



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

**BRUNA SHIRLEY GOBI PRADELLA**

**O PAPEL DA EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR  
DE LÍNGUAS E SUAS PRÁTICAS NO CURSO PRÉ-VESTIBULAR DA  
UNIOESTE/FOZ**

**CASCAVEL – PR**

**2020**

BRUNA SHIRLEY GOBI PRADELLA

**O PAPEL DA EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR  
DE LÍNGUAS E SUAS PRÁTICAS NO CURSO PRÉ-VESTIBULAR DA  
UNIOESTE/FOZ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de Mestrado – área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Cascavel.

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

Orientadora: Profa. Dra. Maria Elena Pires Santos

CASCADEL – PR

2020

BRUNA SHIRLEY GOBI PRADELLA

**O PAPEL DA EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR  
DE LÍNGUAS E SUAS PRÁTICAS NO CURSO PRÉ-VESTIBULAR DA  
UNIOESTE/FOZ**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo 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.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Maria Elena Pires Santos  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)  
Orientadora

---

Profa. Dra. Laura Janaína Dias Amato  
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)  
Membro Efetivo (convidado)

---

Prof. Dr. Henrique Rodrigues Leroy  
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)  
Membro Efetivo (convidado)

---

Profa. Dra. Maridelma Laperuta Martins  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)  
Membro Efetivo (da Instituição)

---

Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa Hubes  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)  
Membro Efetivo (da Instituição)

Cascavel, 18 de fevereiro de 2020

*Àqueles que, ao longo desses 15 anos, puderam contribuir e aprender com o Curso Pré-Vestibular da UNIOESTE/Foz.*

## AGRADECIMENTOS

O Mestrado foi um sonho e um objetivo pensado carinhosamente ao longo de toda minha graduação. Meu caminho até o término dessa Dissertação foi pavimentado por muitas pessoas. A vocês, eu reservo meus mais sinceros agradecimentos.

A Ele, que tornou tudo isso possível, desde o vestibular, aos êxitos, às motivações, à coragem para seguir em frente.

À minha família.

À professora Maria Elena Pires Santos, minha orientadora, por me ajudar a trilhar os caminhos desta pesquisa, sempre de forma humana e cuidadosa.

Aos professores membros da banca: Laura Janaína Dias Amato, Henrique Rodrigues Leroy, Maridelma Laperuta Martins e Terezinha da Conceição Costa Hubes, por aceitarem contribuir com este trabalho.

Aos professores que me acompanharam durante a Graduação e o Mestrado, pois cada um, de forma especial, contribuiu e ajudou para minha caminhada até aqui.

Às professoras Mariangela Garcia Lunardelli, Cleiser Schenatto Langaro e Luciana Vedovato, por todo auxílio que me deram durante essa fase.

À equipe e aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Letras, pelos momentos compartilhados.

À UNIOESTE, que me acolhe desde 2010. Seus professores, funcionários e estagiários. Em especial ao professor Mustafa Hassan Issa, que me incentiva continuamente.

Ao professor José Ricardo Souza, *in memoriam*, por toda a contribuição dada ao Curso Pré-Vestibular ao longo dos anos.

Aos entrevistados, que dispuseram de tempo e humildade para me ajudar na construção desta pesquisa, compartilhando suas histórias e saberes.

Ao meu namorado, Lucas Schramm Ribeiro, pela motivação constante, pelas revisões no texto e por acreditar em mim.

Às minhas amigas Denize, Maiara, Maiza, Bruna, Letícia e Lívia, por estarem frequentemente me apoiando e torcendo por mim.

Aos meus amigos Kim e João Lucas, pelas reflexões realizadas sobre minha pesquisa.

Ao Colégio Estadual Almiro Sartori e sua equipe, por toda a experiência e base que me proporcionaram durante o Ensino Fundamental, Médio e Graduação, especialmente a Celso da Col e Stefan Hoppe, professores que admiro muito.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela concessão da bolsa durante todo o período do curso, o que contribuiu significativamente com a qualidade da pesquisa efetivada.

*“o homem só não aceita do homem  
que use a só pontuação fatal:  
que use, na frase que ele vive  
o inevitável ponto-final.”*

João Cabral de Melo Neto, 1985

*“Sei que às vezes uso palavras repetidas,  
Mas quais são as palavras que nunca são ditas?”*

Renato Russo, 1986

PRADELLA, Bruna Shirley Gobi. **O papel da Extensão na Universidade:** a formação do professor de línguas e suas práticas no Curso Pré-Vestibular da UNIOESTE/Foz. 2020. 112 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2020.

Orientadora: Maria Elena Pires-Santos

Defesa: 18 de fevereiro de 2020.

## RESUMO

A extensão universitária, além de um dos pilares da Universidade pública, junto com o ensino e a pesquisa, é uma forma de unir Universidade e comunidade através de atividades que levem à comunidade os conhecimentos produzidos dentro da Universidade. Nessa pesquisa, pensaremos na extensão pela ótica da formação inicial de professores, como uma forma de conciliar teoria e prática, além de proporcionar experiências e conhecimentos que compõe o processo de formação do professor. A partir de estudos e de conhecimento empírico sobre a temática, surgiram os seguintes questionamentos, que nortearam esta investigação: o acadêmico de Letras, que se dispõe a atuar como monitor no pré-vestibular, tem uma formação que lhe permite desenvolver, nas aulas preparatórias para a redação do vestibular, os critérios teóricos estabelecidos pela banca avaliadora? Existe uma equivalência entre a formação inicial do professor de línguas e sua atuação em aulas preparatórias para a redação do vestibular? Como ocorre a formação inicial do professor dentro da atividade de extensão? Com o propósito de encontrar respostas para essa problematização, traçamos, como objetivo geral: verificar como ocorre a formação inicial do professor de línguas, na graduação e no projeto de extensão, com a finalidade de averiguar se há equivalência entre sua formação e as práticas dos monitores, nas aulas de redação do Curso Pré-Vestibular da UNIOESTE/Foz. Na perspectiva de alcançar o objetivo proposto, sustentamos a pesquisa nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada. Trata-se, portanto, de uma pesquisa pautada na etnografia, pesquisa-ação, do tipo qualitativo/interpretativista, em que observei minhas aulas, enquanto monitora da disciplina de Redação. O levantamento de dados foi realizado por meio de observação, gravação das aulas e entrevistas não-estruturadas. Como resultado deste estudo, confirmaram-se as equivalências teóricas entre a formação inicial do professor nas aulas da graduação, nas aulas de redação do curso Pré-Vestibular e na prova de redação do vestibular da UNIOESTE, bem como a relevância da extensão universitária nessa formação inicial do professor de línguas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores; Curso Pré-Vestibular; Redação; Extensão Universitária.



PRADELLA, Bruna Shirley Gobi. **The role of Extension in the University:** the training of the language teacher and its practices in the Pre-Entrance Exam Course of UNIOESTE/Foz. 2020. 112 f. Dissetation (Language and Society) – Postgraduate Program in Languages, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2020.

Counselor: Maria Elena Pires-Santos

Defense: February 18 of 2020.

## **ABSTRACT**

University extension, in addition to one of the pillars of the public university, along with teaching and research, it is a way of uniting the University and community through activities that bring the knowledge produced within the University to the community. In this research, we will think about extension from the perspective of initial teacher training, as a way to reconcile theory and practical, in addition to providing experiences and knowledge that make up the teacher education process. From studies and empirical knowledge on the theme, the following questions emerged, which guided this investigation: does the academic of Letters, who is willing to act as a monitor in the pre-entrance exam, have a training that allows him to develop, in the preparatory classes for the writing of the entrance exam, the theoretical criteria established by the examining board? Exists an equivalence between the initial formation of the language teacher and its actuation in the preparatory classes for the entrance exam? How does the initial teacher training take place within the extension activity? With the purpose to find the answers to this problematization, we trace, as general objective: to verify how does the initial language teacher training, in graduation and on the extension project, with the purpose of verifying if there is equivalence between their training and the practice of the monitors, in writing classes of the pre-university course of UNIOESTE/Foz. In order to achieve the proposed objective, we support the research on the theoretical assumptions of Applied Linguistics. It is, therefore, a research based on ethnography, action research, of the qualitative, interpretative type, in which I observed my classes, while monitoring the discipline of Writing. Data collection was carried out through observation, recording of classes and unstructured interviews. As a result of this study the theoretical equivalences between the initial teacher education in undergraduate classes, in the pre-university entrance exam writing classes and in the UNIOESTE entrance exam writing test were confirmed, as well as the relevance of university extension of this formation initial language teacher.

**KEY-WORDS:** Teacher Formation; Pre-University Exam classes; Writing; University Extension

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - SÍNTESE DAS ENTREVISTAS-----	26
QUADRO 2 - ALUNOS CONCLUINTES E APROVAÇÕES NO PRÉ-VESTIBULAR -----	48
QUADRO 3 - CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DA PROVA DE REDAÇÃO DA UNIOESTE -----	65
QUADRO 4 - CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DA PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM -----	69
QUADRO 5 - CRONOGRAMA DAS AULAS DE REDAÇÃO DO CURSO PRÉ-VESTIBULAR -----	75
QUADRO 6 - DISCIPLINAS DO CURSO DE LETRAS-----	86
QUADRO 7 - DISCIPLINAS E EMENDAS RELACIONADAS ÀS ÁREAS DE LÍNGUA PORTUGUESA, LINGUÍSTICA, PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO -----	89

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1 – CURSO PRÉ-VESTIBULAR DA UNIOESTE/FOZ: “AMPLIANDO OS HORIZONTES E A VISÃO DE MUNDO DOS ACADÊMICOS”</b> .....	<b>19</b>
1.1 A LINGUÍSTICA APLICADA.....	19
1.2 AS CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA .....	21
1.3 A GERAÇÃO DE REGISTROS .....	24
1.4 A PESQUISA SOBRE PRÉ-VESTIBULARES .....	27
1.5 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA .....	30
1.6 O CURSO PRÉ-VESTIBULAR DA UNIOESTE/FOZ .....	33
<b>CAPÍTULO 2 – CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E DE GÊNERO DISCURSIVO NAS AULAS DE REDAÇÃO DO CURSO PRÉ-VESTIBULAR</b> .....	<b>51</b>
2.1 LINGUAGEM .....	51
2.2 GÊNERO DISCURSIVO .....	58
2.2.1 <i>Os Gêneros Discursivos do Vestibular da UNIOESTE</i> .....	61
2.3 A PROVA DE REDAÇÃO DO VESTIBULAR DA UNIOESTE.....	63
2.3.1 <i>A prova de redação do ENEM</i> .....	68
2.4 A DISCIPLINA DE REDAÇÃO DO CURSO PRÉ-VESTIBULAR DA UNIOESTE/FOZ .....	70
<b>CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	<b>81</b>
3.1 A FORMAÇÃO AMPLIADA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS.....	81
3.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DOS CURSOS DE LETRAS DA UNIOESTE/FOZ .....	85
3.3 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR NA EXTENSÃO.....	93
3.4 PERGUNTAS DE PESQUISA: RETOMANDO OS CAMINHOS PERCORRIDOS E ABRINDO ESPAÇO PARA NOVAS REFLEXÕES .....	101
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>107</b>
<b>APÊNDICE</b> .....	<b>112</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A motivação para esta pesquisa surge com minha trajetória no curso de licenciatura em Letras Português/Espanhol e suas respectivas literaturas, que cursei na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *Campus* de Foz do Iguaçu, entre os anos de 2011 a 2014 e, ao mesmo tempo, com minha experiência no Projeto de Extensão do Curso Pré-Vestibular vinculado à Universidade. Este é um curso gratuito, preparatório para a prova de vestibular da instituição e para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ofertado pela UNIOESTE a vestibulandos de escolas públicas. No primeiro capítulo, o Projeto de Extensão será apresentado de forma mais detalhada.

Meu primeiro contato com esse projeto foi em 2010, quando cursava o último ano do Ensino Médio e procurava uma forma de me preparar para a prova de vestibular da UNIOESTE. Tomei conhecimento do Pré-Vestibular da UNIOESTE devido a pesquisas feitas na internet. Procurei a universidade e fiz o processo de seleção para o cursinho, que, na época, consistia em: indicação pela escola, avaliação do histórico escolar e comprovação de baixa renda. Fui aprovada.

Enquanto aluna e, até então, sem ter certeza sobre o curso de graduação que eu faria, interessei-me pela disciplina de Redação devido, especialmente, à postura dos monitores quanto ao conhecimento que tinham e à forma como conduziam as práticas pedagógicas. Foi no decorrer do cursinho, motivada por essa admiração, que resolvi prestar vestibular para Letras, com a vontade de, nos próximos anos, fazer parte da equipe.

No ano seguinte, em meu primeiro ano da graduação, procurei a coordenação do projeto e pude acompanhar o trabalho dos monitores de Redação, como auxiliar. Em 2012 e 2013, após os processos de seleção, assumi turmas como monitora. Em 2014, meu ano de conclusão do curso de Letras, realizei parte de meu estágio de docência de Língua Portuguesa, bem como uma Iniciação Científica, intitulada “Estereótipos nas Redações de alunos do Curso Pré-Vestibular da Universidade Estadual do Oeste do Paraná”, e meu Trabalho de Conclusão de Curso, no Pré-Vestibular. Foi, então, que comecei minha jornada enquanto pesquisadora dessa temática.

Outro acontecimento que me fez observar, ainda na graduação, a importância das atividades de extensão, foi a realização de um estágio na Assessoria de

Extensão do Centro de Educação, Letras e Saúde – CELS, nos anos de 2013 e 2014. Estagiando no setor, eu acompanhava a tramitação e desenvolvimento dos projetos e isso me possibilitava participar de diversas atividades, conhecendo e me apaixonando pela extensão.

Em 2015, tive a oportunidade de fazer uma especialização em Educação do Campo, em que pesquisei, além da produção escrita dos alunos do cursinho, as redações de alunos de uma escola do campo<sup>1</sup>. Nesse mesmo ano, fui convidada a continuar na equipe do projeto, como aconteceu nos anos seguintes, até 2019, ano em que atuei como coordenadora da disciplina de Redação. Concluí, ainda, duas especializações: em “Língua Portuguesa, Redação e Oratória”<sup>2</sup> e em “Docência no Ensino Superior”<sup>3</sup>, também realizando pesquisas sobre o Pré-Vestibular.

Ademais, entre os anos de 2016 a 2018, através da realização de um processo seletivo, trabalhei como agente universitária<sup>4</sup> na instituição, o que me possibilitou atuar junto à coordenação do cursinho, tendo contato com seus aspectos estruturais e metodológicos. Além das experiências enquanto pesquisadora, o projeto ajudou a formar meu perfil como extensionista, como cidadã e como professora.

Essa caminhada que tive no Projeto Pré-Vestibular, como aluna, como monitora e como pesquisadora, me despertou interesse em continuar estudando e, em 2017, me submeti ao processo de seleção para o Mestrado em Letras, a fim de aprofundar meus estudos na área.

Inserida hoje na Pós-Graduação, meu interesse recai sobre a formação inicial do professor de línguas, para atuar no Curso Pré-Vestibular da UNIOESTE, *Campus* de Foz do Iguaçu, partindo da seguinte problematização: o acadêmico de Letras, que se dispõe a atuar como monitor no pré-vestibular, tem uma formação que lhe permite desenvolver, nas aulas preparatórias para a redação do vestibular, os critérios teóricos estabelecidos pela banca avaliadora?

Essa problematização se divide em duas sub-perguntas:

---

<sup>1</sup> Trabalho de pesquisa intitulado: A Produção Textual no Campo e a Cidade: algumas reflexões (2015).

<sup>2</sup> Trabalho de pesquisa intitulado: O trabalho com a carta do leitor (2017).

<sup>3</sup> Trabalho de pesquisa intitulado: A Atividade de Extensão no Ensino Superior: o Curso Pré-Vestibular da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Foz do Iguaçu (2017).

<sup>4</sup> O cargo de agente universitário que ocupei era um cargo administrativo de nível superior, com contrato temporário de dois anos. Esse vínculo me oportunizava os mesmos direitos que possuíam os funcionários efetivos, e eu estava apta às mesmas funções.

1. Existe uma equivalência entre a formação inicial do professor de línguas e sua atuação em aulas preparatórias para a Redação de Vestibular?
2. Como ocorre a formação inicial do professor dentro da Atividade de Extensão?

Entendemos que os cursos de Letras Português/Espanhol e Português/Inglês não têm como finalidade primordial instruir o aluno, futuro professor, para atuar especificamente na preparação de seu alunado para o Vestibular, embora ele também possa exercer esta função. Para responder a essa pergunta, busco problematizar, no decorrer desta pesquisa, o papel da Extensão na formação do professor de línguas.

Estas observações são necessárias para analisar a coerência entre a formação inicial de professores de línguas – os quais podem atuar como monitores do Curso Pré-Vestibular – e as concepções teóricas que dão sustentação à Prova de Redação do Vestibular da UNIOESTE para a qual os monitores do cursinho preparam seus alunos.

Para a realização desta pesquisa, compreendo, de acordo com Volóchinov (2017 [1929]), que a língua é um fenômeno social e que sua realidade fundamental é a interação verbal, uma vez que ela não é neutra, pois, “*a palavra é um fenômeno ideológico por excellence*” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 98, grifos do autor), bem como “*a palavra acompanha toda a criação ideológica como seu ingrediente indispensável*” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 100, grifos do autor). É importante considerar esse fato quando se pretende trabalhar numa perspectiva dos gêneros do discurso.

Bakhtin (2018 [1979]) aponta que todas as esferas da atividade humana – familiar; jornalística; jurídica; literária; científica; acadêmica; etc. – estão relacionadas com o uso da língua e sua utilização se dá em forma de enunciados concretos e únicos, que refletem as especificidades e as finalidades destas esferas, sendo que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2018 [1979], p. 262, grifos do autor).

Marcuschi, por sua vez, defende que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto” (MARCUSCHI, 2005, p. 20). Com base nos pressupostos teóricos supracitados, considero que o trabalho com os Gêneros Discursivos no

ambiente escolar se faz necessário, pois é uma forma de apresentar criticamente aos alunos os conteúdos que precisam ser explanados em sala de aula, por exemplo, levando-os à reflexão sobre as manifestações da linguagem em uso real.

Após essas considerações, realizei um breve levantamento sobre pesquisas já desenvolvidas acerca da formação inicial de professores em contexto de pré-vestibulares para verificar a pertinência deste trabalho. Em consulta ao banco de teses da Capes<sup>5</sup>, não foram encontrados estudos recentes<sup>6</sup> que contemplem especificamente essa questão, como propomos aqui, o que evidencia a falta de pesquisas na área. Por esse motivo, foi realizado um levantamento, então, sobre estudos relacionados a pré-vestibulares, que será apresentado no Capítulo 1.

Considerando o exposto, minha pesquisa objetiva verificar como ocorre a formação inicial do professor de línguas, na graduação e no Projeto de Extensão, averiguando se há equivalência entre sua formação e as práticas dos monitores, nas aulas de redação do Curso Pré-Vestibular da UNIOESTE/Foz do Iguaçu.

A fim de atingir o objetivo geral, valho-me dos seguintes objetivos específicos:

1. Apresentar um histórico do Projeto de Extensão do Curso Pré-Vestibular da UNIOESTE/Foz do Iguaçu;
2. Verificar quais são as concepções teóricas que embasam as aulas de Redação do Cursinho Pré-Vestibular, observando como estas estão subjacentes às práticas nas aulas de redação;
3. Observar o Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Letras da UNIOESTE/Foz, que norteia a formação inicial do professor, verificando se há uma equivalência entre seus objetivos, as orientações teóricas da Prova de Redação do Vestibular e as práticas pedagógicas dos monitores do cursinho.
4. Averiguar se/como ocorre a formação inicial do professor dentro da Atividade de Extensão.

Buscando atender aos objetivos intencionados, o referencial teórico-metodológico que serviu de ancoragem para esta pesquisa se fundamentou

---

<sup>5</sup> <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

<sup>6</sup> A pesquisa se limita ao recorte temporal de 2013 a 2018, posterior à formação da Plataforma Sucupira, pois as teses e dissertações anteriores não estão disponíveis para consulta.

basicamente na pesquisa qualitativa/interpretativista, com base etnográfica, seguindo uma orientação da pesquisa-ação. A partir dessas premissas, explicitarei brevemente os pressupostos que respaldaram o estudo, os quais serão mais amplamente abordados posteriormente.

Considerando o contexto em que a pesquisa foi realizada, é necessário dissertar acerca do curso pré-vestibular da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *Campus* de Foz do Iguaçu. Para tanto, utilizei como base: Bezerra, Souza e Lubeck (s/d), Bezerra, Souza e Rosa (2013). Esses autores apontam que o Pré-Vestibular é um curso gratuito, preparatório para a Prova de Vestibular da UNIOESTE, bem como para o Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM. É ofertado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná e, no *campus* de Foz do Iguaçu, com início em 2005, através da iniciativa das professoras Conceição Souza Licurgo Soares e Renata Camacho Bezerra. O projeto é destinado a alunos de baixa renda, oriundos da escola pública. Ademais, tive acesso a documentos que regem o projeto e a entrevistas que também embasaram a pesquisa.

Para a discussão acerca do conceito de gêneros discursivos e da concepção de linguagem utilizada, a contribuição central aos estudos virá dos escritos do Círculo Bakhtiniano<sup>7</sup>. Bakhtin defende que “[...] todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” e que “[...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos” (BAKHTIN, 2018 [1979], p. 261).

Percebe-se que enunciado, portanto, é todo o uso da língua, tanto oralmente, quanto na escrita. Para cada enunciado que utilizamos, valemo-nos de um gênero, pois, segundo Bakhtin, “em cada enunciado [...] sentimos a intenção de discurso ou a vontade discursiva do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras” (BAKHTIN, 2018 [1979], p. 281).

Para o autor, a língua deve ser entendida enquanto forma de interação, e não como algo acabado. Ela não é um fenômeno isolado, mas um processo que acontece através da interação entre os sujeitos. Ademais, a língua, assim como a linguagem, não pode ser considerada como um objeto homogêneo, abstrato e imutável, pois ela acontece em situações reais de uso.

---

<sup>7</sup> O Círculo de Bakhtin, de acordo com Faraco (2009), se refere a um grupo de estudiosos que se reunia entre 1919 a 1929, na Rússia. Era constituído por intelectuais de diversas formações e atuações profissionais, incluindo: Mikhail M. Bakhtin; Valentin N. Voloshinov; Pavel N. Medvedev; Matvei I. Kagan; Ivan I. Kanaev; Maria V. Yudina; Lev V. Pumpianski.



Essas reflexões acerca dos gêneros discursivos e da linguagem como forma de interação, são demasiadamente necessárias, uma vez que o trabalho foi realizado na disciplina de Redação, que tem como objetivo preparar os alunos para a Prova de Redação do Vestibular da UNIOESTE e do ENEM, trabalhando, nesta perspectiva, com os seguintes gêneros de natureza argumentativa: Carta do Leitor; Artigo de Opinião e Comentário Interpretativo/Crítico, além do texto dissertativo-argumentativo, conforme estabelece a prova do ENEM.

Como já mencionado, abordei a questão da formação de professores à luz dos estudos da Linguística Aplicada, doravante LA. Conforme argumenta Miller (2013), essa abordagem se justifica por quatro razões: pelo fortalecimento acadêmico para as práticas de formação de professores, que auxilia no entendimento dos processos de formação; pelo campo metodológico; por ser uma pesquisa de ordem política; pelas questões de transformação dos agentes envolvidos neste processo de formação de professores.

Desta forma, o referencial teórico utilizado nesta pesquisa contribui e proporciona indicadores para posteriores reflexões sobre os objetivos iniciais do estudo aqui proposto. Este referencial está aliado aos pressupostos teóricos da LA., que segundo Rojo (2007), trata de estudar a língua real, o uso situado da linguagem, os enunciados e discursos, as práticas de linguagem em contextos específicos, como é o caso de minha pesquisa, que objetivou analisar práticas de linguagem no contexto pré-estabelecido de um Curso preparatório para o Vestibular.

Para o desenvolvimento do estudo aqui proposto, foram usados os seguintes métodos de geração de registros: a observação, a análise documental, a gravação das aulas e a entrevista não estruturada.

Desta maneira, o primeiro capítulo da dissertação apresenta, de forma mais detalhada, a metodologia de pesquisa e os métodos de geração de registros utilizados, bem como o histórico do Curso Pré-Vestibular na UNIOESTE, *Campus* de Foz do Iguaçu, uma revisão de literatura pertinente às pesquisas sobre pré-vestibulares e, por fim, questões acerca da extensão universitária.

Explicito as concepções de linguagem e gênero discursivo no segundo capítulo, junto com a apresentação da prova de redação do vestibular da UNIOESTE e com a descrição e análise das aulas de redação do projeto de extensão do Curso Pré-Vestibular.

No terceiro capítulo, abordo a formação ampliada de professores de línguas e apresento os resultados da investigação realizada com base nos dados gerados através da observação das aulas de redação, do Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Letras Português/Espanhol e Português/Inglês da UNIOESTE/Foz e das entrevistas realizadas com as idealizadoras, as professoras coordenadoras e os monitores do Pré-Vestibular. É nesse momento que respondo às minhas perguntas de pesquisa.

Considerando o exposto, passarei ao primeiro capítulo, em que apresento discussões e reflexões sobre a metodologia utilizada no presente estudo, e que inclui, além das características da pesquisa, também o seu contexto.

## **CAPÍTULO 1 – CURSO PRÉ-VESTIBULAR DA UNIOESTE/FOZ: “AMPLIANDO OS HORIZONTES E A VISÃO DE MUNDO DOS ACADÊMICOS”**

Neste capítulo, apresentarei a metodologia que delinea o presente trabalho. Bortoni-Ricardo (2008) aponta que a pesquisa em sala de aula se insere no campo da pesquisa social. Sob esta mesma ótica, Fachin (2017) argumenta que as ciências humanas são complexas e possuem diversas ramificações que circundam o conhecer e, dessa forma, é comum surgirem novas indagações sobre a sociedade, o social. Essa pesquisa exige uma metodologia adequada, capaz de trazer respostas confiáveis, pois, “a pesquisa social, em certos casos, é muito mais uma busca de respostas significativas do que, propriamente, a busca de soluções” (FACHIN, 2017, p. 133).

A fim de encontrar respostas para as perguntas desta pesquisa – Existe uma equivalência entre a formação inicial do professor de línguas e sua atuação em aulas preparatórias para a Redação de Vestibular? Como ocorre a formação inicial do professor dentro da Atividade de Extensão? – O estudo proposto se insere no campo das Ciências Humanas, na área de Linguística Aplicada e se caracteriza como qualitativo/interpretativista, de base etnográfica, e ancorada na pesquisa-ação, como será exposto a seguir.

### **1.1 A LINGUÍSTICA APLICADA**

Esta investigação se apoia nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada, pois observa a língua em seu contexto real de uso, neste caso, no âmbito educacional, no contexto de um Curso Pré-Vestibular.

Cavalcanti (1986) argumenta que essa área de investigação foi vista por muito tempo como uma tentativa de aplicação da Linguística teórica à prática de ensino em línguas. Entretanto, a autora e também Moita Lopes (1998) esclarecem que, na realidade, a LA acontece em um contexto de aplicação da língua, não se faz aplicação da área.

De acordo com Kleiman (2013), a LA vêm desenvolvendo no Brasil, desde a década de 1990, bons diálogos com outras ciências sociais e humanas, como com as teorias críticas de Análise do Discurso, com a Crítica Literária, com os Estudos

Culturais, com a Antropologia e com a Sociologia, buscando apoio e respostas para as investigações “que se ocupam de questões em que a linguagem tem um papel constitutivo nos saberes, nas configurações identitárias e nas relações [...] que formam, conformam, deformam, informam, transformam as realidades que construímos” (KLEIMAN, 2013, p. 43).

Corroborando com a autora, Moita Lopes (1998) afirma que o linguista aplicado, quando parte de um problema de uso da linguagem na prática social e em contexto de ação, “procura subsídios em várias disciplinas que possam iluminar teoricamente a questão em jogo, ou seja, que possam ajudar a esclarecê-la” (MOITA LOPES, 1998, p. 102).

Pode ser percebido, através dos escritos de Moita Lopes (1998) e Kleiman (2013), o caráter interdisciplinar em LA, uma vez que ambos apontam a busca por subsídios teóricos em outras áreas que possam auxiliar nos estudos relacionados à linguagem.

Cavalcanti (1986) afirma que a LA é uma área preocupada com aspectos referentes ao uso da linguagem dentro ou fora do contexto escolar. Assim, os pressupostos teóricos da LA podem ser utilizados para embasar estudos em diferentes ambientes, como em hospitais, tribunais, grupos sociais, instituições públicas, etc.

Fabício argumenta que, “a partir da articulação do pensamento de Nietzsche, Foucault e Wittgenstein, podemos pensar em alguns procedimentos metodológicos que já vêm inspirando o nosso campo” (FABRÍCIO, 2006, p. 59). Dentre os procedimentos relacionados pela autora, apresento aqueles que têm relação próxima com meu estudo:

Interrogar-nos acerca da relevância social da temática e do objetivo gerais de nossos estudos, tendo em vista os atores sociais que vivenciam as práticas envolvidas no fenômeno a ser focalizado;  
 Inserir o objeto de estudo em amplo campo de problematizações, contextualizando-o local e globalmente no momento contemporâneo;  
 Historicizar o objeto, compreendendo como foi produzido, dentro de qual regime de verdade, respondendo a quais conjunturas históricas e socioculturais e com quais pressupostos;  
 Ser cauteloso quanto a generalizações possíveis, circunscrevendo os sentidos produzidos aos discursos e às práticas dos atores sociais que os fabricam e vivenciam (o que inclui o próprio pesquisador) [...];  
 Ter ciência de que nossas descrições e observações de eventos não são neutras e não podem ser feitas de fora de nossa linguagem nem da rede de significações que compõem nosso repertório [...];

Pensar, operando em uma dimensão ética, nos possíveis efeitos e consequências do caminho percorrido pelo pesquisador, interrogando-nos a quem eles podem atingir/beneficiar/prejudicar, e de que forma;  
Revisitar posições e reavaliar nossas escolhas (FABRÍCIO, 2006, p. 59-60).

As pesquisas em LA consideram as questões políticas que perpassam a linguagem, bem como entendem que a produção de conhecimento não é uma prática neutra. Não há respostas definitivas e universais, pois o conhecimento precisa ser autorreflexivo, reavaliado. Além disso, é necessário ter responsabilidade ética pelos conhecimentos produzidos, pois:

Não devemos almejar o saber pelo saber, ou a invenção pela invenção, deslocados de compromissos éticos. Não devemos, tampouco, nos relacionar com o conhecimento que produzimos como “captura” teórica do “real”. Embora tecnicidades analíticas sejam parte necessária de nossas pesquisas, elas não deveriam se converter em mera atividade técnico-cognitiva: nossas construções devem objetivar uma vida melhor (FABRÍCIO, 2006, p. 62).

Ainda acerca da responsabilidade ética, em um capítulo que busca relacionar a pesquisa em LA ao círculo de Bakhtin, Oliveira (2016, p. 62) aponta que a relação entre pesquisador e pesquisado exige “que o objeto/sujeito da pesquisa não seja emudecido”, e que, “sobre ele seja assumida uma apreciação valorativa”.

Assim, nossos estudos devem considerar a língua em uso, enquanto prática social, observar questões situadas, conhecer o contexto que se estuda, saber suas particularidades e ter consciência de como a pesquisa influenciará esse contexto, pois a LA objetiva produzir conhecimento que seja capaz de trazer benefícios, teóricos e práticos, aos envolvidos, pois, “a pesquisa em linguística aplicada [...] não se limita a resolver problemas. Ela busca mesmo é compreender a realidade” (PAIVA, 2019, p. 08).

## 1.2 AS CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

Esta pesquisa seguiu as orientações qualitativo/interpretativistas – uma vez que observei as aulas de Redação de um projeto de extensão, em seu contexto real, pois:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetivos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p. 222).

Dessa forma, a pesquisa qualitativa possibilita que o pesquisador observe a forma como os sujeitos de pesquisa se relacionam no contexto observado para, posteriormente, interpretar os dados e redigir seu texto.

Percebemos, então, que a escolha da metodologia aqui apresentada vai ao encontro das características do estudo proposto, visto que, para Oliveira (2012), o paradigma qualitativo de pesquisa é um,

(...) processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico (...). Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva (OLIVEIRA, 2012, p. 37).

Ademais, para Bortoni-Ricardo (2008, p. 49), o objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula é o “desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam”, ou seja, os atores se acostumam às suas rotinas e podem ter dificuldades em perceber os padrões estruturais sobre elas, ou têm dificuldades em identificar seus significados e as formas como se encaixam em uma matriz social mais ampla.

Este estudo é também etnográfico. A etnografia foi escolhida por sua característica de permitir a realização de uma análise descritiva de grupos humanos específicos, por meio do levantamento de dados, objetivando conhecer melhor sua realidade. Neste momento, o pesquisador deve deixar de lado os estereótipos e preconceitos e agir como participante, questionando, observando, interpretando e refletindo sobre as práticas que o circundam.

Paiva (2019) aponta que a etnografia se originou nos estudos da antropologia cultural e foi apropriado pela Linguística Aplicada, focando em questões relacionadas à linguagem.

Street (2014, p. 65) explica que, atualmente, desenvolve-se a etnografia “para além dos significados e usos particulares postulados no interior da antropologia”, que a via enquanto observação participante, descrevendo minuciosamente os padrões sociais e culturais de pequenos grupos.

Em educação, o autor aponta que os pesquisadores se apoderaram do termo “para se referir à observação atenta e detalhada das interações em sala de aula” (STREET, 2014, p. 65). Sobre essa questão, Garcez e Schulz (2015, p. 27) defendem que “ter um olhar situado para o cotidiano escolar e registrá-lo minuciosamente nos torna etnógrafos da linguagem conhecedores das experiências de ensino e aprendizagem que podem ser relevantes para outros cenários e contextos”.

Para Bortoni-Ricardo (2008), baseando-se em Erickson (1990)<sup>8</sup>, os pesquisadores etnógrafos que se propõem a interpretar ações que têm lugar em uma escola ou em uma sala de aula começam seu trabalho de pesquisa procurando responder a três perguntas: 1) O que está acontecendo aqui? 2) O que essas ações significam para as pessoas envolvidas nelas? 3) Como essas ações que têm lugar em um microcosmo como a sala de aula se relacionam com dimensões de natureza macrossocial em diversos níveis: o sistema local em que a escola está inserida, a cidade e a comunidade nacional?

Com base em Peirano (2014), podemos defender, também, que o pesquisador etnógrafo se coloca na pesquisa, faz parte dela, uma vez que não há separação entre o estudo realizado e a escrita de seu texto.

Ademais, este estudo será realizado através da pesquisa-ação. Para Tripp (2005):

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (TRIPP, 2005, p. 445).

Tripp (2005) também afirma que a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas práticas quanto teóricas da pesquisa, tendo características de ambas. Ademais, ela “deve ser contínua e não repetida ou ocasional, porque não se pode repetidamente

---

<sup>8</sup> ERICKSON, F. **Qualitative Methods**. Research in Teaching and Learning. New York: Macmillan Publishing Company, 1990, p. 75-100.

realizar pesquisas-ação sobre a prática de alguém, mas, deve-se regularmente trabalhar para melhorar um aspecto dela” (TRIPP, 2005, p. 448).

Também sobre a pesquisa-ação, Paiva aponta que, em Linguística Aplicada, ela “é feita ou por um professor pesquisador ou por um pesquisador em colaboração com um ou mais professores, visando compreender e melhorar um ambiente educacional” (PAIVA, 2019, p. 73).

Assim, a pesquisa-ação foi escolhida para orientar este trabalho, uma vez que, enquanto pesquisadora, observo minhas aulas de redação no projeto de extensão do Curso Pré-Vestibular, objetivando perceber como ocorre a formação inicial do professor de línguas, na graduação e no Projeto de Extensão, com a finalidade de averiguar se há equivalência entre sua formação e as práticas dos monitores, nas aulas de redação do Curso Pré-Vestibular.

### 1.3 A GERAÇÃO DE REGISTROS

Parafraseando Marconi e Lakatos (2010), existem vários procedimentos para a realização da geração de registros que variam de acordo com as circunstâncias ou com o tipo de investigação, sendo necessário haver entrosamento entre as tarefas organizacionais e administrativas com as científicas, respeitando prazos, orçamentos e preparo do pessoal, pois, quanto mais planejamento for feito previamente, menos desperdício de tempo haverá.

Para o desenvolvimento do estudo proposto, a fim de realizar a geração de registros, utilizei os seguintes métodos: observação; entrevista não estruturada; consulta a documentos; além da gravação de minhas aulas.

Jaccoud e Mayer (2011, p. 257) apontam que “a observação encontra um lugar central nos métodos de pesquisa”, pois independente de qual seja sua natureza, a observação é a condição primeira da construção do saber, é o núcleo do procedimento científico.

Os autores também apontam que a observação é acompanhada de “outras técnicas de coleta do material qualitativo, tais como a entrevista, os relatos de vida, ou ainda a pesquisa documental” (JACCOUD; MAYER, 2012, p. 255). É de acordo com as necessidades percebidas pelo observador/pesquisador que serão escolhidos métodos para complementar a pesquisa.



A observação, para Marconi e Lakatos (2010, p. 173), busca utilizar os sentidos para captar determinados aspectos da realidade, “não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar”.

Em minha pesquisa, utilizei a observação participante natural, que, para Marconi e Lakatos (2010, p. 177), “consiste na participação real do pesquisador na comunidade ou grupo” observado. O observador pertence à mesma comunidade que está investigando. Sou monitora de Redação no projeto de extensão do Curso Pré-Vestibular desde 2011 e, em 2018, observei minhas próprias aulas.

As observações ocorreram no período de 11 de agosto a 30 de novembro de 2018, totalizando 08 aulas, que aconteceram quinzenalmente, aos sábados, com duração de 1h30 cada. Os registros foram feitos através da gravação das aulas, com o telefone celular. Importante frisar aqui que, em nenhum momento, os alunos apareceram nas filmagens, apenas a pesquisadora.

Acerca da observação, as autoras ainda apontam que, normalmente, acontecem no ambiente real, e que a melhor maneira é realizar os registros no local em que ocorre o evento, pois “isto reduz as tendências seletivas e a deturpação na reevocação” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 178). Minha observação seguiu essas instruções e foi realizada na própria sala, durante as aulas.

Outro método de geração de registros que utilizei foi a entrevista, que consiste em o pesquisador obter informações sobre determinado assunto, através de uma conversação de natureza profissional. Dessa forma, “a entrevista não é uma simples conversa. É uma conversa orientada para um objetivo específico” (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007, p. 51).

A forma de entrevista escolhida foi a despadronizada, ou não estruturada, que, para Marconi e Lakatos (2010), é quando o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação do modo que achar mais pertinente, sendo que, “em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 180).

As entrevistas foram realizadas objetivando gerar dados necessários para o desenvolvimento da pesquisa, recorro a elas sempre que necessário, no decorrer de toda a Dissertação. As mesmas foram organizadas da seguinte maneira:

**Quadro 1 - Síntese das entrevistas**

<b>Entrevistado</b>	<b>Nome fictício<sup>9</sup></b>	<b>Objetivo</b>
Professora idealizadora do projeto I	Renata <sup>10</sup>	Elaborar um histórico do projeto de extensão do Curso Pré-Vestibular da UNIOESTE/Foz
Professora idealizadora do projeto II	Isabel	
Professora Coordenadora do Pré-Vestibular	Sheila	
Professora Orientadora da disciplina de Redação	Bianca	Caracterizar a disciplina de Redação
Monitora novata I	Aline	Caracterizar a disciplina de Redação / Perceber como/se o projeto de extensão pode auxiliar na formação inicial do professor
Monitora novata II	Letícia	
Monitor veterano I	Paulo	
Monitora veterana II	Daniela	

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2020).

Para a realização das entrevistas, primeiramente, entrei em contato com os sujeitos, a fim de explicar minha pesquisa e a necessidade e importância da participação deles. Após esse primeiro contato, marcamos local e data. Com a autorização dos entrevistados, a conversa foi gravada em áudio.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de outubro e novembro de 2019, individualmente com cada participante, em dias e horários diferentes, exceto com as monitoras Aline e Letícia que, devido às obrigações com o fim do ano letivo e aos poucos momentos em que estariam disponíveis, preferiram responder às perguntas juntas.

Como apresentado no quadro anterior, foram escolhidos quatro monitores para serem entrevistados. Os monitores veteranos foram selecionados devido às suas participações em diversas edições do projeto, o que possibilitou que contribuíssem com memórias de vários anos. As monitoras novatas foram selecionadas por fazerem parte dos grupos de 2018 e 2019 de Redação, possibilitando, assim, que fornecessem relatos sobre os trabalhos mais recentes da disciplina.

Ademais dos métodos aqui descritos, também realizei a gravação de metade das minhas aulas, quatro, com a finalidade de observar minhas práticas enquanto monitora de Redação. Não realizei a transcrição dos vídeos, porque faço o relato

<sup>9</sup> Atribuirei nomes fictícios para preservar a identidade dos entrevistados.

<sup>10</sup> A professora, em especial, optou pelo uso de seu nome real.

das aulas no segundo capítulo, e não aconteceu nada relevante além dos relatos apresentados.

Friso, aqui, que as aulas da disciplina de Redação seguiram um cronograma, proposto pela coordenadora da disciplina, para que todos os monitores trabalhassem os mesmos conteúdos em suas turmas, inclusive, com as mesmas teorias subjacentes. Dessa forma, os monitores das seis turmas que o Pré-Vestibular disponibilizou em 2018 tiveram como base as mesmas orientações para a preparação de seus alunos, como será mais bem descrito no segundo capítulo desta Dissertação. A seção seguinte busca apresentar pesquisas realizadas que focaram na formação inicial do professor em cursos pré-vestibulares.

#### 1.4 A PESQUISA SOBRE PRÉ-VESTIBULARES

Com o intuito de verificar o estado da arte, busquei fazer um levantamento de estudos já desenvolvidos sobre a formação inicial de professores em contexto de pré-vestibulares. Para realizar a busca, usei as palavras-chave de minha pesquisa: “Formação de Professores”; “Cursinho Pré-Vestibular”; “Redação”; “Extensão universitária”. Entretanto, como não encontrei resultados para essas palavras-chave, reduzi para as duas primeiras.

Em consulta ao banco de dissertações e teses da Capes, não foram encontrados estudos recentes acerca da temática aqui proposta, evidenciando uma carência de investigações na área. Por esse motivo, foi realizado um levantamento, então, sobre estudos relacionados a pré-vestibulares.

O levantamento de pesquisa contou com dissertações e teses presentes no Banco de Teses da Capes, entre os anos de 2013 a 2018 – posterior à formação da Plataforma Sucupira, pois os trabalhos anteriores não estão disponíveis para consulta. A busca resultou em 78.361 pesquisas, divididas entre dissertações e teses. Selecionei os cinco primeiros trabalhos encontrados que possuíam, além do tema ‘pré-vestibular’, outras semelhanças com minha pesquisa. Trago aqui as dissertações de Almeida (2016); Viana de Almeida (2016); Assis (2016); Cordeiro (2013) e Martins (2017). As teses que verifiquei não possuíam relações com demais temas de meu estudo, como extensão, educação e formação de professores, por isso não estão presentes aqui.

A dissertação de Almeida (2016), apresentada à Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, busca contribuir para o debate sobre o acesso de jovens de camadas populares ao ensino superior brasileiro, através da perspectiva de alunos de um pré-vestibular popular, classificado como “sem militância”, ou seja, sem vínculo com movimentos sociais. A autora usou como método de geração de registros a aplicação de 36 questionários e a realização de 12 entrevistas, ambos com alunos do pré-vestibular. Como resultado, Almeida verificou que os alunos acham o pré-vestibular desorganizado e sem comprometimento por parte dos professores, o que gera desmotivação. Sua análise também apontou que, ao contrário do que acontece nos cursos “com militância”, a inserção no pré-vestibular não representa um marco na trajetória dos estudantes.

O trabalho de Viana de Almeida (2016), desenvolvido durante o mestrado em Educação da Universidade Federal de Goiás – UFG, tem o objetivo de investigar a emergência, constituição e reconfiguração dos cursos preparatórios populares de acesso ao ensino superior. O autor utiliza como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental, com a intenção de identificar as temáticas e os agentes organizadores que surgem dessas experiências. Segundo Viana de Almeida (2016), os movimentos negros e os movimentos estudantis apareciam como os maiores agentes organizadores dos Pré-Vestibulares Populares (PVP), entretanto, estudos mais recentes apontaram que o Estado também passou a organizar estes PVP, fazendo com que ocorra uma reconfiguração dos pré-vestibulares populares, em forma e conteúdo.

A dissertação de Assis (2016), desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUCRJ, procura fazer uma constituição histórica de um curso pré-vestibular comunitário específico, na perspectiva de seus precursores. Pressupõe-se que estes tiveram influências de movimentos sociais de educação popular. O autor realiza um estudo de campo e, para a coleta de dados, aplica um questionário/entrevista aos precursores. Após as análises, o estudo concluiu que as motivações dos precursores têm base no sentimento de pertencimento à comunidade local, além do desejo de contribuir com a continuidade do pré-vestibular. Concluiu-se, também, que o significado dessa experiência perpassou a questão da cidadania, pois os envolvidos se tornaram agentes multiplicadores e traziam trajetórias de sucesso e de compromisso com a transformação da realidade dos alunos.

A pesquisa de Cordeiro (2013), defendida no mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET, investiga as expectativas quanto a inserção profissional de estudantes negros e carentes que frequentam um curso pré-vestibular comunitário. Segundo a autora, essas expectativas estão ligadas a escolha de um curso superior e a inserção profissional que o curso poderia proporcionar. Para o levantamento de dados, utilizou-se questionários e entrevistas semi-estruturadas, documentos oficiais do projeto e bibliografias pertinentes. Como conclusão, Cordeiro (2013) constatou que há muita heterogeneidade nas expectativas, entretanto, encontrou traços semelhantes quanto à construção da identidade negra. Ademais, foi percebido que as trajetórias profissionais dos estudantes decorrem de combinações de fatores sociais, raciais e individuais.

Por fim, a dissertação de Martins (2017), apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, abarca a relação da universidade com a comunidade através da experiência de um pré-vestibular popular na formação humana de professores e alunos envolvidos no projeto. A autora aborda, também, a questão da extensão universitária e do compromisso da universidade com a sociedade. Como procedimento metodológico, foi realizada análise de documentos e entrevistas a fim de destacar as percepções dos sujeitos envolvidos. Como resultado, foram revelados os benefícios dessa relação entre universidade e comunidade para além da preparação para o ingresso no ensino superior, mas também, relacionado à formação humana, tanto dos alunos, quanto dos professores participantes.

A partir da relação destes trabalhos, é possível perceber a importância dos pré-vestibulares, em especial os comunitários e populares, para a inserção de alunos de classes econômicas mais baixas em instituições públicas de ensino. Ademais, há também a questão da relevância destes para os professores envolvidos, conforme apontado por Assis (2016) e Martins (2017).

O levantamento de pesquisas possibilitou a percepção de diferentes abordagens acerca dos pré-vestibulares, porém, sem desviar de questões relacionadas ao social e ao humano.

Entretanto, as pesquisas citadas, embora apresentem a função social dos pré-vestibulares e a contribuição para a formação cidadã dos professores e alunos, não abordam a formação inicial de professores, como me proponho a fazer aqui.

Para tanto, a fim de atender a este objetivo, e considerando que o Curso Pré-Vestibular da UNIOESTE/Foz é um projeto de extensão, passarei, no próximo item, a falar sobre a extensão universitária.

### 1.5 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Ainda hoje, muitos alunos ingressam em uma Universidade Pública sem ter o conhecimento de que suas atividades acadêmicas vão além da sala de aula. Essa questão está presente, inclusive, em nossa Constituição Federal, que apregoa, em seu artigo 207, que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de *indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*” (BRASIL, 1988, grifos nossos), o que significa que esses três pilares: Extensão, Ensino e Pesquisa, devem ser tratados de forma equivalente pelas instituições.

Cada um desses eixos funciona independente, existe por si só, todavia, também estão interligados em prol da Universidade. No que tange ao Ensino, por exemplo, têm-se as disciplinas, obrigatórias e eletivas, da grade curricular dos cursos de graduação; no âmbito da pesquisa, exemplos são os projetos de pesquisa e iniciação científica. Já acerca da Extensão, pode-se citar os projetos, cursos, eventos, prestações de serviço e programas de extensão.

Nunes e Silva (2011) argumentam que:

A extensão universitária é uma forma de interação que deve existir entre a universidade e a comunidade na qual ela está inserida, uma espécie de ponte permanente entre a universidade e diversos setores da sociedade. Funciona como uma via de duas mãos em que a universidade leva conhecimentos e/ou assistência à comunidade e recebe dela influxos positivos em forma de retroalimentação, tais como suas reais necessidades, anseios e aspirações. Além disso, a universidade aprende com o saber dessas comunidades (NUNES; SILVA, 2011, p. 120).

Dessa forma, o papel da Universidade Pública é levar os conhecimentos produzidos em seu interior à comunidade, tal qual será defendido pelas coordenadoras e monitores do Pré-Vestibular, e corroborado por nós. Essa ‘retribuição’ pode ser feita, por exemplo, através de projetos de pesquisa e de extensão, envolvendo seus acadêmicos, docentes e técnicos administrativos, em prol do desenvolvimento tecnológico e social de seu entorno.

Na UNIOESTE, as normas e procedimentos específicos para atividades de extensão são regidas pela Resolução nº. 236/2014, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE, de 13 de novembro. O documento apresenta, em seu artigo 1º, que “A extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico, que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade”, têm suas ações expressadas em quatro eixos: impacto e transformação; interação dialógica; interdisciplinaridade; e indissociabilidade de ensino-pesquisa e extensão, item que reafirma a extensão como parte do processo acadêmico.

Na instituição, as atividades de extensão podem ser propostas por docentes e agentes universitários, com nível superior. Elas são submetidas à comissão de extensão de cada *campus*, analisadas e, quando aprovadas, podem ser desenvolvidas.

É importante mencionar também que, em geral, para que o aluno possa concluir um curso superior, além de ser aprovado nas disciplinas, precisa ter uma carga horária destinada a atividades de extensão, bem como na pós-graduação, em que se precisa cumprir alguns pré-requisitos ligados à extensão.

O curso Pré-Vestibular se encaixa enquanto extensão na modalidade Projeto, que, segundo a Resolução nº. 236/2014 – CEPE, “é uma ação processual e contínua de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivos específicos”.

O documento, em seu artigo 17º, também explica que “As Atividades de Extensão podem ser propostas e criadas a partir da leitura da realidade social local e regional, de demandas apresentadas pela comunidade universitária [...]”, nesse contexto, a criação do Pré-Vestibular, como veremos na próxima seção, surgiu de necessidades apresentadas, primeiramente, pelos funcionários da UNIOESTE e, posteriormente, pela comunidade de Foz do Iguaçu que, hodiernamente, ainda manifesta precisão dessa atividade.

A nível nacional, a Resolução nº. 7, de 18 de dezembro de 2018, do Ministério da Educação, apresenta a extensão na educação superior brasileira como:

A atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do

conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2018, p. 01-02).

Considerando o exposto, “as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos” (BRASIL, 2018, p 02). Essa curricularização é importante, pois a extensão é uma forma de proporcionar interação da comunidade acadêmica com a sociedade, permitindo a troca de conhecimentos, bem como contribuir para a formação acadêmica e cidadã dos estudantes.

Como supracitado, muitos alunos concluem uma graduação na Universidade Pública cumprindo apenas as disciplinas previstas na grade acadêmica e a carga horária destinada a atividades extracurriculares, necessárias para o cumprimento de todos os requisitos para se colar grau, no caso dos cursos de Letras da UNIOESTE/Foz, 200 horas, como poderá ser observado posteriormente, durante a análise do PPP.

Com a curricularização da extensão, ou seja, com sua prática prevista na carga horária curricular dos cursos, compondo a matriz curricular, acreditamos que mais alunos conhecerão e participarão dos projetos realizados por sua instituição de ensino, logo, como defendemos aqui, ampliando sua formação acadêmica.

Pensando em cursos de licenciatura, além do supracitado, a extensão pode oportunizar que o acadêmico conheça o ambiente de sala de aula, enquanto professor, antes de realizar seu estágio de observação e docência, permitindo-lhe ter maior segurança, decorrente de uma experiência prévia, tal qual foi apontado pelos monitores entrevistados e será exposto na sequência.

Também é importante apresentar um olhar político para a extensão, no sentido de a comunidade conhecer os estudos, pesquisas e projetos desenvolvidos em seu interior, entendendo a relevância social destes, tornando possível que as instituições tenham um apoio dos membros de seu entorno, fortalecendo-se, inclusive em momentos de ataque à educação pública, como corte de verbas e desmoralização de seus profissionais e acadêmicos. Devido a isso, na seção seguinte apresentarei uma atividade de extensão, que é o foco de minha pesquisa: o Curso Pré-Vestibular da UNIOESTE/Foz.



## 1.6 O CURSO PRÉ-VESTIBULAR DA UNIOESTE/FOZ

Esta pesquisa foi realizada no contexto do projeto de extensão do Curso Pré-Vestibular da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *Campus* de Foz do Iguaçu, mais especificamente, na disciplina de Redação. Por ser uma atividade que atende a um grande número de estudantes da rede pública de ensino, tendo uma ampla concorrência em sua seleção, chegando, em alguns anos, a aproximadamente mil inscritos para concorrer às 120 vagas, o projeto é de suma importância, uma vez que pode ser o diferencial para estes alunos que pleiteiam vagas em universidades públicas.

O Pré-Vestibular é um curso gratuito, preparatório para a Prova de Vestibular da UNIOESTE e, na disciplina de Redação, também para o Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM. É ofertado pela UNIOESTE, *campus* de Foz do Iguaçu. Teve início no ano de 2005, através da iniciativa das professoras Conceição Souza Licurgo Soares e Renata Camacho Bezerra.

Devido ao pouco material encontrado sobre esse projeto, realizei entrevistas com as duas professoras idealizadoras, a fim de elaborar um histórico, bem como entrevistei a atual coordenadora da atividade, a coordenadora da disciplina de Redação, além de quatro monitores. Usarei nomes fictícios para reproduzir suas falas.

A professora Renata, uma das idealizadoras da atividade de extensão, é professora da Universidade, ligada ao curso de Matemática. Ela conta que o passo inicial para a criação do pré-vestibular se deu devido à divulgação do primeiro Edital de bolsas de extensão da Universidade, e que a primeira ideia era criar um pré-vestibular específico para Matemática, sua área de atuação, uma vez que havia muita procura da comunidade externa, que solicitava uma preparação de Matemática voltada para o Vestibular.

Neste período, já havia um trabalho que era realizado pela professora Isabel, docente dos cursos de Letras, com os funcionários da instituição, pois estes, quando iam prestar o vestibular, afirmavam ter dificuldades com a redação e procuravam os cursos de Letras, pedindo auxílio. Então, num primeiro momento, o pré-vestibular era realizado apenas com as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Redação. Mas, devido ao crescimento do projeto, e ao aumento do público, surgiu a

necessidade de formar um grupo de professores para trabalhar com a área de humanas e de exatas. De acordo com a prof.<sup>a</sup> Isabel:

*Esse projeto, ele começou com a intenção de ajudar os funcionários, e cresceu de uma tal maneira que a gente percebeu que a gente podia estender para os alunos da população em geral, então essa articulação universidade pública com a escola pública é uma possibilidade muito importante. Eu me sinto assim muito contente de ter participado desse projeto, foi muito agradável trabalhar com a professora Renata (ISABEL, 2019).*

Dessa forma, houve a ideia de unir os dois projetos, com o objetivo de atender a um maior número de pessoas, o que aconteceu em 2005. A partir de então, foram feitos convites a professores das áreas de Física e Química, para que participassem da organização. Na primeira edição, o cursinho possuía as disciplinas de Matemática, Física, Química, Língua Portuguesa, Literatura e Redação.

Junto com esse novo formato, que deu origem ao Curso Pré-Vestibular, a prof.<sup>a</sup> Isabel conta que foi sentida a necessidade de selecionar alguns acadêmicos para atuarem como monitores, dando as aulas, sob a coordenação de professores da instituição, responsáveis por cada disciplina, uma vez que, devido à excessiva carga de trabalho, os próprios docentes da universidade não conseguiriam atender a todas as turmas do projeto.

Até aquele momento, a UNIOESTE/Foz não possuía a graduação em Enfermagem, então ainda não havia suporte na área de Biologia. Também houve parceria com a Faculdade Uniamérica, a fim de que alguns acadêmicos pudessem ministrar as aulas de História e Geografia, cursos que a instituição ofertava.

A prof.<sup>a</sup> Renata buscou apoio, também, do ITAI – Instituto de Tecnologia Aplicada e Inovação<sup>11</sup>, a fim de conseguir verba para custear o projeto, o que foi possível em 2006. Ao longo de seus 15 anos de atividade<sup>12</sup>, o cursinho também contou com auxílio da Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu, da Itaipu Binacional<sup>13</sup> e do Parque Tecnológico da Itaipu – PTI<sup>14</sup>, além de parcerias com as instituições privadas de Ensino Superior da cidade e, mais atualmente, com a Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA<sup>15</sup>.

---

<sup>11</sup> Mais informações disponíveis em: <http://itai.org.br/>

<sup>12</sup> Até a defesa desta Dissertação, não havia iniciado a 16ª edição do projeto.

<sup>13</sup> Mais informações disponíveis em: <https://www.itaipu.gov.br/>

<sup>14</sup> Mais informações disponíveis em: <https://www.pti.org.br/>

<sup>15</sup> Mais informações disponíveis em: <https://portal.unila.edu.br/>

O apoio financeiro tem a finalidade de custear os materiais de expediente e de divulgação, além de fornecer ajuda de custos aos monitores e lanche aos alunos. Em 2015, a bolsa-auxílio que os monitores recebiam passou a ser bolsa de iniciação à docência, custeada pela Fundação Parque Tecnológico de Itaipu – FPTI. A coordenação do projeto organizava estas bolsas de forma que três monitores por disciplina as recebessem, ou seja, cada uma das três turmas do projeto teria um monitor bolsista de cada segmento, podendo ter, também, outros monitores, voluntários.

As professoras também comentam sobre a importância desses apoios. Para a prof.<sup>a</sup> Isabel, uma das idealizadoras do Pré-Vestibular, o monitor:

*ele também é um aluno carente, a grande maioria é carente. A gente concorda que um ou outro é aluno que veio da escola particular, que a família tem uma renda superior a outros, mas a gente sabe que a maioria tem dificuldades, então como eles até às vezes não tinham a possibilidade nem de ter o dinheiro para as passagens dele, nem para pagar o ônibus, esse valor era importante para eles. E além de ser importante porque pagava o ônibus deles e podiam comprar mais uma coisinha ou outra para eles, tem sempre aquele sentimento de o efeito psicológico mesmo, de dizer 'eu ganhei uma bolsa trabalhando na universidade enquanto eu estava na graduação', tem esse efeito [...] tem o efeito psicológico de valorização [...] Essa bolsa é, sem dúvidas, tanto material, quanto emocionalmente, algo muito importante (ISABEL, 2019).*

A professora afirma que a bolsa é importante não apenas para a manutenção do projeto de extensão, mas, também, para a permanência do acadêmico, que atua como monitor, na universidade, pois, como aponta, este também é um aluno carente, que possui dificuldades, e que, algumas vezes, não consegue custear o transporte para ir até à instituição dar as aulas, ficando impedido de participar da atividade.

A prof.<sup>a</sup> Renata argumenta que, quando começou o Pré-Vestibular, a bolsa foi fundamental, porque era necessário realizar um trabalho de pesquisa, o que demandava tempo. Todavia:

*Mas eu acho que o pré-vestibular não pode ser munido pela bolsa, eu acho que o que traz o monitor para o pré-vestibular, ele é um projeto social, então eu acho que o que traz, a menina dos olhos que faz alguém querer dar aula no pré-vestibular tem que ser outra coisa [...]. Na minha concepção, [a bolsa] não podia e não pode ser o critério para alguém trabalhar nesse pré-vestibular [...]. Eu acho que a concepção do pré-vestibular é um projeto social, então você vai para trabalhar lá, ou vai para se dedicar lá, você tem que ter a concepção do projeto, senão o projeto não funciona [...]. Eu acho que a bolsa é fundamental, acho que*

*tem que ter, que a gente tem que lutar para ter, mas não acho que ela tem que ser pré-requisito para alguém fazer parte (RENATA, 2019).*

A professora defende que os monitores devem entender a função do projeto, participando dele com a consciência de seu papel social, e não buscando apenas remuneração. Entendemos o posicionamento da docente e concordamos com a importância de o aluno compreender a função social da atividade, entretanto, defendemos, também, que a bolsa, além de necessária, é fundamental, pois, por mais que o Pré-Vestibular seja um projeto social, conforme defendido pela professora Isabel e corroborado por nós, esse auxílio, ademais de custear o próprio projeto, com materiais de expediente, divulgação e lanche, pode ser o diferencial para o graduando se manter na faculdade, pagar o transporte, comprar materiais, tirar cópias, sendo, em diversos casos, a única fonte financeira que possui.

A professora Sheila, coordenadora da atividade de extensão desde 2017, conta que:

*Nesse ano especificamente [2019], o projeto não tem apoio financeiro de nenhuma instituição. Nós tínhamos o apoio financeiro do Parque Tecnológico de Itaipu, pela própria reestruturação do Parque foi cancelado esse convênio, essas bolsas, enfim, era com bolsas e também nos anos anteriores com lanche, com apostilas, com materiais, ele era um projeto mais estruturado no sentido do próprio financiamento, do próprio recurso que ele tinha. Então, nesse ano especificamente, nós não temos recurso externo nenhum, nem da Fundação Araucária, nem dos órgãos de fomento e nem do Parque Tecnológico de Itaipu. E isso têm impactos direto na questão desses desafios. Um deles são os próprios acadêmicos, mesmo eles tendo uma carga horária do projeto de extensão, muitos também trabalham nesse projeto ou estão vinculados a ele na questão das bolsas, **porque eles precisam dessas bolsas até para se manter na universidade**. As bolsas geravam em torno de 350, 400 reais, dependendo do órgão de fomento, no último que nós tivemos eram 400 reais para se dedicar a esse projeto, na preparação das aulas, na revisão dos conteúdos, na organização da apostila, e também para ministrar as aulas, que no nosso caso são aos sábados [...] e ainda esses monitores faziam revisão dos conteúdos com os alunos. Então nós temos dificuldades assim, até para que nossos monitores se mantenham no projeto, tem alguns que são de fora, de outros municípios. E o que acaba com que os próprios professores, próprios colegas, muitas vezes nesse momento agora específico que a gente está vivendo, acabam ajudando esses alunos com vales, vale transporte, vale lanche, para que eles possam se manter no projeto. Não é uma questão simples de se resolver. Os acadêmicos muitas vezes querem participar, mas muitas vezes eles não têm nem como estar vindo na universidade, principalmente esses que são dos municípios próximos de Foz do Iguaçu, mas que precisam desse deslocamento e de bairros longes também (SHEILA, 2019, grifos nossos).*

A professora Sheila também frisa a relevância das bolsas, inclusive para a permanência do acadêmico na faculdade, não apenas para possibilitar sua participação no cursinho. Nos últimos anos em que o projeto recebeu apoio financeiro, para que o monitor pudesse receber o auxílio de R\$ 400,00, não podia ter vínculo empregatício e nem realizar estágio remunerado em nenhuma instituição. Isso aponta que o monitor que possuía essa bolsa realmente necessitava dela, não tendo outra forma de se manter. Ademais, sua vigência era de 05 ou 06 meses, dependendo da duração do Pré-Vestibular naquele ano.

Considerando os requisitos exigidos pelas entidades apoiadoras, a coordenação do projeto tentava organizar para que, pelo menos, uma bolsa pudesse ser paga para cada disciplina, e esse valor, em Redação, era dividido de igual maneira entre todos os monitores, considerando que todos nós tínhamos gastos para poder participar do cursinho.

Relato que corrobora o dito pela professora Bianca, coordenadora da disciplina de Redação do Pré-Vestibular, desde 2016:

*É muito bom o aluno ter um benefício, que seja em forma financeira, porque é um aluno de graduação, e um aluno que tem seu passe [de ônibus] contado e vem em um horário que não é o horário do curso de Letras, então ele precisa ter esse benefício financeiro nesse sentido? Infelizmente, nesse ano as bolsas foram extintas porque houve a quebra de contrato, extinção, aliás, do contrato, com a Itaipu, que destinava não só bolsas para nossos monitores, mas também lanche, xerox, então nós tivemos a perda desses benefícios neste ano. É muito triste, é muito triste, é lamentável. **É lamentável que esse olhar para a universidade pública e sobretudo para o projeto de extensão, que é um projeto de extensão para esse aluno que precisa de um apoio, esse aluno de ensino médio da comunidade da escola pública.** Como é importante que ele venha para a universidade aqui, participar do cursinho pré-vestibular e ter acesso a lanche, por exemplo, que ele possa passar aqui as cinco ou seis aulas, mas que ele tenha esse momento e para o estudante também, para o estudante de graduação, para aqueles veteranos que estão aqui há tanto tempo buscando um trabalho, mas buscando a cidadania dessas pessoas (BIANCA, 2019, grifos nossos).*

Nesses 15 anos de atividade do Pré-Vestibular, 2019 foi o primeiro ano em que não houve apoio financeiro de nenhum órgão, tanto com bolsas quanto com lanche. Esse fato se deve, talvez, ao contínuo corte de verbas que os governos federais e estaduais têm imposto às instituições, fazendo com que os antigos parceiros optem pelo investimento em projetos de outras áreas, excluindo a educação pública de suas prioridades.

A monitora Daniela, que atua como monitora desde 2011, também comenta sobre a importância da bolsa para a disciplina de Redação:

*Eu acho que a bolsa é importante porque é uma motivação e é um auxílio, porque é um valor bem rescisório, sempre foi. Eu uma vez ganhava 50 reais, lá nos primórdios, depois que a gente passou a ganhar 200. Então assim, eu acho que é um valor que ajuda no vale transporte. E querendo ou não, Redação é uma disciplina que exige o trabalho, assim, todas as disciplinas, na esfera da licenciatura exige que o profissional se dedique em tempo integral, então não é só ir lá e dar a aula, a gente tem que preparar essa aula, tem que planejar, tem o plano de aula, mas a disciplina de Redação, nós precisamos ter um tempo a mais para corrigir esses textos, então é um trabalho que demanda mais trabalho, então se tiver uma bolsa, é um auxílio maior, porque isso pode facilitar a ideia da gente abandonar, digamos assim, entre aspas, uma outra oportunidade, para poder se dedicar exclusivamente para o cursinho, até porque o cursinho precisa e merece dessa dedicação, porque são alunos de escolas públicas que frequentam. Agora, em relação a compromisso de sala de aula, eu acho que a bolsa não é essencial, porque é um projeto social, e o cursinho é um projeto de extensão, então eu acho que quem der aula, a gente não dá aula por amor obviamente, mas eu acho que o compromisso ele é assumido a partir do momento que você decide dar aula, então eu acho que tudo bem se não tiver bolsa, desde que isso seja avisado anteriormente, e que fique claro para todos os monitores que eles serão voluntários em um projeto sério e que ajuda muita gente (DANIELA, 2019).*

Assim como a professora Renata, Daniela concorda que o compromisso do monitor não pode estar relacionado ao pagamento da bolsa, pois é fundamental que se entenda que o Pré-Vestibular é um projeto social e que seu objetivo maior é ajudar alunos de escolas públicas a ter melhores oportunidades na prova de vestibular. Entretanto, esse auxílio é essencial para a realização do trabalho, pois a monitoria também demanda tempo e gera gastos, como apresenta Aline, monitora em 2018 e 2019:

*[...] mas em questão de sala de aula, e ensino e aprendizagem, assim, eu já não tive muita dificuldade, minha maior dificuldade foi deslocamento, chegar até aqui (ALINE, 2019).*

Aline morava em uma cidade vizinha, localizada a 20 quilômetros de Foz do Iguaçu. Outras monitoras de Redação também moravam em cidades próximas, como Medianeira, a 60 quilômetros. Nesse caso, a monitora precisava custear sozinha a vinda a Foz, pagando combustível e pedágio.

Considerando a realidade dos alunos atendidos pela atividade de extensão e, também, dos monitores, as docentes concordam que a perda desse apoio financeiro pode ser prejudicial ao projeto, podendo acarretar no aumento do índice de evasão,

uma vez que a UNIOESTE está localizada longe do centro da cidade e não possui comércio perto, o que dificulta o acesso e a alimentação desses estudantes.

Dessa forma, sem as bolsas, as maiores consequências recaem justamente sobre os dois grupos mais relevantes para este projeto: os monitores e os alunos. Embora o Pré-Vestibular tenha sua base ancorada no social, com o objetivo de auxiliar alunos oriundos da escola pública a se preparar de melhor maneira para o vestibular, ele também precisa dar condições para que estes frequentem as aulas, e isso acontece justamente com a disponibilização de lanche, pois muitas vezes esses alunos carentes não têm condições de custear, além do deslocamento até à instituição, suas refeições durante as aulas. O mesmo se aplica aos monitores, conforme supracitado.

Além das adversidades apresentadas, oriundas da atual falta de apoio financeiro, a professora Isabel aponta outra dificuldade que percebeu no início do projeto:

*Dificuldades inicialmente com a população de Foz do Iguaçu, porque muitas pessoas quando souberam que havia um curso pré-vestibular gratuito para a UNIOESTE, dirigido para o vestibular da UNIOESTE, então todo mundo queria que os seus filhos participassem. Então até as pessoas compreenderem a política do próprio curso. **Nós entendíamos assim, era o público para o público, então a gente só abriu vaga para alunos da escola pública.** Então isso foi um impacto inicialmente, a gente explicava bastante, a gente tinha que fazer bastante isso, explicar, porque a gente tinha esse conceito político (ISABEL, 2019, grifos nossos).*

Como é evidenciado através da fala da professora Isabel, o Pré-Vestibular foi pensado para atender à rede pública de ensino, destina-se a alunos provenientes de famílias de baixa renda. Esta é a função social da atividade de extensão: o público para o público, valer-se dos conhecimentos produzidos na Universidade, retornando-o em benefício da comunidade. Entretanto, isso não significa que esse trabalho não deva ser reconhecido com o pagamento de bolsas-auxílio aos envolvidos.

Entendemos que a UNIOESTE tem uma política de cotas para esse público, reservando 50% de suas vagas dos cursos de graduação – seja através do vestibular tradicional ou do ENEM – para alunos que concluíram o Ensino Médio em Colégios públicos<sup>16</sup>. Todavia, acreditamos que essa medida, por si só, não basta

---

<sup>16</sup> Essa informação consta no Edital nº 71/2019 – GRE, de abertura das inscrições para o Concurso Vestibular 2020, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Disponível em:

para oportunizar que estudantes pobres possam fazer sua graduação em uma Universidade Pública, de maneira gratuita.

Sobre esse fato, é importante pensar não apenas no ingresso do aluno carente em uma instituição pública de ensino superior, mas, de igual forma, em sua permanência. Durante a graduação, muitos estudantes têm dificuldades de conciliar os estudos com trabalho, ou sequer conseguem um emprego. As famílias, em muitos casos, também não possuem condições financeiras para manter o filho na faculdade. Todos esses fatores colaboram para a desistência deste aluno que, por mais que tenha estudado, passado no vestibular, com o desejo de concluir a graduação, visando melhores condições de vida, acaba sendo obrigado a desistir por fatores externos, alheios à educação em si.

Retomando as características do Pré-Vestibular, para ingressar no cursinho, os alunos devem ter concluído ou estar concluindo o terceiro ano do ensino médio, comprovar baixa renda e ter boas notas, além de ser aprovado em um processo seletivo.

De acordo com seu Relatório Anual de Atividades, de 2005, primeiro ano do projeto, a criação do curso se justifica pelo fato de que muitos alunos do ensino público não têm condições de custear um cursinho pré-vestibular e, em virtude disso, acabam, muitas vezes, desistindo de estudar. Assim, o intuito é oferecer oportunidades para que estes estudantes possam disputar uma vaga na UNIOESTE, em melhores condições.

Esse mesmo documento aponta como objetivo geral do projeto, “preparar alunos oriundos do ensino público para o vestibular da UNIOESTE”, e, como específico, “ampliar os horizontes e a visão de mundo dos acadêmicos da UNIOESTE”.

Em um artigo publicado no ano de 2013, Bezerra, Souza e Rosa explanam, de forma mais detalhada, outros objetivos do Pré-Vestibular:

- a) Construir uma ação conjunta entre comunidade acadêmica e comunidade externa para a superação das dificuldades impostas aos cidadãos, especialmente quanto à formação escolar;



- b) Preparar acadêmicos oriundos das licenciaturas, preferencialmente, e dos bacharelados, esporadicamente, para ministrarem aulas no Curso Pré-Vestibular da UNIOESTE/Foz;
- c) Fazer com que os participantes tenham como premissa o comprometimento com questões sociais, além é claro de um posicionamento que defenda o ensino público, gratuito e de qualidade;
- d) Preparar alunos oriundos do ensino público para o Concurso Vestibular da UNIOESTE;
- e) Ampliar os horizontes e a visão de mundo dos acadêmicos da UNIOESTE.

Podemos perceber que o Pré-Vestibular tem tanto o objetivo de preparar seus alunos para o Concurso Vestibular da UNIOESTE, quanto contribuir para a formação dos estudantes dos cursos de licenciatura da instituição, pois, conforme defendem os autores:

O acadêmico que participa do projeto se compromete mais com a universidade e com a sua responsabilidade social, os cursos de licenciatura, além de campo de estágio, têm a oportunidade de vislumbrar a prática já no início da profissão. De forma geral a todos os acadêmicos, sejam eles da licenciatura ou não é possível visualizar que os mesmos passam a ter melhor compreensão das dimensões política, social, filosófica e intelectual da prática educativa, além da oportunidade da experiência docente o que muitas vezes o fazem decidir pela mesma (BEZERRA, SOUZA e ROSA, 2013, s/p).

O projeto, além de oportunizar melhores condições para que estudantes da rede pública de ensino prestem a prova de vestibular, também é um diferencial na formação acadêmica e humana do monitor, como defenderemos no decorrer desta pesquisa.

Atualmente, o pré-vestibular oferece aulas de todas as disciplinas avaliadas no Concurso Vestibular da UNIOESTE. Essas aulas geralmente acontecem no segundo semestre de cada ano, aos sábados e, como já mencionado, são ministradas por acadêmicos dos cursos de graduação da UNIOESTE e de instituições parceiras.

É importante citar que muitos destes monitores também foram alunos do projeto, que se sentiram com vontade de 'retribuir' o que o cursinho lhes proporcionou. Sobre isso, a prof.<sup>a</sup> Isabel aponta:

*Tinham alguns que se sentiam tão agradecidos pelo formato que estavam, que eram alunos da escola pública, vinham para a UNIOESTE se preparar, gratuitamente, para ingressar na UNIOESTE, era um pré-vestibular exclusivo para a UNIOESTE, então eles se sentiam tão agradecidos quando eram aprovados no vestibular, que já no ano seguinte queriam ser monitores (ISABEL, 2019).*

Corroborando, o monitor veterano Paulo, que atuou entre os anos de 2010 a 2014, também conta sobre sua experiência no Pré-Vestibular, enquanto aluno e, posteriormente, professor:

*Minha experiência no cursinho da UNIOESTE, ela começou enquanto aluno, eu fui aluno do Barão, fui aluno da Formação Docente, e aí houve uma seleção e eu fui chamado para ingressar no cursinho, naquela época acho que não tinha prova, nem nada, a escola que selecionava os alunos. E aí eu comecei como aluno, em 2009, e eu senti que o cursinho fez muita diferença no meu resultado no vestibular. Aí quando eu ingressei na faculdade de Letras, eu entendi que era uma forma de retribuir, fazendo parte do cursinho, então eu procurei a professora coordenadora, era a professora Isabel, aí ela me recebeu gentilmente, na época eu não me lembro, mas acredito que não era tão simples um aluno do primeiro ano participar como monitor, só que ela me sugeriu e acho que essa foi o grande, o ponto mais interessante dessa história, o ponto mais bacana, que ela me sugeriu que eu participasse com uma dupla que já tinha experiência, e aí eu entrei como um terceiro monitor em 2010, e aí fui tendo experiência, aí o pessoal me deixava lecionar um ou dois tópicos, e gradualmente.. aí nos outros anos eu já peguei a disciplina sozinho (PAULO, 2019).*

A fala da professora Isabel e do monitor Paulo mostram nitidamente que o Pré-Vestibular auxilia de tal forma os alunos que, mesmo após atingirem seu objetivo de passar no vestibular, estes querem continuar participando do projeto, buscando retribuir o que receberam, ajudando outras pessoas a conquistarem a aprovação.

A prof.<sup>a</sup> Renata também faz o relato de uma experiência que teve com um aluno oriundo do Pré-Vestibular, e que tinha o desejo de retribuir à universidade, pela importância que o cursinho teve em sua vida acadêmica e profissional:

*Eu tive há pouco tempo, por exemplo, uma mãe de um aluno que se formou no mestrado, esse aluno fez o pré-vestibular e não passou, no ano seguinte ele fez de novo, ele passou em Engenharia Elétrica. Era um aluno que vinha da escola pública, ele teve um tempo maior, mas ele se formou em Elétrica. No dia que ele se formou em Engenharia Elétrica ele não fez a colação normal, ele fez extemporânea, eu como diretora<sup>17</sup> fiz a colação dele, obvio que eu não me*

---

<sup>17</sup> A professora Renata foi Diretora da UNIOESTE, Campus de Foz do Iguaçu, por duas gestões (2008 a 2015). Enquanto diretora, uma de suas tarefas era realizar colações de grau extemporâneas,

*lembrava que esse aluno tinha sido do cursinho pré-vestibular porque passou milhares de alunos pela gente. E aí a mãe fez questão de lembrar, de contar toda a história e que ele era do pré-vestibular, que ele só conseguiu entrar por causa do pré-vestibular e tal. A gente tem consciência de que o pré-vestibular não resolve os problemas do mundo, mas assim, esse agradecimento e saber que ele pode de alguma forma potencializar e ajudar é muito bacana, é muito gratificante. E esse aluno agora há pouco tempo, há um ou dois anos, ele terminou o Mestrado aqui no centro também. E aí ele faz questão, a mãe faz questão, de lembrar que ele terminou graças ao pré-vestibular, que foi lá que começou, se ele não tivesse tido a oportunidade e tal. E essa mãe foi uma mãe que me chamou muito a atenção porque era uma mãe que me ligava constantemente enquanto diretora, constantemente, ‘olha, porque ele quer devolver o que ele fez, ele quer de alguma forma retribuir e tal e tal’, e eu fiquei com isso na cabeça. E aí uma coisa que poucas pessoas sabem, que eu acho que é interessante até que isso seja divulgado, nós estávamos para construir o quiosque [...] e a gente estava sem recursos, porque os recursos são por rubricas e a gente estava sem recursos para fazer o projeto elétrico. E aí eu pensei ‘e agora?’, e a [o curso de] Engenharia Elétrica da UNIOESTE, ela faria de graça, mas a gente teria que esperar muito tempo e aí a gente poderia perder o recurso da construção. E aí eu lembrei desse menino, querendo retribuir para a universidade, falei ‘ah, é agora’. Aí eu falei [...] você sempre quis retribuir e tem uma chance agora, olha, nós não temos dinheiro, nós precisamos do projeto elétrico. ‘Professora, eu nunca fiz, mas vai ser uma honra poder fazer’. Ele fez como o primeiro projeto elétrico da vida dele, ele já estava formado e tal, a universidade só pagou a RT dele, que era do próprio projeto, e teve as correções por ser um primeiro projeto, aí um engenheiro ajudou, fez e tal. Mas o projeto elétrico do quiosque que funciona na UNIOESTE foi feito por um ex-aluno do cursinho pré-vestibular que quis retribuir o que a universidade fez por ele e a gente aceitou, claro, e também salvou a gente, porque a gente corria o risco de se não terminasse o projeto a tempo, perder o recurso de todo o quiosque [...] então são coisas que o pré-vestibular traz para a universidade que a gente às vezes não divulga e não tem a oportunidade de divulgar (RENATA, 2019).*

A professora Sheila também comenta sobre a relevância do Pré-Vestibular e o desejo de retribuir:

*Na minha pesquisa que eu tenho desenvolvido paralela ao projeto de extensão [...] nós temos percebido, assim, o quão importante é, e até pela procura, quando você abre as inscrições, elas se esgotam rapidamente, e ao mesmo tempo, os alunos que permanecem aqui, não só aqueles que tiveram acesso, mas aqueles que permanecem, o índice de aprovação no vestibular é muito alto, o que garante a entrada desses alunos do Ensino Médio como acadêmicos da instituição. E você veja que a relevância é tão grande, que muitos desses alunos já no primeiro ano eles querem ser monitores, porque eles compreendem o caminho e o retorno e a contribuição que eles podem estar dando à comunidade, porque isso também é feito, esse trabalho com eles o tempo todo, essa questão da função social da universidade, o papel da universidade, da instituição pública, do serviço público. Então é prazeroso você ver isso e sentir que tem impacto social na vida desse jovem, muito grande (SHEILA, 2019).*

O sentimento de gratidão destes alunos, que tiveram a oportunidade de se preparar para a prova de vestibular em um projeto pensado especificamente para essa finalidade deve ser reconhecido. Isso mostra que estes estudantes notaram que a Universidade 'olhou' para eles, tentando fazer a sua parte enquanto instituição de ensino. E por isso querem ser parte de um projeto com essa característica, querem contribuir de alguma forma para que a UNIOESTE continue pensando e trabalhando pela sociedade.

Ainda sobre o sentimento de gratidão, a professora conta que sempre recebia visitas de mães, que iam agradecer pela oportunidade que seus filhos estavam tendo. A prof.<sup>a</sup> Isabel também apresenta um relato sobre a importância que a UNIOESTE tem para Foz do Iguaçu, e de como a passagem do acadêmico por ela leva orgulho às famílias:

*Eu vejo que esse pré-vestibular ele tem um alcance para a população muito grande, começa com essa coisa inicial, é uma preparação para entrar na universidade pública, a UNIOESTE tem realmente, ainda tem [...] ainda é aquela universidade dentro de Foz do Iguaçu, que tem um reconhecimento público, pela qualidade, por tudo, então isso aí é uma repercussão grande para a sociedade. Eu vejo assim, as pessoas que conseguem ter o filho aprovados na UNIOESTE a gente percebe a alegria de cada um. Um amigo do meu filho, que hoje tem um filho que passou na UNIOESTE, então a alegria desse pai, você não faz ideia, isso assim, ele fez tanta festa, e fez churrasco, e tirou fotos, e botou no Facebook, e divulgou, divulgou para todo mundo, até hoje ele fala isso, o filho dele aprovado na UNIOESTE, então tem esse valor dentro da sociedade, essa alegria de ser uma pessoa que passou na universidade pública, e na UNIOESTE. Esse nome UNIOESTE repercute de forma muito positiva na população e tem esse aspecto de ser público, então a população, não só esse aluno que é aprovado, mas a família dele também, a família se sente engrandecida. E voltando a esse exemplo que eu estou te dando, esse jovem ele tem uma filha, então a filha dele está com 7 anos, e esse filho está com 17 [...] o que repercutiu na irmã a aprovação do irmão foi assim alguma coisa impressionante. Até a menina, a menina não tinha muita dificuldade para estudar, ia para a escola bem e tal, mas aumentou e aumentou também porque ela viu a alegria do pai, então esse exemplo que eu fui testemunha ele mostra como é importante para a sociedade de Foz do Iguaçu (ISABEL, 2019).*

Para essa família, a UNIOESTE não representa apenas um local que oferece cursos de graduação. Ela é um ambiente de ensino que busca formar profissionais éticos e críticos, comprometidos com sua formação, cientes de seu papel na sociedade, de forma gratuita. Esse reconhecimento que a UNIOESTE possui é oriundo de todo o trabalho que realiza há anos, tanto no que tange ao ensino, quanto à pesquisa e à extensão.

É possível notar, já neste momento, a relevância social que a atividade de extensão tem para toda a comunidade de Foz do Iguaçu, além da importância para a própria Universidade, como um todo, como aponta a prof.<sup>a</sup> Isabel:

*Eu vejo que o pré-vestibular, dentro da extensão ele é um projeto respeitado, dentro da universidade. Tanto que nós começamos aqui, o primeiro pré-vestibular ele é de Foz do Iguaçu<sup>18</sup> [...] e depois desse exemplo, e depois da repercussão desse exemplo, os outros campi também foram fazendo. Então em termo de extensão é um projeto respeitado, é um projeto que inclusive participa do Seminário de Extensão, levando para o seminário as experiências, o trabalho que foi desenvolvido. Nós tentamos até produzir material didático (ISABEL, 2019).*

O Pré-Vestibular da UNIOESTE de Foz do Iguaçu foi um projeto pioneiro, com uma longa história a ser contada, e que ainda hoje influencia outras ações semelhantes.

Além das questões primordiais do Pré-Vestibular, voltadas à aprovação para ingresso no ensino público, a professora Renata aponta outro aspecto:

*O pré-vestibular é para pegar aquele que quer entrar na universidade e precisa de uma forcinha extra. Eu acho que é um projeto fundamental para aqueles que o pai não tem condição de pagar um pré-vestibular. Ajuda muito? Ajuda. **Mas ajuda também no psicológico. É você se ver naquele outro que tá te dando aula, não é só nos conhecimentos. Eu acho que o pré-vestibular tem uma influência muito grande no psicológico de quem vai. O aluno da escola pública que está indo pro pré-vestibular ele tá se vendo no professor que tá dando aula. Esse menino que eu contei que fez o projeto elétrico do quiosque, ele foi um aluno que deu aula no pré-vestibular, e o orgulho dele dar aula, porque assim, ele precisou do pré-vestibular então ele retribuiu o pré-vestibular e ele queria retribuir à universidade (RENATA, 2019).***

A atividade de extensão também faz com que o aluno se reconheça no monitor, se espelhe em suas atitudes, ele consegue se motivar observando o monitor, que também é um estudante, como ele, e que está exercendo um papel de professor, naquele momento representando a UNIOESTE.

As atividades de extensão são uma forma da Universidade dar um retorno à comunidade do que é produzido em seu interior. No caso do Pré-Vestibular não é diferente, como argumenta a monitora veterana Daniela:

---

<sup>18</sup> A UNIOESTE é uma universidade multicampi, com seus campi presentes em cinco municípios da região Oeste do Paraná: Foz do Iguaçu, Toledo, Marechal Cândido Rondon, Francisco Beltrão e Cascavel, cidade em que se encontra a Reitoria.

*Acho que o papel principal, a meu ver, é a questão da universidade voltar à comunidade, acho que sem dúvida é uma forma da universidade retribuir, é uma via de mão dupla, de retribuir e de receber da sociedade essa participação, porque como é um cursinho preparatório para o vestibular da universidade pública, e é destinado para alunos de escolas públicas, nada mais justo que tenhamos aí alunos de escolas públicas que possam participar e futuramente ingressar numa instituição pública e de qualidade. Então eu acho que o papel social do cursinho é oportunizar que esses alunos de escola pública, de escolas rurais, tenham a chance de estudar para o vestibular, porque nós sabemos que nas escolas públicas, infelizmente ainda é uma realidade que não, que ainda é muito inerente, então muitos professores não trabalham, por 'n' questões que nós sabemos, dificuldades, carga horária, salário, governo e tudo o mais, e é no cursinho que ele vai ter esse auxílio, talvez muitos deles têm só ali, naquele sábado de manhã é um momento que ele vai poder estudar para realizar o sonho dele de entrar numa universidade, então eu acho que o cursinho traz essa oportunidade para alunos carentes, alunos que não possam pagar (DANIELA, 2019).*

O relato do monitor veterano Paulo corrobora a fala de Daniela, e ressalta a relevância do projeto:

*Poxa vida, acho extremamente importante, é uma oportunidade para quem não tem condições de fazer um preparatório para o vestibular, e eu lembro que eu me enquadrava nesse público, e assim, você levar isso para o externo da universidade acho que é divulgar um pouquinho o trabalho da universidade, levar isso para a comunidade, dar um retorno, se fala tanto em retorno da universidade. Então acho que o cursinho é extremamente importante e deveria ser eterno, enquanto tiver universidade, ela tem que se propor a fazer esse tipo de trabalho (PAULO, 2019).*

Essa retribuição que defendemos que a Universidade Pública deve dar a seu entorno é muito importante para que os conhecimentos gerados em seu interior sejam divulgados, e indo além, para que a população perceba que não está alheia a eles.

Podemos, assim, compreender a extensão universitária, e mais especificamente o pré-vestibular, como um processo educativo, cultural e científico entre a universidade e a sociedade, pois,

[...] a universidade pública enquanto um espaço de criação e recriação de conhecimento deve ser acima de tudo pública e, para tanto, a transformação social deve extrapolar os muros acadêmicos. Aqui, a universidade deve ser mais do que um laboratório, objeto de estudo ou campo de pesquisas, mas também uma instituição com pessoas, demandas, reivindicações, anseios e saberes que se encontram dentro e fora da universidade (NUNES; SILVA, 2011, p. 123).

Dessa forma, a Universidade deve se preocupar em formar, além de profissionais capacitados e éticos, cidadãos críticos para atuar socialmente em comunidade.

Outro ponto que a professora destaca é o retorno que pode ser dado à Educação Básica:

*Além de abrir a porta da universidade no sentido de que os alunos estejam aqui, mas também fazer essa relação com a educação básica, o projeto tem um dos eixos dele, esse vínculo direto com a educação básica, então a pesquisa que eu tenho desenvolvido é exatamente isso, qual o retorno que a gente vai dar para a educação básica, para além dos alunos que estão frequentando o cursinho, com o que nós estamos levantando aqui. Ou seja, quais as dificuldades que esses alunos estão chegando, que eles estão levantando no cursinho, quais as principais dúvidas que eles têm, porque extrapola simplesmente a matéria que é dada. Então os próprios monitores, eles acabam tendo um vínculo, um relacionamento muito além. Então acho que essa devolutiva para o ensino básico é muito importante para o diretor, para o coordenador, para o professor das disciplinas. Então acho que tem isso de relevância social também (SHEILA, 2019).*

A docente aponta que o Pré-Vestibular também é capaz de mapear pontos de deficiência apresentados pelos alunos, levando-os ao conhecimento da gestão escolar, a fim de que possa ser realizado um trabalho sobre, ampliando, dessa forma, a abrangência do projeto.

Em grande parte das edições, o projeto iniciou com 120 alunos, divididos em três turmas. Em 2018, entretanto, devido a uma possível parceria com a Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu, e com a Secretaria do Trabalho, a quantidade de vaga foi ampliada, atendendo 240 alunos, em seis turmas.

No decorrer do curso, houve desistência dos alunos<sup>19</sup>, que, muitas vezes, por morarem longe da instituição, pela necessidade de trabalhar ou pela falta de verba para o transporte, viram-se forçados a desistir das aulas.

Ao término de cada edição, a coordenação realiza um levantamento do número de concluintes e de aprovação no vestibular da UNIOESTE. Parte destes dados é mostrada no Quadro 02.

As informações apresentadas no quadro foram retiradas de relatórios finais de extensão e levantamentos específicos realizados ao término de cada edição do

---

<sup>19</sup> É importante a realização de um levantamento sobre os motivos de desistência entre os alunos. Entretanto, tal estudo não cabe em minha pesquisa.

projeto. Os dados faltantes foram solicitados junto à coordenação, entretanto não houve retorno.

As aprovações se referem a alunos aprovados em quaisquer chamadas na UNIOESTE, através do Vestibular ou do ENEM, em outras instituições públicas, como a UNILA e o Instituto Federal do Paraná – IFPR, e com bolsas em faculdades particulares.

#### Quadro 2 - Alunos concluintes e aprovações no Pré-Vestibular

Ano	Alunos ingressantes	Alunos concluintes	Aprovações
2005	120	84	19
2006	120	96	18
2007	200	77	20
2008	120	95	28
2009	160	124	31
2010	120	90	20
2011	120	80	20
2012	120	67	14
2013	120	66	16
2014	120	**	**
2015	120	**	**
2016	120	**	27
2017	120	**	**
2018	240	**	34
2019 <sup>20</sup>	120	**	**

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2020), com base nos Relatórios Finais da Atividade de Extensão.

As aprovações frisam a relevância social que esse projeto de extensão tem, indo ao encontro de seus objetivos, que visam a oportunizar que alunos oriundos da rede pública, que não possuem condições de pagar um curso pré-vestibular, possam concorrer às vagas em melhores condições.

Sobre as desistências, a prof.<sup>a</sup> Renata aponta que:

*A gente tinha um alto índice de evasão. O PTI trabalha com números, precisava de ter números, então a gente tinha evasão muito grande, mas o que tinha em contrapartida à evasão é que a gente tinha muita gente aprovada. Um pré-vestibular que contra qualquer outro pré-vestibular particular em Foz a gente tinha índices quase parecidos. Os primeiros, pelo menos os primeiros que eu coordenei, os índices de aprovação eram muito parecidos de qualquer pré-vestibular aqui de Foz. Então o índice de evasão a gente chegou a fazer nos três*

<sup>20</sup> Até o momento da defesa, o levantamento de aprovações do ano de 2019 não estava concluído, por precisar aguardar todas as chamadas do Vestibular e do SISU – Sistema de Seleção Unificada, do Ministério da Educação – MEC.



*primeiros anos uma pesquisa, muita gente acabou desistindo do pré-vestibular por não ter condições de vir, então assim, as primeiras meninas que trabalharam comigo [...] a gente tentou alguns alunos que elas identificaram que o problema era passe, era transporte, era conseguir estar vindo, a gente conseguiu ainda recuperar esses alunos, a gente dava um jeito, pagava e trazia, porque eram alunos que se dedicavam, queriam fazer, mas o problema era realmente financeiro, a gente conseguiu resgatar, mas nem todos, então assim, chegamos a cogitar de conseguir ônibus pra tentar trazer, mas são problemas que às vezes extrapolam. Alguns [alunos] a gente por exemplo, a gente via que não comia, passava o sábado inteiro sem comer, aí a gente pensou 'a gente tem que dar um jeito', aí foi quando a gente conversou com a secretária da educação na época, a gente conseguiu o pão, aí o PTI falou 'boa ideia, vamos tentar, às vezes o PTI, às vezes o campus dava a manteiga. Bom, pão com manteiga não resolve, mas já era alguma coisa, então já não ficavam sem comer, aí o café, o campus ajudava. Então assim, a gente foi, o que as meninas iam identificando como problemas pra desistir, a gente foi arrumando (RENATA, 2019).*

A prof.<sup>a</sup> Sheila, atual coordenadora do Curso Pré-Vestibular, também comenta a questão da desistência:

*[os alunos] Eles vêm, eles fazem a prova, eles começam muito empolgados, assim, com a própria estrutura da universidade, com os monitores, eles se sentem acolhidos aqui, eu percebo muito isso, eles se sentem acolhidos pelos monitores, mas as dificuldades do transporte, do lanche, do próprio cansaço mesmo da semana toda no Ensino Médio e daí no sábado fazendo revisão aqui, eles vão cansando e muitas vezes desistindo. A gente tem um índice de evasão alto em relação ao início dos anos, e isso nos preocupa muito, porque na verdade você abre as portas para a universidade, e você quer o quê? Que todos tenham esse acesso, então o acesso a gente tem, a gente não tem conseguido garantir a permanência (SHEILA, 2019).*

Percebemos que os motivos apontados pelas docentes para as desistências poderiam ser amenizados se o projeto recebesse apoio, se houvesse um maior investimento em educação, por parte do governo. Não é certo que tanto os monitores quando os próprios estudantes fiquem impedidos de participar de um projeto que pode contribuir tanto para suas formações acadêmica e profissionais, por questões financeiras.

Paula Junior (2008), argumenta que, “embora exista certo nível de desistência (...), os que permanecem até as últimas aulas do pré-vestibular, demonstram uma grande criticidade, tornando as aulas uma verdadeira interação entre alunos e monitores” (PAULA JUNIOR, 2008, 151). Percebemos, então, quão importante é, também, o papel desse aluno, pois,

[...] um dos fatores que contribuem para o decorrer das aulas de uma forma produtiva, é o objetivo de tais alunos, pois grande parte deles

tem consciência da importância que é a preparação educacional e profissional, e muitas vezes aliada a dificuldades enfrentadas cotidianamente como a falta de emprego, desentendimentos familiares e dúvidas existenciais, eles conseguem reverter as adversidades em determinação para superá-las (PAULA JUNIOR, 2008, p. 150).

A monitora Letícia comenta que talvez o processo deveria ser outro, como, em vez de os alunos irem à Universidade, os monitores irem às escolas, porque o deslocamento até a UNIOESTE tem mais custos e demanda mais tempo, e considerando que os alunos não têm auxílio financeiro para isso, podem perder o interesse, ou, mesmo que queiram, não consigam ir. Entretanto, como foi ressaltado por alguns entrevistados e corroboramos, o fato de o aluno da escola pública ir à UNIOESTE, conhecer a instituição, também faz parte do processo que o Pré-Vestibular lhe oportuniza, como aponta a monitora Aline:

*[...] é o primeiro contato com a universidade pública, porque é um programa destinado ao público, em sua maioria que já vem de colégios públicos, então assim, a universidade é para eles, então eles têm essa oportunidade de ter primeiro acesso desse modo, aproveitar tudo o que o cursinho oferece para eles, desde monitores até material de qualidade e a questão também de valores, aqui eles não pagam nada, e se eles forem procurar qualquer cursinho privado na cidade é bem caro, uma carga horária bem extensa, então aqui acredito que a gente consiga oferecer para eles um curso bom, de qualidade, uma carga horária boa, e que acrescente bastante no objetivo deles, e nós temos ótimos resultados sobre isso (ALINE, 2019).*

Ao ter esse primeiro contato com a Universidade Pública ainda no Ensino Médio, através da participação em uma atividade de extensão oferecida pela própria instituição, o aluno/vestibulando já começa a conhecer o ambiente universitário no qual pretende se inserir, o que faz com que ele crie familiaridade, ‘perca o medo’ da Universidade e se sinta parte dela.

Após as explicações realizadas aqui, no próximo capítulo serão explicitadas as concepções de linguagem e gênero discursivo utilizadas pelo monitor de redação durante sua prática docente, bem como a exposição das provas de redação do vestibular da UNIOESTE e do ENEM, e a descrição e reflexão sobre as aulas de redação do Pré-Vestibular.

## **CAPÍTULO 2 – CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E DE GÊNERO DISCURSIVO NAS AULAS DE REDAÇÃO DO CURSO PRÉ-VESTIBULAR**

Após as considerações realizadas no capítulo anterior, acerca dos procedimentos metodológicos e do contexto desta pesquisa, este capítulo objetiva tratar sobre as concepções de linguagem e gênero discursivo que estão subjacentes aos critérios de correção da prova de redação do vestibular e à prática docente do monitor de redação do curso pré-vestibular da UNIOESTE/Foz, relacionando-as com as aulas de redação no cursinho pré-vestibular.

Ressalto que as aulas da disciplina seguiram um cronograma, para que todos os monitores trabalhassem simultaneamente os mesmos conteúdos em suas turmas, inclusive, com as mesmas teorias, conforme será apresentado neste capítulo. Desta forma, passo agora à primeira concepção que deu suporte para as aulas.

### **2.1 LINGUAGEM**

As aulas de redação do pré-vestibular seguiram uma perspectiva de linguagem enquanto prática de interação social, embasando-se nos pressupostos teóricos bakhtinianos. Para o autor, “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2018 [1979], p. 261), e o uso da língua “efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2018 [1979], p. 261).

Brait e Melo (2005) afirmam que as noções de enunciado e enunciação possuem papel fundamental na concepção de linguagem que rege o Círculo, justamente pela linguagem ser contemplada de um ponto de vista histórico, cultural e social, que inclui a comunicação efetiva, os sujeitos e discurso que nela estão envolvidos, como será defendido aqui.

Bakhtin salienta que os usos da língua, ou seja, os enunciados, refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo da comunicação, tanto por seu conteúdo temático e pelo estilo de sua linguagem (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais), como, também, por sua construção composicional.

Por sua vez, o conteúdo, o estilo e a construção composicional estão ligados “no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2018 [1979], p. 262). Estes enunciados são individuais e particulares, e “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados” (BAKHTIN, 2018 [1979], p. 262), que são denominados como *gêneros do discurso*.

Em seu livro ‘Estética da Criação Verbal’, Bakhtin (2018 [1979]) apresenta um breve relato sobre concepções de linguagens do século XIX, quando era concebida como expressão do pensamento, sem negar, porém, sua função comunicativa. E quando possuía função expressiva.

De acordo com essa concepção, a teoria apontava que a comunicação acontecia entre um falante e, se fosse considerado o papel do outro, este era um ouvinte passivo, que apenas compreendia o que era dito. A língua necessitava, nessa concepção, somente de um falante e do objeto de sua fala.

Bakhtin (2018 [1979]) já apontava que:

Até hoje ainda existem na linguística *ficções* como o ‘ouvinte’ e o ‘entendedor’ (parceiro do ‘falante’, do ‘fluxo único da fala’, etc.). Tais ficções dão uma noção absolutamente deturpada do processo complexo e amplamente ativo da comunicação discursiva [...] sugere-se um esquema de processos ativos de discurso no falante de respectivos processos passivos de recepção e compreensão do discurso no ouvinte. Não se pode dizer que esses esquemas sejam falsos e que não correspondam a determinados momentos da realidade; contudo, quando passam ao objetivo real da comunicação discursiva eles se transformam em ficção científica (BAKHTIN, 2018 [1979], p. 271, grifos do autor).

Entretanto, para o autor, quando o ouvinte compreende o significado linguístico do discurso, passa a ter uma posição responsiva sobre o mesmo, ou seja, “concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo” (BAKHTIN, 2018 [1979], p. 271). Essa posição responsiva é formada durante todo o processo de audição e compreensão, desde o início, ou seja, ela não surge apenas ao término do enunciado, mas é produzida durante seu decorrer.

Desta forma, “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2018 [1979], p. 271). Essa resposta, muitas vezes, pode não aparecer em voz real, mas como o cumprimento de uma ordem, ou como compreensão responsiva silenciosa. Bakhtin, no entanto, nos diz

que isto é uma compreensão responsiva de efeito retardado, e que “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subseqüentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2018 [1979], p. 272).

De igual maneira, Volóchinov (2017 [1929], p. 219, grifos do autor) defende que o diálogo pode ser compreendido não apenas como a comunicação em voz alta, face a face, mas como “qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo. Um livro, ou seja, *um discurso verbal impresso* também é um elemento da comunicação discursiva”. No caso de um livro, o ato responsivo pode vir por meio de resenhas, anotações de leitura, trabalhos científicos, etc.

Logo, quando o falante enuncia seu discurso, espera resposta de seu ouvinte, seja concordando, complementando, executando uma ação, etc. Ademais, este enunciado proferido poderá ser usado em outro momento, por ele ou por seu ouvinte, pois:

[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entre nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). **Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados** (BAKHTIN, 2018 [1979], p. 272, grifos nossos).

Embora cada enunciado seja único, ele se une aos demais já existentes para a criação de novos, que não precisam, necessariamente, concordar entre si, podem discordar, retomar, complementar, etc., uma vez que “todo enunciado, além de seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecede” (BAKHTIN, 2018 [1979], p. 300).

Desta forma, os limites de cada enunciado são definidos pela “*alternância dos sujeitos do discurso*” (BAKHTIN, 2018 [1979], p. 275), que é a alternância dos falantes. O autor aponta que todo enunciado tem um início e um fim absolutos, antes de seu início há os enunciados dos outros e, após seu término, os enunciados responsivos de outros, seja através de uma compreensão responsiva silenciosa ou uma ação baseada nessa compreensão, como já apontado aqui.

O fim absoluto do enunciado se dá pela conclusibilidade, que é “uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2018 [1979],

p. 280). Isso acontece quando o falante já disse ou escreveu tudo o que pretendia naquele momento.

A “inteireza acabada do enunciado” (BAKHTIN, 2018 [1979], p. 208) é que garante a possibilidade de resposta e é determinada por três elementos: “1) exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade discursiva do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento” (BAKHTIN, 2018 [1979], p. 281).

A exauribilidade do objeto e do sentido acontece de maneira diferente em cada campo da comunicação. Por exemplo, pode ser plena, quando se refere a questões factuais, ordens, pedidos; ou, quando no campo científico, relativa, possuindo um mínimo de acabamento, pois “o objeto é objetivamente inexaurível, mas quando se torna tema do enunciado [...] ele ganha uma relativa conclusibilidade em determinadas condições” (BAKHTIN, 2018 [1979], p. 281).

Sobre o segundo elemento, o autor aponta que é a “*intenção discursiva* de discurso ou a *vontade discursiva* do falante” (BAKHTIN, 2018 [1979], p. 281) que sentimos, que determina o todo do enunciado. Nós imaginamos o que o falante quer dizer e, com essa ideia, medimos a conclusibilidade do enunciado. Bakhtin também nos diz que “os participantes imediatos da comunicação [...] abrangem fácil e rapidamente a intenção discursiva, a vontade discursiva do falante, e desde o início do discurso percebem o *todo* do enunciado” (BAKHTIN, 2018 [1979], p. 282). Esta vontade discursiva do falante se inicia com a escolha do gênero discursivo.

Por fim, a escolha do gênero do discurso a ser utilizado pode ser determinada, de acordo com Bakhtin (2018 [1979]), por diversos fatores, tais como: pela especificidade do campo da comunicação; por questões temáticas; pela situação da comunicação; e pela composição dos participantes. Sua intenção discursiva é, então, adaptada ao gênero. Dessa maneira, moldamos nossos discursos em forma de gênero e “quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume [...], uma determinada construção composicional, prevemos o fim” (BAKHTIN, 2018 [1979], p. 283).

Outra questão importante a se ressaltar sobre esta concepção de linguagem é acerca da relação do enunciado com seu autor e com os outros participantes do discurso. Sobre isso, Bakhtin aponta que:

Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual. A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (o autor) centradas no objeto e no sentido. É o primeiro momento do enunciado que determina as suas peculiaridades estilístico-composicionais (BAKHTIN, 2018 [1979], p. 289).

É possível perceber, então, como o próprio autor afirma, que “um enunciado absolutamente neutro é impossível” (BAKHTIN, 2018 [1979], p. 289), pois a relação valorativa do falante com seu próprio discurso determina suas escolhas. Desta maneira, “O enunciado, seu estilo e sua composição são determinados pelo elemento semântico-objetual e por seu elemento expressivo, isto é, pela relação valorativa do falante com o elemento semântico-objetual do enunciado” (BAKHTIN, 2018 [1979], p. 296).

Ademais, como aponta Costa-Hübes (2014), pensar a linguagem enquanto elemento concreto “significa ancorá-la em um contexto social, histórico e ideológico que envolve sujeitos, os quais sustentam seus discursos em um projeto de dizer, a partir do qual validam seus enunciados e assumem uma posição axiológica” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 20). É necessário, então, considerar o contexto de produção do enunciado para interpretá-lo por completo, pois seu falante está inserido em uma comunidade, possui uma história de vida e tem teorias que embasam seus pensamentos, e estes fatores estão presentes em seu projeto de dizer, em seu enunciado, fazendo com que o mesmo não seja neutro, mas represente estas condições específicas de seu autor.

Outro ponto que Bakhtin apresenta sobre o enunciado é sua entonação valorativa. Para ele, é isso que diferencia orações<sup>21</sup> de enunciados, pois, “se uma palavra isolada é pronunciada com entonação expressiva, já não é uma palavra mas um enunciado acabado expresso por uma palavra” (BAKHTIN, 2018 [1979], p. 290). As palavras, dependendo do contexto de seu enunciado, podem apresentar sentidos diferentes dos que lhes são comumente empregados, causando, por exemplo, ironia e sarcasmo.

---

<sup>21</sup>Bakhtin aponta que “a oração enquanto unidade da língua tem natureza gramatical, fronteiras gramaticais, lei gramatical e unidade” (BAKHTIN, 2018, [1979] p. 278). Para o autor, a oração é puramente gramatical, sem aspecto expressivo, neutra, diferentemente do enunciado.

Bakhtin (2018 [1979]) apresenta como exemplo uma oração como “Ele morreu”, que costuma denotar algo negativo e que, enquanto oração, é desprovida de expressão. Entretanto, de acordo com o contexto do enunciado, pode representar algo alegre. Dessa forma, “não estamos diante de uma palavra isolada como unidade da língua nem do *significado* de tal palavra mas de um enunciado acabado e com um *sentido concreto*” (BAKHTIN, 2018 [1979], p. 291, grifos do autor).

O autor defende que a palavra existe para o falante em três aspectos:

Como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, porque, uma vez que opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão (BAKHTIN, 2018 [1979], p. 294, grifos do autor).

A palavra, enquanto oração e não pertencente a ninguém, é neutra. No entanto, quando ela pertence ao outro, ou a mim, não é neutra, pois carrega minha valoração, minha entonação expressiva. Logo, a expressividade da palavra não é uma propriedade da própria palavra e também não se origina de seu significado, mas, “essa expressão ou é uma expressão típica do gênero, ou um eco de uma expressão individual alheia, que torna a palavra uma espécie de representante da plenitude do enunciado do outro como posição valorativa determinada” (BAKHTIN, 2018 [1979], p. 295).

Também pensando na palavra em contexto de enunciados, Volóchinov nos diz que:

Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. *A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana.* É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 181, grifos do autor).

Como já foi dito aqui, o enunciado não é neutro, podemos perceber a intenção discursiva de seu falante. Esta intenção é definida de acordo com/para quem se fala, através de seu “*direcionamento*”, de seu “*endereçamento*” (BAKHTIN, 2018 [1979], p. 301). O autor aponta que todo enunciado tem um autor e destinatário, e este pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, um especialista em



algum campo da comunicação cultural, um povo, algum adversário, chefe, subordinado, uma pessoa íntima, um estranho, e também pode ser “um *outro* totalmente indefinido, não concretizado” (BAKHTIN, 2018 [1979], p. 301).

Ainda sobre o direcionamento do discurso, o autor afirma que, ao preferirmos um enunciado, adequamos nossa linguagem a nosso interlocutor, considerando qual a posição hierárquica que ocupa, qual seu meio social, seu papel na sociedade, e disso depende a composição e o estilo do enunciado. Ademais,

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos ‘do meu ponto de vista’, as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o estilo do enunciado (BAKHTIN, 2018 [1979], p. 302).

Isso se deve ao fato de que “*a estrutura do enunciado é uma estrutura puramente social*” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 225), pois, conforme supracitado, quando falo, adequo meu discurso de acordo com meu interlocutor e espero sua resposta.

Considerando o que foi exposto sobre a concepção de linguagem dialógica e interacionista, esta foi escolhida para as aulas de redação, pois, tanto na prática docente, quanto no momento que o aluno for produzir seu texto, os aspectos aqui citados, embasados no círculo de Bakhtin, são essenciais.

Questões como a adequação do discurso de acordo com o interlocutor e considerar esse interlocutor em sua intenção discursiva são fundamentais na hora de o aluno produzir seu texto, conforme solicitado no próprio Conteúdo Programático e no Manual do Candidato do Vestibular da UNIOESTE, expostos ainda nesse capítulo. Na sequência, será explanada a concepção de gêneros discursivos.

## 2.2 GÊNERO DISCURSIVO

Após esclarecermos a concepção de linguagem dialógica e interacionista, trataremos, agora, dos gêneros discursivos, também tendo com base teórica os escritos bakhtinianos.

Bakhtin nos diz que “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*” (BAKHTIN, 2018 [1979], p. 282, grifos do autor). Como o autor argumenta, os gêneros possuem formas “relativamente estáveis”, ou seja, podem ser plásticas, maleáveis, e variar em alguns aspectos, de acordo com a necessidade e intenção discursiva de seu falante, com o estilo que adota.

Os gêneros discursivos são constituídos por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional, e são determinados pelas características de uma esfera da comunicação específica.

O conteúdo temático, de acordo com Fiorin (2008), “não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero” (FIORIN, 2018, p. 62), o autor dá como exemplo uma carta de amor – o conteúdo temático dela não é especificamente o amor, mas pode ser sobre o rompimento de um casal, uma traição, etc.

Sobre o estilo, Bakhtin (2018 [1979]) aponta se tratar da escolha de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. Fiorin (2008) exemplifica alguns estilos: o oficial, dos requerimentos, em que são usadas formas que demonstram respeito; o objetivo-neutro, como nas exposições científicas, marcadas por um jargão de objetividade e neutralidade; o familiar, como nas brincadeiras entre amigos, em que o interlocutor está fora de um âmbito hierárquico e se vale da linguagem informal; o íntimo, como as cartas de amor, em que aparecem aspectos mais privados na comunicação.

Já a estrutura composicional é o modo de estruturar e organizar o texto, por exemplo, “sendo a carta uma comunicação diferida, é preciso ancorá-la num tempo, num espaço e numa relação de interlocução, para que os dêiticos usados possam ser compreendidos” (FIORIN, 2008, p. 62), devido a isso, a estrutura da carta traz indicações de local, data, vocativo e assinatura.

Além destes elementos constituintes dos gêneros, outro ponto que Bakhtin apresenta diz respeito às esferas da comunicação. Fiorin (2008) explica este

conceito bakhtiniano, argumentando que nós agimos em determinadas esferas de atividades, como a escola, a família, a igreja, o trabalho em um escritório, o trabalho em uma fábrica, as relações de amizade, etc., e cada uma dessas esferas exigem o uso da linguagem em forma de enunciados.

Da mesma forma, Fiorin (2008) explica que não se produzem enunciados fora destas esferas, ou seja, os enunciados são determinados pelas finalidades, condições e especificidade de cada esfera da comunicação. Deste modo, o autor finaliza defendendo que “Só se age na interação, só se diz no agir e o agir motiva certos tipos de enunciados, o que quer dizer que cada esfera de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados” (FIORIN, 2008, p. 61), logo, também, de gêneros discursivos, pois:

As esferas dão conta da realidade plural da atividade humana ao mesmo tempo que se assentam sobre o terreno comum da linguagem verbal humana. Essa diversidade é condicionadora do modo de apreensão e transmissão do discurso alheio, bem como da caracterização dos enunciados e de seus gêneros (GRILLO, 2008, p. 147).

Assim, optamos pela escrita de um ou outro gênero discursivo de acordo com o contexto de produção, com a esfera de comunicação. Um gênero escolhido para ser utilizado numa esfera científica pode não ser adequado para a esfera familiar, uma vez que possui características particulares do campo científico, como a linguagem, o conteúdo e a forma.

Além destas características que circundam e constituem os gêneros, Bakhtin indica a existência de dois tipos de gêneros discursivos: os primários e os secundários. Para ele, os primários surgem em condições de comunicação discursiva mais imediata e são predominantemente orais, como a piada, uma ligação telefônica, etc. Já os secundários se originam através de convívios culturais mais complexos, desenvolvidos e organizados – como o artístico, o jurídico, o científico; são geralmente escritos e, em sua formação, incorporam e reelaboram vários gêneros primários.

Como exemplo, podemos pensar em um bilhete. O bilhete é um gênero primário, pois ocorre em um contexto imediato de comunicação, o cotidiano. Entretanto, quando este bilhete é inserido em um romance, ele se transforma e perde sua relação com o contexto imediato, e passa a participar da realidade

concreta apenas pela totalidade do romance, que não é um evento do cotidiano, como era o bilhete, mas, um evento artístico.

Considerando o exposto, podemos pensar acerca dos gêneros como tudo o que escrevemos, falamos, ouvimos, vemos, etc., como uma ligação telefônica, uma etiqueta de roupa, uma dissertação de mestrado, uma placa informativa, uma carta do leitor, um curriculum, uma apresentação de seminário, uma celebração religiosa, dentre inúmeros outros exemplos.

Ponderando sobre o contexto educacional, Fiorin (2008) aponta que, no Brasil, o trabalho com os gêneros discursivos está estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e que, devido a isso, surgiram muitos materiais didáticos que apresentam os gêneros enquanto produto, tornando-o, assim, normativo, logo, “Sob a aparência de uma revolução no ensino de Português está-se dentro da mesma perspectiva normativa com que se ensinava gramática” (FIORIN, 2008, p. 60).

Entretanto, como já mencionado, e tomando como base as explicações de Fiorin (2008, p. 61) sobre a teoria de Bakhtin, os gêneros não são pensados como produto, mas considerados em seu processo de produção, uma vez que, “interessam-lhe menos as propriedades formais dos gêneros do que a maneira como eles se constituem”. Pois:

Com a teoria bakhtiniana, aprendemos que a escola não é um ‘faz de conta’, não é um lugar para meras transposições didáticas. É um lugar onde se vive efetivamente as relações de ensino. Isso quer dizer que a escola deve formar sujeitos para responder responsabilmente às demandas sociais (GIOVANI; SOUZA, 2017, p. 104).

A citação acima também é válida para o contexto do Curso Pré-Vestibular. O objetivo durante as aulas não é fazer com que o aluno decore a construção composicional dos gêneros solicitados no vestibular, mas, levá-los a reflexões sobre tudo o que envolve a produção escrita: o conteúdo temático, o estilo, as esferas da comunicação e, claro, a construção composicional. Assim, os estudantes serão capazes de optar pela melhor forma de organizar seu enunciado, considerando sua intenção discursiva, seu interlocutor, e todas as suas particularidades.

Após a exposição teórica acerca dos gêneros discursivos, a seção a seguir se propõe a apresentar, brevemente, os três gêneros que podem compor a prova de

Redação do Vestibular da UNIOESTE: artigo de opinião, carta do leitor e comentário interpretativo/crítico.

### 2.2.1 Os Gêneros Discursivos do Vestibular da UNIOESTE

A prova de Redação do Vestibular da UNIOESTE, como já vimos, é amparada por uma perspectiva teórica dialógica, tendo como base os fundamentos dos gêneros do discurso. Dessa maneira, nessa seção pretendemos apresentar, de forma sucinta, os gêneros que a constituem: artigo de opinião, carta do leitor, e comentário interpretativo/crítico.

O artigo de opinião se caracteriza como um gênero da ordem do argumentar (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), devido às particularidades que lhes são atribuídas, tal como a de se valer da argumentação, a fim de “analisar, avaliar e responder a uma questão controversa” (BOFF, KÖCHE E MARINELLO, 2009, P. 3). As autoras explicam, ainda, que o artigo apresenta a opinião de um articulista, discutindo temas atuais e assuntos de ordem social, econômica, política ou cultural, dessa forma, é importante, na escrita do texto, o autor se posicionar, apresentando sua análise do tema. Sua estrutura composicional, assim como em diversos outros gêneros, é composta de introdução, desenvolvimento e conclusão. No desenvolvimento, o autor apresentará argumentos que corroborem seu posicionamento, com base em dados, fatos históricos, números, etc., visando convencer seu leitor da veracidade de sua opinião. Na prova de Redação da UNIOESTE, recomenda-se escrevê-lo em primeira pessoa. Costuma circular na esfera jornalística, como em jornais e revistas, impressos e online.

A carta do leitor, de igual maneira, pertence à esfera jornalística e também pode ser encontrada em suportes impressos e online<sup>22</sup>. É desenvolvida em resposta a alguma matéria presente nesses meios de informação. De acordo com Baumgartner e Cruz (2008), a carta pode ter diferentes intenções, como manifestar opinião diante de um tema controverso, expor sua indignação sobre um fato, relatar acontecimentos, etc., dependendo do propósito comunicativo de seu enunciador.

---

<sup>22</sup> Para um estudo acerca do gênero carta do leitor em diferentes suportes e mídias, pode-se consultar: BROCARD, Rosângela Oro; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. O gênero carta do leitor em diferentes suportes e mídias: uma reflexão a partir dos princípios da análise dialógica do discurso. IN: RODRIGUES, Rosângela Hammes; PEREIRA, Rodrigo Acosta. (Orgs.) **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisa em linguística aplicada**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2016. P. 243-278.

Por ser um texto enviado em resposta a outro, sua estrutura composicional exige, além dos elementos que compõem o 'corpo do texto' – introdução, desenvolvimento e conclusão –, informações que possam localizá-la no tempo, no espaço, e em uma relação de interlocução (FIORIN, 2008), por isso, sua estrutura exige local, data, vocativo, despedida e assinatura. Outra particularidade que fica bastante evidente na escrita de uma carta do leitor, é a questão da interlocução. Considerando novamente que a carta do leitor é produzida com o objetivo de responder a outro texto, é necessário que haja a interlocução entre este e a nova produção. França (2010) explica que a carta do leitor é escrita

[...] por quem lê e acompanha o dia a dia da vida político-social do país e do mundo, o que caracteriza o enunciador da carta do leitor como um agente produtor que se informa, acompanha os acontecimentos e os fatos, portanto, se trata de um sujeito que se posiciona diante de determinados assuntos veiculados na mídia, por isso se manifesta publicamente, contra ou a favor (FRANÇA, 2010, 152).

Para este teórico, a escrita deste gênero pressupõe que o autor conheça o assunto e tenha opiniões sobre ele, contrárias ou favoráveis, e que, por isso, deseja expô-las, dessa forma, construindo a argumentação necessária ao texto, a fim de apresentar sua opinião não apenas para o escritor do texto a que escreveu em resposta, mas também, para seus leitores. Assim, para a escrita desse gênero é preciso considerar, também, o público-alvo do autor a quem está se dirigindo, podendo, até mesmo, incluí-los em seu discurso.

Por fim, outro gênero do discurso que faz parte do conteúdo programático da prova de Redação da UNIOESTE é o comentário interpretativo/crítico. Uma pesquisa realizada por Pradella e Cardoso (2019) aponta que este é o gênero menos conhecido entre os alunos do Curso Pré-Vestibular da UNIOESTE, que irão prestar o vestibular da instituição. Há, também, pouca literatura pertinente ao tema. Entretanto, se analisarmos exatamente a nomenclatura, podemos nos aproximar de algumas características. Sua produção consiste em interpretar, de forma crítica, outro texto, como um poema, uma charge, a letra de uma música. É esperado que o autor seja capaz de descrever e contextualizar o conteúdo temático e, sobre ele, refletir e tecer relações com argumentos que expressem seu posicionamento. Também é um texto argumentativo.

Após compreendermos os gêneros discursivos que compõem a prova de Redação do Vestibular da UNIOESTE, a seção a seguir tratará das características desta prova: sua elaboração, seus critérios de avaliação, a banca corretora; bem como aspectos da organização do vestibular, em geral.

### 2.3 A PROVA DE REDAÇÃO DO VESTIBULAR DA UNIOESTE

A primeira prova de seleção via vestibular, na UNIOESTE, aconteceu no ano de 1979, com o auxílio da Faculdade de Administração e Economia – FAE, de Curitiba. A partir de 1996, a própria instituição passou a elaborar suas provas. Até o Concurso Vestibular de 2013<sup>23</sup>, a única forma de ingresso na instituição era por meio da prova de vestibular tradicional. A partir de 2014, a forma de seleção se alterou e passou a incluir o processo seletivo do SISU – Sistema de Seleção Unificada, que se baseia na nota do ENEM. Dessa maneira, 50% das vagas ficaram reservadas para o vestibular tradicional e 50% para o SISU. Tanto das vagas do vestibular quanto das do SISU, ainda há reserva de cotas para alunos oriundos da rede pública de ensino, de, também, 50%.

A universidade oferta, em média, 40 vagas por curso. Atualmente, a prova acontece em duas etapas, realizadas no mesmo dia. A prova de redação acontece na primeira etapa, pela manhã, junto com as provas de língua portuguesa, língua estrangeira e literatura brasileira.

Segundo Francescon e Fernandes (2010), as provas do vestibular da UNIOESTE são feitas por uma comissão permanente, composta por professores ligados às áreas de conhecimento que constam no vestibular. Da mesma forma, a prova de redação é organizada e corrigida por uma banca composta por professores da própria instituição e por docentes da educação básica, da rede pública de ensino. Esta banca foi instituída na metade da década de 1990, quando a universidade passava pelo processo de organização como instituição pública estadual, bem como pela organização de seu vestibular.

De acordo com Cattelan e Lottermann (2008), alguns princípios deveriam ficar claros:

---

<sup>23</sup> Informações retiradas do Manual do Candidato, ano 2013.

A decisão sobre os docentes que comporiam a banca não poderia ficar restrita à escolha e ao desejo de uma pessoa somente; ela não poderia ser constituída a cada novo vestibular, devendo haver uma regularidade na sua composição; ela deveria ter representantes de todos os *campi* da universidade; ela não poderia ter como única finalidade corrigir as redações; ela deveria poder se auto-regulamentar; e, por fim, ela deveria programar atividades regulares de formação para realizar um trabalho qualificado (CATTELAN; LOTTERMANN, 2008, p. 11).

Devido a essas necessidades, foi criada a banca de correção, a qual, no momento, é amparada pela resolução 068/2019<sup>24</sup> – COU<sup>25</sup>, de 15 de agosto de 2019. No regulamento, especifica-se sua composição: seus membros devem ser docentes da UNIOESTE, das áreas de ensino de Língua, Linguística, Prática de Ensino ou Literatura; e professores pertencentes ao quadro efetivo da Rede Estadual de Ensino, atuando em Língua ou Literatura. O ingresso de membros para atuar na banca de correção ocorre por meio de processo seletivo, divulgado em Edital, composto de teste prático de correção de redações, além de, se houver necessidade, análise de títulos do docente.

De acordo com sua Resolução, a banca tem por finalidade promover encontros de estudos para aprimorar suas atividades; realizar exercícios de correção de redações para melhoria dos trabalhos; coordenar, planejar e realizar as correções das redações do vestibular, garantindo a aplicação dos critérios de correção; manter diálogo com a comunidade externa.

A resolução, em sua Seção III, define algumas atribuições à banca, como: estabelecer os critérios de correção das redações; realizar essas correções; sugerir encaminhamentos para a elaboração da prova de redação do vestibular; organizar reuniões para discutir e realizar exercícios de correção; desenvolver projetos de formação continuada para professores, a fim de discutir os critérios de correção; elaborar projetos para a comunidade acerca da prova de redação; divulgar os critérios utilizados para a avaliação e elaborar as orientações sobre a prova de redação para o Manual do Candidato.

Para a redação que é cobrada no Concurso Vestibular, é oferecida uma coletânea de textos que não necessariamente expressem a opinião da banca

---

<sup>24</sup><https://www5.unioeste.br/portalunioeste/arq/files/ingresso/DCV/Vestibular/BPR/RegulamentoBanca-Resolucao068-2019-COU.pdf>

<sup>25</sup> Conselho Universitário.



corretora. São fragmentos de fácil acesso, como os encontrados em revistas, jornais, internet, livros, etc.

Como exposto, os critérios de correção da prova também devem ser definidos, utilizados e divulgados pelos membros da Banca. Em 2012, houve mudança na abordagem do vestibular e, conseqüentemente, na forma de correção. Antes, seguia-se a perspectiva da Tipologia Textual, em que se cobrava a produção de uma carta argumentativa ou de uma dissertação. Atualmente, em cada seleção podem ser cobrados dois destes três gêneros discursivos: Artigo de Opinião, Carta do Leitor ou Comentário Interpretativo/Crítico.

Essa mudança se deu para que o candidato ampliasse seu olhar para o processo de escrita, considerando outras questões. Dessa maneira, a teoria não elimina aspectos de coesão e coerência, mas muda o foco, considerando outros tópicos, como aspectos de produção, circulação e recepção do texto, além da coerência e coesão e da utilização da norma padrão.

Dessa forma, a prova de redação do Vestibular da UNIOESTE não elimina a tipologia, mas inclui aspectos discursivos, o que torna pertinente que as aulas de Redação do Pré-Vestibular também contemplem a prova do ENEM, que ainda tem como base uma produção baseada na tipologia textual.

Os critérios de correção podem ser observados no quadro que segue:

**Quadro 3** - Critérios de correção da prova de redação da UNIOESTE

Objeto de Análise	Composição do Gênero	Elementos de Análise
Gênero Discursivo	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, recepção?
		1.2.2. Atende ao gênero solicitado?
	2. Aspectos Textuais	1.3) Expressa o domínio da linguagem do gênero (narrar, relatar, argumentar, expor, descrever ações, etc.?)
		2.1) Coerência: o texto revela articulação, não contradição, progressão, dentre outros pontos?
	3. Norma Padrão Escrita	2.2) Coesão: há um domínio adequado dos mecanismos de coesão referencial (pronominal) e sequencial (conjuntiva)?
3.1) Concordância (verbal e nominal); Regência (verbal e nominal); Conjugação verbal; Pontuação; Aspectos Ortográficos, etc.		

Fonte: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. **Conteúdo Programático das Provas Triênio 2018/2019/2020**. Coordenação de Vestibular. Cascavel, 2018.

Acerca dessa correção, o Manual do Candidato aponta como objeto de análise o gênero discursivo escolhido pelo vestibulando para a produção. Referente a ele, considera-se: Situação Social de Produção, em que se observa se o tema proposto foi abrangido satisfatoriamente, atendendo ao formato do gênero, às necessidades de interação estabelecidas e se há o domínio da linguagem que o gênero requer. Aspectos Textuais, em que é observada a coerência e coesão do texto escrito. Por fim, o uso da Norma Padrão<sup>26</sup> da Língua Portuguesa, verificando a ocorrência da concordância verbal e nominal, regência verbal e nominal, conjugação verbal, pontuação, colocação pronominal, além dos aspectos ortográficos.

O objeto de análise dos corretores é o gênero discursivo solicitado e, dentro dele, aparecem os demais critérios supracitados. Diferentemente do que o ensino tradicional da língua apregoava, o emprego adequado da Norma Padrão para um texto ser considerado 'bom', o certame requer do candidato a noção de que não se deve desprezar toda a situação social de produção e os aspectos textuais relacionados a seu texto.

De acordo com o conteúdo programático do vestibular:

A Prova de Redação do Concurso Vestibular 2017<sup>27</sup> apresentará duas propostas, elaboradas com base em dois gêneros discursivos, escolhidos entre os três definidos acima: carta do leitor, artigo de opinião e comentário interpretativo/crítico. O candidato deve escolher uma proposta a partir da qual fará sua produção textual. Cada proposta é acompanhada por instruções específicas que delineiam o gênero, com a indicação dos interlocutores aos quais se refere. **É preciso que a redação atenda ao gênero discursivo escolhido. Isso implica observar a situação social de produção, circulação e recepção, atendendo ao formato do gênero, ao tema, à interação prevista, ao estilo de linguagem própria do gênero discursivo, aos aspectos textuais, às escolhas lexicais e ao padrão normativo gramatical próprio da variedade linguística usada** (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ, 2018, p. 03, grifos nossos)<sup>28</sup>.

<sup>26</sup> Carlos Alberto Faraco, no livro "Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós", de 2008, dá a seguinte definição para Norma Padrão: "É uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialetação, a projetos políticos de uniformização lingüística" (FARACO, 2008, p. 73).

<sup>27</sup> Embora a redação do Conteúdo Programático traga o ano de 2017, o documento em questão é válido para os anos de 2018, 2019 e 2020.

<sup>28</sup> Disponível em:

[https://www5.unioeste.br/portallunioeste/images/654/Vestibular\\_2018/Conte%C3%BAdo\\_Program%C3%A1tico.pdf](https://www5.unioeste.br/portallunioeste/images/654/Vestibular_2018/Conte%C3%BAdo_Program%C3%A1tico.pdf)

Como já mencionado, através dos critérios de correção e das orientações que constam do Conteúdo Programático da prova, é possível perceber que a proposta de produção não espera apenas que o vestibulando tenha a capacidade de escrever sobre um tema, ortográfica e gramaticalmente correto, mas, também, que saiba interagir com os textos-base, argumentar, organizar suas ideias e relacioná-las, além de ler e interpretar a coletânea que é oferecida para a produção da redação.

Segundo o caderno de Conteúdo Programático do triênio 2018/2019/2020, a nota da redação pode variar de 0 a 60. O candidato que obtiver a nota 0 é eliminado do certame. Isso acontece, por exemplo, nos seguintes casos: não atender ao limite mínimo de linhas; não atender ao gênero discursivo solicitado; fugir à temática proposta; apresentar acentuada desestruturação; apresentar letra ilegível; o texto estiver escrito a lápis na versão definitiva; não estiver escrita em língua vernácula. Já a redação que obtiver nota superior a 0, receberá peso 6,9, ou seja, sua pontuação será multiplicada por este valor, o que pode totalizar até 414 pontos.

As redações, separadas por curso e divididas em pacotes de aproximadamente 50 textos, são corrigidas por duplas, agrupadas de forma que corrijam as redações do mesmo curso (Letras, Enfermagem, Medicina, Administração, por exemplo), sem que saibam de que curso são as provas. Seguindo os critérios de correção, cada um atribui uma nota à redação, sem que saiba a nota atribuída pelo outro. Após as duas correções, são feitas as médias, sendo que a diferença entre uma nota e outra não pode ultrapassar 1,0 ponto. Se isso ocorrer, a redação é corrigida novamente pela dupla e a nota é revista. Caso persista a discordância, utiliza-se um terceiro corretor, para que a média possa ser definida.

Para obter bons resultados na prova de redação, o vestibulando deve acionar vários conhecimentos e pôr em prática o conhecimento adquirido ao longo de sua formação. O primeiro conceito a ser utilizado é o do gênero discursivo solicitado, respeitando suas características e particularidades, considerando sua dimensão social, além de seu conteúdo temático, estilo verbal e organização composicional (BAKHTIN, 2018 [1979]), como foi explicado na seção anterior, sobre gêneros discursivos.

Passarei agora, de forma sucinta, à explicação da prova de redação do ENEM, que segue uma perspectiva teórica diferente da prova de redação do vestibular da UNIOESTE.

### 2.3.1 A prova de redação do ENEM

Considerando que o Pré-Vestibular prepara o aluno, também, para a prova de redação do ENEM, é importante salientar alguns pontos de sua proposta de redação. Entretanto, por não fazer parte dos objetivos de meu estudo, isso será feito de forma breve.

Diferente da prova de redação da UNIOESTE, a redação do ENEM não é baseada na teoria dos gêneros discursivos. Ela solicita a produção de um texto do tipo dissertativo-argumentativo.

A cartilha de orientação para o participante traz a seguinte instrução sobre a produção textual:

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, **do tipo dissertativo-argumentativo**, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma tese – uma opinião a respeito do tema proposto –, apoiada em argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da língua portuguesa. Você também deverá elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto que respeite os direitos humanos (DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2018, p. 07, grifos nossos).

O candidato, então, seguindo estas instruções e com base nos textos motivadores, produzirá seu texto e, posteriormente, terá sua redação avaliada por dois corretores independentes e, caso haja discrepância, haverá a correção de um terceiro. A correção tem o valor de 1.000 pontos, dividido em cinco competências:

#### Quadro 4 - Critérios de correção da prova de redação do ENEM

<b>Competência 1:</b>	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
<b>Competência 2:</b>	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
<b>Competência 3:</b>	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
<b>Competência 4:</b>	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
<b>Competência 5:</b>	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado que respeite os direitos humanos.

**Fonte:** DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Redação no ENEM 2018:** cartilha do participante. INEP: Brasília, 2018.

Para a produção, o aluno deverá respeitar a tipologia textual indicada, baseando-se em uma situação problema para expressar sua opinião através da elaboração de uma tese. Por fim, após argumentar, precisará apresentar uma proposta de intervenção, buscando possíveis soluções para a problemática apresentada.

A cartilha do participante também aponta as razões para se atribuir nota zero a uma redação. São elas: fuga total ao tema; não obediência à estrutura dissertativo-argumentativa; extensão de até 7 linhas; cópia integral de texto(s) motivador(es) da Proposta de Redação e/ou de texto(s) motivador(es) apresentado(s) no Caderno de Questões; Impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação; parte deliberadamente desconectada do tema proposto; assinatura, nome, apelido ou rubrica fora do local devidamente designado para a assinatura do participante; texto predominantemente em língua estrangeira; folha de redação em branco, mesmo que haja texto escrito na folha de rascunho.

Esta seção tratou brevemente das características da prova de redação do ENEM, que, junto com a prova de redação da UNIOESTE, são conhecimentos necessários para a realização do trabalho com a monitoria de Redação, considerando que o objetivo do cursinho é preparar os alunos para estas duas provas. Na sequência, será apresentada a disciplina de Redação.

## 2.4 A DISCIPLINA DE REDAÇÃO DO CURSO PRÉ-VESTIBULAR DA UNIOESTE/FOZ

A disciplina de redação do Curso Pré-Vestibular da UNIOESTE/Foz segue uma concepção teórica de trabalho dialógica e interacionista, de base bakhtiniana, como poderá ser percebido através da descrição e explicação das aulas, realizada aqui.

Devido ao aumento das vagas ofertadas em 2018 e, conseqüentemente, o aumento da quantidade de turmas, a prof.<sup>a</sup> Bianca, coordenadora da disciplina de Redação, conta que a ideia foi selecionar dois monitores por turma, considerando que eram monitores calouros no cursinho, e que o trabalho em dupla lhes daria mais segurança. Foi feito convite nas salas, especialmente para os terceiros e quartos anos da graduação, e depois uma seleção.

A professora conta ainda que muitos alunos dos terceiros anos aceitaram participar e, como estes tinham uma disciplina com ela na graduação, de 'Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa', já estudavam conteúdos que lhes auxiliariam durante as aulas no Pré-Vestibular.

Além destes monitores calouros, foram convidados alguns monitores veteranos, graduados em Letras e alunos de Mestrado, que já haviam trabalhado em outras edições, para assumir algumas turmas e dar suporte aos monitores novos.

O grupo de monitores trabalhou com a orientação da coordenadora da disciplina. As seis turmas do projeto acompanhavam o mesmo cronograma de aulas e conteúdo, para que todos os estudantes fossem orientados de igual maneira. Os monitores recebiam prontos os materiais que utilizariam<sup>29</sup>, estes materiais haviam sido preparados nos anos anteriores, pela professora coordenadora e pelo então grupo de Redação, e são atualizados anualmente. Sobre isto, a professora explica que:

*Nos anos anteriores, nós procuramos nos distanciar da apostila, no primeiro ano da minha coordenação nós decidimos não usar a apostila, que era uma apostila que tinha sido feita ainda na coordenação da professora Isabel. Mas era uma apostila voltada à tipologia textual, ainda em voga na prova de redação da UNIOESTE. Como no vestibular da UNIOESTE a prova de redação foi substituída ao longo do tempo pela teoria dos gêneros discursivos e por uma*

---

<sup>29</sup> Os slides eram organizados pela coordenadora da disciplina de Redação e enviado aos monitores para que usassem durante as aulas, por isso não os trago para a Dissertação, me limitando ao relato das aulas.

*prova que tivesse como base o gênero discursivo e aí nesse caso a exigência de um gênero de três gêneros que hoje a UNIOESTE propõe, para o vestibulando. Então o que nós fizemos, nós deixamos a apostila e nós procuramos então fazer um material que fosse por slides, muitas vezes disponibilizado para os estudantes, e trabalho com xerox, e nisso a coordenação geral nos ajudou grandemente. No caso do ano passado, especificamente, nós aproveitamos os slides dos anos anteriores e nós fazíamos algumas modificações em relação às propostas de redação que os alunos recebiam para fazer, ou em sala de aula, ou em casa, trazer para a sala, nesse sentido que nós preparamos nossas aulas em termos de conteúdo. E aí havia um outro momento que era de correção e avaliação das redações, e no caso da dupla, a dupla se dividia e eles corrigiam essas redações. Alguns, como aqueles muitos que estavam comigo no terceiro ano, tiravam dúvidas em sala de aula, tiravam as dúvidas com as colegas veteranas. Eu acredito que nesse sentido andou, o projeto conseguiu dar andamento de forma até coerente. Esses alunos do 3º. ano que seriam calouros, não só nós tivemos discussão em sala de aula mesmo, a partir da disciplina de Metodologia, de postura docente, de trabalho com aluno, mas, obviamente, eles estavam começando ainda o trabalho de docência e um trabalho de conteúdo mesmo, gênero discursivo, avaliação e correção de texto, então eu acredito que deve ter dado trabalho também para as meninas veteranas (BIANCA, 2019).*

A monitora Daniela, que trabalha no Pré-Vestibular desde 2011, enfatiza a importância do auxílio da professora coordenadora para a preparação e o andamento das aulas:

*Orientação e ajuda a gente passou a ter quando a professora Bianca passou a ser orientadora [...] e a partir daí que a gente começou a ter ajuda e orientação de fato, desde preparar a aula, preparar os slides, ela ajudou a gente a montar temas de redação, propostas. Depois ela ajudou a gente a corrigir os textos dos alunos (DANIELA, 2019).*

As aulas do cursinho aconteceram aos sábados, quinzenalmente, entre o período de 11 de agosto a 30 de novembro, e tinham duração de 1h30 cada. Ao todo, a disciplina teve oito aulas e um “aulão” de revisão, que era aberto a toda a comunidade de Foz do Iguaçu e região.

Como o objetivo do Pré-Vestibular é preparar o aluno para o vestibular da UNIOESTE e para o ENEM, além dos gêneros discursivos solicitados no vestibular – Artigo de Opinião, Carta do Leitor e o Comentário Interpretativo/Crítico – a disciplina também contemplou o estudo da dissertação argumentativa.

Neste momento do texto, é necessário ressaltar a diferença entre os gêneros do discurso e os tipos textuais – categoria em que se encaixa a dissertação argumentativa. Rojo e Barbosa (2015) explicam que

[...] os **tipos de texto** são classes, categorias de uma gramática de texto – portanto, ‘uma construção teórica’ – que busca classificar os

textos com base em suas características linguísticas (léxico, referência, sintaxe, relações lógicas de coerência e coesão, tipos e tempos dos verbos, natureza da composição). Esses tipos de textos mais conhecidos – descrição, narração, dissertação/argumentação, exposição e injunção – vêm sendo ensinados e solicitados pelas escolas há pelo menos uma centena de anos, o que faz deles gêneros escolares, que só circulam para ensinar o ‘bem escrever’ [...] na escola, dissertamos sobre um tema dado; na vida, lemos artigos de opinião (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 26, grifos das autoras).

Segundo as autoras, os tipos textuais são uma ‘construção teórica’, desvinculada da realidade sociocomunicativa do aluno, enquanto os gêneros do discurso, ao contrário, “não são classes gramaticais para classificar textos: são entidades da vida” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 27).

Durante a exposição sobre as características das provas de redação do ENEM e da UNIOESTE, era explicado aos alunos, de maneira breve, que os textos eram distintos: os gêneros discursivos não excluem a tipologia, embora esta não seja seu foco principal. Além disso, conforme Rojo e Barbosa (2015), consideramos aqui a dissertação/argumentação como um “gênero escolar”. Nas aulas, não entrávamos em questões teóricas, mas explicávamos que a forma de desenvolver a escrita era diferente pois o objetivo de cada tipo de texto/gênero discursivo variava, como aponta a monitora Daniela:

*A gente começa sempre o cursinho direcionando para os alunos qual é o objetivo dele, a esmagadora maioria precisa de ajuda para o ENEM. O Exame Nacional do Ensino Médio é uma prova popular, acontece todos os anos com milhões de brasileiros inscritos, então no nosso cursinho não é diferente, eles priorizam, eles querem aprender a redação que cai no ENEM. Aí claro, temos muitos alunos, um número bem grande de alunos, que querem o vestibular. Então num primeiro momento a gente pergunta para eles o que eles querem, o que eles esperam também do cursinho, mas eu acho que o principal é mostrar para eles as diferenças, porque a dissertação do ENEM, em tese, a tipologia dissertativa eles aprendem desde o quinto ano, do fundamental I, então ali a nossa função é ajudá-los a melhorar esse texto que eles já conhecem. Agora quanto aos gêneros discursivos da UNIOESTE, são gêneros que eles desconhecem, eles nunca viram, eles não fazem, eles não conhecem o gênero, tampouco a função social do gênero. Então eles não conseguem. Então o principal é mostrar para eles que a dissertação é uma coisa, a dissertação do ENEM tem um perfil, a banca corretora tem um perfil também, o Edital tem um objetivo, e os gêneros discursivos da UNIOESTE são outros. Então acho que o propósito primeiro é fazer eles entenderem que trata-se de textos diferentes, porque eles chegam pensando que é só fazer uma introdução, desenvolvimento, conclusão, que está feita a redação, para qualquer redação, para qualquer tipo, para qualquer gênero, e não é. Então assim, no começo a gente tem até uma dificuldade, assim, acontece sempre isso, de no início a gente ter essa dificuldade em mostrar para eles que a dissertação do ENEM ela tem que ser*



*aprimorada, que o jeito que eles fazem é um jeito muito robótico e que para produzir os gêneros da UNIOESTE, eles têm que entender primeiro como faz esses gêneros, as características e, posteriormente, a função social (DANIELA, 2019).*

Essa questão é importante, pois, uma pesquisa realizada por Pradella e Cardoso (2019), com 20 alunos de uma das turmas do Pré-Vestibular, aponta que metade, 10 alunos, não conhecem as diferenças entre os gêneros discursivos e tipologia textual. A mesma pesquisa também apresenta que os 20 alunos afirmam produzir a Dissertação Argumentativa na escola, enquanto 08 dizem produzir Carta do Leitor, 09 Artigo de Opinião e apenas 01, Comentário Interpretativo/Crítico.

Isso faz com que os estudantes cheguem no Pré-Vestibular com o pensamento de que os quatro textos são iguais, obedecem às mesmas características, possuem as mesmas funções, tal qual apontado pela monitora Daniela.

Por isso, na primeira aula, antes de iniciar a exposição sobre o conteúdo, era levantado o conhecimento prévio dos estudantes, como pode ser percebido nesse trecho, retirado de uma das gravações realizadas durante minhas aulas:

*Professora: Alguém já fez a prova de Redação do Vestibular ou do ENEM?*

*Alguns alunos se manifestam positivamente.*

*Professora: Ah, bastante gente! E o que vocês acharam?*

*[...]*

*Aluno: Complicado*

*Professora: Por quê? [...] Sobre o tema, vocês conseguiram desenvolver? Vocês não sabiam sobre o tema?*

*Aluna: Aí que tá, o tema é... 'pá!'... complicado... entendeu?*

*Professora: Entendi. Mas e sobre a estrutura do texto? Vocês tiveram dificuldades? Vocês já tinham visto na escola? Não era nenhuma novidade?*

*Aluna: Às vezes você dá uma olhada no tema e parece que você sabe escrever. Só que daí você vai estruturar tudo aquilo certinho e você não consegue, aí você acaba tirando uma nota ruim (Gravações das aulas, 2018).*

O excerto acima corrobora a pesquisa de Pradella e Cardoso (2019), deixando explícito que muitos alunos não conhecem os gêneros discursivos, uma vez que consideram apenas uma de suas partes, a estrutura composicional, como importante e 'indicadora' de qual gênero foi utilizado. Como apontou a aluna, é por não saber estruturar corretamente o texto que as notas são baixas.

Podemos trazer, também, este momento para reflexão:

*Professora: No vestibular da UNIOESTE, são três gêneros discursivos que a gente cobra. O que são gêneros discursivos? Vocês já ouviram falar? O que que é?*

*Aluna: Acho que é, tipo, Redação, artigo, essas coisas.*

*Professora: Isso.*

*Aluna 2: O assunto? Seria... o assunto?*

*Professora: Não exatamente o assunto, seria mais...*

*Aluna: O tipo de texto?*

*Professora: É, só que não é só o tipo, por exemplo, quando a gente chegar na carta, vamos ver a estrutura da carta, mas não é só isso. É a forma como você vai falar também. Por exemplo, na carta você não vai escrever em 3ª pessoa, porque é uma coisa pessoal, é você fazendo, e isso também é uma característica do gênero [...] mas também o posicionamento do autor frente ao assunto, a estrutura, embora a carta você vá desenvolver em 'um parágrafo, um texto'<sup>30</sup>, mas tem os elementos antes e depois da carta, que é a data, vocativo, assinatura [...] e uma coisa muito importante da carta é a interlocução. Por que, em que consiste a carta do leitor? É você ver uma matéria que vai estar em uma revista, jornal, um blog, num site, lugares assim, e você vai comentar sobre ela, se você concorda, se você discorda, o porquê. E você tem que interagir com o autor dessa matéria que você está comentando [...] (Gravações das aulas, 2018).*

A professora continua esta reflexão em outra aula, quando trabalhava, especificamente, com a carta do leitor:

*Professora: Uma coisa que é importante na carta, é que você tem que escrever ela de um jeito que se eu tirar essas informações aqui [local, data, vocativo, despedida e assinatura], eu ainda vou saber que é uma carta. Por exemplo, vocês não podem colocar a estrutura [da carta] e escrever como se fosse uma dissertação, no corpo do texto. Entenderam? O corpo do texto tem que dar a entender que é uma carta. Até porque, como vocês já viram antes, na hora da publicação, muitas dessas informações se perdem [na edição], e vai ficar só o corpo do texto mesmo (Gravações das aulas, 2018).*

Percebemos, pelo exposto, que os alunos desconhecem os três elementos que compõem os gêneros discursivos – conteúdo temático, estilo e construção composicional –, considerando, apenas, que para um gênero ser 'classificado' como carta do leitor, a construção composicional, ou seja, a estrutura: local, data, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura, precisa estar correta. Dessa forma, muitas vezes a estrutura está certa, mas o corpo do texto representa um texto dissertativo, sem interlocução, sem a presença do autor.

Por isso, era explicado aos estudantes que os tipos textuais se referiam a textos com características específicas: narrativo, descritivo, expositivo, injuntivo e argumentativo, que é o solicitado na prova do ENEM. Já os gêneros discursivos,

<sup>30</sup> Nesse momento, a professora se referiu ao 'corpo do texto', a escrita do texto propriamente dita, não considerando os elementos anteriores e posteriores a ele.

além das questões de interação social explicadas anteriormente, podem ser compostos por mais de uma tipologia textual. Por exemplo, no Comentário Interpretativo/Crítico, em sua estrutura composicional cabe a descrição do objeto de análise e sua argumentação acerca do conteúdo temático presente nele.

Seguindo essas orientações, no ano de 2018, em que observei as aulas de Redação, o cronograma foi organizado da seguinte maneira:

**Quadro 5 - Cronograma das aulas de Redação do Curso Pré-Vestibular**

<b>Aula</b>	<b>Data</b>	<b>Conteúdo</b>
01	11/08/2018	Os Gêneros do Vestibular e ENEM + Parágrafo e Argumentação
02	25/08/2018	Texto Dissertativo-argumentativo (parte 1)
03	15/09/2018	Texto Dissertativo-argumentativo (parte 2)
04	29/09/2018	Artigo de Opinião
05	13/10/2018	Carta do Leitor
06	27/10/2018	Comentário Interpretativo/Crítico
07	10/11/2018	Artigo de Opinião + Carta do Leitor + Comentário Interpretativo/Crítico
08	24/11/2018	Conversa sobre possíveis temas de redação + Exposição sobre a correção das redações
Aulão	30/11/2018	Aulão para tirar dúvidas

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2020).

A aula inaugural do Pré-Vestibular aconteceu no dia 04 de agosto, e contou com palestras sobre a Função Social da Universidade; os Critérios de correções das redações do vestibular da UNIOESTE; e a Organização do tempo de estudo, além da apresentação de cada disciplina e de seus monitores.

Já as aulas de Redação começaram no dia 11 de agosto, com a temática dos Gêneros do Vestibular e ENEM; parágrafo e argumentação. Primeiramente, os monitores apresentaram resumidamente a prova de redação do ENEM e os gêneros discursivos cobrados no vestibular, além de explicar a tabela de correção da prova. Depois, para introduzir a questão da argumentação, foi realizada uma dinâmica em que os alunos precisariam argumentar sobre quais itens levariam para uma ilha deserta em caso de naufrágio, com base em uma lista de sugestões. Após o assunto ser introduzido, foi explicada a questão da argumentação nas produções textuais, qual sua importância, como fazê-la, etc. Por fim, foram trabalhadas as noções de parágrafo.

Na aula 2, foi iniciado o trabalho com o texto dissertativo-argumentativo, cobrado na prova de redação do ENEM. Houve a exposição das características do texto, tanto estruturais quanto enunciativas, além de reflexões sobre persuasão e

convencimento. Este conteúdo continuou na terceira aula, junto com a exposição sobre as competências que são observadas na correção do ENEM e com estratégias de argumentação.

A partir do quarto encontro, começou o trabalho com os gêneros discursivos referentes ao vestibular da UNIOESTE: Artigo de Opinião, Carta do Leitor e Comentário Interpretativo/Crítico. Primeiramente, para introduzir os gêneros, em cada aula houve momentos de reflexão em que os estudantes eram levados a pensar sobre a função social de cada um, sobre como e em quais esferas circulam, qual costuma ser seu objetivo, seu suporte, a estrutura composicional, a linguagem mais adequada, etc., como pode ser observado no fragmento que segue:

*Professora: Então o que vocês percebem em comum nesses quatro textos?*

*Aluno: [...] se não me engano, eles têm um direcionamento. Tanto no ENEM, quanto na UNIOESTE, por exemplo “faça uma carta a um jornal de horário nobre, tem um certo... onde ele estará, o local que circula.*

*Professora: Sim, isso [...], isso tudo o que ele falou será dado na prova, “escreva uma carta para uma revista local, para uma revista mundial. O público vai ser dado na proposta. Isso é importante porque vocês têm que adequar a proposta ao público, então você não vai escrever do mesmo jeito para o New York Times e para a Capricho, por exemplo, cada um tem a sua linguagem (Gravações das aulas, 2018).*

Buscou-se, assim, considerar todos os aspectos que dizem respeito a cada gênero, dentro do tempo disponível para a aula, considerando que o Pré-Vestibular é um curso concentrado, de curta duração.

A disciplina de Redação, dentro de suas possibilidades, buscou fazer um trabalho com os gêneros do discurso que contemplasse suas peculiaridades, uma vez que, em sua essência, entende que “o fenômeno da interação verbal é o espaço próprio da realidade da língua, pois é nele que se dão as enunciações enquanto trabalho dos sujeitos envolvidos nos processos de comunicação social” (GERALDI, 1996, p. 27).

Assim, é através da linguagem e, também, dos gêneros discursivos, que a língua acontece, não como um fenômeno acabado, mas como um elemento sempre em construção, em modificação. Entendemos, conforme Geraldi (1996), que:

A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente, vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Nesse sentido, a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo [...] (GERALDI, 1996, p. 28).

Desta forma, a quarta aula tratou do artigo de opinião e, com base nele, além de suas características de produção, foram trabalhados os organizadores textuais e as marcas linguísticas, objetivando observar a língua em uso para tratar destas questões.

Na quinta aula, partiu-se do gênero mais amplo, carta, para, então, iniciar os estudos sobre a carta do leitor. Após a contextualização, foram apresentados vários exemplos e explicado que esse gênero costuma ser recortado para a publicação em revista e que esse recorte não acontece de forma imparcial por parte da edição. Junto com a carta, também foi trabalhada a questão da interlocução.

O comentário interpretativo/crítico foi explicado na sexta aula e era o gênero sobre o qual os alunos possuíam maiores dúvidas, por estar bastante fora de suas realidades, conforme alegaram. Aqui, foi trabalhado também sobre as partes do texto e sobre a importância dos títulos nas produções.

A sétima aula retomou os pontos mais relevantes e de maiores dúvidas sobre os gêneros da prova da UNIOESTE e, posteriormente, foram realizadas atividades de interpretação de imagens, para incitar os estudantes a sempre refletirem sobre o que observam.

Na oitava aula houve uma conversa sobre possíveis temas de redação para o vestibular e a coordenadora da disciplina fez uma fala sobre os critérios de correção utilizados pela banca corretora.

No último encontro, ocorrido no dia 30 de novembro, foi realizado um “aulão” aberto a todos os interessados, mesmo àqueles que não frequentaram o projeto de extensão. Nesse momento, como havia muitos vestibulandos que não participaram das aulas do cursinho, a disciplina de redação foi voltada a uma síntese dos três gêneros e aos critérios de correção.

Cada semana era solicitada uma produção escrita, de acordo com o gênero estudado. Devido ao curto tempo, não foi possível realizar refações de todas as propostas, apenas correções individuais e comentários gerais.

Nas correções, apontávamos os equívocos, tanto estruturais quanto de estilística e de conteúdo temático: fuga do tema, linguagem inadequada, falta de elementos estruturais, de interlocução, etc. Também dávamos sugestões de como adequar estes aspectos.

Durante todos os momentos do pré-vestibular, foi ressaltada a importância de os alunos se posicionarem nas produções, opinando, argumentando e defendendo seu posicionamento, como mostramos através do fragmento abaixo:

*Professora: O que esses quatro textos têm em comum?*

*[...]*

*Professora: Argumentação. Por quê? Em todos os textos, em todos os gêneros, vocês vão ter a opinião de vocês. Mas como que vocês vão colocar ela para convencer quem estiver lendo de que vocês estão certos? Vocês não vão colocar lá “Porque eu estou certo!!!!”, vocês vão convencer como? Com argumentos.*

*Aluna: Apresentando a tese?*

*Professora: Apresentando a tese e defendendo ela (Gravações das aulas, 2018).*

Era explicado que, embora cada um tivesse sua opinião sobre determinado tema, era necessário defendê-la através de argumentos, e esses argumentos precisavam ser amparados em dados, em fatos, em números. Dessa forma, os alunos eram orientados de que a argumentação é uma parte bastante importante para a produção escrita.

Entretanto, embora as aulas tenham seguido as concepções bakhtianas, de acordo com os pressupostos explicados nos itens anteriores dessa Dissertação, não podemos desconsiderar que os vestibulandos encontram uma ‘barreira’ no momento de produzir seu texto, pois, embora seja solicitado que produzam o gênero para um determinado interlocutor em um dado contexto, os alunos têm consciência de que seu interlocutor real não é o informado na proposta, ou seja, são os corretores que compõem a banca de correção.

Considerando que “*A palavra é orientada para o interlocutor*” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 204, grifos do autor), o vestibulando presume que:

*[...] o interlocutor real, aquele que de fato vai ler a carta [o texto] escrita pelo vestibulando, é constituído por um grupo de professores de língua portuguesa, a maior parte atuando no Ensino Superior, e outros que atuam no Ensino Médio, na região, que compõem a Comissão Permanente de Redação da Unioeste, responsável pela avaliação das redações (BAUMGÄRTNER; CRUZ, 2008, p. 173, grifos nossos).*

Retomamos, aqui, o pensamento de Bakhtin (2018 [1979]), quando argumenta que, ao elaborarmos um enunciado, adequamos nossa linguagem a nosso interlocutor, considerando sua posição social, sua hierarquia, o meio em que se insere, seu papel na sociedade, dentre outros aspectos.

Assim, o texto será produzido para os membros da banca, e o candidato entende que estes, por sua vez, possuem posição hierárquica superior à sua, tendo o 'poder' de avaliá-lo, permitindo, ou não, sua aprovação na prova de vestibular. Desta forma, “de um lado estão os que sabem (os professores), mas cujo conhecimento não está à prova; e de outro, o que sabe (ou não talvez) e que precisa mostrar que sabe ou o quanto sabe, através de um registro escrito” (BAUMGÄRTNER; CRUZ, 2008, p. 175).

Sobre esse interlocutor real e sua posição social, podemos afirmar que:

São professores de língua portuguesa, que já frequentaram a Universidade, em cursos de graduação e de pós-graduação (públicos ou privados), e que nesse momento têm o papel de dizer se o texto do vestibulando atende ao solicitado, ou não, do que decorrerá a nota que lhe será atribuída na prova de redação, a qual, junto com as notas obtidas nas demais provas do vestibular, comporão o desempenho do candidato, conforme o qual será aprovado no vestibular, ou não (BAUMGÄRTNER; CRUZ, 2008, p. 174).

Já o vestibulando (locutor), para as autoras, é alguém que pretende entrar em um curso superior, o que é possível pela aprovação no vestibular. Ele busca um 'coroamento', como resultado de seus próprios esforços. Isso acontece em um contexto em que o sujeito tenta ingressar numa universidade pública, “num país em que grande parte dos alunos que concluem o Ensino Médio não conseguem ingressar num curso superior, nessas instituições, por falta de vagas” (BAUMGÄRTNER; CRUZ, 2008, p. 174).

Da mesma maneira, quando os alunos entregavam as produções que eram solicitadas em cada aula, sabiam que o destinatário éramos nós, os monitores da disciplina de Redação e que, naquele contexto, tínhamos o papel de ensiná-los a produzir um texto, o que poderia auxiliá-los, ou não, no ingresso em uma instituição pública de ensino superior.

Apesar do curto período destinado às aulas de redação, e a necessidade de se abordar os três gêneros do vestibular da UNIOESTE e a dissertação argumentativa do ENEM, o Curso Pré-Vestibular registrou, novamente, um bom índice de aprovação, tendo 34 alunos aprovados no vestibular da UNIOESTE, ENEM e outras instituições públicas da região, no ano de 2018.

O capítulo seguinte tratará da formação ampliada de professores de línguas e, para isso, além das teorias que embasam a pesquisa, apresentará o Projeto

Político Pedagógico dos cursos de Letras Português/Espanhol e Português/Inglês da UNIOESTE/Foz, a fim de observar se as concepções de linguagem e gênero discursivo presentes no documento concordam com as concepções expostas até aqui, referentes à prova de redação do vestibular e às aulas de redação do cursinho.



## CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Após apresentar as concepções teóricas que dão sustentação à prova de redação do vestibular da UNIOESTE e às aulas de redação do Curso Pré-Vestibular – linguagem dialógica, interacionista e gêneros discursivos – passarei, agora, para a questão da formação ampliada de professores de línguas.

Desta forma, neste capítulo, busco responder às minhas perguntas de pesquisa: Existe uma equivalência entre a formação inicial do professor de línguas e sua atuação em aulas preparatórias para a redação do Vestibular? Como ocorre a formação inicial do professor dentro da atividade de extensão?

### 3.1 A FORMAÇÃO AMPLIADA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Como vimos no capítulo anterior, entender a linguagem enquanto prática de interação social pressupõe entendê-la como atividade contextualizada, que é determinada de acordo com a intenção discursiva do falante, com a esfera de produção de seu enunciado, com os interlocutores que irão responder a seu discurso, dentre outras características mencionadas.

Considerando estas premissas bakhtinianas, partimos do pensamento de que, ao se inserir no ensino superior, o estudante já está familiarizado com práticas comunicativas, como a escrita e a leitura, oriundas de seu convívio em diferentes instituições sociais. Também, já possuem suas próprias representações sobre a língua.

Desta forma, pensando especificamente nos cursos de Letras, Matencio (2006) afirma que:

Quando ingressam no curso, muitos alunos trazem consigo representações do senso comum, segundo as quais ‘não sabem falar português’, ‘não sabem escrever’, ‘língua é norma padrão’, ‘aprender português é aprender gramática’ [...]. E, nesse contexto, defrontam-se com perspectivas teóricas e pedagógicas que propõem uma ruptura de paradigma: ‘todos os que falam sabem falar’, (para retomar uma formulação de Sírio Possenti), ‘todo texto escrito é escrito’ (independentemente de seguir ou não um padrão de escrita idealizado, como salientam os estudos de letramento), ‘a língua é um conjunto de variações’ (como acentua a perspectiva da Sociolinguística), ‘aprender uma língua é aprender a agir em

diferentes situações de interação' (como defendem muitos dos estudos voltados à escola) (MATENCIO, 2006, p. 95).

Essa inserção no ensino superior, em um curso de formação docente, conduz “à ruptura com crenças que os alunos construíram durante um longo processo de socialização, levando-os à (re)construção de uma identidade linguística” (MATENCIO, 2006, p. 95), que lhes prepara para “agir com, sobre e através da linguagem, no processo de ensino/aprendizagem” (MATENCIO, 2006, p. 95).

Assim, “o professor no mundo contemporâneo precisa ajudar a desfazer/desconstruir o que foi construído durante séculos – as barreiras linguísticas dentro do próprio país (CAVALCANTI, 2015, p. 301).

Desta forma, Miller argumenta que, devido às preocupações com a transformação social no ambiente educacional, “busca-se, no século XXI, formar um professor crítico-reflexivo e ético, bem como investigar sua formação” (MILLER, 2013, p. 103).

Cavalcanti (2013), sob a ótica de uma educação linguística ampliada, que se conecta com outros campos de estudo e com outras áreas do conhecimento – como a sociologia e a antropologia, argumenta sobre a necessidade de “uma educação linguística, na formação do professor de línguas, que vá além do conhecimento sobre a língua alvo de ensino” (CAVALCANTI, 2013, p. 212), sensibilizando o professor em “relação à diversidade e à pluralidade cultural, social e linguística” (CAVALCANTI, 2013, p. 213).

A autora traz uma citação referente a uma palestra que proferiu no evento III CLAPFL – Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, realizado em Taubaté – SP, destacando que, num contexto de migrações e mobilidades sociais, um curso de licenciatura:

[...] precisaria enfatizar a formação de um professor posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística etc., sintonizado com seu tempo, seja em relação aos avanços tecnológicos seja em relação aos conflitos que causam qualquer tipo de sofrimento ou de rejeição a seus pares, lembrando que essas questões são cambiantes, fluidas assim como as construções identitárias nas salas de aula. Ou seja, as exigências seriam para uma formação complexa que focalizasse a educação linguística de modo sócio-histórico e culturalmente situado, que focalizasse também as relações intrínsecas e extrínsecas da língua estrangeira e da língua 1 do

professor em formação (CAVALCANTI, 2013, p. 212, apud CAVALCANTI, 2011).

Desta maneira, a formação do professor de línguas deve ir além, por exemplo, do ensino gramatical e normativo da língua materna, mas deve considerar, também, as questões de poder, uma vez que a linguagem não é uma prática neutra (BAKHTIN, 2018 [1979]) e, além disso, entender esta prática como situada culturalmente, entendendo e aceitando às diversidade e pluralidade culturais presentes nos ambientes de ensino, refletindo acerca destas.

Miller (2013, p. 121) afirma que professores em formação inicial e continuada, e seus formadores, preferencialmente trabalhando em conjunto, “podem passar a entender melhor seus contextos, suas crenças e suas práticas investigativas a partir da reflexão contínua sobre suas próprias práticas”, observando suas vivências e percebendo sua realidade.

Cavalcanti (2013, p. 215) explica que uma educação linguística ampliada “vai exigir muito mais do(a) professor(a) em formação ou em serviço do que a educação de conteúdo linguístico”, pois ela depende de muito estudo e dedicação.

Miller expõe que, nas abordagens tradicionais do surgimento da LA, o foco das pesquisas buscava investigar e comparar métodos, abordagens e técnicas de ensino de línguas, “com a intenção de prescrever os mais eficientes para professores de línguas estrangeiras em serviço, que esperavam melhorar os resultados da aprendizagem de seus alunos” (MILLER, 2013, p. 105), o que, segundo a autora, era condizente com o momento histórico em que a LA, enquanto ciência aplicada, “se comprometia a ‘resolver’ problemas da sociedade que envolvessem o uso da linguagem” (MILLER, 2013, p. 105, grifos da autora), procurando, assim, descobrir ‘o melhor método de ensino’, de que maneira ‘formar o professor mais eficiente’ e, por consequência, ‘o melhor método de formação de professores’.

Entretanto, com a mudança na visão de que a Linguística Aplicada era uma aplicação da linguística, para a interpretação de que, segundo Moita Lopes (1998), a LA acontece em um contexto de aplicação da língua, não se fazendo a aplicação da área<sup>31</sup>, é possível perceber, também, mudanças nos estudos relacionados à formação de professores.

---

<sup>31</sup> Este fato pode ser melhor entendido no primeiro capítulo desta pesquisa.

Com esta mudança de perspectiva por parte dos estudos em LA, Miller (2013, p. 108) argumenta que, agora, a área de formação de professores passa a reconhecer a “importância da linguagem como instrumento semiótico para a construção sociocultural do conhecimento e da reflexão profissional [...], da formação do professor reflexivo [...] e da colaboração nesses processos”, através da pesquisa e da reflexão.

Contudo, a autora faz uma ressalva, baseada em Celani (2009)<sup>32</sup>, explicando que, embora o foco do estudo tenha mudado, ainda há pessoas (professores, gestores, etc.) que buscam receitas prontas de sucesso, ou que esperam ser ensinados a como usar técnicas eficazes de ensino, em vez de reflexões sobre o ensinar e o aprender línguas.

Desta maneira, com base em Allwright (2006)<sup>33</sup>, Miller defende que a LA “reconsidere professores como produtores de conhecimento”, que “inclua os alunos como pessoas que buscam entendimentos” e que perceba “que professores e alunos desenvolvam simultaneamente seus entendimentos sobre o que estão fazendo como professores e alunos” (MILLER, 2013, p. 103).

Percebemos que os estudos sobre a formação de professores buscam repensar as práticas de sala de aula através da observação e da reflexão acerca dos papéis sociais presentes no ambiente de aprendizado. Tal atitude pode acontecer, como defenderemos aqui, através de atividades de extensão, com a participação conjunta de professores e alunos, calouros e veteranos.

Assim, estas pesquisas começam “a identificar como fulcral a necessidade de envolver, primeiramente, o professor participante e, gradativamente, o professor formador” (MILLER, 2013, p. 108), pois estes, enquanto indivíduos reflexivos, são capazes de construir conhecimento através da interpretação e reflexão sobre suas próprias experiências docentes.

Desta forma, de acordo com a autora, alguns teóricos como Stenhouse (1986)<sup>34</sup>, Carr e Kemis (1986)<sup>35</sup>, passaram a identificar a formação do professor com

---

<sup>32</sup> CELANI, Maria Antonieta Alba. Prefácio. In: Telles, João (Org.). **Formação Inicial e continuada de professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2009, p. 9-11.

<sup>33</sup> ALLWRIGHT, D. Six Promising Directions for Applied Linguistic. In: GIEVE, S., MILLER, I, K. (Orgs.) **Understanding the Language Classroom**. Hampshire: Palgrave Manmillan, p. 11-17, 2006.

<sup>34</sup> STENHOUSE, L. The Teacher as Researcher. In HAMMERSLEY, M. (Org.). **Controversies in Classroom Research**. Buckingham: Open University Press, p. 222-234, 1986.

<sup>35</sup> CARR, W; KEMMIS, S. **Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research**. Londres: The Falmer Press, 1986.

a “prática reflexiva”, ação que origina o “envolvimento do professor pesquisador na chamada pesquisa do professor” (MILLER, 2013, p. 108).

Sobre a pesquisa reflexiva, Miller argumenta que ela “é considerada mola propulsora para a aprendizagem em geral e para a formação inicial, ou continuada do professor, com vistas à formação do professor crítico, reflexivo e ético” (MILLER, 2013, p. 115), assim, a autora aponta a necessidade de se investigar os espaços e processos de formação do aluno enquanto pesquisador, seja ele do ensino fundamental, médio, graduação ou pós-graduação, incentivando-o à pesquisa, dentro e fora das salas de aula.

Cavalcanti (2013, p. 223), ao pensar sobre a atual formação do professor, argumenta que ela deveria compreender “a interação em um mundo globalizado e digitalizado onde, ironicamente, as diferenças na diversidade afloram como cogumelos, apesar da invisibilização dessas diferenças e da própria diversidade”. Concordando com a autora, defendemos aqui que a extensão universitária é uma maneira de proporcionar interação entre o graduando e o mundo a seu redor, o ambiente de ensino, através de projetos, como é o caso do Curso Pré-Vestibular.

Considerando o que foi exposto ao longo desta discussão acerca da formação de professores, percebemos que ela deve acontecer possibilitando a reflexão sobre as práticas docentes, a língua, objetivando a formação de um professor capaz de lidar com as diferenças e diversidades encontradas em sua sala de aula.

Dessa forma, passaremos agora à análise do Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Letras da UNIOESTE, *Campus* de Foz do Iguaçu, a fim de perceber quais são as concepções de linguagem e gênero discursivo que embasam a formação inicial de professores.

### 3.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DOS CURSOS DE LETRAS DA UNIOESTE/FOZ

De acordo com seu Projeto Político Pedagógico (UNIOESTE, 2016), na UNIOESTE/Foz<sup>36</sup>, o curso de Letras iniciou no ano de 1985, ofertando apenas a

---

36 A UNIOESTE, *campus* Foz do Iguaçu, provêm da antiga FACISA – Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas, que foi mantida pela Fundação Educacional de Foz do Iguaçu – FUNEFI, até abril de 1987. Posteriormente, a unidade mantedora passou a ser a Fundação Federação de Instituições do Ensino Superior do Oeste do Paraná. Com a portaria nº 1784-A/94, foi reconhecida, juntamente com seu estatuto e regimento, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Com isso, no ano de 1994, a

habilitação em Português e Literaturas de Língua Portuguesa, com regime semestral e Vestibular em março e julho. Em 1990, passou para o regime seriado anual, com Vestibular apenas no início do ano letivo. Ofertava 75 vagas, divididas em duas turmas, noturnas.

Em 1994, com a instauração da UNIOESTE, pertencendo agora a uma Universidade Estadual, o curso reduziu a oferta para 40 vagas. Em 1996, foi solicitada a alteração para habilitação em Português/Espanhol, sendo reconhecida pela Resolução nº. 023/2000 – SETI e Parecer 358/00 – Conselho Estadual de Educação do Paraná. Em 2003, foi implantada a habilitação em Português/Inglês. O curso passa a ofertar 48 vagas, 24 para cada habilitação. Atualmente, ocorre no período matutino, ofertando as seguintes disciplinas:

**Quadro 6 - Disciplinas do Curso de Letras**

ANO DO CURSO	DISCIPLINA	Carga Horária			
		Teórica	Prática	APCC	Total
1º ano	Leitura, Escrita e Oralidade I	68		18	68
	Gramática da Língua Portuguesa I	68		18	68
	Estudos Linguísticos I	68		18	68
	Língua Espanhola / Inglesa I	68		18	68
	Laboratório de Compreensão e Produção Oral em Língua Espanhola / Inglesa I	68		18	68
	Literatura de Língua Portuguesa I	68		18	68
	Pluralidade Linguístico-Cultural, Política Linguística e Ensino	68		18	68
	Teoria Literária	68		18	68
	História da Língua Portuguesa	68		18	68
	História e Cultura(s) de Língua Espanhola / Inglesa	68		18	68
	Carga horária teórica: 518 Carga horária prática: APCC: 162 Subtotal: 680				
2º ano	Leitura, Escrita e Oralidade II	68		18	68
	Psicologia da Educação	68		18	68

	Gramática da Língua Portuguesa II	68		18	68
	Estudos Linguísticos II	68		18	68
	Língua Espanhola / Inglesa II	68		18	68
	Laboratório de Compreensão e Produção Oral em Língua Espanhola II	68		18	68
	Literatura de Língua Portuguesa II	68		18	68
	Literatura de Língua Espanhola desde o Modernismo / Literatura de Língua Inglesa I	68		18	68
	Políticas Educacionais	34		18	04
	Didática	34		18	04
	Sociologia da Educação	68		18	68
	Carga horária teórica: 510 Carga horária prática: APCC: 170 Subtotal: 680				
3º ano	Leitura, Escrita e Oralidade III	68		18	68
	Gramática da Língua Portuguesa III	68		18	68
	Língua Espanhola / Inglesa III	68		18	68
	Laboratório de Compreensão e Produção Escrita em Língua Espanhola / Inglesa	68		18	68
	Literatura de Língua Portuguesa III	68		18	68
	Literatura Infantojuvenil	68		18	68
	Formação da Literatura Espanhola / Literatura de Língua Inglesa II	68		18	68
	Iniciação à Pesquisa Científica	68		18	68
	Fundamentos de Ensino de Língua Portuguesa	68		18	68
	Fundamentos de Ensino de Língua Espanhola / Inglesa	68		18	68
	Carga horária teórica: 518 Carga horária prática: APCC: 162 Subtotal: 680				
4º ano	Língua Espanhola / Inglesa IV	68		18	68
	Formação da Literatura Hispano-Americana / Literatura de Língua Inglesa III	68		18	68
	Optativa I	68			68
	Optativa II	68			68

	Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa	68	200		268
	Estágio Supervisionado de Língua Espanhola / Inglesa	68	200		268
	Trabalho de Conclusão de Curso	68	68		136
	LIBRAS	68		18	68
	Carga horária teórica: 490 Carga horária prática: 468 APCC: 54 Subtotal: 1012				
Total	Carga horária teórica: 2.036 Carga horária prática: 468 APCC: 548 Atividades Acadêmicas Complementares: 200 Carga horária total do Curso: 3.252				

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2020), com base no Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *Campus* de Foz do Iguaçu (2016).

Os cursos têm sua carga horária dividida da seguinte maneira: teórica, 2.482 horas; prática, 520 horas; Atividade Prática como Componente Curricular – APCC, 408 horas; atividades complementares, 200 horas, em que se pode incluir atividades de extensão, como participação em cursos, monitoria em eventos, etc.

Segundo o documento, “por se tratar de uma Licenciatura, a concepção curricular pretende subsidiar a futura atuação profissional de maneira a contemplar a formação humana em seus princípios de cidadania como acesso à igualdade social” (UNIOESTE, 2016, p. 14). Dessa forma,

[...] o profissional que se pretende formar não só aprenderá a submeter a exame os fatos linguísticos e literários, fundamentado nas teorias apreendidas, mas também vivenciará da formação pedagógica contextualizada, de modo que seja capaz de aprender de forma autônoma e continuada, produzir e divulgar novos conhecimentos e empreender formas diversificadas de atuação profissional (UNIOESTE, 2016, p. 16).

Além de questões teóricas das línguas portuguesa e estrangeira, os professores formados pelos cursos de Letras da UNIOESTE/Foz devem ser capazes de observar a realidade da qual participa, refletindo criticamente sobre ela, além de desenvolver pesquisas sobre estes contextos.

Por estar inserido em uma região de tríplice fronteira, fazendo divisas com as cidades de *Puerto Iguazu* – Argentina, e *Ciudad del Este* – Paraguai, e por receber migrantes de todo o mundo, o PPP prevê, atualmente, a disciplina de “Pluralidade



Linguístico-Cultural, Política Linguística e Ensino”, para que o graduado esteja apto a lecionar considerando um ambiente sociolinguístico amplamente diverso, entendendo e podendo “promover reflexões sobre o lugar das línguas, das culturas, das relações e trocas linguístico-culturais, bem como de políticas linguísticas (e linguístico-educacionais) entre professores em formação e comunidade acadêmica” (UNIOESTE, 2016, p. 07). É possível entender, então, que o documento prevê e considera o contexto social, entendendo que é importante olhar criticamente para o sujeito

No que tange à formação educacional, o curso também oferece as disciplinas de Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Políticas Educacionais, LIBRAS<sup>37</sup> e Didática.

Acerca da Língua Portuguesa, Linguística, Prática de Ensino e Estágio, os cursos oferecem as seguintes disciplinas:

**Quadro 7 - Disciplinas e Ementas relacionadas às áreas de Língua Portuguesa, Linguística, Prática de Ensino e Estágio**

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>EMENTAS</b>
LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE I	Estudo dos gêneros discursivos e suas relações com o ensino de língua portuguesa. Gêneros acadêmicos em suas modalidades escritas e orais: resumo, resenha, diário de leitura, seminário
LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE II	Teorias de leitura, escrita e oralidade e a relação com os processos de ensino/aprendizagem. Gêneros do discurso como eixo articulador das práticas de leitura, escrita e oralidade. Gêneros acadêmicos em suas modalidades escritas e orais: artigo, apresentação oral.
LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE III	O texto como articulador dos diferentes saberes que mobilizam as práticas de leitura, escrita e oralidade. Práticas de análise de linguagem. Propostas de análise linguística para diferentes gêneros. Elaboração de unidades didáticas articulando leitura, escrita, oralidade e análise linguística.
HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA	Língua e mudança: teorias que fundamentam a mudança linguística. Formação sócio-histórica da língua portuguesa: fases e períodos. A língua latina clássica e vulgar: características linguístico-gramaticais. Movimentos fonético-fonológicos, morfossintáticos, semânticos, lexicais e ortográficos. História da ortografia portuguesa – os acordos ortográficos. A língua portuguesa no mundo: Europa, Ásia e África – as diversidades étnico-raciais envolvidas nas relações culturais e linguísticas da Língua

<sup>37</sup> Língua Brasileira de Sinais.

	Portuguesa. O português brasileiro: aspectos sócio-históricos e linguísticos. A língua portuguesa e a História do Paraná: contrastes e variações socioculturais e linguísticas.
GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA I	Gramática e língua: diferenciações. Os tipos de gramática: gramática normativa, histórica, internalizada, descritiva. A gramática descritiva: postulados e justificativas para o trabalho descritivo. A fonética e a produção dos sons. A fonologia e o estudo dos fonemas. A morfologia e o estudo dos morfemas. Processos de formação de palavras (etimologia, neologia, empréstimo, derivação, composição). O estudo das classes de palavras: palavras lexicais e palavras gramaticais. Fonética, fonologia e morfologia e suas relações com o ensino de língua portuguesa – interfaces da gramática descritiva e normativa na escola. Problematizações a respeito das normas padrão e não padrão.
GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA II	A gramática descritiva: postulados e justificativas para o trabalho descritivo. O estudo da sintaxe: a abordagem formalista e a abordagem funcionalista: uma introdução. O objeto da sintaxe: relações hipotáticas e paratáticas; sintaxe de concordância, de regência e de colocação no português brasileiro. A sintaxe e suas relações com o ensino de língua portuguesa – interfaces da gramática descritiva e normativa na escola. Problematizações a respeito das normas padrão e não padrão.
GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA III	A gramática descritiva: postulados e justificativas para o trabalho descritivo. A língua como um multissistema. As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia. Processos de lexicalização. O dicionário, sua formação e seu uso. A semântica e semantização: conceitos. Categorias semânticas: dêixis, referência, predicação, verificação, inferência, pressuposição, metáfora, metonímia, polissemia, conectividade, hipônimo, hiperônimo, campos lexicais e semânticos. Pragmática: a construção dos sentidos implícitos na interlocução. Performatividade e atos da fala. Contribuições da semântica para o ensino da língua portuguesa – interfaces da gramática descritiva e normativa na escola. Problematizações a respeito das normas padrão e não padrão.
ESTUDOS LINGUÍSTICOS I	Introdução aos estudos da linguagem. A linguagem como fenômeno científico: seus métodos de investigação. A constituição do objeto linguístico. As áreas da linguística. Os estudos da linguagem desde a Antiguidade hindu e grega. Os estudos pré-saussurianos. Os estudos saussurianos e o Estruturalismo. Os estudos chomskyanos e o Gerativismo. Fundamentos da linguística para o ensino.
ESTUDOS	Teorias enunciativas, discursivas e textuais: a língua e a

LINGÜÍSTICOS II	relação com a história, sociedade e ideologia. A Sociolinguística (variação e contexto social). Bakhtin e o signo ideológico. Análises discursivas e a relação com a ideologia. As teorias enunciativas no contexto de ensino.
FUNDAMENTOS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	Professor de Língua Portuguesa no Brasil: percurso sócio-histórico e formação docente. Ensino de Língua Portuguesa: configuração e propostas curriculares. Abordagens didático-metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa. Propostas de didatização: gêneros discursivos e práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Ensino gramatical. Livro didático de Língua Portuguesa.
ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA	Estágio: conceito, tipos e campos. Planos de trabalho e planos de aula. Articulação dos objetos de ensino. Materiais e recursos didáticos. Avaliação. Ciclo docente no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: estágio supervisionado nos ensinos Fundamental e Médio, de acordo com o Regulamento Geral do Estágio de Letras. Reflexão sobre a prática de sala de aula. Elaboração do relatório final.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2020), com base no Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *Campus* de Foz do Iguaçu (2016).

Além destas, os alunos também têm disciplinas das áreas de Literatura, Teoria Literária, Pesquisa Científica e Língua Espanhola/Inglesa, entretanto, por não serem o foco do estudo, não serão explanadas.

Observando o quadro anterior, é possível perceber através das ementas que as disciplinas apresentadas propõem um trabalho com os gêneros discursivos, tal qual a Prova de Vestibular da instituição e o Curso Pré-Vestibular. Sobre a concepção de linguagem, o PPP aponta que:

[...] é o da abordagem interpretativista/interacionista, tendo como referencial epistemológico a teoria dialética do conhecimento, em seu processo síncrese>análise>síntese – a qual fundamenta a teoria histórico-cultural de Vigotski e o materialismo histórico-dialético. **Nesse sentido, busca-se a linguagem – e o sujeito da linguagem – em seu aspecto social, histórico, cultural.** Contempla-se, portanto, a opção pelo sujeito sócio-historicamente concreto e situado, pelas perspectivas semiótico-discursivas, pelo prisma do processo ensino-aprendizagem vigotskiano, e pelo caminho didático da práxis, em um movimento dialético de apropriação dos conteúdos, dos conceitos e dos significados (UNIOESTE, 2016, p. 17, grifos nossos).

Dessa forma, ao interpretar que o PPP considera o sujeito do discurso em seus vários aspectos ao olhar para a língua, adotando um sujeito situado social e

historicamente, pode-se inferir que o documento estabelece relações com a teoria da linguagem dialógica e interacionista explicada no capítulo anterior. O Projeto Político Pedagógico (UNIOESTE, 2016) explica que as disciplinas da área de Língua Portuguesa, que compreendem as matérias de Gramática da Língua Portuguesa I, II e III, anteriormente denominadas como “Fonética e Fonologia”, “Morfossintaxe” e “Semântica”, que eram descritivas e não abordavam questões normativas da língua portuguesa, tiveram seus nomes e ementas alteradas, pois essa ausência era alvo de críticas por parte dos alunos do curso.

Sobre essa solicitação, Souza (2018)<sup>38</sup>, que realizou uma pesquisa sobre a concepção de linguagem, de texto e de gêneros discursivos na formação inicial do professor de língua portuguesa, observando os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Letras do *Campus* de Foz do Iguaçu e de Marechal Candido Rondon, faz dois apontamentos:

- 1) Ao solicitar disciplinas que tratem a LP numa perspectiva normativa, os futuros professores revelam privilegiar uma concepção de língua homogênea, em que a norma padrão é a única correta, e um ensino com ênfase nos conteúdos gramaticais abordados isoladamente, focado na metalinguagem, em que as variedades linguísticas são tomadas como erros. Demonstrem, portanto, incorrer na crença de que o domínio da língua coincide com o domínio da gramática da norma padrão. Uma compreensão que, se não for modificada no decorrer da formação inicial, influenciará sua prática pedagógica no sentido de um ensino descontextualizado de LP, que também pode reforçar o preconceito linguístico.
- 2) Ao acatar a solicitação dos estudantes e inserir no PPP e nas disciplinas uma abordagem normativa do ensino de LP, fica implícito que, no curso, também se considera que esse conhecimento é necessário à formação inicial. Sabemos que o conhecimento das estruturas linguísticas e de diferentes correntes teóricas é essencial aos futuros professores de LP e, portanto, julgamos que trabalhar a gramática normativa no curso é importante. Contudo, consideramos que o trabalho com essa perspectiva deve ser no sentido de criticá-la, apontando suas limitações e implicações para o ensino, e não no sentido de enfatizar um ensino prescritivo – o que nos parece a intenção dos acadêmicos ao solicitar tal inserção. Ressaltamos que no texto do PPP, o tratamento que se confere ao assunto não fica claro, de modo que observamos com mais cuidado em que recai a ênfase da disciplina quando da análise dos planos de ensino (SOUZA, 2018, p. 128).

---

<sup>38</sup> Para mais informações sobre o trabalho de Souza (2018), acessar sua Dissertação em: <http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3672/5/Tatiana%20Fasolo%20Bilhar%20de%20Souza.pdf>

Assim como a autora, consideramos importante que o professor em formação inicial conheça as diferentes abordagens e correntes teóricas, de forma que entenda a relevância de cada uma, e que seja capaz de refletir criticamente sobre elas.

Observando o Projeto Político Pedagógico, entendemos que os cursos de Letras da UNIOESTE/Foz buscam formar profissionais, mais especificamente, professores, aptos a olhar para a língua de maneira consciente, entendendo seus processos e sabendo lidar com eles, articulando as teorias aprendidas ao longo de sua formação e, principalmente, considerando o contexto em que está inserido.

Ademais, como defendido no decorrer dessa pesquisa, a formação inicial do professor pode se dar além da sala de aula, do ambiente de ensino, podendo acontecer, também em atividades de pesquisa e extensão. A formação inicial do professor na extensão será discutida no próximo item.

### 3.3 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR NA EXTENSÃO

Em um ambiente universitário, que compreende além de atividades de Ensino, também atividades de Pesquisa e de Extensão, o graduando pode ampliar sua formação inicial participando de projetos, como é o caso do Curso Pré-Vestibular.

Considerando esse pensamento, Paula Junior (2008), que também foi acadêmico do curso de Letras e monitor do pré-vestibular, em um artigo publicado no VIII SEU – Seminário de Extensão da UNIOESTE, afirma que essa experiência de o aluno se colocar como aluno e, ao mesmo tempo, monitor “oportuniza ao indivíduo um crescimento pessoal e inalcançável se o mesmo limitar sua formação a livros, apostilas e observações de aulas meramente expositivas” (PAULA JUNIOR, 2008, p. 149).

Ademais,

Ao iniciar o processo de ensino, é normal um nervosismo e ansiedade que contribuem para a ocorrência de falhas primárias, como a troca de palavras ou algo escrito na lousa de forma errônea. Mas ao mesmo tempo, o monitor percebe que, além de ser uma pessoa em processo de aprendizado profissional, ele também é passivo de falhas. Nesse momento entra em cena a capacidade do jovem de agir sob uma pressão que muitas vezes parte dele próprio. Ele começa a perceber que pode errar e assumir com nobreza os seus erros, compreendidos pelos alunos, e mais do que isso, que ele pode acertar, não apenas explanando determinados conteúdos de

forma mecânica, mas ousando criativamente para cativar cada vez mais os seus alunos, melhorando o interesse pelas aulas oferecidas (PAULA JUNIOR, 2008, p. 149-150).

Concordando com o autor, entendemos que o Pré-Vestibular proporciona oportunidades para que os monitores adquiram experiência docente, que carregarão por todo seu trajeto profissional, durante o curso e após formado, em sala de aula, em programas de pós-graduação, etc. Essas experiências moldarão sua postura enquanto professor. Sobre isso, a professora Isabel aponta que:

*Tem alunos que dentro de sala durante as aulas na graduação eram alunos extremamente tímidos, mas que criaram coragem e aceitaram a condição de monitor, sabiam que iam ser preparados por professores deles, da graduação, e aí apareceram como professores. Se você encontrar ex-alunos que hoje são professores, e ainda assim, aqueles que foram monitores um ano, você já observa na atuação deles dentro da escola, que são professores que se destacam pela preparação pedagógica que eles tiveram (ISABEL, 2019).*

Ainda segundo a professora,

*Nós ajudávamos os alunos, então nós fazíamos aulas com eles, para diminuir dúvidas e até mesmo para preparar as aulas, isso acontecia bastante no início, depois eles começaram a crescer de uma tal maneira que já eram muitos entendimentos entre eles (ISABEL, 2019).*

Como, em geral, os monitores calouros são colocados junto com monitores veteranos, que já possuem experiência, acabam tirando suas dúvidas e se preparando com eles. Paulo conta que o grupo de Redação costumava se reunir para planejar todas as aulas juntos:

*As aulas eram todas preparadas, a gente tinha o costume de sentar e organizar as aulas, todas as datas a gente já tinha mais ou menos qual conteúdo e qual material a gente ia usar, a gente até pensava algumas piadas, porque cursinho, era a piada, ou aproveitar um gatilho aqui ou outro, a questão de memorização, então assim, todas as aulas eram preparadas antes, seguindo uma ordem, com algum material que a gente já tinha disponível de outros anos, ou que os professores passavam, a gente planejava nossas aulas (PAULO, 2019).*

Esse momento de preparação de aula, entre monitores novos e veteranos, é importante, pois há troca de receios e experiências, os membros se sentem mais seguros para fazer perguntas e dar sugestões, uma vez que todos estão em uma situação de 'igualdade', são acadêmicos. O monitor também conta que:

*Na minha experiência, e algo que sempre foi muito positivo no cursinho, porque eu notei que era uma prática meio que recorrente, em geral os alunos mais experientes eles sempre tinham um auxiliar ou alguém que estivesse próximo, então essa pessoa vai pegando, ela vai entrando, vai assimilando algumas práticas e ela toma para ela, ela usa em sala de aula. Então para mim acho que isso tornou menos difícil (PAULO, 2019).*

A prof.<sup>a</sup> Isabel, em sua entrevista, conta que a ideia de colocar monitores experientes trabalhar junto com os monitores calouros era uma forma de oportunizar que estes observassem a prática dos veteranos e aprendessem com ela, obtendo maior segurança. Apesar disso, deve-se ressaltar a presença e o auxílio dos professores coordenadores e dos professores da graduação, como mostra a monitora Daniela:

*A professora Isabel, ela que me ajudou muito, ela que me introduziu nesse universo, ela sempre dizia que eu tinha perfil e me dava o maior apoio, e de fato quando eu entrei ela me ajudou bastante, eu era auxiliar dos outros monitores, então eu só assistia aula, não fazia nada. Só ficava lá sentadinha assistindo, mas mesmo assim aprendi bastante (DANIELA, 2019).*

Daniela explica que, assim como Paulo, seu primeiro contato com o Pré-Vestibular, enquanto monitora, foi acompanhando as aulas dos monitores veteranos, observando suas práticas, para que no ano seguinte se juntasse à equipe efetivamente como monitora. Esse caminho foi o mesmo trilhado por mim. Primeiramente fui auxiliar, tendo a oportunidade de entender e refletir sobre o trabalho que era realizado e, posteriormente, assumi uma turma.

Essa oportunidade de auxiliar e observar os monitores em sala de aula antes de efetivamente lecionar, ajuda de duas formas: permite adquirir noções que serão usadas depois, durante suas próprias aulas; gera empatia, fazendo com que, no momento em que já tiver sua turma, o monitor acolha os próximos monitores calouros, sanando suas dúvidas, ajudando-os a trilhar seu caminho no projeto de extensão.

Outra forma que a experiência enquanto extensionista no pré-vestibular pode ajudar diz respeito a união teoria/prática, como aponta a professora Sheila, coordenadora do projeto de extensão:

*Como o acadêmico está vinculado às disciplinas do curso dele, então eu acredito que ajuda muito, tanto porque eles vão preparar essas atividades, essas aulas, vão ter o acompanhamento do docente nessa preparação de aula, então ele tem o que? Ele tem o caminho de ser acadêmico e ao mesmo tempo de repassar*

*aqueles conteúdos de uma forma com que aquele aluno aprenda também aquele conteúdo. Então acho que é uma mão dupla, tanto o acadêmico, enquanto ele está estudando ele aprende, como na sala de aula também, porque ele é questionado o tempo todo, “mas como, professor?”, porque eles são chamados de professor na sala de aula, os alunos do Ensino Médio identificam eles como professores. Em qualquer lugar que eles passem, eles são professores. Então eles assumem essa responsabilidade, tem que assumir uma postura também em sala de aula, que é de professor. Então isso também se faz não só na formação acadêmica, mas na formação humana desses nossos alunos, na contribuição social que ele dá (SHEILA, 2019).*

Ao assumir uma postura de professor, o acadêmico em formação passa a ser reconhecido por esta, ele é identificado e se identifica de tal forma, e essa função social do professor o acompanha para além das aulas do pré-vestibular. Ele a carrega para as aulas da graduação, aproveitando-a, levando durante as trocas de experiências entre os colegas, por exemplo, fazendo com que os colegas também a aproveitem.

No projeto de extensão, os alunos/monitores conseguem unir os conteúdos aprendidos durante suas aulas, na graduação, e as orientações tidas para as aulas que ministrarão, no cursinho, como contam as monitoras Aline e Letícia:

*[Uma disciplina que ajudo foi] Metodologia de Português, acredito eu, o estudo dos gêneros, principalmente com a professora Bianca, deu bem direcionado, então a gente trabalhava sobre isso, ela passava textos e corrigia também, então a gente aprendeu a analisar os textos de uma forma diferente do que o convencional, não sei se há um convencional, mas do que a gente é acostumado a ver como correção (ALINE; LETÍCIA, 2019).*

Esse conhecimento adquirido pelas monitoras na graduação foi levado para as aulas do Pré-Vestibular e melhor explanado durante a preparação das aulas de Redação. Dessa forma, além de estudar a teoria, havia a prática.

Daniela também argumenta sobre a importância do projeto para possibilitar a prática junto com a teoria:

*Foi uma experiência muito... eu aprendi muito. Uma coisa que a gente sempre falava na faculdade era sobre tipo, a gente aprende a ser professor no último ano de licenciatura, e por estar no cursinho desde o primeiro ano, desde quando eu era caloura, foi muito bom porque eu aprendi muito o que é o ser professora. Acho que a experiência mais valorosa do cursinho foi a minha construção profissional mesmo, enquanto educadora, enquanto professora, principalmente na disciplina de Redação a experiência de corretora de texto mesmo, isso hoje, sem dúvida nenhuma é uma bagagem muito boa na questão profissional (DANIELA, 2019).*



Para Daniela, a experiência e o conhecimento adquiridos durante os anos em que foi monitora do projeto a acompanham em sua carreira profissional como professora de Redação da rede privada de ensino e enquanto voluntária em aulas preparatórias para concursos e vestibulares. Ou seja, os saberes assimilados ainda estão presentes em suas práticas e ainda ajudam outros estudantes em fase de preparação.

Daniela comenta novamente sobre a importância da prática em outro momento:

*É um auxílio [...] em relação a ideia de preparo mesmo do professor, **nós enquanto curso de licenciatura, nós passamos muito tempo estudando teorias, teorias, teorias, teorias...** e como em qualquer outra profissão, qualquer outro curso, é necessário a prática. E eu acho, acredito, para o curso de licenciatura, para a profissão de professor, a prática ela é muito, ela é a cereja do bolo, ela é essencial. Não tem como só estudar sobre linguagem se você não dá aula de linguagens. Então eu acho que o cursinho, como extensão, ele ajuda a fazer com que os alunos participantes como monitores, possam estudar para melhorar sua prática, para melhorar sua práxis, e claro, poder ter esse vínculo com a comunidade, direta ou indiretamente ele está a serviço da comunidade. Então como cidadão, eu acho que o cursinho traz esse direcionamento para nós enquanto alunos da universidade, enquanto cidadãos mesmo, servir, ajudar a sociedade, retribuir, fazer nossa parte como cidadão e lógico, aprimorar nossa profissão como professores (DANIELA, 2019, grifos nossos).*

O projeto de extensão do Curso Pré-Vestibular oportuniza um contato com a sala de aula antes do Estágio, que acontece no quarto ano dos cursos de Letras, como pôde ser observado no Projeto Político Pedagógico (UNIOESTE, 2016). Paulo conta que:

*Para minha formação enquanto docente foi muito importante porque foi um momento, foi um dos primeiros momentos que eu tive contato com a sala de aula enquanto professor, assim, foi bem bacana [...], e sentir o terreno, sentir o chão da sala de aula, porque daí você tira um pouquinho da burocracia, porque o professor ele ainda enfrenta muita burocracia, imagino eu, o professor iniciante ele tem que se preocupar com questões de sala de aula e também questões de fora de sala, preenchimento de relatórios, é uma carga muito excessiva, nesse aspecto o cursinho ele é mais brando nesse sentido, ele não tem tanta burocracia para você e isso torna sua prática em sala mais tranquila (PAULO, 2019).*

O monitor aponta a questão do trabalho do professor não se restringir à sala de aula: há o trabalho prévio, a preparação das aulas, o planejamento, no caso do estágio, os materiais e planos de aula, a aula propriamente dita. Há também as

atividades posteriores, como os relatórios, a documentação. No pré-vestibular, o monitor tem o trabalho de planejar e se preparar para a aula, além de lecionar, tornando a experiência, enquanto primeiro contato com a sala de aula, mais tranquila.

Além do aprendizado e de poder ir para o ambiente de sala de aula com antecedência, os monitores podem, ainda, utilizar as aulas ministradas no projeto como parte da carga horária de seu Estágio de Docência, bem como realizar Iniciações Científicas ou Trabalhos de Conclusão de Curso abordando características do Pré-Vestibular, aliando, assim, os três pilares da Universidade Pública: Extensão, Ensino e Pesquisa.

Sobre o uso do Pré-Vestibular para Estágio, Aline e Letícia contam suas experiências:

*Eu usei o cursinho no estágio, assim, eu usei 4h só, mas por uma questão de carga horária, o prazo que a gente tinha antes era até começo de outubro então dava só 4 horas aula [...] mas eu usei, eu atribui, está descrito em relatório e tudo o mais, e eu escolhi justamente porque ano passado eu já tive uma experiência muito boa e esse ano eu quis também ter essa experiência e relatar sobre ela (ALINE, 2019).*

*Eu não usei a carga horária aqui do cursinho, mas no Ensino Médio, o professor pediu, já que eu comentei que tinha dado aula aqui no cursinho no ano anterior, aí ele solicitou que eu ensinasse sobre o artigo de opinião os terceiros anos, e foi bem legal, é uma experiência que se estendeu (LETÍCIA, 2019).*

A experiência que Letícia relatou representa outra forma de levar, indiretamente, à comunidade, aos alunos, os conhecimentos produzidos e adquiridos na Universidade, em atividades de extensão.

Ademais, não se pode negar a importância da participação em projetos de extensão para o currículo acadêmico, fundamental para o ingresso na pós-graduação, como mencionado pelas monitoras Aline e Letícia:

*Acho que para mim, agregou assim, mais do que conhecimento, mas a experiência de atuar como professora especificamente de Redação, então, um estudo mais amplo dos gêneros, um aperfeiçoamento dentro de cada gênero, o momento da correção também, de conhecer a escrita de cada aluno, das suas realidades, valores, que eles acabam aplicando em cima da redação, currículo também, porque a redação ela é um dos pontos mais fortes, e acredito que para a gente também agregue muito mais valor a isso (ALINE, 2019).*

*Eu acho muito importante, porque agrega bastante valor a nosso conhecimento, porque, a gente para ensinar, tem que procurar estudar, conhecer mais, para poder repassar ao aluno aquilo que ele precisa aprender, então a gente também aprende com isso, e é importante para o currículo, corrigindo a gente aprende*

*também, então tudo agrega conhecimento, eu acho bastante valoroso (LETÍCIA, 2019).*

Outra questão comentada pelas monitoras é o fato de precisarem estudar o conteúdo antes de ensinar, fazendo com que o olhar para ele seja diferente do olhar que se teria se o objetivo fosse apenas aprender para uma prova, por exemplo, sem ter a prática de repassá-lo às turmas:

*Então, a gente pegava primeiro o material que a professora enviava, e eu dava uma estudada, procurava às vezes algumas coisas que não conhecia, algumas palavras que não tinha conhecimento ainda, procurava algumas informações extras para passar para os alunos, porque às vezes a gente pega ali um material, mas a gente não tem conhecimento daquele material, então tem que procurar extra para entender melhor para poder falar com os alunos sobre aquilo (LETÍCIA, 2019).*

Daniela também defende que, embora esteja no projeto há mais tempo, está sempre aprendendo algo novo durante a preparação das aulas:

*Eu sempre falo que eu dou aula dessa matéria há 10 anos e toda vez que eu converso com outro professor de Redação, ou se eu vejo uma videoaula, ou uma aula comum, ou uma formação continuada, eu aprendo mais, porque sempre tem algo novo, Redação é muito efêmera, muito ampla [...] (DANIELA, 2019).*

As monitoras argumentam, e concordamos com elas, que o conhecimento não é estanque, está sempre se refazendo. A experiência enquanto monitora nesse ano não será a mesma do ano seguinte. Embora a teoria que embasa as aulas permaneça, as turmas mudam, os temas propostos para as produções textuais mudam, os debates serão outros, as dificuldades encontradas serão outras, e tudo isso exigirá conhecimentos e posturas diferentes das anteriores.

Outra questão apontada por Paulo, e também importante para a profissão de professor, diz respeito a fala:

*Eu acho que me ajudou a mudar [...] acho que me ajudou de maneira técnica mesmo, porque assim, eu falava um pouquinho mais baixo, não tinha tanta, como que eu vou dizer assim, minha retórica, minhas habilidades, a prosódia, a questão de falar em público me intimidava um pouco e isso foi me soltando, eu acredito que esse foi a principal mudança (PAULO, 2019).*

O monitor ressalta que a experiência no cursinho o auxiliou para além da didática, ajudou também em sua postura, em questões práticas do dia a dia do professor, como reconhecer o melhor tom de voz, por exemplo.

A monitora veterana Daniela apresenta uma reflexão sobre as ‘dificuldades’ encontradas durante os anos que participou do projeto, para ela,

*Ao que pese a função de professor de Redação, eu acho que é uma dificuldade acompanhada de um compromisso mesmo. São muitas as dificuldades, mas a gente supera. A sala de aula é uma caixa de surpresas, é uma transformação diária mesmo, então a gente vai se adaptando (DANIELA, 2019).*

Daniela reforça a ideia de que o conhecimento não é estanque e de que os contextos são heterogêneos. As experiências adquiridas em cada edição do projeto são importantes e ajudam a formar o perfil do professor, mas é necessário saber que a sala de aula e o ambiente escolar não são previsíveis. Eles são mutáveis, são instáveis e, justamente por esses motivos, não é possível haver uma ‘receita’ de como ser um ‘professor ideal’. O professor se forma a cada dia, a cada prática, a cada novidade, a cada novo aluno que o encontra.

Por isso, pode-se considerar que o processo de formação de professores:

[...] se dá em múltiplos contextos, em diferentes momentos, num processo que tem início muito antes da entrada em uma escola e que se oficializa num curso de formação de professores e tem continuidade no decorrer da ação docente, num rico processo em que *prácticamente*, em articulação permanente, vão dando continuidade ao processo interminável dessa formação. [...] Nesses processos, múltiplos e variados, vamos refletindo coletivamente, teorizando sobre e retornando à prática, em movimentos diversos [...] (GARCIA; ALVES, 2012, p. 489-490, grifos das autoras).

O dito pelas autoras afirma que a formação do professor não acontece apenas em sala de aula, durante as disciplinas da graduação, mas também é resultado de suas vivências, inclusive anteriores ao curso de Letras, através da observação da prática de seus professores do colégio, por exemplo. É um processo contínuo.

Podemos apontar, ainda, que os alunos da escola pública que participam do pré-vestibular podem ter como exemplo as práticas de seus monitores e, assim, optar por determinado curso de graduação, como foi meu caso, quando aluna do projeto.

Considerando as entrevistas realizadas com as professoras coordenadoras, com os monitores veteranos e com as monitoras que participaram das edições de 2018 e 2019 do Pré-Vestibular, e aliando à teoria apresentada no decorrer deste

estudo, é possível perceber que a participação em atividades de extensão ajuda a formar o perfil profissional do estudante, pois, no caso do projeto em voga, proporciona um contato prático com a sala de aula ainda durante a graduação, permitindo que os acadêmicos consigam aliar teoria à prática enquanto ainda estão em processo de formação.

Essa oportunidade de antecipação da prática faz com que o acadêmico possa aproveitar as disciplinas que está cursando para tirar dúvidas, trocar experiências, preparando-se de forma mais completa para exercer a profissão.

### 3.4 PERGUNTAS DE PESQUISA: RETOMANDO OS CAMINHOS PERCORRIDOS E ABRINDO ESPAÇO PARA NOVAS REFLEXÕES

O objetivo dessa seção é responder às perguntas de pesquisa que orientaram essa Dissertação. A partir da seguinte problematização: o acadêmico de Letras, que se dispõe a atuar como monitor no Pré-Vestibular, tem uma formação que lhe permite desenvolver, nas aulas preparatórias para a redação do vestibular, os critérios estabelecidos pela banca avaliadora? Temos as seguintes perguntas de pesquisa: Existe uma equivalência entre a formação inicial do professor de línguas e sua atuação em aulas preparatórias para a redação do Vestibular? Como ocorre a formação inicial do professor dentro da atividade de extensão?

Acerca da primeira questão, com base na análise do Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Letras (UNIOESTE, 2016), da prova de redação do vestibular da UNIOESTE, da observação das aulas de Redação do projeto de extensão Curso Pré-Vestibular e das entrevistas realizadas com as idealizadoras do projeto, coordenadoras e monitores, podemos concluir que sim, os alunos têm uma formação equivalente – orientada pelo PPP – com o alicerce teórico da prova de redação do vestibular, e essa perspectiva teórica também está presente nas aulas de Redação do cursinho.

Dessa forma, afirmamos que embora o graduando em Letras não tenha sua formação voltada exclusivamente para atuar em cursos preparatórios, os conhecimentos teóricos adquiridos durante seu curso superior são condizentes com as teorias que embasam a prova de redação do vestibular.

Percebemos que a prova de redação do vestibular segue uma perspectiva bakhtiniana, de linguagem dialógica e interacionista, solicitando a produção de um

desses três gêneros discursivos: carta do leitor, artigo de opinião ou comentário interpretativo/crítico. Essa mesma concepção é percebida no Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Letras, conforme exposto anteriormente.

Ademais, conforme descrito no capítulo anterior, as aulas de Redação do Curso Pré-Vestibular seguiram esta concepção teórica, trabalhando com os gêneros discursivos sugeridos pelo certame, bem como com a tipologia textual presente no ENEM, uma vez que o objetivo da disciplina de Redação é preparar o aluno para as duas provas.

Enfatizamos que o fato de se trabalhar, também, visando à redação do ENEM, não descaracteriza o viés bakhtiniano presente nas aulas, pois, esta teoria não elimina os aspectos de coesão e coerência presentes na tipologia textual – que ainda embasa a prova do ENEM – mas os amplia, considerando outros tópicos, como o contexto de produção, circulação e recepção do texto; a adequação da linguagem conforme o interlocutor; a própria interlocução necessária em cada gênero; seus aspectos estruturais, etc.

Dessa maneira, as aulas de Redação, bem como a prova de redação do vestibular, não eliminam a tipologia, mas incluem aspectos discursivos, o que torna pertinente que as aulas de Redação do Pré-Vestibular também contemplem a prova do ENEM.

Já a formação inicial do professor dentro da atividade de extensão acontece não apenas durante sua preparação para as aulas, quando precisa estudar os conteúdos a serem ministrados, mas a todo momento, até mesmo observando as práticas de outros monitores, dentro e fora do Pré-Vestibular, como foi melhor discutido da seção anterior. Optamos por fazê-la separada por considerar ser esta a maior contribuição de minha pesquisa para estudos futuros sobre a temática, e também para a história do próprio projeto de extensão do Curso Pré-Vestibular da UNIOESTE/Foz.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É muito importante a efetivação de um estudo que aborde a extensão universitária, principalmente neste momento em que se discute sua curricularização. O Cursinho Pré-Vestibular da UNIOESTE/Foz, um projeto de extensão que há 15 anos busca auxiliar estudantes do Ensino Médio da rede pública de ensino a concorrer em melhores condições às vagas dos cursos de graduação da UNIOESTE, também precisa ser apresentado e discutido, por sua grandiosidade e por haver apenas poucos estudos sobre ele em sua própria instituição criadora, nenhum voltado à sua importância enquanto projeto de extensão universitária e à formação de professores.

Assim, a realização desta pesquisa objetivou verificar como ocorre a formação inicial do professor de línguas, na graduação e no Projeto de Extensão, com a finalidade de averiguar se há equivalência entre sua formação e as práticas dos monitores, nas aulas de redação do Curso Pré-Vestibular da UNIOESTE/Foz do Iguaçu.

Para tanto, orientei-me de acordo com os seguintes objetivos específicos: I) apresentar um histórico do Projeto de Extensão do Curso Pré-Vestibular da UNIOESTE/Foz do Iguaçu, atendido no capítulo 1; II) Verificar quais são as concepções teóricas que embasam as aulas de redação do Cursinho Pré-Vestibular, observando como estas estão subjacentes às práticas nas aulas de Redação, atendido no capítulo 2; III) Observar o Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Letras da UNIOESTE/Foz, que norteia a formação inicial do professor, verificando se há uma equivalência entre seus objetivos, as orientações teóricas da Prova de Redação do Vestibular e as práticas pedagógicas dos monitores do cursinho; e IV) Averiguar se/como ocorre a formação inicial do professor dentro da Atividade de Extensão, atendidos no capítulo 3.

Para alcançar os objetivos propostos, este estudo se insere no campo das Ciências Humanas, ancorado na área de Linguística Aplicada, caracterizando-se como qualitativo/interpretativista, de base etnográfica, do tipo pesquisa-ação.

A partir da problematização: o acadêmico de Letras, que se dispõe a atuar como monitor no Pré-Vestibular, tem uma formação que lhe permite desenvolver, nas aulas preparatórias para a redação do vestibular, os critérios estabelecidos pela banca avaliadora? Busquei responder às seguintes perguntas de pesquisa: Existe

uma equivalência entre a formação inicial do professor de línguas e sua atuação em aulas preparatórias para a redação do Vestibular? Como ocorre a formação inicial do professor dentro da atividade de extensão?

Desta forma, pretendi observar e refletir, através do Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Letras Português/Espanhol e Português/Inglês, da proposta de redação do vestibular da UNIOESTE, das aulas de Redação do cursinho e das entrevistas realizadas, se há interação entre o que estuda o professor em sua formação inicial e o trabalho que é realizado no Cursinho, que tem como objetivo preparar seus alunos para a prova de redação do vestibular da instituição e para a prova do ENEM, conforme exposto no decorrer dos capítulos 1 e 2. Também tratei da maneira como a participação no Pré-Vestibular pode/pôde auxiliar durante a formação acadêmica dos monitores, apresentada no capítulo 3.

Após as reflexões teóricas, aliadas às entrevistas e à observação do Projeto Político Pedagógico dos cursos de Letras da UNIOESTE/Foz, é possível perceber que há equivalência entre o estudado na graduação e trabalhado na disciplina de Redação do Pré-Vestibular, que, por sua vez, também corresponde ao conteúdo programático da prova de redação do Vestibular da instituição.

Friso, aqui, que sabemos que a formação inicial do professor de línguas não tem como objetivo preparar o graduando para atuar, especificamente, em cursos pré-vestibulares. Ao contrário, a formação é mais ampla, possibilitando ao estudante a atuação profissional em diversas áreas, como: docência de língua portuguesa ou língua estrangeira no Ensino Fundamental II ou Médio, da rede pública ou privada; docência em cursos de idiomas particulares; tradução; revisão; redação; carreira acadêmica; docência em cursos preparatórios para vestibulares e concursos, dentre outras.

Todavia, por estar inserido em um ambiente universitário, além das atividades de Ensino, o graduando também pode participar de atividades de Extensão e de Pesquisa, ampliando sua formação inicial, indo além da sala de aula da graduação. No caso do Pré-Vestibular, conforme defendido no decorrer da pesquisa, além de ter um contato 'antecipado' com a sala de aula e de aprender melhor sobre o conteúdo que precisará ministrar, o monitor ainda contribui com a sociedade, oportunizando que alunos de escola pública possam concorrer em melhores condições às vagas dos cursos de graduação da UNIOESTE.



A participação do acadêmico em projetos de pesquisa e, mais especificamente como apontado neste estudo, de extensão, são fundamentais para possibilitar uma união entre a teoria aprendida em sala de aula e a prática da profissão. Como foi dito pela monitora veterana, os cursos de Letras preveem a prática de sala de aula efetivamente apenas no quarto, e último, ano do curso, com a realização dos Estágios.

Embora o PPP contemple atividades como as APCC – Atividades Práticas como Componente Curricular, não se pode afirmar que todas estas aconteçam em um ambiente real de ensino. Assim, muitos acadêmicos têm o primeiro contato com a sala de aula apenas nos Estágios de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira.

Enquanto professora graduada em Letras pela UNIOESTE/Foz e monitora do projeto de extensão Curso Pré-Vestibular, posso afirmar que minhas participações em atividades de extensão ajudaram a formar a profissional que sou hoje. Durante meus anos na Universidade, enquanto acadêmica, estagiária, funcionária e mestranda, participei ativamente de diversos projetos que me possibilitaram, além da prática de minha profissão, um olhar diferenciado para diversos contextos que me eram alheios, mudando meu posicionamento e pensamento sobre realidades diferentes da minha.

A extensão deve ser vista, então, como algo muito além de ‘horas complementares’, exigidas para que o aluno possa se graduar, mas como uma prática universitária muito ampla, que proporciona diversas atividades extraclases e, até mesmo, não imaginadas pelos estudantes ao ingressar em uma Instituição Pública de Ensino Superior.

Como defendido aqui, a extensão é também uma forma de a Universidade Pública retornar seus estudos e sua produção de conhecimento para a sociedade a seu redor, permitindo-lhe conhecê-la. Abrir as portas da UNIOESTE para que a comunidade de Foz do Iguaçu possa participar de um curso preparatório especificamente para o vestibular da instituição, com aulas ministradas por seus acadêmicos, é mostrar que Universidade e sociedade estão do mesmo lado, trabalhando juntas, visando objetivos em comum.

Ademais, em momentos políticos de corte de verbas para a educação pública, Universidade e sociedade devem andar juntas, a fim de manter o direito ao ensino público, gratuito e de qualidade.

Conforme apresentado nessa pesquisa, os apoios ao Curso Pré-Vestibular foram reduzidos e, em 2019, extintos. Os monitores deixaram de receber bolsa-auxílio e os alunos perderam o lanche que era disponibilizado no intervalo das aulas. A falta de apoio implica em muito mais do que apenas questões financeiras, pois contribui para que estudantes se vejam forçados a abandonar o cursinho; contribui, também, para que os monitores percam, muitas vezes, sua única fonte de renda, dificultando sua vida universitária, sua ida à Universidade, a aquisição de materiais, etc.

Entretanto, apesar dessa desarticulação gerada, também, pela falta não recente de apoio público, o Pré-Vestibular é um projeto que tem continuidade, que busca a cada nova edição se reinventar e continuar oferecendo oportunidade para que alunos carentes tenham melhores condições de ingressar em uma Universidade Pública, reconhecida nacional e mundialmente por seu compromisso e qualidade.

Encerro essa Dissertação com a convicção de que minha pesquisa poderá ser de grande auxílio para se pensar na curricularização da extensão nos cursos de licenciatura da UNIOESTE/Foz – Letras, Pedagogia, Matemática e Enfermagem – por comprovar a relevância que a participação dos graduandos em atividades de extensão têm para suas formações acadêmica, humana, social e profissional, proporcionando experiências que os acompanharão em sua carreira e, também, em sua vida.

Dessa forma, acredito que pesquisas futuras sobre o mérito da extensão universitária, pela ótica da formação de professores em outras licenciaturas, poderá corroborar ou aguçar as discussões sobre o defendido por mim no decorrer desta pesquisa.

Ademais, pelo Curso Pré-Vestibular da UNIOESTE/Foz ser uma atividade de extensão tão valiosa para o município de Foz do Iguaçu e região, assim como a própria UNIOESTE, creio que seja relevante entender as causas do elevado número de evasão que se tem em todas as edições, mesmo se mantendo um alto número de aprovações em instituições públicas, anualmente.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maitê Lopes de. **Juventude, Pré-Vestibular popular e Universidade**. 2016. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

VIANA DE ALMEIDA, Leandro. **Pré-Vestibulares Populares: estratégia de acesso dos excedentes à Educação Superior**. 2016. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

ASSIS, Julio Mendes. **Pré-Vestibular Comunitário Pompeia Santo Agostinho: história e significados na Perspectiva dos Precursores**. 2016. 94 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BAKHTIN, Michail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018 [1979].

BAUMÄRTNER, Carmen Teresinha; CRUZ, Clara Angélica Agustina Suárez. Gêneros do Discurso: apontamentos. In: CATTELAN, João Carlos. LOTTERMANN, Clarice (Orgs.) **A Redação no Vestibular da Unioeste: alguns apontamentos à luz da linguística textual**. Cascavel: Edunioeste, 2008, p. 161-188.

BEZERRA, Renata Camacho; SOUZA, José Ricardo; LUBECK, Kelly Roberta Mazzutti. **A indissociabilidade entre o ensino a pesquisa e a extensão: Pré-Vestibular e a responsabilidade social**. Disponível em <<http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vi/paper/viewFile/543/428>> Acesso em 06 de junho de 2014.

\_\_\_\_\_.; SOUZA, José Ricardo; ROSA, Bruna N. Rial. **Extensão, Pesquisa e Ensino: Promovendo a indissociabilidade no projeto de Pré-Vestibular**, 2013.

BOFF, Odete Maria Benetti; KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. In: **ReVEL**, vol. 7, n. 13, 2009.

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

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 01 jan. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

CATTELAN, João Carlos. LOTTERMANN, Clarice (Orgs.) **A Redação no Vestibular da Unioeste**: alguns apontamentos à luz da linguística textual. Cascavel: Edunioeste, 2008.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. A Propósito de Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. N. 7, 1986, p. 5-12.

\_\_\_\_\_. Educação linguística na formação e professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org). **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. P. 99-122.

\_\_\_\_\_. Línguas ilegítimas em uma visão ampliada de educação linguística. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto. **Metodologia Científica**. 6ª Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal, v. 16, n. 002, p. 221-236, 2003.

CORDEIRO, Flávia Pereira. **Da Comunidade para a Universidade**: Expectativas profissionais de alunos negros de um Pré-Vestibular Comunitário. 2013. 125 p. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Os gêneros discursivos como instrumento para o ensino de língua portuguesa: perscrutando o método sociológico bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO, Roxane, Helena Rodrigues (Orgs.) **Gênero de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Redação no ENEM 2018**: cartilha do participante. INEP: Brasília, 2018. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/guia\\_participante/2018/manual\\_de\\_redacao\\_do\\_enem\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf)> Acesso em 05 ago. 2019.

DOLZ Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paula. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. P. 45-66.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 6 ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**. As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial. 2009

\_\_\_\_\_. **Norma Culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

FIORIN, Jose Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FRANÇA, José Marcos. A didatização de um gênero do argumentar: a carta do leitor. In: **Interdisciplinar**. Ano 5, v. 12, jul-dez de 2012, p. 151-166. Disponível em <<https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1214>> Acesso em 28 abril 2020.

FRANCESCON, Paula Kracker; FERNANDES, Rosana Becker. Análise do desempenho em redações de vestibulandos cotistas e não-cotistas. In: **Educere et Educare** – Revista de Educação. Vol. 4. Nº 10, 2010.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHULZ, Lia. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. In: **DELTA**. v. 31, número especial, 2015, p. 1-34. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/22216/17980>> acesso em 16 out. 2019.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Sobre a formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, p. 489-510, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GIOVANI, Fabiana; SOUZA, Nathan Bastos de. **Bakhtin e a Educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

GRILLO, Sheila V. de Camargo. Esfera e Campo. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008.

JACCOUD, Myléne; MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. POUPART, Jean et al. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

KLEIMAN, Angela Bustos. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org). **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiza; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

MARTINS, Maria Edvânia da Silva. **Universidade e Comunidade**: a experiência do pré-vestibular Esperança Popular da Restinga e a Formação Humana. 2017. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Letramento na formação do professor – integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise. **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006. P. 93-105.

MILLER, Inés Kayon. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org). **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. P. 99-122.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do Couto (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

NUNES, Ana Lucia de Paula Ferreira; SILVA, Maria Batista da Cruz. A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. In: **Mal-Estar e Sociedade**. Ano IV. n. 7. p. 119-133, Barbacena, 2011. Disponível em <<http://revista.uemg.br/index.php/malestar/article/view/60/89>> Acesso em 08 dez. 2019.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. A Linguística Aplicada, o Círculo de Bakhtin e o ato de conhecer: afinidades eletivas são possíveis? In: RODRIGUES, Rosângela Hammes. PEREIRA, Rodrigo Acosta (orgs.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016, pp. 67-108.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2012.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PAULA JUNIOR, Celso Garcia de. Além dos bancos escolares – uma experiência enquanto acadêmico e monitor. **Anais do VIII Seminário de Extensão da Unioeste**, Foz do Iguaçu, Paraná, maio de 2008. Disponível em: <[https://www6.unioeste.br/eventos/seu/anais/VIII\\_SEU\\_Anais.pdf](https://www6.unioeste.br/eventos/seu/anais/VIII_SEU_Anais.pdf)> Acesso em 03 dez. 2019.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul.dez. 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v20n42/15.pdf>>, acesso em 16 out. 2019.

PRADELLA, Bruna Shirley Gobi; CARDOSO, Denize Juliana Reis. Disciplina de Redação no Curso Pré-Vestibular da UNIOESTE/Foz: reflexões sobre o trabalho com a redação da UNIOESTE e com a redação do ENEM. In: Simpósio Análise Linguística, ensino e formação do professor de Língua Portuguesa: Diálogos Bakhtinianos. **Anais do X Encontro Internacional de Letras**. Foz do Iguaçu/PR, 2019.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin: ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS E GÊNEROS TEXTUAIS. **Anais do IV simpósio internacional de estudos e gêneros textuais**. Tubarão/SC, 2007, p. 1761-1775.

\_\_\_\_\_; BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SOUZA, Tatiana Fasolo Bilhar de. **Concepção de linguagem, de texto e de gêneros discursivos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: um estudo de cursos de licenciatura em Letras**. 2018. (220 f.). Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

TRIPP, David. **Pesquisa Ação: uma introdução metodológica**. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2005.

UNIOESTE – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Projeto Pedagógico do curso Letras com habilitação em Língua Portuguesa e em Língua Espanhola e respectivas literaturas e Letras com habilitação em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa e respectivas literaturas, campus de Foz do Iguaçu. In: **Resolução nº 286/2016-CEPE**. 2016. Disponível em <<http://www.unioeste.br/servicos/arqvirtual/arquivos/2862016-CEPE.pdf>> acesso em 18 jun. 2019.

UNIOESTE – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. **Conteúdo Programático das Provas Triênio 2018/2019/2020**. Coordenação de Vestibular. Cascavel, 2018. Disponível em <[https://www5.unioeste.br/portaunioeste/images/654/Vestibular\\_2018/Conte%C3%BAdo\\_Program%C3%A1tico.pdf](https://www5.unioeste.br/portaunioeste/images/654/Vestibular_2018/Conte%C3%BAdo_Program%C3%A1tico.pdf)> Acesso em 18 abril 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

## APÊNDICE

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM  
LETRAS – MESTRADO**

### AUTORIZAÇÃO

Eu, **Renata Camacho Bezerra**, abaixo assinada, autorizo a mestrande Bruna Shirley Gobi Pradella, do Programa da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, a utilizar as informações por mim prestadas sobre o Projeto de Extensão Curso Pré-vestibular da Unioeste, *campus* de Foz do Iguaçu, para a elaboração de sua Dissertação, intitulada: O papel da Extensão na Universidade: a Formação do Professor de Línguas e suas práticas no Curso Pré-Vestibular da UNIOESTE/FOZ, que é orientada pela Professora Dr.<sup>a</sup> Maria Elena Pires Santos.

  
Renata Camacho Bezerra