçando em seus rasgos mundanos e empobrecidos – e das repúblicas latino-americanas, cujas ditaduras (de esquerda e de direita) condena neste livro de cunho didático e de forte acento político e moral (PEIXOTO, 2010, p. 114, tradução nossa).

onde se passa a narração, e é através de uma perspectiva do prisioneiro que o leitor recebe a narrativa de guerra, ao contrário da prisão de Verissimo, que é apenas mais um artifício do autor que promove uma narrativa de guerra, partindo de diferentes vozes narrativas. Outro ponto, não central, porém curioso, é que ambas as narrativas levam a prisão em função de descobrir detalhes a respeito de uma bomba (ou do rebelde que a utilizara); é em torno disso que se dão as prisões nas duas obras, e em decorrência de os prisioneiros resistirem em dar respostas convincentes/verdadeiras, os mesmos ficam à mercê de possíveis torturas físicas e psicológicas. Em *Le mur*, o médico belga é prisioneiro dos serviços que deve ao batalhão, os soldados estão deslocados de suas pátrias e são prisioneiros das ordens de sua nação, Ibbiato é prisioneiro de suas ideologias; em *O prisioneiro*, passa-se a mesma situação: a Professora é prisioneira das violências que sofreu, os vietnamitas como prisioneiros da barbárie, e a terra da liberdade é a promotora deste processo. A prisão, física, acaba sendo um incentivador de reflexão, pois tanto no livro de Verissimo como no conto de Sartre os personagens estão presos dentro de si mesmos.

Considerações finais

Le Mur é um dos primeiros textos de Sartre que trazem à tona a ideia de literatura engajada que o autor vem a debater em 1948. Embora isso não seja explorado no artigo, visto que é um tema muito recorrente no material publicado sobre Sartre, o conto tem um desfecho irônico que faz refletir sobre o existir, o destino, o estar fadado ao existencialismo. O cenário da Guerra Civil Espanhola, do franquismo espanhol, serve como espaço para fixação do posicionamento político do autor, as liberdades de escolha políticas de Ibbieta (que ele carrega consigo até o final da trama) são também reflexões experimentais do autor, assim como as consequências.

O prisioneiro de Erico Verissimo relata, sem nomes, datas ou coordenadas geográficas, a guerra do Vietnã de uma perspectiva bastante crítica em relação ao processo imperialista dos EUA (que passou de uma ex-colônia para um país imperialista em menos de um século). No livro, Verissimo descreve de forma vívida os horrores da guerra; o autor, assim como Sartre, utiliza a literatura engajada como uma proposta estética.

Nas duas narrativas a poética da guerra se dá, primordialmente, pela descrição/reflexão promovida através dos personagens, porém em *O prisioneiro* existe um maior espaço para descrição da cidade, dos ambientes em geral, e uma pluralidade de vozes que fazem ver a guerra de mais de uma perspectiva. Ao comparar essas duas narrativas de guerra, percebe-se que a crítica à liberdade está fortemente presente. A crítica da poética da guerra é direta à morte das instituições que promovem o bom funcionamento social, e a ausência deste funcionamento que promove o estado de guerra. Em *Le mur* a crítica ao nacionalismo fica um pouco mais palpável por se tratar da guerra civil espanhola, mas de certo modo a guerra do Vietnã acaba por ser também uma guerra nacionalista, pois um governo imperialista que tem propósitos expansionistas cultural ou fisicamente é também nacionalista.

A reflexão a partir da poética da guerra demonstra o quanto presos ao funcionamento social todos nós estamos submetidos, e que ao falir dos pilares sociais a resposta imediata é a barbárie, a guerra. A crítica central da poética da guerra é uma crítica à falência institucional que leva à execução da guerra. É uma crítica entre desenvolvimento e barbárie. Nas duas obras as prisões físicas são meramente ilustrativas; a prisão real é ideológica, metafórica.

A proposta estética através da literatura engajada é um protesto, uma reivindicação, um apelo à reflexão. Nas sábias palavras de Sartre: *le faire est révélateur de l'être* (SARTE, 1947).¹⁹

Referências

ARBEX, Márcia. Um olhar irônico sobre a Guerra Civil Espanhola, a novela *O muro* de Jean-Paul Sartre. **Aletria**, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 237-246, 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1484/1579>>. Acesso em: 30 de abr. 2018.

BORDINI, Maria da Glória. **A poética da cidade em Erico Verissimo**. Rio de Janeiro: Edições Makunaima, 2012.

BRÉE, Germaine; MOTOT-SIR, Edouard. La littérature en question: Jean-Paul Sartre, Samuel Beckett. In: _____. **Histoire de la littérature française: du Surréalisme à l'empire de la critique**. Paris: Flammarion, 1996. p. 373-388.

CAILLÉ, Alain. O princípio de razão, o utilitarismo e o antiutilitarismo. **Sociedade e Estado**, Brasília, vol. 16, n. 1-2, p. 26-56, jun./dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922001000100003>. Acesso em: 30 abr. 2018.

COHEN-SOLAL, Annie. **Sartre**. Porto Alegre: L&PM Editores, 1986.

FIGURELLI, Roberto. Sartre e a literatura engajada. **Letras**, Curitiba, v. 36, p. 89-111, 1987. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19255/12544>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

HOHLFELDT, Antonio; STRELOW, Aline. Erico Verissimo permanente jornalista militante. In: XXVII INTERCOM, 2004. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2004. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-strelow-erico-verissimo.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

JAMESON, Frederic. The aesthetics of singularity. **New Left Review**, London, n. 92, p. 101-132, mar.-apr. 2015. Disponível em: <<https://thecharnelhouse.org/wp-content/uploads/2017/09/Fredric-Jameson-The-Aesthetics-of-Singularity-2015.pdf>>. Acesso em: 30 de abr. 2018.

MOREIRA, Mayara. **Em torno da literatura engajada: Sartre e o debate estético**. Monografia (Bacharelado e Licenciatura em Filosofia). Brasília, Universidade de Brasília, 2012, 61 p. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/4033/1/2012_MayaraFrancaMoreira.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.

PEIXOTO, Fernanda. Letras y diplomacia en Brasil: una aproximación en tres tiempos. In: ALTAMIRANO, Carlos (Org.). **Historia de los intelectuales en América Latina I**. Buenos Aires: Katz, 2010. p. 432-453

SARTRE, Jean-Paul. **Le mur: nouvelles**. Paris: Gallimard, 1939.

_____. **Les Temps Modernes**. Paris, 1945.

¹⁹ O fazer revela o ser (SARTRE, 1947, tradução nossa).

_____. **Qu'est-ce que la littérature.** Paris: Gallimard, 1948.

_____. **Situation II.** Paris: Gallimard, 1947.

SMITH, Richard. Erico Verissimo, um embaixador cultural nos Estados Unidos. **Revista Tempo**, Niterói, v. 19, n. 34, p. 147-173, jan.-jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v19n34/12.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

VERISSIMO, Erico. **Gato preto em campo de neve.** Porto Alegre: Globo, 1957.

_____. **México.** Porto Alegre: Globo, 1957.

_____. **O prisioneiro.** Porto Alegre: Globo, 1967.

_____. **O Senhor Embaixador.** Porto Alegre: Globo, 1965.

WHAT HAPPENED Miss Simone? Direção: Liz Garbus. Produção: Netflix, 2015. 102 min, color

Recebido em abril/2019.

Aceito em setembro/2019.

COMO LER UM TEXTO DA PRISÃO: TENSÕES, CONFLITOS E INTERPRETAÇÃO NA PRÁTICA DA ESCRITA NO CÁRCERE

HOW TO READ A PRISON TEXT: TENSIONS, CONFLICTS AND INTERPRETATION IN THE PRACTICE OF WRITING IN THE JAIL

Adriana Rezende Faria Taets Silva*

FEPI

Resumo: Este artigo toma a escrita no cárcere, produzida a partir da participação de presos e presas em concursos literários ou artísticos realizados na prisão, como ponto de partida para a análise e compreensão do trânsito entre o dentro e o fora do cárcere a partir das relações sempre tensas entre instituição prisional e sujeito preso. O texto escrito pelo preso é acompanhado de uma série de outros textos para que, ao sair do cárcere, permita uma interpretação correta por parte do leitor que se encontra do lado de fora das grades. Essa operação, de construção de um sentido literal, conceito tomado de empréstimo do Certeau (2013), ilumina uma compreensão sobre a escrita no cárcere como uma operação de poder, prática controlada por peritos e especialistas para que a escrita do cárcere não se torne completamente incendiária (BUTLER, 2016).

Palavras-chave: Escrita no Cárcere. Prática da Escrita. Prisão. Concursos Prisionais. Textos prisionais.

Abstract: This article takes writing in prison, produced from the participation of prisoners in literary or artistic contests held in prison, as a starting point for the analysis of the transit between the inside and outside the jail and about the relations always tensions between prison institution and prisoner. The text written by the prisoner must be accompanied by a series of other texts so that, when leaving the prison, it allows a “correct” interpretation by the reader who is outside the bars. This operation, a construction of a literal sense, borrowed from Certeau (2013), illuminates an understanding of writing in the jail as a power operation, a practice that must be controlled by experts so that it does not become completely incendiary (BUTLER, 2016).

Key words: Written in the Jail. Writing Practice. Prison. Prison Contests. Prison texts.

* Doutora em Antropologia Social (USP), Professora do Centro Universitário de Itajubá (FEPI) e pesquisadora do grupo ASA: Artes, Saberes e Antropologia/CNPq. E-mail: adriana.taets@gmail.com

A escrita, por muito tempo, foi tomada como um divisor de águas entre sociedades, fundando, inclusive, uma divisão entre História e Pré-História colocando, de um lado, sociedades inteiras que não se reconheciam a partir da escrita e, de outro, aquelas que tinham nas letras a sua principal forma de reconhecimento. Essa divisão, no entanto, não foi compreendida apenas como uma forma de diferenciação, mas principalmente como um princípio de hierarquização, em que as sociedades que se reconheciam a partir da escrita foram tomadas como complexas e as demais avaliadas como “simples” ou “arcaicas” (GOODY, 2012). Goody (2012) chama atenção para o perigo dessa classificação, já que sua base compreende uma clara divisão entre o “nós” e “eles”.

Sem querer entrar nos meandros da discussão lançada pelo autor, tampouco nas reações críticas que ela conheceu, não parece difícil perceber que o ato de classificação que ele dizia ser marcador de assimetrias entre sociedades diferentes continua vigente e presente no interior das “sociedades com escrita”. É possível percebê-la de forma nítida quando o objeto em análise é o cárcere, já que um dos seus sinais ou marcas é o baixo letramento da população carcerária em oposição a uma sociedade externa marcada pelo domínio da linguagem escrita.

No entanto, ao me aproximar de alguns escritos do cárcere que foram publicados em forma de livros, percebo que essa diferenciação é, ao menos, apressada, já que, como indica Goody (2012), ela marca uma diferença, neste caso, entre um “nós” pesquisadores – pertencentes a um universo acadêmico que se constrói por meio da escrita – e um “eles”, pobres, marginalizados, “suspeitos”, com baixa escolaridade e, sobretudo, presos.

Ao tomar como objeto de análise dois livros resultados de concursos literários realizados em prisões brasileiras, *Letras de Liberdade* (2000), da Editora Madras e *O Direito do Olhar: publicar para replicar* (2009), do Instituto de Defesa do Direito de Defesa/IDDD, percebo que a escrita é própria ao cárcere, sendo uma prática familiar aos presos.¹ Quando a escrita é tomada como objeto de atenção de estudos acadêmicos, o que sobressai é seu caráter de prática que leva à ressocialização, como é possível perceber nas análises de Oliveira (2008), Palmeira (2009), Buckeridge (2011) e Scapini (2013): os presos, ao escreverem, se encontrariam em um processo de “cura” ou “recuperação”, ou ainda, a escrita seria percebida como um atestado de que o preso se encontra ressocializado, portanto, poderia voltar ao convívio com a sociedade extramuros. Ainda que presente no cárcere, a escrita é percebida em geral como algo que lhe é estranho, apontando para a “outra” sociedade: a dos letrados. Se os presos escrevem, talvez o façam porque já se encontram transformados, não pertencendo mais ao universo prisional, encontrando-se prontos para o retorno ao convívio com a sociedade dos “homens livres” (PALMEIRA, 2009). Neste sentido, a escrita parece continuar funcionando como um marco divisório entre o *nós* e *eles*.

Os livros produzidos no cárcere a partir de concursos literários não são os únicos exemplos de escrita no cárcere. Na década de 2000, uma série de livros produzidos por presos foram publicados, tais como *Memórias de um Sobrevivente*, de Luiz Alberto Mendes, *Sobrevivente André du Rap*, de André Du Rap e Bruno Zeni, *Vidas do Carandiru*, de Humberto Rodrigues, *Pavilhão Nove*, de Hosmany Ramos e *Diário de um Detento*, de Jocenir. Essa produção também

¹ Para além dos concursos em questão, outros foram realizados nos últimos anos em prisões brasileiras, o que indica a presença da prática da escrita e da realização de projetos semelhantes no cárcere brasileiro. O que diferencia *Letras de Liberdade* e *O Direito do Olhar* de outros projetos é a publicação, em forma de livro, do resultado do concurso.

indica a presença da escrita no cárcere, assim como revela um interesse editorial por aquilo que é produzido ali dentro. No entanto, a produção destes volumes individuais se dá de uma forma diversa daquela envolvida na elaboração dos volumes resultantes dos concursos prisionais. Ainda que os livros autorais destes sujeitos que se encontram presos tenham sido publicados a partir da mediação de alguns agentes do mercado editorial, como permite perceber a leitura de *Sobrevivente André Du Rap*, por exemplo, quando Bruno Zeni assume a editoração do livro e expõe, de certa forma, esse processo no volume publicado, a demanda que dá origem a tais livros não é um projeto coletivo, e, contrariamente aos concursos, não necessariamente tem origem em demandas externas ao cárcere.

Letras de Liberdade e *O Direito do Olhar* são resultado de projetos elaborados fora do cárcere e que o tomaram como objeto de atenção: os idealizadores dos concursos são editores ou agentes governamentais ou ainda agentes da sociedade civil. Os textos publicados foram produzidos a partir de uma rede de relações que envolveu os presos, mas também os funcionários dos presídios, as autoridades da prisão, assim como gestores, administradores, editores e outros tipos de profissionais que não se encontravam ligados diretamente ao cárcere. Os textos elaborados a partir dos concursos prisionais formam um conjunto peculiar que permite indagar, de ângulos diversos, as relações entre o dentro e o fora do cárcere, revelando as tensões constitutivas da prática da escrita neste ambiente e apontando para o texto como um objeto privilegiado de disputas e jogos de forças envolvendo os presos e a instituição prisional: ao circularem, estes textos carregam consigo as marcas desta disputa, permitindo aos leitores que se encontram fora do cárcere que conheçam as nuances de uma experiência de aprisionamento.

Livros escritos a muitas mãos: mediação, negociação e a construção do “sentido literal”

Letras de Liberdade (2000), volume produzido em função de um concurso literário realizado em algumas penitenciárias de São Paulo, conta com a publicação de quinze textos premiados, sendo que nove deles foram escritos por presos cumprindo pena no Carandiru; dentre os demais, tem-se a presença de algumas autoras (são onze textos de autoria masculina e quatro de autoria feminina). O segundo volume analisado, *O Direito do Olhar* (2009), por sua vez, é resultado de um concurso artístico voltado especificamente para o público feminino, em que tanto mulheres presas quanto adolescentes cumprindo medidas sócio educativas e também agentes prisionais femininas tiveram suas criações (que incluem textos literários, desenhos e fotografias) avaliadas e premiadas.

Em *Letras de Liberdade*, publicado a partir da iniciativa de duas editoras, a Madras e a Letras e Expressões, todos os textos publicados são seguidos de um posfácio assinado por alguma personalidade seja do mundo acadêmico, do sistema prisional, do terceiro setor ou do mundo das artes em geral. Como elementos pré-textuais, são arroladas informações sobre o autor visando apresentá-lo, assim como um desenho à mão, elaborado por um grupo formado por três presos, identificados em cada texto a partir do nome e do número do prontuário, que servem também como ilustrações. Neste volume, o editor aponta, em nota, que foram recebidos 345 textos, a maioria deles de cunho biográfico ou autobiográfico, indicando, segundo suas palavras, uma vontade dos presos e presas de narrarem histórias – as suas ou as de outros.

O livro *O Direito do Olhar: Publicar para Replicar*, publicado pelo IDDD – Instituto de Defesa do Direito de Defesa – em 2009, possui características bastante diferentes do anterior. Em primeiro lugar, notamos aí a presença mais evidente da fotografia e do desenho. Além disso, o concurso teve como público alvo a população feminina, tendo sido o projeto realizado tanto nas penitenciárias paulistas quanto nos estabelecimentos voltados para as adolescentes em conflito com a lei. Outra característica diferencia este volume do anterior: o concurso que está na origem deste volume não incluiu apenas presas ou adolescentes cumprindo medidas socioeducativas, mas contou com a participação de agentes prisionais e instrutoras dos centros socioeducativos.

Letras de Liberdade e *O Direito do Olhar* são formados a partir da reunião de textos de naturezas e autorias diversas; neles estão presentes vários autores: os presos, os diretores dos presídios, os idealizadores dos concursos, autoridades na área prisional, entre outros. Essa multiplicidade de vozes permite trilhar os caminhos pelos quais se elabora o projeto das publicações em questão e também os sentidos que foram atribuídos a eles pelos sujeitos envolvidos.

Os dois volumes analisados são apresentados a partir de textos produzidos por sujeitos que não se encontram presos. Tais apresentações têm o importante papel de orientar o leitor na sua leitura do volume, já que carregam uma interpretação sobre a prática da escrita no cárcere, interpretação que indica tanto o intuito dos projetos quanto a maneira como os textos devem ser compreendidos pelo leitor. O volume *Letras de Liberdade* é apresentado por meio de três textos: o primeiro deles, assinado pelo editor da WB Editora, Wagner Veneziani Costa; o segundo, pelo então Assessor da Diretoria do Complexo do Carandiru, Paulo Braga; e o último, pelo Diretor da Casa de Detenção de São Paulo à época, Maurício Guarnieri. Não há, nesses textos iniciais, uma explicação clara sobre o intuito que orientou a elaboração do projeto; não é possível saber, por exemplo, onde ele teve início, quem o idealizou ou os motivos que levaram uma editora particular – e não instituições públicas ou do terceiro setor, que apoiaram *O direito do olhar* – a publicar um livro desse tipo. No entanto, a partir do posicionamento do editor e, posteriormente, dos dois representantes do sistema prisional, é possível compreender que o trabalho da escrita é percebido por eles como uma atividade ressocializadora. Oferecer aos detentos e detentas a possibilidade de escrever – e ter os seus textos publicados – é compreendido como uma prática que possibilita aos presos refletirem sobre suas vidas acidentadas, permitindo também que a instituição conheça os autores por meio desta atividade narrativa. Além disso, com eles, a população exterior ao cárcere pode ter acesso às trajetórias daqueles que “erraram” perante à justiça e à certa visão sobre aquilo que o suposto “erro” poderia representar.

Ao iniciar seu texto com um agradecimento aos presos e presas que participaram do concurso *Letras de Liberdade*, o editor Wagner Veneziani indica alguns sentidos por ele atribuídos a esse tipo de escrita específica do cárcere:

A todos, agradecemos sensibilizados pela participação, atitude que denota um claro processo de ressocialização e, mesmo com o sentido de justiça travado na garganta, estes participantes fizeram questão de contar ‘histórias’ – suas ou de terceiros – para mostrar-nos aquilo que bem sabemos, ou seja, que a semente da criminalidade encontra-se nas desigualdades sociais (AUTORES DIVERSOS, 2000, p. 9).

O editor nos oferece, aí, duas visões: uma sobre a escrita na prisão e outra sobre a criminalidade; a produção textual denotaria um processo de ressocialização, enquanto a criminalidade teria suas raízes nas desigualdades sociais. Ao abrir o livro com essas duas afirmações, Veneziani oferece ao leitor a “correta” interpretação sobre a atividade de escrita no cárcere: os autores selecionados, e também aqueles que não o foram, mas que escreveram textos para o concurso, deveriam ser compreendidos como em processo de ressocialização – a escrita o comprovaria. O sentido atribuído ao texto desses autores informa que tais presos, apesar de terem “errado”, adquiriram, com a produção textual, uma consciência dos erros e o desejo de mudança para retornarem ao convívio da sociedade modificados de forma positiva. Quer dizer, ao atribuir sentidos específicos à produção textual do cárcere, o editor também produz a chave para a interpretação e a leitura dos textos em questão.

A produção textual prisional, ainda segundo as palavras do editor, carrega uma “verdade” que deve ser levada em conta: a de que “a semente da criminalidade encontra-se nas desigualdades sociais”. Essa “verdade”, no entanto, não está presente apenas nos textos, já que ela é de conhecimento geral, “bem sabemos”, ele diz. Os textos, por sua vez, trariam à tona essa verdade. Ao afirmar a “verdade” do texto, verdade que extrapola a própria escrita, o editor realiza uma operação que ao discorrer sobre a atividade da escrita e da leitura, Certeau (2013) chama de “produção do sentido literal”. Para este autor, qualquer texto permite uma pluralidade de leituras. No entanto, quando os idealizadores do livro oferecem ao leitor um sentido literal, isto é, uma “interpretação correta”, é possível perceber um jogo de forças em questão, em que o texto passa a esconder um segredo, e apenas “profissionais ou clérigos socialmente autorizados”, ou seja, os especialistas da área, poderiam encontrar seu verdadeiro sentido; “deste ponto de vista, o sentido ‘literal’ é o sinal de um efeito de poder social, o de uma elite” (CERTEAU, 2013, p.243). O texto seria, portanto, ele mesmo, uma arma cultural, não daqueles que o escrevem, mas de uma elite que determina o seu sentido literal, buscando determinar, justamente, a leitura “correta”.

Em outras palavras, os textos produzidos no interior dos concursos prisionais possuem sentidos diversos, já que foram elaborados por presos em situações diferentes e com intenções diversificadas, no entanto, os editores das publicações ou os diretores dos presídios em questão procuram determinar, de antemão, esse sentido ao leitor, oferecendo a ele a “leitura correta”, o que excluiria a possibilidade de outros tipos de leitura e interpretação.

A atitude dos editores de ditarem o sentido da leitura dos textos prisionais pode ser encontrada nos outros textos que compõem a introdução de *Letras de Liberdade*. O potencial de ressocialização da tarefa da escrita também é destacado pelos representantes do Sistema Prisional que prefaciam o livro. Paulo Braga, Assessor da Diretoria do Carandiru à época, ao valorizar o projeto, afirma:

Assim, ao levar a ideia da realização do primeiro livro escrito por reeducandos no Complexo Carandiru e obter de imediato a aceitação da proposta, foi dado mais um passo ao retorno à sociedade daquele que um dia errou e merece da própria sociedade a chance de reabilitação (AUTORES DIVERSOS, 2000, p.11).

A escrita, portanto, seria uma demonstração, por parte do “reeducando”, de que ele merece uma nova chance da sociedade, podendo voltar a conviver com os demais a partir de uma

noção de reabilitação. O texto seria um artefato produzido pelo preso que fala sobre ele mesmo, a seu favor, a partir da ideia de ressocialização, atestando que ele errou, que tem consciência disso e, por isso mesmo, merece uma segunda chance.

O texto de Maurício Guarnieri, então Diretor da Casa de Detenção, atribui outros sentidos à escrita prisional, ainda que o primeiro deles seja pautado, mais uma vez, na ideia de ressocialização:

Aceitei participar deste projeto porque o seu objetivo é buscar a ressocialização daqueles que se encontram segregados dentro das penitenciárias. Com esta atitude de relatar suas vidas, impressões, os sentenciados adquirem maior responsabilidade, amparados de uma forma concreta, buscando um lugar dentro da própria sociedade que os segregou por terem cometido algum delito (AUTORES DIVERSOS, 2000, p.13).

O trecho de Guarnieri mostra que a sua compreensão da escrita no cárcere não se concentra no seu produto – o texto – mas em seus efeitos, que são percebidos nos corpos e condutas dos presos. Enquanto o editor mencionado antes detém-se sobre o texto, objeto que carrega uma “verdade”, o Diretor do presídio parece se importar pouco com ele, preocupando-se com os efeitos da escrita para o processo de ressocialização. Diferença de olhar que é condizente com o lugar social ocupado por cada um deles: um editor que valoriza o texto produzido e um diretor de presídio que estima a ação do sujeito encarcerado.

Mas para Guarnieri, a escrita no cárcere assume outras funções, que não apenas a de ressocialização. Ao falar sobre o conteúdo do livro que apresenta, ele afirma que “Os relatos que o mundo ‘além muralhas’ tomará ciência servirá para que se conheça um pouco desse universo desconhecido”; há muito “folclore” em torno do dia a dia das prisões, continua ele, “comenta-se, distorcidamente, que o preso não faz nada o dia todo, e não há qualquer tentativa de ressocialização”. Os textos dos detentos “servem”, então, como uma janela a partir da qual aqueles que não conhecem o cotidiano prisional possam olhar para ele e conhecê-lo um pouco melhor. Isso não significa “que a prisão seja uma maravilha. Ao contrário, é muito dura, dita normas próprias”; no entanto, ele acredita que “com esses relatos, os jovens ficarão alertas e saberão aproveitar a liberdade, algo que não se pode dimensionar até que seja perdido, e, portanto, devem respeitar seus limites” (AUTORES DIVERSOS, 2000, p.13-14). Nesse sentido, o texto produzido pelos presos teria o efeito de carregar, para fora da prisão, uma verdade tanto sobre o crime quanto sobre a própria prisão, alertando aos jovens sobre seus perigos.

É possível notar a operação de construção de um “sentido literal” não apenas nos prefácios que abrem o livro, mas também na sua concepção: todos os quinze textos são precedidos por uma imagem (desenho à lápis produzido por um trio de detentos); por informações do prontuário de cada um dos autores e por uma fotografia, em formato 3x4, do escritor. Como posfácio, cada uma das publicações é comentada por um convidado que possui algum tipo de experiência seja com a escrita, seja com o universo prisional. Todos estes elementos atuam no sentido de criar um “sentido literal” e orientar a leitura que se fará do texto, da escrita e do universo prisional.

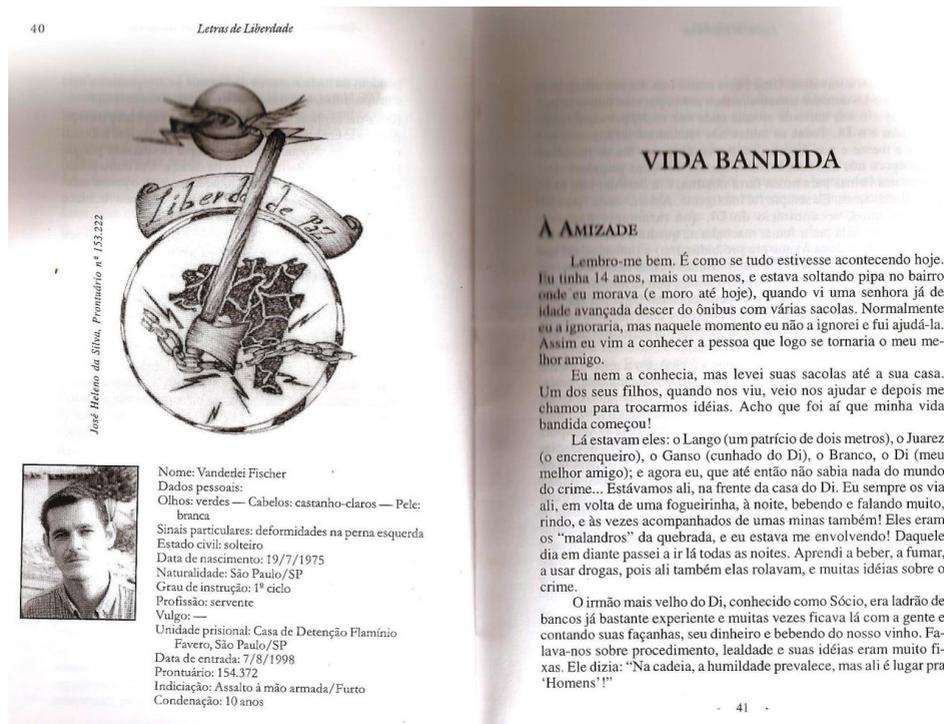
Assim como o projeto *Letras de Liberdade* inclui textos que não foram produzidos por presos ou presas, o mesmo pode ser percebido em *O Direito de Olhar*. Os organizadores incluíram ao final do volume uma seção onde as próprias participantes do concurso comentam,

a partir de entrevistas realizadas com elas, a atuação no projeto, relatando a maneira como se viram transformadas por meio do fazer artístico ali proposto. No entanto, no momento em que as autoras discursam sobre o processo da escrita ou da fotografia e desenho, elas o fazem em função de um direcionamento claro: da elaboração de perguntas feitas por aqueles que assinam o projeto, o que direciona o olhar das autoras ao mesmo tempo em que determina os sentidos que elas mesmas atribuem à escrita.

Em *Letras de Liberdade*, alguns textos e outros tipos de materiais circundam o que seria o texto principal, sendo que cada um deles possui uma estrutura específica que nos permite compreender a maneira como o “sentido literal” vai sendo construído a várias mãos. O primeiro material a acompanhar o texto é um desenho, produzido por outro preso, que funcionaria como mera ilustração, na qual consta o nome do ilustrador e o número do seu prontuário (que determina que ele é, também, um preso). Em seguida, em duas colunas vê-se a fotografia do autor do texto premiado e as informações de seu prontuário (diferente do ilustrador, que é determinado apenas pelo número, o autor do texto é caracterizado a partir de diversas informações presentes no prontuário). Na página seguinte, tem-se o texto premiado e, em seguida, um posfácio, assinado por algum personagem relevante no cenário literário ou dos direitos humanos, comentando-o.

Cada um desses fragmentos (ilustração, fotografia, informações do prontuário e posfácio) possui uma autoria diferente, mas o que os liga é o fato de estarem se referindo ao texto principal, ou seja, o objeto do concurso que, uma vez selecionado, foi publicado, como pode ser percebido na figura abaixo. Tal estrutura indica que, do ponto de vista dos elaboradores destes concursos, a escrita do detento, sozinha, não produziria seu “sentido literal”; é preciso, assim, orientar o leitor, oferecendo a ele a leitura de outros sujeitos que possuiriam o privilégio da interpretação, tanto do texto premiado quanto da própria prisão. O que significa que ler este texto é ler em conjunto, é lê-lo juntamente com o editor ou mediador, com o outro preso que o interpreta e elabora um desenho, com o agente prisional, quando este oferece os dados cadastrais dos autores; é lê-lo também com a personalidade que o relaciona com o cenário de crise social, e ainda, lê-lo com o próprio autor, quando este o interpreta a partir da entrevista realizada.

Figura 3.1: Autores Diversos, *Letras de Liberdade*, p. 40-41.



Há assim um conjunto de elementos que antecede o texto premiado, formado por textos e imagens que identificam os autores, e em cada um dos volumes analisados, vale observar, esta identificação é formulada de uma maneira particular. Em *O Direito do Olhar*, o nome das autoras é acompanhado da informação sobre sua colocação no concurso (se premiada, vencedora, menção honrosa etc.) e do local onde elas cumprem pena, com o nome da penitenciária ou instituição de medida sócio educativa. No livro *Letras de Liberdade*, por sua vez, os autores são identificados através das informações presentes no prontuário: nome, cor dos olhos, cor do cabelo, sinais particulares, estado civil, data de nascimento, naturalidade, grau de instrução, profissão, vulgo, unidade prisional, data de entrada, prontuário (número de matrícula no sistema prisional), indicição e condenação. Todos esses dados estão presentes nos elementos pré-textuais e não se repetem em outro lugar. O nome do autor, por exemplo, não é sinalizado abaixo do título do texto, o que seria uma forma mais convencional de identificação de autoria, mas é indicado apenas nesta seção onde o nome é apresentado ao lado de outras características, como o número do prontuário ou a cor dos cabelos.

A forma de identificação dos autores dos textos premiados com base nas informações contidas em seus prontuários elucida a presença institucional (e as tensões resultantes desta presença) na elaboração dos volumes resultantes de concursos prisionais. Quem nomeia e qualifica o preso-escritor é a instituição, que o faz desde documentos típicos da burocracia prisional. Ao autor é destinado apenas o espaço do próprio texto, local onde poderá confirmar – e por vezes, contrariar – as informações sobre si que lhe foram impostas pelo prontuário.

Ao analisar a produção de documentos de identificação prisional em Bomana, uma prisão de segurança máxima em Papua, Nova Guiné, Reed (2006), a partir do exame de outros

materiais, descreve um processo semelhante, em que é possível perceber uma tensão entre a instituição prisional – produtora dos documentos – e os presos – sujeitos que recebem uma identificação por meio das informações que lhes são imputadas. Em Bomana, Reed aponta para uma certa produção de documentos que têm como resultado a identificação dos sujeitos presos, entre eles, a *warrant cover*, algo próximo ao prontuário das prisões brasileiras, e a *autograph*, que traduzido livremente, seria o autógrafa. Na *warrant cover* há uma série de dados que devem ser preenchidos pelos funcionários do presídio, trazendo à tona informações sobre o preso, tais como nome, idade, religião, língua, ocupação, mas também informações sobre seu processo criminal, transferências entre presídios e detenções anteriores. A *autograph*, por sua vez, é preenchida pelo próprio detento (e talvez aqui possamos compreender o sentido de “autógrafo”, ou “auto grafia”, uma escrita sobre si, em um sentido próximo ao da autobiografia sem, no entanto, ser formulada de forma narrativa), e traz dados que apontam principalmente para aquilo que está ausente na prisão: para além do nome e data de nascimento, também presentes na *warrant cover*, o documento elenca comida e bebida favoritas, melhores amigos, pior medo, desejo para o futuro, gangue a que pertence, mulheres presentes em sua vida etc.

Estes dois tipos de documentos revelam tecnologias semelhantes, apesar de expressarem táticas opostas. A *warrant cover* é de responsabilidade dos agentes prisionais, e garantem um conhecimento acerca dos homens aprisionados, a partir de dados objetivos. A *autograph*, por sua vez, caminha na direção contrária à objetificação realizada pelo primeiro documento, apontando para relações estabelecidas antes da prisão e para aquilo que o detento deseja construir para além dela. Para Reed, o primeiro tipo de documento é resultado de relações hegemônicas dentro da instituição prisional, sendo que a tecnologia dos documentos é também responsável pelos processos de subjetivação dos sujeitos aprisionados. O segundo tipo poderia ser analisado como uma forma de resistência, em que os presos, ao se auto definirem a partir de critérios subjetivos e exteriores ao presídio, construiriam outro tipo de subjetividade que não aquele pretendido pelos processos institucionais.

Ao colocar lado a lado *warrant cover* e *autograph*, a leitura de Reed mostra-se bastante sugestiva para a análise que proponho em relação à elaboração dos livros resultantes dos concursos prisionais. Em *Letras de Liberdade*, as informações sobre o autor, na forma dos dados do prontuário (e localizadas próximas ao texto por ele escrito) são elaboradas pela instituição prisional, tendo como base os documentos institucionais. Ainda que a narrativa premiada não possa ser equiparada à *autograph* do presídio Bomana, ela é um texto produzido pelo preso que versa, entre várias coisas, sobre sua trajetória, desejos, sonhos, pessoas próximas ou queridas etc. Os dois materiais escritos (o escrito pelo preso e aquele composto pelos dados do prontuário), colocados lado a lado, revelam modos distintos de identificar o sujeito: seja pela objetificação (informações do prontuário); seja pela construção de uma subjetividade baseada em experiências exteriores à vida na prisão (a narrativa), o que nos permite vislumbrar, mais uma vez, as tensões presentes na elaboração destes livros, em que sujeitos diferentes (a instituição prisional e o preso) constroem sentidos diversos para o texto publicado, estabelecendo, a partir dele, noções específicas sobre o sujeito que escreve no cárcere.

Ao incluir como elementos pré-textuais dados dos prontuários dos presos, os responsáveis pela elaboração de *Letras de Liberdade* oferecem uma leitura institucional (prisional ou jurídica) sobre os autores: são essas informações que orientam o leitor que, antes de ter acesso ao texto, recebe um retrato do seu autor, com a ajuda da imagem fotográfica e de informações

sucintas sobre sua condição. Assim que não é o autor que escolhe a sua identidade, já que, em todos os textos publicados em *Letras de Liberdade*, as informações do prontuário prisional estão presentes, na íntegra. Em alguns casos, a fotografia do autor aparece como “não autorizada”, sugerindo, portanto, que os autores tiveram a possibilidade de escolha em relação às imagens, mas não em relação aos dados institucionais divulgados.

Se a estrutura de *Letras de Liberdade*, com os elementos de apresentação dos autores e a forma de disposição deles ao longo do livro, é definida pelos elaboradores do concurso, não restando aos autores dos textos premiados a possibilidade de definirem a si mesmos, a eles é oferecido o espaço para a criação textual; é nesse espaço, então, que parecem gozar de liberdade para versarem sobre si, sobre outros, sobre sua trajetória, ou sobre o sistema prisional. Apesar de o livro estar construído sobre os textos laureados, percebe-se que o espaço cedido ao preso para falar de si ou de outrem é restrito, já que ele não pode nada que escape deste espaço, sendo vetada a ele, inclusive, a possibilidade de se definir e se apresentar. A arquitetura do livro revela, assim, as tensões entre instituição prisional (juntamente com os elaboradores do concurso – editores e diretores dos presídios) e aqueles que escrevem.

Os textos premiados encontram-se anteceditos também por uma ilustração feita à mão e por um retrato do preso. Todas as ilustrações foram elaboradas por três presos, citados nos agradecimentos no início do livro: Antônio Rogério Pinheiro, José Heleno da Silva e Magno Alves Motta (os nomes seguidos de seus respectivos números dos prontuários). Em relação às fotografias, não há legenda ou menção à autoria e, em apenas um caso, o espaço destinado à fotografia do autor do texto está em branco acompanhada de: “Não autorizada”.

Figura 3.2: Autores Diversos, *Letras de Liberdade*, p. 62-63.



Figura 3.3: Autores Diversos, *Letras de Liberdade*, p. 80-81.

80

Letras de LiberdadeAnônimo Rogério Pinheiro, *Prontuário* n.º 263.4/4

Nome: Paloma Gomes
 Dados pessoais:
 Olhos: castanhos — Cabelos: pretos — Pele: parda
 Sinais particulares: —
 Estado civil: divorciada
 Data de nascimento: 23/05/1975
 Naturalidade: São Paulo/SP
 Grau de instrução: 2º ciclo
 Profissão: —
 Vulgo: —
 Unidade prisional: Penitenciária da Capital
 Data de entrada: 4/9/1998
 Prontuário: 120.096-3
 Indicação: Tráfico de entorpecentes
 Condenação: 4 anos

BIOGRAFIA DE PALOMA GOMES

Essa história é baseada em fatos reais que tiveram início no ano de 1987.

Paloma tinha 14 anos quando quis iniciar uma vida mais ativa. Ela achava que sua vida era monótona demais para sua idade e decidiu enfrentar seus pais para ter mais liberdade. Mas seus pais, José e Maria, não foram criados assim, por isso a prendiam. Ela não queria fazer nada de errado, só se divertir. Mas eles não entendiam, pois pensavam que, prendendo-a em casa, ela iria ficar protegida. Com isso, a menina de 14 anos começou a ficar inquieta e sofrer.

Um belo dia, aconteceria uma festa na escola onde Paloma estudava. Mesmo sabendo que seus pais não a deixariam ir, ela já havia se decidido. À noite, já tinha planejado tudo e resolveu se arriscar. Tomou seu banho, jantou e falou para sua mãe que iria dormir. Subiu para seu quarto e começou a pensar. Resolveu colocar a escada para descer pelo telhado de madrugada. Esperou por um tempo, se arrumou e foi para o baile, mesmo sabendo o risco que estava correndo. Ela precisava disso. Na festa, dançou muito, nada fez de errado, pois sempre fora muito comportada. Pelo menos era assim que ela se via. Terminado o baile, foi para casa com a esperança de que todos estivessem dormindo e a escada estivesse lá. Mas ela se enganara, seu pai a havia tirado. Pensou: “O que eu faço?” Foi aí que decidiu subir pelo muro e pular o telhado. Mesmo com medo, ela se arriscou. Quase caiu, mas finalmente, com muito esforço, conseguiu. Na casa, silêncio, e ela resolveu ir dormir. Mal sabia o que a esperava. No outro dia, cedo, seu pai, José, a acordou aos tapas, dizendo-lhe que nunca mais fizesse aquilo

- 81 -

As ilustrações podem ser vistas como interpretações dos textos realizadas por sujeitos submetidos às mesmas condições do autor: eles também se encontram presos. Nelas, os desenhistas procuram representar aquilo que foi narrado no texto, o que faz com que muitas delas se aproximem, já que o conteúdo dos textos é bastante semelhante entre si: por exemplo, é recorrente, ao longo do livro, a representação da prisão e de eventos que ocorreram ali dentro, como rebeliões ou a invasão de policiais; há também uma grande presença de símbolos que representam a liberdade; algumas delas constroem o momento do crime de forma a exaltar a figura do assaltante, o que permite uma ampliação dos sentidos do texto e pode ser visto em algumas das imagens reproduzidas acima.

Tais imagens também operam no sentido da construção do “sentido literal” do texto; assim como a reprodução de alguns dos dados da ficha de prontuário do autor, os desenhos elaborados por outros presos auxiliam a produzir efeitos de verdade sobre ele. O que nos leva a afirmar que dentre as pessoas escolhidas pelos elaboradores do concurso para produzir interpretações sobre os textos encontram-se também outros presos, os colegas de cela do autor que, por se encontrarem dentro do presídio, teriam outro tipo de autoridade para interpretar, a partir da produção de um desenho, o que foi escrito.

A valorização da experiência prisional como a única legítima para falar sobre a própria prisão encontra-se presente em outros textos do cárcere, como pode ser observado a partir da leitura do diário de Humberto Rodrigues, em seu livro *Vidas do Carandiru*, em que é recorrente a ideia de que só quem passou pela experiência do cárcere poderia narrá-la. Assim que

faz sentido ter uma imagem de outro preso como o primeiro elemento pré-textual exposto: a ilustração, como pode ser visto nas reproduções acima, antecede até mesmo o nome do autor do texto premiado. Os três presos que elaboram os desenhos comporiam, então, o primeiro corpo de intérpretes, trazendo ao leitor, que não conhece o cárcere, algumas imagens que podem ser tomadas como indicações daquilo que está sendo dito no texto.

Vejamos um exemplo. Na figura 3.3 estão reproduzidas as páginas 80 e 81 do livro *Letras de Liberdade*, onde se encontram a ilustração, o retrato da autora, as informações do seu prontuário e a primeira página de seu texto, “Biografia de Paloma Gomes”. A ilustração, assinada por Antônio Rogério Pinheiro, constrói a imagem de uma mulher forte, com arma em punho, ao lado de uma grande quantia de dinheiro; alocando na imagem, ainda, a placa de um banco, o que indicaria a realização de assaltos a instituições financeiras; há, por fim, a imagem de um olhar, que parece, de certa forma, apreensivo ou triste. O texto volta-se para a trajetória de vida de Paloma, narrada em terceira pessoa, estratégia que permite à autora se afastar da sua própria história, ainda que ela inicie afirmando o seu caráter documental: “Esta história é baseada em fatos reais que tiveram lugar em 1987” (AUTORES DIVERSOS, 2000, .81). A história de Paloma é composta com vistas a construir um sentido para sua prisão; para tanto, a autora traz elementos de uma adolescência conturbada, em que conflitos com os pais e o envolvimento com pessoas que já praticavam alguns tipos de crime é uma constante. A segunda gravidez precoce, a expulsão de casa e o momento em que passa a viver com o namorado aparecem como o momento de virada na história: é quando ele planeja um assalto a banco, do qual ela participa, e os dois terminam presos. Ao final da narrativa, a autora afirma que foi na prisão que Paloma encontrou seu “verdadeiro amor”, um amor homossexual. Ao longo de toda a história, a narradora do texto elabora sentidos que justifiquem as ações da personagem, como as tensões presentes em casa e as brigas constantes com a mãe e o relacionamento com homens que a levaram a praticar atos ilícitos.

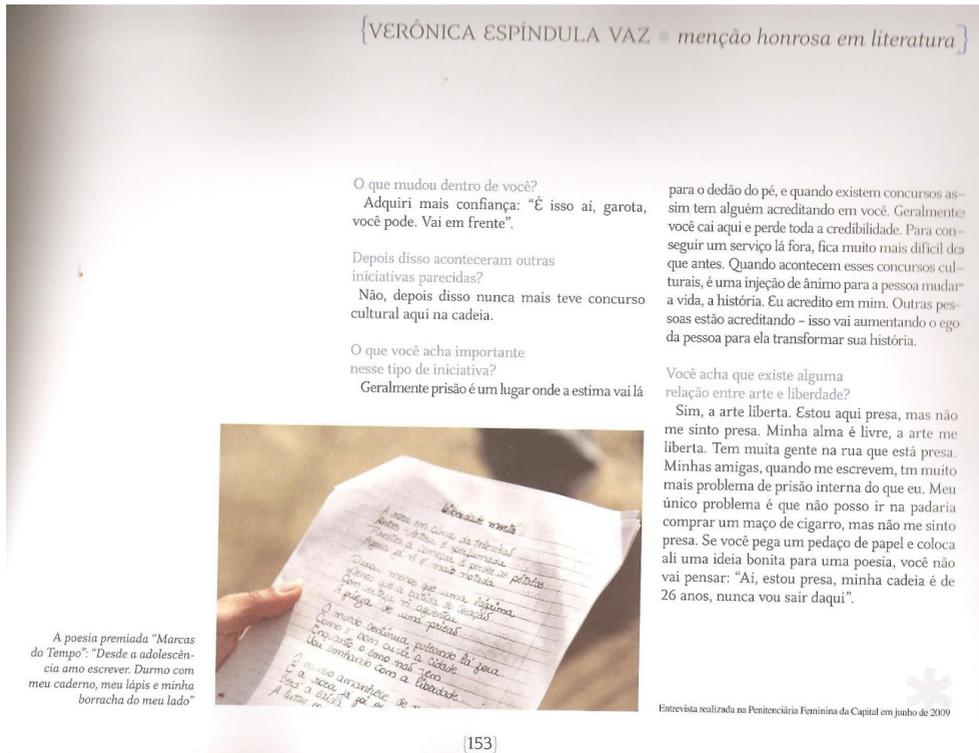
Nessa história não se dá uma exaltação da vida no crime, o que se observa, ainda que de forma velada, em outros textos do mesmo volume. O momento do assalto ao banco não constitui o ápice da trajetória de Paloma, e nem serve como fundamento para a elaboração da identidade forjada pela autora do texto. A ilustração, no entanto, parece destacar esse momento, fruto da interpretação que o ilustrador, Antônio Rogério, faz da história desta autora; a interpretação construída a partir de um compartilhamento de experiências e de sentidos. Antônio Rogério, assim como Paloma Gomes, possui um número de prontuário, o que coloca a ambos num espaço delimitado pelas grades. E é a visão deste “igual”, a quem é dada a primeira tarefa de interpretação e construção do “sentido literal” do texto, que chega ao leitor. Apesar deste compartilhamento – ambos se encontram do lado de trás das grades – Antônio Rogério parece interpretar não apenas o texto de Paloma, mas antes, a própria prisão e sua experiência ali. Enquanto Paloma elabora seu texto de forma a construir uma trajetória repleta de erros sobre os quais ela se arrepende exatamente por se encontrar presa, o desenhista, por sua vez, elabora um outro sentido para a trajetória de Paloma, valorizando sua coragem e ousadia, mesmo que estes atributos a tenham levado a carregar olhos tristes ou apreensivos. Percebe-se, assim, que os desenhos elaborados pelos presos também são, eles mesmos, interpretações sobre o cárcere e a experiência prisional, que extrapolam os textos que buscam, à primeira vista, ilustrar.

Os retratos, apesar de apresentarem padrão retangular, assemelhando-se àquele utilizado na elaboração de documentos oficiais (3x4), afastam-se desse formato ao incorporarem cenários de fundo e ao permitirem aos retratados que sorriam para a câmera fotográfica. Assim é que a imagem fotográfica parece apontar em outro sentido: o rosto, este local sagrado da identidade humana ocidental (BRETON, 2009), está representado de forma ligeiramente distinta da forma convencional dos documentos. Sorridente, Paloma se humaniza. As fotografias e os dados do prontuário indicam uma ambivalência em relação à presença dos autores no livro. Eles são, antes de mais nada e acima de tudo, presos, sujeitos institucionalizados que fazem parte de uma comunidade, não sendo reconhecidos por suas individualidades, mas por aquilo que os iguala: um número da matrícula. Mas eles também são indivíduos, com um rosto e uma identidade forjados a partir de outras relações construídas e estabelecidas fora do cárcere. Se os dados do prontuário afastam o autor do de seu possível leitor – pensando, com Palmeira (2009), nos leitores como os “homens de bem” em oposição aos presos, os “homens do crime” – os retratos os aproximam, pois que permitem vislumbrar um sujeito com identidades, relações e afetos.

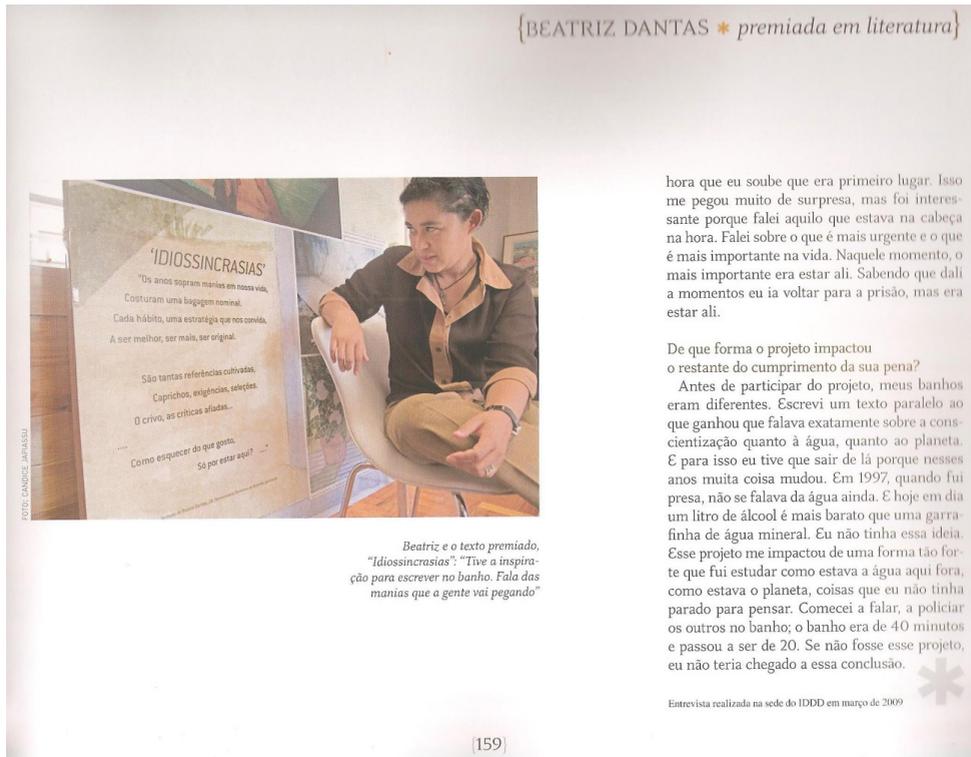
Desenho, fotografia e dados do prontuário precedem o texto, configurando o que aqui estamos denominando de elementos pré-textuais. Ao lado deles, encontra-se um posfácio, em que alguém com reconhecimento fora dos círculos prisionais também comenta o texto. Nestes, a tônica é sempre a valorização daquele que escreve, apontando para a sua capacidade de pensar sobre a realidade prisional. Invariavelmente, os posfácios tocam na questão da injustiça e da capacidade regeneradora de um projeto como *Letras de liberdade*.

No volume *O Direito do Olhar* também é possível perceber a presença de outros textos – e de imagens – que buscam produzir um efeito de interpretação semelhante. Mas nesse livro, em especial, os textos selecionados não são acompanhados por uma imagem, já que o concurso estipulou desenhos e fotografias como categorias de premiação distintas. Assim não há uma ligação particular entre os textos e as imagens publicadas. No entanto, na seção onde contam as entrevistas com as autoras premiadas, observa-se a presença de algumas fotografias. Em uma delas, na qual a autora Verônica Espíndula Vaz, menção honrosa em literatura, é indagada sobre o seu processo criativo, vemos uma fotografia que visa reproduzir o texto original: a autora toma às mãos o próprio texto e o lê, mostrando uma dupla ação, a de escrever e a de ler, e as relações entre elas.

Figura 3.4: IDDD, *O Direito do Olhar*, 2009, p.153.



Se no volume *Letras de Liberdade* o retrato do autor atestava a existência de um sujeito a quem é atribuída a autoria do texto, no livro *O Direito do Olhar* a fotografia também constrói esse efeito de verdade quando traz, por exemplo uma imagem não da autora, mas do gesto e da prática de leitura, realizada pela autora do texto (Figura 3.4). A figura seguinte (3.5) traz outra imagem, que também acompanha, no livro, a entrevista feita com a autora, mostrando-a ao lado do seu texto, impresso em um quadro de dimensões maiores que uma folha e fixado na parede, quando da exposição dos trabalhos premiados. Nos dois casos, o texto se converte em imagens com as quais as autoras estabelecem relações de tipo diverso: na primeira, Verônica percorre as frases que ela mesma compôs, o que associa as práticas de escrita e leitura; na segunda, Beatriz (Figura 3.5) mira o texto escrito, assinado por ela, como se ele fosse efetivamente uma imagem, algo monumentalizada em função da premiação. Estamos aí diante de dois lugares comuns da convenção imagética.

Figura 3.5: IDDD, *O Direito do Olhar*, 2009, p.159.

Não esqueçamos que este texto faz parte de um conjunto constituído para a apreciação de um público especializado, voltado tanto para a arte quanto para a literatura. A exposição das obras, junto com a premiação, foi realizada no Instituto Tomie Ohtake, lugar que abriga exposições artísticas na zona oeste da cidade de São Paulo. Se algumas presas não obtiveram a liberação das instituições para participarem de tal premiação, mesmo ausentes, estiveram presentes por meio de seus textos, desenhos ou fotografias, o que não foi o caso de Beatriz, que estava no Instituto e a fotografia capta o momento em que ela olha o texto, encarando a si mesma em um momento de relativa liberdade. Liberdade do texto e também do corpo, que sai da prisão e transita pela cidade. Apesar do escrito de Beatriz apontar para paisagens da prisão, é fora dela que ele se encontra enquanto artefato; o mesmo lugar onde se encontra a sua autora, no momento em que olha para ele na imagem, que aponta para uma liberdade que é o tempo todo aludida pelos textos do cárcere.

Escrita de si: o sujeito ético e as operações de poder

Uma análise dos textos produzidos por presos e presas e publicados a partir da compilação realizada por editores de concursos literários prisionais revela uma apropriação, por parte da instituição prisional, dos sentidos do texto e também da prática da escrita. Butler (2015), interessada nos processos de constituição do sujeito ético, afirma que todo relato de si só é possível a partir da interpelação de um outro sujeito. Seria essa interpelação, que em uma abordagem nietzschiana é sempre acusatória – no lugar do “quem és” encontra-se o “és responsável pela dor

ou sofrimento de alguém?” – que dá origem ao sujeito narrativo ao mesmo tempo que origina o sujeito ético. O relato de si seria, então, a narrativa de uma trajetória em que o sujeito afirma ou nega sua culpa pelo sofrimento de outro, reconhecendo seus atos e também os de outrem. Interessante a notar, no entanto, a presença deste outro que interpela, ou, como afirma Nietzsche (apud BUTLER, 2015), que acusa.

Os textos escritos a partir do cárcere iluminam aquilo que foi defendido por Butler (2015) em relação aos relatos de si. A demanda da escrita – a cena de interpelação – é evidente no caso dos concursos prisionais. Ainda que a autora não esteja falando estritamente de textos escritos, mas de relatos, e que tome a estrutura destes relatos como um todo, e não de casos específicos, é possível perceber, a partir do material formado pelos textos prisionais, as características trabalhadas pela autora. Esta cena de interpelação, no caso dos textos de concursos prisionais é evidente, ainda que estejam presentes em outros textos, ou, em todos os relatos de si. O que nos chama a atenção, no entanto, é o esforço dos idealizadores do concurso de transformar o texto – artefato final do concurso – em um objeto ético, já que seria fruto de um processo de ressocialização do preso.

A fala dos idealizadores dos concursos – editores e diretores de presídios – sobre o valor do material publicado e da ação da escrita no cárcere pode ser percebida como uma redundância, já que todo relato de si, independente de seu contexto de produção, é o relato de um sujeito ético. Se resta alguma dúvida sobre a atitude ética destes autores – presos e presas – os idealizadores dos concursos já adiantam, de antemão, que tais sujeitos, apesar de presos, encontram-se ressocializados, já que foram capazes de construir este relato de si.

Se fosse apenas isso, se a intenção dos idealizadores fosse a de garantir a ação ética dos autores, não se faria necessário todo o aparato que se construiu ao redor dos textos dos presos – textos outros que informam a maneira correta de lê-lo e compreendê-lo. É possível perceber, como nos orienta Certeau (2013), operações de poder. O texto do preso, ao ser publicado, ultrapassa as grades do cárcere, realizando uma trajetória negada a seu autor. A circulação de tais escritos, no entanto, não é livre, antes, é mediada por um aparato que busca garantir os sentidos que carrega aos circular para fora do cárcere. Se a instituição prisional não tem controle sobre os lugares que tais textos vão alcançar, ela busca determinar os sentidos a partir dos quais o cárcere vai ser lido e compreendido – interpretado – pelos leitores interpelados pelos textos elaborados pelos presos.

Garantir a ação moral dos autores dos textos não seria preciso, já que o relato de si, segundo Butler (2015), já carrega essa característica. Determinar os sentidos da escrita, no entanto, é controlar os circuitos que a prisão estabelece para fora de si mesma, ainda que estes sentidos não possam determinados de uma só vez e para sempre, como podemos ver a partir de trechos de textos analisados acima. O resultado, portanto, é um livro – artefato que circula – que faz transbordar as tensões próprias da instituição prisional em todos os momentos de sua elaboração, da interpelação inicial à circulação do produto, que sai das grades e alcança leitores críticos e incautos sobre aquilo que se passa dentro do cárcere.

Considerações finais

Ilustrações, fotografias, entrevistas, informações de prontuário são elementos que informam o leitor sobre a maneira como os textos dos presos devem ser lidos e interpretados. Cada um destes elementos carrega consigo o olhar da instituição que promove o concurso e que busca determinar a maneira como o texto do preso deve ser compreendido. Em outras palavras: o preso, quando se propõe a escrever para os concursos literários, se depara com uma estrutura pronta, à qual deve se adequar, restando a ele o espaço delimitado pelo texto por ele escrito. É nesse espaço, então, que ele constrói os sentidos para a escrita e também para sua trajetória.

As muitas camadas de produção e interpretação dos textos que integram o volume *Letras de Liberdade e O Direito do Olhar* apontam para as diversas trilhas que precisam ser construídas para então serem percorridas no trânsito entre o interior e o exterior do cárcere. Antes de circular por espaços mais amplos, o texto do autor preso deve ser interpretado por um grupo de especialistas, que informariam o leitor sobre a leitura correta, o que revela que os trânsitos que a prática da escrita permite não são realizados sem mediações e controles. As muitas camadas de produção e interpretação também lançam luz sobre a potência dos textos produzidos no, e a partir, do cárcere. Se, por um lado, eles precisam ser mediados para que saiam da prisão, por outro, precisam ser interpretados pelos “clérigos autorizados” para que não sejam completamente incendiários, como os poemas produzidos pelos presos de Guantânamo, censurados pelo Departamento de Defesa americano e analisados por Butler (2016).² A necessidade de interpretação revela o poder político desses textos ao trazerem para fora do cárcere o que se supunha bem escondido por um aparelho de vigilância e disciplina.

Referências

AUTORES DIVERSOS. **Letras de Liberdade**. Madras Editora, São Paulo, 2000.

BUCKERIDGE, F. C. **Por entre grades**: um estudo sobre o cotidiano de uma prisão feminina. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BUTLER, J. **Relatar a si mesmo**. Crítica da violência ética. Editora Autêntica, Belo Horizonte, 2015.

_____. **Quadros de guerra**. Quando a vida é passível de luto? Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2016.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Vozes, Petrópolis, 2013.

GODÓI, R. **Ao redor e através da prisão**: cartografias do dispositivo carcerário contemporâneo. 2010. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

² Butler (2016) debruça-se sobre os poemas produzidos pelos presos de Guantânamo, publicados no livro *Poems from Guantanamo*, formado por 22 poemas que passaram pela censura do Departamento de Defesa americano. Os demais poemas, censurados, representariam, segundo o Pentágono, um “‘grande risco’ para a segurança nacional em razão de seu ‘conteúdo e formato’” (BUTLER, 2016, p. 88). A autora procura compreender, então, o que, nesses poemas, há de tão incendiário, que faria com que o governo americano rejeitasse sua circulação para fora da prisão.

- GOFFMAN, E. **Manicômios, conventos e prisões**. Perspectiva, São Paulo, 2005.
- GOODY, J. **A domesticação da mente selvagem**. Vozes, Petrópolis, 2012.
- IDDD. **O Direito do Olhar**: publicar para replicar. Instituto de Defesa do Direito de Defesa, São Paulo, 2009.
- LAGO, N. **Mulheres na prisão**: entre famílias, batalhas e a vida normal. 2014. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- LE BRETON, D. El rostro y lo sagrado: algunos puntos de análisis. **Universitas Humanóstoca**, Bogotá, n. 68, p.139, jul-dic. 2009.
- OLIVEIRA, E. P. T. **Mulheres em conflito com a lei**: representações sociais, identidade de gênero e letramento. 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.
- PADOVANI, N. **“Perpétuas espirais”**: falas do poder e do prazer sexual em 30 anos (1977 – 2009) na história da Penitenciária Feminina da Capital. 2010. 175 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- PALMEIRA, M. R. S.S. **Cada história uma sentença**: narrativas contemporâneas do cárcere brasileiro. 2009. 180 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- REED, A. Documents unfolding. In: RILES, A. (org), **Documents**: artifacts of modern knowledge, University of Michigan, 2006. p. 158-177
- SCAPINI, C. Z. A construção do sujeito na autobiografia. **E-escrita**, Revista do Curso de Letras da UNIABEU, Nilópolis, v.4, n.1, p. 14-29, jan./abr. 2013.

Recebido em julho/2019.

Aceito em setembro/2019.

O MÉTODO SOCIOLÓGICO E O GÊNERO DISCURSIVO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

THE SOCIOLOGICAL METHOD AND THE FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOK GENDER OF DISCOURSE

Michelly Ferreira de Mendonça*

UNIOESTE

Terezinha da Conceição Costa-Hübes**

UNIOESTE

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir sobre o método sociológico proposto pelo Círculo de Bakhtin, estabelecendo relações com o gênero discursivo livro didático (LD) de língua estrangeira. Tal método aponta para a dimensão extraverbal como ponto de partida para o estudo dos enunciados. Sendo assim, procuramos responder ao seguinte questionamento: ao trabalhar com o LD na sala de aula, como atentar para essa orientação? Sustentamos as reflexões na Análise Dialógica do Discurso, baseada nos escritos do Círculo de Bakhtin e de seus seguidores. Como objeto de análise, debruçamo-nos no LD *Cercanía* (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012) do 6.º ano. Ao fazê-lo, partimos da premissa de que o método sociológico permite a compreensão dos fatores sociais e ideológicos que impulsionam adotar um determinado LD de língua estrangeira para o trabalho com a língua na sala de aula.

Palavras-chave: Gêneros Discursivos. Método Sociológico. Livro Didático.

Abstract: This article aims to reflect on the sociological method proposed by the Bakhtin Circle, establishing relationships with the foreign language textbook (LD) genre. This method points to the extraverbal dimension as a starting point for the study of utterances. Therefore, we try to answer the following question: when working with LD in the classroom, how to pay attention to this guidance? We support the reflections in the Dialogic Discourse Analysis, based on the writings of Bakhtin's Circle and its followers. As an object of analysis, we look at LD *Cercanía* (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012) of the 6th year. Thus, we start from the premise that the sociological method allows the understanding of the social and ideological factors that drive the adoption of a certain foreign language LD for working with the language in the classroom.

Keywords: Discourse Genres. Sociological Method. Textbook.

* Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Paraná, Cascavel, Brasil. E-mail: michellyfm@yahoo.com.br

** Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina – UEL, Professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, atuando no Programa de Pós-graduação em Letras, no Programa de Pós-graduação-mestrado profissional-PROFLETRAS e no Curso de graduação em Letras, Paraná, Cascavel, Brasil. E-mail: tehubes@gmail.com.

Introdução

Os pressupostos bakhtinianos¹ apontam para a importância dos gêneros discursivos nos diferentes campos da atividade humana. Esses enunciados concretos são relativamente estáveis, se caracterizam pela heterogeneidade discursiva e composicional, e conforme a sociedade se desenvolve tornam-se cada vez mais complexos. Constituem-se, ainda, por sua natureza dialógica, uma vez que organizam os discursos sempre na relação com outro(s) enunciado(s), o que os tornam imprescindíveis nas interações sociais (BAKHTIN, 2003[1979]).

Todos os gêneros produzidos nos diferentes campos ou esferas sociais são constituídos de significados e ideologias, visando intermediar as relações entre os sujeitos (BAKHTIN, (2003[1979]), cumprindo, cada um, um propósito comunicativo, um projeto de dizer. Logo, ao estudá-los, devemos considerar não somente seus elementos verbo-visuais², mas também (e principalmente) os extraverbais (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 1976 [1926]; COSTA-HÜBES, 2017), a fim de compreendê-los holisticamente.

Dentre os inúmeros gêneros presentes em nossa sociedade, selecionamos para estudo neste artigo o gênero livro didático, no qual nos focaremos mais na análise de sua dimensão extraverbal ou social. Estamos cientes de que este gênero, mais especificamente, o livro didático de língua estrangeira (doravante, LD de LE) tem sido objeto de estudo na área de Linguística Aplicada, em várias pesquisas que buscam explorar a sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem (VERCEZE; SILVINO, 2008; BORELLA; SCHROEDER, 2013; SARMENTO, 2016).

Nas pesquisas já realizadas, o LD é concebido ora como um gênero discursivo do contexto escolar (VERCEZE; SILVINO, 2008), ora como suporte textual (BORELLA; SCHROEDER, 2013). Como gênero discursivo, o LD tem como função social auxiliar na condução e articulação de atividades que visam ao desenvolvimento do conhecimento científico, servindo como um elo na cadeia de comunicação entre professores e alunos inseridos no contexto de ensino e aprendizagem. Sendo assim, entendemos que o LD de LE tem uma função social significativa que precisa ser analisada em suas diferentes dimensões, isto é, nas dimensões extraverbal (ou social) e verbo-visual.

Diante disso, o presente artigo tem como intuito analisar a dimensão extraverbal de um exemplar da coleção de LD de LE *Cercanía* (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012), explorando-o como um gênero discursivo. Para isso, recorreremos ao método sociológico explicitado nos escritos do Círculo de Bakhtin³, que considera a relevância da dimensão extraverbal como ponto de partida para as análises dos enunciados para, somente após, partir para a interpretação de seus aspectos verbo-visuais⁴. Para tanto, a abordagem teórica se fundamenta na Análise Dialógica

¹ Relativos aos conhecimentos teóricos advindos dos escritos de Bakhtin, do Círculo de Bakhtin (Volochínov, Medvedev, por exemplo) e de pesquisadores nacionais sobre a teoria bakhtiniana.

² A expressão verbo-visual foi cunhada por Brait (2013) para referir-se aos textos-enunciados que apresentam um entrecruzamento e entretecimento de signos linguísticos (verbais) com elementos visuais (a imagem, por exemplo), para estabelecer relações dialógicas que despertem discursos, revelando, por assim dizer, o tema.

³ O Círculo de Bakhtin foi um grupo de intelectuais, amigos de Bakhtin, dentre os quais figuravam o filósofo Matvei Issaévitch Kagan, Valentin Nikolaévitch Voloshinov e Pável Nikolaévitch Medvedev (FIORIN, 2008).

⁴ Neste texto, em específico, não debruçaremos sobre sua dimensão verbo-visual devido às limitações de páginas do gênero artigo científico.

do Discurso (doravante, ADD), com aporte teórico em Volochínov; Bakhtin (1976[1926]), Bakhtin/Volochínov (2004[1929]); Bakhtin (2003[1979]), dentre outros estudiosos nacionais dos escritos do Círculo.

A priori, este texto é um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento, cujo escopo é refletir sobre a abordagem teórico-metodológica que subsidia o trabalho com os gêneros discursivos no LD de LE, especificamente, o Espanhol Língua Estrangeira (ELE), atentando para a condução das práticas de letramento no contexto da Amazônia Sul-Occidental, mais especificamente de escolas públicas da cidade de Rio Branco/AC. Para isso, a metodologia é balizada pelo paradigma qualitativo interpretativista, com base na análise documental e exploratória, atentando-se para o *corpus* que se constitui da Coleção *Cercanía*, do 6.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012), LD de língua espanhola, adotado pelas escolas da mencionada cidade.

Vale salientar, ainda, que, por estar situado na América do Sul, o nosso país possui uma proximidade com países de idioma espanhol. A exemplo disso, o Estado do Acre se localiza no contexto da Amazônia Sul-Occidental, na fronteira com a Bolívia e o Peru. Dessa forma, a aprendizagem dessa língua estrangeira se apresenta como um fator de desenvolvimento, por ser essencial nas relações sociais e econômicas nesse contexto. Portanto, investigar os diferentes aspectos envolvidos na apropriação dos conhecimentos linguísticos da referida língua se apresenta como um fator relevante para a construção de subsídios teóricos acerca do papel do LD de ELE como um dos recursos didáticos que auxiliam para essa apropriação e sua importância para o(s) letramento(s).

Na perspectiva de atendermos ao proposto para este artigo, este texto se encontra assim organizado: primeiramente, apresentamos uma discussão teórica sobre os gêneros do discurso e sobre o método sociológico; em seguida, discorremos sobre o gênero discursivo LD e apresentamos uma análise da dimensão social e verbo-visual desse gênero, na qual nos focamos mais na sua dimensão social; e, finalmente, analisamos, mais especificamente, o LD de ELE selecionado como objeto de estudo em relação à sua dimensão extralinguística, sustentando as análises no método sociológico.

Os gêneros do discurso e a função do método sociológico na análise dos enunciados

O tema gêneros do discurso, embora amplamente debatido por diferentes correntes teóricas,⁵ ainda requer muitos estudos, principalmente no que diz respeito aos elementos que os constituem e condicionam sua análise.

Neste texto, discutimos o tema a partir dos escritos do Círculo de Bakhtin que consideram os gêneros como o elemento organizador de toda forma de comunicação. Bakhtin (2003[1979]) explana que todos os campos ou esferas da atividade humana interagem por meio de enunciados concretos, os quais nomeou de gêneros do discurso. Esses gêneros podem ser orais ou escritos e refletem as características dos campos nos quais são produzidos. São definidos como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 262), haja vista que, à medida

⁵ Dentre as abordagens teórico-metodológicas da área de gêneros do discurso, podemos mencionar a sociosemiótica, a sociorretórica, a interacionista-sociodiscursiva, a semiodiscursiva, a sociocognitivista e a dialógica (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2009).

que a sociedade se transforma, evolui na produção de novos gêneros que atendem às demandas comunicativas. Dessa forma, cada vez mais existe uma diversidade de gêneros discursivos, que também se tornam mais complexos.

Os gêneros do discurso são classificados por Bakhtin (2003[1979]) em primários (simples) e complexos (secundários). Os gêneros primários são aqueles utilizados no cotidiano para que se estabeleçam interações imediatas, sem um planejamento prévio. Por isso, são mais espontâneos e podem ser exemplificados como os diálogos face a face, um bate-papo com um amigo, etc. Já os secundários se constituem por formas mais elaboradas de produção discursiva, que requerem um planejamento, uma organização mais elaborada e, geralmente, se configuram nos campos artístico, científico, político, literário, etc.

Como enunciados concretos, os gêneros possuem, ainda, uma natureza dialógica, tendo em vista que “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 272). Assim, ao produzirmos um enunciado, moldando-o dentro de um gênero discursivo, necessariamente estabelecemos diálogos com outros enunciados devido ao tema, ao próprio gênero, à necessidade de interação com o que já vimos ou lemos anteriormente. Da mesma forma, nosso enunciado também se organiza em função de outros enunciados que possam o suceder, estabelecendo-se, assim, relações dialógicas. Brait (2005) explica que o dialogismo significa o constante diálogo entre os diferentes discursos constitutivos de uma comunidade, cultura ou sociedade.

Mas como compreender um enunciado (pertencente a determinado gênero discursivo) e as relações dialógicas que estabelecem com o mundo? Como analisar o(s) discurso(s) nele veiculado(s) em função de um projeto de dizer? A Análise Dialógica do Discurso (ADD)⁶ apresenta, como orientação metodológica, o método sociológico, a partir do qual é possível traçar um percurso investigativo.

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, o exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004 [1929], p. 129).

O referido método parte do princípio de que os enunciados devem ser compreendidos a partir da realidade na qual foram produzidos, isto é, *em relação com as condições concretas* de produção, para somente depois serem estudados em relação às *formas dos enunciados ou discursos* e aos aspectos de natureza linguística. Oliveira, Huff e Acosta Pereira (2019) mostram que somente “[...] no contexto podemos compreender o tom emotivo-volitivo que compreendem os discursos e que são fundamentais para o aprofundamento em um texto-enunciado” (OLIVEIRA; HUFF; ACOSTA PEREIRA, 2019, p.147). Da mesma forma, Brambila (2017) entende que

⁶ Pressupostos teóricos que encontram suas bases filosóficas nos postulados de Bakhtin (2014 [1929]) e em pesquisadores do Círculo. Vale acrescentar, que tal expressão foi elaborada por Beth Brait (BRAIT, 2006), a qual explica que apesar de Bakhtin não ter sistematizado uma proposta teórica-analítica fechada, o conjunto de suas obras compõem uma análise/teoria dialógica do discurso.

É uma primazia desse processo de análise investigar os signos e os enunciados para além de um mero purismo linguístico em busca de refletir, principalmente, sobre as redes ideológicas com as quais os sujeitos dialogam para produzi-los em esferas reais de interação. (BRAMBILA, 2017, p. 306-307).

Dessa maneira, podemos entender como os textos-enunciados explicitam os interesses predominantes no(s) grupo(s) em que tais enunciações foram emitidas, uma vez que a referida proposta não dissocia esses enunciados de seu contexto de produção. Além disso, permite o entendimento sobre as relações entre a *superestrutura* (estrutura sociopolítica e relações de produção) e a *infraestrutura* (ideologia) da sociedade (BAKHTIN, (2004[1979]).

Costa-Hübes (2017) ressalta a relevância de uma análise sustentada pelo método sociológico, já que as pesquisas em Ciências Humanas, ao estudar o *ser expressivo e falante* (BAKHTIN, 2003[1979]), devem estudá-lo em consonância com os aspectos sócio-históricos, nos quais se encontra inserido, partindo da realidade concreta. Isso porque os enunciados por ele produzidos em seu contexto possibilitam a análise de suas ideologias.

Assim, o ponto de partida de uma análise em Ciências Humanas é o texto, pois, como diz Bakhtin, “Onde o homem é estudado fora do texto e independente deste, já não se trata de ciências humanas” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 312). Ao olharmos para o texto (compreendido por Bakhtin como um enunciado), situando-o em um gênero discursivo, o que primeiramente devemos analisar, ao adotar como parâmetro do método sociológico, é sua dimensão extralinguística. Essa dimensão dá significação aos enunciados, pois se refere ao contexto, à situação social na qual são produzidos, e conhecer esse contexto permite-nos sua melhor compreensão.

Da mesma forma, os fenômenos linguísticos não devem ser analisados isoladamente, destituindo a situação na qual são engendrados (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 1926). Ao contrário, toda manifestação verbo-visual deve ser analisada em relação ao seu contexto de uso, ao gênero no qual se inscreve, enfim, às situações interacionais, nas quais podemos verificar as formas de produção dos discursos dos sujeitos, seus projetos de dizer por meio das escolhas linguístico-discursivas (COSTA-HÜBES, 2017). A linguagem verbo-visual deve ser vinculada ao seu contexto de produção, pois nasce de uma situação concreta, extralinguística/extraverbal, e se for dela separada perde o seu sentido.

Assim, ao seguirmos os parâmetros do método sociológico, conforme Volochínov e Bakhtin (1976 [1926]), devemos considerar três fatores que compõem o contexto extraverbal: o *horizonte espacial comum* dos interlocutores; o *conhecimento e a compreensão* comum da situação pelos interlocutores; e sua *avaliação comum* da situação.

Com base nessa orientação, compreendemos que o *horizonte espacial comum dos interlocutores* se refere às condições espaciais e temporais do evento discursivo, ou seja, aquilo que é visível ao espaço no momento em que ocorre esse evento. Pode-se dizer que trata do que é “conjuntamente visto”. O *conhecimento e a compreensão* comum da situação pelos interlocutores diz respeito ao tema que envolve a situação discursiva, que também pode ser definido como o que é “conjuntamente sabido” e que torna os sujeitos co-participantes dessa situação. Por sua vez, a *avaliação comum* da situação trata sobre a forma como os interlocutores elaboram suas conclusões valorativas sobre a situação comunicativa, ou seja, o que é “unanimente avaliado” pelos sujeitos que participam da situação dialógica. O fator ideológico é fundamental nesse

aspecto, pois cada sujeito que interage possui suas ideologias, suas perspectivas, as quais são utilizadas nesse processo de avaliação.

Logo após a análise da dimensão extraverbal, o método sociológico propõe que passemos ao estudo da natureza linguística do enunciado, isto é, à dimensão verbo-visual, que corresponde aos aspectos linguísticos do enunciado ou aos elementos que constituem o gênero discursivo. Conforme Bakhtin (2003[1979]), os gêneros se constituem de três elementos: o *conteúdo temático*, a *construção composicional* e o *estilo*. Segundo o autor, esses elementos se encontram totalmente imbricados na constituição do enunciado, não podendo desvinculá-los do todo no qual se encontram inseridos.

O *conteúdo temático* se refere ao tema sobre o qual se enuncia, em relação direta com a situação que determinou a produção de determinado enunciado, destacando, em seu estudo, os elementos contextuais que motivaram a composição do texto-enunciado (COSTA-HÜBES, 2017). Logo, o estudo do conteúdo temático engendra-se ao contexto de produção, ou seja, à dimensão extraverbal.

A *construção composicional* diz respeito à forma em que os enunciados se constituem, ou seja, consiste na estruturação, no formato dos enunciados, o que nos permite reconhecê-los como pertencentes a este ou aquele gênero discursivo. Nesse aspecto podem se incluir, também, a composição gramatical, sintática e vocabular que são empregadas na sua produção (BAKHTIN, 2003[1979]). A distinção entre um conto e uma crônica literária, por exemplo, às vezes, só é possível devido à sua composição gramatical. E, nesse aspecto, a construção composicional confunde-se com o *estilo* que se caracteriza tanto pelo que é individual, particular, nas escolhas linguístico-discursivas do autor na forma de produzir um enunciado, quanto no estilo, no formato de determinado gênero discursivo.

Cada sujeito tem um modo de se expressar e comunicar, fazendo uso dos enunciados, o que faz com que o estilo revele a individualidade do falante/escritor. E quanto ao gênero, essa característica está relacionada com os estilos da linguagem ou funcionais, pois cada esfera da atividade humana produz seus gêneros que possuem suas particularidades. Conforme Bakhtin, “A relação valorativa do falante com o objeto (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado (BAKHTIN, 2003[1979], p. 289)”.

Enfim, esses elementos estão intrinsecamente ligados no todo do enunciado e são imprescindíveis no processo de interpretação do projeto discursivo, e devem ser estudados no seu contexto de produção.

Desta forma, vislumbramos que o método sociológico ou propostas que seguem as premissas desse método são basilares para a interpretação dos fenômenos intrínsecos ao processo de produção discursiva. As relações sociais se constituem por valores ideológicos que são peculiares à linguagem, que é uma forma de expressão humana que visa à realização das interações sociais, econômicas, políticas, entre outras, nas quais os gêneros do discurso são indispensáveis, por serem formas de produção comunicativa.

Na perspectiva de relacionar os pressupostos filológicos da ADD à análise de um texto-enunciado, refletimos, a seguir, sobre o gênero discursivo LD de LE, estabelecendo relações com sua dimensão extraverbal e verbo-visual.

O gênero discursivo LD de LE: características e funções

Para garantir maior compreensão do gênero discursivo LD, nesta seção apresentamos uma breve análise de sua constituição, considerando, para isso, suas dimensões extraverbal e verbo-visual, amparando-nos nas orientações do método sociológico, conforme pressupostos da ADD.

Ao tratá-lo como um gênero do discurso, o LD configura-se em suas dimensões extraverbal e verbo-visual. A dimensão extraverbal corresponde aos aspectos *sócio-históricos e ideológicos* a partir dos quais o enunciado foi produzido, que compreendem o *horizonte espacial comum dos interlocutores, o conhecimento e a compreensão comum da situação pelos interlocutores e a avaliação comum* da situação (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 1976 [1926]). Já a dimensão verbo-visual organiza-se em torno do *conteúdo temático, do estilo e da construção composicional* (BAKHTIN, 2003[1979]).

Analisando, preliminarmente, a *dimensão extraverbal*, que trata sobre o contexto de produção do LD, e especificamente no tocante ao *horizonte espacial e temporal comum dos interlocutores*, este material didático foi produzido no contexto brasileiro, mais especificamente em 1938, mediante o Decreto Lei n.º 1006, com o objetivo de atender à demanda educacional daquela época, facilitando o trabalho docente. Por isso, seu interlocutor direto é o professor e o aluno, funcionando como um instrumento facilitador tanto do ensino quanto da aprendizagem por ser um recurso didático que apresenta uma diversidade textual e de atividades elaboradas para auxiliar na compreensão dos conteúdos didáticos.

O LD passou a ser um objeto das políticas públicas educacionais, com a instituição do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que veio a vigorar a partir do Decreto n.º 9154/85, que também estipula que esse material deve passar por avaliações, em cuja seleção o professor pode participar (VERCEZE; SILVINO, 2008).

Quanto ao *conhecimento e a compreensão comum da situação pelos interlocutores*, Verceze e Silvino (2008) mostram que esse recurso assumiu a função de orientar, política e ideologicamente, o ensino, dentro de um espaço em que o Estado faz o papel de disciplinador por meio desse artefato, mas dá ao professor a ilusão de que é o responsável pela sua escolha, mediante uma lista pré-determinada. Se os interlocutores do LD são os professores e alunos, o ideal seria que pudessem compreender, efetivamente, a situação que envolve a produção/ organização de um LD e quais são os interesses que subjazem a sua circulação no mercado econômico. Mas, infelizmente, o conhecimento dessa situação fica restrito àqueles que de fato conduzem o ensino no Brasil.

À respeito da *avaliação comum da situação*, verificamos que, desde que foi criado, esse material de apoio sofre as coerções políticas e ideológicas do meio social que o constitui e, mesmo que apresente uma autoria, geralmente é moldado para atender aos interesses governamentais (VERCEZE; SILVINO, 2008). Embora, a partir de 1990 o LD tenha tornado objeto de constantes análises promovidas pelo PNLD, instituído pela Lei n.º 9154/85, ainda falta uma formação apropriada ao professor para que ele tenha condições de avaliar criticamente os LD que chegam até suas mãos.

Nesse sentido, no cenário atual, o processo de escolha do LD de LE é intermediado por uma série de fatores que visam a garantir a qualidade do conteúdo do material selecionado

pelas escolas públicas, além de contemplar os interesses educacionais, previstos nos programas curriculares. Conforme Sarmiento (2016), o componente curricular Língua Estrangeira Moderna passou a integrar o PNLD (PNLD-LEM) a partir do ano de 2011, acontecimento que se tornou um grande marco para professores e alunos dessa área, que puderam ter acesso a LD gratuitos de inglês e espanhol, dos anos finais do ensino fundamental (6.º ao 9.º ano) ao ensino médio.

Trata-se de livros consumíveis, que são repostos todos os anos, possibilitando que os alunos possam fazer as atividades ali constantes, diferentemente dos LD de outros componentes curriculares. Os LD de LEM também possuem CD de áudio que visam a garantir mais autonomia para os estudantes de língua estrangeira. Outro aspecto inerente a esse Programa é que as escolas recebem os mesmos livros durante três anos, por isso a importância de se escolher um LD que mais se adeque à realidade da escola.

Assim, o gênero do discurso LD de LE é um material que auxilia no processo de interação discursiva no âmbito da sala de aula, colaborando no processo de apropriação dos conhecimentos linguísticos de língua estrangeira. Todavia, não devemos desconsiderar que sua constituição é fortemente influenciada pelo seu contexto de produção, que determina/define a integração de diferentes saberes e conhecimentos, além de outros aspectos editoriais, decidindo que conteúdos curriculares deverão ser trabalhados com/pelos alunos e como fazê-lo. Nesse sentido, é importante que, minimamente, o professor de LE tenha conhecimento suficiente para avaliar o LD de LE e verificar se ele integra conhecimentos de mundo, linguísticos e culturais que se relacionam a uma determinada língua alvo.

Quanto à *dimensão verbo-visual* do LD de LE, esta se configura a partir de seu conteúdo temático, estilo e construção composicional. O *conteúdo temático* pode ser definido mediante as seções que o compõem, as quais devem se organizar de modo a apresentar um propósito relativo ao desenvolvimento de habilidades específicas que integram desde o acesso aos gêneros discursivos até às atividades relacionadas a esses gêneros. Além disso, volta-se também para os aspectos sistêmicos, os conteúdos gramaticais, semânticos e sintáticos, na perspectiva de articular todos esses segmentos para criar situações comunicativas que integrem todos os aspectos linguístico-discursivo da linguagem. Assim, sua abordagem *estilística e composicional* caminham atreladas ao conteúdo temático, organizando-se conforme parâmetros estabelecidos por cada autor ou editora que definem a forma de produção de seu material didático.

O LD de LE conta também com um Manual do Professor (BORELLA; SCHROEDER, 2013), no qual se contempla, além da base teórica que justifica algumas escolhas do autor, informações de como o professor deve proceder pedagogicamente na condução das atividades nas diferentes seções do livro, visando a facilitar o trabalho docente e o alcance do aprendizado pelos alunos.

Com base na ADD, entendemos que tanto os aspectos da dimensão extraverbal quanto da dimensão verbo-visual são preponderantes no processo de compreensão de um LD, porque são esses aspectos que materializam o gênero discursivo, tornando-o um material adequado ou não para o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. O seu contexto de produção e os elementos verbo-visuais proporcionam, além da articulação entre os diferentes conteúdos curriculares, a percepção de que, por serem dialógicos e estarem vinculados a outros enunciados que o precederam, os LD também são utilizados para os fins ideológicos no contexto espaço-temporal no qual estão inseridos.

Tendo em vista que o LD de LE não possui um fim em si mesmo, mas faz parte de uma conjuntura política e ideológica, configura-se como um material que passa pelo crivo de diferentes olhares, tanto na sua elaboração, como na comercialização e escolha. Por isso, analisá-lo para compreender sua real conjuntura é uma prática essencial que garante, ao professor, uma visão crítica da realidade que o envolve. Com esse intento, analisamos, a seguir, o LD de LE *Cercanía*, principalmente no que refere a sua dimensão extraverbal.

Análise da dimensão extraverbal do LD de LE *Cercanía*: uma breve contextualização

Para a análise do gênero discursivo LD de LE, olharemos especificamente para o LD *Cercanía* do 6.º ano, de Língua Espanhola do Ensino Fundamental (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012). Para isso, recorreremos a Costa-Hübes (2017) que lançou mão de diferentes aspectos que contextualizam a dimensão social dos enunciados produzidos socialmente, fundamentando-se em Volochínov e Bakhtin (1976 [1926]), e elaborou uma série de questionamentos que visam auxiliar na análise de tais enunciados. O Quadro 1 reproduz essa orientação:

Quadro 1: Questionamentos que podem direcionar a análise da dimensão social do gênero

Contexto de produção do gênero e texto-enunciado em estudo		
Elementos do contexto de produção	Perguntas que podem ser feitas para orientar um estudo sobre o contexto de produção de um texto – enunciado	
Horizonte espacial e temporal	Onde é produzido?	
Qual é a esfera social de produção?		
Quando é produzido/publicado? (momento histórico de produção)		
Qual é o veículo de circulação?		
Qual é o suporte de veiculação?		
Horizonte temático	Qual é o seu tema ou conteúdo temático?	
Com que finalidade foi produzido?		
Horizonte axiológico	Interlocutores	Quem é que produz esse texto-enunciado?
		Qual é o papel social do autor?
		Para quem é produzido?
		Que imagem faz o autor de seu interlocutor?
		Qual é a atitude valorativa dos participantes?

Fonte: Organizado por Costa-Hübes (2017), a partir de estudos pautados em Volochínov e Bakhtin (1976 [1926]), Rodrigues (2001), Acosta-Pereira (2012) e Brocardo (2015).

Dessa feita, a referida proposta de análise de enunciados possibilita que se possa apreender as particularidades do contexto de produção no qual os enunciados foram produzidos. Permite a compreensão do *horizonte espacial e temporal*, do *horizonte temático*, *horizonte axiológico* e *interlocutores* que participam da interação discursiva mediante o uso desses enunciados.

Considerando essa orientação e o que Mendonça e Costa-Hübes (2018) explicitaram como os principais aspectos pertinentes à obra didática mencionada, foi possível olhar para a dimensão extraverbal do LD *Cercanía* (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012).

Verificamos que, quanto ao seu *horizonte espacial e temporal*, esse LD de LE foi produzido pela Editora SM, no ano de 2012, cuja tiragem se deu para o PNLD de LEM (2014 a 2016). Assim, sua circulação se dá na esfera escolar, chegando até os alunos em forma de volume impresso.

O seu *horizonte temático*, que corresponde *ao conhecimento e à compreensão comum da situação pelos interlocutores*, se caracteriza por ser um recurso didático focado no ensino da língua espanhola, sendo constituído por oito unidades temáticas, que visam a auxiliar o trabalho docente. Essa unidades se subdividem em seções, quais sejam: *¡Para empezar!*; *Lectura*; *Escritura*; *Habla*; *Escucha*; *Culturas en diálogo: nuestra cercanía*; *Lo sé todo (autoevaluación)*; *Glosario visual*.

Essas seções partem do estudo de gêneros textuais/discursivos, tais como cédula de identidade, ficha de inscrição, letra de canção, sinopse de filme, apresentação, trailer de filme etc., com o fim do desenvolvimento das habilidades de compreensão escrita, leitora, auditiva e da fala, bem como a exploração de conteúdos culturais, por exemplo, *El chavo del ocho*, lexicais, como *nombres, apellidos y apodos* e, gramaticais, tais como, *tratamiento formal e informal*. Ao final do livro tem-se ainda os seguintes segmentos: *Chuleta lingüística: ¡no te van a pillar!*, *¡Para ampliar!: ver, leer, oír y navegar...*, *Glosario e Referencias bibliográficas* (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012).

No que diz respeito ao seu *horizonte axilógico* ou ao *conhecimento comum da situação* que o envolve, é importante considerar que, quanto à autoria, o referido LD de LE foi produzido por três autores engajados nas áreas de Letras e Educação: *Ludmila Coimbra*, Doutora em língua e cultura (UFBA), Mestre em Letras (UFMG) e Graduada em língua espanhola/língua portuguesa (UFMG), com experiência na produção de materiais didáticos e que atua como Professora na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) (CAPES, 2018); *Luiza Santana Chaves*, Doutora em Letras/Estudos Literários, Mestra em Letras/Estudos Literários, pela FALE/UFMG, Coautora em livros didáticos de língua estrangeira e língua materna, destacando a Coleção *Cercanía* (Ensino Fundamental) e Coleção *Cercanía Joven* (Ensino Médio), atuando como Professora do Centro Pedagógico da Universidade de Minas Gerais (CAPES, 2018); e *José Moreno de Alba*, Doutor e Mestre em Língua Hispânica, Licenciado em Língua e Literaturas Hispânicas pela Universidade Autônoma do México, exerceu a docência na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Autônoma do México e foi Professor convidado em distintas Universidades pelo mundo (RODRIGUES-MARTINS, 2015).

A valoração que permeia o referido gênero do discurso encontra respaldo em Luíza Chaves (EDIÇÕES SM, 2016), a qual menciona que na elaboração do LD *Cercanía* se pensou nos dois sujeitos, o “sujeito aluno” e o “sujeito professor”. Além do que considera que o “bom livro é aquele que é aberto” e, tanto o aluno quanto o professor podem complementar os seus saberes. Para Chaves, o professor é como co-autor porque, ao lidar com as situações envolvendo o uso do LD, poderá reformular o conteúdo do livro, quando necessário. Acredita que o bom professor consegue inspirar e aguçar a curiosidade dos seus alunos, levando-os a mudarem de vida (MENDONÇA; COSTA-HÜBES, 2018).

Partindo dos elementos constituintes da dimensão extraverbal do LD *Cercanía*, constata-se que esse gênero do discurso contextualiza os gêneros discursivos ali presentes, com outros aspectos relevantes ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira (espanhol), pois apresenta uma diversidade textual e abrange aspectos contextuais do espanhol como, no caso, os conteúdos culturais, que se relacionam na seção *Culturas en diálogo: nuestra cercanía*. A concepção que norteia tal livro também considera a relação professor e aluno, e os concebe como sujeitos, inseridos num contexto de ensino e aprendizagem, sendo norteado por uma perspectiva interacional, convergente com a concepção dialógica de linguagem (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 1976 [1926]; BAKHTIN, 2003[1979]; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929]).

Nessa visão, a produção de conhecimentos ocorre mediante a interação dos sujeitos por meio de enunciados concretos, compreendidos como formas de comunicação dialógicas, por se constituírem em uma característica dialógica e responsiva, ou seja, são o ponto de partida para a construção de novos enunciados.

Um fator preponderante na construção composicional do LD *Cercanía* é que este consegue relacionar diferentes conteúdos que são necessários para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos, a partir de seções que abrangem as habilidades de compreensão escrita, leitura, auditiva e a fala, além dos aspectos culturais que permeiam a língua espanhola.

Considerações Finais

O método sociológico é essencial na análise dos enunciados em pesquisas da área de Ciências Humanas, pois, para se compreender as relações interacionais nas quais os gêneros do discurso ou enunciados são produzidos, devemos entender o contexto de produção que os envolvem, ou seja, os fatores sócio-históricos e ideológicos que circundam essas interações.

Os gêneros discursivos no contexto escolar, como o gênero LD de LE, permitem que os sujeitos que interagem nesse contexto possam articular os diferentes conhecimentos e suas relações discursivas, visando ao aprendizado da língua alvo. Desse modo, esses sujeitos precisam ter consciência de que os gêneros do discurso são formas de organização que permitem a realização da comunicação escrita e oral.

Nesse sentido, ao se debruçar sobre o método sociológico, e analisar os enunciados orais ou escritos, o olhar do pesquisador se volta primeiramente para a dimensão social na qual foram produzidos, para, em seguida, analisar os elementos verbais (ou verbo-visuais) que o sustentam. O contexto social mostra quais foram as relações socioideológicas que engendraram a produção desses enunciados, enquanto que a dimensão verbal possibilita entender esses enunciados como fenômeno sistêmico da língua, conforme explica Bakhtin (2003[1979]) e Bakhtin/Volochínov (2004[1929]).

Embora nesse texto tenhamos debruçado apenas sobre a dimensão extraverbal do LD *Cercanía do 6.º ano*, foi possível compreender que este material contempla um programa de ensino da língua espanhola que objetiva atender a demanda social de aprendizagem dessa língua, dentro de contextos específicos de uso. Para verificar se realmente atende a essa necessidade, deveríamos debruçar sobre sua dimensão verbo-visual, atentando para seu conteúdo temático, estilo e construção composicional, o que faremos em outro momento da pesquisa.

Referências

ACOSTA PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. Perspectivas atuais sobre gêneros do discurso no campo da linguística, **Letra Magna: Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, ano 5, n. 11, 2.º sem. 2009.

BAKHTIN, M.(1979). **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: HUCITEC, 2004.

BORELLA, S. G.; SCHROEDER, D. N. O livro didático de língua estrangeira: uma proposta de avaliação. **Entretextos**, Londrina, v. 13, n. 1, p. 231-256, jan./jun. 2013.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-33.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**, São Paulo, vol. 8, n. 2, p. 43-66, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/16568/12909>>. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRAMBILA, Guilherme. O(s) lugar(es) da Análise Dialógica do Discurso na contemporaneidade: focalizando a crise na segurança pública no ES. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 303-321, jan./jun. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: SEF/MEC, 1998.

COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; ALBA, J. M. **Cercanía**: 6.º ano. São Paulo: Edições SM, 2012.

COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; ALBA, J. M. **Cercanía**: 7.º ano. São Paulo: Edições SM, 2012.

COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; ALBA, J. M. **Cercanía**: 8.º ano. São Paulo: Edições SM, 2012.

COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; ALBA, J. M. **Cercanía**: 9.º ano. São Paulo: Edições SM, 2012.

COSTA-HÜBES, T. da. C. A pesquisa em ciências humanas sob um viés bakhtiniano. **Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 552-568, dez. 2017.

EDIÇÕES SM - Cercanía Língua Espanhola. [s.l.]: Produzido por EDIÇÕES SM para o PNLD 2017 Ensino Fundamental II 6º ao 9º ano, 2016. Vídeo, 2'38". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=untxfDNDbQE>>. Acesso em: 08 set. 2018.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

LUDMILA Coimbra. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4138614Y2>>. Acesso em: 08 set. 2018.

LUIZA Santana Chaves. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4255721U3>>. Acesso em: 08 de set. 2018.

MENDONÇA, Michelly F. de; COSTA-HÜBES, T. da C. As fronteiras entre o método sociológico e os gêneros discursivos: o livro didático de língua estrangeira como uma forma de interação. **VII Círculo – Rodas de Conversa Bakhtiniana: fronteiras**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 1251-1263.

OLIVEIRA, A. M. de; HUFF, Luana de A.; ACOSTA PEREIRA, R. Considerações teórico-metodológicas para o estudo da *palavra-discurso*: resposta a dois ensaios de Mikhail Bakhtin. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 20, n. 1, p. 131-151, 1.º sem. 2019. Disponível em: <<http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica>>. Acesso em: 23 jul. 2019.

RODRIGUES-MARTINS, G. O. **Os gêneros discursivos nas atividades de leitura dos livros didáticos de espanhol**: PNLD 2011 e 2014. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Estudos da Linguagem, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

SARMENTO, S. ReVEL na Escola: programa nacional do livro didático de língua estrangeira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016. Disponível em: <<http://revel.inf.br/files/f87762bb49975db7eff1d09ac87967c2.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

VERCEZE, R. M. A. N.; SILVINO, E. F. M. O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 4, n. 4, p. 83-102, jan./jun. 2008.

VOLOCHÍNOV, V. N.; BAKHTIN, M. M (1926). **Discurso na Vida e Discurso na Arte** (sobre a poética sociológica). Trad. de Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1976.

Recebido em julho/2019.

Aceito em outubro/2019.

ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

Política editorial

A revista *Muitas Vozes* é uma publicação semestral do Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, e tem como objetivo se constituir em um espaço de reflexão sobre questões de linguagem em suas múltiplas manifestações, sendo sua missão divulgar artigos, resenhas, entrevistas e fontes documentais relevantes para os estudos de linguagem. A revista aceitará colaborações vinculadas aos dossiês temáticos de cada número, de acordo com os prazos que serão divulgados no início de cada ano, e artigos de temática livre em fluxo contínuo.

Adequações ao formato da revista

Todas as colaborações devem ser inéditas (não publicadas ou submetidas a outro periódico ou livro). Os trabalhos serão submetidos à avaliação de pareceristas, que verificarão a adequação do material à proposta da revista.

Os trabalhos podem ser submetidos em português, espanhol, inglês ou francês, e devem ser enviados para o e-mail revistamuitasvozes@gmail.com em dois arquivos com extensão DOC: um completo e outro sem identificação do autor. Além disso, o autor deve enviar um arquivo separado que contenha os seguintes dados: nome, afiliação acadêmica, endereço para correspondência, e-mail e números de telefone e fax.

O conteúdo dos artigos é de responsabilidade dos autores. Os Editores não se responsabilizam por opiniões ou afirmações dos autores.

Normas gerais para apresentação de trabalhos

Os textos devem ter fonte Times New Roman, tamanho 12.

Quanto à extensão, artigos devem conter de 4.000 a 8.000 palavras e resenhas, até 3.000 palavras. Neste caso, o autor deve obedecer à seguinte ordem: referência bibliográfica da obra resenhada, de acordo com as normas da ABNT, nome do autor da resenha e afiliação entre parênteses, no formato Maria da SILVA (UEPG). As obras resenhadas devem ter sido publicadas, no máximo, dois anos antes da submissão do texto.

Artigos resultantes de pesquisa de mestrado ou doutorado deverão incluir o nome do orientador em nota de rodapé, a partir do título do trabalho.

Os artigos devem ser escritos na seguinte sequência

1. TÍTULO em caixa alta e em negrito, centralizado no alto da primeira página, em espaçamento simples entre linhas;
2. Título em inglês, na mesma fonte, dimensão e disposição, logo abaixo.
3. Abaixo do título, antecedido de um espaço simples, identificação do autor no formato Maria da SILVA (UEPG);
4. Nota de rodapé, a partir do sobrenome do autor, que traga as seguintes informações: titulação e e-mail para contato;
5. Precedido da palavra RESUMO, em caixa alta, duas linhas abaixo do nome do autor, sem adentramento e em espaçamento simples, texto de, no mínimo, 50 palavras e, no máximo, 200, contendo resumo do artigo, que indique seus objetivos, referencial teórico utilizado, resultados obtidos e conclusão;
6. Precedida da palavra *ABSTRACT*, em itálico e caixa alta, em espaçamento simples entre linhas, duas linhas depois do título do artigo em inglês, versão do resumo, em inglês (para artigos redigidos em português, francês e espanhol), em itálico;
7. De 3 a 5 palavras-chave, separadas por ponto, precedidas do termo PALAVRAS-CHAVE, em caixa alta, mantendo-se o espaçamento simples, duas linhas abaixo do *abstract*;
8. Precedida da expressão *KEYWORDS*, em itálico e caixa alta, em espaçamento simples entre linhas, duas linhas depois do abstract, versão das palavras-chave, em inglês (para artigos redigidos em português, francês e espanhol), em itálico;
9. O corpo do texto inicia-se duas linhas abaixo das *keywords*, em espaçamento simples entre linhas;
10. Subtítulos correspondentes a cada parte do trabalho, referenciados a critério do autor, devem estar alinhados à margem esquerda, em negrito, sem numeração, com dois espaços simples depois do texto que os precede e um espaço simples antes do texto que os segue;
11. Para ênfase, usar *itálico*.
12. Agradecimentos, quando houver, seguem a mesma diagramação dos subtítulos, precedidos da palavra Agradecimentos;
13. Sob o subtítulo **REFERÊNCIAS**, alinhado à esquerda, em negrito e sem adentramento, as referências bibliográficas devem ser mencionadas em ordem alfabética e cronológica, indicando-se as obras de autores citados no corpo do texto, separadas por espaço simples. As referências devem ser dispostas em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor, seguindo as normas da ABNT: espaço simples e um espaço entre cada obra. Caso a obra seja traduzida, deve-se informar o tradutor.

Exemplos:

Livros LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1986.

Capítulos de livros

PECHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994. p. 15-50.

Dissertações e teses

BITENCOURT, C. M. F. **Pátria, civilização e trabalho: o ensino nas escolas paulistas (1917-1939)**. 1988. 256 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

Artigos em periódicos

SCLIAR-CABRAL, L.; RODRIGUES, B. B. Discrepâncias entre a pontuação e as pausas. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 26, p. 63-77, 1994.

Trabalho de congresso ou similar (publicado)

MARIN, A. J. Educação continuada. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1., 1990. **Anais...**São Paulo: UNESP, 1990. p. 114-8.

1. No corpo do texto, o autor deve ser citado entre parênteses pelo sobrenome, em letras maiúsculas, separado, por vírgula, da data de publicação (BARBOSA, 1980). Se o nome do autor estiver citado no texto, indica-se apenas a data entre parênteses: “Morais (1955) assinala...”. Quando for necessário especificar página(s), estas deverão seguir a data, separadas por vírgula e precedidas de p. (MUNFORD, 1949, p.513). As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaçamento (PESIDE, 1927a), (PESIDE, 1927b). Quando a obra tiver dois ou três autores, todos poderão ser indicados, separados por ponto e vírgula (OLIVEIRA; MATEUS; SILVA, 1943), e quando houver mais de 3 autores, indica-se o primeiro seguido de et al. (GILLE et al., 1960). Citações diretas em mais de três linhas deverão ser destacadas com recuo de 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 10, sem aspas e espaço simples entre linhas. Citações com menos de três linhas devem seguir o fluxo normal do texto e virem destacadas apenas entre aspas. Não usar idem, ibid., ou ibidem.
2. As notas de rodapé devem ser reduzidas ao mínimo e colocadas no pé da página; remissões para o rodapé devem ser feitas por números, na entrelinha superior, após o sinal de pontuação, quando for o caso.
3. Ilustrações, tabelas, gráficos, desenhos e quadros devem ser numerados e ter título.

1. Quando imprescindíveis à compreensão do texto, e inclusos no limite de 30 páginas, **Anexos e/ou apêndices**, seguindo formatação dos subtítulos, devem ser incluídos no final do artigo, após as referências bibliográficas ou a bibliografia consultada.
2. Transferência de direitos autorais: Caso o artigo submetido seja aprovado para publicação, **JÁ FICA ACORDADO QUE** o autor **AUTORIZA** a UEPG a reproduzi-lo e publicá-lo na *REVISTA MUITAS VOZES*, entendendo-se os termos “reprodução” e “publicação” conforme definição respectivamente dos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98. O **ARTIGO** poderá ser acessado tanto pela rede mundial de computadores (WWW – Internet), como pela versão impressa, sendo permitidas, **A TÍTULO GRATUITO**, a consulta e a reprodução de exemplar do **ARTIGO** para uso próprio de quem a consulta. **ESSA** autorização de publicação não tem limitação de tempo, **FICANDO A UEPG** responsável pela manutenção da identificação **DO AUTOR** do **ARTIGO**.