



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO E
DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE

ALEX MENEGHETE VAZ

**O GÊNERO COMENTÁRIO INTERPRETATIVO-CRÍTICO EM REDAÇÕES DO
VESTIBULAR DA UNIOESTE: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

CASCAVEL - PR
2022

ALEX MENEGHETE VAZ

**O GÊNERO COMENTÁRIO INTERPRETATIVO-CRÍTICO EM REDAÇÕES DO
VESTIBULAR DA UNIOESTE: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado, área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Cascavel, sob a orientação da Prof.^a Dra. Márcia Sipavicius Seide.

Linha de Pesquisa: Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.

CASCADEL-PR
2022

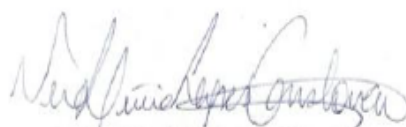
ALEX MENEGHETE VAZ

**“O GÊNERO COMENTÁRIO INTERPRETATIVO-CRÍTICO EM REDAÇÕES DO
VESTIBULAR DA UNIOESTE: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO”**

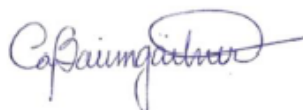
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade, linha de pesquisa “Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino”, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



Orientador(a) - Márcia Sipavicius Seide
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



Vera Lúcia Lopes Cristovão
Universidade Estadual de Londrina (UEL)



Carmen Teresinha Baumgärtner
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Cascavel, 06 de abril de 2022

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

MENEGHETE, Alex Vaz

O GÊNERO COMENTÁRIO INTERPRETATIVO-CRÍTICO EM REDAÇÕES DO VESTIBULAR DA UNIOESTE: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO / Alex Vaz MENEGHETE; orientadora Márcia Sipavicius SEIDE. -- Cascavel, 2022.

282 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2022.

1. Redação de vestibular. 2. comentário interpretativo-crítico. 3. Interacionismo Sociodiscursivo. 4. descrição de gênero. I. SEIDE, Márcia Sipavicius, orient. II. Título.

Dedico esta pesquisa a todos que, de forma direta ou indireta, participaram desta caminhada. A vocês, meu mais sincero “obrigado”!

Palavras são, na minha nada humilde opinião, nossa inesgotável fonte de magia.
Capazes de ferir e de curar.
(**Alvo** Percival Wulfrico **Dumbledore**)

Agradecimentos

Todo novo percurso é repleto de medos e inseguranças, percalços e empecilhos, mas há pessoas que nos dão as próprias mãos para que as seguremos e consigamos passar por tudo com segurança e sem perder as esperanças. Aqui, esboço meus agradecimentos a essas pessoas.

Primeiramente, agradeço pela força de vontade de aprender e evoluir constantemente, pois é isso que me move;

Ao Weverton Borges Santana, que passa por todos os percalços junto a mim, sem largar a minha mão;

À minha família, o quarteto que mais amo nesta vida, minha mãe Dirce, meu irmão Alexandre, minha cunhada Rosilene e minha sobrinha Alice, que trouxe para nossas vidas um mundo de maravilhas;

Aos meus amigos, que em todos os momentos estão disponíveis a estender a mão e reestruturar minhas bases: Ana Caroline Montrezol Diniz, Amanda Kristensen de Camargo, Gabriele Cristine Rech, Rosely Sobral Gimenez Polvani, Pamela Tais Clein Capelin, Tatiana Bilhar, Débora Xavier, Rafaella Salvini Malacarne entre tantos outros que o mestrado me proporcionou;

Ao grupo distinto de amigos de longa data: Fábio Henrique Regazolli Flâmia (e Agda Godoi Ribeiro), Andrey Bonfante Borio (e Aline Peixer), André Bonfante Borio, João Vitor Borges (e Day), Daniel Rodrigues, Lucas Matheus Echhardt, Marco Antônio Jorden e Gustavo Henrique;

Aos amigos e amigas que sempre fazem diferença em minha vida: Karla Martins, Thaisa Santos, Caroline Bernegossi (mamãe do Pedrinho), Mayara Artunk (mãe dos gêmeos Pedro Henrique e Bernardo), Laldeci de Almeida Mattei (incentivadora nata), Tatiane Haubrick Tibério entre tantas outras pessoas que fazem parte da minha vida;

Às professoras que me inspiraram a me tornar professor: Ana Lúcia Santolini, Jaqueline Ritz e Lucimara Packer, a tríade que me encantou e despertou em mim a vontade de perambular pelo universo das Letras;

Aos professores da graduação, os quais me impulsionaram e fizeram com que eu me apaixonasse pela pesquisa acadêmica: Suzana Ceccato Casagrande, Vera Vilma Fernandes Leite, Noiara Paim Zardo, Patricia Radelli e o sempre incentivador Paulo Fachin;

A duas professoras da pós-graduação que tanto contribuíram nessa caminhada: Terezinha da Conceição Costa-Hübes e Aparecida Feola Sella;

Ao professor Paulo Nunes da Silva, primeiro por me auxiliar disponibilizando sua obra para que eu pudesse dar continuidade à minha escrita, segundo, por ter aceitado participar como avaliador desta fase da minha vida acadêmica;

À minha orientadora, Márcia Sipavicius Seide, por sempre estar de olhos e mentes abertas para o meu texto. As linhas que utilizo para agradecê-la não são suficientes para demonstrar minha gratidão por acreditar no meu potencial e me direcionar sempre para frente! Seus ensinamentos sempre me acompanharão. “Avante!”;

Por fim, à Capes, já que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

MENEGHETE, Alex Vaz. **O gênero comentário interpretativo-crítico em redações do vestibular da Unioeste**: um estudo exploratório. 2022. 282f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Cascavel, 2022.

RESUMO

A redação de vestibular é vista por muitos pré-vestibulandos como uma das práticas de produção textual mais complexas e desafiadoras pela qual os egressos do Ensino Médio, que pretendem pleitear uma vaga em um curso superior, de Instituições de Ensino Superior privadas ou públicas do país, passam durante o percurso acadêmico. Além disso, muitas instituições exigem a escrita de exemplares de gêneros específicos, como é o caso da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), a qual utiliza em suas provas de redações gêneros de tipologia predominantemente argumentativa, como o artigo de opinião, a carta do leitor e o comentário interpretativo-crítico (CIC), sendo este último nosso objeto de estudo. Utilizado pela primeira vez na prova de redação do Concurso Vestibular 2015, o CIC é o gênero menos escolhido pelos vestibulandos nas provas de redação da Unioeste. Isso se deve pelo fato de ser um gênero novo e sem exemplares totalmente equivalentes circulando em âmbito social, além de não ser um gênero escolar, o que deixa o vestibulando sem bases teóricas ou práticas para produzir um exemplar deste gênero. Por isso, o intuito desta pesquisa qualitativa de cunho interpretativista é analisar exemplares do gênero CIC da prova de redação da Unioeste para identificação de sua constitutividade e descrição de suas características, com o intuito de, posteriormente, subsidiar estratégias pedagógicas em sala de aula. Para o alcance deste propósito, foram delineados os seguintes objetivos específicos: explicitar as características situacionais do gênero, analisar um *corpus* de 25 redações pertencentes ao gênero CIC e elaborar um Modelo Didático do Gênero CIC. A fundamentação teórica desta pesquisa está baseada no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, nas contribuições da Linguística Textual e da Gramática Normativa da Língua Portuguesa. Foram especialmente úteis a esta pesquisa os aportes teóricos de Bronckart (2007), propulsor do ISD, Cristovão (2001) e Machado (2004, 2009). Com relação ao modelo didático, a investigação se pautou em Cristovão e Machado (2009), as quais abordam o MDG com base na análise preconizada pelo ISD, Dolz e Schneuwly (2004), de Pietro, Énard e Kaneman-Pougatch (1996/1997) e de Pietro e Schneuwly (2003). Com base nos resultados, temos, como principais características dos CIC prototípicos, a utilização de uma estrutura basilar de redações de concursos vestibulares de tipologia argumentativa (introdução, desenvolvimento e conclusão) e seus elementos constitutivos – a tese/ponto de vista, os argumentos e o fechamento das ideias. Além disso, há retomadas do texto analisado/comentado/interpretado ou da temática, proposta pela consigna. Ao longo da redação, há algumas estratégias argumentativas interdisciplinares e maior adesão aos critérios de correção da banca examinadora da Unioeste. Espera-se que a proposta de MDG CIC possa auxiliar professores da educação básica ou de cursinhos preparatórios, por exemplo, a elaborarem estratégias de ensino de produção de CIC voltados para a prova de redação dos Concursos Vestibulares da Unioeste.

PALAVRAS-CHAVE: Redação de vestibular; comentário interpretativo-crítico; Interacionismo Sociodiscursivo; descrição de gênero.

MENEGHETE, Alex Vaz. **The interpretive-critical commentary genre in Unioeste vestibular essays**: an exploratory study. 2022. 282f. Dissertation (Master in Language Arts) – Western Paraná State University – Unioeste, Cascavel, 2022.

ABSTRACT

The entrance exam writing is seen by many pre-university students as one of the most complex and challenging textual production practices by which high school graduates, who intend to apply for a place in a higher education course, from private or public Higher Education Institutions in the country, pass during the academic path. In addition, many institutions require the writing of copies of specific genres, as is the case of the Western Paraná State (Unioeste), which uses genres of predominantly argumentative typology in its essay tests, such as the opinion article, the letter from the reader and the interpretive-critical commentary (CIC), the latter being our object of study. Used for the first time in the writing test of the 2015 Entrance Exam Contest, CIC is the least chosen genre by university students in the Unioeste writing tests. This is due to the fact that it is a new genre and without totally equivalent copies circulating in the social sphere, in addition to not being a school genre, which leaves the entrance exam without theoretical or practical bases to produce an example of this genre. Therefore, the purpose of this qualitative research with an interpretive nature is to analyze copies of the CIC genre of the Unioeste writing test to identify its constitutive nature and describe its characteristics, in order to subsequently support pedagogical strategies in the classroom. In order to achieve this purpose, the following specific objectives were outlined: explanation of the situational characteristics of the genre, analysis of a corpus of 25 essays belonging to the CIC genre and the elaboration of a Didactic Model of the CIC genre. The theoretical foundation of this research is based on the theoretical-methodological framework of Sociodiscursive Interactionism in the contributions of Textual Linguistics and Normative Grammar of the Portuguese Language. The theoretical contributions of Bronckart (2007), proponent of the ISD Cristovão (2001) and Machado (2004, 2009), were especially useful for this research. Regarding the didactic model used in the research, the investigation was based on Cristovão et al. (2006), which approach the MDG based on the analysis recommended by the ISD, Dolz and Schneuwly (2004), Pietro, Énard and Kaneman-Pougatch (1996/1997) and Pietro and Schneuwly (2003) and Adam (2011, 2019). Based on the results obtained from the analysis of the CIC, we have, as main characteristics of the prototypical CIC, the use of a basic structure of essays of argumentative typology entrance exams (introduction, development and conclusion) and its constitutive elements - the thesis / point of view, arguments and the closure of ideas. In addition, there are retakes of the analyzed/commented/interpreted text or of the theme, proposed by the consignment, throughout the writing, some interdisciplinary argumentative strategies and greater adherence to the correction criteria of the Unioeste examining board. It is expected that the MDG proposal of the CIC genre made throughout this dissertation can help teachers of basic education or preparatory courses, for example, to develop teaching strategies for the production of CIC aimed at the writing test of Unioeste's Entrance Exams.

KEYWORDS: Entrance exam essay; Interpretive-critical commentary; Sociodiscursive Interactionism; genre description.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas Capes e Unioeste.....	20
Quadro 2 – Análise preliminar dos exemplares de CIC com base na análise documental	35
Quadro 3 – Concursos Vestibulares e Propostas de redação	41
Quadro 4 – Critérios de correção	43
Quadro 5 – Arquitetura geral do texto empírico.....	46
Quadro 6 – Arquitipos discursivos.....	62
Quadro 7 – Características dos tipos de discurso	63
Quadro 8 – Critérios linguísticos das sequências de tipologia argumentativa	65
Quadro 9 – Análise de um artigo de opinião da Unioeste.....	73
Quadro 10 – Modelo de uma carta do leitor	76
Quadro 11 – Análise de uma carta do leitor da Unioeste	79
Quadro 12 – Processo de composição da carta do leitor e da carta do leitor da Unioeste.....	81
Quadro 13 – Características do MDG	89
Quadro 14 – Análise do contexto de produção.....	95
Quadro 15 – Análise do contexto de produção do CIC.....	96
Quadro 16 – Análise do plano discursivo	99
Quadro 17 – Análise do plano discursivo do CIC	100
Quadro 18 – Análise do estilo linguístico.....	103
Quadro 19 – Análise do estilo linguístico do CIC1.....	106
Quadro 20 – Análise do estilo linguístico do CIC2.....	116
Quadro 21 – Análise do estilo linguístico do CIC3.....	126
Quadro 22 – Análise do estilo linguístico do CIC4.....	138
Quadro 23 – Análise do estilo linguístico do CIC5.....	149
Quadro 24 – Síntese das características dos CIC Prototípicos segundo o MDG	157
Quadro 25 – Síntese das redações Prototípicas	159
Quadro 26 – Síntese das redações Medianas.....	166
Quadro 27 – Síntese das redações Não-prototípicas.....	172

LISTA DE FIGURAS E TABELA

Figura 1 – Esquema de efetivação do aluno como locutor	51
Figura 2 – Capacidades de linguagem na análise bronckartiana de textos	58
Figura 3 – Exemplo de consigna Unioeste 2019	69
Figura 4 – Exemplo de artigo de opinião prototípico	72
Figura 5 – Exemplo de consigna Unioeste 2020	77
Figura 6 – Exemplo de carta do leitor prototípica	78
Figura 7 – Proposta 1 de redação 2018	92
Figura 8 – Proposta 1 de redação 2019	93
Tabela 1 – Produção de CIC nos anos 2018 e 2019	91

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CIC	Comentário interpretativo-crítico
GN	Gramática Normativa
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LA	Linguística Aplicada
LP	Língua Portuguesa
LT	Linguística Textual
MDG	Modelo Didático de/do Gênero
SD	Sequência Didática
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	25
1.1 A PESQUISA NA LÍNGUÍSTICA APLICADA.....	25
1.2 A PESQUISA EXPLORATÓRIA.....	28
1.3 A PESQUISA QUALITATIVA INTERPRETATIVISTA.....	29
1.4 COMPOSIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	30
1.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONTEXTO HISTÓRICO DA REDAÇÃO DO VESTIBULAR.....	36
1.5.1 A redação no vestibular: um panorama histórico	36
1.5.2 O Concurso Vestibular da Unioeste.....	38
1.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	44
2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO ATUAL VESTIBULAR DA UNIOESTE PAUTADO NO GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO	49
2.1 O GÊNERO TEXTUAL PARA BRONCKART E SEUS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS	55
2.2 OS GÊNEROS SOLICITADOS NA PROPOSTA DE REDAÇÃO DO VESTIBULAR UNIOESTE.....	68
2.2.1 A produção de um artigo de opinião	68
2.2.2 A produção de uma carta do leitor	74
2.2.3 A produção de um comentário interpretativo-crítico	82
3 COMENTÁRIO INTERPRETATIVO-CRÍTICO E SEUS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS	86
3.1 O MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO	86
3.2 CONFIGURAÇÃO DO GÊNERO	90
3.2.1 Análise do contexto de produção.....	94
3.2.2 Análise do plano discursivo	99
3.2.3 Análise do estilo linguístico.....	102
3.2.3.1 Análise do contexto de produção.....	104
3.2.3.2 Análise do plano discursivo	162
3.2.3.3 Análise do contexto de produção.....	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS	178
APÊNDICE 1	188
APÊNDICE 2	251

INTRODUÇÃO

Escrever é que é o verdadeiro prazer; ser lido é um prazer superficial.
(Virginia Woolf)

Esta pesquisa tem como tema o gênero comentário interpretativo-crítico (doravante, CIC¹) da prova de redação do concurso vestibular da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Seu objeto de estudo é a descrição desse gênero com base nas análises de 25 exemplares, produzidos nos concursos vestibulares dos anos 2018 e 2019, e pautadas nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (a partir daqui, ISD).

Dos três gêneros solicitados pelo vestibular da Unioeste, ao contrário dos gêneros Carta do leitor e Artigo de opinião, o CIC é o único para o qual não há exemplares totalmente equivalentes disponíveis fora do âmbito do vestibular da Unioeste. No caso do artigo de opinião, por exemplo, há exemplares que podem ser lidos em jornais e revistas de circulação nacional. Talvez por este motivo os alunos concluintes do Ensino Médio encontrem dificuldades com este gênero em especial. Por isso, sentimos a necessidade de descrevê-lo para a criação futura de estratégias pedagógicas visando ao seu ensino.

Tendo em vista esta necessidade de pesquisa, foi preciso compreender: *como se caracteriza o gênero comentário interpretativo-crítico utilizado como forma de avaliação escrita na prova de redação do concurso vestibular da Unioeste?*

Com base nesta pergunta de pesquisa, delimitamos o objetivo geral desta dissertação: descrever, segundo os pressupostos do ISD, o gênero CIC da proposta de redação do Concurso Vestibular da Unioeste, buscando compreender a configuração do gênero CIC, mais especificamente quanto ao seu contexto de produção, seu plano discursivo e seu estilo linguístico.

Uma vez explicitado o nosso objetivo geral, cabe elencar os objetivos específicos, os quais nortearam os caminhos seguidos nesta pesquisa. Dividimos os objetivos específicos da seguinte forma:

- a) *Explicitar as propriedades situacionais e textuais do gênero CIC do vestibular da Unioeste;*

¹ Tal sigla foi elaborada com o intuito de não haver a necessidade de repetições constantes do nome designado ao gênero objeto desta pesquisa. Além disso, estamos nos referindo ao CIC da prova de redação do Concurso Vestibular Unioeste justamente para distinguir este gênero de outros tipos de comentários.

- b) *Analisar um corpus linguístico constituído por 25 redações dos Concursos Vestibulares da Unioeste em 2018 e 2019 a partir dos pressupostos teórico-metodológicos do ISD;*
- c) *Elaborar um Modelo Didático do Gênero (MDG) para compreendermos como o gênero CIC está sendo configurado pelos vestibulandos durante a prova de redação da Unioeste.*

Frisamos que, com relação à descrição do gênero CIC, partiu-se da hipótese de que a análise da amostra de redações do vestibular, que são exemplares do gênero, forneceria dados suficientes para sua descrição, não apenas aquelas que obtiveram pontuação alta, por terem sido consideradas prototípicas pela banca de correção, mas também por comparação àquelas que foram julgadas como apresentando poucas características do gênero e tiverem uma pontuação menor. Assim, um procedimento metodológico relevante utilizado nesta dissertação é a de fazer comparações entre as categorias de redações Prototípicas, Não-prototípicas e Medianas.

Vale destacar que faz parte desta problemática o fato de que, muitas vezes, nos Concursos Vestibulares da Unioeste, exige-se a produção de exemplares de gêneros de tipologia predominantemente argumentativa. O intuito do vestibulando, a partir da produção de uma redação, é o de pleitear uma vaga em algum dos cursos superiores da Unioeste, já o intuito da banca é selecionar os candidatos por meio de uma prova objetiva, isto é, aquela que oferece múltipla escolha de alternativas para que uma seja selecionada e marcada como resposta da questão e pela produção escrita de uma redação.

Ressalte-se, por fim, que os resultados desta pesquisa podem ser úteis para a proposição de diretrizes ou orientações para a elaboração de propostas pedagógicas centrados em conteúdos pertinentes para uma avaliação sobre a produção do gênero CIC do vestibular da Unioeste. Nesse contexto, ao descrever como o CIC se configura, tivemos como finalidade obter subsídios que permitam elaboração de propostas didáticas que direcionem os futuros vestibulandos para uma produção efetiva e satisfatória de exemplares desse gênero.

Como se sabe, os gêneros, em uma perspectiva sociointeracionista de linguagem, estabelecem relações comunicacionais entre o produtor e o leitor do texto. Em uma situação de prova de redação, durante o concurso vestibular, ocorre o mesmo. De um lado, temos o vestibulando, do outro, o membro da banca corretora.

Porém, diante da análise preliminar do nosso *corpus*, percebemos que o CIC é o gênero menos escolhido entre os que são disponibilizados para a escrita na prova de redação nos concursos vestibulares da Unioeste. Talvez os vestibulandos não se sintam à vontade ou suficientemente competentes para redigirem textos-exemplares deste gênero.

Durante o levantamento de dados sobre a produção de exemplares desse gênero nos concursos vestibulares dos anos 2018 e 2019², percebemos que de um total de 200 redações disponibilizadas para esta pesquisa, 25 eram CIC: a quantidade de CIC produzidos é nitidamente inferior aos demais gêneros. Além do mais, no *corpus* de 25 redações desse gênero, cuja análise se apresenta ao longo desta Dissertação, apenas cinco textos podem ser qualificados como exemplares prototípicos. Os demais são caracterizados como medianos, com um total de quatorze textos, e não-prototípicos, seis textos.

Nesse contexto, para investigar como o gênero CIC do vestibular da Unioeste se constitui, foi escolhido o quadro teórico-metodológico do ISD, já que este centra sua perspectiva nas relações entre as atividades humanas, os textos e os discursos. Tal visão baseia-se em seu propulsor, Jean-Paul Bronckart, principalmente pela obra *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*³ (1997), obra diretamente atrelada à Linguística Textual (a partir daqui, LT), com base no que é difundido pela escola de Língua Francesa por Jean-Michel Adam (2011, 2019⁴). Além disso, para esta pesquisa, também houve a utilização da Gramática Normativa (daqui em diante, GN) da Língua Portuguesa (de agora em diante, LP) para a descrição das construções gramaticais das redações analisadas.

Cumpramos ressaltar que a escolha por usar essas teorias relaciona-se à construção de um MDG do CIC com base na proposta de análise textual/discursiva do ISD. Para a descrição das características e constitutividade⁵ do CIC, utilizamos o MDG – primeiramente elaborado por Dolz e Schneuwly (2004[1997]), com o conceito de “modelização didática” – e, posteriormente, adaptado por Machado e Cristovão

² Para ter acesso às redações é preciso fazer um pedido formal ao setor de concursos da instituição que então faz uma seleção aleatória e automática de 100 redações do concurso vestibular solicitado.

³ Em francês, *Activité langagière, textes et discours. Pour un interacionisme socio-discursif*.

⁴ Os referentes anos são, respectivamente, “A Linguística Textual: introdução à análise textual dos discursos” e “Textos: tipos e protótipos”, obras traduzidas do francês para a LP e publicadas no Brasil.

⁵ Aqui, há a necessidade de se esclarecer as distinções entre os termos *características* e *constitutividade*, ou *configurações*. No contexto da nossa pesquisa, *características* têm a ver com as particularidades dos exemplares, dito de outro modo, elas são formas subjetivas escolhidas pelo produtor para a construção da redação, quantidade e formas dos parágrafos e recursos linguísticos-discursivos, por exemplo. Já a *constitutividade* são as propriedades basilares de um gênero específico, ou seja, propriedades que distinguem um gênero do outro.

(2009). Como os gêneros possuem características próprias e construções relativamente distintas, também fizemos algumas adaptações para que o MDG pudesse cumprir com as nossas necessidades relacionadas à análise de produção, à análise do plano discursivo e à análise das características linguístico-enunciativas dos CIC analisados.

Assim, tomamos como abordagem teórico-metodológica o ISD por este propor uma forma de analisar textos situados em um contexto comunicacional relacionado ao uso concreto da linguagem, como é o caso da prova de redação do Concurso Vestibular da Unioeste, atrelando-a a um gênero e promovendo uma variedade de discursos de caráter subjetivo.

Também usamos, como suporte teórico, a LT, uma vez que ela fornece uma base sólida para analisar os processos de construção textual da redação, a textualidade em si. Além disso, a LT também avalia os processos comunicativos e os sentidos entre as interações humanas, sendo imprescindível para as análises dos CIC. Com relação à união destes enfoques, cumpre ressaltar que Adam (2011) foca na análise textual dos discursos, conciliando a LT e a Análise Textual dos Discursos, a qual analisa situações/contextos em que ocorre a produção textual/discursiva, revelando como elas a condicionam e a influenciam.

Com relação à GN da LP, ela é útil para a descrição linguística da linguagem empregada nas redações e seu emprego também se justifica tendo em vista que é levada em consideração pelos corretores da banca e se configura como um dos critérios de correção.

É preciso também compreender a intenção de quem escreve no contexto social da prova de redação do vestibular, isto é, qual é o propósito de se produzir um exemplar do gênero CIC no contexto do Concurso Vestibular da Unioeste. Isso é necessário para que se possa entender melhor a situação social no qual um exemplar do gênero é produzido, tendo em vista que um exemplar de um gênero é escrito em uma situação social de produção e que há um propósito dentro de um contexto específico. O CIC da Unioeste é um gênero específico do concurso vestibular da Unioeste, mas a intenção também está relacionada à pontuação necessária para pleitear uma vaga, portanto são essas questões que pretendemos elucidar.

Além disso, fizemos uma pesquisa bibliográfica⁶ sobre teses e dissertações que focassem redações do vestibular e descrições de gênero entre um período de 2016 a 2020 que evidenciou que não havia, até então, pesquisas mais aprofundadas relacionadas ao CIC. É possível que a investigação que propusemos careça de pesquisas, justamente por sua especificidade estar relacionada a um gênero de uma instituição específica: a Unioeste. O quadro 1 mostra a quantidade de pesquisas disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Unioeste dos últimos 5 anos.

Quadro 1 – Pesquisas Capes e Unioeste⁷

Palavras e termos-chave	Período entre 2016 e 2020		Total
	Capes	Unioeste	
Redação(ões) de vestibular	23470	1	23471
Descrição de gênero (textual ou discursivo)	7712	—	7712
Comentário interpretativo-crítico	—	—	0

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Entre as teses e dissertações encontradas, relacionadas aos termos-chave utilizados, destaca-se a tese de doutorado de Brito (2011), intitulada *Discurso, leitura e produção textual: uma análise discursiva da escrita de pré-universitários*, que teve como objetivo a análise dos processos de interação entre a leitura e a produção escrita de redações sob o viés da Análise do Discurso (AD), fundamentada em Pêcheux, Maingueneau e Authier-Revuz. Sua pesquisa se baseou em um *corpus* de 346 produções escritas por candidatos aprovados em primeira chamada do Concurso Vestibular de 2007 da Universidade de São Paulo (USP). Brito (2011) também propôs uma análise do funcionamento da redação de vestibular sob a Concepção Dialógica da Linguagem alinhada às discussões do Círculo de Bakhtin⁸ e Maingueneau. Os resultados encontrados por Brito (2011) foram de que a leitura e a produção textual interagem em um ciclo constante e, principalmente, que a leitura e a escrita são

⁶ No Apêndice 1, há uma descrição panorâmica sobre alguns estudos anteriores encontrados.

⁷ Vale ressaltar que, durante as buscas em ambas as plataformas on-line, utilizamos filtros, como Ano (de 2016 a 2020), Área do CNPq (Linguística, Letras e Artes) e, no caso do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, também afinamos nossa pesquisa na Área de conhecimento Letras e Linguística.

⁸ O Círculo de Bakhtin correspondia a um grupo multidisciplinar de intelectuais russos que se reuniam regularmente entre 1919 e 1929, com foco nos estudos da linguagem, literatura e arte. Pertenciam ao Círculo o linguista Valentin Volochinov (1895-1936), os teóricos literários Pavel Medvedev (1891-1938), Mikhail Bakhtin (1895-1975) entre outros.

práticas sociais, portanto não se limitam a ser ensinadas ou aprendidas somente em ou por instituições escolares.

Castelhana (2016), objetivando contribuir com docentes e discentes diante da preparação para a prova de redação da Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest), analisou, em sua pesquisa intitulada *Um enfoque da organização composicional de textos bem formados, segundo a Fuvest*, a organização composicional de exemplares de redações considerados bem escritos pela banca corretora da Fuvest, ligada à Universidade de São Paulo. Os exemplares bem construídos são disponibilizados publicamente para que professores e alunos, interessados no vestibular Fuvest, possam compreender como são construídas as redações que obtiveram melhores pontuações. Tais análises tiveram como principal base teórica a LT e a Análise Textual dos Discursos, pautando-se também nas sequências tipológicas propostas por Adam (2011) e na abordagem de gênero de tipologia argumentativa que possui uma ou duas teses, como podemos verificar em Silveira (2012). Com essa pesquisa, Castelhana (2016) concluiu que, nos exemplares de textos disponibilizados pela Fuvest, as sequências explicativas predominam mais que as sequências argumentativas, além disso, os candidatos elaboram progressões semânticas nos textos por meio de novos pontos de vista, os quais são propostos pelo próprio vestibulando.

Cabe citarmos também, dentro do cenário brasileiro de pesquisas voltadas para a redação de vestibular, a pesquisa proposta por Castaldo (2009). Em sua tese de doutorado, intitulada *Redação no vestibular: a língua cindida*, a pesquisadora afirma que, mesmo com a quantidade de anos para se completar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, muitos vestibulandos ainda não estão preparados para a elaboração de textos sem desvios gramaticais ou que sejam satisfatórios para a situação de um Concurso Vestibular. A autora analisou “a norma linguística”, “os índices de personalidade” e “a macroarticulação” de 374 redações a partir das concepções bakhtinianas de gênero, dialogismo e polifonia e da LT. Castaldo também se preocupou em analisar algumas relações entre os perfis sociais e históricos dos candidatos e as características da escrita nas redações. Dessa maneira, a autora se deparou com o duro resultado de que, para muitos sujeitos, as etapas de escolarização não cumpriram com o papel de desenvolver nos futuros vestibulandos a capacidade de produzir textos estratégicos e com diálogos interdisciplinares, ou

seja, não promoveram o que tanto os documentos norteadores da Educação Básica pregam – uma escrita autônoma.

Tais pesquisas supracitadas relacionam-se a este estudo pela semelhança de aportes teórico-metodológico, como é o caso da LT em Adam (2011). Além disso, o foco de Brito (2011), Castelhana (2016) e Castaldo (2009) são as redações de vestibular em aspectos sociais e discursivos, o que aproxima as pesquisas ao nosso estudo sobre um gênero específico de uma Instituição de Ensino Superior também específica.

Nessa perspectiva, os motivos teóricos e práticos que nos movem para esta proposta de pesquisa estão relacionados à possibilidade de obter conhecimento sobre o gênero CIC, focalizando sua descrição segundo os pressupostos do ISD e as próprias produções anteriores desenvolvidas por vestibulandos dos *campi*⁹ da Unioeste durante Concursos Vestibulares.

Como já mencionamos, o intuito desta pesquisa é *descrever* o gênero do discurso CIC e propor um *MDG* que auxilie os futuros vestibulandos da Unioeste na construção de suas redações. Tendo isso em vista, inserimo-nos na área da Linguística Aplicada (doravante, LA), com um método de investigação qualitativo e de abordagem interpretativista. Além de ser uma análise de cunho documental, já que utilizamos textos disponibilizados pela referida Instituição de Ensino Superior (IES), e uma pesquisa exploratória¹⁰.

Todo esse percurso teórico e metodológico da pesquisa revelou importantes aspectos a serem considerados na descrição do gênero CIC da Unioeste. Tendo em vista tal descrição, percebemos como os exemplares desse gênero se constituem, configuram-se e se caracterizam. Nesse sentido, levando em conta que é um gênero novo e recente na prova de redação dos Concursos vestibulares da Unioeste, há algumas distinções do gênero quando relacionado ao artigo de opinião e à carta do leitor, por exemplo, os acréscimos de contextualizações ou retomadas do texto analisado/comentado pelo vestibulando no decorrer da redação e a possibilidade de produzir um comentário tanto voltado para a temática disponibilizada na comanda quanto direcionado para o texto que será analisado/comentado.

⁹ A sede da Unioeste fica em Cascavel, mas também possui *campus* em Foz do Iguaçu, Marechal Cândido Rondon, Toledo e Francisco Beltrão, todas cidades localizadas no Oeste do Paraná, com exceção desta última, que se localiza a sudoeste do estado.

¹⁰ Todas essas questões serão melhor explicitadas no capítulo metodológico.

Para chegarmos aos nossos resultados, foi necessário percorrer caminhos teóricos e práticos que subsidiassem esta pesquisa. Veremos, agora, além desta introdução, os elementos textuais, divididos em três capítulos, que o leitor percorrerá durante a leitura desta Dissertação de mestrado.

O primeiro capítulo desta dissertação aborda o nosso *Percurso teórico-metodológico*, que tem início com uma discussão sobre a LA pela qual se explicita a importância desta área da Linguística voltada para o contexto da prova de redação no Concurso Vestibular. Além disso, tratamos os principais aspectos da pesquisa exploratória, do método qualitativo de cunho interpretativista e da técnica documental de geração de dados para a composição do nosso *corpus*. Ainda, neste mesmo capítulo, traremos algumas considerações relacionadas ao contexto histórico da redação de vestibular, de forma geral, no Brasil e, mais especificamente, da Unioeste.

Na sequência, no segundo capítulo da Dissertação, intitulado *Considerações sobre a fundamentação teórica do atual vestibular da Unioeste pautado no gênero textual/discursivo*, trataremos, inicialmente, sobre os elementos constitutivos dos gêneros segundo as perspectivas teóricas de Bronckart (2007), cujo diálogo se pauta por meio da terceira concepção de linguagem, isto é, a concepção de que a linguagem estabelece um processo de interação verbal entre os sujeitos, diferente da primeira tendência, que propõe a linguagem como expressão do pensamento e da segunda, linguagem como meio de comunicação.

Além dessas discussões teóricas, discorreremos, em seguida, acerca da constitutividade e das características dos gêneros da prova de redação dos concursos vestibulares da Unioeste: o artigo de opinião, a carta do leitor e o CIC, com o intuito de abordarmos as diferenças constitutivas que há entre esses gêneros e demonstrar que, diferente do CIC, os demais gêneros possuem aportes teóricos e metodológicos que auxiliam na produção de exemplares. Porém, não nos aprofundamos neste momento no gênero CIC, já que o terceiro capítulo deste estudo é direcionado especificamente a este gênero.

O terceiro e último capítulo, *Comentário interpretativo-crítico e seus elementos constitutivos*, explicita as propriedades típicas do CIC. Para isso, utilizamos o MDG, o que nos auxiliou a revelar suas configurações, do mesmo modo que nos ajudou nas análises do contexto de produção, no plano discursivo e nas caracterizações do estilo linguístico do gênero com base no quadro teórico-metodológico do ISD adaptado por Machado e Cristovão (2009). Sendo assim, primeiro, perpassamos pelas condições

teóricas e, depois, práticas para a elaboração do MDG do gênero CIC para chegarmos às configurações deste, alicerçando-nos às análises do contexto de produção, plano discursivo e estilo linguístico de cinco exemplares de CIC pertencentes à categoria prototípica, um exemplar de categoria mediana e um exemplar de categoria não prototípica. Encerramos esta Dissertação com nossas *considerações finais*.

1. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Investigar é o primeiro passo.
(Louis V. Gerstner Jr.)

Neste capítulo apresentamos, em um primeiro momento, uma caracterização das metodologias de pesquisas empregadas nesta dissertação: no âmbito da LA, utilizamos os métodos de pesquisa da análise documental sob uma perspectiva interpretativista. Na sequência, descrevemos o passo a passo empregado para a constituição do *corpus* e para a análise das redações, escolhas feitas em função da teoria de base empregada: o ISD.

Na primeira seção do capítulo, abordamos questões do campo de estudos da LA, atrelando a interação verbal entre os sujeitos e o uso da linguagem. Na segunda seção, falamos sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa exploratória, metodologia de pesquisa muito importante que nos auxiliou a conhecer melhor nosso objeto de pesquisa e também a levantar hipóteses sobre ele. Na terceira seção, tratamos do método de investigação da pesquisa qualitativa com abordagem interpretativista, tendo como base a análise documental – objeto de discussão da próxima seção junto aos procedimentos de análise. Na quarta e última seção, a qual finaliza este primeiro capítulo, apresentamos a composição do *corpus* e os procedimentos de análises realizados para chegarmos aos nossos resultados.

1.1 A PESQUISA NA LÍNGUÍSTICA APLICADA

Pensar na LA é compreendê-la não apenas como um campo de estudos com o foco no ensino e aprendizagem da língua materna, mas também como uma disciplina que foca problemas linguísticos cujas soluções sejam relevantes socialmente (MOITA LOPES, 2006). Se de um lado temos a LA como campo autônomo dos estudos linguísticos e com um método ressignificado, não somente como aplicação de conceitos linguísticos em determinado objeto de estudo, de outro, temos um objeto de análise que necessita ser desvendado por meio de uma ciência que não seja fechada em si mesma, mas sim que seja, de acordo com Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011), aberta a várias outras áreas do conhecimento. Tal abertura nos proporcionou utilizar mais de uma teoria para analisar nosso objeto de estudo e

conseguir compreendê-lo de forma a nos direcionar a soluções relacionadas ao uso da linguagem nas redações.

Nas palavras de Moita Lopes (2006a, p. 85), “[...] a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la”. Nesse sentido, à medida que há evoluções no âmbito social, mais precisamos compreender como a linguagem humana funciona nos contextos históricos, sociais e culturais. Estas evoluções são constantes, por isso Moita Lopes (2006) menciona sobre reinvenções quando aborda a vida social. É preciso reinventar constantemente a produção de conhecimentos, sem a qual nos estagnaríamos ao passado, repetindo-o ininterruptamente, e não evoluiríamos, já que são as mudanças que alteram o modo de produção de conhecimento (MOITA LOPES, 2006).

As novas perspectivas sobre a LA trazidas por Moita Lopes e outros linguistas aplicados, como Rajagopalan (2003, 2006), Cavalcanti (2006) e Rojo (2006), estão atreladas a importantes mudanças sociais, principalmente as “[...] de natureza histórica, econômica, política, cultural, midiática e tecnológica (MOITA LOPES, 2006a, p. 31). Se há mudanças, deve haver também alterações nos modos de se fazer pesquisa, neste caso, pesquisas no campo da LA, tendo como alcinha a partir dessa nova perspectiva a chamada “LA contemporânea”. Aqui, é essencial “[...] considerar que a LA ocupa lugar central na vida humana”, já que é ela que “[...] permite a simbolização do real, uma vez que viabiliza a formação de conceitos, a abstração e a organização cognitiva das representações do mundo extramental” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZATTI, 2011, p. 13).

Para Moita Lopes (2006a), há quatro pontos essenciais para a constituição desta LA contemporânea, a saber:

1. a imprescindibilidade de uma LA mestiça, que corresponde, na verdade, à mesma reestruturação interdisciplinar que está ocorrendo em outros campos do conhecimento, de modo a poder dialogar com o mundo contemporâneo;
2. uma LA que explode (sic) a relação entre teoria e prática, porque é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar; mesmo porque no mundo de contingências e de mudanças velozes em que vivemos a prática está adiante da teoria;
3. uma LA que redescreve o sujeito social ao compreendê-lo como heterogêneo, fragmentado e fluido, historicizando-o;
4. LA como área em que ética e poder são pilares cruciais [...], uma vez que não é possível relativizar todos os significados: há limites éticos que devem nos orientar. (MOITA LOPES, 2006a, p. 31).

A partir destes pontos centrais para uma LA contemporânea, percebemos que a LA nos direciona não somente para uma teoria linguística voltada para o ensino e a aprendizagem da língua, mas também para nos auxiliar na construção de uma descrição do gênero CIC que possibilite a criação posterior de modelos pedagógicos voltados para a didática de ensino do gênero CIC, justamente porque a produção desse gênero é uma questão social, de uma determinada esfera comunicacional com um intuito específico – aferir a capacidade de escrita de um exemplar do gênero durante o concurso vestibular –, definindo se o vestibulando vai ou não adentrar em um curso de nível superior da instituição. Ressalta-se, também, que as teorias utilizadas para embasar esta pesquisa não se sobrepõem às práticas linguísticas das redações que fazem parte do *corpus*. Como as redações possuem caráter subjetivo, preza-se, primeiramente, pela prática social de escrita e, depois, para as teorizações que as constituem.

Tal perspectiva de trabalho, de acordo com Rajagopalan (2006), viabiliza a observação da língua em um caráter dinâmico, vivo, em uso, o que possibilita compreendermos suas inovações. As línguas, no nosso caso, a LP, possuem estruturas arraigadas, por exemplo, quando se trata de sua gramática, porém, ao falarmos da língua em uso, em contextos de comunicação humana, estamos falando de estruturas que se modificam semanticamente. Nesse sentido, Moita Lopes (1996, p. 19-20), esclarece que “A LA é uma ciência social, já que o seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social”.

Na mesma perspectiva, Rodrigues e Cerutti-Rizatti (2011) acrescentam à LA características sociais e históricas, mas também inúmeras outras que compõem os indivíduos, visto que há outras circunstâncias que os constituem como seres sociais, as diferentes maneiras de pensar e agir são algumas delas. Tais distinções tornam-se imprescindíveis ao retratarmos as formas constitutivas do nosso *corpus*, reitera-se as questões subjetivo-linguísticas que nos deparamos. Em se tratando da nossa pesquisa, destacamos que essas diferenças são importantes, visto que tais dissemelhanças linguísticas reforçam a subjetividade dos sujeitos sociais produtores dos CIC.

Nesse ponto de vista, tomamos como norte a ótica de Rajagopalan (2003), quando descreve o papel designado ao linguista, não como aplicacionista, mas sim como cientista da linguagem cujo intuito é explicá-la em um determinado contexto social, tendo em vista que o linguista se propõe a descrever a língua em uso, isto é,

“[...] entender como os falantes de fato se comportam linguisticamente” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 75). Compreendemos, nesse sentido, que a ciência da linguagem busca perceber as evoluções, as mudanças, os acréscimos e as reivindicações culturais da língua em um ambiente contextual.

Rojo (2006), nessa mesma lógica, preconiza que a LA tem mostrado cada vez mais, por meio de suas posições teórico-metodológicas, o quão é importante o estudo de como as atividades humanas se desenvolvem na vivência comunicativa dos indivíduos e produzem linguagem. Acreditamos, portanto, que é por meio do conhecimento dessas ações de linguagem, durante a comunicação entre os sujeitos, que conseguiremos compreender o uso da língua em um *status* mais amplo, neste caso, o social.

Rojo (2007) ainda acrescenta que a LA veio com o intuito de

[...] estudar a língua real, o uso situado da linguagem, os enunciados e discursos, as práticas de linguagem em contextos específicos, buscando não romper esse fio que garante a visão da rede, da trama, da multiplicidade, da complexidade dos objetos-sujeitos em suas práticas. (ROJO, 2007, p. 1762).

Em concordância com Rojo (2007), Signorini (1998) revela que o melhor modo de se analisar enunciados, ou discursos, como mencionado por Rojo, é mantê-los a seus vínculos contextuais, e é por este motivo que consideramos as abordagens utilizadas por nós essenciais para entendermos o uso da linguagem no gênero CIC como forma de compreendermos sua constitutividade. Além disso, a concretização dos nossos objetivos trará importantes descobertas sobre o nosso objeto, o qual objetivamos explicitar suas propriedades situacionais e textuais, com o intuito de auxiliar os futuros vestibulandos na produção de exemplares deste gênero.

Na próxima seção, abordaremos os motivos de considerarmos esta pesquisa como exploratória.

1.2 A PESQUISA EXPLORATÓRIA

Na tentativa de levantarmos dados relacionados ao nosso objeto de estudo, o gênero CIC, percebemos que não havia pesquisas aprofundadas sobre ele, o que nos proporcionou utilizar uma análise de caráter exploratório com relação a tal gênero, justamente pela necessidade de uma abordagem com menor rigidez, trazendo

inicialmente uma visão geral do gênero para que, posteriormente, pudéssemos levantar hipóteses mais específicas (GIL, 2008).

Nesse sentido, Moreira e Caleffe reiteram que

As pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de um determinado fenômeno. Muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Quando o tema escolhido é bastante genérico, torna-se necessário seu esclarecimento e delimitação, o que exige revisão de literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos. O produto final desse processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados. (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 69).

O fenômeno que buscamos compreender, já mencionado em nosso objetivo geral, é como o gênero CIC da prova de redação da Unioeste se constitui. Para tal finalidade, foi necessário analisar o objeto sob determinadas perspectivas teórico-metodológicas, por exemplo, o quadro teórico-metodológico do ISD e o MDG, atrelados à proposta de análise linguístico-discursiva da LT e às normatividades descritivas da LP possibilitadas pela GN.

A pesquisa de caráter exploratório nos proporcionou o que Gil (2002, p. 41) chama de “familiaridade com o problema”, já que não havia a possibilidade de levantamento teórico/bibliográfico sobre o gênero CIC, pois foi somente a análise de exemplares do gênero que possibilitou maiores compreensões sobre nosso objeto de estudo, como sua constitutividade, por exemplo.

A seção a seguir abordará o método de investigação e a abordagem utilizados nesta pesquisa.

1.3 A PESQUISA QUALITATIVA INTERPRETATIVISTA

Nesta pesquisa, a linguagem é vista como uma ação humana e, ao mesmo tempo, social. Dessa forma, abordar o gênero CIC por meio da pesquisa qualitativa com abordagem interpretativista é uma forma de lidar com as subjetividades encontradas nos exemplares desse gênero, uma vez que é preciso levar em conta o contexto sócio-histórico em que os exemplares são produzidos, assim como preconiza a LA com relação aos seus objetos de estudo (DE GRANDE, 2011).

Em pesquisas de tipo qualitativo com bases epistemológicas e de paradigma interpretativista, segundo Bortoni-Ricardo (2008), a observação do objeto inexistente fora do âmbito social. Nesse sentido, todo objeto de estudo tem seus fenômenos interpretados dentro de um contexto.

Como nossa pesquisa tem como objeto de estudo o gênero CIC, tendo como *corpus* exemplares escritos deste gênero em provas de redações de dois Concursos Vestibulares da Unioeste (2018 e 2019), consideramos que a pesquisa qualitativa interpretativista nos dá subsídios para refletir sobre a subjetividade das redações, as quais são práticas de ação de linguagem em um determinado contexto social, histórico e cultural. Tal subjetividade não parte somente do objeto em estudo, mas também do pesquisador, o qual tem a possibilidade de utilizar vários métodos e teorias para alcançar os seus objetivos de pesquisa (FLICK, 2009). Isso significa que todas as abordagens teórico-metodológicas utilizadas para analisar as características e a constituição linguísticas dos CIC estão pautadas nesse tipo de estudo, já que o foco é “*descrever, compreender [e] explicar*” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32, grifos do autor) os fenômenos estudados.

Além do mais, a produção de exemplares do gênero CIC da Unioeste não deixa de ser um fenômeno social, visto que seus exemplares são produzidos por sujeitos sociais e históricos, em um determinado contexto – durante a prova de redação de concursos vestibulares da Unioeste. Já que utilizamos esses exemplares produzidos por vestibulandos, pontuaremos, na próxima seção, como se constituiu o *corpus* e quais foram os procedimentos de análise documental.

1.4 COMPOSIÇÃO DO *CORPUS*

Para compor nosso *corpus*, foi necessário obter uma amostra de redações do gênero, isto foi feito mediante solicitação formal ao setor de concurso vestibular da Unioeste, que nos enviou uma seleção gerada automaticamente de cem redações do vestibular de 2018 e cem redações do vestibular de 2019. Considerando que as redações do vestibular são documentos, foi adotado o tipo de pesquisa documental, já que utilizamos materiais inéditos, isto é, redações produzidas durante os concursos vestibulares da Unioeste que não foram utilizadas em pesquisas anteriores (GIL, 2008).

Na perspectiva de Marconi e Lakatos (2002), existem 3 variáveis relacionadas aos documentos¹¹ utilizadas neste tipo de pesquisa, a saber: se a linguagem é verbal-escrita ou não (sendo as demais visuais ou verbo-visuais); se a fonte é primária ou secundária, a primeira quando os documentos são de contexto público ou privado e são utilizados com ineditismo, ou seja, ainda não foram avaliados ou analisados em qualquer outro estudo, e a segunda quando os documentos utilizados já passaram por algum procedimento analítico; e se o documento provém de uma fonte contemporânea ou retrospectiva.

Uma fonte contemporânea é aquela reunida pelo pesquisador no momento em que os documentos são escritos – relatórios produzidos durante uma pesquisa de campo, por exemplo –, enquanto uma fonte retrospectiva tem relação com documentos compilados pelo autor após a produção, como é o caso das redações analisadas nesta pesquisa, cuja procedência datam dos anos 2018 e 2019. Além disso, todos os documentos utilizados em uma pesquisa devem ser autênticos.

Por esse ângulo, tomemos uma citação de Le Goff (1990).

A leitura dos *documentos* não serviria, pois, para nada se fosse feita com idéias preconcebidas... A sua única habilidade (do historiador¹²) consiste em tirar dos *documentos* tudo o que eles contêm e em não lhes acrescentar nada do que eles não contêm. O melhor historiador é aquele que se mantém o mais próximo possível dos textos. (LE GOFF, 1990, p. 536, grifos do autor).

Nessa perspectiva, para compreendermos melhor a importância da utilização de documentos no âmbito acadêmico-científico, Le Goff (1990, p. 09-10) contribui dizendo que o documento “[...] não é um material bruto, objetivo e inocente, mas que exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro”. Com essa explanação, Le Goff (1990) nos mostra o quão complexo é o uso de documentos em uma pesquisa, dado que são materiais com um emaranhado de inquietações subjetivas e ideológicas, pertencentes a diversas esferas sociais, por esta característica são memoráveis e históricos, já que alcançam também os contextos futuros da sociedade.

¹¹ Nesta pesquisa, a palavra documento se refere a todo e qualquer material, escrito ou multimodal, que possa ser utilizado no âmbito de pesquisas acadêmico-científicas. Sendo assim, os exemplares de CIC da Unioeste que compõem nosso *corpus* de pesquisa são tidos como documentos passíveis de análises nas mais diversas e possíveis perspectivas teórico-metodológicas.

¹² Entendemos o termo historiador, de Le Goff, como todo pesquisador que se utiliza de documentos para realização de sua *práxis*.

Os documentos analisados nesta Dissertação são exemplares de CIC. É importante esclarecer como tivemos acesso a eles e como foi feita a constituição do *corpus*. Reiteramos que, após o pedido de acesso ao acervo de redações, a Comissão de Concurso do Vestibular da Unioeste disponibilizou dois arquivos em PDF com um conjunto de 100 redações, mescladas entre exemplares dos respectivos gêneros em cada arquivo, um pertencente ao concurso vestibular realizado em 2018 e o outro em 2019. Ao analisarmos o *corpus* disponibilizado do ano 2018, encontramos 9 redações referentes ao gênero CIC, enquanto as demais redações pertenciam ao gênero Artigo de opinião e Carta do leitor. Já no arquivo referente a 2019, havia 16 CIC, sendo que os demais textos, assim como no ano anterior, eram exemplares dos outros gêneros.

A quantidade de redações disponibilizada por vestibular não parece ser representativa do universo amostral de todas as redações escritas, a julgar pelo número de inscritos em cada concurso vestibular. Em 2018 realizaram as provas do Concurso Vestibular Unioeste 13.400¹³ vestibulandos e, em 2019, 14.026¹⁴. Tivemos acesso a apenas 100 redações de cada ano, o que representa muito pouco em percentual do total de inscritos (respectivamente, 1,34% e 1,40%). Procuramos compensar a pouca representatividade quantitativa pela análise qualitativa minuciosa de todos os 25 CIC encontrados no conjunto de 200 redações disponibilizadas.

Depois da constituição do *corpus*, iniciamos a análise preliminar dos CIC segundo a abordagem de análise documental de Cellard (2008). Aqui, é preciso esclarecer que “Não se deve confundir a pesquisa documental com a análise documental. A primeira é um tipo de pesquisa” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 75) e a segunda é uma série de procedimentos analíticos do material linguístico, neste caso, dos exemplares de CIC da prova de redação do Concurso Vestibular da Unioeste.

No que tange à análise documental, Cellard (2008) reafirma a importância que Le Goff (1990) dá aos documentos escritos, esclarecendo que o texto é de extrema importância para aqueles que trabalham com as ciências sociais. Ainda acrescenta que

Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em

¹³ Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/central-de-noticias/33-antiores-central-de-noticias/41332-unioeste-divulga-relacao-candidato-vaga-e-ensalamento-do-vestibular-2018>. Acesso em: 15 nov. 2021.

¹⁴ Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/central-de-noticias/33-antiores-central-de-noticias/45917-vestibular-unioeste-2019-ensalamento-e-divulgado>. Acesso em: 15 nov. 2021.

determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2008, p. 295).

Nesse sentido, as redações de vestibulares, com ênfase as utilizadas nesta pesquisa, são importantes para que possamos compreender suas características e sua constitutividade, visto que são uma forma de linguagem humana dentro de um contexto específico. Além do mais, “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento¹⁵ ou ‘fonte’” (CELLARD, 2008, p. 296).

Na perspectiva de Cellard (2008), todo documento empregado em uma pesquisa de tipo documental necessita de uma análise preliminar, para que possamos captar, de forma crítica, as possibilidades advindas do *corpus*. É aceitar, além de tudo, que o *corpus* é um material imutável, pois, se ele se apresentar de uma forma, seja inacabado, fragmentado ou inexato, é preciso aceitá-lo de tal forma. Como exemplo dessa aceitabilidade, temos o modelo de análise dos exemplares de CIC, os quais, como já mencionamos, possuem uma série de características subjetivas em suas construções linguístico-discursivas.

Para Cellard (2008), toda pesquisa documental necessita passar por 5 dimensões distintas, todas relacionadas à análise preliminar do *corpus*, são elas: *o contexto, o autor ou os autores, a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto e os conceitos-chave e a lógica interna do texto*.

A primeira dimensão, *o contexto*, está atrelado às características contextuais de produção dos textos em análise, primeiramente, quem são os locutores e interlocutores desses textos. Dessa maneira, “O exame do contexto social global” (CELLARD, 2008, p. 299) do documento tem como objetivo contextualizá-lo em seus aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, o que se torna importante, uma vez que são essas informações que nos auxiliam na identificação dos sujeitos ou dos grupos sociais de onde se originam os documentos. Além disso, preconiza-se também, por meio do contexto de produção, conhecer os conceitos dispostos nos documentos, justamente para evitar interpretações errôneas ou equivocadas.

A respeito da segunda dimensão, *o autor e os autores*, tem-se a perspectiva de que devemos reconhecer aqueles que produzem os documentos e quais são os

¹⁵ Na concepção de Cellard (2008), documento e texto são sinônimos. Nesta pesquisa, utilizamos as palavras texto, documento e *corpus* para nos referirmos aos exemplares de redações pertencentes ao gênero CIC.

motivos para produzi-los (CELLARD, 2008). O foco dessa segunda dimensão para a análise preliminar de um documento é justamente possibilitar que a identidade do produtor seja clara e precisa, com o intuito de dar maior credibilidade ao texto e também direcionar o pesquisador a interpretações que sejam condizentes aos fatos. Além do que, outra questão levantada por Cellard (2008) é o motivo de tais documentos serem escolhidos em detrimento de outros. Nesse sentido, é importante deixarmos claro, dentro de um estudo acadêmico-científico, as razões de escolha do *corpus*.

A autenticidade e a confiabilidade do texto, que constituem a terceira dimensão abordada por Cellard (2008), nos remete a procedência dos documentos. Tal dimensão auxilia na identificação da fonte e da autenticidade do *corpus*, principalmente quando relacionado à veracidade de transcrição dos materiais de análise, por exemplo.

Na penúltima dimensão de análise preliminar, *a natureza do texto*, Cellard (2008) considera o suporte e o contexto em que o texto é produzido algo necessário antes de alegações finais sobre o documento. Para embasar este fundamento, o autor leva em consideração "[...] a abertura do autor [do texto], os subentendidos [e] a estrutura de um texto [que] pode variar enormemente, conforme o contexto no qual ele é redigido" (CELLARD, 2008, p. 302). Dessa forma, compreendemos que cada documento possui uma natureza distinta e estruturas que condizem ao contexto em que é produzido, o que não poderia ser diferente, já que todo texto pertence a um gênero, a uma forma de comunicação humana que circula nas mais diversas e distintas esferas sociais.

Os conceitos-chave e a lógica interna do texto constituem a última dimensão, cujo enfoque é a precisa análise semântica dos termos empregados em um documento pelo autor, ou autores, o que se justifica pelas mudanças linguísticas que ocorrem ao longo do tempo, portanto, deve-se levar em conta todo o contexto que envolve o texto, como ele está estruturado, toda organização em si, o modo como as ideias estão expostas, os tópicos frasais, a argumentação etc. No âmbito estrutural do texto, é preciso esclarecer que "Essa contextualização pode ser, efetivamente, um precioso apoio, quando, por exemplo, comparam-se vários documentos da mesma natureza" (CELLARD, 2008, p. 303), como fizemos nesta pesquisa.

Esclarecidas estas cinco dimensões de análise preliminar de documentos utilizados em pesquisas documentais, apresentaremos o quadro abaixo como forma de exemplificarmos a análise preliminar do nosso *corpus*.

Quadro 2 – Análise preliminar dos exemplares de CIC com base na Análise documental

<i>O contexto</i>	Todos os anos ocorre o Concurso Vestibular da Unioeste. Durante esse evento, os vestibulandos são compelidos a redigir uma redação dissertativa-argumentativa ¹⁶ sobre uma determinada temática, cujo intuito é avaliar a capacidade de escrita dos candidatos. O texto escrito é direcionado a um avaliador, o qual tem a missão de aferir a competência textual do vestibulando em aspectos específicos, de acordo com os critérios de correção já definidos.
<i>O autor ou os autores</i>	Os autores dos CIC são vestibulandos do Concurso Vestibular da Unioeste nos anos 2018 e 2019.
<i>A autenticidade e a confiabilidade do texto</i>	Todos os exemplares de CIC, foram enviados pela própria Comissão de Concurso Vestibular da Unioeste por meio de cópias da folha definitiva escaneadas, contendo a redação manuscrita e a pontuação aferida ao texto. Além do mais, todas as transcrições foram realizadas com o cuidado de mantê-las idênticas à forma escrita original.
<i>A natureza do texto</i>	O texto redacional disponibilizado tem como suporte a folha definitiva de redação. Além de um suporte específico, a natureza dos textos redacionais da Unioeste é argumentativa. Portanto, toda estrutura dos CIC está voltada para a argumentação.

¹⁶ Segundo o dicionário eletrônico Houaiss da LP (2009), dissertar é o ato de *expor, discutir, discorrer*, por meio da escrita ou da fala, um tema ou um assunto. Nesse sentido, Pestana (2018) menciona que há duas formas de produzir uma dissertação: ou por meio de exposição, com o intuito de explicar ou informar algo sobre um tema/assunto, ou mediante a argumentação, objetivando convencer/persuadir o interlocutor, defendendo uma tese/ponto de vista acerca de um tema/assunto.

<p><i>Os conceitos-chave e a lógica interna do texto</i></p>	<p>Quando não utilizados de forma equivocada, os conceitos-chave nos CIC estão atrelados a um campo semântico específico, relacionado ao assunto ou ao tema proposto na prova de redação. A lógica interna desses textos segue dividida em três momentos: introdução (tema e tese/ponto de vista), desenvolvimento (argumentação) e conclusão (reforço à argumentação e asserção conclusiva).</p>
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Cellard (2008)

Após as considerações preliminares sobre o *corpus*, apresentadas pelo quadro acima, podemos contemplar a metodologia de análise dos CIC. Este é um momento, segundo Cellard (2008), de se atentar a todos os elementos relacionados ao problema de pesquisa, interpretando-os de acordo com o quadro teórico, ou os quadros teóricos, abordado na pesquisa para a análise dos dados. Nesse sentido, passemos agora para algumas considerações relacionadas ao contexto histórico da redação do vestibular.

1.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONTEXTO HISTÓRICO DA REDAÇÃO DO VESTIBULAR

Como o nosso *corpus* linguístico é constituído por textos advindos de provas de redação de dois Concursos Vestibulares da Unioeste, traremos, nesta seção, um panorama histórico sobre a redação de vestibular, as mudanças que ocorrem nos gêneros quando são propostos para elaboração durante os concursos vestibulares, a proposta de gênero de Bronckart (2007), como se constitui a proposta de redação específica do concurso vestibular da Unioeste e quais as características de produção dos três gêneros empregados nas provas de redação da instituição – Artigo de opinião, Carta do Leitor e CIC.

1.5.1 A redação no vestibular: um panorama histórico

Os chamados Concursos Vestibulares, segundo Castelhana (2016), surgiram em 5 de abril de 1911 por meio de uma reforma no Ensino Superior, realizada na época pelo ministro da Justiça e de Negócios Interiores, Rivadávia da Cunha Correia (1866-1920). O concurso vestibular passou a ser uma exigência para o ingresso em

cursos superiores em instituições públicas de Ensino Superior de todo o país. Para prestar o concurso vestibular, era preciso ter, no mínimo, 16 anos e não havia necessidade de apresentar qualquer documentação que comprovasse a escolaridade do candidato. À época, os próprios docentes das universidades realizavam provas orais e/ou escritas para testar os níveis de conhecimento de cada educando em diversas disciplinas que foram ofertadas durante os anos de estudos na Educação Básica.

Com o passar do tempo, os vestibulares foram se modificando e se aprimorando para poder atender cada vez mais as exigências particulares das universidades e também para que houvesse maior facilidade para corrigir as avaliações. Por isso, passaram a empregar questões objetivas, alcunhadas de questões-testes, já que a correção exigia muito menos tempo e trabalho em comparação às questões orais ou escritas. Além dessas questões-testes, a Escola Paulista de Medicina, na década de 1950, deu início a uma proposta inédita entre todos os vestibulares do país, o que marcaria uma nova forma de avaliação dos sujeitos para o ingresso a um curso superior: elegeu-se como critério de avaliação a *Redação de Vestibular*.

Desde então, muitos autores se propuseram a desenvolver pesquisas relacionadas à escrita, à avaliação e a outros aspectos de redações nos Concursos Vestibulares de diversas instituições de Ensino Superior pelo Brasil. São alguns exemplos os estudos de Castaldo (2009), Ribeiro (2010), Brito (2011), Cervo (2013), Castelhana (2016), Cassettari (2018), Camargo Júnior (2018) e Budke (2019). O intuito de tais pesquisas era o de relacionar práticas de ensino de produção textual e de formas de utilização da linguagem em situações específicas, neste caso, nas redações escritas pelos candidatos durante a prova de redação de concursos vestibulares. Os pesquisadores afunilaram seus estudos direcionando-os para a estruturação, produção de redações para os vestibulares e para os critérios de correção para que a redação fosse considerada satisfatória e recebesse uma pontuação que fizesse o vestibulando alcançar seu objetivo, o de adentrar em um curso superior.

Segundo Brito (2011), a prova de redação tem processos de avaliação distintos das demais. A ela cabe avaliar a capacidade de escrita do candidato, o que é muito importante para um futuro graduando. Brito (2011) afirma que o contexto de produção de uma redação também está atrelado à avaliação do texto. Esse contexto é a prova

do vestibular. A redação terá como destino já instituído um corretor da banca, o qual não procurará somente os equívocos gramaticais e ortográficos da língua cometidos durante a escrita do texto, mas também as qualidades que a redação possui, como o conteúdo, o vocabulário, a coesão etc. Além, é claro, de levar em consideração a coerência em nível macro, de acordo com o conteúdo da redação.

É preciso mencionar que, na prova de redação do vestibular, há dois momentos de artificialidade. O primeiro ocorre quando a comanda da prova menciona que o texto produzido será publicado e circulará em um determinado veículo de comunicação, o que sabemos que não ocorrerá. O segundo tem relação com o avaliador que lerá e avaliará a redação. O corretor da banca não avalia o texto para que ele circule socialmente, mas sim para aferir se o candidato tem condições ou não de frequentar um curso no Ensino Superior da instituição específica para a qual o vestibulando prestou o vestibular, havendo concorrência entre as maiores pontuações daqueles que pleiteiam uma vaga em um curso específico.

Apesar dessa artificialidade que ronda a prova escrita do vestibular, a redação jamais poderá deixar de se denominar como fato social, pois ela está inserida em um contexto social, cultural e histórico, assim como todo ato de fala ou toda realização que seja de consequência da linguagem. Além disso, trata-se de um fenômeno social de suma importância para os candidatos que compreendem a relevância que a prova de redação tem nos resultados da avaliação realizada no Concurso Vestibular da Unioeste, cujo histórico institucional demonstra a significância da instituição não somente para estudantes do oeste paranaense, mas também de várias partes do Brasil.

Passemos, agora, para a subseção que trata especificamente do Concurso Vestibular da Unioeste.

1.5.2 O Concurso Vestibular da Unioeste

Como em nossa pesquisa voltamos-nos, especificamente, para o vestibular da Unioeste, é importante salientarmos que, segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Unioeste¹⁷ (2018), a Universidade Estadual do Oeste do Paraná

¹⁷ O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Unioeste tem como objetivo planejar, a médio prazo, os norteamentos da instituição em seus processos decisórios por meio de ações políticas, dentro de princípios e finalidades que auxiliam no desenvolvimento da instituição e que reafirmem a identidade da Unioeste como uma "instituição pública, gratuita e de qualidade comprometida com a produção, sistematização e disseminação de

surgiu em 1989, de forma gradativa, com a união de cinco Faculdades pertencentes a quatro cidades do oeste paranaense, a saber: a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel (FACIVEL), criada em 1972 na cidade de Cascavel, a Faculdade de Ciências Sociais (FACISA), criada em 1979 em Foz do Iguaçu, a Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon (FACIMAR), criada em 1980 em Marechal Cândido Rondon e a Faculdade de Ciências Humanas Arnaldo Busato (FACITOL), criada em 1980 na cidade de Toledo. Somente alguns anos mais tarde, em 1998, o câmpus de Francisco Beltrão, antes Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão (FACIBEL), criada em 1974 em Francisco Beltrão, foi incorporada aos câmpus da Unioeste (CASCAVEL, 2018).

Essa proposta de uma instituição pública multicampi surgiu com o intuito de disseminar o Ensino Superior na mesorregião Oeste e Sudoeste do estado do Paraná e situar seus espaços em regiões em uma extensão territorial com determinada característica social e econômica. Nesse sentido, a Unioeste, desde então, tem sido responsável por um considerável desenvolvimento das regiões Oeste e Sudoeste do estado, com o avanço em pesquisas, desenvolvimento humano e, conseqüentemente, o avanço tecnológico regional (CASCAVEL, 2018).

Segundo o que preconiza a própria Instituição de Ensino Superior (IES), a Unioeste objetiva o reconhecimento como instituição pública de qualidade, sendo referência em ensino e socialização de conhecimentos, a qual também preza pela formação de profissionais bem capacitados, atuando de forma ética e contribuindo com a sociedade (CASCAVEL, 2018).

Desde a criação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, em 1989, houve muitos impasses relacionados aos critérios de avaliação das redações produzidas pelos vestibulandos durante os concursos vestibulares. Primeiro, porque as redações eram avaliadas segundo critérios de um grupo centralizado dentro da própria instituição, isto é, o responsável pelo concurso vestibular escolhia um grupo de professores da instituição para correção das redações. Segundo, não havia critérios previamente definidos para a correção dos textos, o que gerou sérios problemas internos entre os membros da instituição. Inicialmente, as avaliações eram pautadas na LT, ou seja, analisava-se as construções linguísticas – a gramática da língua, coesão e coerência textuais, por exemplo – e a situação comunicacional, mais

conhecimentos em prol do desenvolvimento humano e tecnológico da região onde está inserida”. (CASCAVEL, 2018, p. 7).

especificamente a adequação à norma padrão da língua portuguesa, o uso adequado dos recursos coesivos, a construção de um texto coerente e a superação do discurso do senso comum, deixando de lado quaisquer outros critérios (COSTA-HÜBES *et al.*, no prelo/2022).

Ainda segundo os autores, a situação supracitada ocorreu por três anos consecutivos, 1989, 1990 e 1991, até que, em 1992, após inúmeras discussões e conflitos, optou-se pela criação da Banca Permanente de Correção de Redações do Concurso Vestibular da Unioeste. Em cada *campus*, um professor da área de Letras foi designado para elaborar a sistematização dos critérios de correção das redações¹⁸.

Segundo Costa-Hübes *et al.* (no prelo/2022), com a criação da banca, novas diretrizes foram seguidas. Primeiramente, ela seria composta por professores de todos os *campus* da instituição, além disso, cada um deles teria, se possível, a mesma quantidade de professores corretores. Outra proposta abarcada pela comissão foi convidar professores da rede estadual para fazer parte da banca, dando oportunidade de formação continuada a professores do Ensino Fundamental e Médio, já que todos os membros do grupo de correção teriam que, obrigatoriamente, participar de cursos cujo intuito era o de compartilhar teorias e práticas relacionadas à correção de redações produzidas no Concurso Vestibular da Unioeste.

Com relação aos critérios de correção das redações, somente alguns anos depois da criação da banca, começou-se a discutir a questão dos gêneros em uma perspectiva dialógica e interacionista, fundamentada, principalmente, nas ideias filosóficas da linguagem do Círculo de Bakhtin, trazendo à produção textual da prova de redação do concurso vestibular contributos que vão muito além do que preconiza a LT, uma vez que o intuito começou a ser a avaliação da habilidade de interagir, "organizar ideias e informações, estabelecer relações, interpretar dados e fatos e elaborar argumentos a partir de uma situação interativa, o que implica também os processos de leitura" (UNIOESTE, 2019, p. 12). Tais mudanças auxiliaram na ampliação não só dos parâmetros utilizados para a avaliação das redações, já que, anterior a esta perspectiva, somente a textualidade pautava os critérios de correção

¹⁸ Ficaram responsáveis por esta revolução os professores da área de Letras Ivo José Dittrich, Izabel Cristina Souza Gimenes, João Carlos Cattelan e Mário Candido Athayde Júnior, pertencentes, respectivamente, aos *campus* de Foz do Iguaçu, Toledo, Marechal Cândido Rondon e Cascavel. É preciso acrescentar que não havia um representante do *campus* de Francisco Beltrão por este ser o único, à época, que não possuía o curso de Letras.

das redações, mas também com relação aos atuais gêneros cobrados nos Concursos Vestibulares, sendo eles o Artigo de opinião, a Carta do leitor e o CIC.

No panorama das propostas de redação dos Concursos Vestibulares da Unioeste, a partir dos dados que conseguimos levantar até então, de 1998 a 2005, a prova de redação trazia três propostas relacionadas à tipologia textual e a um único gênero textual, a carta. A partir de 2009, iniciou-se a utilização de apenas duas propostas e a inserção de outros novos gêneros, com exceção do Concurso Vestibular do ano 2000¹⁹, o qual também possuía apenas duas propostas, uma relacionada à tipologia dissertativa e outra à carta, como mostra o quadro 3.

Quadro 3 – Concursos Vestibulares e propostas de redação²⁰

Concurso Vestibular	Proposta 1	Proposta 2	Proposta 3
1998	Artigo de jornal (texto dissertativo)	Texto dissertativo-informativo ²¹ ou texto narrativo ²²	Texto argumentativo (artigo de opinião) ou carta
1999	Texto dissertativo (artigo de opinião)	Texto narrativo ²³	Carta
2000	Texto dissertativo (artigo de opinião)	Carta	—
2001	Texto dissertativo (artigo de opinião)	Carta	Texto narrativo ²⁴
2002, 2003, 2004, 2005	Texto dissertativo (artigo de opinião)	Carta	Texto narrativo ²⁵
2006, 2007	Texto dissertativo (artigo de opinião)	Carta	—

¹⁹ Anterior ao ano 2005, em todas as provas de redação do Concurso Vestibular da Unioeste, havia três proposta, porém, em 2000, temos apenas duas propostas.

²⁰ Durante as nossas buscas, não tivemos acesso às propostas de redação dos anos 1989 a 1997.

²¹ Equivalente ao texto dissertativo-expositivo.

²² Nesta proposta, o vestibulando precisava escrever uma propaganda a partir de elementos da narrativa.

²³ Na proposta 2, do concurso vestibular de 1999, o vestibulando foi incumbido de redigir um texto narrativo que tivesse, no mínimo, os elementos espaço, tempo, conflito e personagens, porém não especifica o gênero, podendo ser um conto, uma fábula ou uma crônica, por exemplo.

²⁴ Mesmo caso da proposta 2 da prova de redação do concurso vestibular de 1999.

²⁵ Igual à proposta 2 do concurso vestibular de 1999.

2008	Texto argumentativo (artigo de opinião)	Carta	—
2009, 2010, 2011	Texto dissertativo (artigo de opinião)	Carta	—
2012	Carta do leitor	Artigo de opinião	—
2013	Carta	Artigo de opinião	—
2014	Carta do leitor	Artigo de opinião	—
2015	Artigo de opinião	Comentário interpretativo-crítico	—
2016, 2017	Carta do leitor	Artigo de opinião	—
2018, 2019	Comentário interpretativo-crítico	Artigo de opinião	—
2020	Artigo de opinião	Carta do leitor	—
2021	Carta do leitor	Artigo de opinião	—

Fonte: elaborado pelo autor com base nos exemplares das respectivas provas de redação de Concursos Vestibulares da Unioeste

Percebe-se que, atualmente, a prova de redação do vestibular da Unioeste exige a elaboração de um texto de predominância argumentativa e disponibiliza, dos três gêneros possíveis, duas opções de escolha para que o candidato selecione o gênero que mais se sente à vontade em elaborar um texto no momento de avaliação da capacidade de escrita e de argumentar sobre determinado tema, ou o Artigo de opinião ou a Carta do leitor ou o CIC. Por meio do quadro 3, podemos perceber que este último gênero, o qual é nosso objeto de análise, foi introduzido pela primeira vez em uma prova de redação de um concurso vestibular da Unioeste em 2015. A inserção do CIC neste referido ano não foi uma surpresa para os vestibulandos, já que a instituição publica um manual do candidato, o qual apresenta informações necessárias e concisas relacionadas ao concurso vestibular que ainda ocorrerá.

No Manual, estão diversas informações, como ele próprio destaca, dinâmicas e menos burocráticas do que as que estão dispostas no Edital de Abertura das Inscrições para o Concurso Vestibular. No Manual do Candidato do ano 2019, por

exemplo, cujo objetivo era o de instruir os candidatos que tinham o intuito de ingressar à universidade em 2020 por meio do vestibular, havia todas as informações necessárias para nortear desde os conteúdos a serem estudados até o momento efetivo da matrícula (UNIOESTE, 2019)

A redação não tem como objetivo apenas qualificar a escrita do candidato e estabelecer se ela está de acordo com a norma-padrão de escrita da LP, mas sim o de avaliar a capacidade de se comunicar em diferentes panoramas comunicacionais, sendo avaliadas a forma de interação, a organização das ideias e informações no texto, se as relações estão bem estabelecidas, a interpretação de dados e fatos e a elaboração de argumentos em determinada situação de interação, tudo isso interligado aos processos de leitura que, conseqüentemente, auxiliam na escrita. Acrescenta-se a isso, a informação de que os gêneros exigidos na prova de redação da Unioeste tentam produzir rupturas com os paradigmas formalistas de ensino da língua, os quais desprezam o sujeito como ser social, cultural e histórico, motivo pelo qual adotamos o ISD como principal enquadramento teórico, dado que tal teoria concebe as interações sociais entre os seres humanos como dependentes das práticas discursivas.

Além do mais, o Manual do Candidato (UNIOESTE, 2019) explica que o vestibulando precisa ficar atento às características do gênero que escolher para elaborar sua redação, não podendo se esquecer da situação social em que o texto será produzido, onde ele circulará e será recepcionado por seus interlocutores, se o texto atende ao tema proposto, que tipo de interação se deseja por meio das escolhas lexicais e pelo estilo da linguagem. Essas informações estão dispostas, mais especificamente, no item relacionado aos critérios de correção, como veremos no quadro 4.

Quadro 4 – Critérios de correção

Objeto de análise	Objeto de análise	Elementos de Análise
	1. Situação Social de Produção	1.1. Abrange satisfatoriamente o tema?
		1.2.1. Atende à necessidade de interação prevista (com quem, para quem, o que, quando, onde), de acordo com o contexto de produção, circulação e recepção? 1.2.2. Atende ao gênero solicitado?

Gênero Discursivo		1.3) Expressa o domínio da linguagem do gênero (narrar, relatar, argumentar, expor, descrever ações, etc.?)
	2. Aspectos Textuais	2.1) Coerência: o texto revela articulação, não contradição, progressão?
		2.2) Coesão: há um domínio adequado dos mecanismos de coesão referencial e sequencial
3. Norma Padrão	3.1) Concordância (verbal e nominal); Regência (verbal e nominal); Conjugação verbal; Pontuação; Aspectos Ortográficos, etc.	

Fonte: Unioeste (2019, p. 13)

Portanto, caso algum desses critérios não seja respeitado na elaboração do texto, o candidato corre o risco de ter pontuação diminuída ou até mesmo zerar a prova de redação. O Manual também traz os motivos que podem fazer com que a redação seja desclassificada, como ter 20 linhas ou menos de texto escrito, não ter relação com o gênero solicitado, não estar relacionada ao tema proposto, estar desestruturada, escrita ilegível, versão final escrita a lápis ou na folha de rascunho em vez de estar na folha de texto definitivo, escrita em qualquer outra língua que não seja a LP e em caso de haver qualquer conteúdo que ajude a identificar o candidato.

Os candidatos ao vestibular da Unioeste precisam estar cientes de que as redações serão corrigidas pela Banca segundo os critérios postos no Manual do Candidato, o qual funciona como documento norteador para que os vestibulandos saibam o que é preciso contemplar em seus textos. Os itens elencados como critérios de correção determinam “erros” e “acertos” que definirão a pontuação que a redação receberá.

Trataremos a seguir dos procedimentos de análise utilizados por nós nesta pesquisa.

1.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Como já supracitado, um total de 200 redações, produzidas por vestibulandos em distintos concursos vestibulares da Unioeste – especificamente os anos 2018 e

2019 – foram disponibilizadas para esta pesquisa pela Comissão de Concurso do Vestibular da Unioeste. Ao nos depararmos com este *corpus*, primeiramente, selecionamos todos os textos pertencentes ao gênero CIC, somando um total de 25 redações, 9 produzidas em 2018 e 16 em 2019.

As pontuações desses CIC variavam entre 09 e 53, portanto tivemos a necessidade de categorizá-las segundo tais escores. Como as notas das redações na Unioeste transitam entre 0 e 60 pontos, consideramos pertinente criar 3 categorias de análise, justamente para demonstrar como as características e a constitutividade das redações influenciavam nas pontuações, a saber: Não-prototípica, Mediana e Prototípica. Os CIC Não-prototípicos eram aqueles cujas pontuações estavam entre 0 e 20 (6 redações), os Medianos entre 21 e 39 (14 redações) e os Prototípicos de 40 a 60 (5 redações).

Na sequência, iniciamos as análises linguístico-discursivas das redações pertencentes à categoria Prototípica com base no quadro teórico-metodológico do ISD, foco principal das análises, porém também com o auxílio da LT e da GN como meio de atingirmos nossos objetivos, o de descrever as construções linguísticas de cada redação. Em seguida, percorremos a mesma metodologia com relação aos textos das categorias Mediana e Não-prototípica.

O percurso metodológico inicial da pesquisa se justifica pelo fato de não haver, ainda, estudos acadêmico-científicos aprofundados que nos auxiliassem a identificar tanto as caracterizações quanto a constitutividade do CIC, motivo pelo qual começamos pelo plano empírico dos textos, ou seja, a partir dos *mecanismos de realização textual* (características linguístico-discursivas) para que pudéssemos identificar os *parâmetros do gênero* (o mesmo que constitutividade) e os *marcadores do gênero*²⁶ (especificidades do gênero) CIC de acordo com a perspectiva de Coutinho e Miranda (2009).

Para Coutinho e Miranda (2009), enquanto o gênero em si é visto como uma categoria abstrata, o texto empírico é considerado uma amostra, ou exemplar, de determinado gênero. Desse modo, há duas formas de descrição de um gênero, uma com base no plano abstrato e a outra com base no plano empírico, também chamados, respectivamente, de abordagens descendente e ascendente (SILVA, 2012).

²⁶ As discussões sobre *mecanismos de realização textual*, *parâmetros de gênero* e *marcadores de gênero* estão no capítulo teórico.

O plano abstrato tem como objeto de análise o gênero, utilizando sua própria constitutividade para descrevê-lo, ou seja, os *parâmetros do gênero*. Já o plano empírico objetiva analisar o texto com base nos *mecanismos de realização textual* e nos *marcadores de gênero* (SILVA, 2012).

Cumpramos esclarecermos que o início de uma pesquisa sobre um gênero determinado a partir do plano abstrato do gênero, abordagem descendente, preconizada pelo ISD (SILVA; SANTOS, 2015), é possível quando já existem descrições da constitutividade do gênero. Este não é o caso do gênero CIC, o qual ainda não possui dados suficientes para a comprovação de como o gênero CIC da Unioeste se constitui, há somente exemplares desse gênero. Esta peculiaridade nos fez optar pela realização de um estudo exploratório sobre o gênero, pelo qual, mediante uma abordagem ascendente, pudéssemos chegar à constitutividade do CIC. Assim, não foi por outro motivo que consideramos o plano empírico, abordagem ascendente de descrição do gênero CIC, como procedimento metodológico inicial.

Após identificada a necessidade de se utilizar como base metodológica a análise de abordagem ascendente dos exemplares de CIC, partimos para as análises dos exemplares segundo o quadro teórico-metodológico do ISD com base na *arquitetura interna do texto* dividida em *três estratos do folhado textual*: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. A infraestrutura geral do texto ligada ao plano discursivo – a organização geral do conteúdo – e os mecanismos de textualização e enunciativos conectados ao estilo linguístico dos textos.

Para demonstrar os critérios de análise dos exemplares de CIC da Unioeste, elaboramos um quadro que sintetiza a organização de um texto empírico segundo a perspectiva de Bronckart (2007), como veremos a seguir.

Quadro 5 – Arquitetura geral do texto empírico

Bronckart (2007)		
Análise do contexto sociointeracional de produção		
Análise da infraestrutura textual	Análise dos mecanismos de textualização	Análise dos mecanismos enunciativos
<ul style="list-style-type: none"> • Identificação do plano geral do texto; • Identificação dos tipos de discurso [...]; 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação da ocorrência de unidades linguísticas que indicam conexão, coesão nominal 	<ul style="list-style-type: none"> • Verificação das ocorrências dos tipos de modalizações com suas unidades típicas e de responsabilidade

<ul style="list-style-type: none"> • Identificação dos tipos de sequências predominantes²⁷, e identificação da(s) fase(s) típica(s) da(s) sequência(s), por meio do reconhecimento da organização do conteúdo e sua função. 	<p>e coesão verbal, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mecanismos de conexão: organizadores lógico-argumentativos e organizadores temporais; • Mecanismos de coesão nominal: anáforas nominais (por substituição ou repetição) e pronominais (pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos e reflexivos); • Mecanismos de coesão verbal: a densidade verbal, por exemplo. 	<p>enunciativa, tal como segue:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modalização: lógica, deôntica, pragmática ou apreciativa²⁸; • Responsabilidade enunciativa/ocorrência de diferentes vozes: posicionamento enunciativo.
---	--	--

Fonte: Adaptado de Cristovão (2008, p. 8)

Para alcançarmos nossos objetivos, o de descrever o gênero CIC, as 5 redações do nosso *corpus* pertencentes à categoria Prototípica, cujas pontuações são maiores que 40 pontos, foram analisadas com profundidade a partir, principalmente, do quadro teórico-metodológico do ISD e com o auxílio da LT e da GN da LP e acrescidas ao MDG elaborado por Machado e Cristovão (2009). As outras redações, pertencentes às categorias Mediana e Não-prototípica, tiveram suas características e constitutividades sintetizadas em um quadro geral pelo qual pudemos identificar como foram construídas pelos vestibulandos. Portanto, nenhum exemplar de redações das demais categorias foi aplicado ao MDG, já que nosso intuito foi o de constatar quais redações do *corpus* foram melhor escritas em comparação com os demais textos.

Foi a partir das análises dos exemplares dos CIC com base no quadro teórico-metodológico do ISD acima e das contribuições de Machado e Cristovão (2009) que conseguimos elaborar o MDG do CIC da Unioeste para revelar tanto suas características linguístico-discursivas quanto sua constitutividade, assim como exposto no terceiro capítulo desta pesquisa. Mas antes de apresentarmos esta

²⁷ A prototividade das sequências tipológicas predominantes nos CIC teve como principal base Adam (2019).

²⁸ Destacamos que, durante as análises dos CIC da Unioeste, não nos preocupamos em identificar os tipos de modalizações presentes nos textos, se lógica, deôntica, pragmática ou apreciativa, já que o foco era a identificação de palavras ou conjunto de palavras que exemplificassem formas de modalizadores discursivos.

análise, há a necessidade de explorarmos algumas questões sobre a prova de redação no vestibular, objetivo do próximo capítulo desta Dissertação.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO ATUAL VESTIBULAR DA UNIOESTE PAUTADO NO GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO

Se quiser deixar um vestibulando de cabelo em pé, fale com ele sobre o exame de redação. Se quiser atiçar os ânimos de um severo professor de gramática, pergunte a ele sobre a qualidade das redações escolares. Se quiser provocar um linguista, diga-me que “o estudante de hoje não sabe mais escrever”.
(Luiz Percival Leme Britto)

Com a finalidade de mostrar as consequências das rupturas ocorridas durante décadas no ensino da LP, inicialmente vista como “instrumento para a alfabetização” (SILVA; CYRANKA, 2009, p. 273), e como tais rupturas revolucionaram a forma de se ensinar os discentes a produzirem textos em sala de aula e, o mais importante, para a vida, abordaremos nesta seção, primeiramente, algumas críticas de Geraldi (1997), mais especificamente aquelas discutidas na obra *Portos de Passagem*, na qual o autor, embora não aborde questões sobre o gênero²⁹, critica a produção de *redação para a escola* e reflete sobre a interação por meio do texto.

Geraldi (1997) elucida problemáticas sobre as práticas de produção escrita no ensino tradicional, em que a metalinguagem era mais importante do que estabelecer os processos de interação entre os sujeitos por meio de textos. Além disso, ainda segundo autor, havia a necessidade de se distinguir o ato de produção textual e a produção de redação, “Nesta, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola” (GERALDI, 1997, p. 136).

O que Geraldi pretendia, no final do século XX, antes de mais nada, era incentivar a mudança de paradigmas no ensino da LP, uma vez que os professores de LP exigiam dos alunos produções textuais voltadas a três tipologias textuais específicas, sendo elas narração, descrição e dissertação, esta última muito vinculada às chamadas redações escolares. Era normal o professor pedir para que os alunos redigissem redações sobre as férias ou sobre determinadas datas comemorativas, “Dia das Mães”, “Dia dos Pais”, “São João” entre outras ao longo do ano letivo, contudo tais redações tinham como propósito as correções gramaticais e ortográficas, portanto o texto estava pautado na artificialidade.

²⁹ Apesar de Geraldi não mencionar em *Portos de Passagem* o gênero em si, a perspectiva do autor coaduna com o gênero pela abordagem sociointeracionista de linguagem.

Nesse sentido, em vista de nossa proposta, percebemos que o ensino da língua tem ocupado os estudos linguísticos para que se desenvolvessem formas efetivas de ensino-aprendizagem. Com os avanços dos estudos linguísticos, concepções de linguagem foram surgindo e influenciando o ensino de língua materna, a saber: *linguagem como expressão do pensamento*, *linguagem como instrumento de comunicação* e *linguagem como forma de interação*. Geraldi (2006) aponta tais concepções como:

A linguagem é a expressão do pensamento: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam;

A linguagem é instrumento de comunicação: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessa nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais;

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistem à fala. (GERALDI, 2006, p. 41, grifos do autor).

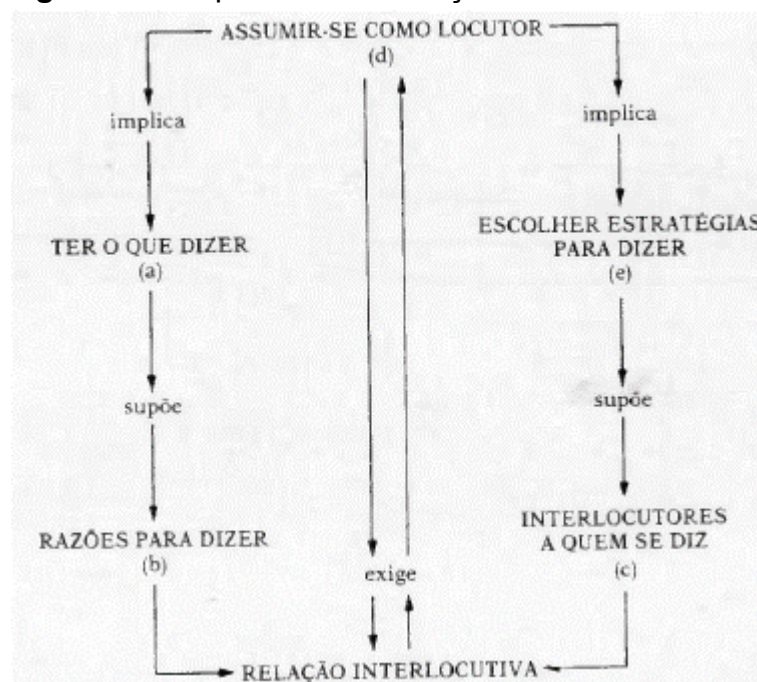
Sem grandes pormenores, pois não é nosso foco estabelecer minuciosamente o que é cada uma dessas concepções, elas estão ligadas, respectivamente, à Gramática Tradicional da língua, ao estruturalismo e ao transformacionalismo e à linguística da enunciação (GERALDI, 2006). Esta última é uma concepção focada na interação entre os sujeitos sociais durante o ato comunicacional e base para a nossa investigação linguística.

O modo como se produziam textos nas concepções de linguagem tradicionais, antes da década de 80, não levavam em conta certas “condições necessárias à produção de um texto” (GERALDI, 1997, p. 160). São elas:

- a) Se tenha o que dizer;
- b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz[...];
- e) Se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1997, p. 160).

Tais “condições” fariam com que o aluno estivesse efetivamente em seu papel de sujeito-locutor, como demonstrado por Geraldi.

Figura 1 – Esquema de efetivação do aluno como locutor



Fonte: Geraldi (1997, p. 161)

Para Geraldi (1997), todo contexto envolvido na produção textual em sala de aula promove a interação entre os indivíduos, tornando os textos mais eficientes. Além de serem o ponto de partida e o ponto de chegada nas práticas de ensino-aprendizagem da LP, visto que a alternativa proposta pelo autor é “[...] entre outras, de inserção das atividades lingüísticas de sujeitos historicamente situados [...]” (GERALDI, 1997, p. 135).

Geraldi (1997), com base na teoria bakhtiniana, revela que o ato de aprender a linguagem estabelece a ação de refletir sobre ela em meio à prática de interação social, neste caso, a produção textual em sala de aula. Dito de outra forma, no momento em que os sujeitos se comunicam e se compreendem simultaneamente, há a constituição de um diálogo com uma função social, muito diferente da prática de redigir um texto para que o seu único interlocutor – o docente – veja o texto somente como uma forma de ensinar a norma-padrão da gramática da LP.

Adentrando à Concepção Dialógica da Linguagem, com os estudos do Círculo de Bakhtin, de acordo com Gomes (2013), há um contexto sócio-histórico e ideológico envolvido na comunicação humana, seja ela oral, escrita ou multissemiótica. Tal

concepção de linguagem adentrou ao Brasil no final da década de 70 e início da década de 80 pelos estudos do Círculo, principalmente em virtude das obras *Estética da criação verbal* [1979], assinada por Bakhtin, e *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* [1929], cuja autoria é atribuída a Volóchinov, e algumas vezes ao próprio Bakhtin.

Voloshinov/Bakhtin (2006, p. 114) entendem o texto/enunciado como “[...] o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”. Assim, com base nas análises de Sobral e Giacomelli (2018), a interação é tida como o momento em que o locutor e o interlocutor interagem socialmente, produzindo, desse modo, sentidos durante a enunciação, na interação entre indivíduos situados concretamente em um ato comunicativo. Para reafirmarmos a ideia:

[...] A interação entre dois locutores envolve a sociedade e a história, ou seja, suas posições sociais ao longo do tempo, suas diferentes posições sociais [...] e suas relações sociais, não apenas entre si no momento da interação, mas ao longo da vida, com outras pessoas, em diversos ambientes.

O nível do intercâmbio verbal no aqui e agora da presença dos interlocutores na interação é mais elementar, pois são apenas duas ou mais pessoas interagindo. (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1082).

Acrescentamos, a partir do excerto, que a interação verbal necessita de um vínculo concreto ao contexto de enunciação dos sujeitos, ou seja, é preciso que ambos os interlocutores estejam pisando no mesmo campo situacional (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006), caso contrário, pode ocorrer um distanciamento entre os sujeitos-enunciadores e os sujeitos-interlocutores, visto que a palavra surge direcionada a alguém.

Outro caráter intrínseco do enunciado é a ideologia, a qual é, segundo Ruiz (2017), o produto da cultura imaterial sorvida, processada mentalmente, contraposta (reflexão) e materializada internamente como pensamento individual (refração). Contudo, isso somente é possível por conta dos signos, pois são impregnados de ideologias, sem dar espaço a qualquer neutralidade quando utilizados no discurso. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006). Ainda sobre os signos ideológicos.

Nenhum dizer é inocente, ingênuo, gratuito, pois sempre está ligado aos interesses de quem diz (mesmo que a pessoa nem saiba que interesses são esses). Logo, nenhum enunciado é neutro no sentido de que todo enunciado é interessado, ou seja, é algo com que o locutor deseja realizar seu projeto de dizer, aquilo que ele quer que o outro aceite como bom, verdadeiro, correto, etc., a fim de fazer valer seus interesses. Não há locutor que diga algo com total imparcialidade, porque dizer algo sempre parte da realidade da pessoa, de sua vida, de suas experiências, revelando a sua posição, tanto sobre um dado assunto como a posição que ele ocupa na coletividade. (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1083).

Nesta mesma linha de considerações sobre a teoria bakhtiniana com relação ao uso da linguagem humana no processo de interação verbal, em que os sujeitos utilizam os signos ideológicos, é de extrema importância trazer à frente a maneira como os interlocutores dirigem seus textos-enunciados nos processos de interação (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016).

Primeiramente, como aponta Machado (2018), a interação produz linguagem. Essa linguagem necessita de alicerces para que possa circular nos “diversos campos da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Em cada campo de atividade humana (esfera de atividade ou ação para Fiorin (2008)), circulam inúmeros gêneros discursivos. Aqui, podemos salientar sobre o conceito de “formação sociodiscursiva”, o qual, segundo Silva e Santos (2015), forma um conjunto de indivíduos que realizam ações dentro de uma área de atividade socioprofissional, como o jornalismo, o ensino, a investigação, a política, a justiça, a publicidade, a religião etc. Nesse sentido, a atividade socioprofissional são “representações empíricas das atividades humanas” (SILVA; SANTOS, 2015, p. 314) e estão ligadas a um *conteúdo temático* (tema), a uma *construção composicional* e a um *estilo* (BAKHTIN, 2003, 2016).

Partindo dessas definições bakhtinianas, Fiorin (2008) destaca a utilização dos gêneros como meios de assimilar a realidade social, histórica e cultural – “[...] o gênero não pode ser pensado fora da dimensão espaciotemporal” (MACHADO, 2018, p. 158) – e, uma vez assimilada, contribui para o aparecimento de novos gêneros e para a alteração dos que já existem.

As concepções bakhtinianas trouxeram importantes reflexões teóricas sobre a linguagem, principalmente por sua característica transdisciplinar, já que podem ser utilizadas nas mais distintas áreas do conhecimento, a saber: educação, pesquisa acadêmica, história, psicologia e outras. Para reafirmar tal proposição, Machado (2018), Faraco, Castro e Tezza (2007) reforçam as contribuições de Bakhtin, cujas

ideias abordam a linguagem como formadora da realidade humana, pois é a linguagem que possibilita as relações sociais entre os sujeitos, situados no mesmo ponto histórico ou não. Bakhtin engendrou “uma revolução epistemológica de grande porte, cujos contornos e cujas consequências não foram ainda de todo percebidos.” (FARACO; CASTRO; TEZZA, 2007, p. 9).

Apesar de algumas distinções entre a teoria do ISD e a Concepção Dialógica da Linguagem, tanto que o primeiro adota a nomenclatura “gênero textual”, enquanto o segundo utiliza “gênero discursivo/do discurso”, Bakhtin e Bronckart comungam com a concepção de que a linguagem é uma forma de interação entre os indivíduos.

O ISD surgiu na década de 80 e, segundo o principal fundador dessa perspectiva teórico-metodológica de análise linguística da linguagem humana (oral e escrita), Jean-Paul Bronckart, possui caráter científico voltado para as questões humanas (MACHADO, 2004). E acrescenta que, além de fazer referências às construções verbais da linguagem, também propõe instrumentos que auxiliem na análise do que é produzido. Para isso, Bronckart (2007) retoma a teoria de sequências textuais de Adam (2019), porém sob o viés discursivo.

No Brasil, a difusão dessa perspectiva foi favorecida pelas mudanças sociais iniciadas a partir da década de 90, isso se deu pela rejeição de muitas das teorias que embasavam a educação nacional e pela adoção de novas perspectivas que satisfizessem as pesquisas educacionais em âmbito nacional (ESTEVES, 2016).

A abordagem teórico-metodológica adotada neste trabalho retrata o texto como um objeto empírico. Para Bronckart (2007), o texto possui algumas características que o denotam como tal, são elas a situação comunicacional, o uso da linguagem, o atrelamento do texto a um gênero, a variedade de discursos utilizados na produção do texto e o caráter subjetivo dado pelo agente-produtor do texto perante uma situação real de comunicação.

Ademais, para suprir as necessidades analíticas do texto como uma unidade empírica, Bronckart (2007) propõe uma *arquitetura interna do texto*, onde encontramos *os três estratos do folhado texto*: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Com relação ao *folhado textual*, Bronckart salienta que

[...] essa distinção de níveis de análise responde adequadamente à necessidade metodológica de desvendar a trama complexa da organização textual, mas a lógica de sobreposição que propomos se

baseia, mais profundamente na constatação do caráter hierárquico (ou pelo menos parcialmente hierárquico) de qualquer organização textual. (BRONCKART, 2007, p. 119).

É importante reforçar que os dois primeiros conceitos – *Infraestrutura textual* e *Mecanismos de textualização* – estão atrelados diretamente à LT e à GN da LP, respectivamente. Outro fato é o de que Bronckart, na perspectiva do ISD, não considera o gênero textual como um objeto de análise, mas sim o texto, por este fato, utilizamos outras propostas, como o MDG, a LT e a GN, a fim de chegarmos ao nosso objetivo. Para Bronckart (2007, p. 72), “os textos são produtos da atividade humana e, como tais [...], estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos”.

Com isso, utilizamos diferentes perspectivas teóricas, porém complementares, como forma de analisar nosso corpus, a fim de explorarmos as construções linguísticas voltadas tanto para os textos quanto para as características constitutivas do gênero em foco, não apenas como um texto exemplar de uma redação, para que, desse modo, as análises das redações nos revelem as construções dos textos e também as características prototípicas do gênero CIC.

Para esclarecermos questões sobre gênero textual, preconizado por Bronckart, abordaremos, na próxima seção, os elementos constitutivos apontados pelo ISD.

2.1 O GÊNERO TEXTUAL PARA BRONCKART E SEUS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

Dentre todas as questões epistemológicas, psicológicas³⁰, sociais³¹ e metodológicas do ISD, interessam-nos, nesta pesquisa, aquelas que estão relacionadas às condições de produção e à arquitetura interna dos textos.

Como corrente teórica das Ciências Humanas, o ISD tem como base os ideários de Spinoza (1632-1677), Marx (1818-1883) e Vygotsky (1896-1934), afim de estabelecer uma ciência voltada para os estudos das ações humanas por meio da linguagem e objetivando compreender as complexas relações entre as condutas psicológicas e sociais dos indivíduos, contudo, o ISD não pode ser “fixado” nesta ou

³⁰ Vale ressaltar que Bronckart se baseia no *Interacionismo Social* de Vygotsky ao tratar da Psicologia da Linguagem.

³¹ Bronckart também pontua suas ideias sobre as ações humanas da linguagem nas concepções do Círculo de Bakhtin, principalmente as provenientes da obra *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*.

naquela teoria, já que se trata de uma ciência transdisciplinar, visto que “A principal idéia defendida é a de que o desenvolvimento dos indivíduos ocorre em atividades sociais, em um meio constituído e organizado por diferentes pré-construídos e através de processos de mediação, sobretudo os languageiros” (MACHADO, 2009, p. 47), ou seja, por meio *textos* pertencentes a um determinado *gêneros de texto* (BRONCKART, 2007).

Para Bronckart (2007), toda realização verbal, que se efetiva como comunicação humana, é uma ação real do uso da linguagem, a isso dá-se o nome de texto. Dito de outra forma, ainda segundo o autor, o texto é produto empírico, seja por meio da oralidade ou da escrita, situado e dependente de um contexto específico, sendo composto por sentenças que se articulam entre si com base em princípios composicionais segundo normas e convenções de uma língua. Com base nisso,

Nesse primeiro sentido, portanto, a noção de texto *designa toda unidade de produção da linguagem* que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Conseqüentemente, essa unidade de produção de linguagem pode ser considerada como uma *unidade comunicativa* de nível superior. (BRONCKART, 2007, p. 71, grifos do autor).

Nesse sentido, ao produzir textos, todo sujeito estabelece um conjunto articulado de necessidades e interesses com base em contextos sociais e históricos de produção, sendo ambos diversos e contínuos. Esse pensamento do autor desemboca no que ele chama inicialmente de *espécie de textos*, termo que designa todo texto que possui aspectos em comum. Porém, foi a partir das noções de gêneros discursivos de Bakhtin que Bronckart principiou a designação *gênero* para toda espécie de texto cujas características se compartilham entre si. Para reafirmamos essa informação, recorreremos a Machado, quando revela que

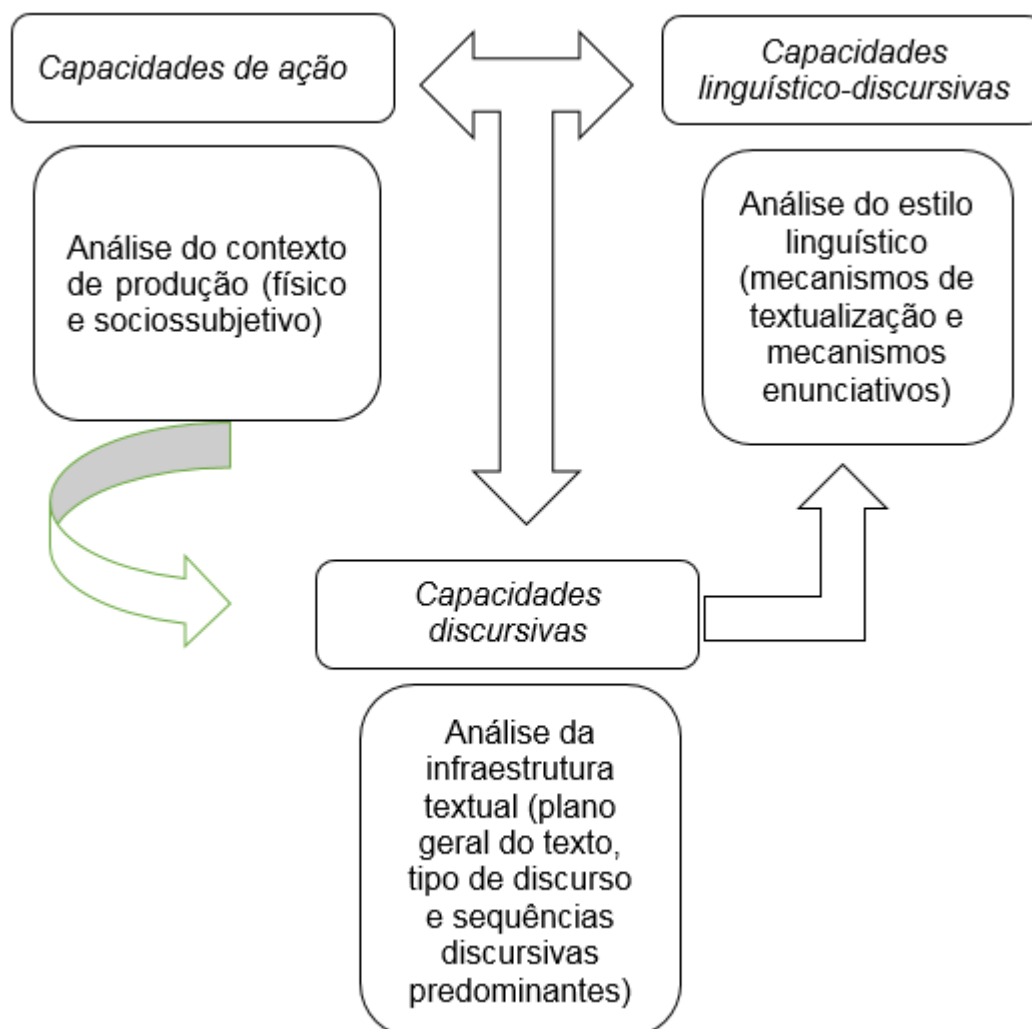
A noção de gênero de texto, para Bronckart, é equivalente à noção bakhtiniana (Bakhtin 1953, p. 279) de gênero do discurso, segundo a qual as diferentes esferas de atividades humanas, sócio-historicamente, elaboram tipos relativamente estáveis de enunciados, os gêneros de discurso, que se caracterizam por apresentarem conteúdos, estruturação, relações entre os interlocutores e estilos específicos. (MACHADO, 2009, p. 97).

Nesse sentido, identificar e caracterizar os gêneros, principalmente aqueles que ainda não foram classificados, não é tarefa fácil. Tal dificuldade ocorre, primeiramente, pela existência de inúmeras formas de comunicação ligadas às atividades humanas, portanto, classificar essas formas, os gêneros, depende, mas não exclusivamente, “das *unidades* e das *regras específicas* que mobilizam” (BRONCKART, 2007, p. 74, grifos do autor), isso porque, “Se cada texto constitui, de fato, uma *unidade comunicativa*, o gênero ao qual um determinado texto pertence nunca pode ser completamente definido por *critérios linguísticos*” (BRONCKART, 2007, p. 75, grifos do autor).

Com base nisso, o autor afirma que, para que a descrição de qualquer gênero possa ser realizada, é preciso que se tenha um *corpus* de exemplares representativos desse gênero. Assim, para as análises dos textos, segundo os procedimentos metodológicos do quadro do ISD, busca-se reconhecer o *contexto de produção* e o que Bronckart (2007) chama de *Arquitetura interna dos textos*, dividida em três estratos que constituem o *folhado textual*, a saber: a *infraestrutura geral do texto*, os *mecanismos de textualização* e os *mecanismos enunciativos*.

Esses três estratos estão diretamente ligados, intrínsecos e indissociáveis das ferramentas de ensino-aprendizagem dos gêneros, contudo “não significa tomá-los como o objeto real de ensino e aprendizagem, mas como quadros da *atividade social* em que as *ações de linguagem* se realizam” (MACHADO, 2004, p. 27), fazendo com que os aprendizes constituam *capacidades de linguagem*, as quais se associam durante a produção ou leitura de um exemplar de gênero, como veremos na figura a seguir.

Figura 2 – Capacidades de linguagem na análise bronckartiana de textos³²



Fonte: Elaborada e adaptada pelo autor com base em Bronckart (2007), Cristovão *et al.* (2006), Machado e Cristovão (2009) e Barros (2012)

Com base na figura acima e nos estudos de Machado (2005, p. 238), a qual defende que “o ISD não toma os *gêneros de textos* como sua unidade de análise privilegiada nem considera que sua análise seja seu objetivo maior”, mas sim as capacidades de linguagem necessárias para que as interações sociais se realizem, são essas capacidades que fazem com que os indivíduos consigam se comunicar de forma eficiente e mais consistente por meio de ações de linguagem diante dos demais sujeitos em meio a uma esfera de comunicação.

Dolz e Schneuwly (2004) refletem sobre essas questões ao revelarem que

³² É preciso mencionar, com base em Cristovão (2013), que há também a Capacidade de Significação, relacionada aos sentidos do texto por meio de contextos variados, como o ideológico, o histórico, o social, o cultural, o econômico etc. Não utilizamos a Capacidade de Significação pelo fato de termos utilizado obras anteriores a essa expansão das capacidades de linguagem.

[...] De maneira mais concreta (Dolz, Pasquier e Bronckart 1993), uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos (um texto, no sentido geral que nós damos a esse termo como unidade linguística). Levando-se em conta as diferenças das formas oral e escrita, entre produção, compreensão ou memorização, podem ser distinguidas diversas modalidades instrumentais de realização das ações de linguagem. *Toda ação de linguagem implica*, por outro lado, *diversas capacidades da parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente* (capacidade de ação), *mobilizar modelos discursivos* (capacidades discursivas) e *dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas* (capacidades linguístico-discursivas). (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 63, grifos nossos).

Entremeio a essas três capacidades de linguagem, precisamos retomar duas³³ noções específicas da infraestrutura textual, são elas os *tipos de discursos* e as *sequências discursivas* predominantes nos textos, ambas pertencentes às *capacidades discursivas*. Tal necessidade se baseia, primeiro, nas dificuldades encontradas nas noções de tipos de discursos de Bronckart e, segundo, no foco que daremos à tipologia prevalecente em exemplares de CIC.

Para Bronckart (2007, p. 138), todo texto é constituído por distintos segmentos, como exemplifica o autor, “segmentos de exposição teórica, de relato, de diálogo etc.”, tais segmentos são importantes para que possamos identificar os parâmetros organizacionais e de manifestações linguísticas.

Bronckart (2007, p. 138, grifos do autor) sustenta “que são esses segmentos constitutivos dos gêneros que devem ser considerados *tipos lingüísticos*, isto é, como formas específicas de semiotização ou de colocação em discurso”. Nesse sentido, tem-se que, morfossintaticamente, essas formas são dependentes e constroem coordenadas de mundos³⁴ virtuais³⁵ (simulados), os quais são distintos do mundo ordinário³⁶ (empírico, real), mundo representado pelo agente-produtor. Assim, temos os segmentos³⁷ como *tipos de discurso* e os mundos virtuais, construídos por meio das atividades humanas, como *mundos discursivos*, fundados pela atividade de linguagem (BRONCKART, 2007).

³³ As demais questões estão explicitadas e diluídas/exemplificadas no capítulo posterior, junto às análises do nosso *corpus* com base no MDG adaptado a partir das concepções didáticas do ISD de acordo com Machado e Cristovão (2009).

³⁴ É preciso mencionar que as noções de mundos, para Bronckart (2007), estão, principalmente, embasadas na teoria crítica e do pragmatismo de Habermas (1987) e em Benveniste (1956) (CRISTOVÃO, 2001).

³⁵ São os mundos discursivos (psicológicos), enquadram-se no mundo do expor e mundo do narrar.

³⁶ Mundo representado pelos agentes humanos, a vida real em si em um espaço-tempo específico ou recuperável.

³⁷ Estruturas fráscas.

O mundo ordinário, representado pelos agentes humanos, são divididos em três outros mundos: o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo. O primeiro tem relação com o contexto físico em que o agente-produtor se encontra; o segundo representa os signos pertencente à linguagem comum entre os agentes do discurso (interlocutores); já o mundo subjetivo representa as relações individuais de cada agente-produtor, objetivando a autorreflexão dos sujeitos (BRONCKART, 2007).

Os tipos de discursos surgem por meio de coordenadas gerais dos mundos discursivos. Nesse sentido, Bronckart afirma que

[...] os mundos discursivos se constroem com base em dois subconjuntos de operações. As primeiras explicitam a relação existente entre as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de um texto e as coordenadas gerais do mundo ordinário em que se desenvolve a ação da linguagem de que o texto se origina. As segundas dizem respeito, mais especificamente, ao relacionamento entre, de um lado, as diferentes instâncias de agentividade³⁸ (personagens, grupos, instituições etc.) e sua inscrição espaço-temporal, tais como são mobilizadas em um texto, e, de outro, os parâmetros físicos da ação de linguagem em curso (agente-produtor, interlocutor eventual e espaço-tempo de produção). Essas duas ordens de operações referem-se, portanto, respectivamente, à construção das relações existentes entre a situação das instâncias de agentividade em ação nesse mundo discursivo e os parâmetros físicos da ação de linguagem que se desenvolve no mundo ordinário. (BRONCKART, 2007, p. 152).

Com base nas palavras supracitadas do autor, há duas possibilidades de coordenadas gerais organizadoras do conteúdo temático de um texto do mundo ordinário da ação de linguagem: ou podem ser disjuntas³⁹ às coordenadas do mundo ordinário da ação da linguagem ou conjuntas⁴⁰ às coordenadas do mundo ordinário da ação da linguagem.

Quando disjuntas, o agente-produtor não participa do discurso e está distante do mundo ordinário representado pelos agentes da ação discursiva, ou seja, da situação de produção do texto, sendo esse tipo de coordenada comum quando o conteúdo se refere “a fatos colocados à distância da situação de produção, sejam eles fatos presentes, passados e/ou futuros, verossímeis ou imaginários e se mostram

³⁸ Marcas enunciativas.

³⁹ Quando não há participação direta do agente-produtor no ato enunciativo, ele apenas reverbera o enunciado alheio.

⁴⁰ Quando há participação direta do agente-produtor no ato enunciativo.

ancorados em uma origem espaço-temporal disjunta” (CRISTOVÃO, 2001, p. 61). Aqui se apresenta o mundo da ordem do “narrar”.

Agora, no momento em que o agente-produtor participa da ação de linguagem, em menor ou maior grau de participação, e haja referências desta “mais ou menos direta às coordenadas gerais do mundo da ação de linguagem em curso” (BRONCKART, 2007, p. 153), estamos diante de uma aproximação direta dos interlocutores do discurso, durante a interação discursiva, com o mundo ordinário dos sujeitos. Desse modo, os fatos não estão sendo narrados, mas sim apresentados ou expostos. Apresentando-se o mundo da ordem do “expor”. Os mundos da ordem do narrar⁴¹ e do expor⁴², segundo Bronckart (2007), podem ser “implicados”⁴³ ou “autônomos”⁴⁴.

É *implicado* quando o agente-produtor do discurso integra ao texto, ou mesmo a um segmento, referências explícitas dos parâmetros do ato enunciativo, por meio das instâncias de agentividade, ou marcas enunciativas (dêiticos). Neste caso, nas palavras de Bronckart (2007, p. 154), “[...] o texto, ou um segmento de texto, explicita a relação que suas instâncias de agentividade mantêm com os parâmetros materiais da ação da linguagem (agente-produtor, interlocutor eventual e sua situação espaço-tempo)”, explicando essas questões, os textos/segmentos que mobilizam implicações em suas instâncias de agentividade não dispensam o acesso às condições de produção, o contexto em si, relacionadas ao texto/segmento para que estes possam ser interpretados integralmente.

O agente-produtor do texto também pode deixar de estabelecer qualquer tipo de referência explícita aos parâmetros situacionais do ato enunciativo, assim, “o texto apresenta-se em uma relação de *autonomia* com os parâmetros da ação de linguagem e sua interpretação” (BRONCKART, 2007, p. 155, grifo do autor), portanto, com relação ao ato de produção, o texto/segmento não precisa explicitar suas condições de produção para que possa ser interpretado integralmente. Assim, a partir das formas linguísticas, há a possibilidade, de acordo com Bronckart (2007, p. 155, grifos do autor), de formarmos quatro mundos discursivos, são eles:

⁴¹ Relaciona-se a discursos/fatos passados.

⁴² O conteúdo temático tem relação direta com o enunciador, o qual participa da ação da linguagem (do ato de enunciar em si).

⁴³ É preciso que o interlocutor tenha acesso aos contextos de produção do texto para que ele possa interpretá-lo integralmente.

⁴⁴ Não há a necessidade de o interlocutor estar a par do contexto de produção para que o texto possa ser interpretado integralmente.

- a) Mundo do EXPOR implicado [conjunto];
- b) Mundo do EXPOR autônomo [conjunto];
- c) Mundo do NARRAR implicado [disjunto];
- d) Mundo do NARRAR autônomo [disjunto].

Nessa perspectiva, com base em Bain (1985), Bronckart (2007) as abordagens de *tipos psicológicos* (elaborados pelas operações estritamente psicológicas das línguas naturais, sem conteúdos semânticos) e *tipos linguísticos* (tipo de discurso imbuído de carga semiótica, caracterizados morfossintático e semanticamente). Mas são os tipos psicológicos que constituem os mundos discursivos por meio de diferentes tipos de discursos, a saber: o *discurso interativo*⁴⁵, o *discurso teórico*⁴⁶, o *relato interativo*⁴⁷ e a *narração*⁴⁸. Desse modo, no que diz respeito às relações com o mundo e com a interatividade durante a ação de linguagem, Bronckart (2003) estabelece as seguintes possibilidades, apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 6 – Arquítipos⁴⁹ discursivos

		Relação com o mundo	
		Conjunção	Disjunção
Relação <i>interativa</i> com a situação	Implicação	<i>Discurso interativo</i>	<i>Relato interativo</i>
	Autonomia	<i>Discurso teórico</i>	<i>Narração</i>

Fonte: Adaptado de Bronckart (2003, p. 63, grifo do autor)

Para evidenciarmos as características entre a relação com o mundo e a relação interativa com a situação de linguagem, tomemos o quadro alicerçado por Bronckart (2007), Cristovão (2001) e Machado (2004).

⁴⁵ Os discursos interativos são aqueles que demonstram a interação entre os sujeitos produtores dos enunciados, muito comuns nos discursos orais, porém também podem ser escritos – uma interação entre personagens em um livro de romance, por exemplo.

⁴⁶ Nos discursos teóricos, o agente-produtor não precisa fazer contextualizações para que haja compreensão do texto, mas participa diretamente do discurso, já que há reflexões do agente-produtor.

⁴⁷ No relato interativo, o agente-produtor relata o discurso por meio da narração.

⁴⁸ Na Narração, há referências espaço-temporais, mas sem referências do agente-produtor do discurso, porém a interpretação não fica prejudicada por conta disso.

⁴⁹ Termo derivado da forma francesa *architype*, utilizada por Bronckart (2003) de forma proposital, em vez de *archétype* (arquétipo em LP).

Quadro 7 – Características dos tipos de discurso

	Conjunção	Disjunção
I M P L I C A Ç Ã O	<p><i>Discurso interativo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Referências explícitas aos parâmetros de situação de linguagem; ➤ Presença de frases não declarativas: interrogativas, imperativas e exclamativas; ➤ Tempos verbais: predominância do presente (valor de simultaneidade), pretérito perfeito (valor de anterioridade) e futuro perifrástico (valor de posterioridade; verbo ir flexionado + verbo no infinitivo) e imperativo – os conteúdos verbalizados coexistem com o momento de ação da linguagem; ➤ Existência de dêiticos espaço-temporais; ➤ Pronomes de 1ª e 2ª pessoa, tanto no singular quanto no plural, referindo-se aos interactantes (enunciador e destinatário); ➤ Anáforas pronominais (2ª pessoa do singular ou plural); ➤ Auxiliares de modo ou outros auxiliares (poder, dever, querer, ser preciso); ➤ Há grande densidade verbal; ➤ Pouca densidade sintagmática. 	<p><i>Relato interativo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ausências de frases não declarativas; ➤ Tempos verbais predominantes: presente, pretérito perfeito e imperfeito com valor genérico, às vezes, associados ao uso do futuro simples ou futuro do pretérito; ➤ Marcações de origem espaço-temporal; ➤ Pronomes, verbos e adjetivos (1ª e 2ª pessoa) que se referem de forma direta aos participantes da ação da linguagem; ➤ Anáforas pronominais (3ª pessoa do singular); ➤ Anáforas nominais por meio da repetição do sintagma antecedente; ➤ Tem caráter monológico (real ou ficcional, oral e escrito); ➤ Maior densidade verbal do que sintagmática.
A U T O N O M I A	<p><i>Discurso teórico:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ausência de frases não declarativas; ➤ Os conteúdos enunciados e o contexto de produção são autônomos, apesar disso, o presente genérico faz com que os conteúdos enunciados existem no momento da produção; ➤ Tempos verbais predominantes: presente e pretérito perfeito com valor genérico; ➤ Sem presença de dêiticos; ➤ Uso de pronomes, verbos e adjetivos na 1ª pessoa do plural, mas sem referências aos participantes da interação; 	<p><i>Narração:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ausência de unidades linguísticas referentes aos participantes da interação de linguagem ou espaço-temporal da produção; ➤ Frases declarativas; ➤ Tempos verbais predominantes: pretérito perfeito e imperfeito; ➤ Organizadores temporais marcando origem espaço-temporal; ➤ Anáforas pronominais e anáforas nominais;

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Organizadores lógico-argumentativos; ➤ Procedimentos metatextuais (citações com aspas, por exemplo); ➤ Procedimentos de referência intratextual (anáforas pronominais, nominais e referências dêiticas); ➤ Uso da voz passiva; ➤ Maior densidade sintagmática; ➤ Menor densidade verbal; ➤ Geralmente monológico e escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Densidade verbal maior do que o discurso teórico, mas menor do que a do discurso interativo
---	---

Fonte: Elaborado e adaptado pelo autor com base em Bronckart (2007), Cristovão (2001, p. 64) e Machado (2004)

As características propostas no quadro são possíveis graças às unidades linguísticas observáveis dos tipos de discursos habituais de uma língua natural. Porém, é claro, há variantes discursivas dentro de um mesmo texto ou segmento, muitos são os gêneros formados por mais de um tipo de discurso, o que se pode afirmar, com base no ideário de Bronckart (2007), é que existem predominâncias discursivas, mesmo que os tipos de discurso estejam imbricados e mistos em um texto. Para auxiliar na identificação das características discursivas da ação de linguagem humana, Bronckart recorre às características prototípicas das tipologias textuais⁵⁰ de Adam (1992), das quais focaremos apenas na tipologia textual predominante na construção do gênero CIC da Unioeste, a tipologia argumentativa, visto que as demais tipologias podem também terem bases argumentativas dependendo da proposição do locutor em vista do seu objetivo discursivo, ou seja, “qualquer produto verbal é suscetível de ser perspectivado como argumentativo” (SILVA, 2012, p. 153) e ainda reforçamos que “[...] A escolha dos termos, para expressar o pensamento, raramente deixa de ter alcance argumentativo” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 168).

A necessidade de se estabelecer a prototividade da sequência tipológica argumentativa se deve, como já mencionamos, à predominância desta tipologia no CIC da Unioeste com base na análise textual dos exemplares que fazem parte do

⁵⁰ Com base em Adam (1992), Bronckart (2007) utiliza as prototipidades das sequências tipológicas narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal e acrescenta a tipologia injuntiva – não mencionada por Adam. Porém, é preciso mencionar que outros autores reconhecem essas tipologias e ainda outras classificações como tipologias textuais, a saber: *expositiva* (MARCUSCHI, 2008); *dissertativa* (podendo ser expositiva ou argumentativa) (KLEIN; CAVAZOTTI, 2006; KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2014; PESTANA, 2018); *preditiva* (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2014).

nosso *corpus*. Tais análises, além de seguirem as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas, também foram efetuadas a partir de outras teorias linguísticas, neste caso, a LT e a GN, mas com foco no quadro teórico-metodológico do ISD. A retomada deste contexto da pesquisa tem por objetivo introduzir os critérios linguísticos de análises das sequências argumentativas, as quais formam a argumentação dos exemplares dos CIC da Unioeste. Assim, levantaremos, neste momento, os critérios de análises das sequências argumentativas.

Quadro 8 – Critérios linguísticos das sequências de tipologia argumentativa

Critérios utilizados para identificação das sequências argumentativas	
Pestana (2018)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pessoas, Tempos e modos verbais predominantes: 1ª pessoa (informal) e 3ª pessoa (formal) no presente do indicativo e futuro do presente; ➤ Normatização da linguagem e estruturas lexicais e sintáticas simples e claras; ➤ Impessoalidade, modalizações do discurso (possibilidade, certeza ou probabilidade); ➤ Sem juízos de valor ou sentimentos exaltados; ➤ Estratégias argumentativas (fato-exemplo, enumeração, fato histórico, comparação entre outras) ➤ Operadores argumentativos: introduzem o argumento por meio de conjunções, preposições, advérbios e algumas palavras denotativas que estabelecem relações de sentido.
Adam (2019)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Intervenção sobre opiniões, atitudes e comportamentos alheios; ➤ Inferências, silogismo e entimema (valor retórico, argumentos prováveis); ➤ Demonstração-justificação de uma tese; ➤ Refutação de uma tese; <p>Efeitos enunciativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tempos verbais: presente → imperfeito → futuro; • Premissas no presente do indicativo – indicação de verdade universal; • Proposições assumidas pelo locutor – no modo imperativo e no tempo futuro (valor preditivo) <p>Níveis da sequência argumentativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Justificativo: os conhecimentos relatados são utilizados como estratégias argumentativas; • Dialógico ou contra-argumentação: a argumentação é negociada com um contra-argumentador, visando à modificação dos conhecimentos.

Adam (2008)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proposições ligadas por conectores argumentativos; ➤ Demonstração-justificação de uma tese; ➤ Refutação de uma tese ou de certos argumentos de uma tese contrária para se chegar a uma conclusão; ➤ Premissa – utilização de dados e fatos.
Koch (2011)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Uso de operadores argumentativos gramaticais e com valores retóricos (ou argumentativos); ➤ Sequências que orientam o interlocutor para um tipo específico de conclusão e exclusão de outros; ➤ Presença de operadores argumentativos/discursivos (conectivos); ➤ Palavras denotativas de valor inclusivo: <ul style="list-style-type: none"> • até, mesmo, também, inclusive. ➤ Palavras denotativas de valor exclusivo: <ul style="list-style-type: none"> • só, somente, apenas, senão etc. ➤ Palavras denotativas com valor de retificação: <ul style="list-style-type: none"> • aliás, ou melhor, isto é. ➤ Palavras denotativas com valor situacional: <ul style="list-style-type: none"> • afinal, então etc.
Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sequências que produzem sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.
Koch e Elias (2018)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sequências que tenham uma ordenação ideológica de argumentos e/ou contra-argumentos; ➤ Elementos modalizadores de discurso, verbos introdutórios de opinião, operadores argumentativos etc.
Fiorin e Platão (2007)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Excertos que visam a convencer ou persuadir o interlocutor; ➤ Recursos de natureza lógica e linguística; ➤ Refutação de opiniões opostas; ➤ Coerência; ➤ Adequação à situação concreta de enunciação.
Köche, Boff e Marinello (2014)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Introdução de novos dados relacionados à tese defendida, gerando uma conclusão e, conseqüentemente, uma nova tese; ➤ Tempo e modo verbal predominante: presente do indicativo; ➤ Uso de operadores argumentativos; ➤ Coerência e consistência dos dados apresentados; ➤ Exposição de fatos, reflexões, explicações, justificativas, conceitos e exemplos.
Silva (2012a)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ponto de vista; ➤ Proposta ou refutação de uma tese; ➤ Imposição de ideias; ➤ Organização de enunciados específicos com um propósito;

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Todas as demais sequências tipológicas podem ter motivações argumentativas; ➤ Um enunciado justifica o outro.
Garcia (1983)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formar opinião; ➤ Convencer/demonstrar posse da verdade; ➤ Apresentação de razões, provas ou evidências coerentes e consistentes; ➤ Estratégias argumentativas (evidências): fatos, exemplos, ilustrações, dados estatísticos e testemunho; ➤ Declaração seguida de provas.
Koch e Elias (2018a)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Operadores ou marcadores argumentativos que orientam para uma conclusão; ➤ Influenciar comportamentos ou fazer com que o interlocutor compartilhe de uma mesma opinião; ➤ Podem ocorrer premissas explícitas ou implícitas, ambas direcionam o interlocutor para uma conclusão; ➤ Seleção lexical adequada para determinada situação argumentativa; ➤ O ato de argumentar implica em: <ul style="list-style-type: none"> • influenciar por meio de argumentos sólidos; • organização de ideias; • estruturação de raciocínio; • defesa de uma tese ou ponto de vista; • fazer com que o interlocutor compartilhe do pensamento do argumentador. ➤ Os argumentos são sustentados por fatos, exemplos, opiniões relatadas, dados estatísticos etc. (tipos de argumentos).
Bronckart (2007)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Defesa de uma tese sobre determinado tema; ➤ O protótipo da sequência argumentativa é dividido em quatro níveis: <ul style="list-style-type: none"> • Premissas (ou dados), também chamadas de Constatação de Partida – podem ocorrer implicitamente; • Argumentos, os quais orientam o interlocutor para uma conclusão provável, juntamente com os tipos de argumentos – lugar comum (<i>topoi</i>), regras gerais, exemplos etc. • Contra-argumentos – são contrários à tese inicial e podem ser apoiados ou refutados por meio de argumentos; • Conclusão – surge do conjunto de efeitos dos argumentos e contra-argumentos, é a nova tese.

Fonte: Elaborado pelo autor

A identificação das sequências argumentativas dos CIC por intermédio da quantificação das unidades linguísticas, com base nas adaptações do quadro de análise do ISD de Machado e Cristovão (2009), nos mostraram que a densidade de recursos linguísticos dos CIC apontam diretamente para a predominância da

argumentação, seja pelas análises das capacidades de ação (contextos físicos e socio subjetivos de produção), pelas capacidades discursivas (plano geral do texto, tipos de discursos e sequências discursivas predominantes) ou pelas capacidades linguísticas-discursivas (estilo linguístico, mecanismos de textualização – conexões e coesões verbais e nominais – e mecanismos enunciativos – avaliações/tomada de posições, vozes e modalizadores discursivos⁵¹).

A seção a seguir busca esclarecer questões relacionadas aos gêneros da prova de redação do vestibular Unioeste.

2.2 OS GÊNEROS SOLICITADOS NA PROPOSTA DE REDAÇÃO DO VESTIBULAR UNIOESTE

Nesta seção, nosso propósito é demonstrar como os gêneros que podem ser solicitados durante as provas de redação dos Concursos Vestibulares da Unioeste são constituídos segundo os critérios de correção da banca avaliadora, ou seja, como os gêneros artigo de opinião, carta do leitor e CIC se estabelecem segundo sua constitutividade e suas características.

Contudo, cabe mencionarmos que não nos aprofundaremos nos tópicos relacionados ao gênero CIC, já que o capítulo 3 desta dissertação se encarregou de analisá-lo a fundo.

2.2.1 A produção de um artigo de opinião

O artigo de opinião é um gênero midiático que circula, em especial, por intermédio da esfera jornalística, principalmente em jornais ou revistas (impessos ou *on-line*⁵²) e tem como objetivo abordar um determinado tema, na maioria das vezes polêmico⁵³ e atual, e “influenciar o interlocutor por meio de argumentos que justificam a posição assumida” (BORDIM; PINTOM; SCHMITT, 2019, p. 11). Por isso, quando publicado em uma revista ou jornal, por exemplo, o artigo de opinião desempenha um

⁵¹ Bronckart (2007) menciona as modalizações lógicas, deonticas, pragmáticas e apreciativas, porém não é nosso intuito identificá-las ou exemplificá-las em nossa pesquisa, apenas revelar que elas existem nas produções escritas dos vestibulandos como modalizadores discursivos.

⁵² Muitos artigos de opinião também são publicados em *blogs*.

⁵³ Na visão de Oliveira e Cunha (2020), um discurso polêmico é aquele constituído por muitas opiniões divergentes, sem que se chegue a uma resolução. Em um discurso polêmico, não há espaço para opiniões contrárias e todo discurso inverso ao discurso daquele que gera tal polêmica é excluído.

papel discursivo entre o produtor do texto, considerado especialista no assunto, e os interlocutores, leitores da revista ou do jornal.

Ainda com relação aos contextos de produção do artigo de opinião, Bordim, Pinton e Schmitt elencam três questões importantes sobre o gênero:

[...] Esse gênero [...] aborda questões polêmicas de relevância econômica, social, cultural ou política e circula em jornais, revistas *blogs*, entre outros suportes [e outras esferas, como a escolar]; Quem escreve geralmente é *especialista no assunto*. Caso contrário, o autor do texto precisa destacar ainda mais as *vozes de autoridade*, porque são elas que darão, em grande medida, *credibilidade*, ao que está sendo defendido; O propósito desse gênero é *persuadir/convencer o leitor*, objetivando a levá-lo a adotar posição assumida e a aceitar o que está sendo defendido pelo articulista. (BORDIM; PINTON; SCHMITT, 2019, p. 16, grifos dos autores).

Contudo, se inicialmente o gênero artigo de opinião tinha tais especificações supracitadas, posteriormente ele se tornou foco das aulas de produção textual em salas de aula, tanto das instituições públicas e privadas quanto dos cursinhos pré-vestibulares, visto que o artigo de opinião é um gênero muito exigido em provas de redação de diversos concursos vestibulares de instituições de todo o Brasil, como é o caso da Unioeste.

Nesse sentido, os vestibulandos que selecionam, entre as possíveis propostas, o artigo de opinião como prática de produção textual na prova de redação devem seguir as especificações da consigna, visto que é ela que instrui o vestibulando sobre como proceder sua produção escrita segundo os critérios que precisam ser respeitados (DOLZ; GAGNON; DECÊNDIO, 2010). Além disso, nas palavras de Silva e Baumgärtner (2018, p. 59), “é por meio da consigna de produção que se consegue identificar os principais elementos da proposta”, como exemplificado na figura abaixo.

Figura 3 – Exemplo de consigna Unioeste 2019
PROPOSTA 2

Redija um **ARTIGO DE OPINIÃO** para ser publicado no site *gl.globo.com*, abordando a temática:

USO DE AGROTÓXICOS: NECESSIDADE REAL OU BUSCA POR MAIS LUCRO?

Fonte: Caderno de provas – Concurso Vestibular 2019 – Manhã (Espanhol), Proposta 2

A consigna, além de instruir o vestibulando e revelar a temática abordada antes dos textos motivadores, reafirma a simulação realizada durante as provas de redação de concursos vestibulares⁵⁴. O mesmo ocorre em aulas de produção textual relativas à escrita de gêneros predominantemente argumentativos.

Dessa maneira, como todo gênero pertencente a tal tipologia, sua constitutividade, características e configurações devem ser respeitadas segundo as necessidades comunicacionais e os critérios de correção da redação. Dito de outra maneira, um artigo de opinião escrito por um indivíduo considerado especialista em determinado assunto será visto de forma distinta de um artigo de opinião produzido por um vestibulando, o qual escreve com um intuito diferente do primeiro. Além do mais, o artigo do vestibulando não terá real circulação social, o intuito dessa produção é o de pleitear uma vaga na instituição de ensino, como já mencionamos anteriormente, portanto é preciso seguir a constitutividade do gênero e os critérios de correção utilizados pela banca. Por conseguinte, são esses fatos que particularizam as produções reais do gênero artigo dentro da esfera jornalística e as produções simuladas da esfera escolar e, posteriormente, nos concursos vestibulares.

Como forma de reafirmarmos o que foi dito acima, Köche, Boff e Marinello sustentam que

As características do contexto de produção (local de circulação e interlocutor) determinam configuração do artigo. Normalmente, situa-se na seção destinada à emissão de opiniões, e sua publicação tem certa periodicidade, isto é, pode ser semanal, quinzenal ou mensal. O espaço físico que esse gênero ocupa é limitado, normalmente de meia a uma página, dependendo do veículo de publicação.

[...] Para a manutenção da coerência temática e da coesão, o produtor pode valer-se de operadores argumentativos (elementos linguísticos que orientam a sequência do discurso: mas, porém, conforme, portanto, além disso etc.) e dêiticos (este, agora, hoje, neste momento, ultimamente, recentemente, ontem, há alguns dias, antes de, de agora em diante). O tempo verbal predominante é o presente do indicativo. Nesse gênero, a tipologia textual de base é a dissertativa. Cada parágrafo, habitualmente, contém um argumento que dá suporte à conclusão geral. Evidencia-se a dialogicidade no processo de produção: o autor coloca-se no lugar do leitor e antevê suas posições para poder refutá-las. Ou seja, ele justifica suas afirmações, tendo em vista possíveis questões ou conclusões contrárias, suscitadas pelo destinatário. (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2014, p. 33-34).

⁵⁴ A sinalização de que o texto será publicado em um veículo de comunicação midiático, no *site* g1.globo.com.

Ainda segundo as autoras, ao tratarem da estrutura do artigo de opinião, o gênero pode ser estruturado com os seguintes pontos: *situação-problema*, *discussão* e *solução-avaliação* (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2014, p. 34, grifos das autoras).

A *situação-problema* de um artigo de opinião tem relação com a contextualização da temática que será abordada no texto, o ponto de vista/tese defendida pelo autor do artigo e a antecipação da argumentação, fato que auxilia o leitor a guiar-se pelas demais e posteriores partes do texto, já que esse primeiro ponto localiza-se no parágrafo introdutório da redação.

No segundo ponto, a *discussão*, é onde ocorre a argumentação do texto, voltada para a defesa do ponto de vista posto anteriormente no primeiro parágrafo da redação. É nesta parte, também chamados de parágrafos de desenvolvimento, que o vestibulando utiliza argumentos, por meio de estratégias argumentativas, para convencer/persuadir o seu interlocutor.

Já o terceiro ponto, *solução-avaliação*, encontra-se no parágrafo conclusivo do artigo de opinião. Neste parágrafo, o produtor do artigo, normalmente, responde de forma direta a questão apresentada no parágrafo introdutório, ou seja, esclarece especificamente qual o seu ponto de vista/tese sobre a temática envolvida na produção do artigo. Vale ressaltar, também, que “Nessa parte, não se faz a apresentação de um simples resumo ou mera paráfrase das afirmações anteriores” (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2014, p. 35) nem são acrescentadas novas informações ao texto, o que é importante para que as ideias apresentadas no artigo sejam concluídas sem que ocorram lacunas.

Para ilustrarmos a produção de um artigo de opinião, demonstraremos alguns elementos constitutivos e algumas características, segundo os critérios de Köche, Boff e Marinello e os critérios da Banca da Unioeste, de um exemplar pertencente à categoria prototípica do gênero. Vejamos a redação abaixo.

Figura 4 – Exemplo de artigo de opinião prototípico

Nota: 58

Tema: Uso de agrotóxicos: necessidade real ou busca por mais lucro?
Gênero: Artigo de opinião

Desde os tempos mais remotos, já com o surgimento do	01
capitalismo, encontra-se no homem a necessidade de ob-	02
tenção do lucro, e muitas vezes essa "necessidade" bate de	03
frente com outras, e surge a pergunta "O que é mais im-	04
portante?"	05
Os agrotóxicos surgiram até então para produzir mais em	06
menos tempo e em melhor qualidade, pois livra a planta de	07
insetos e pragas. Porém a reflexão cabe a cada um, econo-	08
mizar dinheiro ou economizar saúde?	09
O principal problema é que a cada dia perdemos nossa	10
liberdade de escolha e torna-se mais difícil nós optarmos,	11
pois os produtos orgânicos estão cada vez mais inacessíveis	12
E o principal fator causador é o controle rigoroso do	13
Estado, e o achar da necessidade do uso de agrotóxicos.	14
Algo que poderia facilmente ser um substituto são os	15
OGM (organismos geneticamente modificados) ou também cha-	16
mados de transgênicos.	17
Os transgênicos pode ser mais complexo do que a maioria	18
das pessoas pensam, ele pode sim ser usado de uma manei-	19
ra boa, tudo depende de quem fará esse controle, para que	20
tal ação seja cumprida.	21
Parece fácil e lógico a substituição, mas a ganância do ho-	22
mem faz mais alto em diversos casos, e aquele ideal ilu-	23
minista de um se preocupar com o problema do outro, en-	24
contra-se na teoria e não desejavelmente na prática.	25
Assim, para que possamos viver com uma agricultura	26
livre de agrotóxicos, é preciso superar o lado lucrativo do	27
homem.	28

Fonte: Unioeste (2018)

O artigo de opinião acima, produzido na prova de redação do Concurso Vestibular Unioeste de 2018 recebeu 58 de pontuação e tinha como tema "Uso de agrotóxicos: necessidade real ou busca por mais lucro".

Prosseguiremos, então, com o quadro de identificação da constitutividade do gênero e as características desse exemplar com o intuito de demonstrar os motivos de ele ser considerado um artigo de opinião prototípico segundo a Banca da Unioeste.

Quadro 9 – Análise de um artigo de opinião da Unioeste

Situação-problema	Parágrafo introdutório	<p>Desde os tempos mais remotos, já com o surgimento do capitalismo, encontra-se no homem a necessidade de obtenção do lucro (introdução do tema), e muitas vezes essa “necessidade” bate de frente com outras (tese/ponto de vista), e surge a pergunta “O que é mais importante?” (pergunta que retoma a reflexão entre as necessidades humanas e a obtenção de lucro).</p>
Discussão	Parágrafos de desenvolvimento	<p>Os agrotóxicos surgiram até então para produzir mais em menos tempo e em melhor qualidade, pois livra a planta de insetos e pragas. Porém a reflexão cabe a cada um, economizar dinheiro ou economizar saúde? (contra-argumentação⁵⁵)</p> <p>O principal problema é que a cada dia perdemos nossa liberdade de escolha e torna-se mais difícil nós optarmos, pois os produtos orgânicos estão cada vez mais inacessíveis.</p> <p>E o principal fator causador é o controle rigoroso do Estado, e o achar da necessidade do uso de agrotóxicos. Algo que poderia facilmente ser um substituto são os OGM (Organismos geneticamente modificados) ou também chamados de transgênicos.</p> <p>Os transgênicos pode[m] ser mais complexo[s] do que a maioria das pessoas pensam, ele pode sim ser usado de uma maneira boa, tudo depende de quem fará esse controle, para que tal ação seja cumprida.</p> <p>Parece fácil e lógico a substituição, mas a ganância do homem fala mais alto em diversos casos, e aquele ideal iluminista de um se preocupar com o problema do outro, encontra-se na teoria e não desejavelmente na prática.</p>
Solução-avaliação	Parágrafo conclusivo	<p>Assim, para que possamos viver com uma agricultura livre de agrotóxicos, é preciso superar o lado lucrativo do homem. (Conclusão exortativa)</p>

Fonte: elaborado pelo autor

⁵⁵ A contra-argumentação é uma estratégia argumentativa que consiste em expor um argumento e, logo em seguida, refutá-lo “a fim de mostrar que a tese defendida (a contra-argumentação) é melhor que a refutada (PESTANA, 2018, p. 972).

Apesar de não termos feito uma análise minuciosa deste exemplar de artigo de opinião segundo todos os critérios de correção da banca (Situação social de produção, aspectos textuais e norma-padrão da LP) nem termos avaliado o texto como um todo, percebe-se que a estrutura e as principais características linguísticas do artigo, preconizados por Köche, Boff e Marinello (2014), estão presentes no texto. Para recapitular, temos: os operadores argumentativos (*até então, pois, porém* etc.), os dêiticos (*Desde os tempos mais remotos, outras* etc.) e a predominância de verbos no presente do indicativo (*encontra-se, bate, surge, livra* etc.) entre outros.

Em suma, o fato é que o artigo de opinião é realmente um gênero de grande relevância para aqueles que pretendem prestar um concurso vestibular, não somente na Unioeste, mas em diversas instituições de ensino superior. O uso da linguagem por meio de exemplares desse gênero tem como intuito demonstrar se o vestibulando está capacitado para se comunicar e interagir com os seus interlocutores de forma crítica e concreta, defendendo suas ideias por meio de uma argumentação sólida, ainda que de maneira simulada como nas provas de redação em vestibulares ou nas produções realizadas em sala de aula.

Posteriormente, passaremos para as considerações sobre um outro gênero exigido pela Unioeste: a carta do leitor.

2.2.2 A produção de uma carta do leitor

De antemão, é preciso explicar que o gênero carta, pertencente à esfera de comunicação social cotidiana, é um dos mais antigos em toda a história da humanidade. Historiógrafos mencionam o uso de cartas, como forma de comunicação, desde o Egito Antigo, por meio de tábuas de argila, chamadas de “Cartas de Armana⁵⁶”. Várias outras cartas famosas trazem em seu bojo nossa história, por exemplo, as 14 cartas (também denominadas epístolas) de São Paulo no Novo Testamento, as cartas de Pero Vaz de Caminha para D. Manuel I (1469-1521), a carta escrita por Ghandi a Adolf Hitler pedindo a repressão de conflitos armados ou as cartas dos apaixonados que tinham a distância como martírio e viam nas cartas uma forma de se aproximarem novamente.

⁵⁶ Romanzoti (2014) menciona o uso desse tipo de correspondência entre os faraós e os estados vizinhos no século XIV a.C. Porém, tais cartas só foram descobertas ao final do século XIX d.C. Informações disponíveis em: <https://hypescience.com/10-documentos-mais-antigos-do-seu-tipo/>. Acessado em 15 jan. 2022.

Por meio de estudos desse gênero, com base em Doty (1973), White (1982) e Stirewalt (1993), Bazerman (2006) recupera a história da carta mencionando que ela era muito utilizada para os assuntos do Estado, tanto militares e administrativos quanto políticos. O autor ainda explica que

[...] no Oriente Próximo [...] e na Grécia, os primeiros comandos escritos ao lado de outros assuntos de Estado [...] foram feitos na forma de cartas. As cartas forneciam a identificação de autor e audiência e, no período mais antigo, elas eram entregues por mensageiro pessoal da autoridade – o qual, dizia-se, passava a representar a própria presença ou projeção (“*parousia*”) do emissor. A aparente encenação social era ainda realçada com a leitura em voz alta pelo mensageiro [...] Mesmo quando as cartas deixaram de ser recitadas pelo mensageiro, o propósito da projeção da presença do autor através da escrita permaneceu [...]. (BAZERMAN, 2005, p. 86-87).

Contudo, com o passar do tempo, ao gênero carta foram atribuídos novos propósitos comunicativos. Segundo Cecílio e Ritter (2009), a carta passou a ser utilizada de variadas formas, dando origem às cartas voltadas para a comunicação entre os familiares ou amantes (cartas de amor), para o comércio, para fazer solicitações, para realizar reclamações, para leitores e, em especial, a carta do leitor, a qual enfocaremos a partir de agora.

O gênero carta do leitor pertence à esfera jornalística e circula, principalmente, em jornais ou revistas (físicos ou *on-line*, assim como o artigo de opinião). Para Alves Filho (2011),

[...] os jornais são veículos de comunicação para o exercício de várias atividades, sendo as duas mais importantes a divulgação da informação e a expressão de opinião. Para a construção da opinião, três atores sociais são muito importantes: os jornalistas, os colaboradores e os leitores, sendo que a cada um deles determinados gêneros são mais direta ou exclusivamente associados. Jornalistas incumbem-se de notícias, reportagens, editoriais e colunas; colaboradores encarregam-se de artigos de opinião. E o gênero por excelência de responsabilidade dos leitores é a *carta do leitor* [...]. (ALVES FILHO, 2011, p. 127, grifo do autor).

Nesse sentido, a carta do leitor surgiu com o intuito de aproximar mais esses “três atores sociais” mencionados pelo autor, mas principalmente para tornar os leitores coautores dos processos interativos (COELHO E COSTA-HÜBES, 2018). Nessa perspectiva, Marques de Melo e Assis (2010) esclarecem que as seções

destinadas à publicação de cartas do leitor oportunizam conhecer melhor os leitores e também identificar os posicionamentos e pensamentos do público leitor, mesmo que o editor do jornal ou da revista escolha as cartas que convenham ao meio de comunicação e faça recortes específicos, alterações ou acréscimos antes de publicá-las.

Assim, Fernández *et al.* (2012) nos dizem que

Ao ler jornais ou revistas observamos um espaço dedicado aos leitores no qual são publicadas as cartas do leitor. Esse gênero possui as mesmas características das cartas, no entanto seu objetivo é o de proporcionar aos leitores a oportunidade de expressarem sua opinião sobre dada matéria publicada, sugerir, criticar ou elogiar. Para o leitor é um meio de expor o seu ponto de vista a respeito de um determinado assunto e com esse propósito convém especificá-lo, ser breve ter clareza quanto ao objetivo da carta (debater, criticar, sugerir, elogiar). (FERNÁNDEZ *et al.*, 2012, p. 64).

Diante dessas características que envolvem o propósito discursivo da carta do leitor, percebemos os motivos pelos quais é um dos possíveis gêneros exigidos e disponíveis na prova de redação da Unioeste. Podemos afirmar que a carta do leitor é um gênero de tipologia predominantemente argumentativa, pois exige do vestibulando capacidade de articular conhecimentos e conteúdos de acordo com os critérios de correção, constitutividade e características desse gênero por meio de um debate embasado em argumentos.

Os elementos que constituem a carta do leitor, segundo Gomes (2002), Köche, Boff e Marinello (2014), Passarelli (2012) e Alves Filho (2011) estão ilustradas no modelo de carta do leitor abaixo.

Quadro 10 – Modelo de uma carta do leitor

Local e data – O intuito de acrescentar à carta o local e a data de escrita é situar o interlocutor no espaço-tempo em que ela foi produzida;

Vocativo – O vocativo estabelece o primeiro contato entre o produtor da carta e o leitor, no caso, o editor do jornal ou revista;

Corpo do texto – É no corpo do texto da carta do leitor que o produtor argumenta a respeito de um determinado tema ou assunto. É nesta parte da carta que o produtor estabelece sua argumentação em defesa de uma tese/ponto de vista;

Despedida/saudação final – Além de manifestar cordialidade ao interlocutor da carta, pode, também, estabelecer argumentatividade, depende da forma como o locutor estabelece sua relação com o tema e com o editor;

Assinatura – Momento em que o locutor se identifica.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Gomes (2002), Köche, Boff e Marinello (2014), Passarelli (2012) e Alves Filho (2011)

Tal constitutividade é considerada padronizada, porém as mudanças relacionadas à carta do leitor estão diretamente atreladas ao seu propósito, portanto há algumas distinções quando é um gênero trabalhado nas aulas de produção textual voltado para a produção escrita em provas de redação de concursos vestibulares e quando realmente será publicada por algum veículo de comunicação. Ilustremos novamente essas questões, assim como fizemos com o gênero artigo de opinião.

A figura a seguir demonstra uma consigna relacionada à produção de uma carta do leitor na prova de redação do concurso vestibular da Unioeste em 2020.

Figura 5 - Exemplo de consigna Unioeste 2020

PROPOSTA 02

Escreva uma CARTA DO LEITOR, para ser publicada na seção de cartas da Revista FORUM, posicionando-se sobre a temática abaixo. Assine sua carta como João ou Maria.

MÉRITOCRACIA: JUSTIÇA OU INJUSTIÇA SOCIAL?

Fonte: Caderno de provas – Concurso Vestibular 2020 – Manhã (Espanhol), Proposta 2

De acordo com a consigna da Proposta 2, o vestibulando precisava escrever uma carta do leitor que versasse sobre a temática disponível, “Meritocracia: justiça ou injustiça social?”, com o intuito de ser publicada na Revista Forum, claro, de forma simulada. Percebe-se que a própria consigna instrui o candidato a se posicionar acerca da temática e, além disso, pede para que a carta seja assinada especificamente com o nome João ou Maria, o que significava que, caso o vestibulando não se atentasse a essa normativa, ele poderia sofrer punições, por exemplo, a desclassificação. Como produto dessa instrução, apresentaremos agora uma carta do leitor prototípica da prova de redação da Unioeste.

Figura 6 – Exemplo de carta do leitor prototípica

Nota: 59	
Tema: Meritocracia: Justiça ou injustiça social?	
Gênero: Carta do Leitor	
1	Incrível Buitão, 02 de dezembro de 2019.
2	Prezado editor,
3	Viemos em um contexto em que a vertente de ascender socialmente é quase uma regra. Quanto
4	isso, após ler o título sobre meritocracia, veiculado no Blog de Otonero, em 2019, decidi fazer algumas
5	observações. Infelizmente, case todas, discussões meritocráticas não são comuns que, por vezes, são tomadas
6	como a verdade universal que deve reger a conduta dos seres humanos – seja no trabalho, seja nas relações
7	cotidianas. Por uma razão, o argumento de que as conquistas dependem apenas de esforço, por si mesmo
8	lingido, é que é uma opção injusta social, uma vez que não há equidade de condições.
9	Porém, paradoxal acreditar que, em um sistema favorável da desigualdade social, todas as per-
10	soas possam alcançar o mesmo nível econômico unicamente com força de vontade. Se assim o fosse, por
11	que editor, o proletário que trabalha três turnos por dia em mal-paga e denso, talvez, conseguiria da
12	uma vida, no mínimo digna, a sua família. Como o próprio autor afirma: "é que há é uma falácia neo-
13	liberal de igualdade de oportunidades", ou seja, há os indivíduos que estão no grau máximo de alienação
14	podem mesmo que a meritocracia é justa. Deste disse, a tentativa de implementar uma falsa ideia de au-
15	tenticância, apesar de promover o mecanismo capitalista, é capaz de frustrar uma classe inteira
16	que um dia acredita que seu engajamento físico e psicológico valerá a pena.
17	Ainda valendo que existem tentativas de equiparar as condições sociais – a Lei de Cotas, por exem-
18	pla. Contudo, elas não são o suficiente. Ironicamente, vindo assim, há quem diga que elas não des-
19	vincem existir. Deste acontece, caso se tenha, é que as pessoas tomam associações como vício: "um ex-me-
20	strela de futebol, negro e sem recursos, hoje é milionário, então tudo é possível". Este discurso, ^{limite mínimo} não comum,
21	foi o ditado à cidade daqueles que não têm muitas oportunidades e referência social. Mas muitos
22	estão, que pode ser sintetizado pela frase de Bertold Brecht: "primeiro eliminam os miseráveis, mas não
23	me importei, pois eu não sou miserável".
24	Como última reflexão, ressalto que a meritocracia funciona em geral, primeiramente, o sistema
25	não fosse o capitalista. Caso contrário, isto se trata não só de uma injustiça, como também de um "privilegio
26	de classe social masculina", como abordei o autor. Portanto, sei que as pessoas precisam de esforço
27	para atingirem seus objetivos, mas, sozinho, não é capaz de solucionar tudo. Por fim, parabéns
28	a Revista Fórum por colocar em pauta esse assunto, que é tão relevante atualmente.
29	Atenciosamente,
30	Maria.

Fonte: Unioeste (2020)

Faltando apenas um décimo para obter nota máxima na prova de redação da Unioeste, 60 pontos, a carta do leitor acima foi produzida no Concurso Vestibular 2020. Para compreendermos, pelo menos, alguns dos motivos de tal redação ter obtido esta nota, elaboramos um quadro de identificação da constitutividade do gênero e as características desse exemplar, da mesma forma como fizemos com o artigo de opinião, também com o intuito de demonstrar as razões desta carta ser considerada prototípica pela Banca da Unioeste. Lembrando que utilizamos como base de análise

o modelo de carta do leitor elaborado no quadro acima e os critérios de correção da Banca examinadora.

Quadro 11 – Análise de uma carta do leitor da Unioeste

Local e data	Francisco Beltrão, 02 de dezembro de 2019.
Vocativo	Prezado editor
Corpo do texto	<p>Vivemos em um contexto em que a vontade de ascender socialmente é quase uma regra (introdução do tema). Quanto a isso, após ler o texto sobre meritocracia, veiculado no <i>Blog</i> de Altaneira, em 2017, decidi fazer algumas observações. Infelizmente, caro senhor, discursos meritocráticos são tão comuns que, por vezes, são tomados como a verdade universal que deve reger a conduta dos seres humanos – seja no trabalho, seja nas relações cotidianas. Por essa razão, o argumento de que as conquistas dependem apenas de esforço, foi normatizado, o que é uma grande injustiça social, uma vez que não há equidade de condições (tese/ponto de vista).</p> <p>Parece paradoxal acreditar que, em um sistema fomentador da desigualdade social, todas as pessoas possam alcançar o mesmo nível econômico unicamente com força de vontade. Se assim o fosse, prezado editor, o proletário que trabalha três turnos por dia e mal pode dormir, talvez conseguisse dar uma vida, no mínimo digna, a sua família. Como o próprio autor afirma: “o que há é uma falácia neoliberal de igualdades de oportunidades”, ou seja, só os indivíduos que estão no grau máximo de alienação pensam mesmo que a meritocracia é justa. Diante disso, a tentativa de implantar uma falsa ideia de autossuficiência, apesar de movimentar o mecanismo capitalista, é capaz de frustrar uma classe inteira que um dia acreditou que seu esgotamento físico e psicológico valeria a pena.</p> <p>Ainda saliento que existem tentativas de equiparar as condições sociais – a Lei de Cotas, por exemplo. Contudo, elas não são o suficiente. Ironicamente, ainda assim, há quem diga que elas não deveriam existir. O que acontece, caro senhor, é que as pessoas tomam a exceção como regra: “um ex-morador da favela, negro e sem recursos, hoje é milionário, então tudo é possível”. Esse discurso, tão comum, fere o direito à cidadania daqueles que não têm muitas oportunidades e reforça o ideal dos meritocratas, que pode ser sintetizado pela frase de Bertold Brecht: “primeiro levaram os miseráveis, mas não me importei, pois eu não era miserável”.</p> <p>Como última reflexão, ressalto que a meritocracia poderia ser real se, primeiramente, o sistema não fosse o</p>

	capitalista. Caso contrário, ela se trata não só de uma injustiça, como também de um “ privilegio de classe social mascarado”, como abordou o autor . Certamente sei que as pessoas precisam de esforço para atingir seus objetivos, mas ele, sozinho, não é capaz de solucionar tudo. Por fim, parabeno a Revista Forum por colocarem em pauta esse assunto, que é tão relevante atualmente .
Despedida/saudação final	Atenciosamente
Assinatura	Maria

Fonte: elaborado pelo autor

Como no nosso quadro que busca demonstrar um modelo de uma carta do leitor, com base em Gomes (2002), Köche, Boff e Marinello (2014), Passarelli (2012) e Alves Filho (2011), notamos, nessa redação prototípica, todos os elementos constitutivos de uma carta do leitor. Além do mais, destacamos a introdução temática e a tese do vestibulando entre parênteses, já que esta é uma característica típica de textos argumentativos. Ainda, por meio de grifos (uso do negrito) no corpo do texto, objetivamos demonstrar os operadores argumentativos que constroem a argumentação da carta do leitor, os dêiticos, que referenciam a situação espaço-temporal do texto, os adjetivos e advérbios, os quais modalizam o discurso e estabelecem maior força argumentativa, e os verbos, cuja predominância é o presente do indicativo. Além de outros elementos coesivos que dão progressão ao texto.

Diferente das cartas do leitor produzidas por leitores de revistas ou jornais, cujo intuito é dissertar sobre alguma notícia ou reportagem publicada anteriormente, as cartas produzidas pelos vestibulandos têm como apoio o(s) texto(s) da coletânea, disponíveis junto à proposta, logo após a temática. Isso também significa certa distinção quando comparamos as cartas do leitor da Unioeste às cartas do leitor divulgadas realmente em jornais ou revistas.

Para compreendermos os distintos processos que compõem a carta do leitor e a carta do leitor da Unioeste, elaboramos o quadro abaixo segundo as propostas de Alves Filho (2011), que revela que “[...] o processo de composição de um gênero implica o reconhecimento de quem participa, de modo direto ou indireto, da construção dos textos e de quais atividade realiza” (ALVES FILHO, 2011, p. 129). Desse modo, percebemos que a função da carta do leitor da prova de redação da referida instituição tem justamente o intento de caracterizar os processos que ocorrem com as cartas do leitor em muitos jornais Brasil a fora e na própria Unioeste.

Quadro 12 – Processo de composição da carta do leitor e da carta do leitor da Unioeste

Processos de composição da carta do leitor para Alves Filho (2011)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ O leitor lê matéria, reportagem, carta do leitor ou outro texto qualquer publicado em jornal ou revista; ou presencia um acontecimento na vida cotidiana ou pública – este evento é o evento deflagrador; ➤ O leitor escreve uma carta (geralmente no formato de <i>e-mail</i>); ➤ O leitor envia a carta para o jornal ou revista (pelos correios ou pela <i>internet</i>). Esse envio precisa ser feito no “calor da hora”, ou seja, logo após a leitura da notícia ou logo após a ocorrência de um fato. Assim como as notícias, as cartas precisam falar sobre fatos muito recentes; ➤ O editor do jornal lê as cartas imediatamente após sua chegada – o editor não pode deixar para ler no dia seguinte porque elas poderão perder o frescor e o “calor da hora”; ➤ O editor, seguindo critérios preestabelecidos pelo jornal ou revista, seleciona quais cartas serão publicadas (caso cheguem muitas cartas com conteúdo semelhante, o editor geralmente seleciona aquela que melhor resume a ideia de vários leitores; às vezes publica mais de uma carta sobre um mesmo tema quando este é polêmico ou de grande interesse dos leitores; ou seleciona aquelas que mais se coadunam com a linha editorial do veículo); ➤ Cartas não selecionadas são simplesmente descartadas, sem que haja justificativa par aos leitores da sua não publicação; ➤ As cartas que serão publicadas são arquivadas por um período de três meses – tempo exigido por lei brasileira – e que pode servir para o jornal se proteger de problemas e reclamações dos leitores; ➤ O editor faz a edição da carta – resume, parafraseia, retira informações, acrescenta informações sobre o evento deflagrador – para que ela se adeque ao tamanho, ao formato, ao estilo e à linha editorial do jornal; ➤ O editor pode ainda, dependendo do tipo de jornal ou revista, produzir uma resposta para o leitor, com ele concordando ou discordando, a qual é publicada logo abaixo da carta do leitor; há casos em que o editor se desculpa ou produz uma justificativa em função de reclamação ou reinvidicação; ➤ O editor cria um título para cada carta ou grupo de cartas e as publica, geralmente na edição do dia seguinte (jornal) ou semana seguinte (revista semanal); ➤ Leitores cujas cartas não foram publicadas por vezes escrevem uma nova carta reclamando da não publicação ou exigindo que ela seja publicada em próximas edições; ➤ Leitores leem as cartas publicadas e podem escrever uma nova carta como resposta àquelas que leram – é quando se instaura um diálogo entre leitores, apenas mediado pelo editor.
Processos de composição da carta do leitor da Unioeste
<ul style="list-style-type: none"> ➤ O vestibulando tem como base para a produção da carta uma temática específica e alguns textos de apoio; ➤ O vestibulando é aconselhado, primeiramente, a escrever a carta em uma folha de rascunho e somente depois passar o texto para a folha definitiva; ➤ O vestibulando não envia a carta para um editor de jornal ou revista, a carta é exclusivamente direcionada ao(s) corretor(es) da Banca; ➤ Após chegar às mãos do corretor, a carta do leitor é avaliada conforme os critérios de correção;

- As produções que não respeitarem um ou mais de um dos elementos de análise da tabela de correção utilizada pela Banca serão penalizadas com a diminuição gradativa da nota a cada equívoco cometido ou desclassificadas caso se insiram nos critérios de desclassificação;
- O corretor da Banca não faz alterações, correções ou acréscimos à carta do leitor do vestibulando, apenas a avalia segundo critérios específicos para que uma nota seja atribuída;
- Não há diálogo entre as produções dos vestibulandos, já que as redações produzidas durante a prova de redação da Unioeste não possuem circulação social, salvo em caso de pesquisas que as utilizem como *corpus*.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Alves Filho (2011, p. 129-131)

Em vista das informações propostas no quadro 12, percebemos que, com relação à composição da carta do leitor, na concepção de Alves Filho (2011), em comparação com a carta do leitor da Unioeste, as distinções são nítidas, justamente porque, a depender do contexto de produção e do propósito discursivo, os gêneros sofrem tais modificações. Apesar disso, tanto a constitutividade do gênero quanto as características são idênticas, conforme percebemos pelo modelo de carta do leitor, dado de forma teórica, e pela análise prática que realizamos da carta do leitor da Unioeste.

Assim como fizemos com o modelo prototípico de artigo de opinião da Unioeste, as nossas discussões relacionadas à carta do leitor, também da Unioeste, não visam a esclarecer todas as informações do gênero ou a construir uma seção que se constitua como um manual para a produção de exemplares prototípicos de carta do leitor, mas sim demonstrar as configurações basilares desse gênero para que pudéssemos compará-lo com os exemplares que circulam nas esferas sociais por meio de veículos e suportes reais.

A seguir, vejamos sobre a produção do CIC.

2.2.3 A produção de um comentário interpretativo-crítico

O dicionário eletrônico *Houaiss* da LP traz seis acepções para a palavra comentário, do latim *commentarius* (“memorial, coleção de notas; comentário, memória). Dessas, apenas três nos interessam, visto que estão vinculadas às nossas necessidades de esclarecimento do que é um comentário. Assim, o primeiro sentido é o de “uma série de notas ou ponderações, por escrito ou orais, críticas ou de esclarecimento, acerca de um texto, um evento, um ato etc.”; na segunda acepção

temos “observação, parecer, ponto de vista”; e na terceira e última acepção conclui-se que o comentário é “parte do enunciado que diz algo sobre o tema (ou tópico) [...]” (HOUAISS, 2009).

Os sentidos dessas três acepções supracitadas estão em total acordo com as significações do verbo comentar, a saber: “tornar inteligível ou interpretar por meio de comentário escrito ou falado”; “conversar sobre, discutir acerca de”; “fazer uma apreciação crítica”; “tecer observações [...]” (HOUAISS, 2009). Dessa maneira, “O comentário é, portanto, uma prática discursiva que tem seu propósito e suas regras: a partir de um texto fonte, o leitor constrói novos discursos [...]” (CUNHA, 2012, p. 28).

Com isso, podemos concordar que a ação de comentar, produzir um comentário sobre algo, é um ato enunciativo que não poderia ser localizado temporalmente, já que as pessoas faziam e ainda fazem isso automaticamente de forma oral. Elas comentam no cotidiano sobre diversos temas ou assuntos, mas não há uma acuidade de estabelecer se o gênero utilizado para a comunicação é um comentário ou qualquer outro que se realiza na linguagem oral. Nessa lógica, somente “Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII a.C., multiplicaram-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita” (MARCUSCHI, 2007, p. 19), inclusive os mais variados tipos de exemplares de comentários⁵⁷.

Com o passar das décadas e a ampliação dos aparatos tecnológicos, o gênero comentário deixou de ser exclusivamente oral e passou a se estabelecer de forma escrita, por exemplo: os comentários deixados no caderno do aluno pelo professor, o comentário escrito por um cliente em um pedaço de papel e deixado numa loja ou os comentários que ultrapassam os espaços físicos e se estabelecem em plataformas digitais, como *blogs*, *sites* de notícias, revistas *on-line*, redes sociais – *WhatsApp*, *Instagram*, *Facebook* e *Twitter* entre outras. Sobre as transformações do gênero, Marcuschi (2007) esclarece que

[...] os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo estancos e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como

⁵⁷ Um trabalho específico sobre o gênero comentário crítico *on-line* pode ser encontrado em Trevisan Ferreira (2020).

eventos textuais altamente maleável, dinâmicos e plásticos. (MARCUSCHI, 2007, p. 19).

Nessa perspectiva de maleabilidade, dinamicidade e plasticidade dos gêneros, trazida pelo autor, o gênero comentário recebeu nova constitutividade, além de distintas características quando comparadas ao gênero comentário “tradicional”, pois, em 2015, por meio da prova de redação do Concurso Vestibular Unioeste, ele se tornou mais um dos possíveis gêneros solicitados nas provas de redação, tendo como nomenclatura comentário interpretativo-crítico, mais especificamente da prova de redação da Unioeste, justamente para distinguirmos os comentários tradicionais do CIC.

Como o CIC é um gênero relativamente novo e não existem pesquisas científico-acadêmicas que o aprofundem como objeto de investigação, não há dados suficientes para discutirmos como ele se constitui e quais são suas características.

Contudo, em uma atividade extensionista intitulada *A proposta de redação do vestibular Unioeste: características e critérios de correção*, realizada em 2014 na Unioeste *campus* Marechal Cândido Rondon, voltada para alunos do Ensino Médio, as docentes responsáveis por ministrar as aulas perceberam que “o comentário interpretativo-crítico era totalmente desconhecido pelos alunos” (SEIDE *et al.*, 2017, p. 168). Fato que vai ao encontro dos dados que obtivemos no momento em que selecionamos o *corpus* de análise desta pesquisa, pois, como já mencionamos anteriormente, das 200 redações disponíveis, apenas 25 eram exemplares de CIC. As demais, 175 redações, estavam divididas entre os gêneros artigo de opinião e carta do leitor, ambos gêneros muito trabalhados em aulas de produção textual com enfoque em vestibulares de instituições específicas, como a Unioeste.

Ainda com relação ao trabalho realizado por Seide *et al.*, há a narrativa da experiência em se trabalhar com o CIC.

O gênero comentário interpretativo-crítico foi recebido com estranheza pelos alunos [...] Provavelmente muitos deles nunca sequer ouviram falar do mencionado gênero e há pouco [ou nenhum] material sobre isso na internet e em livros didáticos comumente usados na escola. Como este gênero não havia sido proposto em concurso de vestibular da Unioeste até então, foi utilizado um exemplo de atividade de aula de Língua Portuguesa para que os alunos tivessem contato com o gênero. (SEIDE *et al.*, 2017, p. 169).

Apesar dessa escassez de investigações sobre a constitutividade e características do CIC, além da pesquisa de Seide *et al.* (2017), há algumas informações sobre gênero CIC elaboradas por Seide (2019) que traz a seguinte descrição:

- O comentário interpretativo-crítico apresenta título.
- 1º Momento: leitura pessoal do texto/imagem → síntese e identificação das ideias presentes no texto, como o autor aborda o tema e expõe sua problemática, qual seu esquema de raciocínio, etc.
- Nesta primeira parte, o autor do comentário deverá retomar/situar o leitor sobre o texto/matéria/charge que ele está interpretando/analizando.
- 2º Momento: formulação de juízo crítico → concorda-se ou discorda-se do ponto de vista do autor (com justificativa → argumentação), se seu posicionamento é original, relevante ou traz contribuições, se sua argumentação é sólida e coerente, etc. (SEIDE, 2019, p. 87).

Contudo, não existem, ainda, maiores considerações teóricas ou práticas relacionadas a este gênero, no capítulo 3 desta pesquisa mostraremos como se constitui o gênero CIC com base no *corpus* analisado. Todas as considerações relacionadas ao CIC estão situadas no próximo capítulo desta pesquisa, cujas bases se apoiam nos pressupostos teórico-metodológicos do ISD e no MDG. Seguimos para o capítulo 3.

3. COMENTÁRIO INTERPRETATIVO-CRÍTICO E SEUS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

[...] o comentário interpretativo-crítico era totalmente desconhecido pelos alunos.
(Seide et al., 2017)

Neste capítulo, abordamos a constitutividade e as características do gênero CIC. Para isso, seguiremos as abordagens teórico-metodológicas do ISD e do MDG. A fim de cumprir com nossos objetivos, utilizamos os quadros adaptados de Machado e Cristovão (2009), os quais estão relacionados à análise do contexto de produção, à análise do plano discursivo e à análise do estilo linguístico de nossos exemplares de CIC. Quanto a esta última categoria de análise, reiteramos que todos os exemplares do nosso *corpus* foram analisados também com base na LT e na GN da LP, justamente pela necessidade de identificar e descrever com maior profundidade as construções linguísticas dos 25 exemplares de CIC que compõem o nosso objeto de pesquisa.

Seguiremos, primeiramente, para as abordagens teóricas e práticas do MDG.

3.1 O MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO

O conceito de MDG surgiu, inicialmente, após uma conferência realizada na França por docentes de Didática de línguas da Universidade de Genebra para a equipe de Didática Théodile, da Universidade de Lille, também na França, tendo a primeira menção em um trabalho acadêmico-científico publicado intitulado *Um modelo didático de “debate”: do objeto social à prática escolar*,⁵⁸ escrito por Jean-François de Pietro, Serge Érard e Massia Kaneman-Pougatch⁵⁹ em 1996/1997. Posteriormente, vários outros textos trataram do MDG, primeiro como forma de ensino de gêneros orais, depois, voltados também para os gêneros escritos, com a obra *Pour un enseignement de l’oral. Initiation aux genres formels à l’école*, lançada em 1998 e escrita por Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e colaboradores, traduzida e difundida no Brasil como *Gêneros orais e escritos na escola*, em 2004.

Na perspectiva do MDG, de Pietro, Érard e Kaneman-Pougatch (1996/1997) introduzem a necessidade de modelização dos gêneros que se tem a pretensão de

⁵⁸ Título em francês: *Un modèle didactique du “débat”: de l’objet à la pratique scolaire*.

⁵⁹ Membros do grupo de estudos da oralidade denominado *Fonds National de la Recherche Scientifique (FNRS - Oral)*, da Bélgica.

ensinar, porém isso envolve duas questões didáticas no ensino da produção de exemplares de gêneros. A primeira é o *realismo*, isto é, o que os sujeitos são realmente capazes de realizar com relação a como o gênero se estabelece socialmente – neste caso, estamos falando da prototividade dos gêneros –; já a segunda questão, o *idealismo*, está vinculada ao que os professores gostariam que os alunos conseguissem realizar – produções bem escritas e bem estruturadas que cumpram o seu papel socioenunciativo.

[...] Entretanto, mesmo que essas normas constituam uma base importante para definir o objeto a ensinar e suas dimensões ensináveis, elas não poderão ser diretamente transpostas à sala de aula: por um lado, porque a entrada de um gênero na escola transforma-o necessariamente; por outro lado, porque é necessário que se levem em conta as capacidades de linguagem que visamos construir com os alunos, num dado momento de seu progresso. (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLEY, 2004, p. 150).

Ainda no ideário dos autores, modalizar um gênero com o objetivo de ensinar sua prototividade é trabalho árduo e constante. De um lado, há a necessidade de observar as capacidades de produção escrita dos alunos e a análise das configurações de um determinado gênero; de outro, é preciso constante movimento entre teorizações e práticas, justamente para que as capacidades de produção dos alunos se desenvolvam, o que conduzirá melhores produções durante e após os processos de ensino, em outros termos, a escrita de exemplares dos gêneros ensinados na escola não se fixarão apenas no espaço escolar, mas também em outros ambientes sociais segundo as suas necessidades comunicacionais.

Coadunando com os objetivos desta pesquisa e com a metodologia empregada, Pietro, Énard e Kaneman-Pougatch (1996/1997, p. 4) esclarecem que, para a elaboração de um MDG, é necessário um corpus do gênero produzido socialmente e também afirmam que modalizar um gênero é “analisar o material obtido que revela características ensináveis, centrais para o desenvolvimento do aluno.”⁶⁰. Com isso, percebemos que, para a construção do MDG CIC, é preciso analisar empiricamente seus exemplares considerados prototípicos. Nessa mesma linha, Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 149, grifos dos autores) também asseveram a indispensabilidade da “*coleta de documentos autênticos, constituindo-se um corpus*”,

⁶⁰ Traduzido por nós do original em francês: *analyser le matériau obtenu qui révèle des caractéristiques enseignables, centrales pour le développement de l'élève*.

pois “[...] Quanto mais o *corpus* for rico e variado, mais a observação se estenderá a realizações textuais diversas correspondentes aos gêneros”.

Portanto, são as produções empíricas dos exemplares dos gêneros que nos auxiliam a desvelar o que realmente é faltoso para o ensino da constitutividade e das características de um gênero, ou seja, primeiro há o uso social da linguagem por meio de exemplares, do texto em si, em determinada esfera de circulação social, somente após isso o gênero se torna plausível de ser estudado concretamente segundo a perspectiva do MDG. Em vista disso, é “A noção de gênero [que] permite articular a finalidade geral de aprender a comunicar com os meios linguísticos próprios às situações que tornam a comunicação possível” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 148).

Os gêneros, no contexto educacional e como objetos ensináveis do MDG, são considerados paradigmas que transpõe os indivíduos a trabalharem com elementos que antes eram distantes, tanto da produção quanto da esfera a que o gênero pertence. Dessa maneira, os discentes, além de se aproximarem da concretude de produção e circulação do gênero, não de forma sintética, desmotivada e inverídica, se adaptam a diferentes práticas da linguagem, intermediando e se ligando ao mundo por meio dos mais diferentes gêneros. Isso nos remete ao conceito de *engenharia didática*, cunhado por de Pietro e Schneuwly (2003).

O termo utilizado pelos autores, *engenharia didática*, está semanticamente vinculado à ação de construção, com o intuito de estabilizar, explicitar e sistematizar as características do MDG, visto que a significativa quantidade de gêneros, tanto orais e verbais quanto verbo-visuais/multimodais, e suas mais distintas características poderia ocasionar dificuldades em sua elaboração, por isso “O modelo didático de gênero de um gênero a ensinar é, em primeiro lugar, um instrumento pragmático forjado no decorrer de uma prática de engenharia⁶¹” (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003, p. 29).

Nesse sentido, há a necessidade de se respeitarem algumas características do MDG, são elas: 1) a dimensão praxeológica do modelo, 2) a normatividade, 3) a elaboração de forma implícita/intuitiva ou explícita/conceitualizada, 4) é o princípio e o fim da didatização de um gênero, 5) teorização genérica da linguagem, 6) modelagem em decorrência de realizações linguísticas passadas, desta maneira,

⁶¹ Traduzido do francês por Adail Vieira Gonçalves: *Le modele didactique d'un genre à enseigner est en premier lieu un outil pragmatique forgé au cours même d'une pratique d'ingénierie.*

factual e estabelecida cronologicamente e, por fim, 7) uma das principais características do MDG é a produção de Sequências Didáticas (SD) (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003). Ilustramos essas características por meio do quadro abaixo.

Quadro 13 – Características do MDG

Características		
Dimensão praxeológica		Considerando que o ponto de vista do Grupo genebrino é epistemológico, a praxeologia é utilizada na perspectiva de Mises (2015), sendo uma metodologia que tenta explicar a estrutura lógica das ações humanas. Para Mises (2015), praxeologia é o estudo dos fatores que levam os indivíduos a atingirem seus propósitos.
Normatividade		Todo MDG precisa seguir certos preceitos em sua elaboração para que haja padronização, justamente para que o MDG seja elaborado de forma correta e lógica.
Tipo de elaboração	Implícita/intuitiva	Quando a modalização do gênero parte do conhecimento prévio do professor.
	Explícita/conceitualizada	Quando o MDG surge por meio de um <i>corpus</i> de exemplares do gênero.
Teorização genérica da linguagem		Não há especificações engessadas quanto à linguagem utilizada na elaboração do MDG, justamente pela maleabilidade e pela certa instabilidade que os gêneros possuem.
Modelagem segundo realizações linguísticas já realizadas		O MDG se molda de acordo com as produções de exemplares de determinado gênero já realizadas, por isso o uso de exemplares.
Produção de Sequências Didáticas (SD)		As SD são produtos dos MDG. Primeiro, percebem-se a constitutividade e as características do gênero, após isso, resta ao professor trabalhar os itens linguísticos e de formatação do gênero para que os seus alunos consigam produzir exemplares que

	cumpram com o papel social de comunicação.
--	--

Fonte: elaborado pelo autor com base em de Pietro e Schneuwly (2003)

Tais características listadas no quadro transitam entre os saberes ensinados e os efetivamente aprendidos e são reafirmadas por Dolz, Schneuwly e Haller (2004) quando mencionam que, ao selecionar um gênero como foco de ensino-aprendizagem, a modelização do gênero pauta-se em três princípios conexos que interagem e se desenvolvem constantemente, são eles: o princípio de *legitimidade*, o princípio de *pertinência* e o efeito de *solidarização*. Recorremos a Ferraz e Gonçalves para explicar esses três princípios.

A *legitimidade* diz respeito aos saberes teóricos ou elaborados pelos especialistas. Os primeiros são materializados em documentos que norteiam o fazer pedagógico, como os Referenciais de Ensino e até o livro didático, e os segundos são observados em textos de enunciadores legitimados como “autoridade” no gênero. A *pertinência* está relacionada às capacidades dos alunos, às finalidades e objetivos do processo ensino-aprendizagem e podem ser identificados nos Projetos Políticos Pedagógicos e nos Projetos de ensino. A *solidarização* concerne à efetivação de um novo saber. Em se tratando da formação de professores, esses três princípios circundam a articulação e a transformação do conhecimento científico em conhecimento a ser ensinado (FERRAZ; GONÇALVES, 2015, p. 373-374, grifos nossos).

Nesse sentido, entre as teorizações e os mecanismos de modelização de gêneros, percebe-se a necessidade de as práticas de ensino partirem do gênero produzido em um âmbito real da esfera social. Dessa maneira, a constitutividade e características do gênero estudado serão mais acessíveis, desvelando-se e colaborando para aprendizagem real da produção de exemplares prototípicos dos gêneros, o que nos remete ao nosso *corpus*, composto por 25 exemplares do gênero CIC.

Contudo, além de um *corpus* bem definido e suficiente para que os exemplares do gênero sejam efetivamente analisados, é necessário que o *Plano de ação da linguagem*, o *Plano discursivo* e o *Plano linguístico-discursivo* sejam explicitados por meio do MDG, assim como veremos nas próximas seções.

3.2 CONFIGURAÇÃO DO GÊNERO

Primeiro, é necessário esclarecer que as redações foram reproduzidas tal como escritas nas folhas definitivas de redação que nos foram encaminhadas pela Comissão de Concurso do Vestibular da Unioeste, sem qualquer alteração semântica, sintática, de pontuação, acentuação ou ortografia. Além disso, a quantidade de palavras escritas em cada linha e separações silábicas também foram mantidas. Para facilitar a leitura das redações, colocamos cada texto em uma folha única e, na sequência, as possíveis análises de acordo com os elementos que fazem com que as redações se caracterizem como exemplares do gênero CIC da Unioeste.

Iniciamos as análises pelas 5 redações pertencentes à categoria Prototípica e, em seguida, apresentamos um quadro geral com as análises das redações Medianas e outro das Não-prototípicas dos concursos vestibulares de 2018 e 2019. Vale ressaltar que, na coletânea de redações disponibilizada, não havia nenhuma redação produzida em 2018 que se encaixasse na categoria Não-prototípica, ou seja, todos os CIC do Concurso Vestibular de 2018 que nos foram enviados obtiveram notas acima de 20 pontos, fato que os insere nas categorias Mediana ou Prototípica, como podemos visualizar na tabela 1, na qual expusemos as quantidades de redações e suas respectivas categorias.

Tabela 1 – Produção de CIC nos anos 2018 e 2019

	Não-prototípicos	Medianos	Prototípicos
Pontuação	0-20	21-39	40-60
2018	0	5	4
2019	6	9	1
	Total de Redações		25

Fonte: Elaborada pelo autor.

Os CIC das provas de redação de 2018 e 2019 tiveram como propostas os temas abordados nos textos de apoio mostrados nas figuras 7 e 8, ambos textos-base para a elaboração da redação. Segundo Massi (2020), os principais componentes de uma prova de redação em um concurso vestibular são os “textos motivadores”, “textos de apoio” ou “coletânea”, além, é claro, da “comanda” que envolve a proposta, a qual tem a função de instruir o candidato quanto a sua produção textual, como veremos a seguir.

Figura 7 – Proposta 1 de redação 2018

PROPOSTA 1

Redija um COMENTÁRIO INTERPRETATIVO CRÍTICO, para ser publicado no Blog *Investigação Filosófica*, sobre a tirinha a seguir. Lembre-se de que você deverá apresentá-la e interpretá-la criticamente.



(Retirado de: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/>, acesso em 15 de setembro de 2017).

Fonte: Caderno de Provas - Concurso Vestibular 2018 Provas Matutinas, 2018

Na figura 7, estão tanto a comanda da prova de redação quanto o texto a ser analisado/interpretado criticamente na proposta de escrita de um exemplar de CIC. Trata-se do gênero tira/tirinha⁶², mais especificamente uma tira do Armandinho, produzida por Alexandre Beck⁶³ e publicada em 2017 em sua página pessoal do *Facebook* chamada “Armandinho”.

Nesse sentido, os vestibulandos que escolheram a proposta 1, em 2018, precisaram analisar e interpretar tal tirinha para que pudessem escrever um texto com a temática envolvida na tira – os estereótipos relacionados ao gênero masculino no papel social de pai. Além do mais, a comanda mencionava que o texto, o CIC, seria publicado no *Blog Investigação Filosófica*⁶⁴, porém, como já dito no decorrer da pesquisa, o CIC não será publicado realmente. Tal trecho está apenas reafirmando a simulação que ocorre durante as provas de redação. O mesmo ocorre na proposta 1 no ano seguinte, assim como demonstra a figura 8.

⁶² A respeito das nomenclaturas utilizadas para nomear o gênero, tira ou tirinha, Ramos (2017) explica que não há um consenso entre pesquisadores da área sobre a terminologia, portanto são utilizadas por muitos como sinônimas.

⁶³ Alexandre Beck é engenheiro agrônomo e comunicador social, porém é popularmente conhecido como ilustrador e cartunista, principalmente por ser o criador da personagem Armandinho, cujas tirinhas tratam de temas polêmicos e de grande relevância social. Além disso, as “Tiras do Armandinho” circulam em várias esferas sociais, como a escolar, a jornalística e em diversas redes sociais, como o *Facebook*, onde o autor possui uma página com mais de um milhão de seguidores.

⁶⁴ Criado em 2010 por professores de Filosofia da Universidade Federal do Amapá, o *Blog Investigação Filosófica* está ligado ao Grupo de Pesquisa Investigação Filosófica (Diretório de Grupos de Pesquisa/CNPq), divulgando uma série de artigos, traduções, resenhas, ensaios, *podcasts*, contos e outros gêneros relacionados à área filosófica. *Link*: <http://investigacao-filosofica.blogspot.com>.

Figura 8 – Proposta 1 de redação 2019

PROPOSTA 1

Escreva um **COMENTÁRIO INTERPRETATIVO CRÍTICO**, para ser publicado na REVISTA GALILEU, sobre a temática a seguir. Lembre-se de que você deverá apresentá-la e interpretá-la criticamente.

NÓS NOS PREOCUPAMOS MAIS COM NOSSOS SEMELHANTES OU COM OS ANIMAIS?

No fim de 2013, [uma pesquisa feita pelo Ibope](#) com mais de 10 mil pessoas revelou que 80% dos internautas brasileiros têm um animal de estimação em casa. O que mais chama atenção na pesquisa é o valor gasto por mês com os animais: em média, R\$ 100 por mês. Esses números provam o óbvio, isto é, os animais de estimação fazem parte da nossa vida [...].

Psicólogos da Universidade Georgia perguntaram para 573 pessoas quem elas salvariam em um cenário hipotético que dava chance de apenas um dos dois sobreviver: cão ou humano. Segundo os pesquisadores, **dois fatores** são levados em conta nesse momento de decisão. **Primeiro: quem é a pessoa em perigo?** O resultado mostrou que, se a pessoa em perigo fosse um desconhecido, ela perderia a vida para um cachorro. **Segundo: quem é o cão em perigo?** 40% dos entrevistados responderam que salvariam seu animal de estimação em vez de um turista estrangeiro.

(Adaptado de Fernando Bumbeers. Revista Galileu. Disponível em <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2015/04/por-que-gostamos-mais-de-pets-do-que-de-outras-pessoas.html>, acesso em 26/09/2018).

Fonte: Caderno de Provas - Concurso Vestibular 2019 – Manhã (Espanhol), 2019

Da mesma maneira que a proposta 1 de 2018, a primeira sugestão de produção textual do ano 2019 possui uma comanda e um texto motivador para que o vestibulando se atente à temática e compreenda a proposta para a produção de um exemplar de CIC atrelado ao questionamento que estabelece a temática a ser discutida: “Nós nos preocupamos mais com nossos semelhantes ou com os animais?”, como estabelecida na própria comanda da prova de redação.

Embora a comanda e a coletânea sejam algo nitidamente padronizado em uma prova de redação do Concurso Vestibular da Unioeste, o texto a ser analisado/interpretado em 2019 não está completo, ou seja, é um recorte, ou adaptação, do texto original escrito por Fernando Bumbeers⁶⁵ e publicado em 13 de abril de 2015 na Revista Galileu com o título *Por que gostamos mais de pets do que de outras pessoas?*⁶⁶. Nessa perspectiva, Massi (2020, p. 17) revela que “[...] é comum que as propostas de redação façam adaptações nos textos motivadores em função do espaço disponível e do recorte temático”.

⁶⁵ Fernando Bumbeers é formado em jornalismo pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU). Entre os anos 2014 e 2015 trabalhou como repórter na Editora Globo, mais especificamente na Revista Galileu, onde pautava e adaptava seus escritos em textos internacionais, como é o caso do texto utilizado como “texto motivador” para a escrita de um exemplar de CIC na proposta 1 de 2019. O texto original foi produzido por Hal Herzog, professor de psicologia da *Western Carolina University*, na Carolina do Norte, EUA, e tem como título *Some We Love, Some We Hate, Some We Eat: Why It's So Hard to Think Straight About Animals*.

⁶⁶ Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2015/04/por-que-gostamos-mais-de-pets-do-que-de-outras-pessoas.html>. Acesso em: 5 jan. 2022.

Ao compararmos os textos motivadores das propostas de 2018 e 2019, percebemos que a proposta de 2018 está relacionada diretamente ao conteúdo temático da tira do Armandinho, ou seja, a interpretação e a análise crítica devem partir dos conhecimentos e capacidades de leitura e de escrita do vestibulando para a produção da redação. Já a de 2019, como estabelece Massi (2020), traz, após o texto da comanda, uma “frase temática” (Nós nos preocupamos mais com nossos semelhantes ou com os animais?), tal frase indica especificamente o tema que deve ser trabalhado no CIC. Em contrapartida, utilizar a frase temática antes dos textos motivadores tal estratégia em provas de redação, segundo a autora, pode gerar influência na leitura e fazer com que o vestibulando se atente a determinadas informações da coletânea como base para a produção textual “em vez de incentivar a leitura que visa à compreensão e interpretação do todo” (MASSI, 2020, p. 21).

3.2.1 Análise do contexto de produção

A análise do contexto de produção de um exemplar de um gênero, com base no quadro teórico-metodológico do ISD, está relacionada à situação em que ocorre a ação da linguagem, isto é, o momento, propriamente dito, em que o texto empírico é produzido. Nesse sentido, para analisá-lo, é preciso que alguns elementos sejam considerados, pois são característicos dos gêneros.

Com relação ao gênero CIC, tal abordagem não é diferente. Para a elaboração do MDG CIC precisamos compreender, primeiramente, o contexto de produção em que ele surge. A essencialidade deste tipo de análise está no que Bronckart (2007, p. 93) define “[...] como conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como o texto é organizado”. Compreende-se, nesse sentido, que analisar a situação de produção é relevante para elaborar o MDG, já que tal contexto influencia na produção do texto, ainda mais em uma circunstância de produção de uma redação em um concurso vestibular, visto que o que há em jogo é uma possível vaga em um dos cursos superiores de uma instituição de ensino.

Todo texto surge de uma ação verbal concretizada por um sujeito/produtor situado em um campo espaço-temporal, ou seja, o texto surge “em um contexto ‘físico’” (BRONCKART, 2007, p. 93). O quadro 14 traz tais especificidades de forma mais elaborada e didática.

QUADRO 14 – Análise do contexto de produção

Contexto Físico de Produção	Gênero
O lugar de produção (contexto físico imediato)	Local ou suposto local onde o exemplar do gênero foi produzido.
O momento de produção (contexto histórico imediato)	Tempo concreto de produção do texto – passado ou presente. Aqui, além dessa especificação, abarca-se também o contexto histórico de produção, ou seja, quais ocorridos circundam tal produção.
Locutor/Autor/Agente-produtor	Quem é a pessoa física que escreve o texto?
Interlocutor/Destinatário	Quem é a pessoa física leitora do texto?
Contexto Sociosubjetivo de Produção	
O lugar social da interação (escola, família, palanque, igreja etc.)	Cada local possui uma formação social, portanto o lugar social de interação está relacionado à especificidade social do local onde o texto é produzido e a seus frequentadores. Geralmente, um texto produzido na escola está relacionado a questões voltadas para a educação em uma relação professor e aluno, assim como um texto produzido em uma igreja está atrelado ao religioso entre os fiéis que a frequentam.
O momento histórico da interação (contexto mais amplo)	Momento específico em que o interlocutor do texto entra em contato com ele.
A posição social do locutor (pai, professor, jornalista, aluno etc.)	Qual a posição social do produtor do texto? Como ele se insere socialmente?
Meio de veiculação	Por quais meios, físicos ou digitais, os exemplares do gênero circulam socialmente.
A posição social do interlocutor (professor, aluno, médico etc.)	Qual a posição social do interlocutor do texto? Como ele se insere socialmente?
Objetivo (efeito que o locutor deseja produzir sobre o destinatário)	Há sempre um objetivo a ser atingido pela produção de exemplares de qualquer gênero. O objetivo de uma carta de amor é expressar sentimentos, o de uma notícia é informar sobre um ocorrido atual e o de uma redação de vestibular é mostrar a uma banca uma produção específica que esteja de acordo com os critérios de correção.
O conteúdo temático	O conteúdo temático de um gênero está relacionado à apreciação de valor que o produtor de um texto tem com relação ao

	assunto ou tema abordado, ou seja, é o foco ideológico dado ao texto.
O suporte de circulação	O suporte de circulação de um exemplar de um gênero pode ser físico ou virtual.

Fonte: Elaborado e adaptado de Machado e Cristovão (2009)

Utilizamos, na análise do contexto de produção do nosso *corpus*, a sequência de análise levantada por Machado e Cristovão (2009) segundo os parâmetros do ISD, portanto abordaremos o contexto físico de produção do gênero CIC levando em consideração o lugar de produção (contexto físico imediato de produção), o momento de produção (contexto histórico imediato), quem é o produtor do texto e qual ou quais interlocutores o texto se destina. Além do contexto físico de produção, abordaremos também o contexto sociossubjetivo de produção, o qual abarca o lugar social no qual ocorre a interação por meio do texto, o momento histórico da interação (contexto mais amplo), a posição social do produtor, o meio em que o texto é veiculado, a posição social do interlocutor, o objetivo da produção do texto (que efeito o locutor almeja produzir sobre o interlocutor), o conteúdo temático do texto e em qual suporte ele circula. O quadro 15 apresenta a análise do contexto de produção específica do CIC.

QUADRO 15 – Análise do contexto de produção do CIC

Contexto Físico de Produção		Gênero: Comentário Interpretativo-crítico (CIC)
O lugar de produção (contexto físico imediato)		Os CIC foram produzidos dentro das instituições da Unioeste, em cidades-sede, como Cascavel, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Toledo, além das cidades de Curitiba e Maringá, apesar de ambas não possuírem <i>campus</i> da Unioeste, em 2018 e 2019.
O momento de produção (contexto histórico imediato)		Os CIC foram produzidos durante os concursos vestibulares dos anos 2018 e 2019.
Interactantes	Agente-produtor/Autor	Vestibulandos da Unioeste que fizeram as provas de redação nos anos 2018 e 2019.
	Interlocutor/Destinatário	Membros corretores da Banca Permanente de Correção das Redações do Concurso Vestibular da Unioeste dos anos 2018 e 2019.
Contexto Sociossubjetivo de Produção		

O lugar social da interação (escola, família, palanque, igreja etc.)	A interação social do CIC é exclusiva entre os vestibulandos do concurso vestibular da Unioeste e os corretores da banca de correção dos Concursos Vestibulares de 2018 e 2019. Além do mais, trata-se de um contexto acadêmico no âmbito de um processo de avaliação acadêmica.
O momento histórico da interação (contexto mais amplo)	A interação do CIC ocorreu durante a correção da redação pelos membros corretores da banca de correção em 2018 e 2019.
A posição social do locutor (pai, professor, jornalista, aluno etc.)	Os produtores dos CIC são vestibulandos que pleitearam vagas em algum dos cursos de nível superior; tais vagas estão relacionadas ao ano posterior aos Concursos Vestibulares de 2018 e 2019, respectivamente, os anos 2019 e 2020.
Meio de veiculação	O CIC da Unioeste é um gênero que circula socialmente em dois momentos. O primeiro é quando o exemplar vai para a correção da banca e, o segundo, quando disponibilizado para pesquisas acadêmico-científicas da própria instituição. Ele é utilizado pela Unioeste como forma de analisar as habilidades de interação escrita, organização de ideias, interpretação de dados, fatos e informações, além da elaboração de uma argumentação sólida sobre um determinado tema, dos futuros acadêmicos da instituição.
A posição social do interlocutor (professor, aluno, médico etc.)	Os corretores pertencentes à Banca Permanente de Correção das Redações do Concurso Vestibular da Unioeste dos anos 2018 e 2019 eram professores da área de Letras da referida Instituição de Ensino Superior (IES) e professores pertencentes à Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná.
Objetivo (efeito que o agente-produtor deseja produzir sobre o interlocutor)	O objetivo da produção de um exemplar do CIC é demonstrar, para a banca corretora, a habilidade de produzir um texto de base argumentativa relacionado a um tema específico, atendendo às habilidades de escrita conforme as normas gramaticais e ortográficas da LP, a coerência das ideias, a coesão textual, a solidez na argumentação e a organização do conteúdo.

O conteúdo temático	2018	Os estereótipos relacionados ao gênero masculino no papel social de pai.
	2019	Nós nos preocupamos mais com nossos semelhantes ou com os animais?
O suporte de circulação		O CIC tem como suporte, primeiramente, a folha de rascunho para a elaboração do texto inicial e, após elaborado, é transcrito para a folha de versão definitiva. Vale ressaltar que o texto, tanto o da folha de rascunho quanto o da folha definitiva, é redigido de forma manuscrita em suporte de papel (e não em suporte virtual).

Fonte: Elaborado e adaptado de Machado e Cristovão (2009)

No caso dos CIC, com base na análise do contexto físico de produção, temos como lugares de produção os *campi* da própria instituição responsável pelo Concurso Vestibular da Unioeste, além de dois outros locais, as cidades de Curitiba e Maringá. A produção dos exemplares do gênero CIC ocorreu em dois Concursos Vestibulares de anos distintos, 2018 e 2019, por candidatos às vagas de cursos superiores da própria instituição.

Em se tratando do contexto sociossubjetivo dos CIC, o lugar de interação social do gênero acontece quase que exclusivamente entre os produtores e a banca corretora da instituição, salvo o caso mencionado no quadro acima. Além disso, os CIC têm como momento histórico de interação a avaliação da redação pelos membros corretores da banca, quando eles avaliaram os exemplares produzidos pelos vestibulandos nos concursos vestibulares 2018 e 2019. Tal avaliação, feita a partir dos critérios de correção, é iniciada pelos corretores das redações um dia após a prova do vestibular.

Com relação à veiculação do CIC, é preciso enfatizar que, por ser um gênero proposto pela Unioeste para a prova de redação dos Concursos Vestibulares, ele não circula socialmente para além da universidade, já que o momento que o texto chega às mãos do corretor é considerado uma forma de circulação. Além do mais, há um segundo momento em que a redação do vestibular da Unioeste pode circular socialmente, quando são utilizadas em pesquisas científico-acadêmicas, como de mestrado ou de doutorado.

Os exemplares produzidos nos Concursos Vestibulares são avaliados por profissionais da área de Letras com experiência na correção deste tipo de texto, ou seja, os vestibulandos produzem suas redações com o intuito de demonstrar habilidade na produção de um exemplar do gênero que abarque os critérios de correção da melhor forma possível. Na prova de redação dos Vestibulares Unioeste, o conteúdo temático das redações está diretamente ligado à temática abordada na proposta e ao foco ideológico que o vestibulando dá a esta temática por meio de suas asserções no texto.

No que se refere ao suporte do gênero CIC da prova de redação do Concurso Vestibular da Unioeste, reforçamos que há condições para que o CIC circule socialmente, como já supracitado, porém há sim um suporte físico no qual ele é produzido. Geralmente, o CIC é escrito primeiro em uma folha de rascunho, depois, em uma folha de versão definitiva, na qual obrigatoriamente o vestibulando deve entregar sua versão final da redação, correndo o risco de zerar a nota da redação caso não tome este cuidado.

Todos esses parâmetros elaborados a partir do quadro teórico-metodológico do ISD fazem parte dos procedimentos de elaboração do MDG e foram sistematizados no quadro 17. Portanto, seguiremos agora para a análise do plano discursivo dos CIC.

3.2.2 Análise do plano discursivo

A análise do plano discursivo está atrelada ao que Bronckart (2007) chama de arquitetura interna dos textos, a qual é formada por três níveis superpostos, denominados de *estratos do folhado textual do texto: a infraestrutura geral do texto*, os *mecanismos de textualização* e os *mecanismos enunciativos*. O quadro 16 aborda o primeiro estrato desse folhado.

QUADRO 16 – Análise do plano discursivo

Plano Discursivo	Análise
Plano textual global (organização geral do texto)	No plano textual global, percebemos como o texto é construído pelo autor, se há título, disposição dos parágrafos, entre outras formas multissemiótica de produção, e como ele organiza a escrita textual conforme o conteúdo temático abordado.
Tipo de discurso predominante	Mundos discursivos: Narrar ou expor.

	Grau de implicação: Conjunto ou disjunto. Tipo de Discurso: Narração, relato, teórico e interativo.
Sequência discursiva predominante	Narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa, dialogal ou injuntiva.

Fonte: Elaborado e adaptado de Machado e Cristovão (2009)

O primeiro nível é o da *infraestrutura geral do texto*, ou seja, sua organização, e é considerado o mais profundo dos níveis, pois é por meio dele que compreendemos o planejamento do conteúdo temático. Neste nível de análise, há um aprofundamento das características mais gerais do texto, como o plano textual global, tipo de discurso e sequências discursivas predominantes do gênero. Além disso, há também os *mecanismos de textualização*, relacionados às conexões frásicas e às coesões nominais e verbais, e os *mecanismos enunciativos*, relativos às modalizações discursivas segundo o ISD (lógicas, deônticas, pragmáticas e apreciativas) (BRONCKART, 2007). Ambos esses mecanismos são responsáveis pela análise do estilo linguístico do texto. Com isso, vejamos agora o quadro da análise do plano discursivo do gênero CIC por meio do quadro 17.

QUADRO 17 – Análise do plano discursivo do CIC

Plano Discursivo	Análise
Plano textual global (organização geral do texto) ⁶⁷	Os CIC, geralmente, apresentam título relacionado ao tema ou ao assunto abordado na prova de redação, cujo intuito é chamar a atenção do interlocutor; No parágrafo introdutório do CIC, o vestibulando aborda o tema e situa o interlocutor sobre as formas de linguagem que estão sendo interpretadas/analizadas de forma crítica, sejam elas escritas ou oral, visual ou multimodal/multissemiótica. Além de elencar dados que auxiliem o interlocutor a identificar tal texto, como autor e local de circulação. Por ser um gênero argumentativo, há presença de uma tese/ponto de vista do vestibulando.

⁶⁷ Em uma pesquisa, publicada na Revista Gtlex, por Seide (2019), intitulada *O ensino da avaliação de redações escolares a partir do léxico*, encontramos, em anexo, uma descrição sucinta do gênero CIC. Aqui utilizamos alguns dos conceitos que a autora estabelece com relação à descrição deste gênero.

	Os parágrafos de desenvolvimento do CIC estabelecem a valoração do vestibulando, a qual busca concordar ou discordar com o autor do texto. É neste momento que o vestibulando demonstra juízo de valor sobre o tema e utiliza argumentos para justificá-lo. Deve-se manter originalidade argumentativa e demonstrar-se relevante diante do tema. Além disso, é preciso reiterar informações do texto que está sendo interpretado/analísado. O parágrafo conclusivo do CIC finaliza as ideias do texto da redação estabelecendo reforço à argumentação, mantendo-se os mesmos posicionamentos anteriores e estabelece uma asserção conclusiva.
Tipo de discurso predominante	Mundos discursivos: (X) Expor implicado Grau de implicação: (X) Conjunto Tipos de Discurso: (X) Teórico (X) Interativo
Sequência discursiva predominante	Argumentativa

Fonte: Elaborado e adaptado de Machado e Cristovão (2009)

A partir das análises dos exemplares de CIC, principalmente daqueles considerados prototípicos, percebemos como as configurações do gênero se organizam em seu plano global/geral (introdução, desenvolvimento e conclusão). Além disso, alguns exemplares também possuem título, apesar de a comanda da prova de redação mencioná-lo como item opcional.

No parágrafo introdutório, os vestibulandos elencam uma série de informações que auxiliam o interlocutor a identificar o texto analisado/comentado, abordam a temática da proposta de redação e expõem um ponto de vista/tese sobre ela.

Já os parágrafos de desenvolvimento são aqueles construídos por argumentos que defendem o posicionamento dos vestibulandos perante o tema. Como o CIC comenta/analisa/interpreta um determinado texto, há, em alguns momentos da redação, menção ao texto comentado/analísado/interpretado. Tais características dos CIC prototípicos foram percebidos em todos os exemplares. Além do mais, as próprias informações elencadas no texto da comanda são utilizadas nos processos de argumentação dos vestibulandos.

Em se tratando do parágrafo conclusivo do CIC, percebemos que há o fechamento das ideias com claro reforço à argumentação realizada nos parágrafos de desenvolvimento.

Ainda com relação à infraestrutura geral dos exemplares dos CIC, precisamos esclarecer o tipo de discurso predominante e a sequência discursiva que predomina neste gênero segundo a análise realizada dos exemplares prototípicos do CIC, portanto abordamos o mundo discursivo, o grau de implicação e o tipo de discurso ao qual o gênero pertence segundo o quadro do ISD.

O mundo discursivo que circunda o gênero CIC, como também todos os gêneros de redações de vestibular, é o mundo do expor implicado. É implicado porque há relações entre o mundo físico da ação da linguagem e conjunto ao mundo ordinário do vestibulando, ou seja, existem referências dêiticas, como o produtor do texto, o lugar de produção e o momento de produção do texto analisado, embora nem sempre haja todas essas informações, e a predominância de verbos no presente, utilizados pelos vestibulandos para expor suas ideias.

Quanto ao tipo de discurso predominante no CIC, percebemos a combinação entre o discurso teórico e o discurso interativo. O primeiro, porque não há a necessidade de o interlocutor estar situado sobre o contexto em que o texto é produzido, muito menos identificar o produtor do texto. Já o discurso interativo ocorre pelo motivo de o vestibulando precisar estabelecer conexões interativas entre os argumentos que elenca na redação e o corretor da banca, para que este perceba nitidamente o seu ponto de vista sobre a temática. Nessa interação, há a predominância de verbos no presente do indicativo, o que é uma característica nítida de gêneros cuja predominância discursiva se estabelece por meio da tipologia argumentativa.

Por fim, analisaremos os estilos linguísticos de cada CIC Prototípico detalhadamente e condensaremos as análises das categorias Mediana e Não-prototípica em quadros-sínteses.

3.2.3 Análise do estilo linguístico

Tendo em vista que o *corpus* considerado para análise nesta Dissertação é amplo, nesta subseção, cujo intuito é analisar o estilo linguístico dos exemplares de CIC produzidos no concurso vestibular da Unioeste de 2018 e 2019, preferimos não recorrer exclusivamente ao quadro de análise do estilo linguístico do gênero, como propuseram Machado e Cristovão (2009), como demonstraremos no quadro a seguir.

QUADRO 18 - Análise do estilo linguístico

Unidades linguísticas	Quantificadores
Pronomes pessoais de primeira ou segunda pessoa	Quantidade e demonstração de quais são os pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa presentes no texto.
Presença de dêiticos	Quantidade e demonstração de elementos linguísticos dêiticos no texto.
Tempos verbais	Quantidade e demonstração dos tempos verbais utilizados no texto.
Modalizadores	Quantidade e demonstração de palavras modalizadoras de discurso.
Características da coesão nominal (referencial)	Quantidade e demonstração de recursos utilizados como referentes dentro do texto.
Características da coesão nominal e sequencial	Quantidade e demonstração de elementos linguísticos que conectam as ideias do texto e dão progressão a ele.
Características dos parágrafos, dos períodos e das frases	Quantidade de parágrafos, de períodos e características das frases (se são curtas ou longas etc.).
Características lexicais (presença abundante de adjetivos, substantivos, advérbios etc.)	As características lexicais de um texto estão relacionadas à predominância de certas classes gramaticais; isso ocorre, principalmente, em decorrência de seu conteúdo temático e pela tipologia textual predominante.
Tomada de Posição	A opinião, o acento valorativo que o produtor dá ao texto.
Argumentos	Operadores argumentativos que auxiliem na identificação de sequências argumentativas, como conjunções, locuções conjuntivas, certos advérbios e locuções adverbiais.
Contra-argumentos	Estratégia argumentativa em que se utilizada um ponto de vista oposto a outro como forma de reafirmar que um argumento se sobressai ao outro. Este tipo de estratégia argumentativa também é conhecido como <i>antítese/antítese</i> (PESTANA, 2018).

Fonte: Elaborado e adaptado de Machado e Cristovão (2009)

O quadro 18, elaborado a partir das categorias de análise do ISD, mais especificamente com relação ao folhado textual de Bronckart (2007), e adaptado por nós nesta pesquisa, permite a quantificação linguística de apenas alguns elementos

do texto, deixando outros de lado. Como o nosso *corpus* de pesquisa é constituído por 25 exemplares escritos do gênero CIC, cremos que a análise singular de cada exemplar demonstrará melhor as construções linguísticas atreladas à configuração e às capacidades de linguagem relacionada ao CIC.

É preciso ressaltar, também, que os quadros de análise do estilo linguístico foram elaborados para as redações pertencentes à categoria Prototípica, já que são os exemplares julgados pela banca como sendo os que mais apresentam as configurações e as características linguístico-discursivas esperadas para o gênero.

Lembramos também que todo o aporte teórico de análise das redações, com relação ao quadro teórico-metodológico do ISD, da LT e da GN da LP já foram discutidas ao longo do texto, portanto, não mobilizaremos, nas análises linguísticas, os aportes teóricos de cada autor mencionado.

Seguiremos, então, para as nossas análises.

3.2.3.1 Categoria Prototípica

Os comentários interpretativos-críticos pertencentes à categoria Prototípica são os que mais se aproximam das configurações e construções prototípicas do gênero. Além do mais, são exemplares com maiores qualidades textuais – entre elas ortográficas e gramaticais, conteudísticas, de organização, de relação das ideias etc., as quais podem ser resumidas em, como o próprio Manual do Candidato aborda, três critérios de correção: *Situação Social de Produção, Aspectos Textuais e Norma Padrão*. Tais redações se sobressaem quando comparados às categorias Mediana e Não-Prototípica. Os exemplares de CIC analisados a seguir são redações que transitam entre as pontuações 42 e 53 pontos.

Comentário Interpretativo-Crítico 1 (CIC1) – Categoria Prototípica (2018)

	Pontuação 42
Blog Investigação Filosófica, a tirinha do Armandinho acessada em 15/09/17 ilustra de forma	01
bem humorada e precisa a visão das sociedades patriarcais sobre a participação efetiva do	02
sexo masculino na criação e desenvolvimento dos filhos. Dessa maneira, uma criança ridicularizan-	03
do outra por protagonizar – mesmo que apenas no âmbito ficcional – o papel de pai ativo denun-	04
cia que, no ambiente familiar, esse jovem viu a mulher sendo atribuída a responsabilidade	05
integral do cuidado com a prole. Logo, sinto-me no dever – como filha de pai solteiro e	06
feminista – de redigir um comentário ao veículo da minha experiência e preconceitos vividos.	07
A família brasileira tem se moldado ao decorrer das últimas décadas, dado o aumento sig-	08
nificativo nos divórcios e outros fatores. Na separação, o conflito pela custódia dos filhos pare-	09
ce-me acontecimento meramente visto nas novelas. O fato é que, comumente, os filhos ficam com a mãe.	10
Portanto, quando conto que meus pais são separados, não há espanto.	11
Entretanto, ao relatar que minha guarda é paterna, diversas indagações surgem. Nesse contex-	12
to, é nítido que, embora vários dogmas familiares já foram desconstruídos, ainda prevalece o machismo,	13
em parte significativa da população, de encarar o dever de formação das crianças como exclusivo	14
da mulher. Esse pilar social está tão fortemente fixado que, para muitos, apenas em casos de	15
demência ou falecimento da mãe é aceitável que o pai dedique da própria liberdade e de outras	16
preocupações para dedicar-se aos descendentes. Infere-se que são dadas diferentes valores e prestí-	17
gio aos mesmos trabalhos, quando executados por diferentes gêneros. Evidencia-se, portanto, a desi-	18
gualdade entre eles, presente em todos os níveis de sociedade.	19
Com efeito, parabenizo o blog pela publicação de relevância que ultrapassa as fronteiras	20
nacionais, pois a discussão e revisão dos trabalhos diferenciados que homem e mulher possuem	21
na construção da família favorece a atenuação desses preceitos. Dessa forma, a discrimi-	22
nação de pais que se encarregam da formação dos próprios filhos também diminuirá.	23
	24
	25
	26
	27
	28
	29
	30

Quadro 19 – Análise do estilo linguístico do CIC1

Unidades linguísticas	Quantificadores
Pronomes pessoais de primeira ou segunda pessoa	[...]sinto-me (linha 06); [...]parece-me (linhas 09-10); [...] meus pais (linha11); [...] minha guarda (linha 12).
Presença de dêiticos	<p>Dêiticos indiciais (ou indexicais): [...]15/09/17(linha 01); [...]sinto-me (linha 06); [...]minha experiência (linha 07); [...]parece-me (linhas 09-10); [...]quando Øconto (linha 11); [...] meus pais (linha 11); [...]minha guarda (linha 12); [...]Øparabenizo (linha 20);</p> <p>Dêiticos anafóricos: [...]esse jovem (linha 05); [...]Esse pilar social (linha 15); [...] desigualdade entre eles (linhas 18-19); [...] desses preconceitos (linha 22).</p>
Tempos verbais	<p>Presente do indicativo: [...] ilustra (linha 01); [...]sinto-me (linha 06); [...]tem (linha 08); parece-me (linhas 09-10); [...]é (linha 10); [...]ficam (linha 10); [...]Øconto (linha 11); [...]não há (linha 11); [...]é (linha 12); [...]surgem (linha 12); [...] é (linha 13); [...]prevalece (linha 13); [...]está (linha 15); [...]é (linha 16); [...]dedique (linha 16); [...]infere-se (linha 17); [...]são dadas (linha 17); [...]evidencia-se (linha 18); [...]parabenizo (linha 20); [...]ultrapassa (linha 19); [...]possuem (linha 21); [...]favorece (linha 22); [...]se encarregam (linha 23).</p> <p>Como o CIC é um gênero de tipologia textual dissertativo-argumentativo, o tempo verbal presente no modo indicativo é predominante. Há outros tempos e modos verbais, porém todos voltados para a argumentação, por exemplo:</p> <p>Pretérito perfeito do indicativo: [...]viu (linha 05); [...]foram desconstruídos (linha 13) (voz passiva).</p> <p>Futuro do indicativo: [...]diminuirá (linha 23).</p> <p>Formas nominais</p> <p>Gerúndio: [...]ridicularizando (linhas 03-04); [...]sendo (linha 05);</p> <p>Infinitivo: redigir (linha 07); [...]relatar (linha 12); [...]dedicar-se (linha 17).</p> <p>Particípio passado: [...] acessada (linha 01); [...]dado (linha 08); [...]visto (linha 10); [...]fixado (linha 15); [...]executados (linha 18).</p>
Modalizadores	[...]ilustra de forma bem humorada e precisa (linhas 01-02); sociedades patriarcais (linha02); participação efetiva (linha 02); mesmo que apenas

	<p>no âmbito ficcional (linha 04); o papel de pai ativo (linha 04); responsabilidade integral (linha 05-06); filha de pai solteiro e feminista (linhas 06-07); aumento significativo (linha08-09); acontecimento meramente (linha10); O fato é que, comumente (linha 10); minha guarda é paterna (linha12); diversas indagações (linha 12); é nítido que (linha 13); vários dogmas familiares (linha 13); em parte significativa da população (linha 14); exclusivo da mulher (linhas 14-15); Esse pilar social está tão fortemente fixado que (linha 15); para muitos, apenas em casos de demência ou falecimento da mãe é aceitável (linha15-16); própria liberdade (linha 16); diferentes valores e prestígio aos mesmos trabalhos (linha17-18); diferentes gêneros (linha 18); parabenizo o blog pela publicação de relevância que ultrapassa as fronteiras (linha 20-21); trabalhos diferenciados (linha 21); Dessa forma, a discriminação de pais que se encarregam da formação dos próprios filhos também diminuirá (linha 22-23).</p>
<p>Características da coesão nominal (referencial)</p>	<p>Elipse de sujeitos⁶⁸: [...]Øconto; [...]Øparabenizo; Substantivos referentes: Blog Investigação Filosófica (linha 01); [...]Armandinho (linha 01); [...]uma criança (linha 03); [...]mulher (linha 05); [...]prole (linha 06); [...]pai (linha 06); [...]filhos (linha 09); [...]mãe (linha 10); [...]pais (linha 11); [...]paterna (linha 12); [...]população (linha 14); [...]crianças (linha 14); [...]descendentes (linha 17); [...]gêneros (linha 18); [...]eles (linha 19); [...]sociedade (linha 19); [...]blog (linha 20); [...]publicação (linha 20); [...]trabalhos (linha 21); [...]homem e mulher (linha 21); [...]família (linha 22); [...]preceitos (linha 22); [...]filhos (linha 23).</p>
<p>Características da coesão sequencial</p>	<p>[...]Dessa maneira (linha 03); [...]Logo (linha 06); [...]O fato é que (linha 10); [...]Portanto (linha 11); [...]Entretanto (linha 12); [...]Nesse contexto (linhas 12-13); [...]embora (linha 13); [...]ainda (linha 13); [...]Infere-se que (linha 17); [...]Evidencia-se, portanto (linha 18); Com efeito (linha 20); [...]pois (linha 21); [...]Dessa forma (linha 22).</p>
<p>Características dos parágrafos, dos períodos e das frases</p>	<p>O texto está dividido em três parágrafos, um parágrafo introdutório, um parágrafo de desenvolvimento e um parágrafo conclusivo.</p>

⁶⁸ Na LP, a elipse de sujeito é uma figura de linguagem, mais especificamente uma figura de sintaxe, na qual não se utiliza um pronome do caso reto ou um substantivo, por exemplo, que especifique quem é o sujeito da oração, portanto, é necessário analisar a desinência em que o verbo está flexionado para percebermos o sujeito da frase.

	<p>Parágrafo introdutório: possui três períodos compostos com frases curtas. Neste parágrafo, há a introdução da temática desenvolvida na redação e informações que situam o interlocutor sobre o texto analisado. Além disso, há o posicionamento sobre o tema por parte do vestibulando ao defender a tese de que: <i>uma criança ridicularizando outra por protagonizar – mesmo que apenas no âmbito ficcional – o papel de pai ativo denuncia que, no ambiente familiar, esse jovem viu a mulher sendo atribuída a responsabilidade integral de cuidado com a prole</i> (linhas 03-06);</p> <p>Parágrafo de desenvolvimento: possui nove períodos compostos com frases curtas. No parágrafo de desenvolvimento do CIC1, o vestibulando lança mão de argumentos para defender seu ponto de vista acrescido ao parágrafo introdutório;</p> <p>Parágrafo conclusivo: possui dois períodos compostos com frases curtas. No parágrafo conclusivo, o vestibulando retoma o texto analisado e o finaliza com uma proposta: <i>pois a discussão e revisão dos trabalhos diferenciados que homem e mulher possuem na construção da família favorece a atenuação desses preceitos. Dessa forma, a discriminação de pais que se encarregam da formação dos próprios filhos também diminuirá.</i> (linhas 21-23).</p>
<p>Características lexicais (presença abundante de adjetivos, substantivos, advérbios etc.</p>	<p>Como o CIC é um gênero dissertativo-argumentativo, há predominância de adjetivos, advérbios e substantivos relacionados à temática envolvida na prova de redação.</p> <p>Adjetivos: Filosófica (linha 01); humorada e precisa (linha 02); patriarcais (linha 02); ficcional (linha 04); ativo (linha 04); familiar (linha 05); feminista (linha 07); brasileira (linha 08); paterna (linha 12); fixado (linha 15).</p> <p>Advérbios: bem (linha 02); meramente (linha 10); comumente (linha 10); fortemente (linha 15); apenas (linha 15).</p> <p>Substantivos: Armandinho (linha 01), sociedades (linha 02); filhos (linha 03); âmbito (linha 04); pai (linha 04); mulher (linha 05); prole (linha 06); família (linha 08); custódia (linha 09); mãe (linha 10); pais (linha 11); indagações (linha 12); machismo (linha 13); crianças (linha 14); descendentes (linha 17); gêneros (linha 18); publicação (linha 20); homem (linha 21); preceitos (linha 22); discriminação (linhas 22-23).</p>

	Marcador temporal: 15/09/17 (linha 01), últimas décadas (linha 08).
Tomada de Posição	<p>O vestibulando toma posição sobre o assunto quando elenca como tese/ponto de vista a seguinte opinião: <i>uma criança ridicularizando outra por protagonizar – mesmo que apenas no âmbito ficcional – o papel de pai ativo denuncia que, no ambiente familiar, esse jovem viu a mulher sendo atribuída a responsabilidade integral de cuidado com a prole</i> (linhas 03-06).</p> <p>Para o vestibulando, a criança, tendo como referência o ocorrido na tirinha do Armandinho, age de acordo com aquilo que aprende no ambiente familiar, portanto, o menino que tira sarro de Armandinho, por este estar brincando com um carrinho de bonecas, agiu daquela forma porque foi assim que ele aprendeu a se comportar em momentos como essa da tirinha.</p> <p>Percebe-se que o vestibulando discorda de tal comportamento, posicionando-se favoravelmente à argumentatividade da tirinha analisada.</p>
Argumentos	<p>Em um gênero dissertativo-argumentativo, a tipologia textual predominante é a argumentativa, portanto todos os excertos, mesmo que pertencentes a outra tipologia, cumprem o papel argumentativo.</p> <p>São exemplos desses excertos aqueles que trazem consigo operadores argumentativos, como: Dessa maneira (linha 03); Logo (linha 06); O fato é que (linha 10); Portanto (linha 11); Entretanto (linha 12); é nítido (linha 13); Evidencia-se (linha 18); portanto (linha 18); pois (linha 21); Dessa forma (linha 22).</p>
Contra-argumentos	<p>[...]Na separação, o conflito pela custódia dos filhos parece-me acontecimento meramente visto nas novelas. O fato é que, comumente, os filhos ficam com a mãe. (linhas 09-10);</p> <p>[...]embora vários dogmas familiares já foram desconstruídos, ainda prevalece o machismo (linha 13);</p>

Fonte: elaborado e adaptado pelo autor com base em Machado e Cristovão (2009)

O CIC1 foi escrito no Concurso Vestibular da Unioeste 2018 e pertence à categoria Prototípica por ter obtido 42 pontos. A estrutura desta redação está dividida em três parágrafos: o introdutório, o de desenvolvimento e o conclusivo. Além disso, o CIC1 não possui título.

No parágrafo de introdução (linhas 01-07), temos três períodos, todos compostos e pertencentes à tipologia textual argumentativa. Inicialmente, há uma afirmação de que *a tirinha do Armandinho*, acompanhada do dêitico temporal *15/09/17* – data de acesso da tirinha –, *ilustra de forma bem humorada* (linhas 01-02) e *precisa* uma determinada visão de sociedades que o próprio autor do CIC1 adjetiva como *patriarcais* (linha 02). Os valores discursivos são acentuados nesse primeiro período, primeiramente, pela forma verbal *ilustra*, presente do indicativo, o que demonstra que o vestibulando, agente-produtor do CIC1, se posiciona a favor da crítica realizada e, ainda, acrescenta aos adjetivos *humorada* e *precisa* a locução adverbial *de forma bem* (linhas 01-02), acentuando o seu posicionamento diante do tema. Ainda no primeiro período, o vestibulando menciona a participação dos sujeitos do *sexo masculino* (linha 03), ou seja, os pais *na criação e desenvolvimento dos filhos* (linha 03) e deixa claro que essa participação deve ser *efetiva* (linha 02), pois é este adjetivo que nos mostra a noção de estabilidade mencionada no ato anterior, o de participar de algo.

Ainda no primeiro parágrafo, no segundo período, o vestibulando utiliza a locução adverbial *Dessa maneira* (linha 03) para introduzir certa conclusão, dada por ele mesmo, sobre o ocorrido na tirinha do Armandinho. O uso da forma nominal gerúndio *ridicularizando* (linhas 03-04) é uma oração subordinada reduzida de gerúndio que liga o agente que comete a ação de ridicularizar ao sujeito ridicularizado. É importante mencionarmos o uso do aposto *mesmo que apenas no âmbito ficcional* (linha 04), o qual é introduzido pela locução adverbial *mesmo que*, indicando oposição a uma ideia anterior, neste caso, o ocorrido na tirinha do Armandinho e a verossimilhança existente entre o *ficcional*, adjetivo que caracteriza o substantivo *âmbito*, e o real. Em seu posicionamento, o vestibulando deixa claro o papel de um pai. Ao utilizar o adjetivo *ativo* (linha 04), ele se refere à ação ocorrida na tirinha, neste caso, para o vestibulando, Armandinho estava agindo como *pai ativo*, aquele que cuida e se posiciona perante a paternidade de forma plena. Além disso, o vestibulando diz que a ação do antagonista da tirinha, o menino que tenta ridicularizar Armandinho, advém do *ambiente familiar* (linha 05). Na sequência, o vestibulando *denuncia* (linhas 04-05) que o fato só ocorreu porque o menino foi condicionado a isso dentro do ambiente em que vive, ou seja, deixa evidente questões patriarcais, como já mencionado, com relação à criação dos filhos ser de inteira responsabilidade do sexo feminino.

Para concluir o parágrafo introdutório, o vestibulando inicia com a conjunção coordenativa conclusiva *Logo* (linha 06), cujo intuito é o de introduzir uma experiência pessoal. Isso se evidencia quando o verbo sentir, no presente do indicativo e na primeira pessoal do singular, vem acompanhado do pronome oblíquo átono *me*, também da primeira pessoa do singular. Ao utilizar o verbo pronominal *sinto-me* (linha 06), o vestibulando toma posição e articula uma experiência própria para reafirmar seu posicionamento perante preceitos sociais relacionados ao papel de um pai na sociedade, para isso, introduz o aposto *como filha de pai solteiro e feminista* (linhas 06-07) com uma conjunção coordenativa causal, que introduz uma oração coordenada adverbial causal. Cabe mencionar, também, que ambos os adjetivos utilizados para caracterizar o próprio pai – *solteiro* e *feminista* – reafirmam o papel de pai que tanto a tirinha quanto o vestibulando defendem, isto é, apesar de estar solteiro, não se eximiu de cuidar da filha e, ainda, está engajado em um movimento social que estabelece direitos iguais a todos os indivíduos da sociedade, como é o caso do movimento feminista. Este aposto, *solteiro e feminista*, é utilizado como o motivo de o vestibulando, já que a partir deste momento ela confirma a própria identidade de gênero, defender a atitude de Armandinho na tirinha.

O CIC1 possui um único parágrafo de desenvolvimento (linhas 08-19). Há nove períodos neste parágrafo, todos períodos compostos. E é nas duas primeiras linhas deste parágrafo que encontramos a tese defendida. O vestibulando afirma que *A família brasileira tem se moldado ao decorrer das últimas décadas, dado o aumento significativo nos divórcios e outros fatores* (linhas 08-09). Esta informação não foi trazida pela tirinha, a qual serviu como texto de apoio para a escrita do CIC, na prova de redação da Unioeste em 2018, portanto é de conhecimento do vestibulando, agente-produtor da redação, o qual modaliza o seu discurso quando menciona que, além de haver aumento em casos de divórcios, o que auxilia na modificação da *família brasileira* (linha 08), esse aumento é *significativo* (linhas 08-09), ou seja, é perceptível e que é preciso levar em conta. Nas linhas 09 a 11, temos três asserções que constituem uma sequência argumentativa. A primeira (linhas 09-10), introduzida por *Na separação* (linha 09), em que *Na* é denominada como uma preposição acidental (*Na* = durante), expressando um tempo determinado de um acontecimento, o autor do texto argumenta, utilizando um verbo pronominal, *parece-me* (linha 09-10), verbo parecer no presente do indicativo mais pronome oblíquo átono da primeira pessoa do singular, que esse tipo de ocorrência *pela custódia dos filhos* (linha 09) era algo

detidamente do âmbito ficcional, cinematográfico, novelístico. E complementa argumentando que é comum os filhos ficarem com suas genitoras. Ao utilizar o advérbio de modo *comumente* (linha 10), o vestibulando modaliza o sentido daquilo que pretende passar para o interlocutor do seu texto, em outras palavras, se não houvesse esse advérbio, sua argumentação seria falha, pois não é sempre que os filhos ficam com a mãe.

Na linha 11, encontra-se um único trecho argumentativo. Introduzido pela conjunção coordenativa conclusiva *Portanto*, que, conseqüentemente, por ser um operador argumentativo, introduz um argumento conclusivo. Vale ressaltar que neste trecho há um período composto por coordenação e subordinação, ou seja, um período misto, visto que, além de *portanto*, há também a conjunção subordinativa adverbial temporal *quando*. Neste caso, podemos perceber um elemento exofórico, o qual está relacionado a algo fora do texto. Isso ocorre porque o sujeito do verbo *conto*, verbo contar no presente do indicativo, se remete ao próprio vestibulando, o sujeito é oculto, podendo ser identificado pela desinência verbal, além disso, ela marca sua enunciação por meio do pronome possessivo adjetivo *meus*, relacionado à palavra *pais* para deixar claro quais são os pais mencionados, os pais do vestibulando. O advérbio de negação *não* reforça o argumento, justamente porque amplia, e traz negação ao mesmo tempo, o sentido do verbo haver em *não há espanto*.

Na linha 12, ocorre um contra-argumento introduzido pela conjunção coordenativa adversativa *Entretanto*, pois o vestibulando afirma que, mesmo não havendo reações espantosas, *diversas indagações surgem*, fato que contraria a primeira reação. Entremeio ao contra-argumento, há uma oração subordinada adverbial temporal iniciada pela oração reduzida de infinitivo *ao relatar que*, nesta oração, a escritora afirma, e para isso utiliza o pronome possessivo feminino na primeira pessoa do singular no presente do indicativo, que sua *guarda é paterna*. O uso do verbo de ligação *é* reafirma esse fato, dito de outra forma, a ligação feita pelo verbo *é* ao predicativo do sujeito *paterna* denota a importância de se mencionar, para o vestibulando, a relação que há entre o vestibulando e o pai.

A expressão *Nesse contexto* (linhas 12-13) indica especificidade de determinada situação e introduz o quinto período do parágrafo de desenvolvimento do CIC1, seguida do predicado cristalizado *é nítido* (linha 13). Em seguida, ainda na linha 13, a conjunção subordinativa adverbial concessiva *embora* introduz um argumento de ressalva, relacionada à desconstrução de *vários dogmas familiares*, para isso, o

vestibulando insere uma circunstância temporal à forma verbal *foram* com o advérbio de tempo *já* (linha 13) e acrescenta, com o advérbio de tempo *ainda* mais o verbo *prevalece* (linha 13), que, apesar de todas as desconstruções, *ainda prevalece o machismo* (linha 13), principalmente quando o assunto é a criação dos filhos, cuja obrigação, como argumenta o vestibulando e conforme muitos pensam, é exclusiva da mulher, e essa noção é introduzida pela preposição essencial *em* (linha 14). Na linha 15, o vestibulando chama de *pilar social* essa questão da predominância do machismo na atualidade e modaliza seu discurso quando utiliza dois advérbios de intensidade, *tão* e *fortemente* (linha 15), para modificar o adjetivo *fixado*. Logo em seguida, ao empregar o advérbio *apenas* (linha 15), denota que, no pensamento das pessoas que vivem neste tal *pilar social*, há somente duas circunstâncias em que um pai pode ter a guarda de um filho, ou *demência ou falecimento* (linha 16), argumento reafirmado pelo predicado cristalizado *é aceitável*, cuja função é ligar o fato de *demência ou falecimento da mãe* à atitude de dedicação do pai com os filhos, porém, há sentidos advindos de vozes sociais, por exemplo, de que a mãe é que deve cuidar sozinha dos filhos e de que a única responsabilidade do pai é prover o sustento deles, tendo total liberdade e nenhuma preocupação com relação à criação dos próprios filhos.

Na linha 17, o vestibulando introduz seu argumento com o verbo inferir mais a partícula apassivadora *se*, indicando voz passiva sintética, para dizer que se pode concluir que há diferenças entre os *valores* e o *prestígio* (linha 17) dados a cada um pelas mesmas funções desempenhadas pela mãe e pelo pai, e finaliza o argumento com uma oração subordinada adverbial temporal, *quando executados por diferentes gêneros* (linha 18), com o intuito de demonstrar que, mesmo executando as mesmas atividades relacionadas aos filhos, o sexo masculino, ou seja, o pai, sempre terá maior crédito que a mãe. Ainda na linha 18, o vestibulando utiliza o último período do parágrafo de desenvolvimento para concluir, por meio do verbo evidenciar na terceira pessoa do singular no presente do indicativo mais a partícula apassivadora *se* e, principalmente, pela conjunção coordenativa conclusiva *portanto* (linha 18), operador argumentativo que introduz uma conclusão, já que o vestibulando afirma que as diferenças sociais entre os gêneros masculino e feminino estão *presente em todos os níveis da sociedade* (linha 19), em que o adjetivo *presente* introduz um aposto que acrescenta a opinião genérica do vestibulando e a preposição *em* traz para o discurso uma noção de nível, neste caso, o social.

A conclusão (linhas 20-23) do CIC1 é formada por dois períodos compostos. Inicialmente, a expressão *Com efeito* (linha 20), locução adverbial de afirmação, a introduz. Ainda neste mesmo trecho, há a presença de um elemento dêitico que faz referência ao vestibulando, produtora do CIC1. Podemos perceber isso pela desinência do verbo parabenizar no presente do indicativo, (eu) *parabenizo*. O vestibulando utiliza-se da construção *de relevância* (linha 20) para acentuar a importância da publicação da tirinha do Armandinho pelo blog e argumenta, por meio da conjunção coordenativa conclusiva, também operador argumentativo, *pois*, que é preciso rever o que diferencia ambos os sexos com relação às funções que desempenham nos cuidados com os filhos, o motivo, assim releva o vestibulando, é a redução de certas normatizações sociais que não fazem sentido em se tratando da criação dos filhos. Para finalizar a redação, o vestibulando utiliza a locução adverbial de modo *Dessa forma* (linha 22), a qual tem o intuito de concluir a opinião do vestibulando. Ele encerra sua argumentação dizendo que os pais, os genitores, não no sentido genérico de pai e mãe, precisam cuidar dos próprios filhos para que haja menos intolerância, além de se reduzir certas determinações impostas pelo âmbito social, ao utilizar o advérbio *também* mais o verbo diminuir no futuro do presente do indicativo – *diminuirá* (linha 23) –, o vestibulando acrescenta uma predição, ou seja, uma previsão, que pode ou não acontecer.

Em suma, partindo da construção dos parágrafos do CIC1, é interessante notar que o parágrafo introdutório traz um relato dos fatos ocorridos na tirinha, o que ajuda a situar o leitor sobre o objeto que será analisado e interpretado de modo crítico, e o tema abordado – o papel social do sexo masculino com relação aos filhos. No parágrafo de desenvolvimento, é onde o vestibulando estabelece seus argumentos, já que a presença de conectivos, advérbios, locuções adverbiais e adjetivos – os três últimos responsáveis pela modalização discursiva empregada na redação – é maior quando comparamos com os demais parágrafos. Os conectivos, além de serem utilizados como elementos coesivos, tanto sequenciais quanto referenciais, tem o intuito de manter a coerência textual e introduzem os argumentos, por isso também são chamados de operadores argumentativos.

A presença de um ponto de vista, também chamado de tese, a predominância de sequências argumentativas que defendem esse ponto de vista sobre o tema proposto na prova de redação, o uso do contra-argumento e uma conclusão que infere uma nova tese dão ao CIC1 características prototípicas do gênero.

Comentário Interpretativo-Crítico 2 (CIC2) – Categoria Prototípica (2018)

Desconstruindo paradigmas	Pontuação 42
A tirinha de Armandinho, publicada via online, apresenta o questionamento acerca da	01
padronização vigente, em alguns setores comportamentais, cuja abordagem faz referência ao suposto	02
comportamento, brinquedo, cor de menino ou menina. De fato, em analogia a Drummond, a pedra	03
no caminho, na contemporaneidade, é a persistência na execução de padrões que fazem-se arcaicos,	04
haja vista a interferência que possuem no linear cotidiano e seu reflexo na disseminação e	05
perpetuação de preconceitos aos indivíduos que optam por não viver na menoridade.	06
Primeiramente, de acordo com o primeiro quadrinho, nota-se um comportamento pelo personagem de	07
espanto referente a ação de Armandinho. Tal viés, fundamenta-se pela expressão facial de indignação,	08
pela qual questiona o motivo, razão de Armandinho estar brincando com um objeto acometido, por	09
boa parcela da população, como sendo feminino. Ademais, a visão de que essa atitude é confusa pelo	10
personagem é confirmada no segundo quadrinho, pela presença de risadas, ao notar que Armandinho	11
afirma estar brincando de boneca. Diante disso, notabiliza-se que há divergências comportamentais,	12
pois o que para um é engraçado, para outro é natural, não possuindo correspondência com a normalidade.	13
Assim, corroborando o Mito da Caverna, de Platão, evidencia-se que enquanto uns esforçam-se para	14
sair das algemas que os aprisionam, outros insistem em permanecer na caverna.	15
Ainda nessa reflexão, no segundo quadrinho, ao responder a indagação, Armandinho utiliza de um recurso	16
em que esclarece, mas ao mesmo tempo questiona, fato apresentado pela presença de pontos de interrogação	17
e exclamação. Tal enredo, permite analisar que, para ele, utilizar objetos considerados femininos	18
e algo natural e a pergunta do primeiro personagem, essa sim, é questionável. Além disso,	19
no terceiro quadrinho, Armandinho surpreende o indivíduo, afirmando que sua	20
brincadeira com o lúdico é para exercer uma tarefa dita masculina, ser pai, o que acomete	21
espanto para o personagem, refletindo-se em sua expressão facial séria, fechada. Assim, torna-	22
se claro que não existem funcionalidades acometidos aos sexos nos objetos, muito menos restrições	23
de uso a determinados indivíduos, pois o que forma a identidade individual são as esco-	24
lhas pessoais em liberdade, como ratificado em Sartre, o homem é fadado a ser livre.	25
Em última análise, denota-se que mudanças em paradigmas vistos como fixos, tais como com-	26
portamentos, sexuais, sociais são objetos de represálias, por parcela da população. Porém,	27
como afirmará Bauman: “Vivemos tempos líquidos, nada é para durar”, portanto flexionar as	28
relações e ações ditas estáticas é fundamental para manutenção e abrangência da harmonia	29

social a todos os indivíduos.	30
-------------------------------	----

Quadro 20 – Análise do estilo linguístico do CIC2

Unidades linguísticas	Quantificadores
Pronomes pessoais de primeira ou segunda pessoa	No CIC2, o vestibulando não utiliza pronomes pessoais em primeira ou segunda pessoa.
Presença de dêiticos	[...]primeiro quadrinho (linha 07); [...]essa atitude (linha 10); [...] segundo quadrinho (linha 11); [...]nessa reflexão (linha 16); [...]tal enredo (linha 18); [...]essa sim (linha 19); [...]terceiro quadrinho (linha 20); [...]sua brincadeira (linhas 20-21); [...]sua expressão facial séria, fechada (linha 22).
Tempos verbais	<p>Presente do indicativo: [...]apresenta (linha 01); [...]faz (linha 02); [...]é (linha 04); [...]fazem-se (linha 04); [...]possuem (linha 05); [...]optam (linha 06); [...]nota-se (linha 07); [...]fundamenta-se (linha 08); [...]questiona (linha 09); [...]é (linha 10); [...]é (linha 11); [...]presença (linha 11); [...]afirma (linha 12); [...]notabiliza-se (linha 12); [...]há (linha 12); [...]é (linha 13); [...]é (linha 13); [...]evidencia-se (linha 14); [...]esforçam-se (linha 14); [...]aprisionam (linha 15); [...]insistem (linha 15); [...]utiliza (linha 16); [...]esclarece (linha 17); [...]questiona (linha 17); [...]é (linha 19); [...]surpreende (linha 20); [...]é (linha 21); [...]acomete (linha 21); [...]refletindo-se (linha 22); [...]torna-se (linhas 22-23); [...]não existem (linha 23); [...]forma (linha 24); [...]são (linha 24); [...]são (linha 27); [...]é (linha 29).</p> <p>Futuro do indicativo: [...]afirmará (linha 28)</p> <p>Formas nominais</p> <p>Particípio passado: [...]publicada (linha 01); [...]acometido (linha 09); [...]é confirmada (linha 11); [...]apresentado (linha 17); [...]considerados (linha 18); [...]ratificado (linha 25); [...]é (linha 25); [...]denota-se (linha 26).</p> <p>Infinitivo: [...]viver (linha 06); [...]notar (linha 11); [...]sair (linha 15); [...]permanecer (linha 15); [...]responder (linha 16); [...]utilizar (linha 18); [...]exercer (linha 21); [...]flexionar (linha 28)</p> <p>Gerúndio: [...]estar brincando (linha 09); [...]sendo (linha 10); [...]estar brincando (linha 12); [...]não possuindo (linha 13); [...]corroborando (linha 14); [...]afirmando (linha 20)</p>

<p>Modalizadores</p>	<p>Desconstruindo paradigmas (título); padronização vigente (linha 02); suposto comportamento (linhas 02-03); é a persistência na execução de padrões que fazem-se arcaicos (linha 04); no linear cotidiano (linha 05); expressão facial de indignação, pela qual questiona o motivo, razão de Armandinho estar brincando com um objeto acometido, por boa parcela da população, como sendo feminino (linhas 08-10); divergências comportamentais (linha 12); utilizar objetos considerados femininos e algo natural e a pergunta do primeiro personagem, essa sim, é questionável (linhas 18-19); refletindo-se em sua expressão facial séria, fechada (linha 22); torna-se claro que não existem funcionalidades acometidos aos sexos nos objetos, muito menos restrições de uso a determinados indivíduos (linhas 22-24); mudanças em paradigmas vistos como fixos (linha 26); flexionar as relações e ações ditas estáticas é fundamental (linhas 28-29).</p>
<p>Características da coesão nominal (referencial)</p>	<p>Elipse de sujeito: [...]Øquestiona (linha 09). Substantivos referentes: [...]a pedra no caminho (linha 03-04); [...]linear cotidiano (linha 05); [...]personagem (linha 07); [...]um objeto (linha 09); [...]uns (linha 14); Pronomes referentes: [...]outros (linha 15); [...]tal enredo (linha 18); [...]ele (linha 18).</p>
<p>Características da coesão sequencial</p>	<p>[...]cuja (linha 02); [...]De fato (linha 03); [...]haja vista (linha 05); [...]Primeiramente (linha 07); [...]de acordo com (linha 07); [...]Tal viés (linha 08); [...]Ademais (linha 10); [...]Diante disso (linha 12); [...]pois (linha 13); [...]Assim (linha 14); [...]Ainda (linha 16); [...]mas (linha 17); [...]Tal (linha 18); [...]Além disso (linha 19); [...]o que (linha 21); [...]Assim (linha 22); [...]pois (linha 24); [...]como (linha 25); [...]Em última análise (linha 26); [...]tais como (linha 26); [...]Porém (linha 27); [...]como (linha 28).</p>
<p>Características dos parágrafos, dos períodos e das frases</p>	<p>O texto está dividido em quatro parágrafos, um parágrafo introdutório, dois parágrafos de desenvolvimento e um parágrafo conclusivo. O CIC2 possui título. Parágrafo introdutório: possui dois períodos compostos com frases curtas. O vestibulando introduz a temática da redação mencionando o texto analisado – a tirinha do Armandinho. Ao</p>

	<p>final do parágrafo introdutório, o vestibulando defende a tese de que: <i>De fato, em analogia a Drummond, a pedra no caminho, na contemporaneidade, é a persistência na execução de padrões que fazem-se arcáicos, haja vista a interferência que possuem no linear cotidiano e seu reflexo na disseminação e perpetuação de preconceitos aos indivíduos que optam por não viver na menoridade</i> (linhas 03-06)</p> <p>Primeiro parágrafo de desenvolvimento: o primeiro parágrafo de desenvolvimento do CIC2 possui um período simples e quatro períodos composto com frases curtas. Neste parágrafo o vestibulando argumenta em defesa do ponto de vista elencado no parágrafo introdutório. Há, neste parágrafo, retomadas do texto analisado pelo vestibulando.</p> <p>Segundo parágrafo de desenvolvimento: o segundo parágrafo de desenvolvimento do CIC2 possui quatro períodos compostos com frases curtas. O segundo parágrafo de desenvolvimento também abarca argumentos em defesa da opinião do vestibulando posta no parágrafo introdutório da redação. Há, neste parágrafo, menções ao texto analisado pelo vestibulando, assim como ocorre no primeiro parágrafo de desenvolvimento.</p> <p>Parágrafo conclusivo: possui apenas dois períodos compostos com frases curtas. Neste parágrafo, o vestibulando encerra a argumentação do texto com uma conclusão exortativa, dizendo que: <i>flexionar as relações e ações ditas estáticas é fundamental para manutenção e abrangência da harmonia social e todos os indivíduos</i> (linhas 28-30).</p>
<p>Características lexicais (presença abundante de adjetivos, substantivos concretos / abstratos / derivados etc., advérbios etc.</p>	<p>Como o CIC é um gênero dissertativo-argumentativo, há predominância de adjetivos, advérbios e substantivos relacionados à temática envolvida na prova de redação.</p> <p>Adjetivos: arcáicos (linha 04); femininos (linha 18); masculina (linha 21).</p> <p>Substantivos: paradigmas (título); Armandinho (linha 01) padronização (linha 02); menino (linha 03); menina (linha 03); padrões (linha 04); reflexo (linha 05); disseminação (linha 05); perpetuação (linha 06); preconceitos (linha 06);</p>

	<p>quadrinho (linha 07); personagem (linha 07); normalidade (linha 13); caverna (linha 15).</p> <p>Advérbios: Primeiramente (linha 07); Ademais (linha 10); Ainda (linha 16).</p>
Tomada de Posição	<p>O vestibulando toma posição sobre o assunto quando elenca como tese/ponto de vista o seguinte posicionamento: <i>De fato, em analogia a Drummond, a pedra no caminho, na contemporaneidade, é a persistência na execução de padrões que fazem-se arcaicos, haja vista a interferência que possuem no linear cotidiano e seu reflexo na disseminação e perpetuação de preconceitos aos indivíduos que optam por não viver na menoridade</i> (linhas 03-06).</p> <p>Para o vestibulando, o comportamento do menino que tira sarro de Armandinho na tirinha advém do passado, momento histórico de defesa de padrões sociais, conhecidos também tradicionais. Além disso, o vestibulando afirma que ainda hoje os preconceitos permanecem e são disseminados.</p> <p>A partir disso, percebe-se que o vestibulando se posiciona, frente à temática, contrário ao comportamento preconceituoso do menino na tirinha. Nesse sentido, percebe-se que o vestibulando discorda de tal comportamento, posicionando-se favoravelmente à argumentatividade da tirinha analisada.</p>
Argumentos	<p>Em um gênero dissertativo-argumentativo, a tipologia textual predominante é a argumentativa, portanto todos os excertos, mesmo que pertencentes a outra tipologia, cumprem o papel argumentativo.</p> <p>São exemplos desses excertos aqueles que trazem consigo operadores argumentativos, como: De fato (linha 03); haja vista (linha 05); de acordo com (linha 07); Ademais (linha 10); Diante disso (linha 13); pois (linha 13); Assim (linha 14); Ainda (linha 16); mas (linha 17); Além disso (linha 19); Assim (linha 12); pois (linha 24); denota-se que (linha 26); Porém (linha 27); portanto (linha 28).</p>
Contra-argumentos	<p>[...]enquanto uns esforçam-se para sair das algemas que os aprisionam, outros insistem em permanecer na caverna. (linhas 14-15)</p>

	<p>[...]Armandinho utiliza de um recurso em que esclarece, mas ao mesmo tempo questiona (linhas16-17)</p> <p>[...]Tal enredo, permite analisar que, para ele, utilizar objetos considerados femininos e algo natural e a pergunta do primeiro personagem, essa sim, é questionável. (linhas 18-19)</p>
--	--

Fonte: elaborado e adaptado pelo autor com base em Machado e Cristovão (2009)

O CIC2, também escrito no Concurso Vestibular da Unioeste 2018, está categorizado como prototípico, pois alcançou 42 pontos de uma nota total de 60 pontos. O texto do CIC2 está estruturado da seguinte forma: há título, parágrafo introdutório, dois parágrafos de desenvolvimento e um parágrafo para a conclusão.

Vamos iniciar a nossa análise com o título dessa redação, *Desconstruindo paradigmas*. O uso da forma nominal gerúndio do verbo desconstruir infere que há uma ação contínua no tempo, por etapas e não finalizada. O título chama a atenção do leitor, pois elenca expectativas relacionadas a essa desconstrução de paradigmas que será mencionada ao longo da redação e que são enraizados socialmente, justamente por serem normatizações padronizadas ou modelos com estruturas fixas a serem seguidas pelos membros de uma sociedade.

O parágrafo introdutório (linhas 01-06) tem dois períodos compostos. O vestibulando inicia sua redação argumentando que a tira, objeto de análise, faz referência a certos padrões impostos socialmente. Para isso, há uma afirmação que utiliza o verbo apresentar no presente do indicativo, *apresenta* (linha 01), característico da sequência argumentativa. Em seguida, ao empregar a locução prepositiva *acerca da* (linha 01) para se referir a que tipos de questionamentos a tirinha de Armandinho expõe, o vestibulando revela a opinião de que há padrões e, principalmente, que vigoram na sociedade, sentido esse acrescido pelo uso do adjetivo *vigente* que caracteriza o substantivo *padronização*, ambos na linha 02. O aposto explicativo introduzido pela preposição essencial *em* (linha 02) – *em alguns setores comportamentais* – traz uma noção de espaços, de lugares sociais onde os padrões são ativos. Apesar de não mencionar quais setores são esses, o vestibulando retoma, por meio de uma anáfora, quando utiliza o pronome relativo *cuja* (linha 02), o termo *padronização vigente* para revelar que ela se refere a uma forma de comportamento. Interessante notar o uso do adjetivo *suposto* (linha 02) para dar um

sentido distinto ao substantivo *comportamento* (linha 03), pois, quando se supõe, admite-se que há uma hipótese, o que demonstra certa incerteza sobre algo.

A expressão *suposto comportamento* tem relação com a crença de que há distinções entre objetos e cores para ambos os sexos, em sentido biológico, masculino e feminino. Para exemplificar, o vestibulando elenca dois itens que, como é mencionado, supostamente devem ser voltados para o sexo masculino e outro para o sexo feminino: são eles o *brinquedo* e a *cor de menino ou menina* (linha 03), por exemplo, bola e boneca para o primeiro caso e azul e rosa, respectivamente, para o segundo. O período seguinte, introduzido pela locução adverbial *De fato* (linha 03) para realizar uma constatação, elenca a tese defendida pelo vestibulando – a de que há paradigmas sociais antiquados, que não deveriam pertencer aos tempos contemporâneos e muito menos serem empecilhos –, para isso, cita *a pedra no caminho* (linhas 03-04), fazendo referência ao poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade, e estabelece o termo *na contemporaneidade* (linha 04), dêitico temporal que faz referência ao tempo presente. O vestibulando complementa sua tese com o adjetivo *arcáicos* (sic) (linha 04), característica dada à palavra *padrões* (linha 04). O trecho que estabelece a tese defendida na redação, linhas 03 e 04, marca o ponto de vista do vestibulando do CIC2 com relação ao tema proposto pelo vestibular e demonstra o posicionamento diante dele. Ao adjetivar *padrões* de *arcáicos* (sic), ele infere que a padronização social diante dos sexos masculino e feminino não deveria existir mais, justamente por evocar tempos remotos, os quais se diferem muito dos tempos atuais. Junto à tese defendida pelo vestibulando, há um argumento introduzido pela locução verbal *haja vista* (linha 05), a qual traz uma ideia de causa relacionadas aos fatos anteriores, isto é, devido aos *padrões*, há muitas interposições preconceituosas no âmbito social, além disso, o vestibulando acrescenta que há *disseminação* (linha 05) e *perpetuação de preconceitos* (linha 06) e encerra seu argumento mencionando que há sujeitos *que optam por não viver na minoridade* (linha 06). O uso do pronome relativo *que* retoma o termo *indivíduos*, pois são eles que, junto com o advérbio de negação *não*, estão relacionados a uma vida específica, a de *não viver na minoridade* (linha 06), cujo sentido está atrelado a algumas camadas sociais chamadas por muitos de minorias.

No primeiro parágrafo de desenvolvimento do CIC2, há um período simples e três períodos compostos. O advérbio *primeiramente* (linha 07) introduz um argumento que dá certo grau de importância ao que será mencionado primeiro, neste caso, a

base para o argumento está atrelada diretamente à tirinha do Armandinho, mais especificamente no *primeiro quadrinho* (linha 07), este esclarecimento é apontado pela locução prepositiva *de acordo com* (linha 07), o que indica conformidade, dito de modo mais explicativo, o argumento corresponde ao fato ocorrido no primeiro quadrinho da tirinha. A percepção do vestibulando advém, segundo ele, da feição de *espanto* (linha 08) da personagem secundária ao ver Armandinho empurrando um carrinho de bonecas. Imediatamente, o autor da redação utiliza a expressão *Tal viés*, pronome demonstrativo mais substantivo que indica uma determinada trajetória, para complementar o argumento anterior, já que a feição de *espanto* da personagem secundária, de acordo com o vestibulando, traz à tona os discursos de que o objeto boneca, neste caso o carrinho de bonecas, pertence ao universo feminino, portanto um menino não poderia brincar com ele. O trecho *um objeto acometido* (linha 09) ajuda a reafirmar isso, pois reforça a ideia de que o objeto carrinho de bonecas é visto pela sociedade como um brinquedo especificamente para as meninas, além disso, o vestibulando acrescenta que *boa parte da população* (linha 10) pensa desta forma. O uso do adjetivo *boa* reforça o posicionamento do vestibulando, pois demonstra a percepção que ele tem quando trata do tema proposto na redação.

O terceiro período é iniciado pelo advérbio *Ademais* (linha 10), o qual introduz um argumento que inclui um posicionamento decisivo perante o tema. Podemos perceber isso quando o vestibulando confirma, ao retomar a ação de brincar de boneca por meio do pronome demonstrativo *essa* (linha 10), que a afirmação de Armandinho gera uma reação no outro personagem, e isso se evidencia *pela presença de risadas* (linha 11). No quarto período do primeiro parágrafo de desenvolvimento, o vestibulando continua a argumentar com o uso de *Diante disso* (linha 12), o qual afirma que *há divergências comportamentais* (linha 12), afirmação que reforça a existência de diferentes opiniões entre ambas as personagens sobre brincar ou não brincar com o carrinho de bonecas, a marcação desse fato é o uso do substantivo *divergências* e o adjetivo *comportamentais*, atrelados um ao outro com certo efeito de sentido, isto é, não são somente contraposições entre as personagens, mas sim contrastes em seus comportamentos em face do ocorrido. O vestibulando conclui seu argumento neste período por meio do operador argumentativo *pois* (linha 13), revelando contrariedades entre o que se pensa ser *engraçado* e o que *é natural* (linha 13) em um meio social, fazendo referência ao comportamento indelicado da personagem secundária. Há outro posicionamento, desta vez marcado pelo advérbio de negação *não* (linha 13),

que expressa o comportamento da personagem como fora da *normalidade* (linha 13) – substantivo escolhido pelo escritor da redação para se referir ao fato de Armandinho ter sido alvo de deboche por estar brincando com um objeto que, por imposição, é dirigido ao universo feminino.

No último período composto do primeiro parágrafo de desenvolvimento, a conjunção coordenativa conclusiva *Assim* (linha 14) introduz um argumento, com base na definição de conhecimento sensato e conhecimento insensato do filósofo grego Platão, que reinterpreta contemporaneamente o Mito da Caverna, revelando, com o uso do artigo indefinido pluralizado *uns* (linha 14), que nem todos tem o interesse de *sair das algemas que os aprisionam* (linha 15), ou seja, as divergências de pensamentos ainda prevalecem atualmente e, segundo o vestibulando, muitos continuam com essas ideias porque não se propõem a mudanças.

O segundo parágrafo de desenvolvimento do CIC2 é formado por quatro períodos compostos. O primeiro período é iniciado pelo advérbio *Ainda* (linha 16), que indica um momento presente e, ao mesmo tempo, dá continuidade à argumentação do vestibulando, mas, dessa vez, ele menciona fatos ocorridos no segundo quadro da tirinha do Armandinho. A menção ao uso de pontos de exclamação e interrogação, como uma forma de exclamar e questionar concomitantemente, demonstra que o vestibulando entende a utilização conjunta de ambos os sinais de pontuação, porém, a argumentação do vestibulando fica prejudicada por mencionar que Armandinho faz uso desses sinais, pois quem os utiliza é o personagem secundário, o que prejudica a coerência do primeiro período. Na sequência, há o uso da conjunção coordenativa *mas* (linha 17), embora não com valor adversativo, e sim aditivo, ou seja, ambas as ações, esclarecer e questionar, são conjuntas. O pronome indefinido *tal* (linha 18) retoma os fatos ocorridos no segundo quadrinho da tirinha para corroborar com o argumento de que a atitude da personagem que debocha de Armandinho é a que deve ser questionada. Ao mencionar na redação o trecho *a pergunta do primeiro personagem* (linha 19), o vestibulando retoma o enunciado proferido pela personagem, cuja intenção é a de zombar de Armandinho por *utilizar objetos considerados femininos* (linha 18). Este trecho da linha 18 faz referência ao excerto localizado nas linhas 09 e 10 que, introduzido pela preposição *por* (linha 09), nos remete a uma noção quantitativa, neste caso, quantidade de pessoas.

No terceiro período, o vestibulando inicia um argumento com o operador argumentativo *Além disso* (linha 19) – locução adverbial de inclusão – para dar

continuidade ao seu raciocínio, porém direcionado para a última cena da tirinha. O vestibulando se refere à resposta dada por Armandinho ao outro personagem, o que causou surpresa. O vestibulando denota que Armandinho brinca *com o lúdico* (linha 21), o que dá à brincadeira com o carrinho de bonecas uma característica de divertimento, ou seja, o importante é se divertir, não importando qual brinquedo está se manuseando ou o tipo de brincadeira. O fragmento *refletindo-se em sua expressão facial séria, fechada* (linha 22) faz uma descrição de como a personagem reagiu à resposta dada por Armandinho no último quadrinho da tirinha.

No quarto e último período do segundo parágrafo de desenvolvimento do CIC2, iniciado pela conjunção coordenativa conclusiva *Assim* (linha 22), há a introdução de uma sequência argumentativa conclusiva direcionada à defesa de que ambos os sexos, feminino e masculino, podem utilizar qualquer tipo de objeto, pois *torna-se claro que não existem funcionalidades acometidos aos sexos nos objetos* (linhas 22-23). Há duas características neste excerto que pontuam o posicionamento do vestibulando sobre o assunto: primeiro, o uso da palavra modalizadora de discurso *claro* (linha 23); segundo, o advérbio de negação *não* (linha 23). O vestibulando continua sua argumentação intercalando a expressão *muito menos* (linha 23) e a conjunção coordenativa conclusiva *pois* (linha 24). Ao utilizar *muito menos* após negar que existem objetos direcionados a determinado sexo, o vestibulando intensifica essa negação, principalmente quando reafirma que não existem *restrições de uso a determinados indivíduos* (linhas 23-24). O *pois* introduz uma sequência argumentativa explicativa em consonância com o pensamento do filósofo francês Jean-Paul Sartre. Neste trecho, o vestibulando conclui que cada indivíduo, com o livre-arbítrio que possui, *faz escolhas pessoais* (linhas 24-25), e é isso que *forma a identidade individual* (linha 24) de cada sujeito, afinal, segundo o vestibulando, ao introduzir em seu texto um pensamento de Sartre, o destino do homem é a liberdade.

O parágrafo que conclui o CIC2 é formado por dois períodos compostos. O primeiro período, iniciado pela preposição essencial *Em* (linha 26), direciona o leitor para a conclusão da redação. O vestibulando continua enfatizando que há comportamentos padronizados difíceis de serem combatidos, pois são *vistos como fixos* (linha 26). Ele exemplifica dois tipos de comportamentos que sofrem ações, as quais o vestibulando chama de *represálias* (linha 27), ou seja, um ato contra determinado indivíduo em resposta a outro ato anterior, no caso das ações elencadas pelo vestibulando, estão os *comportamentos sexuais* e os *sociais* (linhas 26-27). Além

disso, o vestibulando continua declarando que essas ações preconceituosas e advindas de paradigmas sociais são cometidas *por boa parcela da população* (linha 27), mantendo seu posicionamento inicial quando se referiu à quantidade de pessoas que se atrelam às tentativas de padronização social.

O último período do parágrafo de conclusão do CIC2 inicia pela conjunção coordenativa adversativa *Porém* (linha 27), que introduz um argumento contrário ao anterior, para isso, o vestibulando faz menção ao sociólogo polonês Zygmunt Bauman. A citação direta das ideias de Bauman, nota-se isso pelo uso das aspas, infere que o vestibulando o conheça e a utiliza como forma de estratégia argumentativa, já que o discurso de estudiosos, como é o caso de Bauman, é muito utilizado como forma de reforçar argumentos. Na linha 28, último período do parágrafo de conclusão, a conjunção coordenativa conclusiva *portanto* (linha 28) introduz um argumento conclusivo, embora o uso do verbo *flexionar* (linha 28) tenha o deixado ambíguo, já que o intuito era o de utilizar o verbo flexibilizar, no sentido de deixar algo menos rígido. As *relações e ações* (linha 29) são adjetivadas pelo vestibulando como *estáticas* (linha 29), no sentido de que não tem havido muito desenvolvimento em ambas. Segundo o vestibulando, desenvolver a flexibilidade nas relações e ações sociais *é fundamental* (linha 29). O uso do predicado cristalizado *é fundamental* modaliza o seu discurso. Para concluir, o produtor da redação confere às mudanças necessárias nas sociedades a única forma de haver igualdade *social a todos os indivíduos* (linha 30).

Percebe-se que a construção do CIC2 é aproximada da forma que compõe o CIC1. São exemplos dessa aproximação a menção ao objeto analisado e a elucidação do tema proposto na tirinha, o que acontece no parágrafo introdutório da redação, o relato do que ocorre na tirinha do Armandinho, relato este dividido entre os parágrafos de desenvolvimento, cujo intuito é o de argumentar com base nos fatos ocorridos em cada quadrinho da tirinha, e o posicionamento crítico do vestibulando diante desse tema, marcada pela opinião explícita do vestibulando. A predominância de sequências argumentativas se deve ao uso de conectivos, adjetivações, advérbios e locuções adverbiais e, principalmente, pelo uso de estratégias argumentativas, quando o vestibulando utiliza, por exemplo, ideias de pensadores muito conhecidos, intencionalmente, para que os argumentos sejam reforçados e se tornam mais difíceis de serem refutados. Todos esses elementos dão ao CIC2 características prototípicas do gênero.

Comentário Interpretativo-Crítico 3 (CIC3) – Categoria Prototípica (2018)

	Pontuação 42
A tira em questão relata o momento em que Armandinho é alvo de uma	01
“piadinha” por estar brincando de pai – como ele mesmo define – o cole-	02
ga em questão acha estranho e engraçado um menino brincar com	03
uma boneca, esse estranhamento é herança do patriarcado que vivemos	04
e foi enraizado como normal, pensamentos desse gênero.	05
Ao me deparar com essa publicação me peguei refletindo como	06
o sexismo ainda está presente na sociedade, desde criança somos en-	07
sinados de que “existe” coisa de menino e outras de menina. Ao crescer	08
tal pensamento permanece e vai para outras áreas, além da brinca-	09
deira, como o mercado de trabalho, onde é notório que há uma se-	10
gregação de funções unicamente baseada no sexo e não na qualidade	11
do serviço prestado pelo trabalhador.	12
Diante de vasta distinção de gênero, cada vez mais movimentos	13
como o feminismo e afins estão ganhando novos apoiadores que	14
entendem e assumem que o sexismo é prejudicial para todos, homem	15
e mulheres, começando pela criança que se brincar de boneca ou jo-	16
gar futebol sofre com comentários de que é coisa de menina e meni-	17
no, respectivamente, muitas vezes acaba até deixando de realizar tal ati-	18
vidade. Isso se perpetua na vida adulta, quando um homem costura ou	19
dança é logo taxado por muitos, erroneamente, de gay.	20
Tais problemas, claro, já evoluíram bastante, se comparado por exem-	21
plo á 50 anos atrás – onde era raro um homem colaborar com o servi-	22
ço doméstico, pois isso era “função” da mulher – mas penso que ainda	23
não o suficiente para acabar com situações como a da tirinha em	24
que é visto, o fato de brincar de ser pai, como estranho. É preciso que	25
mais publicações com esse tema circulem na internet para que a refle-	26
xão sobre, seja colocada para todos.	27
	28
	29
	30

Quadro 21 – Análise do estilo linguístico do CIC3

Unidades linguísticas	Quantificadores
Pronomes pessoais de primeira ou segunda pessoa	[..]Ao me deparar (linha 06); [...]me peguei (linha 06).
Presença de dêiticos	[...]momento em que Armandinho (linha 01); [...]esse estranhamento (linha 04); [...]Øvivemos (linha 04); desse gênero (linha 05); [...]essa publicação (linha 06); [...]Isso se perpetua (linha 19); á 50 anos atrás (linha 22); [...]isso era (linha 23); [...]Øpenso (linha 23); [...]esse tema.
Tempos verbais	Presente do indicativo: [...]relata (linha 01); [...]é (linha 01); [...]estar brincando (linha 02); [...]define (linha 02); [...]acha (linha 03); [...]é (linha 04); [...]vivemos (linha 04); [...]está presente (linha 07) [...]somos ensinados (linhas

	<p>07-08); [...] “existe” (linha 08); [...]permanece (linha 09); [...]vai (linha 09); [...]é (linha 10); [...]há (linha 10); [...]estão ganhando (linha 14); [...]entendem (linha 15); [...]assumem (linha 15); [...]é (linha 15); [...]sofre (linha 17); [...]é (linha 17); [...]acaba (linha 18); [...]se perpetua (linha 19); [...]costura (linha 19); [...]dança (linha 20); [...]é (...) taxado (linha 20); [...]evoluíram (linha 21); [...]era (linha 22); [...]penso (linha 23); [...]é visto (linha 25); [...]É preciso (linha 25); [...]circulem (linha 26); [...]seja colocada (linha 27).</p> <p>Pretérito perfeito do indicativo: [...]foi enraizado (linha 05); [...]me peguei (linha 06)</p> <p>Particípio passado: [...]prestado (linha 12); [...]baseada (linha 11);</p> <p>Pretérito imperfeito do indicativo: [...]era (linha 22);</p> <p>Formas nominais:</p> <p>Infinitivo: [...]brincar (linha 03); [...]Ao me deparar (linha 06); [...]Ao crescer (linhas 08-09); [...]colaborar (linha 22); [...]acabar (linha 24); [...]brincar (linha 25)</p> <p>Gerúndio: refletindo (linha 06); [...]começando (linha 16); [...]deixando de realizar (linha 18)</p>
Modalizadores	<p>[...]“piadinha” (linha 02); o sexismo ainda está presente na sociedade, desde criança somos ensinados de que “existe” coisa de menino e outras de menina; onde é notório que há uma segregação unicamente baseada no sexo e não na qualidade do serviço prestado; Diante de vasta distinção de gênero, novos apoiadores que entendem e assumem que o sexismo é prejudicial para todos; muitas vezes quando um homem costura ou dança é logo taxado por muitos, errôneamente, de gay; Tais problemas, claro, já evoluíram bastante, onde era raro um homem [...]pois isso era “função” da mulher – mas penso que ainda não o suficiente; É preciso que mais publicações com esse tema circulem na internet.</p>
Características da coesão nominal (referencial)	<p>Substantivos referentes: [...]tira (linha 01); [...]Armandinho (linha 01); [...]menino (linha 03); [...]criança (linha 07); [...]homem (linha 19); [...]pai (linha 25); [...]publicações (linha 26)</p>
Características da coesão sequencial	<p>[...]em que (linha 01); [...]desde (linha 07); [...]tal (linha 09); [...]além da (linha 09); [...]como (linha</p>

	09); [...]onde (linha 09); [...]Diante de (linha 13); [...]cada vez mais (linha 13); [...]Isso (linha 19); [...]Tais (linha 21); [...]onde (linha 22); [...]pois isso (linha 23); [...]mas (linha 23); [...]É preciso que (linha 25).
<p>Características dos parágrafos, dos períodos e das frases</p>	<p>O texto está dividido em quatro parágrafos, um parágrafo introdutório, dois parágrafos de desenvolvimento e um parágrafo de conclusão.</p> <p>Parágrafo introdutório: o primeiro parágrafo do CIC3 possui apenas um período composto com uma frase relativamente longa. Neste parágrafo, o vestibulando introduz a temática abordada na prova de redação mencionando a tirinha do Armandinho e fazendo uma descrição dos acontecimentos da tira. O vestibulando defende ainda a tese de que: [...]esse estranhamento é herança do patriarcado que vivemos e foi enraizado como normal, pensamentos desse gênero (linhas 04-05);</p> <p>Primeiro parágrafo de desenvolvimento: o primeiro parágrafo de desenvolvimento do CIC3 possui dois períodos compostos com frases curtas. Nele, o vestibulando retoma o texto analisado por meio da palavra <i>publicação</i> (linha 06) e elenca argumentos em defesa de seu posicionamento posto no parágrafo introdutório;</p> <p>Segundo parágrafo de desenvolvimento: o segundo parágrafo de desenvolvimento do CIC3 possui dois períodos compostos. O primeiro período é longo e o segundo é curto. Como no parágrafo anterior da redação, o vestibulando faz referência ao texto analisado em [...]começando pela criança que se brincar de boneca (linha 16), cuja analogia se refere à ação de Armandinho na tira. Além disso, o vestibulando mantém sua argumentação em favor de sua tese;</p> <p>Parágrafo conclusivo: o parágrafo conclusivo do CIC3 possui dois períodos compostos, o primeiro é longo e o segundo é curto. Neste parágrafo, o vestibulando encerra sua argumentação com um texto exortativo, dizendo que: [...]É preciso que mais publicações com esse tema circulem na internet para que a reflexão sobre, seja colocada para todos (linhas 25-27);</p>
<p>Características lexicais (presença abundante de</p>	<p>Como o CIC é um gênero dissertativo-argumentativo, há predominância de adjetivos,</p>

<p>adjetivos, substantivos concretos / abstratos / derivados etc., advérbios etc.</p>	<p>advérbios e substantivos relacionados à temática envolvida na prova de redação.</p> <p>Adjetivos: estranho (linha 03); engraçado (linha 03); normal (linha 05); <i>gay</i> (linha 20); estranho (linha 25).</p> <p>Advérbios/locuções adverbiais: respectivamente (linha 18); muitas vezes (linha 18); erroneamente (linha 20).</p> <p>Substantivos: herança (linha 04); gênero (linha 05); sexismo (linha 07); coisa (linha 08); pensamento (linha 09); segregação (linha 10-11); distinção (linha 13); situações (linha 24); publicações (linha 26); reflexão (linhas 26-27).</p> <p>Marcadores temporais: á 50 anos atrás (linha 22).</p>
<p>Tomada de Posição</p>	<p>O vestibulando toma posição referente à temática quando assumi o seu ponto de vista: [...]<i>esse estranhamento é herança do patriarcado que vivemos e foi enraizado como normal, pensamentos desse gênero</i> (linhas 04-05).</p> <p>Para o vestibulando, o comportamento do menino que tira sarro de Armandinho advém do patriarcado e tal pensamento está arraigado socialmente.</p> <p>Percebe-se, pela argumentatividade do vestibulando, que ele discorda do comportamento do menino, prova disso é o posicionamento favorável à argumentatividade trazida na tirinha analisada.</p>
<p>Argumentos</p>	<p>Em um gênero dissertativo-argumentativo, a tipologia textual predominante é a argumentativa, portanto todos os excertos, mesmo que pertencentes a outra tipologia, cumprem o papel argumentativo.</p> <p>São exemplos desses excertos aqueles que trazem consigo operadores argumentativos, como: ainda (linha 07); além da (linha 09); é notório (linha 10); unicamente (linha 11); Diante de (linha 13); cada vez mais (linha 13); muitas vezes (linha 18); é logo taxado (linha 20); claro (linha 21); por exemplo (linhas 21-22); pois (linha 23); mais (linha 23); ainda não (linhas 23-24); É preciso (linha 25); mais (linha 26).</p>
<p>Contra-argumentos</p>	<p><i>Tais problemas, claro, já evoluíram bastante, se comparado com o serviço doméstico, pois isso era “função” da mulher – mas penso que ainda</i></p>

	<i>não o suficiente para acabar com situações como a da tirinha em que é visto, o fato de brincar de ser pai, como estranho.</i> (linhas 21-25)
--	---

Fonte: elaborado e adaptado pelo autor com base em Machado e Cristovão (2009)

O CIC3 foi escrito no Concurso Vestibular da Unioeste 2018 e é categorizado como prototípico, pois obteve 42 dos 60 pontos totais da prova de redação. A estrutura dessa redação está dividida da seguinte forma: não há título, um parágrafo introdutório, dois parágrafos de desenvolvimento e um parágrafo conclusivo.

O parágrafo introdutório é estruturado por um único período composto e com verbos predominantemente no presente do indicativo. Inicialmente, o vestibulando, produtor do CIC3, relata, de maneira resumida, os fatos ocorridos na tirinha como forma de situar o leitor da redação sobre o tema discorrido. Apesar disso, o vestibulando subentende que o leitor do CIC3 tem conhecimento sobre o discurso comentado e interpretado de modo crítico, o excerto *A tira em questão* (linha 01) comprova isso, pois ele entende que o texto redacional será avaliado por alguém que conhece a tirinha do Armandinho que está no texto de apoio na prova de redação do Concurso Vestibular 2018.

Quando o vestibulando revela que *Armandinho é alvo de uma “piadinha”* (linha 01), o predicativo do sujeito *alvo* traz uma modalização para o texto, assim como a palavra piada usada no diminutivo e entre aspas, “piadinha”. O vestibulando relaciona todo o primeiro parágrafo, o introdutório, da sua redação com o resumo dos acontecimentos da tirinha, tal posicionamento autentifica-se, principalmente, pelo que é posto na introdução do CIC3. Por exemplo, no aposto explicativo *como ele mesmo define* (linha 02), introduzido pela conjunção subordinativa adverbial conformativa, em que o pronome pessoal da terceira pessoa do singular *ele* tem função anafórica, retomando o personagem da tirinha que revelou *estar brincando de pai* (linha 02), neste caso, Armandinho. Outro caso de retomada de elementos, porém desta vez um que não foi citado anteriormente, é *o colega em questão* (linhas 02-03), em que *o colega* possui função exofórica, trazendo para o a redação o personagem secundário da tirinha, o que questiona o ato de Armandinho, que não havia sido citado anteriormente no CIC3. O chamado *colega*, na tirinha, tem, segundo o produtor da redação, duas percepções relacionadas ao fato de Armandinho estar brincando com um carrinho de boneca, salienta-se isso por meio do uso dos adjetivos *estranho* e *engraçado* (linha 03), ambos relacionados à circunstância, como o próprio

vestibulando generaliza, de *um menino brincar com uma boneca* (linha 03-04). Na linha 04, há a retomada do que o escritor da redação cogita ser o pensamento da personagem na tirinha mediante o uso do pronome demonstrativo *esse*, em *esse estranhamento* (linha 04), e é a partir desse pensamento que o vestibulando marca o seu ponto de vista diante do tema, ou seja, elenca como tese que *esse estranhamento é herança do patriarcado que vivemos e foi enraizado como normal, pensamentos desse gênero* (linhas 04-05). Além disso, o vestibulando admite, com o uso do pronome relativo *que* e o verbo *viver* na primeira pessoa do singular do presente do indicativo *vivemos* (linha 04), que as ideias do patriarcado ainda permanecem em circulação social.

O primeiro parágrafo de desenvolvimento é formado por dois períodos compostos. Para iniciar, o vestibulando utiliza uma oração subordinada adverbial temporal reduzida de infinitivo – *Ao me deparar com essa publicação* (linha 06). Na sequência, o verbo auxiliar *peguei*, no pretérito perfeito do indicativo, e o verbo *refletindo*, na forma nominal gerúndio, formam juntos uma locução verbal, cujo o intuito é relatar o sentimento que o acompanhou quando teve contato com a tirinha do Armandinho. Cabe ressaltar que, por duas vezes, o uso do pronome *me* em *me deparar* e *me peguei* (linha 06) tem função exofórica, isto significa que o vestibulando se remete a ele mesmo dentro do texto. Essa construção textual é uma forma de reafirmar seu argumento, pois, ao mencionar o *sexismo* (linha 07), ele o direciona para uma prática preconceituosa que tem relação com os sexos masculino e feminino e que também advém do patriarcalismo. O que reforça esse argumento é o uso do advérbio de tempo *ainda* (linha 07), este advérbio institui que a prática sexista perpassa a história e as sociedades e permanece presente atualmente. Em seguida, o vestibulando utiliza a preposição essencial *desde* (linha 07) para fazer uma marcação temporal e introduzir o argumento de que os ensinamentos das dicotomias entre o que pertence ao universo masculino e ao universo feminino iniciam logo na infância. Interessante notar o uso das aspas em *“existe”* (linha 08). Ao fazer isso, o vestibulando demonstra certo grau de discordância diante do sentido afirmativo que o verbo *existir*, no presente do indicativo, pode ter, como, por exemplo, algo que está presente, neste caso, a distinção entre *coisa de menino e outras de menina* (linha 08). Lembrando que a palavra *coisa*, substantivo feminino, e a palavra *outras*, pronome indefinido, fazem referência a essa existência de objetos que são específicos para os meninos e objetos específicos para as meninas.

Percebe-se na linha 08 a introdução de outra sequência argumentativa inserida por outra oração subordinada adverbial temporal reduzida de infinitivo, *Ao crescer*. O uso deste tipo de oração acresce uma ideia de temporalidade futura ao discurso, porém, o intuito do vestibulando é revelar que *tal pensamento permanece* (linha 09). O emprego do pronome demonstrativo *tal* retoma a questão da separação entre o que pertence a cada sexo, argumento este complementado por meio da conjunção coordenativa aditiva e (linha 09), a qual introduz uma oração coordenada aditiva que acrescenta que essas concepções sexistas se espalham por outras áreas do convívio social. Segundo o vestibulando, esse tipo de atitude vai *além da brincadeira* (linhas 09-10), como na tirinha do Armandinho, pois ultrapassam esse nível infantil conforme o tempo passa e acaba acompanhando os sujeitos ao longo da vida, como elenca o escritor do CIC3, por exemplo, *no mercado de trabalho* (linha 10). Este argumento surgiu por meio da locução prepositiva *além da*, cuja função é somar argumentos, acrescentá-los aos anteriores. Para finalizar a argumentação do primeiro parágrafo de desenvolvimento da redação, o vestibulando utiliza o advérbio *onde* (linha 10), como pronome relativo, para fazer referência ao *mercado de trabalho*, e a expressão cristalizada é *notório* (linha 10), para dar uma característica não questionável à ideia de que há distinção entre os sexos dentro deste âmbito social de atividade humana. Em meio ao argumento dado pelo vestibulando entre as linhas 10 e 12, ele vai articulando palavras que denotam seu posicionamento, como *unicamente* (linha 11), quando menciona a discriminação entre os cargos, e reforça esse argumento quando utiliza a conjunção coordenativa aditiva e, porém com o sentido adversativo, junto ao advérbio de negação *não*. Nesse sentido, o conjunto e *não* (linha 11) acrescenta a indignação do vestibulando diante da informação de que as empresas escolhem os cargos de acordo com o sexo, portanto, homens e mulheres deixam de ter igualdade dentro de uma empresa. Além disso, compreende-se que o posicionamento do produtor da redação é de que o cargo deve ter como base a *qualidade do serviço prestado pelo trabalhador* (linhas 11-12), e não por ser um homem ou uma mulher.

O segundo parágrafo de desenvolvimento da redação é constituído por dois períodos compostos. O primeiro período inicia com a locução prepositiva *Diante de* (linha 13), a qual introduz um argumento causal, em outras palavras, o vestibulando utiliza a ideia de distinção entre os gêneros para mencionar algumas das consequências que o sexismo traz em seu bojo. Exemplo disso, a sequência argumentativa introduzida pela locução adverbial de modo *cada vez mais* (linha 13),

cuja função é indicar que um dos efeitos causados pelas atitudes segregacionistas do sexismo é o engajamento e a ampliação do feminismo entre outros movimentos direcionados para os mesmos ideais – a igualdade entre os gêneros. Como maneira de comprovar a veracidade dessa informação, o vestibulando utiliza uma locução verbal com o verbo auxiliar *ser* na terceira pessoa do plural e no presente do indicativo e o verbo principal *ganhar* na forma nominal gerúndio, *estão ganhando*, para dar ideia de que há uma ação contínua no presente, no momento histórico atual, além disso, o adjetivo *novos* atrelado ao substantivo *apoiadores* (linha 14) reforça essa mesma ideia, pois indica que periodicamente há a inserção de membros. Dando continuidade ao seu argumento, o vestibulando utiliza o pronome relativo *que* (linha 14) para relativizar esses *novos apoiadores* aos verbos *entendem* e *assumem* (linha 15). Reforça-se também, ao utilizar o verbo de ligação no presente do indicativo é junto ao adjetivo *prejudicial* (linha 15), que a posição assumida pelo vestibulando é contrária ao sexismo.

O verbo *começar* no gerúndio, *começando* (linha 16), reintroduz o período já mencionado no primeiro parágrafo de desenvolvimento, em que os indivíduos são mais direcionados às dicotomias de mundo pertencente ao masculino e mundo pertencente ao feminino. Comprova-se isso por meio da oração subordinada adverbial condicional iniciada pela conjunção subordinativa *se* (linha 16). As divisões tornam-se nítidas no excerto *se brincar de boneca ou jogar futebol sofre com comentários de que é coisa de menina e menino* (linhas 17-18), respectivamente. Na linha 18, a locução adverbial de modo *muitas vezes* é utilizada como uma forma de fazer com que nos atentemos à maneira como agiremos diante da atitude de uma criança e também de não generalização do discurso, pois, segundo o vestibulando, nem sempre ocorrem comentários relacionados a essas atitudes, já que a forma de agir pode fazer com que a criança deixe de *realizar tal atividade* (linhas 18-19). Apesar de o vestibulando ter mencionado somente duas atividades, o futebol para os meninos e a boneca para as meninas, o pronome demonstrativo *tal* vai além da retomada desses termos. Constata-se que *tal* pode sinalizar qualquer atividade ou campo de atividade que o indivíduo queira adentrar. Em seguida, há a retomada de algumas consequências do sexismo por meio do pronome demonstrativo *Isso* (linha 19) para elencar dois efeitos causados por ele e que acompanham os sujeitos da infância até a *vida adulta* (19), como denota o vestibulando, são eles: a discriminação aferida a indivíduos do sexo masculino que dançam ou costuram, atividades conferidas, pela sociedade, como

exclusivamente femininas. Além do mais, o vestibulando deixa claro que, caso um homem seja visto praticando qualquer atividade conferida às mulheres, ele receberá, pejorativamente, a alcunha *de gay* (linha 20), cujo sentido é direcionado a características pertencentes à homossexualidade. É preciso lembrar que, no discurso do autor do CIC3, ele não concorda com essa atitude, o que fica nítido quando ele utiliza o advérbio de modo, empregado entre vírgulas como adjunto adverbial de modo, *errôneamente* (sic) (linha 20).

O parágrafo de conclusão do CIC3 é formado por dois períodos compostos. O primeiro é iniciado pelo elemento anafórico *Tais* (linha 21), pronome demonstrativo, com o intuito de retomar os *próblemas* (sic) citados no parágrafo anterior. Na primeira linha da conclusão, o vestibulando modifica o seu discurso ao utilizar a palavra modalizadora *claro* (linha 21), a qual traz para o excerto um caráter de verdade absoluta ao que será dito posteriormente. O intuito é o de passar pra o seu interlocutor que, apesar de toda a problemática que envolve as questões sexistas vistas na tirinha, houve muitas mudanças ao longo do tempo. Esses argumentos estão demarcados pela utilização de palavras que direcionam as sequências argumentativas do primeiro período da redação. Ainda na linha 21, o uso do advérbio *já*, em *já evoluíram* (sic) *bastante*, carrega um sentido temporal de um fato presente, em consonância ao excerto anterior, o vestibulando emprega a locução denotativa *por exemplo* (linha 21-22) para acrescentar a informação de que em tempos passados, mais especificamente *50 anos* (linha 22), os indivíduos do sexo masculino dificilmente se prestavam a trabalhos considerados femininos. Essa informação foi trazida pelo vestibulando em forma de aposto explicativo e entre travessões, – *onde era raro um homem colaborar com o serviço doméstico [...]* (linhas 22-23). Ainda que o advérbio de lugar *onde* não possa ser utilizado neste contexto para retomar tempo passado, o vestibulando usa-o com essa finalidade, como elemento anafórico. A sequência argumentativa explicitada dentro do aposto continua, dado o uso da conjunção coordenativa conclusiva *pois* (linha 23), a qual introduz um argumento conclusivo, fora isso, as aspas em “*função*” *da mulher* (linha 23) manifestam, por meio de conotação, que o vestibulando não acredita que os trabalhos domésticos sejam de responsabilidade somente da mulher.

Há, na linha 23, uma sequência argumentativa iniciada pelo operador argumentativo *mas*, a qual se caracteriza por ser um contra-argumento, utilizado pelo vestibulando para refutar o argumento anterior de que houve mudanças com relação

aos pensamentos sexistas ao longo dos anos e acrescentar que essas mesmas mudanças não são razoáveis, como o esperado com o passar do tempo e a evolução dos pensamentos da sociedade. É importante percebermos que no contra-argumento foram utilizados, por exemplo, o advérbio *ainda*, cujo sentido é de tempo presente, junto ao advérbio de negação *não* ampliando o sentido de negação dado ao excerto. O contra-argumento conta, ainda, como exemplificação, com o elemento exofórico *como a da tirinha em que é visto, o fato de brincar de ser pai* (linhas 24-25), em razão de este trecho ser utilizado para retomar elementos contextuais que estão fora da redação, mas que encontram-se no texto motivador, em tal caso a tirinha do cartunista Alexandre Beck. Chama-nos atenção, também, o uso do adjetivo *estranho* (linha 25). A adjetivação utilizada pelo vestibulando está relacionada ao pensamento enraizado na sociedade de que o homem não pode brincar de boneca, caso contrário, assim como menciona o produtor do CIC3, pode ser alcunhado de estranho, ou seja, alguém que, de acordo com algumas acepções do Houaiss (2009), “causa espanto, que foge aos padrões, que desperta sensação incômoda de estranheza”.

No último período do parágrafo de conclusão do CIC3, temos o predicativo cristalizado *É preciso* (linha 25) introduzindo uma conclusão exortativa, pois expressa, mediante o ponto de vista do vestibulando sobre o tema trazido para se discorrer na redação, uma solicitação, afim de que *mais publicações com esse tema circulem na internet* (linha 26). Nesse contexto, podemos perceber que o uso do verbo circular na terceira pessoa do plural e no presente do subjuntivo, *circulem*, reforça o caráter exortativo do excerto, porque acrescenta a ele a noção de uma ação futura. Além do mais, há ainda outros dois elementos que corroboram para caracterizar a conclusão exortativa. O primeiro é o uso da conjunção subordinativa adverbial final *para que* (linha 26), a qual introduz um argumento indicando determinada finalidade relacionada ao trecho posto anteriormente. O segundo é a locução verbal *seja colocada* (linha 27), verbo auxiliar ser na terceira pessoa do singular e no presente do subjuntivo mais o verbo colocar na forma nominal particípio, que, assim como em *circulem*, transmite uma noção temporal futura.

Da mesma maneira que o CIC1 e o CIC2, o CIC3 possui qualidades que o categorizam como prototípico – predominância de sequências argumentativas e o uso de modalizadores discursivos, entre outros elementos linguísticos, para reforçar a argumentação são exemplos disso. O produtor do CIC3, assim como nos CIC anteriores, elabora sua redação de modo que o interlocutor fique a par do objeto de

análise, para isso, ele faz um pequeno resumo da situação ocorrida na tirinha do Armandinho a ser comentada criticamente, o que caracteriza a necessidade de um ponto de vista claro sobre o tema e a presença de argumentos que sustentem este ponto de vista.

Comentário Interpretativo-Crítico 4 (CIC4) – Categoria Prototípica (2018)

	Pontuação 53
A temática da questão de gênero é abordada na tira de Alexandre Beck, publicada na página	01
“Tiras Armandinho” do <i>Facebook</i> . A tira retrata a personagem Armandinho passeando com uma boneca no	02
carrinho, e um colega, ao se deparar com a cena, ri e pergunta se ele está brincando de boneca, a	03
personagem, então, afirma estar brincando de ser pai. Acerca do exposto, pode-se estabelecer um	04
questionamento filosófico sobre os papéis de gênero na sociedade e sua lógica.	05
A youtuber e militante feminista Louie Ponto explica essa lógica mediante a “teoria das caixas”,	06
na qual existem duas caixas no mundo, uma rosa feita para as meninas e outra azul para os meninos.	07
Dentro de cada uma delas viria um manual de instruções, um protocolo social a ser seguido	08
por cada gênero. Para o feminino, o frágil, a feminilidade, os cuidados domésticos e maternos, o submis-	09
so; para o masculino, a força, a masculinidade, o papel de provedor, o dominador. Dentro dessa lógica,	10
uma brincadeira da caixa rosa não poderia ser usada por indivíduos que detivessem a caixa azul, como	11
é o caso de Armandinho com a boneca. Ao brincar de ser pai, ele mostra o raciocínio falho dessa	12
lógica, afinal não deveria ter tal separação de “caixas”, e sim uma igualdade entre os gêneros.	13
O sociólogo francês Émile Durkheim formulou como “fato social” um conjunto de maneiras	14
coletivas de se agir e pensar dentro de uma sociedade. A coercitividade é uma das características	15
do fato social e pode ser entendida como uma pressão social para que o indivíduo se adeque	16
ao que lhe foi estabelecido. Transpondo esse raciocínio para a questão dos papéis de gênero,	17
pode-se dizer que há uma pressão para que não tenha “desvios” de conduta. Como, por exemplo,	18
na risada do colega de Armandinho ao vê-lo brincando de boneca, esta sendo comumente designada	19
como brincadeira “de menina”. Diante disso, é necessário modificar tais imposições da sociedade.	20
Partindo dessa premissa, para obter a igualdade de gênero é preciso romper com essa lógica.	21
Pode-se usar o conceito de imaginação sociológica, criado na década de 1960, pelo sociólogo	22
americano Wright Mills. Tal conceito afirma que para modificar uma mentalidade vigente é	23
necessário um processo de desnaturalização de hábitos padrões e projeção de uma imaginação	24
sociológica no futuro para melhorá-lo. Dessa forma, Armandinho poderia brincar tranquilamente	25
sem as caixas impostas a ele e uma igualdade entre os gêneros seria efetivada. Dando espaço	26
para uma sociedade com menos preconceitos, divisões e exclusões. Portanto, mais feliz.	27
	28

	29
	30

Quadro 22 – Análise do estilo linguístico do CIC4

Unidades linguísticas	Quantificadores
Pronomes pessoais de primeira ou segunda pessoa	No CIC4. Não há presença de pronomes pessoas de primeira ou segunda pessoa.
Presença de dêiticos	[...]”Tiras Armandinho” do Facebook (linha 02); [...]Acerca do exposto (linha 04); [...]sua lógica (linha 05); <i>youtuber</i> e militante feminista (linha 06); [...]dessa lógica (linha 10); [...]sociólogo francês Émile Durkheim (linha 14); [...]colega de Armandinho (linha 19); [...]sociedade (linha 20); [...]jessa lógica (linha 21); [...]década de 1960 (linha 22); [...]sociólogo americano Wright Mills (linhas 22-23).
Tempos verbais	<p>Presente do indicativo: [...]é abordada (linha 01); [...]retrata (linha 02); [...]ri (linha 03) [...]pergunta (linha 03); [...] está brincando (linha 04); [...]afirma (linha 04); [...]pode-se estabelecer (linha 04); [...]explica (linha 06); [...]existem (linha 07); [...]é (linha 12); [...]mostra (linha 12); [...]é (linha 15); [...]pode (linha 16); [...]pode-se dizer (linha 18); [...]há (linha 18); [...]esta sendo (linha 19); [...]é (linha 20); é (linha 21); [...]Pode-se usar (linha 22); afirma (linha 23); [...]é (linha 23).</p> <p>Particípio passado: [...]publicada (linha 01); [...]feita (linha 07); [...]criado (linha 22);</p> <p>Futuro do pretérito do indicativo: [...]viria (linha 08); [...]não poderia (linha 11); [...]não deveria ter (linha 13); [...]foi estabelecido (linha 17); [...]poderia brincar (linha 25); [...]seria efetivada (linha 26).</p> <p>Pretérito imperfeito do indicativo: [...]detivessem (linha 11).</p> <p>Pretérito perfeito do indicativo: [...]formulou (linha 14).</p> <p>Presente do subjuntivo: se adeque (linha 16); [...]não tenha (linha 18).</p> <p>Formas nominais</p> <p>Infinitivo: [...]ao se deparar (linha 03); [...]estar brincando (linha 04); [...]ser (linha 04); [...]ser seguido (linha 08); [...]ser usada (linha 11); [...]Ao brincar de ser (linha 12); [...]agir (linha 15); [...]pensar (linha 15); ser entendida (linha</p>

	<p>16); [...]romper (linha 21); [...]modificar (linha 23); [...]obter (linha 21).</p> <p>Gerúndio: [...]passeando (linha 02); [...]Transpondo (linha 17); [...]modificar (linha 20); [...]Partindo (linha 21); [...]Dando (linha 26).</p>
Modalizadores	<p>[...]pode-se estabelecer um questionamento filosófico sobre os papéis de gênero na sociedade e sua lógica (linha); [...]A youtuber e militante feminista Louie Ponto (linha); [...]um protocolo social a ser seguido por cada gênero. Para o feminino, o frágil, a feminilidade, os cuidados domésticos e maternos, o submisso; para o masculino, a força, a masculinidade, o papel de provedor, o dominador. Dentro dessa lógica, uma brincadeira da caixa rosa não poderia ser usada por indivíduos que detivessem a caixa azul, como é o caso de Armandinho com a boneca. Ao brincar de ser pai, ele mostra o raciocínio falho dessa lógica, afinal não deveria ter tal separação de “caixas”, e sim uma igualdade entre os gêneros (linhas 06-13); [...]O sociólogo francês Émile Durkheim formulou como “fato social” (linha 14); [...]para que não tenha “desvios” de conduta. Como, por exemplo, na risada do colega de Armandinho ao vê-lo brincando de boneca, esta sendo comumente designada como brincadeira “de menina”. Diante disso, é necessário modificar tais imposições da sociedade (linhas 18-20); Partindo dessa premissa, para obter a igualdade de gênero é preciso romper com essa lógica. Pode-se usar o conceito de imaginação sociológica, criado na década de 1960, pelo sociólogo americano Wright Mills. Tal conceito afirma que para modificar uma mentalidade vigente é necessário um processo de desnaturalização de hábitos padrões e projeção de uma imaginação sociológica no futuro para melhorá-lo. Dessa forma, Armandinho poderia brincar tranquilamente sem as caixas impostas a ele e uma igualdade entre os gêneros seria efetivada. Dando espaço para uma sociedade com menos preconceitos, divisões e exclusões. Portanto, mais feliz (linhas 21-27).</p>
Características da coesão nominal (referencial)	<p>Substantivos referentes: personagem (linha 02); Armandinho (linha 02); colega (linha 03); feminino (linha 09); feminilidade (linha 09); masculino (linha 10); [...]masculinidade</p>

	(...)provedor (...) dominador (linha 10); gêneros (linha 13); [...]brincadeira (linha 20); conceito (linha 23).
Características da coesão sequencial	[...] então (linha 04); [...]Acerca do exposto (linha 04); [...]na qual (linha 07); Dentro dessa (linha 10); Como, por exemplo (linha 18); Tal (linha 23); Dessa forma (linha 25); Portanto (linha 27).
Características dos parágrafos, dos períodos e das frases	<p>O texto está dividido em quatro parágrafos, um introdutório, dois de desenvolvimento e um parágrafo conclusivo.</p> <p>Parágrafo introdutório: possui três períodos, dois compostos e um simples. No parágrafo introdutório do CIC4, o vestibulando menciona a temática abordada na tirinha analisada e revela informações que auxiliam o interlocutor a identificar de qual texto se trata o comentário. Há também, neste parágrafo inicial, o posicionamento do vestibulando diante do tema proposto pela proposta, a saber: <i>pode-se estabelecer um questionamento filosófico sobre os papéis de gênero na sociedade e sua lógica</i> (linhas 04-05).</p> <p>Primeiro parágrafo de desenvolvimento: possui quatro períodos compostos e uma frase nominal. As frases deste parágrafo são curtas. O primeiro parágrafo de desenvolvimento do CIC traz como argumentação em defesa do ponto de vista do vestibulando a “<i>teoria das caixas</i>” baseada em <i>Louie Ponto</i> (linha 06). Percebe-se que o vestibulando menciona a tirinha como caso de exemplificação à “teoria das caixas”;</p> <p>Segundo parágrafo de desenvolvimento: possui cinco períodos compostos com frases curtas. No segundo parágrafo de desenvolvimento da redação, o vestibulando mantém sua argumentação com base filosófica, mais especificamente na ideia de “<i>fato social</i>” de Durkheim, além disso faz novamente menção à tirinha do Armadinho;</p> <p>Parágrafo conclusivo: possui também quatro períodos compostos e uma frase nominal. Neste parágrafo, o vestibulando encerra sua argumentação atrelando à temática aos pensamentos do <i>sociólogo americano Wright Mills</i>, ou seja, o vestibulando mantém seus argumentos voltados para o ponto de vista inicial proposto no parágrafo introdutório.</p>

	<p>Novamente ele menciona o ocorrido na tirinha e encerra o texto defendendo que o conceito de <i>imaginação sociológica</i>.</p>
<p>Características lexicais (presença abundante de adjetivos, substantivos, advérbios etc.</p>	<p>Como o CIC é um gênero dissertativo-argumentativo, há predominância de adjetivos, advérbios e substantivos relacionados à temática envolvida na prova de redação.</p> <p>Adjetivos: filosófico (linha 05); rosa (linha 07); azul (linha 07); feminista (linha 06); vigente (linha 23).</p> <p>Advérbios/locução adverbial: Acerca do (linha 04); comumente (linha 19); tranquilamente (linha 25); Dessa forma (linha 25); menos (linha 27); mais (linha 27).</p> <p>Substantivos: gênero (linha 01); tira (linha 01); militante (linha 06); feminino (linha 09); feminilidade (linha 09); frágil (linha 09); submisso (linhas 09-10); masculino (linha 10); força (linha 10); masculinidade (linha 10); dominador (linha 10); coercitividade (linha 15); preconceitos (linha 27).</p>
<p>Tomada de Posição</p>	<p>O vestibulando toma posição frente à temática abordada na proposta de redação quando estabelece como ponto de vista que <i>pode-se estabelecer um questionamento filosófico sobre os papéis de gênero na sociedade e sua lógica</i> (linhas 04-05).</p> <p>A tese elaborada pelo vestibulando tem como intuito embasar as comparações entre a temática e a argumentação estabelecida ao longo do texto. Para o vestibulando, o ocorrido na tirinha do Armandinho pode ser explicado com base em questões filosóficas.</p> <p>Compreendemos, pelos argumentos do vestibulando, que ele se posiciona favorável à argumentatividade da tirinha analisada.</p>
<p>Argumentos</p>	<p>Em um gênero dissertativo-argumentativo, a tipologia textual predominante é a argumentativa, portanto todos os excertos, mesmo que pertencentes a outra tipologia, cumprem o papel argumentativo.</p> <p>São exemplos desses excertos aqueles que trazem consigo operadores argumentativos, como: <i>pode-se estabelecer</i> (linha 04); <i>Dentro dessa lógica</i> (linha 10); <i>afinal</i> (linha 13); <i>não deveria</i> (linha 13); e <i>sim</i> (linha 13); <i>Como, por exemplo</i> (linha 18); <i>Diante disso</i> (linha 20); é</p>

	necessário (linha 20); Pode-se (linha 22); é necessário (linhas 23-24); Dessa forma (linha 25); Portanto (linha 27).
Contra-argumentos	[...]Dentro dessa lógica, uma brincadeira da caixa rosa não poderia ser usada por indivíduos que detivessem a caixa azul, como é o caso de Armandinho com a boneca. Ao brincar de ser pai, ele mostra o raciocínio falho dessa lógica, afinal não deveria ter tal separação de “caixas”, e sim uma igualdade entre gêneros (linhas 10-13); [...]ao vê-lo brincando de boneca, esta sendo comumente designada como brincadeira “de menina”. Diante disso, é necessário modificar tais imposições da sociedade (linhas 19-20).

Fonte: elaborado e adaptado pelo autor com base em Machado e Cristovão (2009)

O CIC4 foi produzido no Concurso Vestibular da Unioeste 2018 e é categorizado como prototípico, pois obteve 53 dos 60 pontos totais da prova de redação, além disso, o CIC4 possui a maior pontuação do nosso *corpus* linguístico. A estrutura dessa redação está dividida da seguinte forma: não há título, um parágrafo introdutório, dois parágrafos de desenvolvimento e um parágrafo conclusivo.

O parágrafo introdutório é formado por dois períodos compostos e um período simples. Os dois primeiros são caracterizados como sequências descritivas e a principal função de ambos é contextualizar o objeto analisado pelo vestibulando. Primeiramente, situa-se a origem do texto pertencente à coletânea da prova de redação. No primeiro período, há três informações contextualizadoras postas pelo produtor do CIC4: a primeira está relacionada ao tema proposto na tirinha que, para o vestibulando, é uma abordagem sobre a *questão de gênero* (linha 01), embora não haja especificações sobre quais questões são estas, pelo menos não inicialmente; a segunda informação é a de quem produziu a tirinha, neste caso, ao mencionar o autor da tira, *Alexandre Beck* (linha 01), o vestibulando infere que ele seja conhecido de todos os leitores de sua redação, já que somente cita-o, mas não dá maiores detalhes sobre o ilustrador; a terceira e última informação do primeiro período do parágrafo de introdução do CIC4 é sobre o veículo de circulação da tirinha, a qual circula por meio de uma página na rede social *Facebook* chamada, em conformidade a com o que foi escrito pelo vestibulando, “*Tiras Armandinho*” (linha 02) – o uso das aspas tem como intuito demonstrar que a informação foi retirada do próprio texto da prova, nesse caso,

do *link* de acesso à página, disponível logo abaixo da tirinha que representa a Proposta 1 da prova de redação do Concurso Vestibular Unioeste 2018.

O segundo período composto descreve as cenas e as falas, porém não de forma linear e completa, ocorridas nos três quadrinhos que compõem a tirinha do Armandinho. O autor do CIC4 utiliza, neste período, verbos no tempo presente e no modo indicativo (*retrata, ri, pergunta, afirma*), locuções verbais com os verbos principais na forma nominal gerúndio (*está brincando, estar brincando*). Inicialmente, o vestibulando descreve a ação de Armandinho no segundo quadrinho da tira, para isso utiliza o verbo passear no presente do indicativo e na forma nominal gerúndio, *passeando* (linha 02), indicando ação contínua e com o intuito de retratar a cena com a maior veracidade possível. Os objetos *boneca* e *carrinho* (linhas 02-03) são postos na descrição porque são eles que criam a polêmica entre as personagens e tematizam a tirinha. O escritor do CIC4, em seguida, retorna a descrever os acontecimentos da tirinha, porém retorna ao primeiro quadrinho, quando o personagem secundário encontra Armandinho *passeando com uma boneca no carrinho* (linhas 02-03). O vestibulando chama esse personagem de *um colega* (linha 03), já que em nenhum momento há menção do nome desta personagem, portanto o escritor da redação preferiu atribuir a ele o substantivo comum de dois gêneros *colega* antecedido pelo artigo indefinido masculino *um*, indeterminando-o. As orações intercaladas na linha 03-04 trazem o restante da descrição do que ocorre na tirinha. Primeiro, com a utilização de uma oração coordenada aditiva, *e um colega* (linha 03), e uma oração subordinada objetiva indireta reduzida de infinitivo, *ao se deparar com a cena* (linha 03). A palavra *cena* se refere ao fato de Armandinho estar empurrando o carrinho de bonecas, anteriormente mencionado pelo vestibulando, portanto, ela retoma, por meio desse elemento anafórico, o fato antecedente.

Os verbos *ri* e *pergunta* na linha 03 têm como sujeito o termo *um colega*, pois foram estas as duas ações ocorridas no segundo quadrinho da tira. Ainda na terceira linha da redação, o vestibulando retoma a personagem Armandinho mediante o uso do pronome do caso reto *ele* (linha 03), em seguida, recupera-o novamente recorrendo ao substantivo comum de dois gêneros *personagem*, antecedido do artigo definido feminino *a*, definindo-o como *a personagem* (linhas 03-04), Armandinho, que responde à pergunta feita no segundo quadrinho. O uso da conjunção subordinativa conclusiva *então* (linha 04), além de introduzir a conclusão das descrições da tirinha feitas pelo vestibulando, retoma a resposta de Armandinho sobre o questionamento

de estar *brincando de boneca*, porém, assim como dito pelo vestibulando, ele *afirma estar brincando de ser pai* (linha 04). Percebe-se que os dois primeiros períodos do parágrafo de introdução retomam, por meio dos artifícios linguísticos citados anteriormente, tanto as personagens quanto as ações ocorridas ao longo dos três quadros que compõem a tirinha do Armandinho.

Na introdução, há, ainda, um período simples, cuja função é expor o ponto de vista do vestibulando com relação ao tema da tirinha que, de acordo com o escritor do CIC4, é a *questão de gênero* (linha 01). A introdução da tese defendida pelo vestibulando ocorre por meio da locução prepositiva acerca de, em *Acerca do exposto* (linha 04). A palavra *exposto* se refere a toda descrição feita pelo vestibulando ao longo dos dois primeiros períodos do parágrafo de introdução, essa retomada é uma forma de preparar o seu interlocutor para o que virá logo em seguida, isto é, a defesa de que, a partir dos discursos e movimentos atitudinais ocorridos na tirinha, *pode-se estabelecer um questionamento filosófico sobre papéis de gênero na sociedade e sua lógica* (linhas 04-05). Percebe-se esse ponto de vista quando o escritor da redação utiliza a locução verbal, tendo como verbo auxiliar o verbo modalizador poder no presente do indicativo, na terceira pessoa do singular, junto à partícula apassivadora se, e o verbo estabelecer na forma nominal infinitivo, *pode-se estabelecer* (linha 04) – voz passiva sintética. Nesse sentido, o que o vestibulando deseja estabelecer no decorrer da sua redação é uma correlação entre o tema da tirinha e *um questionamento* (linhas 04-05), adjetivado como *filosófico* (linha 05), ou seja, advindo do campo da filosofia. Essa menção à filosofia é para que não fiquemos em dúvida sobre o posicionamento do vestibulando perante o tema, principalmente porque os argumentos em defesa da tese, como veremos nos próximos parágrafos (de desenvolvimento e conclusão), terão como base alguns famigerados estudiosos e outras personalidades afins dos ramos da filosofia e da sociologia.

O primeiro parágrafo de desenvolvimento do CIC4 é formado por cinco períodos, divididos em quatro compostos e algumas frases inteiramente nominais. O primeiro período composto traz um argumento baseado no discurso da *youtuber e militante feminista Louie Ponto* (linha 06), a qual afirma que há certa divisão entre os papéis de cada gênero dentro da sociedade. A chamada *"teoria das caixas"* (linha 06) – o uso das aspas, pelo vestibulando, se deve ao fato de ser uma citação de um termo não pertencente a ele ou porque o seu intuito era dar ênfase a ele – traz a ideia de que pessoas do sexo masculino devem se portar de uma maneira, ao mesmo tempo

que pessoas do sexo feminino devem se portar de outra maneira. Às caixas são dadas duas cores, rosa para as meninas e azul para os meninos. Nas linhas 08 e 09, dois excertos chamam a atenção, pois estão direcionados à defesa do ponto de vista do vestibulando quando este revela que dentro das caixas há *um manual de instruções* que funciona como *um protocolo social a ser seguido por cada gênero*. Nas linhas 09 e 10, o vestibulando elenca uma série de substantivos que nomeiam o que o *manual de instruções* preconiza tanto para o gênero feminino quanto para o masculino: ao primeiro, *o frágil, a feminilidade, os cuidados doméstico e maternos, o submisso* (linhas 09-10); e ao último, *a força, a masculinidade, o papel provedor, o dominador* (linha 10). Os antônimos *submisso* e *dominador* revelam a ideologia presente na “teoria das caixas”, ou seja, a supremacia masculina.

Como o próprio vestibulando argumenta, quando retoma o que foi dito nas linhas anteriores, linhas 09 e 10, *Dentro dessa lógica* (linha 10) da teoria das caixas nenhum dos sexos poderia realizar atividades designadas para o sexo oposto. Isso fica claro quando ele utiliza o advérbio de negação *não* e o verbo poder no futuro do pretérito do indicativo, na terceira pessoa do singular, *poderia*, para reforçar o que sugere a “teoria das caixas” mencionada por Louie Ponto e utilizada pelo vestibulando como aporte para a sua argumentação. Além disso, na linha 11, há um argumento com o intuito de comparar as representações dicotômicas que as caixas azul e rosa representam, introduzido pela conjunção subordinativa adverbial comparativa *como*, o qual visa a exemplificar o que foi posto anteriormente, neste caso, a ação de estar brincando com um carrinho de boneca praticada por Armandinho na tirinha. Na linha 12, o vestibulando utiliza uma oração reduzida de infinitivo, *Ao brincar de ser pai*, para argumentar sobre as falhas que podemos perceber na “teoria das caixas” e complementa este argumento utilizando o advérbio e operador argumentativo *afinal* junto ao advérbio de negação *não* (linha 13), com o intuito de concluir que o conceito de distinção entre os sexos *não deveria ter tal separação de “caixas”* (linha 13). Ademais, ainda na linha 13, o vestibulando reforça os seus argumentos quando emprega a conjunção coordenativa aditiva, porém com o sentido adversativo, e mais o advérbio de afirmação *sim* – e *sim uma igualdade entre os gêneros* (linha 13). O vestibulando não especifica a que tipo de igualdade ele está se referindo, por isso utilizou o artigo indefinido feminino *uma*, justamente para dar a ideia de que é igualdade de modo geral, de forma não especificada ou delimitada.

O segundo parágrafo de desenvolvimento do CIC4 é formado por quatro períodos compostos e um simples. Neste parágrafo, o vestibulando também utiliza como estratégia argumentativa as ideias de alguém, desta vez, as de Émile Durkheim, aclamado como o principal responsável pelas ciências sociais modernas. Primeiramente, o escritor da redação argumenta que Durkheim *formulou como “fato social” um conjunto de maneiras coletivas de se agir e pensar dentro de uma sociedade* (linhas 14-15). Acrescenta-se a isso *A coercitividade* (linha 15), a qual, segundo o vestibulando, pautado em Durkheim, faz com que os sujeitos sigam parâmetros já definidos socialmente. Na linha 17, o produtor do CIC4 promove em seu argumento uma continuidade ao posto anteriormente quando utiliza o verbo *transpor* na forma nominal gerúndio, *Transpondo*. Ele menciona que a repressão estabelecida pelo “fato social”, de Durkheim, é uma forma de reprimir determinadas ações, as quais o vestibulando chama de *“desvios” de conduta* (linha 18), podemos deduzir, com o uso das aspas, que o autor do CIC4 não concorda que, se um menino brinca com uma boneca, isso não se caracteriza como inadequação.

O terceiro período do segundo parágrafo de desenvolvimento da redação introduz, por meio da conjunção subordinativa adverbial comparativa *como* e a locução denotativa *por exemplo* (linha 18), um argumento que exemplifica as consequências de dicotomizarmos com o que um menino ou uma menina pode ou não brincar. O vestibulando estabelece essa consequência quando argumenta que a atitude de deboche, cometida pelo personagem secundário da tirinha, chamado de *colega de Armandinho* (linha 19) pelo escritor do CIC4, tem relação com o discurso de que o objeto boneca pertence ao universo feminino e não deve ser utilizado pelos indivíduos do sexo masculino. Cabe notar que o uso das aspas em *“de menina”* (linha 20) mostra que o vestibulando se posiciona contrário à distinção de objetos pertencentes a determinado gênero. A finalização do segundo parágrafo de desenvolvimento é introduzida pela locução prepositiva *diante de* mais o pronome demonstrativo *isso*, este com o objetivo de fazer referência ao que foi dito anteriormente, ou seja, de que é comum atribuir a objetos, neste caso a boneca, indivíduos de gênero específico que podem manipulá-los, além do uso de *Diante disso* (linha 20), o vestibulando também recorre ao predicativo cristalizado *é necessário* e o verbo *modificar* em *é necessário modificar tais imposições da sociedade* (linha 20). Este tipo de construção é chamado de conclusão exortativa, pois estimula os

interlocutores a pensarem no assunto e, quem sabe, a ajudar nas mudanças que, segundo o vestibulando, são necessárias.

O parágrafo de conclusão do CIC4 é formado por quatro períodos compostos, um período simples e uma frase nominal. Como em vários outros momentos ao longo da redação, o vestibulando iniciou a sua conclusão retomando conceitos ditos anteriormente por meio de artifícios linguísticos, como, por exemplo, ocorre na linha 21. Na referida linha, o escritor do CIC4 chama de *premissa as imposições da sociedade* (linha 20) e acrescenta, mediante argumento introduzido pelo predicativo cristalizado *é preciso* (linha 21), que para que haja equilíbrio entre os gêneros *é preciso romper com essa lógica*. Aqui, o pronome demonstrativo *essa* e o substantivo feminino *lógica* se referem também aos paradigmas sociais relacionados aos gêneros masculino e feminino.

A partir da linha 23, o vestibulando utiliza novamente o discurso alheio para dar base a sua argumentação. Para isso, inicia o seu argumento com o verbo modalizador *poder*, no presente do indicativo e na terceira pessoa do singular, mais a partícula *se*, índice de indeterminação do sujeito, *Pode-se*, para introduzir *o conceito de imaginação sociológica, criado na década de 1960, pelo sociólogo americano Wright Mills* (linhas 22-23). Ao citar as ideias de Mills para defender o seu ponto de vista por meio de argumentos, o vestibulando demonstra que tem conhecimentos sobre o tema da redação além daqueles dispostos no texto de apoio, ou seja, na tirinha do Armandinho. Além do mais, o escritor do CIC4 faz questão de esclarecer o conceito de imaginação sociológica, ajudando a fortalecer o argumento de que para se modificar um pensamento social, é necessário desnaturalizá-lo, o que também nos faz inferir que a ideia de naturalização da desigualdade entre homens e mulheres ainda existe. Aliás, há palavras utilizadas no texto que confirmam isso. Por exemplo, o adjetivo *vigente* que atribui à palavra *mentalidade* o sentido de que algo é atual, situado no tempo presente, o predicativo cristalizado *é necessário* (linhas 23-24), reafirmando o que prega o conceito de “imaginação sociológica de Mills, a menção à *desnaturalização de hábitos padrões* (sic) (linha 24), cujo adjetivo, apesar de ortograficamente incorreto, dá ao substantivo masculino *hábitos* o sentido de que são modelos que até os dias de hoje não deixam de serem seguidos. Percebe-se que o vestibulando defende a ideia de Mills, tanto que argumenta que projetar o conceito do sociólogo trará melhorias futuras.

O terceiro período do parágrafo conclusivo do CIC4 inicia com a locução adverbial *Dessa maneira*, a qual introduz um argumento que indica conclusão. É isso que o vestibulando faz, ele conclui que *Armandinho poderia brincar tranquilamente sem as caixas impostas a ele e uma igualdade entre os gêneros seria efetivada* (linhas 25-26). Há característica neste excerto que denotam, nitidamente, o posicionamento do escritor do CIC4: os verbos no futuro do pretérito do indicativo – as locuções verbais *poderia brincar* e *seria efetivada*, assinalando possibilidades condicionadas a ações anteriores, e o advérbio *tranquilamente*, modificando o sentido da primeira locução.

Para finalizar o CIC4, o vestibulando faz uso da oração reduzida de gerúndio *Dando espaço para uma sociedade com menos preconceitos, divisões e exclusões* (linhas 26-27) para reforçar o argumento de que as normatividades impostas socialmente, referentes aos sexos masculino e feminino, devem ser deixados de lado. Nesse sentido, é a enumeração dos substantivos *preconceitos, divisões e exclusões*, flexionados no plural e acompanhados do advérbio de intensidade *menos*, que demonstra os benefícios advindos da igualdade entre os sujeitos, não importando à qual sexo pertença. Para finalizar, o vestibulando complementa utilizando um argumento com a conjunção coordenativa conclusiva *Portanto* (linha 27) que, por conseguinte, introduz um argumento conclusivo: o de que quanto *menos preconceitos, divisões e exclusões, mais feliz* a sociedade será, para isso, o vestibulando articula o advérbio de intensidade *mais* e o adjetivo *feliz*, os quais estão relacionados ao termo *uma sociedade*.

O CIC4, redação com maior nota do nosso *corpus* linguístico, como já supracitado, possui inúmeras qualidades que o enquadram na categoria prototípica do gênero: o ponto de vista explícito, ou tese, perante o tema proposto na prova de redação e o uso de argumentos embasados na estratégia argumentativa cujo objetivo é alicerçar-se em argumentos de autoridades são algumas delas. Essa estratégia argumentativa ajuda a solidificar a argumentação proposta pelo vestibulando no texto. Além disso, assim como nos demais CIC, o produtor do CIC4 também contextualiza o seu objeto de análise para que o leitor consiga se situar e, conseqüentemente, compreender o comentário interpretado criticamente pelo vestibulando.

Comentário Interpretativo-Crítico 5 (CIC5) – Categoria Prototípica (2019)

	Pontuação 46
Inversão de valores.	01
A pesquisa feita pelo Ibope em 2013 e os estudos psicológicos da Universidade	02
Georgia, revelam a crise de valores e o individualismo, característicos	03
do século XXI; demarcado pela valorização maior aos animais em detrimento	04
a valorização do humano.	05
Em primeira análise, os resultados da pesquisa do Ibope constataam que	06
“80% dos internautas” possui um animal de estimação, e isso tem se in-	07
tensificado com a formulação de documentos que lhes assegura direi-	08
tos como a Declaração Universal dos Direitos dos animais, promulgada	09
pela UNESCO em 1978 e até mesmo a lei de crimes ambientais, Lei 9 605/98	10
que prevê como crime os maus tratos e o abandono a animais.	11
Diante disso, verifica-se atualmente a valorização aos animais, que	12
posto sobre situação de sobrevivência, entre “cão ou humano” com toda	13
certeza o humano “perderia a vida um cachorro”.	14
Em conformidade a pesquisa Ibope, resultados do estudo da Universidade	15
georgia revelam através dos fatores levados em consideração de “quem é a	16
pessoa em perigo”, as características da “modernidade líquida” que	17
Zygmum Baumam, sociólogo polonês, aponta pela falta de solidez das rela-	18
ções sociais, políticas e economicas vividas no século XXI.	19
É indubitável que enquanto as pessoas gastam “em média R\$ 100 por mês”	20
com animais de estimação, milhões de pessoas sobrevivem com miseros	21
centavos, sofrendo na estrema pobreza e com carência de alimentação.	22
Portanto, precisamos rever nossos valores. De acordo com Imanuel Kant	23
“o homem é o que a educação faz dele”, depende-se, portanto, a impor-	24
tância da mesma, na formação de valores ausentes na sociedade. Sen-	25
do assim, a pratica do respeito e valorização não deve ser somente com	26
relação aos animais, mas também ao humano.	27
	28
	29
	30

Quadro 23 – Análise do estilo linguístico do CIC5

Unidades linguísticas	Quantificadores
Pronomes pessoais de primeira ou segunda pessoa	[...]nossos valores (linha 23).
Presença de dêiticos	A pesquisa (linha 01); em 2013 (linha 01); [...]estudos psicológicos da Universidade Georgia (linhas 02-03); século XXI (linha 04); “80% dos internautas” (linha 07); Declaração Universal dos Direitos dos animais (linha 09); UNESCO (linha 10); 1978 (linha 10); sociólogo polonês (linha 18).
Tempos verbais	Presente do indicativo: [...]revelam (linha 03); [...]demarcado (linha 04); [...]constatam (linha 06) ;[...]possui (linha 07); [...]tem se intensificado

	<p>(linha 07-08); [...]lhes assegura (linha 08); [...]prevê (linha 11); [...]verifica-se (linha 12); [...] [...]revelam (linha 16); [...]é (linha 16); [...]aponta (linha 18); [...]gastam (linha 20); [...]sobrevivem (linha 21); [...]precisamos rever (linha 23); [...]é (linha 24); [...]deprende-se (linha 24); [...]não deve ser (linha 26).</p> <p>Particípio passado: [...]feita (linha 02); [...]promulgada (linha 09); [...]posto (linha 13); [...]levados (linha 16); [...]vivas (linha 19).</p> <p>Futuro do pretérito do indicativo: “perderia” (linha 14).</p> <p>Formas nominais</p> <p>Gerúndio: [...]sofrendo (linha 22); [...]Sendo (linhas 25-26).</p>
<p>Modalizadores</p>	<p>[...]crise de valores e o individualismo, característicos do século XXI (linha 03-04); [...]demarcado pela valorização maior aos animais em detrimento a valorização do humano (linhas 04-05); [...]até mesmo a lei de crimes ambientais, Lei 9 605/98 (linha10); [...]verifica-se atualmente a valorização aos animais, que posto sobre cituação de sobrevivência, entre “cão ou humano” com toda certeza o humano “perderia a vida um cachorro” (linhas 12-14); [...] “quem é a pessoa em perigo”, as características da “modernidade líquida” (linhas 16-17); [...]É indubitável (linha 20); [...]miseráveis centavos (linhas 21-22); [...]sofrendo na estrema pobreza e com carência de alimentação (linha 22); [...]Portanto, precisamos rever nossos valores (linha 23); [...]De acordo com Imanuel Kant “o homem é o que a educação faz dele” (linhas 23-24); [...]valores ausentes na sociedade (linha 25); [...]a pratica do respeito e valorização não deve ser somente com relação aos animais, mas também ao humano (linha 26-27).</p>
<p>Características da coesão nominal (referencial)</p>	<p>Substantivos referentes: [...]pesquisa (linha 02); [...]estudos (linha 02); animais (linha 04); [...]humano (linha 05); [...]isso (linha 07); documentos (linha 08); pessoas (linha 20).</p>
<p>Características da coesão sequencial</p>	<p>[...]Em primeira análise (linha 06); [...]e (linha 07); [...]Diante disso (linha 12); [...]com toda certeza (linha 13); [...]Em conformidade a (linha 15); [...]É indubitável (linha 20); [...]enquanto (linha 20); [...]Portanto (linha 23); [...]De acordo</p>

	com (linha 23); [...]portanto (linha 24); [...] Sendo assim (linha 25-26); [...]mas também (linha 27).
Características dos períodos, dos parágrafos e das frases	<p>O texto está dividido em cinco parágrafos, um introdutório, três de desenvolvimento e um conclusivo. Além disso, o CIC5 possui título</p> <p>Parágrafo introdutório: possui somente um período composto com frases curtas. No parágrafo introdutório, o vestibulando menciona informações do texto analisado e introduz a temática da proposta de redação, apesar de não dar informações suficientes para que o interlocutor consiga identificar de qual texto está sendo comentado. O vestibulando toma posição perante o tema quando elenca o seguinte ponto de vista: <i>A pesquisa feita pelo Ibope em 2013 e os estudos psicológicos da Universidade Georgia, revelam a crise de valores e o individualismo, característicos do século XXI; demarcado pela valorização maior aos animais em detrimento a valorização do humano</i> (linhas 02-05);</p> <p>Primeiro parágrafo introdutório: o primeiro parágrafo introdutório do CIC5 possui apenas um período composto com frases curtas. Neste parágrafo, o vestibulando faz menção a dados disponíveis no texto comentado. Além disso, o vestibulando elenca informações que estão em acordo com os dados do texto comentado por ele na proposta de redação.</p> <p>Segundo parágrafo de desenvolvimento: o segundo parágrafo de desenvolvimento do CIC5 também é formado somente por um período composto com frases curtas. Neste parágrafo, o vestibulando argumenta concordando com a temática proposta, de que há maior valorização aos animais do que aos seres humanos, porém não há menção ao texto analisado neste parágrafo.</p> <p>Terceiro parágrafo de desenvolvimento: como o segundo parágrafo, o terceiro parágrafo de desenvolvimento do CIC5 também é constituído apenas por um período composto e com frases curtas. Neste parágrafo, há menção à pesquisa Ibope e ao estudo da Universidade Georgia, dados disponíveis no texto analisado. Ao citar <i>Zygmum Baumam</i>, o vestibulando utiliza em sua argumentação uma estratégia argumentativa, uma citação de autoridade, para</p>

	<p>reforçar o argumento em consonância à temática que envolve a redação.</p> <p>Parágrafo conclusivo: o parágrafo conclusivo do CIC5 possui três períodos compostos e um período simples, todos com frases curtas. Novamente, o vestibulando traz informações do texto comentado. Neste parágrafo, o vestibulando acrescenta uma conclusão exortativa em <i>precisamos rever nossos valores</i> (linha 23) e acrescenta outro argumento com base em uma autoridade no assunto, neste caso, a ideia de que “<i>o homem é o que a educação faz dele</i>” (linha 24), de Immanuel Kant. Percebe-se, em seu posicionamento, que o vestibulando elabora, ao final da redação, uma nova tese, a de que <i>a prática do respeito e valorização não deve ser somente com relação aos animais, mas também ao humano</i> (linhas 26-27).</p>
<p>Características lexicais (presença abundante de adjetivos, substantivos advérbios etc.</p>	<p>Como o CIC é um gênero dissertativo-argumentativo, há predominância de adjetivos, advérbios e substantivos relacionados à temática envolvida na prova de redação.</p> <p>Adjetivos: sociólogo (linha 18); miseros (linha 21); ausentes (linha 25)</p> <p>Advérbios: até (linha 10); atualmente (linha 12).</p> <p>Substantivos: pesquisa (linha 02); estudos (linha 02); valores (linha 03); estimação (linha 07); valorização (linha 12); extrema (linha 22); valores (linha 25); humano (linha 27).</p>
<p>Tomada de Posição</p>	<p>A tomada de posição do vestibulando inicia com a sua tese inicial: <i>A pesquisa feita pelo Ibope em 2013 e os estudos psicológicos da Universidade Georgia, revelam a crise de valores e o individualismo, característicos do século XXI; demarcado pela valorização maior aos animais em detrimento a valorização do humano</i> (linhas 02-05).</p> <p>Nesse sentido, o vestibulando demonstra, por meio de argumentos, que não concorda que os indivíduos devam se importar mais com os animais do que com os seus semelhantes. Tal asserção é deixada de forma clara em sua tese final: <i>a prática do respeito e valorização não deve ser somente com relação aos animais, mas também ao humano</i> (linhas 26-27).</p>

	Dessa forma, percebe-se que o vestibulando discorda da temática e se posiciona contrário à argumentatividade do texto analisado.
Argumentos	Em um gênero dissertativo-argumentativo, a tipologia textual predominante é a argumentativa, portanto todos os excertos, mesmo que pertencentes a outra tipologia, cumprem o papel argumentativo. São exemplos desses excertos aqueles que trazem consigo operadores argumentativos, como: Em primeira análise (linha 06); Diante disso (linha 12); verifica-se (linha 12); com toda certeza (linha 13-14); Em conformidade (linha 15); É indubitável (linha 20); enquanto (linha 20); Portanto, precisamos rever (linha 23); De acordo com (linha 23); Sendo assim (linhas 25-26); não deve ser somente (linha 26); mas também (linha 27).
Contra-argumentos	O CIC5 não possui contra-argumentos.

Fonte: elaborado e adaptado pelo autor com base em Machado e Cristovão (2009)

O CIC5 foi escrito no Concurso Vestibular da Unioeste em 2019, conseqüentemente com temática diferente dos CIC prototípicos anteriores, e pertence à categoria Prototípica por ter obtido 46 dos 60 pontos totais. A estrutura do CIC5 está dividida em cinco parágrafos: o introdutório, três de desenvolvimento e o conclusivo. Além disso, o CIC5 é uma das duas redações prototípicas que possui título.

O título do CIC5, *Inversão de valores* (linha 01), é um discurso muito disseminado e, ao mesmo tempo, discutido atualmente. Ao utilizar essa frase nominal, o vestibulando infere que os princípios éticos e morais de uma determinada cultura ou sociedade não estão sendo mais respeitados como antes, ou seja, faz-se o contrário do que se deveria fazer segundo critérios prefixados socialmente. É um título que chama a atenção do leitor e faz com que ele leia o texto para saber quais são esses valores mencionados.

O parágrafo de introdução do CIC5 é constituído por apenas um período composto. Primeiro, o vestibulando tenta contextualizar o seu objeto de análise, o texto da Proposta 1 do Concurso Vestibular da Unioeste 2019, porém de modo falho, pois ele supõe que o seu interlocutor conheça as informações da coletânea de textos disponíveis na prova de redação. A contextualização inicial, feita pelo escritor do CIC5, tem como objeto introduzir um posicionamento, ou seja, o ponto de vista defendido

sobre o tema abordado. Como revela o vestibulando, tanto a pesquisa de 2013 quanto as investigações realizadas pela Universidade Georgia *revelam a crise de valores e o individualismo* (linha 03) e acrescenta que ambos são *característicos do século XXI* (linha 03) e, além disso, se circunscrevem entre a *valorização maior aos animais em detrimento a valorização do humano* (linhas 04-05). O adjetivo *maior* intensifica a *valorização* que se tem com os animais e a locução prepositiva *em detrimento* [da] demonstra sentido oposto, em outras palavras, valoriza-se muito mais os animais de estimação do que os indivíduos da própria espécie, ou seja, a humana.

O primeiro parágrafo de desenvolvimento do CIC5 é construído, também, por um único período composto e utiliza como base argumentativa dados estatísticos, como em *os resultados da pesquisa do Ibope⁶⁹ constata que “80% dos internautas” possui um animal de estimação* (linhas 06-07). Os dados estatísticos, levantados por instituições reconhecidas em meio à argumentação, reforçam o argumento e dão a ele maior veracidade. O excerto que revela os dados utilizados no CIC5 foi retirado do texto de apoio da Proposta 1, por isso o uso das aspas ao mencionar a porcentagem. Na linha 07, o vestibulando acrescenta outra sequência argumentativa, dessa vez, introduzida pela conjunção coordenativa aditiva *e*, porém com o sentido adversativo, e o pronome demonstrativo *isso*, o qual retoma a informação de que determinada porcentagem de internautas tem um mascote. Esse conjunto auxilia na retificação das informações dadas pelo argumento anterior, neste caso, que a porcentagem de internautas que adquire um animal de estimação *tem se intensificado* (Linhas 07-08) e que a causa deste aumento se deve, segundo o vestibulando, à *Declaração Universal dos Direitos dos animais* (linha 09) e *até mesmo a lei de crimes ambientais, Lei 9 605/98 que prevê como crime os maus tratos e o abandono a animais* (linhas 10-11). Ambas as informações não se encontram no texto de apoio, portanto tanto uma quanto a outra são de conhecimento do próprio vestibulando, isso demonstra engajamento sobre o assunto, o que facilita a construção dos argumentos em defesa do ponto de vista do produtor do CIC5.

⁶⁹ O IBOPE Inteligência, anteriormente chamado somente de IBOPE, Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística, é uma empresa privada, com sede em São Paulo-SP, fundada em 1942 pelo estatístico Auricélio Penteadó. Como o próprio nome sugere, o instituto tem como objetivo coletar informações sobre diversas áreas sociais, como política, consumo, educação entre inúmeras outras com o intuito de levar dados estratégicos para que as pessoas tenham acesso a um maior número de informações com qualidade e, principalmente, veracidade.

O segundo parágrafo de desenvolvimento do CIC5 também é construído apenas por um período composto e é iniciado pela locução prepositiva diante de mais o pronome demonstrativo *isso*, o qual retoma a situação mencionada no parágrafo anterior. A locução prepositiva *Diante disso* (linha 12) insere o argumento de que a vida dos animais é mais valorizada do que a vida dos seres humanos. Para afirmar isso, o vestibulando retoma o texto de apoio e retira dele dois excertos, “*cão ou humano*” (linha 13) e “*perderia a vida [para] um cachorro*” (linha 14), o uso das aspas nos ajuda a identificar que os trechos foram citados diretamente. Além disso, percebe-se, mediante a expressão *com toda certeza* (Linhas 13-14), que o vestibulando concorda com os resultados da pesquisa.

No terceiro e último parágrafo de desenvolvimento do CIC5, da mesma forma como os demais parágrafos, há somente um período composto, introduzido pela locução prepositiva *Em conformidade a* (linha 15) para fazer um comparativo entre a pesquisa realizada pelo Ibope e a pesquisa feita pela Universidade Georgia. O vestibulando concorda que, entre salvar a vida de um animal ou a de uma pessoa em uma situação de risco, há alguns *fatores levados em consideração* (linha 16) e menciona um dos resultados obtidos pelos pesquisadores da Universidade Georgia, os quais revelam que o principal fator é “*quem é a pessoa em perigo*” (linhas 16-17). O vestibulando revela que esse tipo de atitude está em conformidade ao pensamento do sociólogo polonês Zygmunt Bauman, quando este fala sobre a liquidez das relações humanas, mais especificamente, de acordo com o escritor do CIC5, as *relações sociais, políticas e econômicas* (sic) *vividas no século XXI* (linhas 18-19). Ao citar a ideia de “*modernidade líquida*” (linha 17), de Bauman, o vestibulando constrói uma estratégia argumentativa, pois a voz do autor é utilizada para reafirmar o argumento de que a preferência pelos animais está cada vez maior e as relações humanas cada vez menos sólidas.

O parágrafo de conclusão do CIC5 é formado por quatro períodos, dois compostos e dois simples. O primeiro período composto é introduzido pelo predicativo cristalizado *É indubitável* unido pelo pronome relativo *que* à conjunção subordinativa adverbial proporcional *enquanto* para criticar os gastos excessivos com os animais ao passo que muitos indivíduos *sobrevivem com miseráveis* (sic) *centavos* (linha 21-22). O vestibulando utiliza o próprio dado da pesquisa, presente no texto de apoio, para reafirmar o seu argumento, para isso, menciona o trecho “*em média R\$ 100 por mês*” (linha 20) entre aspas para demonstrar isso. Outro elemento que demonstra o

posicionamento do escritor do CIC5 é o uso do adjetivo míseros relacionado a *centavos*, sendo assim, podemos inferir que ele concorda que os gastos são realmente excessivos e que não há necessidade de se gastar tanto dinheiro com os animais de estimação sendo que há tantas pessoas lutando para sobreviver, *sofrendo na extrema (sic) pobreza e com carência de alimentação* (linha 22). Extrema pobreza e carência de alimentação são posicionamentos trazidos pelo vestibulando de sua vivência mundana, isto é, ele tem essa percepção de que existem e a noção de que isso faz com as pessoas sofram.

Na linha 23, o vestibulando acrescenta a sua redação a conjunção coordenativa conclusiva *Portanto*, que introduz uma conclusão exortativa, ou seja, com a intenção de fazer com que os interlocutores sejam influenciados a realizar determinada atitude, neste caso, a necessidade de *rever nossos valores* (linha 23). Nesta mesma linha do texto, a locução prepositiva *De acordo com* introduz como base para o próximo argumento o pensamento do filósofo Immanuel Kant, que diz que “*o homem é o que a educação faz dele*” (linha 24), trecho também trazido para a redação pelo autor, já que as ideias de Kant não aparecem no texto de apoio. Nesse contexto, infere-se que a educação seria a solução para que os valores sociais retornassem aos ambientes de convívio humano. A sequência finalizadora do último parágrafo do CIC5 é introduzida pela expressão de valor conclusivo *Sendo (sic) assim* (linhas 25-26) e tem como intuito concluir que ambos, animais e humanos, merecem *respeito e valorização* (linha 26).

No Concurso Vestibular de 2019, somente um Comentário Interpretativo-Crítico obteve pontuação suficiente para se encaixar nos critérios prototípicos do gênero. O CIC5 tem essa característica pelas qualidades presentes no texto, como a presença de um ponto de vista sobre o tema e, principalmente, argumentos que se incumbem de defendê-lo. Assim como os escritores dos CIC anteriores, o produtor do CIC5 traz em seu texto, mais especificamente no parágrafo introdutório, uma pequena contextualização sobre seu objeto de análise. O vestibulando não utiliza somente informações do texto de apoio para elencar seus argumentos ao longo da redação, pois percebe-se que ele tem outros conhecimentos sobre o assunto, fato que se confirma com a menção de um fato histórico no segundo parágrafo da redação. Além disso, outras estratégias argumentativas são utilizadas, como os dados estatísticos, retirados do texto de apoio, e os testemunhos de autoridades, quando Bauman e Kant são citados, o que ajuda a solidificar as bases argumentativas do CIC5.

No parágrafo conclusivo, linha 23, há outra característica distinta que também acresce qualidade à redação – o uso de um trecho exortativo. Esse tipo de texto caracteriza o discurso do vestibulando, como já mencionado, com o intuito de fazer com que o seu interlocutor pense sobre um assunto e modifique comportamentos com base em necessidades coletivas, afinal, predominantemente, os temas redacionais são voltados para o cunho social, ou seja, que não afetam somente determinados indivíduos, mas sim toda uma sociedade.

Todos os CIC aqui analisados são caracterizados como prototípicos. Isso se deve à elevada pontuação dada aos textos pela Banca Examinadora da Unioeste, já que, com base nos critérios de correção elencados pela banca, são os que mais se aproximam das características do gênero proposto e os que menos possuem discrepâncias gramaticais, ortográficas, de pontuação entre outros critérios.

Cada uma das redações prototípicas possui qualidades que as fazem se distinguir das categorias Mediana e Não Prototípica. Os CIC pertencentes a essa primeira categoria de análise são construídos, predominantemente, por sequências argumentativas e também pela presença de recursos linguísticos que, além de manterem a coerência e coesão textual, produzem efeitos de sentido com alto teor argumentativo.

As cinco redações prototípicas possuem contextualização, em menor ou maior grau, do texto analisado e cumprem com a proposta de elaborar um CIC com base em uma determinada temática. A presença de um ponto de vista explícito sobre o tema faz surgir argumentos que deem base a ele. Percebemos isso nos CIC por meio da análise das construções argumentativas feitas pelos vestibulandos. Além do mais, há a presença de vários conectores, também chamados de operadores argumentativos, palavras modalizadoras de discurso, como advérbios e adjetivos, estratégias argumentativas entre outros recursos.

Para deixar claro como se constitui o gênero CIC da prova de redação do concurso vestibular da Unioeste, apresentaremos um quadro que sintetiza todas as características do gênero segundo as análises realizadas por meio do MDG.

Quadro 24 – Síntese das características dos CIC Prototípicos segundo o MDG

Unidades linguísticas	Características gerais das redações
Pronomes pessoais de primeira ou segunda pessoa	Dos cinco CIC analisados, três possuem uma baixa quantidade de pronomes pessoais de

	primeira ou segunda pessoa (CIC 1, 3 e 5) e dois não possuem a presença destes pronomes (CIC 2 e 4).
Presença de dêiticos	Há presença de dêiticos em todos os CIC.
Tempos verbais	Entre todos os tempos verbais encontrados nos CIC, predominam os verbos no presente do indicativo.
Modalizadores	Todas as redações possuem modalizadores discursivos.
Características da coesão nominal (referencial)	Os cinco CIC trazem elementos linguísticos que retomam palavras ou construções linguísticas. Aqui, temos, principalmente, substantivos ou pronomes com o intuito de retomar sintagmas já mencionados no texto, o seja, retomam seus referentes por meio de anáforas.
Características da coesão sequencial	Todos os CIC utilizam conjunções, locuções conjuntivas, advérbios, locuções adverbiais, locuções verbais, pronomes, preposições ou outras construções linguísticas para dar progressão ao texto.
Características dos parágrafos, dos períodos e das frases	Dos CIC Prototípicos, apenas dois possuem título. Os CIC têm seus parágrafos divididos de forma distinta, entre três e cinco parágrafos, porém sempre com a mesma configuração – parágrafo introdutório, onde é apresentado o tema e uma tese/ponto de vista, parágrafo ou parágrafos de desenvolvimento, no qual ou nos quais existem sequências argumentativas em defesa da tese/ponto de vista, e parágrafo conclusivo. Os parágrafos conclusivos das redações ocorrem de formas distintas, como nos CIC 2, 3 e 5 trazem conclusões por meio de textos exortativos, enquanto o CIC1 traz uma proposta sobre a temática abordada e o CIC4 é finalizado pela retomada de uma proposição defendida pelo vestibulando.
Características lexicais (presença abundante de adjetivos, substantivos, advérbios etc.	Em todos os CIC há predominância de adjetivos, advérbios, locuções adverbiais e substantivos. Além de marcadores temporais nos CIC1 e CIC3.
Tomada de Posição	As tomadas de posições dos CIC ocorrem por meio da tese/ponto de vista elencada nos parágrafos introdutórios das redações. Com isso, conseguimos perceber se o produtor do texto é a favor ou não da argumentatividade do texto analisado na prova de redação.

Argumentos	Todos os CIC possuem argumentos em defesa da tese/ponto de vista proposta na redação.
Contra-argumentos	Dos cinco CIC, apenas o CIC5 não possui contra-argumento. Alguns CIC apresentam mais de um contra-argumento, como são os casos dos CIC 1, 2 e 4.

Fonte: elaborado e adaptado pelo autor com base em Machado e Cristovão (2009)

Com base nos quadros de análise dos estilos linguísticos dos CIC pertencentes à categoria Prototípica e nas análises linguísticas complementares, baseadas na LT e na GN, o MDG nos auxiliou a estabelecer comparações entre as características comuns dos textos analisados. Ainda assim, podemos sintetizar, de forma mais geral, as cinco redações prototípicas do nosso *corpus* no quadro abaixo.

Quadro 25 – Síntese das redações Prototípicas

	CIC	Pontuações	Síntese geral das redações prototípicas
Produzidos em 2018	CIC1	42	<p>As construções das cinco redações prototípicas alinham-se com as construções dos CIC medianos e não-prototípicos, sendo título, apesar de nem todos abarcarem esta característica, parágrafo introdutório, parágrafo(s) de desenvolvimento da redação e parágrafo conclusivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Todos os parágrafos introdutórios fazem referência à temática e ao texto analisado/comentado criticamente; ➤ Com exceção do CIC1, todos os CIC têm mais de um parágrafo de desenvolvimento; ➤ Todas as redações possuem mecanismos enunciativos; ➤ As sequências argumentativas dos CIC prototípicos são introduzidas por meio de operadores argumentativos, o que mantém a coesão e auxilia na coerência textual, já que os níveis de incoerência nestas redações são menores quando comparados aos das demais categorias; ➤ Em comparação com as demais categorias, há maior densidade de conteúdos interdisciplinares abordados nos CIC prototípicos, principalmente aqueles relacionados às disciplinas de Filosofia, Literatura e Sociologia; ➤ Nos CIC prototípicos, há maior acuidade com relação ao campo léxico-semântico⁷⁰, já que as palavras
	CIC2	42	
	CIC3	42	
	CIC4	53	
Produzido em 2019	CIC5	46	

⁷⁰ A nomenclatura *campo léxico-semântico* surgiu, segundo Ferreira (2009), para que se distinguísse dos estudos que abarcam, isoladamente, o léxico e a semântica. Aqui, voltamos para o conjunto dessas áreas de estudo, a qual estuda tanto a utilização do léxico quanto os sentidos que ele possui em determinado contexto de uso em um nicho específico.

			<p>utilizadas para construir os textos estão diretamente ligadas à temática ou, pelo menos, ao assunto da redação;</p> <p>➤ Os autores das redações CIC1, CIC3 e CIC5 se colocam no texto por meio de interação, a partir do uso da 1ª pessoa do singular ou do plural, por exemplo, e outras vozes sociais, sendo estas utilizadas como estratégias argumentativas;</p> <p>➤ Ao finalizarem as escritas dos CIC, os vestibulandos utilizam elementos linguísticos que demonstram uma conclusividade, direcionando o interlocutor à última ideia apresentada no texto, são eles: <i>Dessa forma</i> (linha 22, CIC1); <i>portanto</i> (linha 28, CIC2); <i>É preciso</i> (linha 25, CIC3); <i>Portanto</i> (linha 27, CIC4); <i>Sendo assim</i> (linha 25-26, CIC5).</p>
--	--	--	--

Fonte: elaborado pelo autor

Nesse sentido, ainda, podemos fazer uma breve comparação, de acordo com os critérios de correção da banca avaliadora, do CIC1 produzido em 2018, cuja pontuação é 42, e o CIC4, produzido no ano posterior (2019), com 53 pontos, sendo este com a maior nota do nosso *corpus* para tentar compreender porque houve esta diferença de 11 pontos entre as redações⁷¹.

As construções de ambos os CIC demonstram as distinções, inicialmente, das paragrafações dos textos. Enquanto o CIC4 é dividido em quatro parágrafos (um introdutório, dois de desenvolvimento e um conclusivo), o CIC1 se divide apenas em três (parágrafo introdutório, desenvolvimento e conclusão). Dessa maneira, precisamos esclarecer que, em um texto, parágrafos com muitos períodos podem gerar problemas de sentido ou de interpretação, justamente pela quantidade de informações postas nele. O texto, segundo os critérios de correção, precisa ser coeso e coerente.

Como critérios relacionados ao gênero CIC, sendo este um gênero cuja predominância tipológica é argumentativa, ambas as redações estabelecem suas teses/pontos de vista e possuem argumentos em defesa da sua respectiva proposição:

Tese/ponto de vista CIC1 – *uma criança ridicularizando outra por protagonizar – mesmo que apenas no âmbito ficcional – o papel de pai ativo denuncia que, no*

⁷¹ Como existem três CIC com a mesma pontuação, 42 pontos, escolhemos apenas um para elaborar tal comparação com o CIC de maior pontuação, o CIC4.

ambiente familiar, esse jovem viu a mulher sendo atribuída a responsabilidade integral de cuidado com a prole (linhas 03-06).

Exemplo de argumento em defesa da tese/ponto de vista CIC1 – [...] *Nesse contexto, é nítido que, embora vários dogmas familiares já foram desconstruídos, ainda prevalece o machismo, em parte significativa da população, de encarar o dever de formação das crianças como exclusivo da mulher (linhas 12-15).*

Tese/ponto de vista CIC4 – *pode-se estabelecer um questionamento filosófico sobre os papéis de gênero na sociedade e sua lógica (linhas 04-05).*

Exemplo de argumento em defesa da tese/ponto de vista CIC4 – [...] *O sociólogo Émile Durkheim formulou como “fato social” um conjunto de maneiras coletivas de se agir e pensar dentro de uma sociedade. A coercitividade é uma das características do fato social e pode ser entendida como uma pressão social para que o indivíduo se adeque ao que lhe foi estabelecido (linhas 14-17).*

Nessa comparação entre os CIC1 e CIC4, temos que, no CIC1, os conteúdos abordados na redação são mais comuns, cotidianos. Já os elencados no CIC4 possuem bases interdisciplinares, filosóficas e sociológicas, por exemplo, quando o vestibulando utiliza as vozes sociais de *Louie Ponto* (linha 06), *Émile Durkheim* (linha 14) e *Wright Mills* (linha 23). Essa estratégia argumentativa, utilização do discurso de autoridade, mostra à banca que o produtor da redação consegue articular conteúdos variados ao tema disponibilizado para a produção do texto.

Por fim, entendemos os CIC prototípicos como aqueles que mais se adequam aos critérios de correção da banca examinadora. Além, é claro, de serem redações melhor construídas quando comparadas às redações que obtiveram pontuações abaixo de 41 pontos, neste caso, aquelas pertencentes às categorias medianas e não-prototípicas.

Passemos agora para a análise das redações pertencentes à categoria mediana.

3.2.3.2 Categoria Mediana

Nesta seção, são analisadas as redações pertencem à categoria Mediana segundo os critérios de classificação utilizados nesta pesquisa. As redações medianas do nosso *corpus* linguístico obtiveram pontuações que variam de 25 a 39 pontos. Portanto, são redações que possuem qualidade superior quando comparadas às Não-Prototípicas e inferior quando comparadas às Prototípicas.

Como nosso intuito não é mostrar profundamente as configurações e construções linguísticas das redações desta categoria, demonstraremos apenas a análise feita do CIC mediano com maior pontuação, CIC10, com 39 pontos, e, depois, apresentaremos um quadro que sintetiza as demais redações dessa categoria, um total de 14 CIC, cinco produzidos em 2018 e nove em 2019.

Comentário Interpretativo-Crítico 10 (CIC10) – Categoria Mediana (2018)

“Machismo infantil.”	Pontuação 39
Conforme a proposta I, Armandinho é julgado	01
e questionado por seu amigo que o vê na	02
rua andando com um carinho e uma boné-	03
ca. Seu colega o questiona se está brincando	04
de boneca? – E Armandinho o responde, que está	05
brincando de pai!	06
Pode-se observar que seu colega chega com	07
seu comentário machista, o questionando de que	08
está brincando de boneca onde está a parte	09
ruim de uma criança do sexo masculino brin-	10
car de boneca? Não vejo maldade, apenas está	11
sendo educado desde de criança que homens tam-	12
bem desempenham funções em casa na hora do	13
pai fazer o filho está presente, mais na hora de	14
auxiliar ele também deve estar presente.	15
Acredito que crianças desde de pequenas	16
devem brincar de profissões, meninas e meninos	17
ambos devem desempenhar funções opostas, como	18
pai, mãe, bombeiro, cozinheiro, faxineiro, médico,	19
várias funções, afinal nada esta por escrito	20
que mulheres somente cuidam da casa e	21
o homem sai para trabalhar e trazer dinheiro.	22
Crianças são o que aprendem em casa,	23
vendo seus pais juntos fazendo suas tarefas de	24
casa. Eles crescem sabendo que não só um	25
componente do casal que cuida, educa e cria	26
os filhos. Ambos se ajudam. “A sociedade e seus	27
comentários”	28
	29
	30

O CIC10 é a redação mediana de 2018 com a maior pontuação da categoria por ter obtido 39 dos 60 pontos totais que podem ser atribuídos às redações do Concurso Vestibular da Unioeste. O CIC10 apresenta a seguinte estrutura: título, parágrafo introdutório, dois parágrafos de desenvolvimento e o parágrafo conclusivo.

O título “*Machismo infantil.*” revela a temática que será abordada por ele em sua redação. É importante ressaltar que o uso das aspas dá ao título um sentido conotativo, pois sabe-se que é incomum uma criança ter atitudes machistas por si só, ou seja, muitas de suas ações são condicionadas, ensinadas a elas.

O parágrafo introdutório do CIC10 não menciona a abordagem temática da tirinha do Armandinho nem um posicionamento explícito do vestibulando sobre ela, como ocorre na maioria dos textos argumentativos, o que prejudica o interlocutor da redação na compreensão da tirinha analisada. No primeiro parágrafo da redação, há

um erro ortográfico, mais especificamente, na linha 03, já que, dentro do contexto da tirinha, o vestibulando troca o substantivo concreto carrinho pelo substantivo abstrato *carinho* (linha 03). Ainda no parágrafo introdutório, o vestibulando acaba utilizando o ponto de interrogação em *Seu colega questiona se está brincando de boneca?* (linhas 04-05), dessa forma a pergunta direta faz com que a coerência deste excerto fique prejudicada, já que a própria tirinha responde o questionamento, além de que, esse excerto revela mais características de uma narração do que de uma descrição avaliativa da tirinha, percebe-se isso com o uso do travessão após a pergunta, o qual é outro recurso linguístico utilizado de forma incoerente no trecho – *E Armandinho o responde, que está brincando de pai!* (linhas 05-06), o modo como foi utilizado o travessão não introduz o discurso direto da personagem Armandinho, assim como foi a intenção do vestibulando. Além do uso incorreto do travessão, o produtor do CIC10 separa com vírgula a conjunção subordinativa substantiva integrante *que* do verbo responder na terceira pessoa do singular no modo indicativo *responde*.

No primeiro parágrafo de desenvolvimento do CIC10, encontramos alguns trechos que não condizem com o uso da Norma Padrão da Língua Portuguesa. Na linha 08, o vestibulando utiliza próclise em vez de ênclise ao iniciar a frase com o pronome oblíquo átono – *o questionando*. O uso de próclise é caracterizado como não usual, segundo as gramáticas normativas, sendo assim, a utilização do pronome após o verbo questionar no gerúndio seria dada como correta – *questionando-o*, ou seja, ênclise. Porém, esta não é a única problemática relacionada ao primeiro parágrafo de desenvolvimento. Os trechos *o questionado de que* (linha 08) e *onde está a parte ruim de uma criança do sexo masculino brincar de boneca?* (linhas 09-11) apresentam, respectivamente, incoerência no uso da preposição essencial *de* junto à palavra *que* e o emprego do advérbio interrogativo *onde* sem nenhuma conexão anterior ou pontuação lógica que mantivesse a coesão e a coerência do excerto. Continuando as análises deste mesmo parágrafo, há, na linha 12, duas preposições essenciais, uma seguida da outra, *desde de*, o que representa que o vestibulando desconhece a forma de uso da preposição essencial *desde*, já que comete o mesmo erro na linha 16. Ainda neste parágrafo, há a troca da conjunção coordenativa aditiva mas pelo advérbio de intensidade *mais* (linha 14).

O segundo parágrafo de desenvolvimento do CIC10 também possui algumas disparidades, como, por exemplo, a falta de vírgula depois de *meninas e meninos*

(linha 17) para isolar o aposto explicativo e a falta de acento no verbo estar no presente do indicativo, *esta* (linha 20).

No último parágrafo do CIC10, o vestibulando opera duas sequências argumentativas de modo vago. A primeira, *Crianças são o que aprendem em casa, vendo seus pais juntos fazendo suas tarefas de casa* (linhas 23-25). Nesse excerto, o vestibulando afirma, por meio do verbo ser na terceira pessoa do plural do modo indicativo – *são* –, que as características das crianças são aprendidas *em casa* e justifica essa afirmação com uma oração subordinada adverbial temporal reduzida de gerúndio *vendo seus pais juntos fazendo suas tarefas de casa* (linha 23-25). Na segunda sequência, o vestibulando utiliza o pronome *Eles* (linha 25) na tentativa de estabelecer uma coesão referencial com o substantivo *Crianças*, em que uma possível forma de referenciação seria o pronome *Elas*. Também encontramos uma frase nominal entre aspas completamente deslocada do texto, “*A sociedade e seus comentários*”, não há complementos ou qualquer justificativa para a utilização desse trecho.

O CIC10, categorizado como Mediano, possui pontuação muito aproximada dos CIC caracterizados como Prototípicos segundo os critérios que utilizamos para distinguir as categorias do nosso *corpus* linguístico. O CIC 10 é uma redação voltada para a temática proposta na tirinha do Armandinho, mas não analisa a tirinha em si. Percebe-se a utilização de mecanismos linguísticos, os quais mantêm a coesão textual da redação, e mecanismos enunciativos, por exemplo, nos excertos em que o vestibulando utiliza a primeira pessoa do singular para demarcar o seu ponto de vista sobre o tema, como em *Não vejo maldade [...]* (linha 11), *Acredito que crianças desde de pequenas devem brincar de profissões [...]* (linha 16-17). O CIC10 é uma redação com poucas falhas gramaticais quando comparada às redações de menor pontuação, além disso, os argumentos cumprem com a proposta de posicionamento a respeito do “*Machismo infantil.*”, como mencionado no título. As qualidades do CIC10 avaliadas nesta análise nos ajudam a compreender essa aproximação com os CIC de categoria Prototípica.

Após essa análise do estilo linguístico do CIC10, apresentaremos o quadro 28 com a síntese das demais redações pertencentes à categoria Mediana, já que os CIC pertencentes a esta categoria possuem uma série de características em comum. Permitindo-nos, dessa forma, elencá-las por meio de uma síntese.

Quadro 26 – Síntese das redações Medianas

	CIC	Pontuações	Síntese geral das redações medianas
Produzidos em 2018	CIC6	25	<p>As construções dos 14 CIC medianos têm semelhança com as dos CIC prototípicos, com a atribuição de título, parágrafo introdutório, parágrafo ou parágrafos de desenvolvimento e parágrafo conclusivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dos 14 CIC, 4 não possuem título; ➤ Todos os CIC medianos têm em seus parágrafos introdutórios a inserção do tema ou do assunto abordado na prova de redação. Além de haver menção ao texto analisado/comentado/interpretado criticamente; ➤ Os parágrafos de desenvolvimento dos CIC medianos são compostos por sequências argumentativas que defendem a tese/ponto de vista do vestibulando; ➤ Assim como os parágrafos conclusivos desses CIC cumprem o papel de finalizar a redação. A maior problemática relacionada a estas redações vincula-se à forma como o conteúdo das redações está disposto no texto, principalmente com relação às informações de identificação do texto analisado pelo vestibulando, aos índices de incoerências conteudísticas, aos argumentos de senso-comum, aos equívocos ortográficos, gramaticais e de pontuação.
	CIC7	28	
	CIC8	35	
	CIC9	35	
	CIC10	39	
Produzidos em 2019	CIC11	24	
	CIC12	24	
	CIC13	25	
	CIC14	26	
	CIC15	26	
	CIC16	29	
	CIC17	32	
	CIC18	35	
	CIC19	38	

Fonte: elaborado pelo autor

Como o CIC10 é a redação de categoria Mediana com maior nota, percebem-se que as quantidades de falhas são menores que nas demais redações também abarcadas na categoria Mediana. Todas as redações pertencentes à essa categoria ultrapassaram os níveis de construção textual e de argumentação das consideradas Não-prototípicas, porém não alcançaram os níveis textuais das Prototípicas.

Ao longo das análises dos CIC medianos, pudemos perceber que a maior quantidade de falhas foram aquelas abarcadas nos critérios de correção relacionados aos aspectos textuais, a saber: gramaticais, ortográficos, pontuação, concordância nominal e verbal e, principalmente, falhas relacionadas à configuração do gênero CIC e falhas argumentativa, as quais também foram responsáveis pelas notas atribuídas.

É preciso ressaltar que os CIC medianos deixam a desejar em algumas características tanto de configuração do gênero quanto nas textuais. Nas redações medianas, os vestibulandos não mencionam, em seus textos, informações suficientes para identificar a origem do texto analisado/comentado.

Para ilustrarmos melhor essas questões relacionadas às diferenças entre as qualidades dos CIC prototípicos e dos medianos, tomamos, neste momento, como base o CIC1, pertencente à categoria Prototípica, com 42 de pontuação, e o CIC 10, pertencente à categoria Mediana, com 39 pontos. Tais pontuações são as mais aproximadas entre as duas categorias, portanto, comparando as duas redações conseguiremos perceber o motivo pelo qual o CIC10 não pode ser considerado um protótipo do gênero CIC.

Nos parágrafos introdutórios dos CIC1 e CIC10, os vestibulandos trazem as seguintes informações:

Introdução – excerto linha 01: *Blog Investigação Filosófica, a tirinha do Armandinho acessada em 15/09/2017* (CIC1, 2018).

Introdução – excerto linha 01: *Conforme proposta I, Armandinho [...]* (CIC10, 2018).

Além de o CIC10 não dar informações suficientes para que seu interlocutor saiba de qual tirinha se trata, o vestibulando constrói um parágrafo introdutório sem especificar o seu ponto de vista. Tal construção mantém o interlocutor sem saber especificamente qual o posicionamento que o vestibulando tem sobre o tema, o que, conseqüentemente, também desestrutura a argumentação do CIC.

Esses são apenas alguns exemplos além dos que já foram mencionados nas análises das redações. É importante que mostremos as diferenças entre as redações pertencentes às categorias Prototípica e Mediana para que percebamos como as qualidades dos CIC prototípicos se sobressaem às qualidades dos CIC medianos.

3.2.3.3 Categoria Não-prototípica

As redações pertencentes à categoria Não-prototípica são redações que obtiveram pontuações entre 09 e 18 pontos. Percebe-se, por meio das análises, que as configurações do gênero CIC, nesta categoria, não estão de acordo com as características prototípicas do gênero, conforme identificamos a partir das análises dos exemplares pertencentes às categorias Prototípica e Mediana. As qualidades das construções linguísticas dos CIC pertencentes à categoria Não-Prototípica são inferiores do que as das redações pertencentes às categorias anteriores. Além do mais, são CIC com mais problemas relacionados à argumentação, coesão e coerência textual e à norma-padrão da LP.

Como na categoria Mediana, traremos a análise apenas de uma redação pertencente à categoria Não-prototípica, o CIC25, texto com maior pontuação deste conjunto, 18 pontos, e sintetizaremos os resultados obtidos por meio de um quadro e da comparação entre CIC desta mesma categorização.

Comentário Interpretativo-Crítico 25 (CIC25) – Categoria Não-prototípica (2019)

	Pontuação 18
Será que os animais são tão importante para nós? Como	01
achamos que cuidamos deles? Muitas das vezes quere-	02
mos um animal para poder demonstrar luxúria, mais	03
afinal eles também tem sentimentos e precisam de amor	04
e carinho, mas alguma das vezes é para suprir algu-	05
ma decepção com o ser humano, mais o por que de esco-	06
lhermos os animais ao íves do ser humano, pois eles são	07
egoístas e não pensam ao ferir o próximo!	08
Os animais são seres irracionais pois não pensam antes	09
de agir e não tem como alguém defender eles ao não	10
ser o ser humano, mais o humano consegue se defender	11
sozinho!	12
O animal pode te oferecer sem ao menos pensar em algo	13
em troca! Ele te dá amor, carinho, proteção sem precisar	14
pedir e o ser humano não eles são egoístas, e não fa-	15
zem nada sem ter algo em troca e conseguem magoar	16
sem pensar duas vezes se vai ferir ou não a outra pessoa,	17
e aí vai a pergunta melhor salvar um inocente ou alguém	18
que está passando ali? As vezes precisamos salvar quem	19
mais precisa de nossa ajuda e não quem quando pre-	20
cisarmos vai nos deixar para trás!	21
O animal sempre vai saber retribuir aquilo que	22
o próprio ser humano te recusou!	23
	24
	25
	26
	27
	28
	29
	30

O CIC25 está categorizado como redação Não-prototípica por ter obtido 18 dos 60 pontos totais que podem ser atribuídos às redações do Concurso Vestibular da Unioeste. Produzido em 2019, o CIC25 é o sexto e último CIC Não-prototípico do nosso *corpus* linguístico e também a redação com maior nota desta categoria. Ele apresenta a seguinte estrutura: não há título, parágrafo introdutório, dois parágrafos de desenvolvimento e um parágrafo conclusivo.

Como nas redações anteriores, o CIC25 não apresenta em nenhum de seus parágrafos qualquer tipo de resumo ou identificação da notícia publicada na Revista Galileu sobre a interação entre as pessoas e das pessoas com os animais de estimação. Ao deixar de mencionar e inteirar o interlocutor do CIC25 sobre o texto analisado, o vestibulando deixa lacunas na construção do gênero.

O parágrafo introdutório do CIC25 inicia com duas perguntas retóricas, as quais têm como objetivo chamar a atenção do interlocutor. Na primeira pergunta retórica, há discordância de número entre o sujeito no plural *os animais* e o predicativo do sujeito no singular *importante* (linha 01). Na linha, 02, a expressão *Muitas das vezes* indica determinadas vezes que ocorreu uma ação, contexto em que não é adequado utilizá-la, desse modo, é preciso substituí-la pela locução adverbial *muitas vezes*. Outro fato importante a ser mencionado nesta análise é a utilização do substantivo *luxúria* em *Muitas das vezes queremos um animal para poder demonstrar luxúria* (linha 02-03). Aqui, é necessário esclarecer que, segundo o dicionário Houaiss, *luxúria* é considerado um dos pecados capitais cujo comportamento sexual é de depravação, que tem o comportamento lascivo, libidinoso. Portanto, infere-se que o vestibulando desconhecia o sentido desta palavra no momento em que a pôs na introdução de sua redação relacionando-a a um dos motivos de *queremos um animal* (linha 03). Em seguida, na linha 04, temos discordância verbal em *eles também tem*, já que não há o acento diferencial indicativo de plural na forma verbal *tem*. Na linha 05, o vestibulando utiliza o pronome indefinido *alguma* no singular, ocasionado discordância de número com a expressão *das vezes*. Nesta mesma linha, o produtor da redação acrescenta o verbo *suprir*, porém, ortograficamente errada, já que ele substitui o *r* pelo *l* em *suplir*. As discrepâncias do parágrafo inicial do CIC25 continuam, como o uso do advérbio de intensidade *mais* no lugar da conjunção coordenativa adversativa *mas*, além disso, comete outro erro ao utilizar o artigo definido masculino antes da preposição *por* mais pronome interrogativo *que*, em vez de o porquê, substantivado, utilizado como sinônimo de o motivo. Na linha 07, *ao invés* é caracterizado tanto como erro de acentuação quanto como um desvio gramatical, pois o sentido que o vestibulando deseja é de substituição, substituir humanos por animais, e não o sentido de oposição, portanto cabe utilizar-se da locução prepositiva *em vez de*, no lugar de *ao invés de*.

O segundo parágrafo do CIC25 tem início com um argumento caracterizado como senso-comum. No trecho *Os animais são seres irracionais pois não pensam antes de agir* (linha 09-10), há falha argumentativa, justamente pela afirmação feita pelo vestibulando não conter solidez advinda de qualquer base científica ou fonte confiável. Ademais, no excerto que dá continuidade ao argumento anterior por meio da conjunção coordenativa aditiva *e* (linha 10), há discordância verbal entre o sujeito oculto *Os animais* (linha 09) e o predicado *não tem* – acento diferencial do verbo *ter*

no plural do presente do indicativo, têm. O mal uso do pronome *eles* após o verbo no infinitivo *defender* (linha 10) também caracteriza má utilização da norma padrão da língua, já que, quando é preciso retomar anaforicamente um termo por meio do pronome oblíquo átono da terceira pessoa após verbo no infinitivo utiliza-se, no caso do CIC25, a forma *defendê-los*. Ainda na linha 10 e 11, *ao não ser o ser o ser humano* causa ambiguidade e incoerência ao excerto, vista que não há necessidade de se combinar o artigo definido masculino *o* à preposição essencial *a*, em que somente esta manteria a plena coerência do excerto. Na linha 11, o vestibulando acaba utilizando o advérbio de intensidade *ao* tentar introduzir uma oração coordenada aditiva, tal fato que também minimiza a pontuação do CIC25.

No segundo parágrafo de desenvolvimento do CIC25, encontramos construções problemáticas, principalmente pela falta de sentido ou qualquer nexos com as demais sequências que constroem este parágrafo. É o caso do excerto *Ele te dá amor, carinho, proteção sem precisar pedir e o ser humano não eles são egoístas* (linha 14-15). Tal incoerência ocorre, neste trecho, pela falta da vírgula que auxilia a separar o aposto explicativo *eles são egoístas*. Ao introduzir a pergunta *melhor salvar um inocente ou alguém que está passando ali?* (linha 18-19), o vestibulando faz de um modo que faz com que o excerto fique incoerente e sem coesão, pois não utiliza nenhum elemento linguístico para auxiliá-lo a introduzir a pergunta sem causar esses efeitos. Mais adiante, a locução adverbial de tempo *As vezes* (linha 19) carece de acento grave indicativo de crase, às vezes.

O parágrafo conclusivo do CIC25 é formado apenas por uma frase exclamativa, na qual o vestibulando argumenta que *O animal sempre vai retribuir aquilo que o próprio ser humano te recusou!* (linha 22-23), contudo o excerto não revela que tipo de retribuição o vestibulando está falando, muito menos o que foi recusado a ele por outro ser humano.

Para comparar o CIC25 aos demais CIC pertencentes à categoria Não-prototípica, elaboramos um quadro-síntese, assim como fizemos com as redações medianas.

Quadro 27 – Síntese das redações Não-prototípicas

Produzidos em 2019	CIC	Pontuações	Síntese geral das redações Não-prototípicas
	CIC20	09	<p>As construções das redações Não-prototípicas são semelhantes às das categorizadas como Medianas e Prototípicas, com atribuição de título, apesar de nem todos os CIC possuírem esta característica, parágrafo introdutório, parágrafo ou parágrafos de desenvolvimento e parágrafo conclusivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ De 6 CIC Não-prototípicos, 2 possuem título, ambos com perguntas retóricas; ➤ Os parágrafos introdutórios dos CIC Não-prototípicos abarcam o tema ou o assunto proposto pela prova de redação e um ponto de vista/tese, porém, não há, em nenhuma das 6 redações desta categoria, qualquer tipo de menção ao texto analisado/comentado/interpretado; ➤ Os parágrafos de desenvolvimento, com exceção do CIC22, o qual possui apenas os parágrafos de introdução e conclusivo, trazem a argumentação dos vestibulandos; ➤ Os parágrafos conclusivos dos CIC Não-prototípicos não direcionam o texto para um desfecho característico de um CIC. <p>Os CIC Não-prototípicos são aqueles com construções que, quando comparadas às dos CIC Prototípicos e Medianos, não abarcam todas as necessidades textuais do gênero, como menção ao texto analisado/comentado/interpretado e retomada deste mesmo texto ao longo da escrita do CIC. Além do mais, os níveis de incoerência e de falta de coesão textuais são maiores quando comparamos com as demais categorias.</p> <p>Há também maiores equívocos gramaticais, ortográficas, de pontuação, de conteúdo e de argumentos de senso-comum quando comparados aos demais CIC das outras categorias.</p>
	CIC21	12	
	CIC22	14	
	CIC23	17	
	CIC24	17	
	CIC25	18	

Fonte: elaborado pelo autor

O CIC25, como os demais Não-prototípicos, possui grande proporção de incoerências textuais, falhas argumentativas e carecem de elementos coesivos que ligam os excertos por meio de conectivos lógicos. No entanto, as maiores falhas percebidas no CIC25 são as incongruências relacionadas à construção do gênero CIC. Logo, entende-se o motivo de estar redação estar inserida nesta categoria.

Os exemplares de CIC pertencentes à categoria Não-Prototípica são aqueles que possuem mais desvios gramaticais e também os que menos se identificam com

as configurações desse gênero. As redações dessa categoria estão mais voltadas para a dissertação-escolar, cujo objetivo é estabelecer argumentação sobre um tema. As características principais do CIC não foram abordadas pelos vestibulandos produtores dessas redações.

Os problemas das redações pertencem à categoria Não-Prototípica iniciam logo na introdução. O fato é que nenhum dos seis vestibulandos identificou o texto analisado, problema relacionado à configuração do CIC que também ocorre nos parágrafos de desenvolvimento das redações.

Já no plano argumentativo, os CIC Não-Prototípicos transitam, na maioria das vezes, pelo senso-comum, como podemos perceber nos exemplos a seguir:

Primeiro parágrafo de desenvolvimento – excerto linhas 09-12: *Os animais são seres irracionais pois não pensam antes de agir e não tem como alguém defender eles ao não ser o ser humano, mais o humano consegue se defender sozinho!* (CIC25, 2019).

Primeiro parágrafo de desenvolvimento – excerto linhas 05-06: *A humanidade já pode ser decretada como algo perdido ou falho* (CIC23, 2019).

Além dos problemas relacionados à introdução e ao plano argumentativo dos CIC Não-Prototípicos, as conclusões dos exemplares dessa categoria também apresentam falhas com relação às configurações do gênero, pois não há conclusões com posicionamentos originais, relevantes e que trazem contribuições à temática desenvolvida nas redações. Seguem os exemplos:

Parágrafo conclusivo – excerto linhas 19-23: *[...] Eles são submetidos aos piores tipos de tratamento, ou condições de higiene, como por exemplo os pássaros que são guardados em gaiolas e deixados em galpões escuros, ou as vezes também deixados em sacos escuros para venda.* (CIC20, 2019).

Parágrafo conclusivo – excerto linhas 22-23: *O animal sempre vai saber retribuir aquilo que o próprio ser humano te recusou!* (CIC25, 2019).

As conclusões dos CIC Não-prototípicos estão mais voltadas para as configurações da redação-escolar do que para as do CIC. Há falta de conclusões lógicas e conexões com o restante da redação, o que prejudica o texto e, conseqüentemente, a sua pontuação.

Esses exemplos mostram quais são as características das redações Não-Prototípicas que as diferenciam das redações categorizadas como Prototípicas e Medianas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A menos que você se importe de montão, nada vai mudar, não vai não!
(Lorax – Dr. Seuss – Theodor Seuss Geise)

Esta pesquisa teve como intuito e principal objetivo descrever a constitutividade e as características do gênero CIC da prova de redação do Concurso Vestibular da Unioeste segundo o MDG pautado no quadro teórico-metodológico do ISD (Bronckart, 2007), abordado e adaptado por Machado e Cristovão (2009), e em subsídios advindos da LT e da GN da LP, cada qual com sua respectiva contribuição.

Para chegarmos a tal objetivo, analisamos um *corpus* de 25 exemplares do gênero CIC da Unioeste, subsidiados por um MDG específico para este gênero, justamente para compreendermos como se situavam o *Plano de ação da linguagem*, o *Plano discursivo* e o *Plano linguístico-discursivo* dos textos analisados. Para o primeiro plano, fizemos a Análise do contexto de produção. Para o Plano discursivo, pautamo-nos no folhado textual, embasado em Bronckart (2007). Por fim, para o último plano, analisamos o Estilo linguístico de exemplares de CIC da Unioeste produzidos nos Concursos Vestibulares dos anos 2018 e 2019.

A partir dos procedimentos de análise realizados nesta pesquisa, identificamos, primeiro, que o gênero CIC era o menos escolhido pelos vestibulandos nos Concursos Vestibulares desde que começou a ser disponibilizado aos concorrentes em 2015. Além disso, após procurarmos previamente por pesquisas relacionadas a tal gênero, percebemos que não havia estudos acadêmico-científicos que se aprofundem em questões relacionadas a este gênero. Dessa forma, incumbimo-nos de trazer à frente noções basilares e mais aprofundadas do CIC.

Para a identificação das propriedades situacionais e textuais do gênero CIC da Unioeste adotamos os seguintes procedimentos metodológicos: primeiramente, analisamos um *corpus* que possibilitou elaborar o MDG do CIC, explicitando como os vestibulandos estavam construindo os textos durante as provas de redação dos Concursos Vestibulares dos anos 2018 e 2019. A base metodológica desta etapa da pesquisa foi formada pelo princípio de pesquisa da LA e por ser um estudo exploratório com procedimento qualitativo de cunho interpretativista, justamente pela subjetividade encontrada nas produções escritas que fazem parte do *corpus*.

Como resultados, percebemos que o CIC da Unioeste, diferente do gênero comentário, aquele feito oralmente sobre algum assunto ou escrito nos comentários

em redes sociais, se constitui como um gênero dissertativo-argumentativo, ou seja, um gênero cujo objetivo é debater um determinado tema/assunto apresentado por um texto de partida (aquele a ser comentado) por meio da argumentação, seguindo a estrutura básica de redações de vestibular com essa mesma tipologia predominante: parágrafo introdutório, cujo objetivo é introduzir a temática, estabelecer uma tese/ponto de vista e, como característica particular, contextualizar o texto (oral, verbal-escrito, não verbal ou multissemiótico) analisado/comentado/interpretado criticamente; parágrafos de desenvolvimento, onde a argumentação em defesa da tese/ponto de vista se faz presente; e parágrafo conclusivo, no qual o vestibulando encerra suas ideias sem acrescentar novas informações, porém ainda mantendo referências ao texto analisado/comentado/interpretado.

Com relação à caracterização das redações pertencentes às categorias prototípicas do CIC, duas qualidades do gênero se destacaram. Além de serem textos bem construídos, quando comparados às demais categorias, e possuírem qualidades abarcadas nos critérios de correção da banca examinadora, percebe-se que o vestibulando agente-produtor do CIC4, redação com maior pontuação do nosso *corpus*, tira proveito da interdisciplinaridade com as disciplinas de Filosofia e Sociologia como forma estratégica de argumentação.

A segunda característica marcante revela-se no uso equilibrado de duas estratégias distintas para a construção do CIC: a primeira voltada para a abordagem da temática estabelecida na comanda/consigna da prova de redação e a segunda de atrelar à primeira estratégia uma análise que interpreta aquilo que é narrado no texto a ser comentado, no caso em tela, a tira do Armandinho.

Temos ciência de que as investigações relacionadas ao gênero CIC da Unioeste não se esgotam nesta Dissertação. Há a necessidade de se criar estratégias pedagógicas para o ensino da escrita de exemplares deste gênero. Dessa maneira, sinalizamos possíveis estudos posteriores a este trabalho com o intuito de elaborar uma SD voltada para o gênero CIC da Unioeste. Assim, esperamos que a descrição que fizemos do MDG do CIC da Unioeste nesta pesquisa possa ser utilizada como aporte teórico-metodológico para que os professores do Ensino Médio ou de cursinhos especializados no ensino de gêneros voltados para o vestibular da Unioeste possam auxiliar os pré-vestibulando na produção de exemplares do CIC da prova de redação da Unioeste ou, até mesmo, para que o CIC da Unioeste se torne um gênero escolar,

a ser ensinado por meio de Sequências Didáticas (SD), assim como proposto por Schneuwly e Dolz (2004).

Por fim, o leitor interessado em consultar as análises do estilo linguístico das demais redações que constituíram o *corpus* da pesquisa pode encontrá-las no Apêndice 2.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA-PEREIRA, R. **Gênero carta de conselhos em revistas online**: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda. 229f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- ADAM, J. -M. **A Lingüística Textual**. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues *et al.* Revisão científica de Luis Passeggi e João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2008.
- ADAM, J. -M. **A Linguística Textual**: introdução à análise dos discursos. 2. ed. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues *et al.* Revisão científica de João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2011.
- ADAM, J. -M. **Les textes**: types et prototypes. Paris: Nathan, 1992.
- ADAM, J. -M. **Textos, tipos e protótipos**. São Paulo: Contexto, 2019.
- ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez. 2011.
- BAIN, D. L'analyse des textes architypiques. *In*: BRONCKART, J.-P. *et al.* **Le fonctionnement des discours**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1985. p. 67-99.
- BAKHTIN, M. M. (VOLOSHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. Trad. De Aurora Fornoni Bernardini. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BARROS, E. M. D. de. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Ráido**, Dourados-MS, v. 6, n. 11, p. 11-35, 2012.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel (orgs.). Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. Revisão técnica de Ana Regina Vieira *et al.* São Paulo: Cortez, 2005.
- BORDIM; C., T.; PINTOM, F., M.; SCHMITT, R. M. **Produzido artigo de opinião**. 3. ed. Santa Maria: UFSM, CAL, Curso de Letras, 2019.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRITO, L. A. N. de. **Discurso, leitura e produção textual**: uma análise discursiva da escrita de pré-universitários. 2011. 199f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2011.

BROCARD, R. O. **O gênero carta do leitor em diferentes suportes e mídias**: uma análise de aspectos linguístico-discursivos. 200f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

BRONCKART, J. -P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2007.

BRONCKART, J. -P. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. Tradução de Rosalvo Gonçalves Pinto. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte-MG, v. 11, n. 1, p. 49-69, 2003.

BRONCKART, J. -P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. -P.; E. B. BRONCKART. As representações do agir educacional no quadro do gênero entrevista. *In*: LOUSADA, E. G.; BUENO, L.; GUIMARÃES, A. M. De M. (Orgs.). **As unidades semióticas em ação**: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 161-188.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BUDKE, A. B. **Falhas argumentativas em redações de vestibular**. 2019. 115f. Dissertação. Mestre em Letras - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem à Malu Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

CAMARGO JÚNIOR, A. R. **A autorreflexividade na escrita de redação de vestibular**. 2018. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

CASCAVEL. **Plano de desenvolvimento institucional (PDI) da Unioeste**: período 2019 a 2023. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Pró-Reitoria de Planejamento. Cascavel: Unioeste, 2018. Disponível em: https://www.unioeste.br/portal/arq/files/PROPLAN/DesenvolvimentoInstitucional/PDI_2021.pdf. Acesso em: 29 jun. 2021.

CASSETTARI, M. I. **Gênero do discurso “Redação Argumentativa Escolar” e seus estilos “Argumentativo” e “Finalista”**. 2018. 326f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, 2018.

CASTALDO, M. M. **Redação no vestibular: a língua cindida**. 2009. 277f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

CASTELHANO, T. C. da S. F. **Um enfoque da organização composicional de textos bem formados, segundo a Fuvest**. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. *In*: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 233-252.

CECÍLIO, S. R.; RITTER, L. C. B. Leitura e Análise Linguística: carta do leitor na Revista Ciências Hoje das Crianças. *In*: **Anais do III CIELLI** – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários, Maringá, p. 2059-2069, 2009.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CERVO, A. **A redação do vestibular: uma análise para além do enunciado**. 2013. 113f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, 2013.

COELHO, S. S. B.; COSTA-HÜBES, T. da C. Possibilidades de leitura e escrita com textos do gênero carta do leitor: uma proposta de Sequência Didática. *In*: CASTELA, G. da S.; SELLA, A. F. (Orgs.). **Pesquisas e propostas pedagógicas do mestrado profissional em Letras: Leitura, produção textual e letramentos**. Porto Alegre: Unioeste: Evangraf/Criação HUMANA, 2018. p. 91-111.

COMENTAR. *In*: HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Editora Objetiva, 2009.

COMENTÁRIO interpretativo crítico. Disponível em: <https://eronenemvestibulares.wordpress.com/comentario-interpretativo-critico/>. Acesso em: 14 maio 2020.

COMENTÁRIO. *In*: HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Editora Objetiva, 2009.

COSTA-HÜBES, T. da C. A pesquisa em ciências humanas sob um viés bakhtiniano. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 552-568, 2017a.

COSTA-HÜBES, T. da C. *et al.* A banca permanente de correção de redações do vestibular da Unioeste. *In: A banca permanente de correção de redações do vestibular da Unioeste*. No prelo.

COSTA-HÜBES, T. da C. Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. **PERcurso Linguístico**, Vitória-ES, v. 7, n. 14, p. 270-294, 2017.

COUTINHO, M. A.; MIRANDA, F. To describe textual genres: problems and strategies. *In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (Orgs.). Genre in a changing world*. Perspective on writing. Fort Collins: The WAC clearinghouse and Parlor Press, 2009. p. 35-55.

CRISTOVÃO *et al.* Cartas de pedido de conselho: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 41-76, 2006.

CRISTOVÃO, V. L. L. Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): quadro teórico-metodológico para estudos da linguagem. *In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) Estudos da linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008. p. 3-12.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE**: os Modelos Didáticos de Gêneros na construção e avaliação de material didático. 285f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

CRISTOVÃO, V. L. L. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. *In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros textuais e formação inicial*: uma homenagem à Malu Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 357-383.

CUNHA, D. de A. C. da. Reflexões sobre o ponto de vista e a construção discursiva de comentários de leitores na web. **Revista Investigações**, v. 25, n. 2, p. 21-41, 2012.

DE GRANDE, P. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, v. 23, n. 23, p. 11-27, 2011.

DE PIETRO, J. -F.; ÉRARD, S.; KANEMAN-POUGATCH, M. Un modèle didactique du "débat": de l'objet à la pratique scolaire. **Enjeux**, n. 39/40, p. 100-129, 1996/1997.

DE PIETRO, J. -F.; SCHNEUWLY, B. Le modèle didactique du genre: um concept de l'ingénierie didactique. **Les cahiers THÉODILE**, n. 3, p. 27-52, 2003.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Tradução de Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY B.; DOLZ, J. Gêneros*

orais e escritos na escola. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In*: SCHNEUWLY B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 125-155.

DOTY, W. G. **Letters in Primitive Christianity.** Philadelphia: Fortress, 1973.

ESTEVES, L. R. O. Gênero discursivo *regras de jogo*: uma proposta de sequência didática para o aprimoramento da competência linguístico-discursiva. 2016. 335f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin.** 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

FERNÁNDEZ, G. E. *et al.* **Gêneros textuais e produção escrita**: teoria e prática nas aulas de espanhol como língua estrangeira. São Paulo: IBEP, 2012.

FERRAZ, M. R. R.; GONÇALVES, A V. Interacionismo Sociodiscursivo e trabalho colaborativo: possibilidades de formação continuada. **Eutomia**, Recife, v. 15, n.1, p. 358-283, 2015.

FERREIRA, M. C. Campos léxico-semânticos e o ensino de vocabulário de segunda língua. **Prolíngua**, v. 2, n. 2, p. 38-47, 2009.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2008.

FIORIN, J. L.; PLATÃO, F. S. **Para entender o texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 2007.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução José Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1983.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 39-46.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, A. B. L. **A emergência do gênero carta.** Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

GOMES, R. As concepções de linguagem e o ensino de língua materna: um percurso. **Letras Escreve**, v. 3, p. 9-41, 2013.

GREGOL, F. A. **A dimensão social e a dimensão verbo-visual do gênero “post em rede social”**: linguagem multissemiótica e dialogismo. 203f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Unioeste, Cascavel-PR, 2020.

KLEIN, L. R.; CAVAZOTTI, M. A. **Prática Educativa da Língua Portuguesa**. Curitiba: IESDE, 2006.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 18. ed., 5ª reimpressão. São Paulo – SP: Contexto, 2018.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2018a.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2018.

KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. **Leitura e produção textual**: gêneros textuais do argumentar e expor. Petrópolis: Vozes, 2014.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão *et al.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237-259.

MACHADO, A. R. Colaborações e crítica: possíveis ações do Linguista na atividade educacional. *In*: MACHADO, A. R. *et al.* **Linguagem e Educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 43-70.

MACHADO, A. R. Para (re)pensar o ensino de gêneros. **Calidoscópico**, São Leopoldo-RS, v. 2, n. 1, p. 17-28, 2004.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de Modelos Didáticos de Gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *In*: MACHADO, A. R. *et al.* **Linguagem e Educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2018. p. 151-166.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostras e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade *In*: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

MARQUES DE MELO, J.; ASSIS, F. de. **Gêneros jornalísticos no Brasil**. São Bernardo do Campo: UMESP, 2010.

MASSI, F. **A redação (além) do ENEM**. Londrina: Eduel, 2020.

MISES, L. **Ação humana**: um tratado de Economia. Campinas-SP: Vide, 2015.

MOITA LOPES, L. P. da. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a. p. 85-107.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, M. K. A.; CUNHA, D. A. C. A dialogicidade em comentários polêmicos envolvendo a CNBB no Facebook. **Linguagem em Foco**, Fortaleza-CE, v. 12, n. 3, p. 302-320, 2020.

PASSARELLI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PESTANA, F. **A Gramática para Concursos Públicos**. 3. ed. Revisada, atualizada e ampliada. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2018.

PEREIRA, R. C. M. (Org.). **Nas trilhas do ISD**: práticas de ensino-aprendizagem da escrita. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 17. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 3. Ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2014.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. *In*: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.

RAMOS, P. **Tiras no ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

RIBEIRO, S. B. C. **A expressividade enunciativa do adjetivo no gênero textual redações de vestibular**. 2010. 158 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010.

RODRIGUES, R. H. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. 446f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

RODRIGUES, R. H.; CERRUTTI-RIZZATTI, M. E. **Linguística Aplicada: ensino de língua materna**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

ROJO, R. H. R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. *In*: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-276.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso no Círculo de Bakhtin: ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. *In*: 4º SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DOS GÊNEROS TEXTUAIS, TUBARÃO, 2007. **Anais**. Tubarão: UNISUL, 2007. p. 1761-1755.

ROMANZOTI, N. **Os 10 documentos mais antigos**. Hypescience, 03 mar. 2014. Disponível em: <https://hypescience.com/10-documentos-mais-antigos-do-seu-tipo/>. Acesso em: 15 jan. 2022.

RUIZ, T. B. Diretrizes metodológicas na análise dialógica do discurso: o olhar do pesquisador iniciante. **Revista Diálogos. Relendo Bakhtin**, v. 5, n. 1, 2017.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 61-78.

SEIDE, M. S. *et al.* A proposta de redação do vestibular da Unioeste: uma experiência educativa e de socialização. **Revista Eletr. de Extensão**, Florianópolis, v. 14, n. 25, p. 161-172, 2017.

SEIDE, M. S. O ensino da avaliação de redações escolares a partir do léxico. **Revista GTLex**, v. 5, n. 1, 71-90, 2019.

SIGNORINI, I. Do residual, ao múltiplo e ao complexo: o objeto de pesquisa em Linguística Aplicada. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada: perspectivas**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.

SILVA, P. N. da. Parâmetros e marcadores de gênero dissertação de mestrado: análise de um *corpus* do português europeu. **Estudos linguísticos/Linguistic Studies**, v. 8, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, p. 243-261, 2012.

SILVA, P. N. da. **Tipologias textuais**: como classificar textos e sequências. Coleção Celga. Coimbra: Editora Almedina, 2012a.

SILVA, P. N. da; SANTOS, J. V. Da introdução ao resumo/abstract: o surgimento de um gênero híbrido das atas da Associação Portuguesa de Linguística. **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**. v. 10, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, p. 313-336, 2015.

SILVA, C. R.; SANTOS, J. C. L. dos. Perguntas retóricas: entre a gramaticalização e a discursivização. **Veredas on-line**, Juiz de Fora, p. 248-268, 2015a.

SILVA, S. S. da; BAUMGÄRTNER, C. T. O estilo linguístico em consignas de produção de texto na escola. *In*: CASTELA, G. da S.; SELLA, A. F. (Orgs.). **Pesquisas e propostas pedagógicas do mestrado profissional em Letras**: Leitura, produção textual e letramentos. Porto Alegre: Unioeste: Evangraf/Criação HUMANA, 2018. p. 49-68.

SILVA, V. S.; CYRANKA, L. F. de M. A Língua Portuguesa na escola ontem e hoje. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 27, p. 271-287, 2009.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

SILVEIRA, R. C. P. da. **Textos do discurso científico**: Pesquisa, Revisão e Ensaio. São Paulo: Terracota, 2012.

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

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. A concepção dialógica e os dois planos da linguagem da constituição do sujeito: algumas considerações. **Nonada: Letras em Revista**, Porto Alegre, v. 1, n. 24, p. 204-223, 2015.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Das significações na língua ao sentido na linguagem: parâmetros para uma análise dialógica. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 18, n. 2, p. 307-322, 2018.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso - ADD. **Domínios de Lingu@Gem**, v. 10, p. 1076-1094, 2016.

SOUZA, F. M.; JUNIOR, I. D. C.; XAVIER, M. M. (Orgs.). **Dossiê Círculo de Bakhtin**: diálogos e aplicações. São Paulo, SP: Mentis Abertas, 2020.

STIREWALT, M. L. **Studies in Ancient Greek Epistolography**. Atlanta: Scholar's Press, 1993.

TRAJETÓRIA de palavras. Redação Unioeste – Comentário interpretativo/crítico. Disponível em: <http://trajetoriadepalavras.blogspot.com/2012/02/redacao-unioeste-comentario.html>. Acesso em: 14 maio 2020.

TREVISAN FERREIRA, F. **Diversidade sexual e de gênero nas aulas de inglês**: a formação de cidadãos críticos em contexto de vulnerabilidade social. 341f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

UNIOESTE. Manual do Candidato: concurso vestibular 2020. Cascavel, 2019. Disponível em: https://www5.unioeste.br/portalunioeste/images/files/Ingresso/DCV/Vestibular_2019/ManualdoCandidato.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

VOLÓCHINOV, V. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. In: VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019. p. 109-146.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLOCHÍNOV, V. N. A construção da enunciação. In: VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 157-188.

WHITE, J. L. **Studies in Ancient Letter Writing**. Semeia 22. Chico, CA: Scholar's Press, 1982.

APÊNDICE 1

<p>INFORMAÇÕES GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de documento, instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)</p>	<p>BECHER, Tatiane Cristina. Análise do uso dos sinais de pontuação em produções escritas do ensino médio. 2019. 187f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/4453. Acesso em: 28 abr. 2020.</p>
<p>Resumo</p>	<p>O ensino de Língua Portuguesa envolve as práticas de leitura e de escrita ao longo de todo o processo escolar. Mesmo assim, constantes são as dificuldades demonstradas pelos alunos de diferentes níveis no momento de interpretar e/ou escrever um texto, o que reflete a permanente necessidade de pesquisas acadêmicas e propostas de práticas de ensino voltadas à área. Uma das dificuldades recorrentes demonstradas pelos alunos consiste no uso de mecanismos específicos da língua escrita como a pontuação textual. A presente pesquisa apresenta um olhar investigativo voltado especialmente ao uso da pontuação em produções textuais. O objeto de estudo foi definido por meio da aplicação de uma proposta de escrita investigativa inicial, realizada em dois colégios públicos da região, por meio da qual se descobriu a pontuação como uma das maiores dificuldades na escrita de alunos do Ensino Médio, em especial no uso da vírgula e do ponto final. Na intenção de contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, esta pesquisa tem como objetivo principal investigar o uso dos sinais de pontuação em produções escritas de alunos do Ensino Médio, com o propósito de verificar os problemas mais recorrentes de incompreensão dos sinais de pontuação por esses alunos e levantar hipóteses sobre como trabalhar essas ocorrências em sala de aula para levar o aluno à compreensão das diferentes funções da pontuação textual. Para tanto, busca-se responder à seguinte pergunta: como os alunos utilizam os sinais de pontuação em seus textos, em especial o ponto final e a vírgula, a partir de atividades epilinguísticas e encaminhamentos de produção textual? Este estudo ampara-se teoricamente nas premissas das áreas da Linguística e da Linguística Aplicada, sendo classificado como uma pesquisa quanti-qualitativa, etnográfica na educação, pesquisa-ação, de caráter exploratório, que envolve tanto a prática quanto a teoria relacionada à pontuação, ao investigar o tema, desenvolver uma unidade didática para trabalhá-la em sala de aula e</p>

	<p>analisar os resultados da aplicação desse trabalho por meio de levantamentos quantitativos e análises qualitativas. O aporte teórico baseia-se em autores como Halliday e Hasan (1976), Pécora (1983), Bakhtin (1992), Corrêa (1994), Chacon (1996), Geraldi (1997), Cunha e Cintra (2001), Bronckart (2003), Rajagopalan (2003), Koch (2003, 2008, 2010), Dahlet (2006), Marcuschi (2008), Brocardo e Costa-Hübes (2009) e Cunha e Saleh (2013). O embasamento teórico envolve questões pertinentes à pontuação em seu aspecto sintático-semântico, rítmico-prosódico e coesivo, buscando refletir sobre as diferentes funções que podem ser desempenhadas pelos sinais de pontuação no texto escrito. Na análise do corpus, os problemas de pontuação percebidos foram relacionados principalmente com a ausência dos sinais de pontuação. Ou seja, os alunos, em geral, tendem a não pontuar seus textos, o que se conjectura justificar-se pela não compreensão dos variados aspectos que envolvem o papel da pontuação e reflete a necessidade e pertinência de aprofundamento dos estudos sobre o tema.</p>
Palavras-chave	Pontuação; Escrita; Ensino-aprendizagem.
Orientador(a)	Sanimar Busse
Data de defesa	21 de maio de 2019.
Crterios de seleção	Pesquisa voltada às práticas de ensino de produção textual em salas de aula do Ensino Médio; Foca o uso de sinais de pontuação em textos produzidos pelos alunos.

<p>INFORMAÇÕES GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de documento, instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)</p>	<p>BERNARDON, Dayse Grassi. Formação continuada e suas implicações no trabalho com a produção, correção e reescrita de textos. 2016. 309 f. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/3455. Acesso em: 28 abr. 2020.</p>
Resumo	<p>Entre dezembro/2010 e junho/2015, desenvolveu-se um projeto de pesquisa e de extensão (doravante, Projeto Obeduc), vinculado à linha de pesquisa Linguagem: práticas linguísticas, culturais e de ensino, do Programa de Pós-graduação em Letras da Unioeste, e ao Observatório da Educação (CAPES/INEP). Esse projeto focalizou a pesquisa na região Oeste do Paraná, mais especificamente, em sete</p>

municípios que apresentaram índices abaixo de 5,0 na avaliação do INEP/SAEB (Prova Brasil) no ano de 2009. Seu objetivo foi levantar, com os professores da educação básica – anos iniciais, as maiores dificuldades de alunos do 5º ano em relação à leitura e à escrita para, a partir daí, problematizá-las por meio de ações de Formação Continuada, aprofundando conteúdos que envolvessem o ensino da leitura, da produção textual e da reescrita de textos, desde que fossem apontados (na pesquisa) como necessários. Como consequência dos resultados, em cada um dos municípios envolvidos, desenvolveram-se, nos anos de 2011 e 2012, 80 horas de Formação Continuada em Língua Portuguesa. Uma vez cumpridos os objetivos dentro do Projeto Obeduc, despontou-se algumas indagações que foram assumidas por nós nesta pesquisa de doutorado: De que maneira os professores se apropriaram de conteúdos relativos à produção, à correção e à reescrita de textos trabalhados dentro do processo de Formação Continuada? O que os professores (des)conhecem sobre a condução da prática de produção, de correção e de reescrita textual? Como as ações colaborativas da pesquisadora desenvolvidas por meio de sessões reflexivas voltadas para a produção, para a correção e para a reescrita textual podem contribuir com a apropriação desses conteúdos? Com o propósito de encontrar respostas, traçamos, como objetivo geral: Refletir sobre o trabalho com a produção, a correção e a reescrita textual, decorrente de um processo de FC e de ações colaborativas promovidas pela pesquisadora. A partir disso, defendemos a tese de que as ações de FC, associadas à pesquisa colaborativa, por meio de sessões reflexivas, promove um envolvimento maior e, conseqüentemente, amplia conhecimentos. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa ancorada na concepção dialógica e interacionista da linguagem (GERALDI, 1984; 2013[1991]; BAKHTIN/VOLOCHÍVOV, 2004[1929]; 2010[1929]) e nos pressupostos teórico-metodológicos que orientam a produção textual (GERALDI, 1984, 2013[1991]; MENEGASSI, 2004, 2007, 2010a; COSTA-HÜBES, 2008, 2009, 2012a), dentre outros autores. Ainda, nossa pesquisa está fundamentada nos estudos da Linguística Aplicada (MOITA-LOPES, 2006, FABRÍCIO, 2006; SIGNORINI, 1998), e também em uma abordagem qualitativa e interpretativista (ANDRÉ, 1995; FLICK, 2008; BORTONI-RICARDO, 2008; dentre outros); do tipo etnográfica, conforme pontua André (1995); e colaborativa, segundo as definições de Cabral (2012), Bortoni-Ricardo (2008) e Ibiapina (2007). Os sujeitos de

	nossa pesquisa foram quatro professoras atuantes no 4º ano e 5º ano do ensino fundamental do município de Diamante d'Oeste. O levantamento de dados foi possível por meio de uma pesquisa diagnóstica (primeira etapa da pesquisa) e colaborativa (segunda etapa da pesquisa), tendo como instrumentos geradores de dados o questionário, a entrevista com grupo focal, a observação de aulas, a análise documental e as sessões reflexivas envolvendo esses professores. Diante da análise dos dados obtidos na pesquisa diagnóstica, retornamos à escola com o intuito de, numa ação colaborativa, por meio de sessões reflexivas, discutir e trabalhar com os professores, sujeitos da pesquisa, as principais dificuldades despontadas. Os resultados revelaram que há necessidade de mais momentos de Formação Continuada para professores, mas que se configurem de forma distinta dos atuais, pois, esses, na maioria das vezes, não refletem os conhecimentos compartilhados e discutidos no dia a dia escolar. Nesse sentido, ressaltamos a importância de se trabalhar por meio de sessões reflexivas, numa pesquisa colaborativa, que permita maior interação entre pesquisador e docentes de maneira que, por meio do diálogo, saberes possam ser repensados, reelaborados e reconstruídos a partir da prática docente, para melhor atender ao ensino e aprendizagem da língua.
Palavras-chave	Formação continuada; Produção escrita de texto; Correção e reescrita textual; Pesquisa colaborativa.
Orientador(a)	Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Data de defesa	16 de dezembro de 2016
CrITÉRIOS de seleção	Produção, correção e reescrita textual com alunos do 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental; Formação com professores para trabalhar as questões supracitadas por meio de Formação Continuada.

INFORMAÇÕES GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de documento, instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)	BUDKE, Ariane Bones. Falhas argumentativas em redações de vestibular . 2019. 115 f. Dissertação. Mestre em Letras - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/4694 . Acesso em: 28 abr. 2020.
--	--

Resumo	<p>Esta pesquisa tem como tema a argumentação textual e objetivou analisar a argumentação em provas de redação de vestibular do gênero artigo de opinião. Especificamente, identificamos, descrevemos e categorizamos as falhas argumentativas, refletindo sobre suas implicações no atendimento à proposta de redação, ao gênero e à exposição de pontos de vista. O interesse em promover o estudo emergiu de nossa prática pedagógica, do elevado número de argumentações ineficazes encontrado nas redações elaboradas por diversos participantes de concursos de vestibulares, também constatado por Magalhães (2013) e da carência de estudos sobre as falhas argumentativas. Na tentativa de atingir o objetivo proposto, subsidiamos a pesquisa em autores que se dedicaram a investigar a argumentação e a organização textual, como Garcia (1969), Ducrot (1987, 2009), Fiorin (1992), Weston (1996), Marcuschi (2001, 2003, 2008), Schneuwly e Dolz (2004), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Koch (2009) e Bakhtin (2011). Trata-se, portanto, de uma pesquisa pautada na base teórica da Linguística Aplicada, do tipo qualitativa, e que se propôs a analisar as falhas argumentativas em redações. O corpus é constituído de cinco redações do gênero artigo de opinião tomadas aleatoriamente no banco de redações do vestibular de uma Instituição de Ensino Superior pública (que nomeamos como Universidade XX neste trabalho), respeitando o critério de nota atribuída entre 20 e 40 pontos de um valor total de 60 pontos. A opção por esse critério deu-se pelo fato de que a maior parte das redações avaliadas pela IES compõe esse conjunto. O levantamento dos dados foi possível por meio de identificação da tomada de posição (tese) e dos argumentos utilizados, classificação dos tipos de argumentos identificados, análise dos argumentos em relação à tese, mapeamento de falhas na argumentação, categorização e análise dos tipos das encontradas. Como resultado desse processo de investigação, constatamos que a capacidade de argumentação dos produtores dos textos analisados ainda requer maior desenvolvimento, visto que encontramos falhas argumentativas em sessenta por cento dos quinze argumentos contidos no corpus. As falhas argumentativas diagnosticadas demonstram que os produtores têm pouco domínio das características dos argumentos, bem como dos tipos que podem ser utilizados para dar sustentação a seus pontos de vista. Encontramos baixa utilização de argumentos em algumas redações, pois apresentaram número elevado</p>
--------	---

	de sequências expositivas, ao invés de sequências argumentativas
Palavras-chave	Argumentação textual; Falhas argumentativas; Redação do vestibular
Orientador(a)	Carmen Teresinha Baumgartner
Data de defesa	25 de abril de 2019
Critérios de seleção	Foco nas falhas argumentativas cometidas por vestibulandos em redações de vestibular, mais especificamente no gênero discursivo Artigo de Opinião; Erros mais comuns: sequências expositivas em vez de sequências argumentativas.

INFORMAÇÕES GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de documento, instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)	ALEXIUS, Sofia Cristina. Constituição de enunciadores em produções escritas de alunos do nono ano do ensino fundamental. 2016. 138 f. Tese (Doutorado em Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/2454 . Acesso em: 28 abr. 2020.
Resumo	A presente tese tem como matéria-prima de análise textos produzidos, em 2011, por alunos do nono ano da Escola do Campo São João, em Cascavel, Paraná, a partir da intervenção da professora e pesquisadora Doutora Aparecida Feola Sella. O corpus desta pesquisa é resultado do projeto ART Aplicação e Reflexão Teórica em Sala de Aula, o qual ancora-se em uma metodologia de produção de textos argumentativos que prioriza o aspecto semântico da linguagem; mais especificamente, na utilização de conjunções coordenativas e subordinativas responsáveis pelo encadeamento argumentativo, num movimento polifônico de diferentes enunciadores. Essa proposta foge ao que tradicionalmente concebe a gramática quanto ao uso das conjunções. Mais do que ligar orações, coordenando-as ou subordinando-as, as conjunções veiculam sentidos e são responsáveis pelo direcionamento argumentativo do texto, trazendo à tona diferentes pontos de vista. Daí que, na aplicação do projeto ART e nas análises deste trabalho de pesquisa, toma-se como suporte teórico uma teoria semântica, a Teoria da Argumentação na Língua (TAL), de Ducrot (1887, 1889). Para Ducrot, o processo argumentativo origina-se nos próprios elementos linguísticos. As

	análises realizadas também encontram amparo na Linguística Textual, notadamente nas contribuições de Koch (2001, 2006, 2008, 2009, 2010, 2011), uma vez que, para essa teoria, o texto é tido como objeto central de ensino. Nas intervenções do projeto ART, os alunos foram motivados a escreverem artigos científicos, conforme estrutura básica que consiste em título, resumo, palavras-chave, comentários, considerações, referências. Para análise dos textos selecionados propôs-se a presença de enunciadores responsáveis por lugares argumentativos diferenciados: Enunciador crítico (Ec), Enunciador ingênuo (Ei), Enunciador genérico (Eg), os quais acenam para a forma de engajamento disposta pelos alunos. Em contraposição aos estudos da Gramática Tradicional, especificamente no que tange ao emprego das conjunções, entendidas, nesta pesquisa, como articuladoras de argumentação, a proposta pode servir para balizar uma produção textual mais consciente.
Palavras-chave	Argumentação; Enunciadores; Conjunções; Produção Textual.
Orientador(a)	Aparecida Feola Sella
Data de defesa	3 de outubro de 2016
CrITÉRIOS de seleção	Uso de conjunções coordenativas e subordinativas com propósitos de articulação argumentativa do texto; Diferentes tipos de sujeitos enunciadores (Enunciador ingênuo, genérico e crítico);

INFORMAÇÕES GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de documento, instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)	BERNARDI, Eviliane. Análise do processo anafórico em textos produzidos por alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública de Cascavel-PR. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/2528 . Acesso em: 28 abr. 2020.
Resumo	Esta pesquisa tem por objetivo investigar o processo de referenciação realizado por meio das anáforas correferenciais recategorizadoras e não correferenciais nos textos pertencentes ao gênero redação escolar produzidos por alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública de Cascavel-PR e verificar de que maneira o produtor do texto lida com o processo de retomada em suas produções escritas, (re)construindo objetos-de-discurso, os quais permitem verificar juízos

	<p>de valor e propostas argumentativas do produtor do texto. Para isso, procedeu-se à seleção e a uma análise do corpus constituído por textos produzidos por alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública de Cascavel-PR. Pautamo-nos em obras de autores fundamentados na perspectiva sociocognitiva e interacionista da linguagem, que consideram a linguagem uma forma de cognição sócio-histórica e de caráter eminentemente interativo, tais como Mondada e Dubois (2003), Koch (2005), Marcuschi (2007a, 2007b, 2007c), Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995, 1999). Observamos que as expressões referenciais contribuem para elaborar o sentido, indicando pontos de vista, assinalando direções argumentativas, além de atuarem na progressão e na coesão textual. No decorrer da pesquisa, verificamos que a seleção dos elementos lexicais presentes nos textos representam formas de conceber não somente o tema proposto em sala de aula mas também de avaliação vinculada a um projeto discursivo dos locutores. Consideramos este estudo importante para o ensino, pois contribui para que o professor, a partir das considerações de que o processo de referência pode auxiliar na construção da argumentação, desenvolva a competência linguística do aluno para a produção textual.</p>
Palavras-chave	Referenciação; Objetos-de-discurso; Análise textual – Argumentação; Sociocognitivismo; Competência linguística; Produção textual; Processo anafórico.
Orientador(a)	Aparecida Feola Sella
Data de defesa	9 de março de 2012
CrITÉRIOS de seleção	Investigação do processo de referenciação textual em textos de alunos do 3º ano do ensino médio; Fundamentação nas perspectivas sociocognitiva e interacionista.

<p>INFORMAÇÕES GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de documento, instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)</p>	<p>CORBARI, Alcione Tereza. Um estudo sobre os processos de modalização estabelecidos pelo par é + adjetivo em artigos de opinião publicados no jornal Observatório da Imprensa. 2008. 172 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2008. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/2478. Acesso em: 28 abr. 2020.</p>
--	--

Resumo	<p>O objetivo desta pesquisa consiste em investigar os processos de modalização estabelecidos pelo par é + adjetivo em recortes textuais retirados de artigos de opinião publicados na seção Jornal de Debates, do jornal Observatório da Imprensa. O interesse em promover uma análise neste contexto emerge de reflexões promovidas por parte de um conjunto de pesquisas desenvolvidas pelo grupo Elaboração de uma gramática para graduandos e leva em consideração o fato de o estudo da modalização lingüística poder contribuir para o desenvolvimento das habilidades lingüístico-discursivas dos alunos como leitores e produtores de texto. Durante o percurso traçado para o desenvolvimento deste trabalho, observou-se que a unidade é + adjetivo retrata uma estratégia de modalização à qual o produtor do texto recorre para demarcar sua posição avaliativa com relação à mensagem expressa ou para estabelecer uma interlocução mais ativa com o leitor no sentido de tentar convencê-lo acerca da validade da opinião expressa. Essa constatação levou ao reconhecimento de duas instâncias de atuação da modalização veiculada pela estrutura em foco: conteúdo modalizado x interlocutor. Essa perspectiva de análise é subsidiada por alguns autores contemporâneos que abordam a modalização lingüística, como Neves (2006; 1996), Koch (2002; 1997), Castilho e Castilho (1992), Parret (1988), dentre outros. A proposta de análise presente nas obras consultadas serviu para que fossem avaliadas as funções assumidas pela expressão é + adjetivo e para que se percebesse ser a recorrência da estrutura uma espécie de característica de artigos de opinião. A hipótese de que as escolhas lingüísticas se dão em razão do gênero escolhido para a atualização de determinadas intenções, em determinados contextos comunicativos, encontra respaldo em autores que tratam dos gêneros textuais/discursivos, como Bakhtin (2003), Marcuschi (2005a; 2005b) e Matencio (2006). Melo (2003) e Rodrigues (2001) também são referências para esta pesquisa por apresentarem estudos acerca das características específicas do artigo de opinião.</p>
Palavras-chave	Modalização lingüística; Gênero textual
Orientador(a)	Aparecida Feola Sella
Data de defesa	17 de março de 2008

Critérios de seleção	A modalização da opinião de autores de Artigos de Opinião em um jornal utilizando-se a forma verbal é mais adjetivos; Questões de intenção discursiva por meio dessa junção de “é + adjetivo”.
----------------------	---

INFORMAÇÕES GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de documento, instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)	GEDOZ, Sueli. Formação continuada e suas implicações no trabalho com os gêneros discursivos: um estudo de caso com docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. 2011. 190 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/2526 . Acesso em: 28 abr. 2020.
Resumo	O processo de formação continuada ofertado a docentes que atuam no ensino fundamental tem se caracterizado como um dos instrumentos para a melhoria da qualidade do ensino pois, além de promover o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, também se configura como uma forma de difusão dos referenciais apresentados nos documentos oficiais que norteiam o ensino. Partindo dessa premissa e considerando nossos estudos relacionados à linguagem, algumas indagações são pertinentes: de que forma esse processo está subsidiando teórica e metodologicamente os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme a teoria que atualmente fundamenta o ensino da Língua Portuguesa, ou seja, a proposta de trabalho para o ensino de língua materna numa perspectiva que toma os gêneros discursivos como objeto de ensino? E, caso isso esteja ocorrendo, como o professor está interpretando essa proposta e articulando-a nas aulas de Língua Portuguesa? Diante dessas inquietações, objetivamos desenvolver, neste estudo, uma investigação sobre o processo de formação continuada envolvendo professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, verificando se os subsídios teóricos e metodológicos ofertados a esses docentes, nesse processo, têm-lhes possibilitado o reconhecimento dos gêneros discursivos como objeto de ensino e o texto como unidade de ensino, no desenvolvimento de suas práticas, em sala de aula, na disciplina de Língua Portuguesa. Para atender a esse propósito utilizamos como bases teóricas os trabalhos de AMOP (2007), Bakhtin (2000; 2004), Bazerman (2006; 2011), Bronckart (2003), Costa-Hübes (2008), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Duarte (2001; 2010), Koch (1992, 2003), Marx (1992), Rodrigues

	(2001; 2004; 2005; 2009), Rojo (2005), Saviani (1984, 2003, 2007) e Vygotsky (1991; 2001), entre outros trabalhos que versam sobre o tema da pesquisa, bem como André (1995), Erickson (1989, 2001), Flick (2009), Gil (2010), Marconi e Lakatos (2010) e Yin (2001), para organizarmos o percurso metodológico. Tal percurso está pautado no método dialético de pesquisa e utiliza a abordagem qualitativa e interpretativista, necessitando, em alguns momentos, de fontes quantitativas. A inserção da pesquisa na Linguística Aplicada é confirmada por se tratar de um estudo de caso do tipo etnográfico, realizado no ambiente escolar, com a intenção de investigar a atuação do professor, mediada pelo processo de formação continuada. A partir desse delineamento de pesquisa, analisamos as implicações da formação continuada na atuação de alguns docentes em sala de aula, e verificamos como resultado, algumas lacunas nesse processo formativo, indicadas especialmente pela falta de continuidade nas ações de formação e por algumas dificuldades apresentadas pelos docentes nas abordagens teóricas e metodológicas apresentadas nesse processo.
Palavras-chave	Formação continuada; Gêneros discursivos; Materialismo histórico-dialético; Currículo básico; Estudo de caso.
Orientador(a)	Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Data de defesa	30 de novembro de 2011
Crerios de seleção	Trabalho do professor dos anos iniciais do ensino fundamental com os gêneros discursivos; Formação continuada para que o trabalho com os gêneros discursivos seja satisfatório, como norteia os documentos oficiais.

INFORMAÇÕES GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de documento, instituição de ensino, cidade, link,	GEDOZ, Sueli. Prática de análise linguística no trabalho com os gêneros discursivos: em foco, a produção e reescrita textual. 2015. 278f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2015. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes_teses/tese_sueli_gedoz.pdf Acesso em: 29 abr. 2020.
--	---

data de acesso)	
Resumo	<p>A pesquisa que apresento neste estudo refere-se à prática de análise linguística associada ao trabalho com a produção e a reescrita textual. Trata-se de uma investigação ancorada nos pressupostos da Linguística Aplicada, na abordagem qualitativa interpretativista, recorrendo à perspectiva de cunho etnográfico e à pesquisa-ação como delineamento metodológico. A inquietação que deu origem ao trabalho sustenta-se na indagação sobre a forma que a prática de análise linguística, entendida como encaminhamento que vai além do trabalho com a gramática normativa, pode contribuir para o processo de produção e reescrita de textos na sala de aula. Com o intuito de responder a esse questionamento, o objetivo é investigar as contribuições do trabalho com a análise linguística para o processo de produção e reescrita de textos, focalizando uma turma do 7º ano do ensino fundamental. O recorte investigativo toma o texto, organizado num gênero discursivo, como ponto de partida e elemento norteador do ensino da Língua Portuguesa. A linha teórica ampara-se na Análise Dialógica do Discurso e no método sociológico para abordagem dos gêneros discursivos, conforme Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]) e Bakhtin (2011 [1979]). Além disso, recorro a fontes que conferem às práticas de análise linguística, produção e reescrita textual um viés dialógico no trabalho com a linguagem. Pautando-me nessa orientação teórica e no contexto da sala de aula, percebi resultados que indicam a necessidade de associação entre todas as práticas discursivas que organizam o ensino da Língua Portuguesa. No que tange às práticas focalizadas (análise linguística, escrita, reescrita), considero que todas são perpassadas e subsidiadas pela análise linguística, pois produzir e reescrever textos requer, indiscutivelmente, a análise dos elementos linguístico-discursivos que compõem a produção escrita.</p>
Palavras-chave	<p>práticas discursivas; análise linguística; produção escrita; reescrita textual; gêneros discursivos.</p>
Orientador(a)	Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Data de defesa	30 de junho de 2015
Critérios de seleção	<p>Prática de análise linguística como encaminhamento metodológico para os processos de escrita e reescrita de textos em sala de aula; Método sociológico.</p>

INFORMAÇÕES GERAIS (Referência –	MARTINY, Franciele Maria. Estudos de gêneros emergentes em aulas de português como estratégias de
----------------------------------	---

<p>Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de documento, instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)</p>	<p>ensino. 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/2503. Acesso em: 28 abr. 2020.</p>
<p>Resumo</p>	<p>Este estudo tem como objetivo apresentar uma estratégia de ensino-aprendizagem pautada na seleção de gêneros textuais emergentes na internet, bem como na linguagem específica do meio, o internetês, em relação aos gêneros anteriores às novas tecnologias, a partir de uma sequência de aulas, sendo as primeiras de observação in loco, para uma turma de 3º ano do Ensino Médio da rede estadual de ensino, localizada no município de Marechal Cândido Rondon. O intuito é desenvolver e observar, durante o estágio de docência, com base no atual contexto histórico-social das novas tecnologias, uma estratégia pedagógica que englobe a língua em seus diversos usos. Para tanto, como suporte teórico, há as reflexões da Sociolinguística, observando e analisando a diversidade linguística, e a concepção e o uso dos gêneros textuais em sala de aula. São dois fundamentos teóricos que se completam e que mostram as variadas linguagens do cotidiano, evidenciando diferenças e semelhanças entre os textos, as intenções, a situação de produção e as características do meio, enfim, os traços que denotam uma língua não unívoca e estática, mas dinâmica, mutável e construída socialmente devido à interação de seus falantes. Sob essa prerrogativa, desenvolve-se uma pesquisa interpretativa, com base na microetnografia, pela qual se pode explorar a observação de uma forma participante em sala de aula. Acredita-se que este estudo seja visto como uma prática de ensino-aprendizagem do que se pode fazer, quando se busca tratar cientificamente de um objeto de pesquisa de textos escritos, sobre a abordagem de gêneros textuais emergentes em sala de aula, a fim de mostrar ao aluno os diferentes contextos de situação de uso da língua e sua adequação às situações comunicativas. Por isso, como corpora de análise têm-se toda a sequência das aulas e as produções textuais feitas, uma em ambiente on-line por e-mail e a outra a partir do gênero textual: carta argumentativa, estudado pelos alunos e servindo, neste estudo, como uma forma de observar a compreensão dos alunos com relação à temática da internet e de verificar traços do internetês, se existem ou não na escrita formal dos alunos. Ao finalizar este estudo, acredita-se que adotar uma estratégia a mais para o ensino-aprendizagem a partir de textos emergentes em</p>

	relação aos não emergentes, como uma prática pedagógica, pode auxiliar os alunos na compreensão da norma eleita padrão e o respeito à diversidade linguística.
Palavras-chave	Ensino-aprendizagem; Diversidade linguística; Gêneros textuais; Internet
Orientador(a)	Clarice Nadir Von Borstel
Data de defesa	3 de março de 2011
Critérios de seleção	Trabalho com diferentes gêneros discursivos em sala de aula; Comparação entre formas de escrita formal (padrão) e formas de escrita na internet (internetês); Concepção e uso de gêneros do discurso em sala de aula; Gênero Carta Argumentativa.

INFORMAÇÕES GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de documento, instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)	MENEZES, Estela Mari Tomazelli Silveira. Compreensões dos professores de língua portuguesa sobre os pressupostos teórico-metodológicos das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná: o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/2442 . Acesso em: 28 abr. 2020.
Resumo	O tema desta pesquisa é o trabalho com os gêneros discursivos em turmas de 6º a 9º anos do Ensino Fundamental, em escolas públicas da Rede Estadual, a partir do que está proposto nas Diretrizes Curriculares Estaduais DCE (PARANÁ, 2008). Esse interesse pelo tema sustenta-se na preocupação de que, se no trabalho com a linguagem não considerarmos os gêneros discursivos, incorremos no risco de focar a língua apenas como forma e estrutura, revelando, assim, outra concepção de linguagem que se distancia daquela defendida por esse documento curricular que norteia o ensino no Estado do Paraná. Nessa perspectiva, nosso propósito foi responder às seguintes perguntas de pesquisa: a) Qual é a compreensão do professor da disciplina de Língua Portuguesa (LP), na rede estadual de ensino de Cascavel, em relação aos pressupostos teórico-metodológicos das DCE, no trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula? b) De que forma essa compreensão está transparecendo nos encaminhamentos didáticos da disciplina? c) A

	<p>formação continuada (FC) ofertada pelo Estado, após a publicação das DCE, tem favorecido a compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos desse documento? Para isso, propomos, como objetivo geral, verificar como estava ocorrendo o trabalho com os gêneros discursivos em turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública Estadual de Cascavel, a partir do que está proposto nas DCE e se as formações, após a implementação do documento, contribuíram de alguma forma. Para que esse objetivo se materializasse, foi necessário eleger um quadro teórico que coadunasse com o que é proposto pelas DCE, ao explorar conceitos como concepção dialógica de linguagem, discurso, gêneros discursivos, enunciado e texto, os quais são apresentados por Bakhtin/Volochínov (2009[1929]) e Bakhtin (2003[1979]; 2010[1929]; 2010[1975]). Recorremos, ainda, a outros autores que compartilham dessa teoria: Brait (2003, 2005, 2012); Rodrigues (2005); Faraco (2009, 2011); Acosta-Pereira (2013); Costa-Hübes (2014); dentre outros. Trata-se, assim, de uma pesquisa que se insere na Linguística Aplicada, tendo em vista que se voltou para o estudo da linguagem no âmbito educacional. Quanto à perspectiva metodológica, inscreve-se dentro de uma abordagem qualitativa-interpretativista, de cunho etnográfico, estudo de caso. Os sujeitos foram 4 professoras que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental em duas escolas estaduais no Município de Cascavel, e os dados foram gerados por meio de entrevistas e observação de aulas. Como resultado, concluímos que as docentes que se colocaram como sujeitos da pesquisa, mesmo não compreendendo integralmente a base teórico-metodológica do documento e não obtendo subsídios suficientes por meio das FC ofertadas pelo Estado, ministram suas aulas em torno do conteúdo gênero discursivo com autonomia, explorando-o de acordo com o conhecimento que têm sobre o assunto.</p>
Palavras-chave	Concepção dialógica de linguagem; Gênero discursivo; Formação continuada; Ensino de Língua Portuguesa
Orientador(a)	Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Data de defesa	15 de março de 2016
Critérios de seleção	<p>Como os professores veem as concepções teórico-metodológicas do documento oficial DCE; Estudo de caso sobre como os professores de Língua Portuguesa trabalham com os gêneros discursivos em sala de aula com alunos do 6º ao 9º ano, assim como preconizam as DCE;</p>

	Como a Formação Continuada lida com essas questões de entendimento da forma como as DCE norteiam o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula.
--	---

<p>INFORMAÇÕES GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de documento, instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)</p>	<p>RIBEIRO, Simone Beatriz Cordeiro. A expressividade enunciativa do adjetivo no gênero textual redações de vestibular. 2010. 158 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/2495. Acesso em: 28 abr. 2020.</p>
<p>Resumo</p>	<p>Este trabalho foi elaborado com o objetivo de verificar a expressividade enunciativa do adjetivo no gênero textual redação de vestibular, da Prova de Redação do Concurso Vestibular/2008 da Unioeste. Como a prática de ensino dos gêneros textuais vem sendo muito discutida, assim como o ensino de práticas linguísticas em conjunto com o texto, optou-se por desenvolver um trabalho que visasse à união desses dois polos que foram e que ainda são trabalhados de maneira descontextualizada em aulas de Língua Portuguesa. Segundo as discussões teóricas desenvolvidas no transcorrer de todo o estudo, observou-se que o uso da linguagem está inteiramente ligado a contextos discursivos. Sendo assim, uma vez que o objeto deste estudo consiste no adjetivo, buscou-se verificar sua expressividade em três modalidades de interpretação: i) posição livre com alteração de sentido, ii) posição obrigatória e iii) posição livre sem alteração de sentido, baseadas nos pressupostos teóricos de Callou e Serra (2003b), Neves (2000), Mira Mateus et al. (1983), Barros (1985), entre outros estudiosos. De acordo com a literatura investigada, pode-se dizer que o uso do adjetivo em posição posposta ou anteposta não se prende apenas a utilizações sintáticas ou semânticas; também está interligada às intenções discursivas de seus usuários e sofre influência constante do gênero textual em que está inserido. Assim, espera-se que os conteúdos abordados neste estudo auxiliem, por um lado, os professores de Língua Portuguesa na aula de Redação, contribuindo para o conhecimento dos gêneros textuais e de sua finalidade no ensino, e, por outro, os discentes, dando suporte ao processo de identificação e produção dos gêneros e à aquisição da linguagem. Esta abordagem voltada ao ensino se justifica em decorrência desta Dissertação estar inserida</p>

	na Linha de Pesquisa Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.
Palavras-chave	Gênero textual; redação de vestibular; adjetivo; expressividade enunciativa.
Orientador(a)	Clarice Nadir Von Borstel
Data de defesa	9 de fevereiro de 2010
Crítérios de seleção	Gênero redação de vestibular, foco Unioeste; Gêneros discursivos como prática de ensino; Intenções discursivas a partir da posição do adjetivo em determinados gêneros do discurso (não só questões sintáticas ou semânticas, mas intencionais); Linguagem ligada aos contextos discursivos.

INFORMAÇÕES GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de documento, instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)	ROSA, Douglas Corrêa da. Encaminhamentos de produção de textos nos anos iniciais: um exercício de escrita ou uma atividade de interação? 2014. 232 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/2365 . Acesso em: 28 abr. 2020.
Resumo	Ao nos debruçarmos sobre estudos que refletem o ensino de Língua Portuguesa (LP), percebemos que desde os anos de 1980 uma mudança significativa nas concepções de ensino e aprendizagem da língua materna vem ocorrendo. Uma dessas mudanças se refere à prática de produção de textos na escola, o tema desta pesquisa. A escrita, antes trabalhada em atividades mecânicas, passa a ser vista como uma prática social, isto é, como trabalho, carregada de intenções sócio-discursivas. Logo, o trabalho com a produção de textos em sala de aula deve priorizar o caráter social e discursivo da escrita. Esse novo olhar para com a modalidade escrita da língua também se faz presente nos documentos oficiais que norteiam o trabalho do professor de LP. Um desses documentos, priorizado em nossa pesquisa, é o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da região Oeste do Paraná CBEPM (AMOP, 2010) que, partindo de práticas sociais letradas em que os alunos estão inseridos, mediados pelos Gêneros do Discurso (BAKHTIN, 1992), considera a produção de textos como uma prática social. Em função desse contexto de ensino da LP, esta pesquisa se propôs a investigar como os professores dos anos

	<p>iniciais de um município do oeste paranaense compreendem e encaminham a proposta de produção de textos e se consideram as orientações curriculares em relação a essa habilidade. Para tanto, adotamos como metodologia a pesquisa de abordagem etnográfica, do tipo qualitativa interpretativista. A pesquisa foi realizada com professores da Educação Básica, anos iniciais, de um município do oeste paranaense. Esses professores participam de um projeto de formação continuada, cujo título é "Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região oeste do Paraná", ligado ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Letras, nível mestrado e doutorado, da Unioeste campus Cascavel, e conta com fomento da CAPES/INEP, uma vez que integra o Programa do Observatório da Educação (OBEDUC). O corpus que analisamos foi gerado por meio de entrevistas e observação em sala de aula. Esta pesquisa se insere, assim, no campo da Linguística Aplicada (LA), adotando como base teórica a concepção interacionista da linguagem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006), bem como autores que compartilhem de tal posicionamento teórico, tais como Geraldi (1984, 1997), Koch e Elias (2010), Marcuschi (2008), entre outros. Os dados nos mostraram que, na escola, ainda encontramos atividades mecânicas de escrita, sem levar em conta os aspectos interativos da linguagem. No entanto, também encontramos indícios significativos de atividades que primam pela interação, demonstrando, assim, que os professores já demonstram amadurecimento da proposta curricular, isto é, tomam o trabalho com produção textual como uma atividade dialógica. A partir, então, destas constatações, propomos possibilidades de trabalho com a produção textual nos anos iniciais. Esperamos, portanto, contribuir para uma reflexão que considere a língua em sua dimensão social, percebendo a escrita como uma atividade interativa.</p>
Palavras-chave	Produção escrita de textos; interacionismo; dialogismo; proposta curricular; ensino fundamental
Orientador(a)	Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Data de defesa	20 de março de 2014
Critérios de seleção	O trabalho com a escrita nos anos iniciais do ensino fundamental; Concepção interacionista de linguagem;

	Intuito de perceber como os professores dos anos iniciais utilizam as propostas curriculares para trabalhar com a produção de textos em sala de aula.
--	---

INFORMAÇÕES GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de documento, instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)	SCHNEIDER, Glaci Terezinha. A condução argumentativa promovida por articuladores na produção textual de alunos do Ensino Fundamental. 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/2377 . Acesso em: 28 abr. 2020.
Resumo	Esta pesquisa é um desdobramento do projeto Aplicação e Reflexão Teórica na Sala de Aula: Análise Linguística como Suporte para a Produção de Textos de Alunos de uma Escola Pública do Estado do Paraná, desenvolvido em parceria com a Fundação Araucária em 2011. O objetivo do Projeto foi desenvolver a produção escrita argumentativa nos alunos do 9º ano, do Ensino Fundamental, e teve como aporte teórico estudos da Semântica Argumentativa e da Linguística Textual, base teórica que sustenta, também, as análises presentes neste trabalho. Nossa participação na pesquisa possibilitou verificar como ocorreu o desenvolvimento da argumentação na escrita dos alunos pesquisados, com enfoque nas conjunções coordenativas no processo de escrita e reescrita e como os alunos reagiram diante das atividades desenvolvidas. Depois das análises do material produzido pelos alunos, selecionamos, para constituir o corpus desta pesquisa, textos produzidos por dois alunos, sujeitos deste estudo, sendo um texto do gênero redação escolar, produzido antes da intervenção do Projeto, e a última versão vinculada ao gênero artigo científico, produzida durante as atividades de pesquisa. As análises realizadas permitiram verificar que há enunciados argumentativos encaminhados pelos processos coordenativos nas produções escritas pesquisadas e que houve uso expressivo desses elementos após a aplicação das atividades pedagógicas desenvolvidas pelo Projeto. Foi constatado, também, o uso de elementos de subordinação vinculados ao processo argumentativo. Percebemos que o gênero artigo científico foi assimilado em seus aspectos mais gerais, o que demonstra boa aceitação dos alunos com relação à finalidade de um texto que evoque pesquisa científica.

Palavras-chave	Argumentação; conjunções; escrita escolar
Orientador(a)	Aparecida Feola Sella
Data de defesa	11 de março de 2013
CrITÉRIOS de seleÇÃO	Utilização da Análise Linguística como suporte de produção textual; Uso de conjunções coordenativas como meio de introduzir argumentações; Gênero redação escolar e artigo científico.
INFORMAÇÕES GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de documento, instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)	SCHOFFEN, Rosemary de Oliveira. Ações colaborativas para encaminhamentos da produção e da reescrita textual no ensino fundamental. 2016. 372 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/2459 . Acesso em: 28 abr. 2020.
Resumo	Desde a década de 1980, o ensino de Língua Portuguesa vem sendo discutido por estudiosos e pesquisadores, sustentados pelo pressuposto dialógico e interacionista da linguagem, conforme defendido pelo Círculo de Bakhtin, escopo teórico presente nas Diretrizes Curriculares do estado do Paraná, que reconhecem o texto-enunciado como unidade de ensino que se configura em determinado gênero discursivo. Logo, as propostas de produção de texto na escola deveriam priorizar a interação, haja vista que para Bakhtin/Volochinov (2014[1929]), a língua só se concretiza em enunciados concretos dentro de um processo de interlocução. O distanciamento, entre os professores de Língua Portuguesa, dessa compreensão, faz-nos inferir que tais pressupostos não foram compreendidos, talvez pela ausência de formação adequada e/ou período de tempo suficiente para articular teoria e prática conforme o que rege os documentos. Ao fazermos parte dessa realidade escolar, atuando como docente da rede estadual, optamos por desenvolver uma pesquisa-ação-crítica-colaborativa envolvendo duas docentes de 6º e 9º anos do ensino fundamental, de um município da região noroeste do estado do Paraná. Assim, nosso olhar se voltou mais especificamente para o seguinte tema: ações colaborativas da prática docente no que se refere aos encaminhamentos da produção e da reescrita textual. Essa opção se justifica por acreditarmos que uma formação continuada embasada nos princípios da ação colaborativa pode auxiliar com a fundamentação teórico-metodológica acerca dos processos de produção

	<p>e reescrita textual, de modo a garantir mais segurança para o desenvolvimento de sua prática pedagógica. Esse propósito investigativo sustentou-se nas seguintes indagações: a) Como um grupo de professores do 6º ao 9º ano compreende os pressupostos teórico-metodológicos previstos nas DCE? b) O que tem feito o professor do 6º ao 9º ano, em termos de encaminhamentos para a produção, correção e reescrita de textos? c) Como nós, pesquisadora, podemos desenvolver ações colaborativas focadas nas dificuldades docentes para o encaminhamento da produção, e reescrita textual, de modo a contemplar as orientações teórico-metodológicas que constam nas DCE? d) Que alterações teórico-metodológicas são apresentadas a partir das ações de mediação da pesquisadora? Assim, nosso objetivo geral foi Refletir sobre as ações colaborativas desenvolvidas em orientações teórico-metodológicas sobre a prática de produção e reescrita de texto e suas contribuições nos encaminhamentos didático-pedagógicos nas séries finais do Ensino Fundamental. A pesquisa circunscreveu-se na área da Linguística Aplicada, sob a concepção de linguagem explicitada pelo Círculo de Bakhtin, pautando-se nos princípios da teoria histórico-cultural, a partir dos estudos de Vygotsky e Leontiev, e nas propostas de ensino da produção textual abordadas, primeiramente, por Geraldi (2007[1984]), passando por vários pesquisadores da área. Assumimos, como procedimento metodológico, a pesquisa-ação-crítico-colaborativa, ao promovermos reflexões com as professoras do ensino fundamental sobre a própria prática a fim de construir novos conhecimentos a respeito dos encaminhamentos da produção e da reescrita textual. Os resultados de todo processo da pesquisa demonstram: a) a compreensão do caráter processual da escrita, que compreende as etapas de planejamento, efetivação da escrita, revisão e reescrita; b) o aprimoramento no desenvolvimento de atividades de produção e reescrita textual; c) a internalização e a apropriação dos pressupostos teórico-metodológicos concernentes à concepção de linguagem interacionista e dialógica; d) necessidade de rever a forma pontual como se organizam as formações continuadas no contexto do ensino fundamental; e) necessidade de se investir em orientações teóricas e metodológicas colaborativas quanto ao trabalho com a escrita, que possibilitem acompanhar a prática pedagógica nesse contexto de ensino.</p>
--	---

Palavras-chave	Pesquisa-ação-crítico-colaborativa; formação continuada de professores; produção textual; reescrita textual
Orientador(a)	Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Data de defesa	13 de setembro de 2016
Critérios de seleção	Trabalho com a escrita, a revisão e a reescrita textual realizado por professores da rede estadual de ensino nos anos finais do ensino fundamental com base nos pressupostos elencados pelas DCE, concepções dialógica e interacionista; Prática pedagógica e Formação Continuada.

INFORMAÇÕES GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de documento, instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)	WATTHIER, Luciane. Revisitando histórias guardadas no tempo: um olhar bakhtiniano para o gênero discursivo carta de amor. 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/2487 . Acesso em: 28 abr. 2020.
Resumo	Apesar de a carta de amor/pessoal/familiar ser, atualmente, pouco utilizada como forma de interação verbal entre pessoas parentes e/ou amigas que se encontram distantes, tratasse de um gênero discursivo que se constitui como um verdadeiro documento, por conter registros históricos, recuperando ideologias constituintes da cultura de épocas passadas, bem como de do estilo das pessoas que dela fizeram parte, pois a linguagem, sendo de cunho eminentemente social, é um gênero responsável por guardar essas características. Partindo dessa premissa, este trabalho foi elaborado com o objetivo de realizar um estudo da linguagem sobre o gênero discursivo carta de amor, compreendendo suas características definidoras, tais como, contexto de produção, conteúdo temático, estrutura composicional e estilo, em consonância com suas condições de produção. Pautados na ordem metodológica para estudos da língua sugerida por Bakhtin/Volochinov (2004), ordem que contempla esses três elementos composicionais dos gêneros discursivos, analisamos quatro cartas de amor escritas nas décadas de 1950 e 1960. Tal abordagem permitiu-nos destacar, além das características estruturais e funcionais do gênero em questão, de aspectos culturais da época em que esses textos foram produzidos e, também, da identidade das

	<p>peças envolvidas na situação enunciativa. Recuperamos, sob tal enfoque, a história de uma paixão quase apagada por um amor não correspondido e pelo tempo que foi capaz de amarelar, mas não destruir, os papéis das cartas que o revelam. Para o desenvolvimento deste estudo, os principais referenciais teóricos foram, além de publicações de Bakhtin (1988, 2000, 2002); Bakhtin/Volochinov (2004) e de seu círculo (Tchougounnikov (2009); Faraco (2009); Zandwais (2009); Miotello (2008), entre outros), trabalhos que versam sobre cultura, identidade, gêneros discursivos e cartas de amor/familiares/pessoais. Concluímos, então, que um estudo aprofundado da língua, contemplando o contexto de produção, o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo de um enunciado, permite a compreensão aprofundada de um gênero discursivo. A carta de amor é, pois, um modelo de enunciado que permite uma liberdade de expressão, bem uma variação quanto ao nível de formalidade da linguagem e à organização de seus elementos composicionais. Além disso, a carta de amor, quando levada para a sala de aula, possibilita um estudo da língua de forma contextualizada e significativa, propiciando, ainda, uma discussão linguística e cultural.</p>
Palavras-chave	<p>Gêneros discursivos; Carta de amor; Contexto de produção; Conteúdo temático; Construção composicional; Estilo.</p>
Orientador(a)	Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Data de defesa	12 de março de 2010
Crerios de seleção	<p>Estudo do gênero discursivo visando o contexto de produção, o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo; Gênero discursivo Carta de Amor com base nas características estruturais e funcionais do gênero, o que pode ser utilizado com os demais gêneros do discurso, além de poder identificar aspectos culturais e de identidade dos sujeitos envolvidos na interação.</p>

INFORMAÇÕES GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de documento, instituição)	SILVA, Similaine Sibli da. Formação continuada para professores: uma prática possível na elaboração de consignas da produção textual. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel,
--	---

de ensino, cidade, link, data de acesso)	2016. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/938 . Acesso em: 29 abr. 2020.
Resumo	<p>Quando nós professores solicitamos em sala de aula a produção escrita de um texto, utilizamo-nos de algum tipo de orientação, em geral oral ou escrita, que nesta pesquisa estamos denominando de consigna. Com base nas informações contidas na consigna, os alunos poderão planejar, escrever e revisar seus textos, na perspectiva de atender ao que foi solicitado. Dessa forma, a consigna tem função relevante no processo de produção escrita. A partir desse entendimento, propusemos um estudo cuja temática são as consignas para a produção escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva dos gêneros discursivos/textuais. Defendemos a ideia de que nessa etapa de escolarização, em que os alunos estão iniciando suas práticas de escrita escolarizada, quanto maior clareza tiverem sobre o que estamos solicitando, maiores serão as possibilidades de produzirem textos com endereçamento e com sentido. Com base nesse entendimento, este trabalho foi orientado por duas perguntas: Como se caracterizam as consignas utilizadas em escolas de um município do noroeste paranaense? e Que efeitos um curso de formação continuada para professores dos anos iniciais de escolarização produz na sua compreensão sobre o papel e a elaboração de consignas para a produção escrita na escola? . Com o propósito de encontrar resposta(s) a essa problematização, a partir de resultados da análise de consignas coletadas no segundo semestre de 2013, em que investigamos seus temas, estrutura composicional e estilo linguístico, houve a promoção de um curso de formação continuada para professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do contexto pesquisado, cujo objetivo foi analisar seus efeitos quanto à elaboração de consignas pelos participantes. Na perspectiva de alcançar o objetivo proposto, apoiamo-nos na ótica dos estudos bakhtinianos sobre linguagem, língua, gêneros de discursos e texto, tendo como principais referenciais teóricos Bakhtin (2003); Bakhtin/Volochinov (2006); Geraldini (2013); Dolz, Gagnon e Decandio (2010); Brasil (1997); Paraná (2010), entre outros. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa pautada no arcabouço da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1996; RODRIGUES, CERUTTI- RIZZATTI, 2011), de tipo qualitativo, utilizando-nos de abordagem etnográfica, por meio de pesquisa-ação, composta de duas etapas: na primeira (levantamento e análise de</p>

	consignas), os dados foram gerados a partir de uma amostra contendo 83 consignas utilizadas por professores e alunos. Os resultados obtidos nesse momento forneceram informações para o planejamento e a elaboração da segunda etapa: realização de um curso de formação continuada para professores, abordando o tema desta pesquisa. Nesse momento ocorreu a pesquisa-ação, cuja geração dos dados se constituiu por meio das consignas por eles elaboradas durante o curso. Os dados da pesquisa demonstraram que, a princípio, os resultados apresentados aos professores foram impactantes, e que com o curso de formação puderam assumir uma postura diferenciada em relação ao ensino de produção textual, pois a maioria dos professores conseguiu adequar as consignas às condições de produção.
Palavras-chave	Formação de professores; Consigna; Produção de texto; Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
Orientador(a)	Carmen Teresinha Baumgartner
Data de defesa	4 de fevereiro de 2016
Crítérios de seleção	Consignas: orientação, oral ou escrita, relacionada a produção textual; Foco nas orientações sobre produção textual em sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental; Adequação das orientações (consignas) às condições de produção de textos.

INFORMAÇÕES GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de documento, instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)	GARCIA, Vera Lucia de Souza. A segmentação não-convencional na escrita dos alunos do ensino fundamental II: dos erros aos acertos pela reescrita de texto. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/934 . Acesso em: 29 abr. 2020.
Resumo	A dificuldade apresentada pelos alunos em apreender as convenções da norma padrão da língua escrita tem sido bastante discutida em ambiente educacional. Os problemas se caracterizam em relação às convenções da língua escrita, são muitos e podem ser encontrados na produção escrita de alunos em todos os níveis de ensino. Isto assinala um não domínio da escrita convencional e transforma a produção de texto na escola uma ação incômoda. A percepção do fato nos

	<p>levou a estabelecer o objetivo de compreender quais critérios linguísticos e da relação sujeito/linguagem podiam explicar a presença desses eventos na escrita de alunos do 6º ao 9º Ano do EF-II, integrantes do Projeto Jornal Escolar, em uma instituição pública de ensino da região noroeste do Paraná. Fizemos a identificação, a descrição e a categorização dos fenômenos considerados não-convencões da língua escrita, de origem fonológica e ortográfica, não adequados à norma padrão escrita, constatando maior incidência de hipo e hipersegmentação de palavras nas produções textuais dos alunos. Estabelecemos, assim, a questão-problema: Que fator (ou fatores) faz (fazem) com que haja essa incidência de hipo e hipersegmentação na escrita de alunos do EF-II? Para responder à questão e compreender a natureza do fenômeno de segmentações não-convencionais, seu caráter fonético-fonológico e morfológico, baseamo-nos em Mattoso Câmara (1985) e Bisol (2001); em Abaurre; Fiad e Mayrink Sabinson (1997); em Oliveira (2009) e em Cagliari (2009), na perspectiva da heterogeneidade da língua, da relação fala/oralidade/escrita/letramento; fundamentamos em Corrêa (2004); em Capristano (2004); em Chacon (2004; 2006), em Cunha (2004; 2010). Constatamos que a segmentação não-convencional presente na escrita dos escreventes sujeitos da nossa pesquisa se estabelecem tanto em função da prosódia, específico dos constituintes prosódicos, quanto em função da constituição heterogênea da língua escrita como pontos de individuação do escrevente pela circulação na gênese da língua e na imagem que ele faz do código escrito institucionalizado. Frente a essas constatações, baseadas em Abaurre; Salek Fiad; Mayrink-Sabinson e Geraldi (1995); em Leal e Brandrão (2006); em Salek-Fiad (2009) e em Ruiz (2013) sobre escrita e reescrita de texto, pudemos propor um roteiro de atividades de escrita e de reescrita de texto, focalizando as dificuldades dos alunos, como estratégia de reelaboração da segmentação não-convencional hipo e hipersegmentação.</p>
Palavras-chave	<p>Segmentação não-convencional; Ensino Fundamental II; Heterogeneidade da Língua; Fonologia Prosódia. Escrita; Produção e Reescrita.</p>
Orientador(a)	Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Data de defesa	5 de fevereiro de 2016

Critérios de seleção	Roteiro de atividades de escrita e de reescrita textual; Não domínio das normas padrões de escrita por alunos dos anos finais do ensino fundamental.
----------------------	---

<p>INFORMAÇÕES GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de documento, instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)</p>	<p>Castelhano, Telma Cristina da Silva Frasca. Um enfoque da organização composicional de textos bem formados, segundo a Fuvest. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14384. Acesso em: 29 abr. 2020.</p>
Resumo	<p>Esta dissertação se insere na linha de pesquisa Texto e Discurso nas modalidades oral e escrita, do Programa de Pós-Graduados em Língua Portuguesa da PUC-SP. O objetivo geral é contribuir com professores e alunos na situação de preparação para prestar o vestibular, com resultados que possam oferecer orientações a respeito da produção de textos dissertativos. Os objetivos específicos são: destacar as sequências textuais e suas incrustações no esquema textual dos textos considerados modelo pela banca corretora da Fuvest; confrontar o ponto de vista projetado pelo texto reduzido proposto pela Fuvest como ponto de partida para a produção das redações pelo candidato, com a projeção de um novo ponto de vista selecionado pelo candidato, tendo por parâmetro a compreensão do tema reduzido proposto, ou seja, a estratégia utilizada para a construção opinativa; evidenciar a tematização e expansões por progressão semântica das redações consideradas bem escritas, ou seja, a referenciação. A fundamentação teórica situa-se na Linguística Textual e, mais especificamente, na Análise Textual dos Discursos. Para atingirmos nossos objetivos, buscamos os estudos das sequências textuais em Adam (2011) e os estudos de Silveira (2012) sobre o gênero dissertativo de uma tese e de duas teses. Os resultados obtidos das análises apontam que: a sequência explicativa hierarquizada é mais recorrente nos textos publicados pela Fuvest que a sequência argumentativa; há progressão semântica por tematização por meio do ponto de vista novo selecionado pelo candidato.</p>
Palavras-chave	<p>Texto dissertativo; Sequência textual argumentativa; Sequência textual explicativa;</p>

	Redações Banca corretora da Fuvest. modelo;
Orientador(a)	Regina Celia Pagliuchi da Silveira
Data de defesa	10 de março de 2016
Crerios de seleção	Orientações para a produção de textos dissertativos para vestibular da Fuvest; Linguística Textual e Análise Textual dos discursos.

INFORMAÇÕES GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de documento, instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)	Alves, Maryngá Meireles Cardoso. Ensino de leitura e escrita através do gênero crônica: uma abordagem sociointeracionista. 2017. 140 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2017. Disponível em: http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3077 . Acesso em: 29 abr. 2020.
Resumo	Vivemos em uma sociedade, na qual, cada vez mais a leitura e a escrita vêm sendo valorizadas. Nesse contexto, o ato de ler e escrever implica uma questão de cidadania, à medida que se revela como forma de inclusão social. Possibilita ao sujeito social o desenvolvimento de sua competência criadora e da sua capacidade de posicionar-se de modo crítico sobre o mundo, no qual está inserido. A inserção do sujeito no mundo letrado se dá antes mesmo de sua entrada no ambiente escolar. Porém, à escola cabe enfrentar o desafio de ensinar a ler e a escrever. Tal enfrentamento tem sido empreendido, mas, sem alcançar, de forma satisfatória, o objetivo desejado de formar cidadãos capazes de utilizar a língua oral e escrita em suas interações comunicativas. Essa questão motivou nossa pesquisa cujo foco é o ensino da leitura e da escrita através do gênero textual/discursivo crônica, na perspectiva sociointeracionista. Objetivamos identificar as principais dificuldades no processo de produção textual e buscar através de uma intervenção, utilizando os recursos da sequência didática, através do gênero crônica, estratégias que venham minimizar os problemas. Para esse estudo tomamos como base Bakhtin (2003) no tocante ao seu estudo sobre o gênero do discurso e sobre a linguagem numa perspectiva sociointeracionista, bem como Marcuschi (2008), Geraldi (2002), Solé (1998), Koch e Elias (2014), Cavalcante (2013), Antunes (2009), Dolz e Schneuwly (2004). Esses pesquisadores realizam estudos sobre a compreensão e a produção de textos no ensino de Língua Portuguesa, fundamentados na compreensão da

	linguagem como forma de interação, sustentando o objetivo de desenvolver, no aluno, maior proficiência em práticas de oralidade, de leitura e de escrita. O corpus de nosso trabalho é formado por produções textuais dos alunos coletadas através de atividades que seguiram a seguinte metodologia: aplicação de questionário para verificar o conhecimento da turma sobre o gênero crônica, realização de oficinas, que tiveram como modelo a Sequência didática, nas quais foram realizadas leituras e produções textuais do gênero em estudo. As análises dos resultados apontaram que mesmo apresentando dificuldades em estruturar o texto, de acordo com as características do perfil do gênero crônica, constatamos a evolução dos alunos no tocante ao processo de produção textual, pois uma parte significativa dos educandos do 9º ano do Ensino Fundamental foi capaz de elaborar texto próximo ao gênero proposto.
Palavras-chave	Leitura; Escrita; Crônica.
Orientador(a)	Edilma de Lucena Catanduba
Data de defesa	10 de março de 2017
Crítérios de seleção	Leitura e escrita como forma de inclusão social; Competência criadora e de posicionamento crítico; Objetivo de ajudar os sujeitos a utilizar tanto a linguagem oral quanto a escrita; Gênero discursivo crônica; Perspectiva sociointeracionista.

INFORMAÇÃO S GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de documento, instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)	FERREIRA, Alessandra. Leitura e produção de textos no ensino médio: da estaticidade conservadora ao dinamismo de uma proposta dialógica. 2015. 139f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9014 . Acesso em: 29 abr. 2020.
Resumo	Considerando-se a linguagem um elemento de interação social, concebe-se o texto, em todas as suas manifestações, como objeto norteador do ensino da Língua Materna, cujo objetivo, segundo orientações dos PCN de Língua Portuguesa, é formar cidadãos reflexivos e críticos, proficientes na prática da leitura e da escrita. Entretanto, face a um currículo extenso e limitada carga horária, as aulas de produção textual, não raras vezes,

	<p>deixam de propiciar uma formação autônoma e reproduzem práticas que visam apenas à apropriação da norma padrão e à apreensão de modelos de escrita, gerando um aprendizado desvinculado da realidade do educando. Dessa forma, a presente dissertação pretende mostrar os desafios enfrentados por professores do Ensino Médio para desconstruir a passividade que se instaura no educando, ao longo do Ensino Fundamental II, perante seu próprio texto, seja no ato de exposição do tema proposto para a redação, seja na etapa destinada à avaliação da mesma, na qual pouco se estimula sua participação. Com base na perspectiva sociointeracionista de Bakhtin (2009), este trabalho defende a ideia de que o envolvimento do educando com seu texto deve se iniciar na fase de elaboração do tema, de modo que este possa ser integrado à vivência do aluno, até a fase de revisão e correção, em que o acompanhamento do processo visa a garantir ao autor o direito à análise e à reescritura de sua produção, momentos imprescindíveis ao desenvolvimento da competência leitora e escritora. O corpus desta pesquisa é formado por produções textuais de estudantes do primeiro e do segundo anos do Ensino Médio de uma escola da rede particular do município do Rio de Janeiro. Foram analisadas 64 redações, sendo 28 produzidas a partir de temas determinados pelo professor, focando procedimentos relativos à análise do tema e à reescrita, e 36 relacionadas à construção de temas a partir de textos não verbais, buscando-se maior amplitude interpretativa. Além disso, também foram aplicados questionários, nos quais os alunos expuseram seus pontos de vista sobre as aulas de redação na escola. A análise do corpus demonstrou que a escrita é um processo e que o ensino de produção de textos se torna mais produtivo na medida em que se possibilita maior participação dos educandos em todas as etapas.</p>
Palavras-chave	Língua materna; Leitura; Texto não verbal; Texto verbal; Ensino.
Orientador(a)	<u>Tania Maria Nunes de Lima Camara</u>
Data de defesa	30 de abril de 2015
Critérios de seleção	Baseada na concepção sociointeracionista; Produção, correção e reestruturação do texto; O tema da redação deve estar integrado à vivência do aluno; Participação do educando em todas as etapas de produção (da escolha do tema à redação final).

INFORMAÇÕES GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de	Silva, José Leopoldo Morais da. Ensino do gênero redação/dissertação escolar: por uma escrita autoral e funcional. 2018. 131f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS) -
--	--

folhas, tipo de documento, instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)	Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira. Disponível em: http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3396 . Acesso em: 29 abr. 2020.
Resumo	<p>A presente pesquisa, intitulada “Ensino do gênero redação/dissertação escolar: por uma escrita autoral e funcional”, tem por objetivo constatar se há um processo artificial e mecânico que perpassa a produção do gênero redação/dissertação escolar nos moldes mais tradicionais de ensino de produção textual escrita na disciplina de língua portuguesa no ensino fundamental II. É ainda uma finalidade desse nosso estudo detectar se o contexto/condições de produção ofertadas na metodologia de ensino do professor interfere(m) na qualidade das produções e qual(is) consequência(s) de uma provável artificialidade para o gênero redação/dissertação escolar. Para além disso, pretende-se ainda usar uma rede social, valendo-se de uma fanpage no Facebook, para tornar mais atrativa, instigante, autoral e atuante a circulação social do gênero redação/dissertação escolar, utilizando-se, assim, dos recursos midiáticos tão raros no âmbito escolar brasileiro e que tanto fascinam a juventude representada por nossos alunos/as. Como marcos teóricos, nosso estudo baseia-se, principalmente, nas leituras de Bakhtin (2000) e Marcuschi (2008, 2010) – acerca dos gêneros textuais/discursivos; Souza (2003), Costa Val (2016), Garcez (2016) e Coroa (2016) – tratando da redação/dissertação escolar e do tipo/sequência textual dissertativo-argumentativo; Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) – abordando o trabalho com a sequência didática (SD); e Aragão; Dias (2016), Finardi; Porcino (2016) e Weissheimer; Leandro (2016) – tratando do Facebook como ferramenta auxiliar ao processo de ensino-aprendizagem de línguas. O corpus é constituído de produções textuais coletadas a partir da aplicação de uma SD em uma turma de 9º (nono) ano do ensino fundamental II de uma escola pública da rede estadual de ensino da Paraíba, as quais passaram a ser reescritas por meio de uma rede social, especificamente uma fanpage no Facebook. Como resultados, verificamos que as orientações fornecidas in box, no ambiente virtual de correção (a fanpage no Facebook) influenciaram diretamente na melhoria qualitativa das redações/dissertações escolares no que diz respeito à argumentação como marcas da identidade autoral dos textos.</p>
Palavras-chave	<p>Produção textual Gêneros textuais-discursivos Redação escolar</p>

	Dissertação Identidade autoral	escolar
Orientador(a)	Edilma de Lucena Catanduba	
Data de defesa	14 de junho de 2018	
Crerios de seleção	Constatação de ensino mecânico relacionado à redação e à dissertação escolar nos anos finais do ensino fundamental; Influências do contexto na produção de textos; Sequência didática (SD); Tipo/sequência textual dissertativo-argumentativo; Estudo realizado com alunos da Paraíba.	

INFORMAÇÕES GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de documento, instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)	ZAMPIERE JUNIOR, Paulo Roberto. Produção escrita: desafios da correção – (des)focar a gramática tradicional? Três Lagoas: Campus de Três Lagoas da Universidade de Mato Grosso do Sul, 2015. 153f. (Dissertação de Mestrado Profissional em Letras). Disponível em: https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/handle/123456789/2654 . Acesso em: 29 abr. 2020.
Resumo	O tratamento que o ensino de produção textual tem recebido por parte dos professores de língua portuguesa, o qual é fruto de uma concepção de língua arraigada à da gramática tradicional, e os efeitos que tal tratamento provoca nos educandos – exclusão e insucesso nas questões concernentes à linguagem (SOARES, 1986; CORACINI, 2007) – são questionamentos constitutivos de nossa prática docente. Temos como objetivo geral analisar as produções textuais desenvolvidas pelos alunos com foco na correção, visando problematizar a correção tradicional enquanto contribuição para o desenvolvimento da competência textual dos educandos. Como objetivos específicos, temos: (1) analisar as produções textuais (gênero relato – versão 1) dos alunos, a partir das correções feitas pelo pesquisador, tendo como critério de análise o uso de operadores argumentativos, a referenciação e os padrões de coerência; (2) propor um trabalho de revisão das produções textuais, por meio da correção textual-interativa; e (3) interpretar as produções textuais (versão 2), tendo por princípio o solicitado ao aluno, observando se houve reflexão e se foram atendidas as questões concernentes à referenciação, aos marcadores textuais e aos operadores argumentativos. Partimos do pressuposto que a correção empreendida nas produções textuais de alunos tem-se centrado em aspectos gramaticais, ignorando outras questões

	da linguagem, temos como hipótese que tal correção pouco contribui para o desenvolvimento das competências textuais desses alunos e que uma correção centrada no texto produzirá melhores resultados. Procuramos demonstrar como uma correção que (en)foque não só aspectos gramaticais (dimensionando-os) mas aspectos relacionados à coesão e à coerência pode contribuir para formação linguística dos alunos e de que forma eles se apropriam dessa correção. Trata-se de alunos do Ensino Fundamental II (rede pública estadual – SP), sendo que optamos pela metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1994), fundamentados, para a análise, na Linguística Textual de visão interacionista, conforme (MARCUSCHI, 2012; KOCH, 2010; RUIZ, 2013) numa interface com a Linguística Aplicada, a fim de estabelecer relações entre o linguístico e os aspectos culturais, sociais e contextuais. Desta forma, os resultados finais demonstram que uma correção focada na visão interacionista, que dialogue com as ideologias do aluno e o contexto histórico-social, promove maior reflexão linguística e amplia a produção textual do aluno.
Palavras-chave	Escrita; Língua Portuguesa – gramática; Redação Acadêmica.
Orientador(a)	Edilma de Lucena Catanduba
Data de defesa	2015
Critérios de seleção	Análise de produções textuais e da competência textual de discentes; Gênero relato; Proposta de correção textual interativa; Como está sendo a correção de textos produzidos pelos alunos; Correções, muitas vezes, voltadas somente para os aspectos gramaticais da língua tida como padrão, ignorando-se as demais questões da linguagem; Pesquisa-ação nos anos finais do ensino fundamental; Visão interacionista; Com objetivo de efetivar reflexões linguísticas e ampliar a produção escrita dos alunos;

INFORMAÇÕES GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de documento, instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)	CASTALDO, Márcia Martins. Redação no vestibular: a língua cindida . 2009. 277f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15092009-140633/pt-br.php . Acesso em: 29 abr. 2020.
--	---

Resumo	<p>Ao término da Educação Básica, espera-se que um indivíduo esteja habilitado a redigir adequadamente em qualquer situação, que saiba interagir com a palavra para a produção escrita nos diversos gêneros textuais em circulação. Embora tais expectativas se realizem em alguns casos, em geral, a realidade vivenciada é diversa: mesmo após completarem os ensinamentos Fundamental e Médio, muitos sujeitos elaboram textos repletos de desvios, marcas que expõem as muitas dificuldades com a produção escrita, as quais revelam uma língua cindida entre um saber-dizer e um dever-dizer. Questionamentos sobre o que leva a essa cisão motivaram esta pesquisa. Considerando-se a perspectiva sócio-histórica, os conceitos bakhtinianos de gênero, dialogismo e polifonia, bem como preceitos da Linguística Textual, o trabalho consistiu na análise de elementos composicionais da redação dissertativa de vestibular, gênero que desafia estudantes interessados em ingressar no Ensino Superior. Mais especificamente, foram analisados: (a) a norma lingüística, (b) os índices de pessoalidade e (c) a macroarticulação em uma amostra de 374 redações (1% do total) produzidas por candidatos inscritos no Vestibular-2007 promovido pela FUVEST (Fundação Universitária para o Vestibular) São Paulo, Brasil. Foram analisadas, também, algumas relações entre o perfil sócio-histórico dos candidatos e os perfis de escrita verificados nos textos. Depreendeu-se, das observações realizadas, que a excessiva preocupação com o outro, com o molde e com a demonstração do saber-fazer interfere no movimento de exteriorização do discurso: em vez de tentar levar ao texto seu universo e sua idéia, o estudante se propõe à tarefa de levar, para o papel, mundo e idéias presumidos do interlocutor e da interlocução, vivencia um confronto - e não uma negociação - entre um saber-dizer que se esvaece diante de um dever-dizer e cinde a língua. As observações realizadas revelaram, ainda uma escolarização que, no âmbito de sua atuação, parece não promover satisfatoriamente condições para o desenvolvimento de estratégias para o diálogo entre os saberes, parece não promover satisfatoriamente a possibilidade de escrever com autonomia.</p> <p>Cabe citarmos também, dentro do cenário brasileiro de pesquisas voltadas para a redação de vestibular, a pesquisa proposta por Castaldo (2009). Em sua tese de doutorado, intitulado "Redação no vestibular: a língua cindida", Castaldo (2009) afirma que, mesmo com a quantidade de anos para se completar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio completo, muitos vestibulandos ainda não estão preparados para a elaboração de textos sem desvios gramaticais ou que sejam satisfatórios para a situação de um concurso vestibular. A autora analisou "a norma lingüística", "os</p>
--------	---

	índices de pessoalidade” e “a macroarticulação” de 374 redações a partir dos conceitos bakhtiniano de gênero, dialogismo e polifonia e da Linguística Textual. Castaldo também se preocupou em analisar algumas relações entre os perfis sociais e históricos dos candidatos e as características da escrita nas redações. Dessa maneira, a autora se deparou com o duro resultado de que, para muitos sujeitos, as etapas de escolarização não cumpriram com o papel de desenvolver nos futuros vestibulandos a capacidade de produzir textos estratégicos e com diálogos interdisciplinares, ou seja, não promoveram o que tanto os documentos norteadores da Educação Básica pregam – uma escrita autônoma.
Palavras-chave	ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa letramento redação vestibular
Orientador(a)	Silvia de Mattos Gasparian Colello
Data de defesa	24 de março de 2009
CrITÉRIOS de seleção	Perspectiva socio-histórica; Conceitos bakhtinianos; Redação dissertativa de vestibular; Verificação de perfis socio-históricos de candidatos e sua escrita; Confronto entre o que escreve e o que se pede na redação de vestibular; Questões sobre uma escrita autônoma.

INFORMAÇÕES GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de documento, instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)	CERVO, Anna. A redação do vestibular: uma análise para além do enunciado. 2013. 113f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, 2013. Disponível em: http://www.repositorio.jesuista.org.br/handle/UNISINOS/3105?show=full . Acesso em: 29 abr. 2020.
Resumo	A necessidade de se pensar a redação de vestibular como oriunda de uma situação de enunciação que mobiliza uma estrutura trinitária (eu/tu/ele) é o que motiva este trabalho. Assim, nosso objetivo é examinar essa forma específica de enunciação em sua complexidade, por ser escrita, para tentar compreender como os vestibulandos se instituem como locutores (a fim de co-construir o mundo (referente) que a Universidade propõe através da proposta

	<p>de redação), para agir sobre o alocutário na situação em que se encontram (intentado). Nosso foco centra-se em um corpus de três redações que trazem observações críticas, escritas no próprio texto, feitas pelos avaliadores, no que diz respeito a problemas de argumentação; além disso, a proposta que orienta tais redações também faz parte deste estudo. As questões que norteiam nosso trabalho são: 1) Que desdobramentos a situação enunciativa redação de vestibular apresenta? 2) Como se instauram o eu e o tu nos diversos desdobramentos enunciativos implicados nessa situação específica? 3) Que movimentos enunciativos o locutor aluno faz para construir o referente e para promover ação sobre o tu-leitor? Nossa pesquisa fundamenta-se na teoria da enunciação de Émile Benveniste e alinha-se ao conjunto de trabalhos que se inscrevem no que ele chama de translinguística, destinada ao tratamento de textos, obras, formas complexas de discurso. Recorremos ao trabalho pioneiro de Mello (2012), que, com base em Benveniste, propõe cinco princípios para o tratamento textual, em uma perspectiva enunciativa, a partir do pressuposto de que o sentido de um texto pode ser apreendido de sua sintagmatização no plano global e analítico. Focaremos nossa análise nos princípios: o texto é um índice global de subjetividade, o texto cria referência e o texto constitui um modo de ação do locutor sobre o alocutário. O trabalho permite concluir que: não do mesmo modo, o(s) locutor(es) dialoga(m), tanto com o alocutário-proponente quanto com o alocutário-leitor. Nas redações analisadas, instaura-se o quadro figurativo, ou seja, constrói-se uma enunciação de retorno a uma demanda, numa relação intersubjetiva com o tu - institucional, assim como em todas as redações é atribuído um lugar ao leitor para a co-construção do sentido. É nesse espaço de intersubjetividade que o vestibulando evidencia suas posições sobre o tema do vestibular, buscando a adesão do leitor. Olhadas como produto, essas redações foram consideradas fracas do ponto de vista do desenvolvimento do tema e da argumentação. Sob o olhar enunciativo, todas elas atenderam à proposta, porém de modos particulares. Findamos, então, destacando que, embora a circulação da redação de vestibular seja restrita, na sociedade, ela é uma prática social e, como tal, mobiliza a língua em seu uso concreto.</p>
Palavras-chave	Quadro figurativo da enunciação; Redação de vestibular; Texto; Enunciado; Enunciação.
Orientador(a)	Terezinha Marlene Lopes Teixeira
Data de defesa	29 de agosto de 2013
Critérios de seleção	A constituição do vestibulando como enunciador concreto; A situação específica da redação de vestibular; Teoria da enunciação de Émile Benveniste;

<p>INFORMAÇÕES GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de documento, instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)</p>	<p>CASSETTARI, Marcel Innocenti. Gênero do discurso “Redação Argumentativa Escolar” e seus estilos “Argumentativo” e “Finalista”. 2018. 326f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, 2018. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/154579. Acesso em: 29 abr. 2020.</p>
<p>Resumo</p>	<p>O trabalho tem como objetivo aferição se a “Redação Argumentativa Escolar” cobrada nos vestibulares da UNESP, UNIFESP e USP e no ENEM é do mesmo gênero do discurso. A hipótese inicial é de que as “Redações Argumentativas Escolares” cobradas na UNESP, UNIFESP e USP e no ENEM são do mesmo gênero do discurso, variando, todavia, de estilo no ENEM. Por essa razão, há a adoção da seguinte designação: “Redação Argumentativa Escolar” para as redações cobradas na UNESP, UNIFESP e USP, ao passo que, no “ENEM”, hipoteticamente, compõe outro estilo, “Redação Argumentativa Escolar Finalista”, por haver distinções em sua estrutura composicional que a torna específica. Para tanto, são utilizados conceitos extraídos da obra do Círculo de Bakhtin, em especial o de gênero do discurso, dialogismo e autoria. Não obstante, por tratar-se de uma proposta de vestibular e de textos efetivamente produzidos em um contexto de avaliação, alguns conceitos vinculados à esfera da atividade humana “Escolar” também serão de grande relevância. Além disso, partindo do pensamento de Bakhtin, considera-se que as redações têm autoria, razão pela qual se busca destacar traços autorais utilizados pelos vestibulandos.</p>
<p>Palavras-chave</p>	<p><u>Discurso</u>; <u>Gênero do discurso</u>; <u>Dissertação de vestibular</u>.</p>
<p>Orientador(a)</p>	<p><u>Renata Facuri Coelho</u> Marchezan</p>
<p>Data de defesa</p>	<p>25 de maio de 2018</p>
<p>Critérios de seleção</p>	<p>Destaque de traços autorais em redações; Redação Argumentativa Escolar (UNESP, UNIFESP e USP) e Redação Argumentativa Escolar Finalista (ENEM)</p>

<p>INFORMAÇÕES GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de documento, instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)</p>	<p>BRITO, Luiz André Neves de. Discurso, leitura e produção textual: uma análise discursiva da escrita de pré-universitários. 2011. 199f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-08012013-161935/pt-br.php. Acesso em: 29 abr. 2020.</p>
<p>Resumo</p>	<p>Este trabalho de doutorado é o resultado de uma pesquisa em análise do discurso que teve como foco analisar textos produzidos em uma situação de avaliação específica, mais precisamente, redações produzidas no Concurso Vestibular 2007 da Universidade de São Paulo. O corpus da pesquisa foi constituído por 346 redações produzidas por candidatos aprovados em primeira chamada. O objetivo foi tocar na realidade viva dessas redações: analisar a interação que há entre leitura e produção textual. Para mostrarmos essa interação leitura/escrita nos interstícios da produção textual de pré-universitários, partimos dos pressupostos de que linguagem e instituição estão constantemente imbricadas e de que falamos com as palavras dos outros para construirmos nossos discursos. A heterogeneidade enunciativa se mostra uma marca importante para observarmos o funcionamento dessa interação leitura/escrita nos interstícios dessa prática discursiva. Para abordarmos essa questão, os pressupostos teóricos que norteiam o estudo se baseiam, sobretudo, nas reflexões propostas por Pêcheux, Maingueneau e Authier-Revuz. Este trabalho ainda se propõe a analisar o funcionamento do gênero redação no vestibular. Para tal, pautamo-nos das considerações de Bakhtin e de Maingueneau. A análise das redações nos revelou: (i) como as atividades de leitura e produção textual não são atividades estanques em si, mas que estão em constante interação; (ii) como a atividade de leitura inscrita nos interstícios da produção textual é uma prática social que não se limitam aos muros da escola.</p>
<p>Palavras-chave</p>	<p><u>Análise do discurso</u> <u>Gênero discursivo redação de vestibular</u> <u>Heterogeneidade enunciativa</u> <u>Leitura</u> <u>Produção textual</u></p>
<p>Orientador(a)</p>	<p><u>Helena Hathsue Nagamine Brandão</u></p>
<p>Data de defesa</p>	<p>2011</p>

Critérios de seleção	Análise de textos produzidos em um vestibular de candidatos aprovados em primeira chamada; Interação entre leitura e escrita para a produção da prática discursiva em vestibulares; Análise do funcionamento do gênero Redação no Vestibular; Práticas sociais de produção discursiva extrassala.
----------------------	--

INFORMAÇÕES GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de documento, instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)	ALVES, Renata Calheiros. Dissertações de vestibular e ensino da argumentação escrita . 2013. 161f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: http://www.bdttd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5436 . Acesso em: 29 abr. 2020.
Resumo	A tese analisa redações produzidas por candidatos ao vestibular de 2008 da UERJ, nas quais são investigados aspectos concernentes à superestrutura do gênero dissertação de vestibular e às categorias do modo argumentativo de organização do texto, a saber: a tomada de posição, a presença de argumentos orientados para a tese do argumentador, a presença de contra-argumentos e as estratégias argumentativas que se destacam. Busca-se entender a relação entre as falhas redacionais e o ensino desse modo argumentativo do texto, apontando-se os estudos recentes em teoria da argumentação, semântica argumentativa, linguística textual e análise do discurso, que podem oferecer subsídios ao ensino da argumentação escrita, sobretudo os de Oliveira (2010), Charaudeau (2008) e Bernardo (2007 e 2010). Este trabalho interessa-se particularmente pelas contribuições passíveis de aplicação no ensino de redação em nível médio. Tanto os aspectos textuais, quanto os situacionais são analisados com vistas a que as conclusões advindas de tal análise possam convergir para contribuições ao ensino de produção de textos, o que se materializa no capítulo em que se apresentam sugestões de atividades.
Palavras-chave	Produção textual Gêneros textuais-discursivos Redação escolar Dissertação escolar Identidade autoral
Orientador(a)	<u>Helênio Fonseca de Oliveira</u>
Data de defesa	2013

Critérios de seleção	Análise de redações do vestibular de 2008 da UERJ; Categorias de argumentação e estruturação do texto dissertativo; Teorias: argumentação, semântica argumentativa, linguística textual e análise do discurso.
----------------------	--

INFORMAÇÕES GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de documento, instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)	ESVAEL, Eliana Vasconcelos da Silva. A construção do ponto de vista dominante na escrita de pré-universitários. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-28062012093354/publico/2011_ElianaVasconcelosDaSilvaEsvael_VRev.pdf . Acesso em: 29 abr. 2020.
Resumo	Esta pesquisa tem por objetivo investigar um aspecto particular na produção escrita de estudantes pré-universitários, a saber: a construção de pontos de vista e, especificamente, do ponto de vista dominante, em 270 redações do exame vestibular da FUVEST/2006. Como fundamentação teórica, tomo as redações de vestibular sob duas perspectivas: 1) a enunciativa, a fim de identificar os pontos de vista presentes no texto por meio da hierarquização dos diferentes enunciadores; e 2) a discursiva, que permite observar como os diferentes saberes, mobilizados pelo escrevente, intervêm nas ligações e nas fissuras argumentativas do texto para construir pontos de vista e, especificamente, o ponto de vista dominante. Por meio dessa abordagem, enunciativo-discursiva, identifico os posicionamentos enunciativos do escrevente e seus desdobramentos discursivos. A análise das redações que envolve a organização argumentativa interna ao texto e sua relação com os tipos de saberes mobilizados em sua construção exige dois procedimentos articulados: um olhar para redação de vestibular como gênero, acatando sua constituição heterogênea e suas regularidades na organização argumentativa do texto; outro olhar, para descrever os desdobramentos discursivos dessa organização, buscando nos modos de qualificação as representações dos posicionamentos do escrevente. Os resultados revelaram que o exame vestibular, concebido como um evento de letramento, comprova as relações dialógicas determinadas por uma situação de produção que é regulada socialmente. O escrevente, fruto da interação social, se apoia discursivamente nos saberes escolares e extraescolares por ele mobilizados e elege os elementos qualificadores como importante estratégia argumentativa na construção de pontos de

	<p>vista e, primordialmente, na construção do ponto de vista dominante. A construção do ponto de vista dominante se estabelece a partir do diálogo com outros pontos de vista. O diálogo com os textos da coletânea do exame foi preponderante nessa construção e o recurso à mobilização de saberes de esferas diferentes das da coletânea fortaleceu o efeito polifônico da construção do ponto de vista dominante, mostrando que ela é resultado do modo como o escrevente lê e interpreta esses textos; moldado por suas práticas letradas escolares e extraescolares e regulado por suas representações. Esses fatos comprovam a importância do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita por meio de um gênero, considerando seus aspectos enunciativos e discursivos.</p>
Palavras-chave	<p><u>construção de pontos de vista; escrita; estratégias argumentativas mobilização de saberes; redação de vestibular.</u></p>
Orientador(a)	<p><u>Manoel Luiz Goncalves Correa</u></p>
Data de defesa	<p>31 de janeiro de 2012</p>
Critérios de seleção	<p>Investigação da construção de pontos de vista em 270 redações do vestibular da Fuvest em 2006; Perspectivas enunciativa e discursiva; Defesa da aprendizagem de gêneros discursivos por meio de textos concretos, contextuais.</p>

<p>INFORMAÇÕES GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de documento, instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)</p>	<p>RODRIGUES, Paulo Cezar. A produção textual no Ensino Médio: os documentos oficiais de ensino, o livro didático e a prova de redação do ENEM. 2017. 204f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de pós-graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5019234. Acesso em: 29 abr. 2020.</p>
Resumo	<p>Tendo em vista o baixo desempenho alcançado por uma parcela expressiva de participantes em provas de redação, como a do ENEM, é que esta tese tem como objetivo verificar como as orientações teórico-metodológicas, para o ensino de produção de texto, contidas nos principais documentos oficiais de ensino, repercutem nas propostas de produção textual dos livros didáticos de Língua portuguesa, no Ensino Médio. Para tanto, analisamos as propostas de produção de textos apresentadas pelos dois livros didáticos de Língua portuguesa mais utilizados em todo o país, no</p>

	<p>ano de 2015, por alunos da rede pública de ensino: Português linguagens (CEREJA & MAGALHÃES, 2013) e Novas Palavras (AMARAL, et al, 2013). Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo-quantitativo-interpretativista, fundamentada na teoria sócio-interacionista, proposta por Bakhtin/Volochinov (1992, 2003), mais especificamente, em seus conceitos sobre interação e gêneros do discurso. Além disso, compõem o quadro teórico da pesquisa, estudiosos como Dolz e Schneuwly (2004), Geraldi (1984, 1991), Marcuschi (2008), dentre outros. As análises das propostas de produção de texto, destes manuais, revelaram diferenças significativas entre os dois livros didáticos: o livro Português linguagens considera quase que a totalidade das orientações teórico-metodológicas dos PCNEM etc. para o ensino da produção textual. Além disso, propõe o ensino de uma variedade de gêneros discursivos, o que possibilita não somente uma formação mais ampla ao aprendiz, mas também favorece a formação do escritor competente de textos. No livro Novas Palavras, essas orientações teórico-metodológicas ou as 'condições de produção de texto' são, praticamente, ignoradas nos comandos das propostas de produção textual, uma vez que predomina, neste manual, práticas de escrita de textos voltadas, quase que exclusivamente, para a realização de provas de exames vestibulares e a prova de Redação do ENEM. Por conta disso, acreditamos que o modo como este livro propõe o ensino deste conteúdo não favorece a formação do escritor competente de textos. As análises destes manuais apontam, também, para a necessidade de um maior comprometimento por parte dos autores de livros didáticos, no que se refere à maneira como estes livros têm sido alterados ou atualizados, ao longo dos anos, de uma edição para outra. Por fim, as investigações realizadas revelaram a existência de um número expressivo de professores que, não obstante as orientações teórico-metodológicas dos documentos oficiais de ensino, ainda optam por trabalhar com o ensino deste conteúdo, tendo como material de apoio livros didáticos que ignoram as condições de produção de texto.</p>
Palavras-chave	Produção de texto, Ensino Médio, Documentos Oficiais de Ensino, Livro didático, Prova de Redação do ENEM.
Orientador(a)	AGOSTINHO POTENCIANO DE SOUZA
Data de defesa	17 de fevereiro de 2017
Critérios de seleção	Análise de propostas de livros didáticos de LP relacionadas à produção escrita de gêneros discursivos; Teoria sociointeracionista; Formação de escritores competentes; Crítica a alguns autores de livros didáticos.

INFORMAÇÕES GERAIS (Referência –	CAMARGO JÚNIOR, Arnaldo Rebelo. A autorreflexividade na escrita de redação de vestibular . 2018. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade
----------------------------------	--

Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de documento, instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)	de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6560850# . Acesso em: 29 abr. 2020.
Resumo	<p>Este trabalho tem por objetivo investigar, de uma perspectiva enunciativo-discursiva, o caráter autorreflexivo da escrita no gênero redação de vestibular. O material analisado é composto de 75 produções escritas de vestibulandos, advindas de três diferentes instituições: Centro Universitário FIEO, Universidade Federal de Grande Dourados e Universidade de São Paulo. A autorreflexividade foi tomada, a princípio, como um movimento da produção do discurso que, no texto escrito, coloca-se como uma forma de o escrevente organizar os objetos de discurso (MONDADA e DUBOIS, 1995; KOCH e MARCUSCHI, 1998; KOCH, 2009), visando à construção da argumentação. Para efetuação da análise da autorreflexividade no corpus selecionado, buscamos, no próprio material, por estratégias que evidenciassem esse movimento autorreflexivo. Verificamos que as estratégias acionadas para organizar o texto apresentam dois padrões, ligados a dois procedimentos argumentativos: o de generalização e o de particularização. A generalização e a particularização revelaram estratégias utilizadas pelos escreventes para argumentar. Para análise, valemo-nos da noção de cronotopo (BAKHTIN, 1975) e da revisão da noção em Blommaert e Fina (2015), que propõem serem as diferentes identidades sociais construídas e modificadas cronotopicamente, o que, em termos enunciativo-discursivos, interpretamos, como correspondendo ao processo de construção da pessoa no texto. Nessa perspectiva, investigamos a noção de personalidade e o modo de criação de uma figura textual da pessoa na escrita a partir de Street (2000, 2006) e Besnier (1991, 1995). Consideramos que a personalidade está diretamente relacionada à autorreflexividade, pois é a instância em função da qual o escrevente entra no jogo de assumir ou recusar certas identidades associadas a determinada prática de letramento. Fundamentando-nos na não-coincidência do dizer, particularmente do sujeito consigo próprio (AUTHIER-REVUZ, 1998), defendemos que a relação sujeito (do discurso)/personalidade (no texto) é um caso de autorreflexividade que se materializa como uma construção textual. Esse caráter de pessoa (a personalidade), na qualidade de figura textual, constitui-se, pois, como um dos modos pelos quais a autorreflexividade se manifesta na redação de vestibular, prática letrada que circunscreve certa identidade a ser contemplada, mas cujo cumprimento, por parte dos escreventes, nunca é totalmente consistente. Associado à personalidade e marcado por seu caráter</p>

	argumentativo, mostrou-se também como produtivo, do ponto de vista da análise qualitativa empreendida, o uso da combinação entre modalização deôntica e voz coletiva, também considerado como um movimento autorreflexivo na escrita. Vários critérios levantados relativamente aos procedimentos de generalização e particularização; à construção da personalidade e, por fim, à combinação entre modalização deôntica e voz coletiva compõem três grupos de marcas de autorreflexividade presentes nos textos analisados. Guardadas as especificidades de cada grupo, a associação entre processo de autorreflexividade, referência e argumentação está presente nos três grupos de marcas, mas não com o mesmo peso. No material analisado, mas talvez em extensão mais ampla do uso da escrita, é a autorreflexividade, como propriedade fundamental da linguagem, que comanda a referência e a argumentação.
Palavras-chave	<u>construção de pontos de vista; escrita; estratégias argumentativas; mobilização de saberes; redação de vestibular.</u>
Orientador(a)	MANOEL LUIZ GONCALVES CORREA
Data de defesa	14 de setembro de 2018
Critérios de seleção	Caráter autorreflexivo da escrita no gênero redação de vestibular; Proposta enunciativo-discursiva; Autorreflexividade – maneira como o escrevente organiza o discurso visando à construção da argumentação; Processos de construção do sujeito dentro do texto; Manifestação da autorreflexividade na redação de vestibular; Autorreflexividade como propriedade fundamental da linguagem e que comanda a referência e a argumentação.

INFORMAÇÕES GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de documento, instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)	OLIVEIRA, Rosane Reis de. Semiótica e ensino: competências e habilidades para a expressão escrita em língua portuguesa. 2014. 206f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://www.bdttd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7202 . Acesso em: 20 maio 2020.
--	--

Resumo	Esta tese desenvolve estudo do ensino de Redação com análise de textos discentes, cujo marco regulatório para a produção das aulas são as Competências e Habilidades inscritas nos PCN. Objetiva-se a correção de redações por meio digital que (1) identifica os problemas do texto produzido pelo redator, (2) fornece instruções para correção do problema apontado, (3) propõe retextualização para nova correção e (4) utiliza os desvios apontados como orientadores das aulas de Gramática. O trabalho final tem por objetivo principal ensinar a redigir no registro padrão por meio da correção comentada de textos produzidos por clientes, que podem ser alunos ou não, uma vez que o trabalho ocorre pela Internet (à distância), com ferramentas do MS Word. A instrução gramatical incidente sobre problemas detectados no texto é subsidiada por instruções semióticas de cunho didático-pedagógico. Testado em turmas regulares do Ensino Médio, em Cursos Preparatórios para processos seletivos, este projeto constatou sua eficácia, pois os redatores (1) compreenderam o quê e por que erraram, (2) assimilaram os mecanismos linguísticos de correção/adequação e (3) praticaram a substituição de estruturas, orientados por princípios da Teoria da Iconicidade Verbal (SIMÕES, [1994], 2009). Assim, os sujeitos foram-se apropriando das regras de estruturação da língua, por meio das quais se tornou possível a produção de textos eficientes, adequados à situação de comunicação. Paralelamente foram-se formando leitores críticos. A negociação de textos, a técnica de correção digital, mediada pela Internet e por isso realizada à distância (mesmo quando combinada com aulas presenciais) e a forma da instrução semiótico-gramatical é o que se pretende demonstrar nesta tese.
Palavras-chave	Redação e ensino de gramática. Correção de textos. Semiótica.
Orientador(a)	<u>Darcilia Marindir Pinto Simões</u>
Data de defesa	2014
Critérios de seleção	Redação; Análise de textos de discentes; Produção textual; Competências e habilidades dos PCNs
INFORMAÇÕES GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de documento,	PILAR, Jandira Aquino. O processo de escritura da redação de vestibular: o argumento como elemento de sentido entre vestibulandos e avaliadores. 2000. 155f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Pós-graduação em Letras, Curso de Mestrado, da Universidade Federal de Santa Maria – Rio Grande do Sul, 2000. Disponível em: http://w3.ufsm.br/desireemroth/images/admin/dissertacoes/dissertacao_jandira.pdf . Acesso em: 08 jun. 2020.

instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)	
Resumo	<p>O processo de escritura da redação de vestibular tem sido objeto de preocupação para alunos, pais, e para nós, professores de redação de Ensino Médio, tendo em vista que os problemas de desempenho na prova de redação podem contribuir para a perda da tão sonhada vaga no Ensino Superior. Por outro lado, os livros que versam sobre o processo de escritura de redação de vestibular e, portanto, subsidiam o trabalho dos professores não apresentam referenciais para embasar um ensino de redação para o vestibular em toda a sua complexidade. Os critérios utilizados para avaliar as redações no concurso vestibular, por sua vez, (publicados no Manual do Avaliador e no Manual do Candidato) não têm sido suficientes para minimizar a subjetividade pertinente à avaliação de textos. Com o objetivo de compreender o processo de redação de vestibular e seu produto, realizamos entrevistas com cinco membros de equipes de avaliação de três universidades para elicitarem o que os avaliadores consideram um "texto satisfatório" a partir do ponto de vista institucional. Além disso, analisamos 09 redações "nota dez", produzidas no concurso vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tentando determinar a relação entre texto e contexto. Levando em conta o trabalho de HALLIDAY & HASAN (1985) para analisar o gênero e a visão crítica do discurso de FAIRCLOUGH (1992), nós analisamos os textos primeiramente pelas características correspondentes às três variáveis campo, teor e modo e segundo pela adequação entre as expectativas da banca e os textos produzidos no momento do concurso. Nossa hipótese inicial era que as redações consideradas satisfatórias deveriam manter uma estrutura regular que poderia ser definida em termos de TOULMIN (1958) como Tese, Dados e Garantias. Essa estrutura seria usada pelo candidato como dispositivo retórico para persuadir os examinadores de seu ponto de vista sobre os problemas discutidos por eles e, portanto, seria capaz de demonstrar a competência discursiva do candidato. Os resultados mostram que essas redações podem ter sido consideradas satisfatórias porque: 1) elas atendem à adequação texto-tema, mantendo a coesão lexical (campo); 2) demonstram a habilidade persuasiva do autor através do uso de recursos de modalidade; e 3) elas foram estruturadas em termos de declarações do ponto de vista do autor, sustentadas por Dados e Garantias, que estabelecem a relação entre a Tese e os Dados. A partir disso, podemos concluir que os livros sobre o ensino de redação precisam abordar aspectos relacionados ao processo de construção do argumento a fim de subsidiar um ensino de redação mais condizente com as reais necessidades dos alunos.</p>

Palavras-chave	Inexistentes
Orientador(a)	Désirée Motta-Roth
Data de defesa	2000
Critérios de seleção	Redação de vestibular; Vestibulando e avaliador; Análise do gênero e visão crítica do discurso; Persuasão dos corretores.

INFORMAÇÕES GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de documento, instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)	OLIVEIRA, Rosane Reis de. Semiótica e ensino: competências e habilidades para a expressão escrita em língua portuguesa. 2014. 206f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7202 . Acesso em: 20 maio 2020.
Resumo	Esta tese desenvolve estudo do ensino de Redação com análise de textos discentes, cujo marco regulatório para a produção das aulas são as Competências e Habilidades inscritas nos PCN. Objetiva-se a correção de redações por meio digital que (1) identifica os problemas do texto produzido pelo redator, (2) fornece instruções para correção do problema apontado, (3) propõe retextualização para nova correção e (4) utiliza os desvios apontados como orientadores das aulas de Gramática. O trabalho final tem por objetivo principal ensinar a redigir no registro padrão por meio da correção comentada de textos produzidos por clientes, que podem ser alunos ou não, uma vez que o trabalho ocorre pela Internet (à distância), com ferramentas do MS

	<p>Word. A instrução gramatical incidente sobre problemas detectados no texto é subsidiada por instruções semióticas de cunho didático-pedagógico. Testado em turmas regulares do Ensino Médio, em Cursos Preparatórios para processos seletivos, este projeto constatou sua eficácia, pois os redatores (1) compreenderam o quê e por que erraram, (2) assimilaram os mecanismos linguísticos de correção/adequação e (3) praticaram a substituição de estruturas, orientados por princípios da Teoria da Iconicidade Verbal (SIMÕES, [1994], 2009). Assim, os sujeitos foram-se apropriando das regras de estruturação da língua, por meio das quais se tornou possível a produção de textos eficientes, adequados à situação de comunicação. Paralelamente foram-se formando leitores críticos. A negociação de textos, a técnica de correção digital, mediada pela Internet e por isso realizada à distância (mesmo quando combinada com aulas presenciais) e a forma da instrução semiótico-gramatical é o que se pretende demonstrar nesta tese.</p>
Palavras-chave	Redação e ensino de gramática. Correção de textos. Semiótica.
Orientador(a)	<u>Darcilia Marindir Pinto Simões</u>
Data de defesa	2014
Critérios de seleção	Redação; Análise de textos de discentes; Produção textual; Competências e habilidades dos PCNs
INFORMAÇÕES GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de documento, instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)	VIEIRA, Silvia Maria. A construção do argumento no ensino médio: uma investigação dos recursos argumentativos no gênero dissertativo-argumentativo escolar. 2013. 290f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11399 . Acesso em: 18 jun. 2020.
Resumo	Este trabalho visa analisar a construção do argumento na produção textual de alunos do ensino médio, verificando como esses estudantes elaboram a argumentação escrita, em sala de aula, quando o tema levado à discussão aborda assuntos de natureza controversa. A investigação foi realizada em produções textuais do gênero dissertativo-argumentativo de 20 alunos do final da educação

	<p>básica de uma escola pública, localizada no Estado do Piauí, de forma a identificar e analisar o padrão argumentativo, as estratégias argumentativas, assim como os recursos linguístico-discursivos utilizados pelos aprendizes na sustentação e defesa do seu ponto de vista. A abordagem do tema está apoiada do ponto de vista teórico, sobretudo, em autores que aprofundaram os estudos sobre as teorias da argumentação, como Toulmin ([1958] 2006), Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005) e Anscombe e Ducrot ([1988]1994) e Ducrot (2009). Conta ainda com o apoio das noções provenientes dos estudos bakhtinianos (dialogismo, gêneros do discurso), do interacionismo sociodiscursivo (mecanismos enunciativos) propostos por Bronckart (1999) e as reflexões voltadas para o ensino de língua (práticas de linguagem e agrupamento de gêneros) efetuadas por Schneuwly e Dolz (2004). Esta pesquisa insere-se na área da Linguística Aplicada, como uma pesquisa de base qualitativa, de natureza interpretativa. A análise empreendida constatou que as produções textuais investigadas apresentam limitações quanto à utilização de argumentos e de recursos argumentativos necessários à sustentação e defesa de um ponto de vista, não ultrapassando o padrão mínimo da argumentação na discussão de temas que envolvem questões de natureza controversa. Com relação às técnicas argumentativas empregadas, os alunos das duas turmas investigadas apresentam em sua produção textual, predominantemente, o uso dos argumentos Regra de justiça, de Sacrifício, Pragmático e Desperdício. A investigação dos recursos linguístico-discursivos aponta para o amplo emprego de alguns operadores argumentativos como e, que, para, mas, pois, como e porque na orientação argumentativa de seus enunciados.</p>
Palavras-chave	Argumentação. Produção textual. Retórica. Gêneros textuais. Recursos linguístico-discursivos.
Orientador(a)	Prof ^a . Dr ^a . Elizabeth Marcuschi.
Data de defesa	14/08/2013
Critérios de seleção	Argumentação em produções escritas.

<p>INFORMAÇÕES GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de documento, instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)</p>	<p>OLIVEIRA, Rosane Reis de. Semiótica e ensino: competências e habilidades para a expressão escrita em língua portuguesa. 2014. 206f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://www.btdt.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7202. Acesso em: 20 maio 2020.</p>
<p>Resumo</p>	<p>Esta tese desenvolve estudo do ensino de Redação com análise de textos discentes, cujo marco regulatório para a produção das aulas são as Competências e Habilidades inscritas nos PCN. Objetiva-se a correção de redações por meio digital que (1) identifica os problemas do texto produzido pelo redator, (2) fornece instruções para correção do problema apontado, (3) propõe retextualização para nova correção e (4) utiliza os desvios apontados como orientadores das aulas de Gramática. O trabalho final tem por objetivo principal ensinar a redigir no registro padrão por meio da correção comentada de textos produzidos por clientes, que podem ser alunos ou não, uma vez que o trabalho ocorre pela Internet (à distância), com ferramentas do MS Word. A instrução gramatical incidente sobre problemas detectados no texto é subsidiada por instruções semióticas de cunho didático-pedagógico. Testado em turmas regulares do Ensino Médio, em Cursos Preparatórios para processos seletivos, este projeto constatou sua eficácia, pois os redatores (1) compreenderam o quê e por que erraram, (2) assimilaram os mecanismos linguísticos de correção/adequação e (3) praticaram a substituição de estruturas, orientados por princípios da Teoria da Iconicidade Verbal (SIMÕES, [1994], 2009). Assim, os sujeitos foram-se apropriando das regras de estruturação da língua, por meio das quais se tornou possível a produção de textos eficientes, adequados à situação de comunicação. Paralelamente foram-se formando leitores críticos. A negociação de textos, a técnica de correção digital, mediada pela Internet e por isso realizada à distância (mesmo quando combinada com aulas presenciais) e a forma da instrução semiótico-gramatical é o que se pretende demonstrar nesta tese.</p>
<p>Palavras-chave</p>	<p>Redação e ensino de gramática. Correção de textos. Semiótica.</p>
<p>Orientador(a)</p>	<p><u>Darcilia Marindir Pinto Simões</u></p>
<p>Data de defesa</p>	<p>2014</p>

Critérios de seleção	Redação; Análise de textos de discentes; Produção textual; Competências e habilidades dos PCNs
INFORMAÇÕES GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de documento, instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)	SANTOS, Rosita Maria Bastos dos. <i>Argumentação: uma análise da organização textual em produções escritas de ensino médio</i> . 2015. 171f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2015. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/40036 . Acesso em: 18 jun. 2020.
Resumo	<p>A presente pesquisa configura-se como estudo do texto escrito produzido por alunos do Ensino Médio (1º., 2º. e 3º. Anos) e tem como objetivo central a caracterização da dissertação argumentativa no que diz respeito à estrutura argumentativa e os níveis estruturais de argumentação que se fazem presentes de modo mais recorrente em cada uma das séries. O corpus de pesquisa constitui-se de textos produzidos por alunos dos três anos do Ensino Médio. Através de um instrumento de pesquisa, alunos de três colégios públicos da cidade de Ponta Grossa-PR produziram dissertações argumentativas a respeito de um tema. A proposta de redação era a mesma para os alunos dos três anos desse nível escolar. Assim feito, objetivou-se observar o comportamento do aluno-escritor ao apoiar seu ponto de vista através de argumentos. A rede que se tece ao sustentar uma tese pode se dar com arranjos variados da estrutura argumentativa. Na pesquisa aqui realizada, a estrutura argumentativa é tida como uma unidade de organização do texto, referenciada como sequência argumentativa. O apoio teórico fundamentou duas perspectivas do trabalho: uma voltada para a estruturação argumentativa dos textos em análise e outra que aponta para a situação de variação na configuração da estrutura, o que permitiu averiguar, conforme parâmetro proposto, níveis diferenciados de argumentação. A pesquisa fundamentou-se nas perspectivas teóricas de sequência textual, em especial a argumentativa, proposta por Jean Michel Adam (2008), e no modelo de estrutura argumentativa de Stephen E. Toulmin (2006), compondo-se, das duas abordagens, um modelo para a análise da argumentação na perspectiva estrutural. Em relação aos níveis de estruturação argumentativa, pauta-se a discussão através de pesquisadores como Coirier e Golder (1993, 1996), Pinheiro e Leitão (2007), Barroso (2007) em cujos trabalhos</p>

	encontram-se respaldo e orientação para se estabelecer tais níveis. Na análise dos textos, verificaram-se formas diferenciadas de estruturação que podem representar, nos textos analisados, níveis graduais de complexidade argumentativa, de um nível básico cuja ação estruturante é apresentar uma tese e justificá-la com apenas um argumento a uma organização em que se admitem outros pontos de vista, com eles dialoga e que pode ser observado pela estrutura que incorpora contraposições, restrições.
Palavras-chave	Texto escrito escolar, ensino médio, estrutura argumentativa, sequência textual, níveis de estruturação argumentativa.
Orientador(a)	Profa. Dra. Iara Bemquerer Costa
Data de defesa	16/05/2015
Critérios de seleção	Estrutura do texto argumentativo.

INFORMAÇÕES GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de documento, instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)	OLIVEIRA, Rosane Reis de. Semiótica e ensino: competências e habilidades para a expressão escrita em língua portuguesa. 2014. 206f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7202 . Acesso em: 20 maio 2020.
--	--

Resumo	Esta tese desenvolve estudo do ensino de Redação com análise de textos discentes, cujo marco regulatório para a produção das aulas são as Competências e Habilidades inscritas nos PCN. Objetiva-se a correção de redações por meio digital que (1) identifica os problemas do texto produzido pelo redator, (2) fornece instruções para correção do problema apontado, (3) propõe retextualização para nova correção e (4) utiliza os desvios apontados como orientadores das aulas de Gramática. O trabalho final tem por objetivo principal ensinar a redigir no registro padrão por meio da correção comentada de textos produzidos por clientes, que podem ser alunos ou não, uma vez que o trabalho ocorre pela Internet (à distância), com ferramentas do MS Word. A instrução gramatical incidente sobre problemas detectados no texto é subsidiada por instruções semióticas de cunho didático-pedagógico. Testado em turmas regulares do Ensino Médio, em Cursos Preparatórios para processos seletivos, este projeto constatou sua eficácia, pois os redatores (1) compreenderam o quê e por que erraram, (2) assimilaram os mecanismos linguísticos de correção/adequação e (3) praticaram a substituição de estruturas, orientados por princípios da Teoria da Iconicidade Verbal (SIMÕES, [1994], 2009). Assim, os sujeitos foram-se apropriando das regras de estruturação da língua, por meio das quais se tornou possível a produção de textos eficientes, adequados à situação de comunicação. Paralelamente foram-se formando leitores críticos. A negociação de textos, a técnica de correção digital, mediada pela Internet e por isso realizada à distância (mesmo quando combinada com aulas presenciais) e a forma da instrução semiótico-gramatical é o que se pretende demonstrar nesta tese.
Palavras-chave	Redação e ensino de gramática. Correção de textos. Semiótica.
Orientador(a)	<u>Darcilia Marindir Pinto Simões</u>
Data de defesa	2014
Critérios de seleção	Redação; Análise de textos de discentes; Produção textual; Competências e habilidades dos PCNs

INFORMAÇÕES GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de	ESTEVES, Leliane Regina Ortega. Gênero discursivo regras de jogo: uma proposta de sequência didática para o aprimoramento da competência linguístico-discursiva. 2016. 335f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/2460 . Acesso em: 18 jul. 2020.
--	---

documento, instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)	
Resumo	<p>Visando ao desenvolvimento de uma prática contextualizada, na presente pesquisa focalizamos no tema “O trabalho com o gênero discursivo <i>Regras de Jogo</i> no ensino da leitura e da escrita”, uma vez que reconhecemos os gêneros como instrumentos de ensino e de aprendizagem, por entendermos que apresentam as condições reais de concretização sócio-histórico-ideológico da língua. Nessa perspectiva, procuramos responder às seguintes indagações: <i>o trabalho com o gênero discursivo Regras de Jogo pode contribuir com o desenvolvimento da competência discursiva em alunos do 6º ano, capacitando-os para interagirem em práticas sociais que exijam a capacidade de linguagem injuntiva? Um procedimento didático com esse gênero pode ajudar no aperfeiçoamento da compreensão de leitura e, ainda, favorecer a produção escrita de textos, de modo que esses possam instruir e provocar no interlocutor as ações almejadas pelo locutor?</i> Considerando tais questões, traçamos como objetivo geral, <i>reafirmar, por meio de estudos, elaboração e aplicação de uma Sequência Didática com o gênero Regras de Jogo, a importância do trabalho com gêneros discursivos no Ensino Fundamental, mais precisamente com alunos do 6º ano, na perspectiva de desenvolver a capacidade de instruir e prescrever ações por meio da leitura e da produção textual.</i> A fundamentação teórico-metodológica ancorou-se na Concepção Dialógica de Linguagem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009[1929]; BAKHTIN, 2010[1079]), traçando possíveis aproximações com o Interacionismo Sociodiscursivo representado por Bronckart (2012[1996]) e autores que dialogam com essas duas concepções: Cristovão (2002); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004[2001]); Costa-Hübes (2008, 2014) entre outros. O processo investigativo inscreveu-se, assim, na Linguística Aplicada, sustentado pela abordagem qualitativa interpretativista, de cunho etnográfico, uma vez que procurou refletir sobre o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas por meio do trabalho com o gênero <i>Regras de Jogo</i>. No procedimento de geração de dados adotamos o seguinte percurso: no primeiro momento, recorreremos à pesquisa diagnóstica por meio de entrevista com professores de Língua Portuguesa, análise de coleções de livros didáticos, questionário aplicado aos alunos, além de atividades explorando o gênero em foco, com o propósito de verificar como os gêneros, e mais especificamente, <i>Regras de Jogo</i>, é compreendido e trabalhado na escola. No segundo momento, ampliamos nosso conhecimento sobre as <i>Regras de Jogo</i>, por meio da elaboração de um Modelo Didático do Gênero para, a partir das constatações propiciadas por esse modelo, elaborar e aplicar uma sequência didática explorando os conteúdos ensináveis desse instrumento para o aprimoramento da linguagem. No terceiro momento, desenvolvemos uma pesquisa-ação</p>

	(TRIPP, 2005), tomando, como ponto de partida, a aplicação de uma sequência didática na turma selecionada e análise dos resultados alcançados. Como resultado desse processo, verificamos o avanço dos alunos no sentido de produzir e apresentar instruções, tanto nas atividades de leitura e escrita, quanto nas interações em sala de aula e no encontro com as famílias. Por meio das atividades de leitura, constatamos que os alunos se apropriaram de maneira satisfatória do conteúdo temático, da construção composicional e do estilo do gênero <i>Regras de Jogo</i> , desenvolvendo importantes reflexões sobre sua circulação na sociedade. As produções escritas demonstraram a apropriação teórica e prática dos alunos quanto ao gênero em estudo e a função social da escrita. As atividades de reescrita contribuíram para que os alunos refletissem sobre os elementos linguísticos e aperfeiçoassem a materialidade de seus textos. Assim, o trabalho com o gênero <i>Regras de Jogo</i> colocou os alunos em uma situação real de comunicação discursiva, conforme o planejado, e possibilitou-lhes ampliarem sua capacidade de instruir e prescrever ações e de ler responsivamente um texto.
Palavras-chave	Gênero discursivo, Regras de Jogo, Sequência didática.
Orientador(a)	Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Data de defesa	16 de setembro de 2016
Critérios de seleção	Trabalho com os gêneros discursivos; Interacionismo Sociodiscursivo; Sequência didática de Dolz, Schneuwly e Noverraz; Concepção dialógica da linguagem (Círculo de Bakhtin).

INFORMAÇÕES GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de	OLIVEIRA, Rosane Reis de. <i>Semiótica e ensino: competências e habilidades para a expressão escrita em língua portuguesa</i> . 2014. 206f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://www.btdt.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7202 . Acesso em: 20 maio 2020.
--	--

documento, instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)	
Resumo	<p>Esta tese desenvolve estudo do ensino de Redação com análise de textos discentes, cujo marco regulatório para a produção das aulas são as Competências e Habilidades inscritas nos PCN. Objetiva-se a correção de redações por meio digital que (1) identifica os problemas do texto produzido pelo redator, (2) fornece instruções para correção do problema apontado, (3) propõe retextualização para nova correção e (4) utiliza os desvios apontados como orientadores das aulas de Gramática. O trabalho final tem por objetivo principal ensinar a redigir no registro padrão por meio da correção comentada de textos produzidos por clientes, que podem ser alunos ou não, uma vez que o trabalho ocorre pela Internet (à distância), com ferramentas do MS Word. A instrução gramatical incidente sobre problemas detectados no texto é subsidiada por instruções semióticas de cunho didático-pedagógico. Testado em turmas regulares do Ensino Médio, em Cursos Preparatórios para processos seletivos, este projeto constatou sua eficácia, pois os redatores (1) compreenderam o quê e por que erraram, (2) assimilaram os mecanismos linguísticos de correção/adequação e (3) praticaram a substituição de estruturas, orientados por princípios da Teoria da Iconicidade Verbal (SIMÕES, [1994], 2009). Assim, os sujeitos foram-se apropriando das regras de estruturação da língua, por meio das quais se tornou possível a produção de textos eficientes, adequados à situação de comunicação. Paralelamente foram-se formando leitores críticos. A negociação de textos, a técnica de correção digital, mediada pela Internet e por isso realizada à distância (mesmo quando combinada com aulas presenciais) e a forma da instrução semiótico-gramatical é o que se pretende demonstrar nesta tese.</p>
Palavras-chave	Redação e ensino de gramática. Correção de textos. Semiótica.
Orientador(a)	<u>Darcilia Marindir Pinto Simões</u>
Data de defesa	2014
Critérios de seleção	Redação; Análise de textos de discentes; Produção textual; Competências e habilidades dos PCNs

<p>INFORMAÇÕES GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de documento, instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)</p>	<p>XAVIER, J. R. O interacionismo sociodiscursivo em produção de texto no processo seletivo de vestibular. 2006. 184f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2006. Disponível em: http://hdl.handle.net/1843/ALDR-6VTJY9. Acesso em: 09 ago. 2020.</p>
<p>Resumo</p>	<p>Nesta pesquisa, objetivamos descrever e a analisar aspectos relacionados à construção da eficácia argumentativa em textos-resposta produzidos em prova de Redação do vestibular, utilizando, para isso, as orientações teóricas do Sócio-Interacionismo Discursivo (BRONCKART, 1999). A partir da concepção de que o texto é um produto sócio-histórico em constante interação com a realidade subjetiva, com os gêneros de textos disponíveis historicamente no intertexto e com o contexto em que se insere a ação de linguagem, levantamos a hipótese de que a produção de um texto eficaz decorre, principalmente, do domínio dos elementos discursivos responsáveis por sua configuração. Foram, então, investigadas as estratégias usadas por sujeitos-produtores em uma situação específica de escrita (os candidatos ao vestibular) para demarcar: (a) a tipologia textual orientada no objetivo da instrução da prova a argumentação; (b) o uso dos operadores argumentativos; (c) uma perspectiva enunciativa, por meio do uso das modalizações. Na análise realizada, exploraram-se os elementos constituintes do folhado textual (BRONCKART, 1999): a infra-estrutura geral do texto; os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Os resultados alcançados evidenciaram que, de um modo geral, a produção escrita no contexto avaliativo do vestibular ainda apresenta deficiências no nível macro-sintático, uma vez que, de acordo com as ocorrências do corpus, a maioria dos candidatos não articulou, satisfatoriamente, os elementos constituintes do tipo textual argumentativo; no nível da textualização, já que a maioria dos candidatos apresentou dificuldade em operar as marcações lingüísticas responsáveis pela argumentação; e, finalmente, no nível enunciativo, pelo fato de muitos candidatos não demonstrarem um domínio efetivo dos mecanismos enunciativos, responsáveis, sobretudo, pela representação da subjetividade no corpo.</p>

Palavras-chave	Interacionismo Sociodiscursivo; texto; contexto avaliativo; argumentação; interação.
Orientador(a)	Regina Lucia Peret Dell Isola
Data de defesa	07/12/2006
Critérios de seleção	Redação; Interacionismo Sociodiscursivo

INFORMAÇÕES GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de documento, instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)	OLIVEIRA, Rosane Reis de. Semiótica e ensino: competências e habilidades para a expressão escrita em língua portuguesa. 2014. 206f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://www.btdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7202 . Acesso em: 20 maio 2020.
Resumo	Esta tese desenvolve estudo do ensino de Redação com análise de textos discentes, cujo marco regulatório para a produção das aulas são as Competências e Habilidades inscritas nos PCN. Objetiva-se a correção de redações por meio digital que (1) identifica os problemas do texto produzido pelo redator, (2) fornece instruções para correção do problema apontado, (3) propõe retextualização para nova correção e (4) utiliza os desvios apontados como orientadores das aulas de Gramática. O trabalho final tem por objetivo principal ensinar a redigir no registro padrão por meio da correção comentada de textos produzidos por clientes, que podem ser alunos ou não, uma vez que o trabalho ocorre pela Internet (à distância), com ferramentas do MS

	<p>Word. A instrução gramatical incidente sobre problemas detectados no texto é subsidiada por instruções semióticas de cunho didático-pedagógico. Testado em turmas regulares do Ensino Médio, em Cursos Preparatórios para processos seletivos, este projeto constatou sua eficácia, pois os redatores (1) compreenderam o quê e por que erraram, (2) assimilaram os mecanismos linguísticos de correção/adequação e (3) praticaram a substituição de estruturas, orientados por princípios da Teoria da Iconicidade Verbal (SIMÕES, [1994], 2009). Assim, os sujeitos foram-se apropriando das regras de estruturação da língua, por meio das quais se tornou possível a produção de textos eficientes, adequados à situação de comunicação. Paralelamente foram-se formando leitores críticos. A negociação de textos, a técnica de correção digital, mediada pela Internet e por isso realizada à distância (mesmo quando combinada com aulas presenciais) e a forma da instrução semiótico-gramatical é o que se pretende demonstrar nesta tese.</p>
Palavras-chave	Redação e ensino de gramática. Correção de textos. Semiótica.
Orientador(a)	<u>Darcilia Marindir Pinto Simões</u>
Data de defesa	2014
Critérios de seleção	Redação; Análise de textos de discentes; Produção textual; Competências e habilidades dos PCNs

<p>INFORMAÇÕES GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de documento, instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)</p>	<p>JANOSTIAC, Isabel da Silva. A dissertação escolar sob a perspectiva da teoria da relevância. 2013. 96f. Dissertação de mestrado (Linguística, Letras e Artes) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/88347. Acesso em: 21 fev. 2021.</p>
Resumo	<p>A avaliação de redações envolve a análise de aspectos gramaticais e de conteúdo. Enquanto a análise do desempenho gramatical depende de verificações bastante objetivas, a análise de questões relacionadas a conteúdos representa um desafio, principalmente no que se refere à explicitação, para o avaliador, do processo de atribuição de nota.</p>

	<p>Entre os critérios que costumam figurar em instrumentos avaliativos, merecem atenção aqueles que dizem respeito à obediência ao tema e ao desenvolvimento do ponto de vista, à qualidade do conteúdo e ao investimento autoral. Embora, intuitivamente, seja possível depreender a fidelidade ao tema proposto e a capacidade de desenvolver um ponto de vista de uma redação, parece difícil justificar as avaliações desses critérios. A fidelidade ao tema e a capacidade de apresentar um posicionamento pertinente, no entanto, não podem ser medidas apenas a partir da simples verificação da quantidade de informações relacionadas ao assunto e de manifestações explícitas de filiação a determinadas ideias. Além da quantidade de informações, o leitor proficiente espera encontrar qualidade para avaliar positivamente o texto. Essa expectativa encontra explicação adequada na Teoria da Relevância, ed Sperber e Wuilson(1986), paradigma teórico adotado neste estudo para a análise de duas redações de vestibular que receberam notas distintas no critério “Desenvolvimento do Tema e do Ponto de Vista”. O objetivo é ilustrar o princípio de relevância proposto pela TR em dissertações de vestibular, revelando o alcance de suas formulações. Além disso, pretende-se iniciar um debate que possa, futuramente, estimular a elaboração de orientações mais explícitas a professores de português e redação, bem como a integrantes de bancas avaliadoras de concursos.</p>
Palavras-chave	teoria da relevância, redação, vestibular
Orientador(a)	<u>Goldnadel, Marcos</u>
Data de defesa	2013
Critérios de seleção	<p>Análise lingüística Concurso vestibular Dissertação Gramática Interpretação de texto Linguagem e línguas Língua portuguesa Produção textual Redação escolar Teoria da relevância</p>

<p>INFORMAÇÕES GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de documento, instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)</p>	<p>OLIVEIRA, Rosane Reis de. Semiótica e ensino: competências e habilidades para a expressão escrita em língua portuguesa. 2014. 206f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://www.btdt.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7202. Acesso em: 20 maio 2020.</p>
<p>Resumo</p>	<p>Esta tese desenvolve estudo do ensino de Redação com análise de textos discentes, cujo marco regulatório para a produção das aulas são as Competências e Habilidades inscritas nos PCN. Objetiva-se a correção de redações por meio digital que (1) identifica os problemas do texto produzido pelo redator, (2) fornece instruções para correção do problema apontado, (3) propõe retextualização para nova correção e (4) utiliza os desvios apontados como orientadores das aulas de Gramática. O trabalho final tem por objetivo principal ensinar a redigir no registro padrão por meio da correção comentada de textos produzidos por clientes, que podem ser alunos ou não, uma vez que o trabalho ocorre pela Internet (à distância), com ferramentas do MS Word. A instrução gramatical incidente sobre problemas detectados no texto é subsidiada por instruções semióticas de cunho didático-pedagógico. Testado em turmas regulares do Ensino Médio, em Cursos Preparatórios para processos seletivos, este projeto constatou sua eficácia, pois os redatores (1) compreenderam o quê e por que erraram, (2) assimilaram os mecanismos linguísticos de correção/adequação e (3) praticaram a substituição de estruturas, orientados por princípios da Teoria da Iconicidade Verbal (SIMÕES, [1994], 2009). Assim, os sujeitos foram-se apropriando das regras de estruturação da língua, por meio das quais se tornou possível a produção de textos eficientes, adequados à situação de comunicação. Paralelamente foram-se formando leitores críticos. A negociação de textos, a técnica de correção digital, mediada pela Internet e por isso realizada à distância (mesmo quando combinada com aulas presenciais) e a forma da instrução semiótico-gramatical é o que se pretende demonstrar nesta tese.</p>
<p>Palavras-chave</p>	<p>Redação e ensino de gramática. Correção de textos. Semiótica.</p>
<p>Orientador(a)</p>	<p><u>Darcilia Marindir Pinto Simões</u></p>

Data de defesa	de 2014
Critérios de seleção	Redação; Análise de textos de discentes; Produção textual; Competências e habilidades dos PCNs

INFORMAÇÕES GERAIS (Referência – Autoria, título, ano da defesa, quantidade de folhas, tipo de documento, instituição de ensino, cidade, link, data de acesso)	SOUSA, Stella Maris Campos Macedo de. A prática do interacionismo sociodiscursivo da língua portuguesa escrita: projeto de reescrita textual. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). ULHT – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2012. Disponível em: https://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/3844 . Acesso em: 09 abr. 2021.
Resumo	A dificuldade na produção da língua portuguesa escrita e a constante desmotivação dos alunos para escrever tem sido a grande preocupação dos educadores. Seguimos como fundamentação teórica da língua portuguesa escrita o interacionismo sociodiscursivo na abordagem da teoria de Bronckart e Bakhtin, o gênero discursivo segundo Bakhtin e a teoria do Habitus na concepção de Bourdieu, na intenção de reconhecer na língua escrita a manifestação concreta da competência linguística dos textos escolares e dos contextos sociais. Nessa perspectiva pretendemos analisar a prática interacionista sociodiscursiva e cognitiva da língua portuguesa escrita a partir dos textos dos alunos do ensino médio, e da reescrita dos textos de acordo com as orientações realizadas pelo professor. Conhecer o interacionismo sociodiscursivo na prática, nas produções textuais escritas dos alunos, foi o grande desafio da pesquisa. A partir da parte empírica foi possível verificar que os textos reescritos apresentaram avanço em vários aspectos, já que alguns alunos conseguiram sobressair em quesitos esperados pelo professor, mas outros alunos permaneceram presos ao primeiro texto sem modificação na estrutura ou argumentação, limitando-se às correções gramaticais. Nenhum aluno ousou recorrer a uma nova argumentação, ou ainda a uma nova estratégia em defesa dos argumentos propostos. Percebe-se a necessidade de novos caminhos que direcionem o professor em suas correções textuais capazes de motivarem os alunos a refletirem e que permitam que os alunos recorram à interação com o professor para melhorarem de maneira consciente as suas produções textuais.

Palavras-chave	Língua portuguesa escrita, interacionismo sociodiscursivo, escrita, reescrita.
Orientador(a)	Óscar Conceição de Sousa
Data de defesa	2012
Critérios de seleção	Abordagem das concepções teórico-metodológicas do Interacionismo Sociodiscursivo, mais especificamente Bronckart e Bakhtin, em textos escritos e reescritos por alunos do Ensino Médio.

APÊNDICE 2

Comentário Interpretativo-Crítico 6 (CIC6) – Categoria Mediana (2018)

“Brincando de pai.” Como as crianças veem seus brinquedos e brincadeiras?	Pontuação 25
Começo dizendo que adoro as tiras do Armandinho. Elas trazem	01
Críticas à sociedade moderna do ponto de vista puro e inocente de	02
uma criança.	03
A tira em questão mostra uma criança rindo do Armandinho	04
pela escolha de seu brinquedo. Esta é uma realidade vivida por vários	05
“Armandinhos” espalhados por aí. Neste contexto, surge uma dúvida: existe	06
gênero para brinquedos e/ou brincadeiras?	07
Há pouco tempo, uma marca famosa de sabão em pó fez um vídeo,	08
incentivando os pais a fazerem um “recall” das brincadeiras de seus fi-	09
lhos. A campanha parou nos assuntos mais comentados do <i>Twitter</i> , sendo um	10
divisor de águas. Mas, o que mais me chamou a atenção, fora outro vídeo viral.	11
Nele, a imagem de uma menina é usada, onde a mesma defende a ideologia	12
de gênero. Qual entendimento pode uma criança ter em um assunto tão	13
complexo?	14
Claro que, é responsabilidade dos pais verificarem com o que seus	15
filhos estão brincando. Há tempos ouve-se: “meninas brincam de casinha e boneca	16
pois se tornarão mães algum dia.” Ótimo, porém, meninos não se tornarão pais?	17
Meninas não vão dirigir? Na tira, Armandinho retruca a gozação de outra	18
criança com uma resposta inteligente: “Brincando de pai.”	19
Repito a pergunta que fiz anteriormente: Existe gênero para brinquedos	20
e/ou brincadeiras? Meu veredito: Não. O que existe é uma mudança de pen-	21
samento, que é uma consequência do avanço do tempo.	22
	23
	24
	25
	26
	27
	28
	29
	30

O CIC6 está categorizado como redação Mediana por ter obtido 25 dos 60 pontos totais que podem ser atribuídos às redações do Concurso Vestibular da Unioeste. Produzido em 2018, o CIC6 apresenta em sua estrutura o título e cinco parágrafos: dois introdutórios, dois de desenvolvimento e um parágrafo conclusivo.

O título do CIC6 traz a frase do terceiro quadrinho da tirinha do Armandinho, *Brincando de pai*, seguida da pergunta *Como as crianças veem seus brinquedos e brincadeiras?*. Com esse título, infere-se que no texto há menção a essa visão das crianças relacionadas aos brinquedos e às brincadeiras, o que faz o leitor da redação atentar-se às respostas dadas pelo vestibulando. Contudo, o título indica a abordagem do tema proposto na tirinha do Armandinho, mas não, necessariamente, que a

redação será sobre a tirinha. Porém, na redação, não há, em nenhum dos parágrafos que a constroem, excertos com exemplos ou dados que demonstrem o olhar de crianças sobre a temática brinquedos ou brincadeiras.

Os parágrafos introdutórios do CIC6 mencionam e avaliam a tirinha analisada na redação, o que é um ponto positivo em se tratando do CIC. No CIC6, também há um ponto de vista geral das tirinhas do Armandinho: o de que *Elas trazem Críticas à sociedade moderna do ponto de vista puro e inocente de uma criança* (linhas 01-03). No segundo parágrafo do CIC6, há uma alusão sobre o que ocorre na tirinha para que o vestibulando pudesse atrelar o tema da tirinha a outro questionamento, o qual ele chama de *dúvida* (linha 06). Essa dúvida é a *se existe gênero para brinquedos e/ou brincadeiras?* Esta pergunta retoma o título da redação e nos confirma que a análise proposta pelo vestibulando será sobre o tema, não sobre a tirinha.

Na tentativa de elencar argumentos, o vestibulando acrescenta, no terceiro parágrafo do CIC6, dois exemplos sobre a temática. O primeiro aborda um fato de grande repercussão, dizendo que *uma grande marca famosa de sabão em pó fez um vídeo, incentivando os pais a fazerem um “recall” das brincadeiras de seus filhos* (linha 08-10). Já o segundo exemplo não é identificado de modo que consigamos ter acesso a ele, ou seja, não há citação de nenhuma fonte do tal *vídeo viral* (linha 11), apenas a descrição de que *Nele, a imagem de uma menina é usada, onde a mesma defende ideologia de gênero* (linhas 12-13). Para finalizar o terceiro parágrafo o CIC6, o vestibulando acrescenta outra pergunta retórica⁷², *Qual entendimento pode uma criança ter em um assunto tão complexo?* (linha 13-14).

O penúltimo parágrafo do CIC6 é formado por alguns argumentos e outras duas perguntas retóricas. Ao dizer *Claro que é de responsabilidade dos pais verificarem com o que seus filhos estão brincando* (linhas 15-16), o vestibulando, além de estar convicto disso, argumenta a partir desse fato. O mesmo ocorre nas linhas 16 e 17. Quando o vestibulando menciona que as *“meninas brincam de casinha e boneca pois se tornarão mães algum dia.”*. Já as perguntas retóricas, levantadas pelo vestibulando são: *[...] meninos não se tornarão pais?, Meninas não vão dirigir?* (linha 17-18). Ainda no penúltimo parágrafo, há menção à tirinha do Armandinho nas linhas 18 e 19, *Na tira, Armandinho retruca a gozação de outra criança com uma resposta inteligente:*

⁷² Com base em Silva e Santos (2015a, p. 250), uma pergunta retórica é “formulada para não ser respondida”, pois, apesar da entonação e de recursos linguísticos que indiquem uma pergunta, ponto de interrogação e o uso de pronomes interrogativos, por exemplo, trata-se de uma afirmação.

“*Brincando de pai.*”, contudo sem contextualização do que ocorre anteriormente, o que deixa uma lacuna nos fatos ocorridos na tirinha.

O último parágrafo do CIC6 traz a repetição da pergunta já feita no segundo parágrafo da redação – *Existe gênero para brinquedos e/ou brincadeiras?* (linhas 20-21), essa repetição da pergunta inicial, feita nas linhas 06 e 07, faz com que a redação permaneça circular, ou seja, sempre na mesma abordagem, se há ou não essas distinções entre brinquedos e brincadeiras. Além do mais, o uso da palavra *veredito* (linha 21) é uma inadequação vocabular, visto que esta é uma palavra utilizada no meio jurídico, dentro de um contexto específico, pois, o modo como está sendo utilizada demonstra uma resposta categórica, sem traços de argumentação, há apenas a opinião do vestibulando com relação ao tema proposto na tirinha, mas não avalia a tirinha em si, tais dados reafirmam que a finalidade da redação é mais voltada para expressar a opinião do vestibulando do que analisar a tirinha. Outra falha argumentativa foi percebida no parágrafo conclusivo do CIC6, a de não haver nenhuma exemplificação de qual mudança de pensamento o vestibulando se refere.

Percebe-se, principalmente, no CIC6 a falta de predominância de sequências argumentativas e as dissonâncias existentes entre o que o título provoca no interlocutor e o que é escrito na redação, ou seja, há várias incoerências relacionadas ao conteúdo da redação, pois, além de não responder a pergunta posta no título do texto, o vestibulando emite opiniões voltadas para o tema da tirinha do Armandinho, mas não utiliza uma quantidade satisfatória de argumentos, nem faz uma abordagem completa da tirinha, o que é essencial no caso de um CIC.

Na textualidade do CIC6, há falta de coerência, de predominância de sequências argumentativas e de argumentos sólidos. Contudo, há operadores argumentativos no texto (*Neste contexto* (linha 06), *Mas* (linha 11), *Claro que* (linha 15), *é responsabilidade* (linha 15), *pois* (linha 17), *porém* (linha 17)) e uso de elementos coesivos (*Como* e *e* (no título), *que* (linha 01), *o que* (linha 11), *que* (linha 22), entre outros) indicando que a redação faz jus à classificação Mediana. Percebe-se, também que, em comparação com os CIC que receberam as mais altas notas, há menos características prototípicas do gênero. Logo não foi encontrada uma quantidade razoável de operadores argumentativos, os quais dão força argumentativa ao texto, porém, apesar das falhas apontadas, no CIC6, há elementos coesivos, concordâncias verbal e nominal e bom uso da norma culta da Língua Portuguesa, e são essas características que a evidenciam como redação de nível mediano.

Comentário Interpretativo-Crítico 7 (CIC7) – Categoria Mediana (2018)

Um novo mundo	Pontuação 28
Com a influência machista que temos nos dias de	01
hoje, a primeira impressão que o personagem tem de	02
Armandinho quando vê o garoto com um carrinho	03
é de que ele está brincando de boneca, logo, começa	04
a rir e tirar sarro de Armandinho	05
Mas seu deboche e gargalhadas não duram muito,	06
visto que, quando Armandinho passa pelo personagem e	07
o retruca, dizendo que brincava de pai, não de boneca,	08
o outro personagem fica sem palavras.	09
Nos dias atuais temos que tomar muito	10
cuidado ao expor nossa visão sobre determi-	11
nados assuntos, pois nem sempre outras pessoas	12
vão ter o mesmo modo de pensar que você. E	13
é exatamente isso que a tirinha retrata, enquan-	14
to um dos personagens possuía uma única visão	15
de caráter machista, sobre estar com um	16
carrinho de boneca, logo ele se cala, por falta	17
de argumentos para a resposta de Armandinho,	18
quando o mesmo começa a rir, após inverter	19
a situação à seu favor, forçando o outro per-	20
sonagem a mudar seu ponto de vista em rela-	21
ção à brincadeira.	22
	23
	24
	25
	26
	27
	28
	29
	30

O CIC7 está categorizado como redação Mediana por ter obtido 28 dos 60 pontos totais que podem ser atribuídos às redações do Concurso Vestibular da Unioeste. Produzido em 2018, o CIC7 apresenta em sua estrutura o título e três parágrafos: um introdutório, apenas um de desenvolvimento e um parágrafo conclusivo.

O título *Um novo mundo* infere que ao texto uma ideia de renovação, justamente pela utilização que o vestibulando faz do adjetivo *novo*, o que faz com que o interlocutor do CIC7 procure que tipo de renovações são essas que provocam a remodelagem do mundo.

O vestibulando inicia o CIC narrando os fatos ocorridos na tirinha. Percebe-se a intenção de descrever a tirinha para situar o interlocutor sobre o texto analisado. Os excertos *quando vê o garoto com um carrinho* (linha 03) e *começa a rir e tirar sarro de*

Armandinho (linha 04-05) demonstram tal afirmação. Portanto, a introdução do CIC7 não revela por completo o seu objeto de análise, apenas faz um pequeno relato sobre o ocorrido na tirinha do *Armandinho* deixando claro, com o trecho *Com a influência machista que temos nos dias de hoje*, o seu ponto de vista sobre o tema. Influência esta que, segundo o vestibulando, é a responsável pelo comportamento da personagem secundária. Na tentativa de utilizar a narração como tentativa de descrição da tirinha para embasar o seu argumento, o vestibulando acaba enfraquecendo-o, pois não revela nenhuma novidade que não pudesse ser vista na própria tira.

Já no segundo parágrafo da redação, o vestibulando utiliza os operadores argumentativos *Mas* (linha 06) e *visto que* (linha 07), além do modalizador discursivo *não* (linhas 06 e 08). Contudo, o vestibulando continua narrando os ocorridos na tirinha, não há um posicionamento crítico com relação à temática abordada na tirinha.

Para concluir o CIC7, o vestibulando emprega um argumento de senso-comum quando revela que *nem sempre outras pessoas vão ter o mesmo modo de pensar que você* (linhas 12-13). Esse tipo de argumento perde força argumentativa, já que é uma afirmação genérica e não traz nenhuma novidade para o interlocutor, conseqüentemente, não faz com que o interlocutor de conhecimento geral, os pensamentos são distintos por natureza, já que cada indivíduo possui heterogeneidade em aspectos, como, políticos, culturais, sociais entre outros. Outra falha encontrada no CIC7, na conclusão, é a afirmação de que *um dos personagens possuía uma única visão de caráter machista* (linha 15-16), esse tipo de afirmação é vaga, pois o vestibulando não explica o que seria essa visão de caráter machista, o que também prejudica a argumentação, pois é uma forma de produção de generalizações. Não se sabe ao certo de onde surgiu o comportamento do personagem com relação a *Armandinho* estar brincando com o carrinho de boneca. Ademais, o vestibulando revela, após a resposta dada por *Armandinho*, *Brincando de pai*, que *logo ele se cala, por falta de argumentos para a resposta de Armandinho* (linhas 17-18) e que isso acaba forçando o outro personagem a mudar seu ponto de vista em relação à *brincadeira* (linhas 20-22). O problema dessa afirmação é que não há indicativos linguísticos de que ponto de vista da personagem que debocha de *Armandinho* mudou. A única percepção nítida é o silenciamento diante da resposta dada por *Armandinho* e uma feição confusa.

O CIC7 não faz remissões à tirinha, pelo contrário, o vestibulando apenas narra a tirinha e não traz descrições avaliativas do objeto de análise. Além disso, os argumentos postos pelo vestibulando não possuem tanta força argumentativa, já que transitam no âmbito do senso-comum. Um dos fatos que pode ter influenciado muito na pontuação desta redação é a construção dos parágrafos. Percebe-se que o parágrafo de desenvolvimento é o menor dos três, e é justamente neste parágrafo que o vestibulando deveria ter articulado melhor as suas ideias, o que não ocorreu. Esse tipo de textualidade faz com que haja incoerências que interferem diretamente na pontuação dada à redação.

Não se pode deixar de mencionar os desvios gramaticais, de ortografia e de pontuação, os quais também influenciam na pontuação, respectivamente: *situação à seu favor* (linha 20); *possuia* (linha 15), *comeca* (linha 19); [...] *Armandinho* (linha 05) (ausência de ponto-parágrafo), os quais são muito menos frequentes que nos CIC pertencentes à categoria Prototípica.

Comentário Interpretativo-Crítico 8 (CIC8) – Categoria Mediana (2018)

	Pontuação 35
Vemos no quadrinho a forma como os	01
meninos, na infância, são julgados por brin-	02
carem com bonecas, brinquedos no qual a	03
sociedade designa a meninas.	04
nas são estimuladas e até um pouco	05
forçadas a gostarem de brincar de atividades	06
como cuidar da casa, fazer comida e cuidar	07
de bonecas como filhas. Estamos passando o	08
machismo que a sociedade impôs para as no-	09
ssas crianças, que acabam gozando umas das	10
caras das outras por conta de um simples	11
brinquedo que as fazem felizes.	12
nos não devem ser zombados por conta	13
de uma boneca, assim como meninas não	14
devem ser repreendidas por quererem brincar	15
de boneca e carrinhos ao mesmo tempo.	16
omos cuidar do nosso preconceito para que	17
não afetemos a ingenuidade de nossas crianças.	18
n como não nascemos machistas, as nossas	19
crianças também não nasceram.	20
	21
	22
	23
	24
	25
	26
	27
	28
	29
	30

O CIC8 está categorizado como redação Mediana por ter obtido 35 dos 60 pontos totais que podem ser atribuídos às redações do Concurso Vestibular da Unioeste. Produzido em 2018, o CIC8 apresenta a seguinte estrutura: não há título, há parágrafo introdutório, três parágrafos de desenvolvimento e o parágrafo conclusivo.

No parágrafo introdutório do CIC8, o vestibulando menciona à temática abordada na tirinha do Armandinho, mas sem detalhes que façam o interlocutor da redação visualizar os fatos da tirinha dentro de um contexto específico. Também não há uma descrição avaliativa sobre o objeto de análise.

No primeiro parágrafo de desenvolvimento do CIC8, o vestibulando tenta expressar seu ponto de vista sobre o tema por meio de afirmações, como *Meninas são estimuladas e até um pouco forçadas a gostarem de brincar de atividades como*

cuidar da casa, fazer comida e cuidar de bonecas como filhas (linha 05-07) e *Estamos passando o machismo que a sociedade impôs para as nossas crianças* (linha 08-10), no entanto o vestibulando não justifica tais afirmações e também não utiliza argumentos para sustentá-las. O mesmo ocorre no segundo parágrafo de desenvolvimento da redação. O vestibulando faz novamente duas afirmações, as quais possuem as mesmas inconsistências das asserções do parágrafo anterior, sem justificativas ou argumentos que as defendam, afirma-se que *Meninos não devem ser zombados por conta de uma boneca* (linha 13-14) e *meninas não devem ser repreendidas por quererem brincar de boneca e carrinhos ao mesmo tempo* (linha 14-16).

Os dois últimos parágrafos do CIC8, um de desenvolvimento e o parágrafo conclusivo, são construídos por apenas um período cada. O vestibulando, no último parágrafo de desenvolvimento argumenta que *Devemos cuidar do nosso preconceito para que não afetemos a ingenuidade de nossas crianças* (linha 17-18). A locução verbal *Devemos cuidar* traz a esse excerto um caráter exortativo com o intuito de fazer com que o interlocutor repense sobre o preconceito, nesse contexto, o vestibulando também se coloca nesse meio, o que se confirma com a utilização do pronome possessivo da primeira pessoa do plural *nosso* (linha 17) e a forma verbal na negativa *não afetemos* (linha 18), isso demonstra que ele se sente parte da sociedade e tem a noção de que as atitudes preconceituosas afetam a *ingenuidade de nossas crianças*. Neste excerto, novamente, o vestibulando reafirma que faz parte desse contexto com a utilização do pronome adjetivo possessivo *nossas*.

Apesar disso, essa escolha na produção da redação deixou os parágrafos relativamente curtos e, como podemos perceber pelo uso da conjunção subordinativa adverbial comparativa *Assim como* (linha 19), manteria-se a coesão textual se ambos os parágrafos fossem alocados como um único parágrafo.

Há apenas uma discrepância de caráter gramatical no CIC8, na linha 03, onde o vestibulando utiliza o mecanismo linguístico *no qual* como tentativa de retomar o substantivo *brinquedos*. O uso de *no qual*, como elemento anafórico, caracteriza um erro gramatical, já que o verbo designar assume transitividade direta ou bitransitividade, ou seja, o correto seria utilizar o artigo definido masculino no plural mais o pronome relativo flexionado também no plural – os quais.

A falta de acentuação na linha 09, com relação ao verbo *impor* na terceira pessoa do singular e no pretérito perfeito do indicativo, *impôs*, também caracteriza um

erro avaliado pela banca. No aspecto ortográfico, temos apenas uma separação silábica incorreta entre as linhas 09 e 10, *no-ssas*.

Apesar desses poucos desvios de caráter gramatical e ortográfico, todo o conjunto elencado acima, é preciso lembrar, também influencia na pontuação que será acrescida à redação pela banca corretora, já que fazem parte dos critérios de correção. Além disso, quando comparamos o CIC8, de categoria Mediana, aos CIC de categoria Prototípica, percebemos que há posicionamentos perante o tema proposto na tirinha, mas não há menção à tirinha em si. Outra característica notada é que a argumentatividade do CIC8 é menor que a pertencente aos CIC Prototípicos.

Comentário Interpretativo-Crítico 9 (CIC9) – Categoria Mediana (2018)

	Pontuação 35
A partir da leitura e da análise da tirinha publicada na rede <i>Facebook</i> do autor Alexandre Beck, pode-se	01
inferir, nesse comentário interpretativo crítico a ser publicado no Blog <i>Investigação Filosófica</i> , que a temática di-	02
fundida relaciona-se com a questão de gênero no tocante à especificidade de brinquedos e da maternidade, tal	03
qual é julgada erroneamente por abranger um determinado sexo. Desse modo, a risada emitida – Quá! – por	04
uma das personagens ao observar Armandinho, do sexo masculino, com uma boneca representa certa-	05
mente, um deboche e, portanto, claramente explícito pelo autor como um preconceito enraigado na men-	06
talidade retrógrada de muitos cidadãos no meio social.	07
No mesmo plano, percebe-se a expressão da primeira personagem – no primeiro quadrinho – com um	08
enorme sorriso de deboche, perguntando, assustado, sobre o tipo de brinquedo utilizado pelo Armandinho,	09
assim como, ascendendo o riso – no segundo quadrinho – e até mesmo apontando para a boneca como algo	10
absurdo. Ao contrário, é possível analisar a mudança de expressão, no último quadro, das duas perso-	11
nagens, enquanto uma esboça alegria com a sua resposta certa, a outra surpresa e quieta com a inte-	12
ligente escolha do colega. Dessa forma, o modo como Alexandre encaixou as feições e as atitudes dos en-	13
volvidos mostra a controvérsia desse preconceito, uma vez que o exemplo coeso da tirinha serve para	14
a reflexão da lenta mudança de mentalidade social na contemporaneidade.	15
Outrossim, é importante salientar que, segundos Sócrates, a ignorância é a raiz de todo o mal.	16
sob tal ótica, infere-se que a ignorância da personagem que redije a retórica é uma das causas da dis-	17
criminação explícita pelo autor, visto que esse segregacionismo social, embora não seja amplamente	18
debatido por estar difundido na cultura, é constante à medida que os pais influenciam e foram in-	19
fluenciados a separar até mesmo cores entre meninos e meninas desde o primórdio. Nesse viés, a	20
cada geração se acentua está divisão errônea, de modo que o homem é produto do meio, de acordo com	21
Ratzel, e nesse caso, de um meio culturalmente deturpado. Por isso que Armandinho responde ao ques-	22
tionamento de forma sucinta, haja vista que o enraizamento relacionado à maternidade apenas como pa-	23
pel da mulher é retratado pelo uso da boneca sendo questionado e Armandinho difere desse comportamen-	24
to, anunciando o papel de pai desde a infância como normalidade, o que provoca a reflexão no colega.	25
Evidencia-se, portanto, que as mazelas sociais retratadas corretamente pelo autor são frutos de uma	26
ignorância e ineficiência social, tratando Armandinho como um cidadão consciente de seus direitos	27

deve agir mediante a qualquer insulto ou como a livre escolha só depende da sua mentalidade.	28
Assim, Alexandre Beck, em sua fascinante tirinha, abrangiu satisfatoriamente o tema, provocando	29
reflexões aos cultos leitores.	30

O CIC9 está categorizado como redação Mediana por ter obtido, também, 35 dos 60 pontos totais que podem ser atribuídos às redações do Concurso Vestibular da Unioeste. Produzido em 2018, o CIC9 apresenta a seguinte estrutura: não há título, há parágrafo introdutório, dois parágrafos de desenvolvimento e o parágrafo conclusivo.

Na primeira linha do primeiro parágrafo, o excerto [...] *tirinha publicada na rede Facebook do autor Alexandre Beck* indica menção à tirinha analisada no CIC. Na introdução, por exemplo, o vestibulando apresenta a temática da tirinha, porém de modo impreciso, pois o vestibulando direciona especificamente a temática da tira quando utiliza as palavras *brinquedos* e *maternidade*, contudo, ao tentar especificar que o tema proposto na tirinha *relaciona-se com a questão do gênero no tocante à especificidade de brinquedos e da maternidade* (linhas 02-03), ele não consegue ser bem sucedido, justamente por utilizar o substantivo *maternidade* em vez de paternidade. No parágrafo introdutório do CIC9 há operadores argumentativos que marcam a opinião do vestibulando com relação à tirinha de Alexandre Beck, como *tal qual* (linha 03-04), *erroneamente* (linha 04), *Desse modo* (linha 04), *certamente* [...] *portanto, claramente* (linha 05-06). Apesar disso, há incoerências e imprecisões ocorridas neste primeiro parágrafo do CIC9 acabam desestruturando a coerência textual da redação.

Ambos os parágrafos de desenvolvimento do CIC9 trazem argumentos, alguns estratégicos, porém com falhas. Por exemplo, quando o vestibulando cita as feições das personagens da tirinha, *enquanto uma esboça alegria com a sua resposta certa, a outra surpresa e quieta com a inteligente escolha do colega* (linha 12-13), o uso do adjetivo *inteligente* é uma avaliação do próprio vestibulando sobre a fala de Armandinho, não da personagem secundária da tirinha, pelo menos não há nenhum indício linguístico que confirme essa afirmação do vestibulando.

No segundo parágrafo de desenvolvimento, o vestibulando utiliza o advérbio *Outrossim* (linha 16), o qual consideramos uma palavra muito formal para utilização em uma redação de vestibular, já que é muito mais utilizada no meio jurídico. O vestibulando utiliza como estratégia argumentativa citações de Sócrates e Ratzel

como uma forma de demonstrar à banca examinadora que possui conhecimento sobre ambos os pensadores. Porém, há dois equívocos relacionados a esses argumentos. Primeiramente, porque a ideia de que *a ignorância é a raiz de todo o mal* (linha 16) não pertence a Sócrates, mas sim a Platão. A segunda estratégia argumentação, a menção a Ratzel, também possui um equívoco, pois Ratzel foi o responsável pelo determinismo geográfico, o qual traz o espaço geográfico natural como uma forma de determinar o comportamento humano para que indivíduos considerados de raças inferiores fossem subjugados por aqueles considerados superiores. Mais tarde, as ideias de Ratzel se tornariam base para o movimento nazista. Nesse contexto, na tentativa de impressionar a banca com menção ao pensador alemão, o vestibulando não se deu conta disso, pois aparenta concordar com Ratzel.

Nos parágrafos desenvolvimento do CIC9, encontramos, também, algumas outras discrepâncias, uma relacionada ao objeto de análise e a outra a um desvio ortográfico. Na segunda linha do primeiro parágrafo de desenvolvimento, o vestibulando afirma que a personagem secundária da tirinha do Armandinho está *assustado* (linha 09), porém o uso desse adjetivo é inadequado, já que a personagem, na tirinha, não demonstra essa feição, fato contradito pelo próprio vestibulando, quando menciona que a referida personagem mantém a mesma feição de *deboche* (linha 09).

Outra incoerência cometida pelo vestibulando, no CIC9, está localizada na segunda linha do segundo parágrafo de desenvolvimento. A ortografia do verbo redigir na terceira pessoa do singular e no presente do indicativo está *redije* (linha 17) em vez de *redige*. Além do mais, o verbo redigir, de acordo com o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, significa, grosso modo, “expressar por escrito” ou “escrever”, e como os enunciados proferidos na tirinha são orais e dialogados, não há possibilidade de a personagem ter escrito algo.

Para finalizarmos, tem-se algumas questões relacionadas ao parágrafo conclusivo do CIC9. Os argumentos neste parágrafo são extremamente valorados pelo vestibulando, o qual marca seu ponto de vista por meio de advérbios, adjetivos e substantivos. Encontramos a utilização de adjetivos e advérbios em *Evidencia-se, portanto, que as mazelas sociais retratadas corretamente* (linha 26) e em *Assim, Alexandre Beck, em sua fascinante tirinha, abrangiu satisfatoriamente* (linha 29), e é nesta mesma linha que há um desvio ortográfico, desta vez com o verbo abranger no pretérito perfeito do indicativo, abrangiu no lugar de abrangeu. O vestibulando se

posiciona também quando menciona a *ignorância e ineficiente social* (linha 27) como forma de ilustrar o que ocorre na tirinha do Armandinho.

Pudemos perceber que, apesar da presença de um ponto de vista sobre o tema da tirinha e a utilização de sequências argumentativas, o CIC9 possui falhas que diminuem a sua prototipicidade do CIC.

Em uma visão global do CIC9, compreendemos que a menção à tirinha e as referências feitas dela ao longo da redação fazem com que o CIC9 se enquadre nas características do gênero solicitado. Há trechos descritivos no CIC9, por exemplo, que confirmam a tentativa do candidato em interpretar criticamente a tirinha, o que ocorre principalmente no primeiro parágrafo de desenvolvimento, cuja predominância tipológica é descritiva. A linguagem pedante e o mal uso das estratégias argumentativas, principalmente ao citar Sócrates e Ratzel, também formam aspectos linguísticos que influenciam negativamente na redação. Além disso, o CIC9 trata mais sobre o tema da tirinha do que da própria tirinha. O vestibulando ainda afirma que a tirinha do Armandinho traz de forma satisfatória a temática proposta, contudo não elenca argumentos que sustentem seu ponto de vista.

Percebe-se o uso de operadores argumentativos, elementos coesivos, textuais e enunciativos e de vocabulário variado na construção do CIC9, tais fatos ajudam a justificar a pontuação aproximada à categoria prototípica.

Comentário Interpretativo-Crítico 20 (CIC20) – Categoria Não-prototípica (2019)

	Pontuação 09
Quanto vale a felicidade do seu animal?	01
Varias pessoas hoje em dia possuem animais de estimação	02
em suas residências, sejam eles gatos, cachorros, pássaros, répteis	03
entre outros, e muitos dos mesmos são agredidos, maltratados,	04
abandonados e ou até mesmo mortos pelos seus donos que	05
dizem dar todo amor e carinho.	06
Você pode ver isso claramente – e infelizmente – no	07
cotidiano hoje em dia. Quer um exemplo, pois bem, ligue	08
a televisão em uma tarde e coloque em qualquer jornal e	09
espere um pouco, quando menos esperar irá aparecer uma	10
reportagem sobre algum animal abandonado em casas, ou	11
terrenos baldios.	12
Sem contar também que algumas vezes ficamos sabendo	13
sobre casos de zoofilia com cachorros, mas não só cachorros	14
podemos citar também cavalos, éguas, cabras, entre outros	15
animais que diariamente passam por situações de total despre-	16
zo e crueldade.	17
O trafico de animais é outro tipo de crueldade	18
que ocorre muito todos os anos. Eles são submetidos aos	19
piores tipos de tratamento, ou condições de higiene,	20
como por exemplo os pássaros que são guardados em gaiolas	21
e deixados em galpões escuros, ou as vezes também deixados em	22
sacos escuros para venda.	23
	24
	25
	26
	27
	28
	29
	30

O CIC20 está categorizado como redação Não-prototípica por ter obtido 09 dos 60 pontos totais que podem ser atribuídos às redações do Concurso Vestibular da Unioeste. Produzido em 2019, o CIC20 apresenta em sua estrutura: há título, parágrafo introdutório, dois parágrafos de desenvolvimento e um parágrafo conclusivo.

O título do CIC20 é uma pergunta direta. O vestibulando utiliza o título *Quanto vale a felicidade do seu animal?* (linha 01) para fazer referência à pesquisa do Ibope. Tal estratégia faz com que o interlocutor comece a identificar a temática da redação. Além disso, o título surte maior efeito naqueles que possuem algum animal de estimação.

O primeiro parágrafo do CIC20 traz uma temática diferente daquela exposta no texto da prova de redação a ser comentada. O vestibulando fala sobre maus-tratos

aos animais, não utilizando o texto disponível na coletânea da redação para fazer comentários relacionados à temática proposta. Não há, no parágrafo introdutório do CIC20 qualquer menção ou síntese do texto a ser interpretado criticamente pelo vestibulando, o que destoa das características do comentário interpretativo-crítico.

No segundo parágrafo do CIC20, o vestibulando insiste em permanecer em uma abordagem temática contrária ao que preconiza o texto disponível para análise na prova de redação. Este parágrafo é todo construído por argumentos que abordam os maus-tratos a animais. O vestibulando não retoma, e muito menos situa, o interlocutor do CIC sobre os dados elencados pela notícia publicada na Revista Galileu. Além disso, nota-se, na linha 07, uma estratégia para se dirigir diretamente ao interlocutor do texto – o uso do pronome de tratamento *Você*.

O mesmo ocorre no terceiro parágrafo do CIC20. Apesar de o texto exprimir certa situação de alguns animais, o vestibulando insiste em manter sua argumentação contrária à temática.

No parágrafo conclusivo do CIC20, além de se manter em uma abordagem que não condiz com a que o vestibulando deveria estabelecer em sua redação, ele não estabelece concordância ou discordância com os apontamentos do texto analisado, ou seja, o vestibulando continua a não mencionar absolutamente nada da notícia a ser comentada.

Como se pode perceber, o CIC20 possui sérios problemas relacionados à configuração do gênero CIC. A introdução não situa o interlocutor na temática abordada pela notícia nem traz identificações que o possibilitem identificar o texto alvo. Há posicionamento do vestibulando por meio de argumentos, porém sem justificativas ou qualquer relevância ou contribuição inovadora. Além das questões relacionadas ao gênero, há outras problemáticas textuais que fazem com que o CIC20 seja Não-prototípico.

O primeiro parágrafo do CIC20 inicia pelo pronome indefinido, sem acento agudo, *Varias* (linha 02). Em seguida, o vestibulando tenta retomar os animais elencados na linha 03 e 04 – *gatos, cachorros, pássaros répteis e outros* – por meio do termo *dos mesmos*, porém esse tipo de construção é utilizado com o sentido de algo que seja igual ou idêntico a alguma coisa, não existem, até o momento, estudos voltados à utilização dessa construção linguística como pronome demonstrativo com efeito anafórico. O vestibulando declara que inúmeros animais *são agredidos, maltratados, abandonados e ou até mesmo mortos pelos seus donos que dizem dar*

todo amor e carinho (linha 04-06). Este excerto é o ponto de vista do vestibulando, porém ele distorce a temática proposta na redação, pois elenca somente fatos ruins que podem acontecer com os animais.

Nas linhas 07 e 08, primeiro parágrafo de desenvolvimento do CIC20, a construção textual *no cotidiano hoje em dia*, além de redundante causa incoerência na afirmação de que podemos perceber os fatos mencionados no parágrafo introdutório *claramente* (linha 07). Na sequência, encontramos dois verbos no imperativo que são característicos de sequências injuntivas, são eles *ligue* (linha 08) e *coloque* (linha 09). Ainda neste parágrafo, também detectamos a expressão linguística preditiva *irá aparecer* (linha 10), cujo objetivo é prever um acontecimento futuro. Portanto, o segundo parágrafo do CIC20 não é predominantemente construído por sequências argumentativas.

O segundo parágrafo de desenvolvimento é o que apresenta maiores problemas, não no sentido de construção textual, mas sim na abordagem temática. A abordagem dada pelo vestibulando neste trecho é voltada para a *zoofilia* (linha 14). Fato não mencionado no texto de apoio, muito menos posto como tema da redação, dito de outra forma, apesar de o vestibulando estar falando sobre animais e suas relações com os seres humanos, o viés elencado não abarca a temática proposta.

O parágrafo conclusivo apresenta o substantivo masculino tráfico sem acento agudo, *tráfico* (linha 18), o que indica o verbo traficar na primeira pessoa do singular no presente do indicativo. Ademais, faltam vírgulas para separar as expressões *como por exemplo* (linha 21) e *ou as vezes* (linha 22), além do acento grave, indicativo de crase, na locução adverbial de tempo às vezes. Além de tudo, o vestibulando finaliza sua redação de forma vaga e, conseqüentemente, incoerente.

As características do CIC20, mostradas ao longo da análise, nos ajudam a compreender os motivos de ser atribuída a pontuação 09. Este é o CIC com menor pontos do nosso *córpus* linguístico. Além das falhas gramaticais, a falta de sequências argumentativas e o seguimento fiel à temática proposta são dois outros fatores que ajudam na categorização do CIC20.

Comentário Interpretativo-Crítico 21 (CIC21) – Categoria Não-prototípica (2019)

	Pontuação 12
Amor ou dependência?	01
A necessidade humana de ter alguém ou algo para se relacionar é uma questão social e biológica, sendo que desde da	02
existência dos seres humanos vivemos em grupos formando a	03
sociedade que temos hoje. Na atualidade casais optam por terem	04
no máximo um ou dois filhos, ou nenhum, aumentando o número	05
de pessoas que compram ou adotam animais domésticos e consideram os mesmos como membros da família ou até mesmo como	06
“filhos”.	07
Os animais domésticos, principalmente cães e gatos são tratados como pessoas, muitos se comportam como crianças devido	08
o condicionamento que humanos lhes dão, tirando o instinto	09
animal e os privando de viver de forma natural. As pessoas se	10
tornaram dependentes dos animais, gastam dinheiro e tempo	11
comprando roupas, sapatos, comidas e brinquedos para seus bichos	12
de estimação.	13
No mundo em que vivemos, onde crianças são abandonadas,	14
grande parte da população vive na miséria, existem milhões de pessoas morando na rua, os animais de rua passam fome, existem	15
pessoas que gastam absurdos para comprar e transformar animais	16
em “pessoas”, só para ostentar nas redes sociais ou tentar suprir	17
suas frustrações humanas.	18
Tratam essa forma de viver com amor, mas na realidade	19
falta-se o bom senso do amor ao próximo, ou seja, preocupa-se	20
com a necessidade do outro, ajudar entidades carentes, distribuir	21
o amor as pessoas, adotar um animal de rua e entre outras	22
boas ações para se ter uma sociedade melhor. Mudar nossas	23
atitudes podem sim transformar o mundo.	24
	25
	26
	27
	28
	29
	30

O CIC21 está categorizado como redação Não-prototípica por ter obtido 12 dos 60 pontos totais que podem ser atribuídos às redações do Concurso Vestibular da Unioeste. Produzido em 2019, o CIC21 apresenta em sua estrutura: há título, parágrafo introdutório, dois parágrafos de desenvolvimento e um parágrafo conclusivo.

O título do CIC21 é uma pergunta retórica. Percebe-se que a sua intenção é chamar atenção sobre a temática que será abordada na redação, já que o título não deixa claro de qual tema tratará o texto.

O CIC21 aborda na introdução a temática proposta no texto a ser comentado, contudo, assim como no CIC20, o vestibulando não situa o interlocutor no texto da coletânea. Não há menção ao texto da Revista Galileu ou qualquer dado da pesquisa Ibope ou da Universidade Georgia. Há uma argumentação sólida no parágrafo

introdutório do CIC21 e um bom uso da linguagem formal e recursos linguísticos que mantêm o parágrafo introdutório coerente e coeso, porém o fato de não haver menção ao texto comentado faz com que as características do gênero CIC se tornam destoantes.

Já no segundo parágrafo, primeiro parágrafo de desenvolvimento, o vestibulando utiliza para a sua argumentação a pesquisa realizada pelo Ibope quando menciona que *As pessoas se tornaram dependentes dos animais, gastam dinheiro e tempo comprando roupas, sapatos, comidas e brinquedos para seus bichos de estimação* (linha 13-16), contudo não cita em nenhum momento a fonte dos dados elencados por ele em seu argumento.

O segundo parágrafo de desenvolvimento do CIC21 mantém a linha de raciocínio dos parágrafos anteriores. O vestibulando estabelece argumentos em defesa de um ponto de vista atrelado à temática abordada no texto da coletânea, mesmo sem identificá-lo ou situar o interlocutor sobre as ideias principais abordadas nele. A argumentação utilizada neste terceiro parágrafo da redação é sólida e bem construída. O vestibulando faz bom uso da norma padrão da Língua Portuguesa, principalmente da pontuação e do uso de aspas em “*pessoas*” (linha 21) para indicar linguagem conotativa.

O parágrafo conclusivo do CIC21 constitui em uma progressão do parágrafo anterior. O vestibulando estabelece a sua argumentação se posicionando contrário ao de fato de existirem *pessoas que gastam absurdos para comprar e transformar animais em “pessoas”, só para ostentar nas redes sociais ou tentar suprir suas frustrações humanas* (linha 20-22) e acrescenta que esses indivíduos *Tratam essa forma de viver com amor* (linha 23). No último parágrafo do CIC21, há características de uma dissertação-argumentativa com proposta de intervenção, pois o vestibulando elenca uma série de possibilidades para sanar alguns problemas relacionados ao tema, a saber: *ajudar entidades carentes, distribuir o amor as pessoas, adotar um animal de rua e entre outras boas ações para se ter uma sociedade melhor* (linha 25-27). Além das problemáticas relacionadas à configuração do gênero CIC, há outras dissonâncias, mas dessa vez relacionadas à construção linguística e estrutural da redação.

A análise feita no primeiro parágrafo do CIC21 nos mostrou algumas discrepâncias de aspectos gramaticais. Na linha 03, o vestibulando utiliza a preposição essencial *desde*, porém acompanhada de outra preposição essencial mais

o artigo definido feminino *a, da*. Essa construção é considerada incoerente, já que o uso acumulado dos dois termos compromete a coerência do excerto. Além do mais, o vestibulando não separa o aposto explicativo *desde da existência dos seres humanos* (linha 03-04) com vírgulas, o que também compromete a ligação entre *sendo que* (linha 03), verbo ser na forma nominal gerúndio mais conjunção subordinativa substantiva integrante *que*, e o seu complemento *vivemos em grupos formando a sociedade que temos hoje* (linha 04-05). Ainda no mesmo parágrafo temos discordância nominal entre o artigo definido *o* e o substantivo masculino *números* (linha 06). O produtor do CIC21, assim como em outras redações do nosso *córpus*, utiliza a expressão *os mesmos* (linha 08) para retomar *animais domésticos* (linha 07), neste caso, vale ressaltar que ela abarca o sentido de algo igual ou idêntico, portanto não há como utilizá-la como uma forma pronominal de referência de elementos. Na penúltima linha do parágrafo introdutório, o vestibulando deixa de acentuar o substantivo *família*, o que também é definido como desvio gramatical.

A primeira linha do segundo parágrafo do CIC21 apresenta erro quando o vestibulando deixa de acrescentar vírgula após o aposto explicativo *principalmente cães e gatos* (linha 10), pois, além da falta da vírgula, o sujeito da oração, *Os animais domésticos* (linha 10), fica separado do seu predicado *são tratados* (linha 10-11) pela única vírgula acrescentada. Outra problemática do segundo parágrafo da redação são os argumentos utilizados. Neles, podemos perceber que não há bases sólidas que os sustentem. Por exemplo, *Os animais domésticos, principalmente cães e gatos são tratados como pessoas* (linha 10-11), neste excerto a afirmação posta pelo vestibulando fica comprometida pela generalização que ele faz sobre os animais doméstico, pois não são todas as pessoas que os tratam dessa forma. Nesse mesmo sentido, asseverar que as pessoas estão *tirando o instinto animal e os privando de viver de forma natural* (linha 12-13) também é cair em contradição, pois se o animal é doméstico, quais seriam esses instintos e a que forma natural o vestibulando se refere? Essas lacunas do segundo parágrafo do CIC21 enfraquecem a argumentação. Ainda na linha 13, o vestibulando compromete novamente a sua argumentação, generalizando que *As pessoas se tornaram dependentes dos animais*.

No penúltimo parágrafo do CIC21, o vestibulando separa erroneamente as sílabas do substantivo *pessoas* – *pe-ssoas* (linha 18-19). Contudo, temos problemas maiores na construção deste parágrafo com relação às afirmações que produtor do texto faz. As alegações de que *existem pessoas que gastam absurdos para comprar*

e transformar animais em “pessoas”, só para ostentar nas redes sociais (linha 19-21) também possui caráter genérico, não há como afirmarmos veementemente essa informação, muito menos a de as pessoas fazem essas ações para *tentar suprir suas frustrações humanas* (linha 21-22). As alegações genéricas não podem ser consideradas como argumentos válidos, pois elas desestabilizam a argumentação proposta pelo vestibulando e, conseqüentemente, não são legitimam a defesa de um ponto de vista sobre a temática.

O parágrafo conclusivo do CIC21 inicial de uma forma ambígua, pois não se compreende o sentido que o vestibulando quis passar ao escrever *Tratam essa forma de viver com amar* (linha 23). Pode-se inferir que esse excerto esteja no sentido de que as pessoas “tratam essa forma de viver com amor”, mesmo assim, o uso do verbo amar no infinitivo em vez do substantivo abstrato amor causa esse efeito no texto. Temos também, neste parágrafo, incoerência na regência nominal do substantivo *amor* (linha 26), em que é preciso utilizar o acento grave na expressão *amor às pessoas*.

As desestabilidades textuais, argumentativas e temáticas do CIC21 são o que o caracterizam como redação Não-prototípica. Percebe-se que são poucos os erros gramaticais, porém, ao nos depararmos com as disparidades argumentativas do texto, tem-se a resposta de o porquê a banca atribuir a esta redação tal pontuação.

Comentário Interpretativo-Crítico 22 (CIC22) – Categoria Não-prototípica (2019)

	Pontuação 14
Por conta das pessoas terem idéias diferentes	01
acaba gerando brigas e desentendimentos e por esse	02
motivo acaba criando mágoas, decepções e afim de	03
evitar isso muitos preferem ter um animal como	04
companheiro. Pelo simples motivo de os animais chatealas	05
serem as minimas possíveis e por algo tão pequeno	06
acaba criando sentimentos por eles. imagina só chegar	07
em casa cansado estressado e ter um companheiro	08
que não te perturbe e que só quer receber e	09
dar carinho.	10
Muitas das vezes é criado um afeto tão grande	11
pelo animal que é dado importancia a ele como se	12
fosse alguém da familia. O seu animal está nescessitando	13
da mesma ajuda que seu vizinho chato, por exemplo	14
ambos cairam em um poço abandonado. A maioria	15
das pessoas primeiro se preocuparia com seu animal	16
e o tiraria o mais rápido possível de lá e só	17
depois que ia ter a certeza de que seu	18
animal estivesse bem ai sim talvez ajudaria	19
o seu vizinho pelo simples fato de amar seu	20
e animal e ter um certo ódio do vizinho por	21
ele perturbar sua paz.	22
	23
	24
	25
	26
	27
	28
	29
	30

O CIC22 está categorizado como redação Não-prototípica por ter obtido 14 dos 60 pontos totais que podem ser atribuídos às redações do Concurso Vestibular da Unioeste. Produzido em 2019, o CIC22 apresenta a seguinte estrutura: não há título, parágrafo introdutório e o parágrafo conclusivo. O CIC22 é a única redação do nosso corpus construída somente por dois parágrafos.

No primeiro parágrafo do CIC22, o vestibulando inicia com exemplificações relacionadas à temática voltada para as relações entre humanos e animais de estimação, como é proposto na prova de redação, porém sem maiores detalhes que possam situar o interlocutor em um contexto mais específico. Os exemplos revelam alguns motivos de as pessoas preferirem animais de estimação a pessoas. Tal forma de iniciar a redação a torna confusa e incoerente, principalmente por não haver nenhuma síntese ou identificação do texto a ser comentado pelo vestibulando, muito

menos especificações sobre o texto da coletânea. O ato de não situar o leitor do CIC sobre o texto analisado, sem contextualizações ou menção ao gênero interpretado de modo crítico, constitui uma falha no gênero CIC, já que essas são informações essenciais característica desse tipo de produção textual. Outro fato importante identificado no primeiro parágrafo do CIC22 é o de o vestibulando utilizar argumentos pertencentes ao senso-comum, como, por exemplo, *Por conta das pessoas terem idéias diferentes* (linha 01), ou quando o vestibulando utiliza um estilo menos formal para estabelecer seus exemplos – *imagina só chegar em casa cansado estressado e ter um companheiro que não te perturbe e que só quer receber e dar carinho* (linha 07-10).

O parágrafo conclusivo do CIC22 dá continuidade à temática, contudo o vestibulando não deixa claro o seu ponto de vista, se concorda ou discorda, não justifica os posicionamentos e, como no parágrafo introdutório, utiliza um estilo de linguagem informal, como se o texto fosse oral-dialogado, o que em uma redação de vestibular pode acarretar diminuição na nota do candidato. Como não há menção às pesquisas tanto do Ibope quanto da Universidade Georgia nem da Revista Galileu, o parágrafo conclusivo do CIC22 continua com os mesmos problemas que o primeiro parágrafo da redação. Além do mais, não há argumentação sólida que sustente o ponto de vista do vestibulando, justamente pela falta de contextualização, a qual é essencial no gênero CIC. Podemos perceber isso com os exemplos hipotéticos utilizados pelo vestibulando, como em *O seu animal está necessitando da mesma ajuda que seu vizinho chato, por exemplo ambos caíram em um poço abandonado* (linha 13-15). Nesse caso, o vestibulando utiliza um argumento generalizador, pois complementa dizendo que *A maioria das pessoas primeiro se preocuparia com seu animal e o tiraria o mais rápido possível de lá* (linha 15-17). Dos três período que formam o parágrafo conclusivo do CIC22, apenas um não gira em torno da mesma exemplificação, sobre salvar o animal ou a pessoa em uma situação hipotética, assim como no “cenário hipotético” da pesquisa realizada por psicólogos da Universidade Georgia.

No parágrafo introdutório do CIC22, identificamos, logo na primeira linha, a presença do sujeito preposicionado *das pessoas* seguido do verbo *ter* na forma nominal infinitivo e na terceira pessoa do plural, *terem*, que é uma forma muito utilizada na linguagem coloquial. Essa construção linguística é caracterizada como errônea pela gramática, pois não existe, na Língua Portuguesa, sujeito preposicionado. Nesse

tipo situação, é necessário utilizar a preposição separada do artigo, neste caso “de as pessoas”. Nesta mesma linha, o vestibulando acentua o substantivo abstrato ideias que, após o novo acordo ortográfico que entrou em vigor no ano 2009. Na linha 03, o produtor do CIC22 deixa de utilizar o til, sinal de nasalização em *decepções*. Em seguida, utiliza a palavra *afim* na tentativa de atribuir ao termo o sentido de finalidade, caracterizando-se em outro erro gramatical. Na linha 05, a palavra *chatealas*, no lugar de chateá-las, verbo chatear na terceira pessoa do singular e flexionado no infinitivo mais o pronome oblíquo átono da terceira pessoa do plural -las, cuja intenção é retomar a palavra *pessoas* (linha 01), foi escrita de modo impreciso, o que pode causar incoerência para um leitor mais desatento. Ademais, há outras discrepâncias, como a não acentuação do substantivo *minimas* (linha 06), o uso de letra minúscula em *imagina* (linha 07) ao iniciar a frase após o ponto-simples, não se esquecendo de que o imperativo do verbo imaginar é imagine, e a falta de um termo que ligue os adjetivos *cansado* e *estressado* (linha 08), quer seja a conjunção aditiva e quer seja a conjunção alternativa ou, ou até mesmo uma vírgula.

Também há uma quantidade significativa de problemas relacionados à construção do parágrafo conclusivo do CIC22. Inicialmente, a utilização de *Muitas das vezes* (linha 11) causa dificuldades em se compreender o sentido do início do período, o que ocorre pelo acréscimo desnecessário da palavra *das*. A partir da linha 12, podemos elencar problemáticas pontuais do CIC22: não uso de acento circunflexo no substantivo *importancia* (linha 12), acento agudo no substantivo *familia* (linha 13), do adjetivo *possivel* (linha 17) e do advérbio de lugar *ai* (linha 19), erro ortográfico na forma verbal *necessitando* (linha 13), a falta de vírgula ao final da locução denotativa *por exemplo* (linha 14) e a não acentuação do verbo cair na terceira pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo *cairam* (linha 15). O CIC22 ainda possui outros problemas que comprometem sua coesão e sua coerência, como ocorre no último período do parágrafo, onde o vestibulando menciona que, em um caso emergencial, *A maioria das pessoas primeiro se preocuparia com seu animal* (linha 16) e, somente após saber que ele está *bem ai sim talvez ajudaria o seu vizinho* (linha 19). Mas o que chama a atenção é a forma como o vestibulando se refere ao vizinho, dizendo que existe *um certo ódio do vizinho por ele perturbar sua paz* (linha 21-22). A linha argumentativa do CIC22 fica comprometida com esse tipo de afirmação genérica e, principalmente, dissonante ao tema proposto.

O CIC22 possui alguns desvios de caráter gramatical, porém nada comparado as falhas de configuração do gênero e aos problemas argumentativos que encontramos ao longo da redação. Tais motivos são o que diminuem drasticamente a pontuação dada pela banca examinadora.

Comentário Interpretativo-Crítico 23 (CIC23) – Categoria Não-prototípica (2019)

	Pontuação 17
Creio que atualmente em nossa sociedade, muitos indivíduos	01
preferem mais um animal de estimação do que por exemplo	02
um amigo humano por alguns motivos, que de certos modos	03
estão corretos.	04
A humanidade já pode ser decretada como algo perdido ou	05
falho, há tantas guerras e conflitos entre os seres humanos	06
que passoa acreditar mais nos animais. O cão ama o seu	07
dono(a) incondicionalmente e independentemente das situações vividas,	08
é um verdadeiro companheiro, diferentemente do humano que	09
tenta tirar proveito de tudo e de todos, além de não ser o	10
melhor companheiro.	11
É muito mais vantajoso realizar investimentos em animais	12
do que em um humano adulto. Entretanto nos humanos devemos	13
ter empatia com nossos colegas humanos, confesso que	14
âpos todo este comentario ainda assim, entre um humano	15
e um animal, tentaria salvar a vida do homem (mulher), pois	16
em minha concepção devemos salvaguardar a existência da	17
especie humana.	18
Nos humanos podemos ser inquestionavelmente hipocritas em	19
variados assuntos, podemos desempenhar ações que deprimam o	20
nosso colega, mas devemos tomar decisões irrelevantes se preferi-	21
mos cuidar dos animais ou de humanos, o importante é	22
conviver em harmonia.	23
	24
	25
	26
	27
	28
	29
	30

O CIC23 está categorizado como redação Não-prototípica por ter obtido 17 dos 60 pontos totais que podem ser atribuídos às redações do Concurso Vestibular da Unioeste. Produzido em 2019, o CIC23 apresenta em sua estrutura: não há título, parágrafo introdutório, dois parágrafos de desenvolvimento e um parágrafo conclusivo.

O vestibulando inicia o CIC23 abordando a temática proposta na prova de redação. Para isso, introduz um argumento utilizando o verbo *creer* na primeira pessoa do singular no modo indicativo, *Creio que atualmente em nossa sociedade, muitos indivíduos preferem mais um animal de estimação do que por exemplo um amigo humano* (linha 01-02), ou seja, percebe-se o posicionamento do vestibulando no primeiro parágrafo do CIC, contudo, ele não retoma o texto da coletânea que está comentando nem elenca informações essenciais para que o interlocutor se situe na

abordagem do tema. A falta de informações que identifiquem o texto analisado constitui uma falha na construção do gênero CIC. Apesar disso, o vestibulando deixa claro o seu ponto de vista ao final do parágrafo introdutório quando diz que *de certos modos estão corretos* (linha 03-04), referindo-se ao ato de preferir um animal de estimação a uma relação com uma pessoa.

As críticas às pessoas continuam no segundo parágrafo do CIC23, todas tecidas na primeira pessoa do singular, uma forma de deixar nítido o seu pensamento. O primeiro parágrafo de desenvolvimento mantém a mesma linha de raciocínio do primeiro, porém sem ainda haver qualquer menção ao texto da Revista Galileu, o qual deveria ser objeto de análise. No segundo parágrafo da redação, há afirmações generalizadoras, como *A humanidade já pode ser decretada como algo perdido ou falho* (linha 05-06) e *O cão ama o seu dono(a) incondicionalmente e independentemente das situações vividas, é um verdadeiro companheiro, diferentemente do humano que tenta tirar proveito de tudo e de todos, além de não ser o melhor companheiro* (linha 07-11).

No início do terceiro parágrafo do CIC23, o vestibulando dá continuidade à sua argumentação contrária às relações humanas, ele menciona que *É muito mais vantajoso realizar investimentos em animais do que em um humano adulto* (linha 12-13), porém, logo em seguida, traz argumentos contrários, demonstrando outro posicionamento sobre o tema, ou seja, o vestibulando retifica o discurso anterior, dizendo que *devemos ter empatia com nossos colegas humanos* (linha 13-14) e que *tentaria salvar a vida do homem (mulher)* (linha 16), com a justificativa de que *devemos salvaguardar a existência da espécie humana* (linha 17-18).

O parágrafo conclusivo do CIC23 é o que contém mais problemas de construções linguísticas da redação que causam incoerências textuais, por exemplo, a construção *mas devemos tomar decisões irrelevantes se preferimos cuidar dos animais ou de humanos* (linha 21-22). Nesse excerto, o vestibulando introduz um argumento por meio da conjunção coordenativa adversativa *mas*, a responsável pela incoerência deste trecho é a falta de uma vírgula, cuja função é isolar o aposto explicativo *irrelevantes se preferimos cuidar dos animais ou de humanos* (linha 21-22), caso contrário, é preciso que o interlocutor avalie bem o excerto para que não confunda a palavra *irrelevantes* com um adjetivo que caracteriza o substantivo *decisões*.

No parágrafo de introdução do CIC23, percebemos a falta do acento agudo no substantivo *individuos* (linha 01) e também o não isolamento, entre vírgulas, da locução denotativa utilizada para exemplificação *por exemplo* (linha 02). O primeiro parágrafo da redação é composto por um único período composto, onde o vestibulando esclarece o seu ponto de vista sobre a temática. Contudo não deixa claro quais *motivos, que de certos modos estão corretos* (linha 03-04) fazem com que *muitos individuos* (linha 01) priorizem os animais de estimação.

Na terceira linha do primeiro parágrafo de desenvolvimento, a palavra, escrita pelo vestibulando, *passoa* (linha 07) causa certa confusão e incoerência ao trecho, porém percebe-se, de acordo com o contexto, a tentativa de acrescentar o termo *passou-se a* para revelar que *há tantas guerras e conflitos entre os seres humanos que passou-se a acreditar mais nos animais* (linha 06-07). Além disso, há argumentos que generalizam as atitudes humanas no primeiro parágrafo de desenvolvimento do CIC23, porém o vestibulando entra em contradição com os argumentos do segundo parágrafo de desenvolvimento quando revela, no primeiro parágrafo, que *A humanidade já pode ser decretada como algo perdido ou falho* (linha 05-06) ou o excerto [...] *diferentemente do humano que tenta tirar proveito de tudo e de todos, além de não ser o melhor companheiro* (linha 09-10), pertencente também ao primeiro parágrafo de desenvolvimento do CIC23. Já o segundo parágrafo de desenvolvimento faz contraponto a esses argumentos, pois, nele, se afirma que *devemos ter empatia com nossos colegas humanos, confesso que após todo este comentario ainda assim, entre um humano e um animal, tentaria salvar a vida do homem (mulher)* (linha 13-16). Tais contradições, além dos erros cometido em *âpos* (linha 15), *após*, e *comentario* (linha 15), *comentário*, ou *especie* (linha 18), *espécie*, enfraquecem a argumentação do CIC23, pois são tidas como falhas graves em redações cujo intuito é argumentar.

Graves também são os problemas encontrados no parágrafo conclusivo do CIC23. Desses, tomaremos como erros mínimos a falta de acento agudo em *hipocritas* e no pronome *Nos* (linha 19) e a discrepância ortográfica em *degrinam* (linha 20), em vez de hipócritas, Nós e denigrem. Porém constituem-se como graves os argumentos *Nos humanos podemos ser inquestionavelmente hipocritas em variados assuntos* (linha 19-20), o qual é generalizador, e *mas devemos tomar decisões irrelevantes se preferimos cuidar dos animais ou de humanos, o importante é conviver em harmonia*

(linha 21-23), em que os termos *tomar decisões irrelevantes* causa no interlocutor certa estranheza na afirmação, como elencamos acima.

Apesar dos argumentos postos pelo vestibulando estarem atrelados à temática trazida na notícia da Revista Galileu, a falta de contextualização e de menção ao texto acarretam falhas no gênero. O vestibulando não se atenta às configurações necessárias para que o CIC traga todas as informações necessárias para situar o interlocutor da redação, além disso a contrariedade de posicionamentos realizada por ele não ajuda a manter o texto coerente. O CIC23 também abarca uma série de problemas em sua construção, tanto gramaticais quanto argumentativos, no entanto, estes são os que mais nos chamam atenção durante a leitura e análise da redação. A pontuação recebida se deve ao fato de o vestibulando não ter conseguido contemplar em seu texto de forma satisfatória os critérios utilizados pela banca examinadora.

Comentário Interpretativo-Crítico 24 (CIC24) – Categoria Não-prototípica (2019)

	Pontuação 17
Em meio a população Brasileira, pode observar que entre	01
sinco pessoas três possuem um animal de estimação em	02
sua casa, aonde o cuidado e atensão são redobrados, a	03
procura por ter um animal de estimação como gato ou	04
cão, tem aumentado muito nos ultimos anos.	05
O cuidado em ter um animal, tem levado as pessoas	06
a se preocuparem mais com eles do que com elas mesmo,	07
o apego que é criado, esses animais pode fazer com que	08
eles substituam a vontade de ter um filho ou até mesmo	09
venha preencher o vazio de uma pessoa qu mora sozinha.	10
A população tem valorizado mais seus animais, pois os	11
gastos tem aumentado, Ongs tem sido abertas para acolher	12
animais de ruas, projetos sociais, as pessoas tem feito para	13
sustentar esse tipo de projetos. Estão mais preocupados com	14
o bem estar de um animal doque de uma pessoa.	15
Tem aumentado a procura por fazer doações para casas	16
que abrigam esses animais de rua ou para adotar	17
algum, a preocupação tem feito com que as pessoas se	18
esquesam que tambem a moradores de rua, não somente	19
animais que precisem de ajuda.	20
	21
	22
	23
	24
	25
	26
	27
	28
	29
	30

O CIC24 está categorizado como redação Não-prototípica por ter obtido 17 dos 60 pontos totais que podem ser atribuídos às redações do Concurso Vestibular da Unioeste. Produzido em 2019, o CIC24 apresenta a seguinte estrutura: não há título, parágrafo introdutório, dois parágrafos de desenvolvimento e um parágrafo conclusivo.

O primeiro parágrafo do CIC24 também não aborda o texto que está sendo analisado no CIC. Não há síntese ou qualquer forma de identificação do texto publicado na Revista Galileu. O que o vestibulando propõe no parágrafo introdutório é expor o tema sobre a relação das pessoas com os animais de estimação, assim como a notícia da Revista Galileu disponível na coletânea da prova de redação como texto-objeto a ser analisado pelo vestibulando no CIC. A falta dessas informações essenciais no CIC descaracteriza o gênero, já que há a necessidade de situar o

interlocutor da redação sobre o texto analisado, por exemplo, a qual gênero pertence e onde foi publicado, e como o autor deste texto aborda a temática. Apesar de o vestibulando, aparentemente, utilizar dados para consolidar seus argumentos, não há menção de onde esses dados foram retirados. O vestibulando afirma que *entre cinco pessoas três possuem um animal de estimação em casa* (linha 01-03) e que *a procura por ter um animal de estimação como gato ou cão, tem aumentado muito nos últimos anos* (linha 03-05). Vale ressaltar que não há, no parágrafo introdutório do CIC24, um ponto de vista definido pelo vestibulando.

O primeiro parágrafo de desenvolvimento do CIC24 dá progressão à temática, embora ainda não cite o texto analisado. O vestibulando tece a argumentação mostrando exemplos hipotéticos de possíveis motivos que levam as pessoas a adotarem animais para torna-los de estimação. Tais hipóteses estão caracterizadas pela locução verbal com o verbo modalizador poder como auxiliar no excerto *esses animais pode fazer com que eles substituam a vontade de ter um filho* (linha 08-09), trecho ligado ao posterior pela conjunção coordenativa alternativa *ou*, levantando outra ação hipotética com o auxílio do verbo *vir* na terceira pessoa do plural no presente do subjuntivo – *ou até mesmo venha preencher o vazio de uma pessoa que mora sozinha* (linha 09-10).

No terceiro parágrafo do CIC24, há menção sobre os gastos com animais de estimação no trecho *A população tem valorizado mais seus animais, pois os gastos tem aumentado* (linha 11-12), como demonstra a pesquisa do Ibope no texto da prova de redação a ser analisado pelo vestibulando, contudo, como nos parágrafos anteriores, não há contextualização ou identificação do texto da Revista Galileu. O último período do terceiro parágrafo do CIC24 também faz referência ao que aponta a notícia publicado na Revista, mas dessa vez sobre a pesquisa feita na Universidade Georgia. O vestibulando revela em seu ponto de vista que *Estão mais preocupados com o bem estar de um animal do que de uma pessoa* (linha 14-15).

No parágrafo conclusivo do CIC24, o vestibulando deixa claro o seu ponto de vista sobre a temática abordada no texto da Revista Galileu, embora ainda não faça menção a ele. O vestibulando revela que *Tem aumentado a procura por fazer doações para casas que abrigam esses animais de rua ou pra adotar algum* (linha 16-18). Tais informações não estão disponíveis na notícia publicada na Revista Galileu, o que demonstra um conhecimento externo desse fato, e foram trazidas para a redação com o intuito de produzir uma crítica, a de que *a preocupação tem feito com que as pessoas*

se esquesam que tambem a moradores de rua, não somente animais que precisam de ajuda (linha 18-20). Não há, no processo de argumentação do parágrafo conclusivo do CIC24, posicionamentos originais sobre o tema abordado na prova de redação ou contribuições que sejam relevantes.

No parágrafo introdutório do CIC24, o vestibulando utiliza o adjetivo pátrio *Brasileira* (linha 01) grafado com letra maiúscula, porém, segundo a norma padrão da Língua Portuguesa, os adjetivos pátrios devem ser escritos com inicial minúscula, a não ser que iniciem a frase, o que não é o caso de *Brasileira*. Mais à frente, na linha 02, há erro ortográfico na palavra *sinco*, numeral cardinal, porém, mais grave ainda é a afirmação feita pelo vestibulando de que *entre sinco pessoas três possuem um animal de estimação em sua casa* (linha 01-03) sem qualquer menção à fonte desses dados, já que não é uma informação trazida pelo texto proposto para a prova de redação. Ainda na linha 03, temos erros em *aonde* e em *atensão*. O primeiro é caracterizado como erro porque não há verbo indicando regência pela preposição essencial *a*, apenas o advérbio *onde* retomando uma palavra anterior, *casa* (linha 03); já o segundo, como é percebido, constitui erro ortográfico. Em *a procura por ter um animal de estimação como gato ou cão, tem aumentado muito nos últimos anos* (linha 03-05), temos uma vírgula, após a palavra *cão*, que separa o sujeito da oração, *a procura por ter um animal de estimação*, do predicado, *tem aumentado muito nos últimos anos*, além, claro, da não acentuação do adjetivo substantivado *últimos*.

Passando para o segundo parágrafo do CIC24, também ocorre separação entre sujeito e predicado por vírgula em *O cuidado em ter um animal, tem levado* (linha 06). Em *elas mesmo* (linha 07), há discordância de número e gênero entre o pronome *elas* e o adjetivo *mesmo*. Neste parágrafo, temos discordância também, mas dessa vez verbal, em *esses animais pode* (linha 08). Neste excerto o sujeito está no plural, portanto o verbo também precisa estar para que haja concordância entre os termos. Na linha 09, percebe-se a utilização do pronome do caso reto *eles* como tentativa de retomar *as pessoas* (linha 06), a qual torna-se falha, visto que o vestibulando utiliza o pronome masculino em vez do feminino *elas*. Por fim, na linha 10, há um desvio ortográfico na escrita do pronome relativo *que*, em *uma pessoa qu mora sozinha*.

No segundo parágrafo de desenvolvimento, há alguns erros idênticos de falta de concordância verbal em *os gastos tem aumentado* (linha 12), *Ongs tem sido abertas* (linha 12) e *as pessoas tem* (linha 13). Os três verbos *ter* na terceira pessoa do plural do presente do indicativo deveriam ter o acento diferencial indicativo de

plural. Além disso, o vestibulando grafou a sigla ONG em letra minúscula, o que é caracterizado como erro, pois as siglas, com iniciais independentes, na Língua Portuguesa, são grafadas em caixa alta. O vestibulando argumenta, na linha 13, que *as pessoas tem feito para sustentar esse tipo de projetos*. O que não fica claro, como percebido, é o que elas têm feito, visto que não há complemento que identifique essa ação de fazer algo para sustentação dos projetos. Temos, dessa forma, uma falha argumentativa que faz o excerto ser incoerente. Para finalizarmos as análises do último parágrafo de desenvolvimento do CIC24, é preciso mencionar a não utilização do hífen no substantivo *bem estar* (linha 15) e a união inexistente entre a preposição essencial de mais o artigo definido masculino, formando a contração expletiva do, a qual pode ou não acompanhar a conjunção subordinativa adverbial comparativa que.

No último parágrafo do CIC24, encontramos um erro ortográfico em *esquesam* (linha 19), verbo esquecer na forma nominal gerúndio na terceira pessoa do plural. Em seguida, o vestibulando deixa de acentuar o advérbio de inclusão *tambem* (linha 19) que modifica o sentido do verbo haver na terceira pessoa do singular do indicativo, o qual foi escrito pelo vestibulando como *a* (linha 19). Percebe-se a falha pelo contexto do excerto, quando ele diz *que também há moradores de rua, não somente animais que precisem de ajuda* (linha 19-20). Cabe mencionarmos, também, que a forma verbal *precisem* é do presente do subjuntivo, ou seja, não cabe no contexto que o vestibulando deseja passar para o seu interlocutor, já que não há incertezas ou condições em sua afirmação, portanto basta que utilizemos o verbo precisar na terceira pessoa do plural do indicativo para que a frase fique acertada.

Percebe-se, com base na pontuação recebida pela banca examinadora, que o CIC24 também não alcançou construções e movimentos textuais que satisfizessem os critérios de correção das redações da Unioeste. As discrepâncias gramaticais e as falhas argumentativas ao longo da redação deixam claro o motivo de tal pontuação, mas, é preciso notar, principalmente, como elencamos nas análises acima, as falhas na construção do gênero CIC, principais responsáveis pela nota e categorização Não-prototípica do texto.