



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**ZÊNITE SERENA SZENTE FONSECA**

**LER PARA ESCREVER, SIMULAR PARA AGIR:  
PRODUÇÃO DE UMA PROPOSTA DIDÁTICA  
PREPARATÓRIA PARA O VESTIBULAR DA UNICAMP**

**CAMPINAS  
2020**

**ZÊNITE SERENA SZENTE FONSECA**

**LER PARA ESCREVER, SIMULAR PARA AGIR:  
PRODUÇÃO DE UMA PROPOSTA DIDÁTICA PREPARATÓRIA PARA O  
VESTIBULAR DA UNICAMP**

**Monografia apresentada ao Instituto  
de Estudos da Linguagem, da  
Universidade Estadual de Campinas,  
como requisito para a obtenção do  
título de Licenciada em Letras -  
Português**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Rodrigues de Souza Mendonça**

**CAMPINAS  
2020**

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem  
Leandro dos Santos Nascimento - CRB 8/8343

Sz26L Szente Fonseca, Zênite Serena, 1995-  
Ler para escrever, simular para agir : produção de uma proposta didática preparatória para o vestibular da UNICAMP / Zênite Serena Szente Fonseca. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: Márcia Rodrigues de Souza Mendonça.  
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 3. Língua portuguesa - Escrita. 4. Análise Linguística. I. Mendonça, Márcia Rodrigues de Souza. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações adicionais, complementares

**Título em outro idioma:** Reading to write, simulating to act: creating a didactic proposal as a preparation to the "vestibular" exams for Unicamp

**Palavras-chave em inglês:**

Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp  
Portuguese language - Study and teaching  
Portuguese language - Writing  
Linguistic analysis (Linguistics)

**Titulação:** Licenciada em Letras – Português

**Banca examinadora:**

Renata Altenfelder Garcia Gallo  
Natália Franzoni Oliveira de Almeida

**Data de entrega do trabalho**

**definitivo:** 21-08-2020

Dedico este trabalho às professoras e aos professores que se dedicam a formar pessoas, com a disposição de plantar sementes de árvores que talvez nem cheguem a ver florescer.

## AGRADECIMENTOS

À professora Márcia, pela orientação atenta e pelo incentivo constante.

Às professoras e professores do IEL, pelo papel fundamental na minha formação.

Às professoras e professores que me auxiliaram ao longo da minha formação escolar.

À professora Silvana, que, lá atrás, fez com que eu me encantasse pelas forças e potências da língua e do dizer. Você foi e é inspiração de educadora desde a primeira vez que me vi na frente de uma lousa de giz.

À professora Leninha (em sua memória), que me colocou em cima de um palco para recitar um poema pela primeira vez, quando eu tinha quinze anos. Sem você, esse caminho todo seria muito diferente - e eu certamente não veria tanta beleza no mundo e nas palavras.

À minha família, sobretudo à minha mãe, ao meu pai, à minha irmã e ao meu irmão. Não é todo mundo que tem a sorte de nascer em uma família de educadores. Desde cedo vocês me ensinaram e eu pude aprender o valor da educação. Mesmo que nem sempre compreendendo tudo que eu pretendia fazer, vocês nunca deixaram de me apoiar.

À família que eu construí em Campinas, a todas as pessoas que estiveram do meu lado nas vezes em que caí. Agradecimentos mais do que especiais às pessoas com quem tive a oportunidade de construir casa e que montaram um quartinho no meu coração: ao Caio, pelo abraço e companhia, à Júlia pela inspiração e cuidado, ao Stênio, pela cumplicidade e exemplo. À Gui, à Mari, à Marina, pelas trocas e pelo apoio. À Ana Elisa, a Anna Alice, à Gabi, à Jamile, ao João e ao Renan, presentes mesmo distantes.

A todas as pessoas que estiveram junto ao longo da minha formação e que seguiram por caminhos vários. Suas vozes ainda ecoam em mim.

Por último, mas não menos importante, para Char, minha companhia de criar casa, carinho e caminhos. Sem pressa, você chegou e ficou. Eu cheguei e fiquei também. O espaço aqui é curto para te agradecer propriamente, por isso vou espalhando meu amor em outros cantos, em cartas e poemas.

Obrigada a todos vocês.

*if your heart is bleeding, make the best of it*  
*there is heat in freezing, be a testament*  
“How to be alone”, Tanya Davis

*mas não se esqueça*  
*levante a cabeça*  
*aconteça o que aconteça*  
*o que aconteça, aconteça*

*continue a navegar*  
*continue a travecar*  
*continue a atravessar*  
“Serei A”, Linn da Quebrada

## RESUMO

O presente trabalho de monografia para a conclusão da licenciatura em Letras consiste na elaboração de uma proposta didática de ensino de produção textual no contexto da prova de redação do vestibular da Unicamp. O trabalho busca entender as bases da prova em questão e democratizar conhecimentos acerca da prova de ingresso de uma das universidades de maior prestígio do país e contribuir na formação continuada de educadoras(es), visando criar subsídios para planejamento de aulas, elaboração de materiais didáticos ou cursos e organização de projetos de Língua Portuguesa. Foi realizada pesquisa documental, com o intuito de estudar as provas de redação da Comvest das provas 2016 a 2020, assim como os documentos que orientam as propostas de redação e as suas correções (editais das provas, provas comentadas, expectativas da banca, exemplares de redação). Na elaboração da proposta, foram priorizadas atividades de leitura crítica e produção textual aliadas à Análise Linguística. O produto final é uma proposta didática preparatória para a prova de redação da Comvest, que leva em consideração o ensino de gêneros e as particularidades da estruturação das propostas temáticas da prova.

**Palavras-chave:** Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp; Língua portuguesa - Estudo e ensino; Língua portuguesa – Escrita; Análise Linguística

## **ABSTRACT**

This work consists of creating a didactic proposal in the context of teaching writing to prepare students for the writing assessment section of the “vestibular” exam, used as a means of admission to the State University of Campinas (UNICAMP). The objective is to understand the basis of the exam and to spread knowledge about the exam, through which students can be admitted to one of Brazil’s most prestigious universities, aiming to create teaching aid for educators, to help them plan interventions, classes or courses, as well as organizing school projects. Desk research was done, aiming to study past exams, from 2016 to 2020, as well as the documents that guide the writing assessment tests and their corrections (such as the commented questions, expectations from the evaluation board, exemplary essays). In creating such proposal, the priority was centered in critical reading activities as well as writing and linguistic analysis. The final product is a didactic proposal aimed at preparing students for the aforementioned exam, which takes in consideration the exam’s particularities and teaching language through genres.

**Key-words:** Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp; Portuguese language - Study and teaching; Portuguese language – Writing; Linguistic analysis (Linguistics).

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Grade analítica para correção de redações do Vestibular Unicamp..... 37

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Levantamento de propostas de redação do VU (2016-2020).....43

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**AL** - Análise Linguística  
**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular  
**COMVEST** - Comissão Permanente para os Vestibulares  
**C** - Construção composicional  
**CeC** - Convenções de escrita e coesão  
**EM** - Ensino Médio  
**ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio  
**G** - Gênero  
**I** - Interlocução / Interlocutor(es)  
**IEL** - Instituto de Estudos da Linguagem  
**ISD** - Interacionismo Sociodiscursivo  
**LP** - Língua Portuguesa  
**LT** - Leitura do(s) texto(s) da prova  
**OCEM** - Orientações Curriculares para o Ensino Médio  
**PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais  
**PNLD** - Programa Nacional do Livro Didático  
**PT** - Proposta temática  
**S** - Situação de produção  
**T** - Tipologia(s) textual(is)  
**UNICAMP** - Universidade Estadual de Campinas  
**VU** - Vestibular Unicamp

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>2. JUSTIFICATIVA E PRINCÍPIOS TEÓRICOS</b>	<b>17</b>
2.1 - A perspectiva bakhtiniana de linguagem	17
2.2 - Gêneros textuais e discursivos no ensino: por que e como fazer	21
2.3 - O que há de leitura no ensino de escrita	25
2.4 - O Vestibular da Unicamp: as regras do jogo	29
2.4.1 - Máscara discursiva: dimensão linguística em foco	30
2.4.2 - Proposta temática: o que é e como se constitui	34
2.4.3 - Grade de avaliação: dissociar o indissociável?	35
<b>3. MATERIAIS E MÉTODOS</b>	<b>42</b>
3.1 - Análise das propostas do VU (2016-2020)	42
3.2 - Análise de uma proposta do VU - Postagem em fórum (2019)	57
3.3 - Didatização e elaboração da proposta didática	63
<b>4. PROPOSTA DIDÁTICA</b>	<b>64</b>
4.1 - Apresentação do módulo	64
4.2 - Módulo Didático - Educação e gênero	66
4.3 - Breve problematização	143
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>146</b>
5.1 - Palavras finais	147
<b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>150</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A prova de redação elaborada pela Comissão Permanente para os Vestibulares (Comvest) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), se destaca por exigir que as(os) candidatas(os) produzam textos de diversos gêneros<sup>1</sup>, distanciando-se de provas que tradicionalmente exigem que as(os) candidatas(os) produzam textos dissertativos-argumentativos, muitas vezes meramente temáticos.

O modelo dissertativo-argumentativo é quase onipresente nas provas de redação de vestibulares por meio dos quais as(os) candidatas(os) podem pleitear uma vaga em uma universidade. Apesar de sua ubiquidade nos exames vestibulares e na escola, a dissertação é um gênero textual que não circula muito fora destes contextos.

A opção do vestibular da Unicamp (doravante VU) em organizar uma prova a partir de gêneros diversos vem da sua compreensão de que pode selecionar candidatas(os) que sejam leitoras(es) críticas(os), capazes de atuar no mundo em diversas situações de uso da linguagem.

De acordo com o edital da prova (COMVEST, 2019a), espera-se que quem escreve a redação consiga formular um projeto de texto visando cumprir os objetivos propostos pela proposta de redação. A avaliação leva em consideração os seguintes aspectos: a proposta temática, a configuração do gênero, os participantes da interlocução, a qualidade da leitura dos textos oferecidos na prova e a articulação entre as partes do texto. De um modo geral, o VU espera que as(os) candidatas(os) demonstrem:

---

<sup>1</sup> Há, grosso modo, duas vertentes teóricas com as quais pode-se abordar os gêneros - a de viés discursivo, que opta por chamá-los de *gêneros discursivos*, e a de viés textual, que opta pela nomenclatura *gêneros textuais*. Rojo (2005, p. 185 e sgs.) aponta que, a despeito de diferenças nas abordagens, ambas teorias estão ancoradas em releituras diferentes da proposta bakhtiniana, mas diferem na adoção de algumas ferramentas, procedimentos e conceitos para a seleção de suas categorias de análise. Concordamos com a autora quando ela pontua que a escolha entre uma ou outra vertente, para a Linguística Aplicada, sobretudo para a educação e o ensino, deve prezar mais pela eficácia social do que a precisão de análise, porém nos privamos de escolher uma ou outra como mais adequada. No nosso entendimento, essa discussão está além do escopo deste trabalho, que visa produzir subsídios didáticos para professoras(es) que trabalham com preparação para o vestibular e que estão preocupadas(os) com a formação de leitoras(es) - e para quem a distinção, ainda que sendo uma leitura relevante, pode, em alguns momentos, parecer um tanto inócua. Desta forma, optamos pelo mesmo caminho da Comvest e das autoras do livro *A redação no vestibular da Unicamp: o que é e como se avalia* (2019), para falar simplesmente de *gêneros*.

- I – capacidade de se expressar com clareza;
- II – capacidade de organizar suas ideias;
- III – capacidade de estabelecer relações;
- IV – capacidade de interpretar dados e fatos;
- V – capacidade de elaborar hipóteses;
- VI – domínio dos conteúdos das áreas de conhecimento desenvolvidas no Ensino Médio.
- VII – capacidade de relacionar e interpretar informações de caráter interdisciplinar, a partir das áreas de conhecimento presentes no Ensino Médio.

Nos termos da prova de redação, isso implica dizer que a(o) candidata(o) deve atender aos seguintes requerimentos:

- 1) à proposta temática: o candidato deve cumprir a(s) tarefa(s) que está(ão) sendo solicitada(s), observando o tema, a situação de interação e de produção propostas e as instruções de elaboração do texto;
- 2) ao gênero: o texto elaborado pelo candidato deve ser representativo do gênero solicitado e considerar os interlocutores nele implicados e a situação de produção;
- 3) à leitura: é esperado que o candidato faça uma leitura crítica do(s) texto(s) fornecido(s) na proposta em função da tarefa apresentada. Ele deve mostrar a relevância desses pontos para o seu projeto de escrita e não simplesmente reproduzir o(s) texto(s) ou partes dele(s) em forma de colagem;
- 4) à articulação escrita: os textos produzidos pelo candidato devem propiciar uma leitura fluida e envolvente, mostrando uma articulação sintático-semântica ancorada no emprego adequado de elementos coesivos e de outros recursos necessários à organização dos enunciados. O candidato também deve demonstrar ter habilidade na seleção de itens lexicais apropriados ao estilo dos gêneros solicitados e no emprego de regras gramaticais e ortográficas que atendem à modalidade culta da língua. (COMVEST, 2019b)

A preocupação se mostra, então, pela avaliação de pessoas que saibam ler e interpretar tanto a proposta de redação quanto os textos motivadores e que consigam construir, por meio de sua produção escrita, uma máscara discursiva adequada, isto é, constituindo uma voz verossímil apropriada para a situação e interlocução propostas. Mais do que assumir que o gênero é algo engessado, ou que é um modelo com características que possam ser listadas e então reproduzidas, o VU entende que a avaliação de produção textual, um dos pilares que constituem o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, deve pautar situações de produção textual que simulem usos reais da língua - deve-se prezar não as habilidades de simples reprodução, mas de adaptação

ao contexto.

Desta forma, a Comvest assume uma perspectiva bakhtiniana <sup>2</sup> e entende que toda situação de produção de texto - ou, de maneira mais ampla, toda situação de enunciação - é única, à medida que é constituída a partir de diferentes elementos, tais como quem fala ou escreve, para quem fala ou escreve, com que propósito o faz e em quais circunstâncias materiais e históricas se encontra.

Esta preocupação da Comvest se materializa - e isto tem sido feito de maneira sistemática pela Comissão - de forma transparente a partir da disponibilização das provas de cada exame desde 1987, da publicação e divulgação de seus princípios norteadores, das provas comentadas, das expectativas da banca de redação, de exemplos redações acima e abaixo da média e da grade de avaliação. Além disso, a Comvest organiza eventos anuais (“Oficinas”) de formação docente voltados a divulgar e discutir os preceitos da prova para educadoras(es). A Comvest também publica anualmente a coletânea *Vestibular Unicamp - Redações [ano]*, na qual estão reunidas redações exemplares das edições do vestibular.

Mais recentemente, a iniciativa de transparência e formação deu mais um passo, com a publicação da obra *Vestibular da Unicamp: o que é e como avalia* (2019), organizado e co-escrito pelas pesquisadoras e professoras do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp, que fazem parte da banca que elabora as provas de redação. Nesta obra, de importância fundamental para a produção desta monografia, são explicitados e discutidos, a fundo, os princípios teórico-metodológicos da prova de redação e seus reflexos na grade de avaliação do exame. Assume-se o compromisso de transparência que uma instituição pública deve manter, assim como assume-se o objetivo de fornecer subsídios teórico-metodológicos para a formação continuada de professoras(es) de Língua Portuguesa e o objetivo de desanuviar mitos e fantasmas acerca da prova, que por vezes circulam no público amplo, entre estudantes e professoras(es) em contexto preparatório para o vestibular.

É fundamental, portanto, que professoras(es) estejam munidas(os) de um conhecimento transparente de como se organiza a prova para que possam orientar suas atividades em sala de aula de uma maneira mais apropriada, no sentido de preparar

---

<sup>2</sup> Nas seções seguintes discutimos e elucidamos aspectos sobre essa perspectiva.

melhor suas(seus) estudantes para a prova do vestibular. Nesse sentido, entende-se que educadoras(es) podem fazer bom proveito de subsídios metodológicos bem fundamentados, em consonância com o VU.

Nesse sentido, a presente monografia para a conclusão da licenciatura em Letras - Língua Portuguesa busca democratizar conhecimentos acerca da estruturação da prova de ingresso de uma das universidades de maior prestígio do país e contribuir na formação continuada de educadoras(es). Para tal, esta monografia consiste na elaboração de uma proposta didática de ensino de redação no contexto da prova do vestibular da Unicamp, visando criar subsídios para planejamento de aulas, elaboração de materiais didáticos ou cursos, organização de projetos (didáticos, escolares ou de letramento) de Língua Portuguesa, procurando encontrar um equilíbrio entre manter-se ancorada nos princípios assumidos pelo VU e manter uma interlocução transparente com as(os) educadoras(es) que assumem a difícil responsabilidade de educar e de preparar jovens para os exames vestibulares.

O nosso trabalho se organiza da seguinte forma: primeiro, discutimos os princípios teóricos que embasam a nossa proposta didática, em consonância com a redação do VU, partindo de teorias bem consolidadas acerca do trabalho docente com leitura e produção textual, organizado a partir de gêneros e nos contextos de Ensino Médio e de preparação para o vestibular. Como parte da discussão de princípios teóricos, também exploramos detalhadamente como estas teorias de base se traduzem nas provas de redação do VU, e abordamos detalhadamente o conceito de máscara discursiva em relação a uma situação de produção, as propostas temáticas da prova e as grades de avaliação. Em seguida, na seção de materiais e métodos, apresentamos o trabalho de pesquisa documental das provas de redação das provas 2016 a 2020, assim como documentos que orientam a estruturação e correção da prova. Também apresentamos uma análise mais detalhada de uma das propostas de redação, da prova 2019, e esmiuçamos de que maneira se estrutura uma proposta temática. Por fim, como eixo central desta monografia, apresentamos a proposta didática em si e uma breve problematização.

A proposta didática é composta por um módulo, organizado a partir de proposta temática. O módulo é composto por seis seções, contendo uma avaliação coletiva, uma avaliação individual e uma atividade complementar. A motivação subjacente para a

escolha deste eixo organizador está na vontade de criar um fio coesivo que faça com que diversos textos dialoguem entre si, sem descartar o bom trabalho com gêneros e com leitura, explorando mecanismos de textualização e enunciação quando pertinente.

Acreditamos que os pilares que sustentam nosso trabalho são marcos no que diz respeito a intervenções pertinentes na área de ensino de LP, sendo estes o trabalho com leitura e escrita, o trabalho com gêneros discursivos, o trabalho com capacidades de linguagem, a preocupação na formação de leitoras(es) críticas(os), o trabalho com Análise Linguística e as preocupações que a adoção de tais perspectivas implicam. Sabemos que o conhecimento acerca do que é pertinente está nas mãos das(dos) profissionais que estão na ponta, as(os) educadoras(es), que conhecem os contextos de suas turmas e as demandas apresentadas pelas(os) estudantes e que poderão, fazendo uso destes conhecimentos, adaptar, expandir e reinventar a partir da nossa proposta.

## **2. JUSTIFICATIVA E PRINCÍPIOS TEÓRICOS**

### **2.1 - A perspectiva bakhtiniana de linguagem**

O modelo da prova do VU que estamos discutindo, que exige a produção de gêneros vários, foi adotado em 2011, quando a Comvest modificou o modelo de prova anterior, que trabalhava com gêneros escolares (redação dissertativa, narrativa e carta argumentativa). Mesmo em sua formulação anterior, já havia uma preocupação em criar situações de produção, descrevendo contextos sociais de circulação dos temas para as dissertações, definindo interlocutores para as cartas argumentativas e elaborando diretrizes para as narrativas (FOSSEY, 2019, p. 68). A prova do VU tem uma tradição de conceitualizar a escrita como parte de um contexto, com interlocuções previstas e objetivos a serem cumpridos.

Como veremos na próxima seção, a prova faz isso em consonância com orientações oficiais que circulam no Brasil desde os anos 1990. Um marco importante nesse contexto é a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental e Médio, conhecidos como PCN (BRASIL, 2000), que estabelecem explicitamente os gêneros discursivos como objeto de ensino privilegiado nas aulas de português como língua materna. A publicação destas normas explicita o objeto de ensino gênero - que sempre esteve em sala de aula, por ser indissociável das práticas de linguagem - e aumenta o interesse pela organização pedagógica a partir deste. (FOSSEY, 2019, p. 60-61). Documentos posteriores, que também estabelecem diretrizes de ensino, tais quais as OCEM (BRASIL, 2006) e, mais recentemente, a BNCC (BRASIL, 2018), continuam pautando práticas situadas de linguagem para as aulas de Língua Portuguesa.

Essas perspectivas derivam dos trabalhos de inúmeras(os) pesquisadoras(es) que pautaram a importância do trabalho com gêneros na escola, orientando-se a partir da teoria bakhtiniana de gênero discursivo, baseando-se no trabalho de pesquisadoras(es) da Escola de Genebra, como Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004), assim como nos de Marcuschi (2008) e de Rojo (2000, 2008). Entender esta prova de redação passa, portanto, por um entendimento de como

essas bases teóricas sustentam as propostas do VU.

A proposta bakhtiniana marca o entendimento sobre gêneros no campo de estudos da linguagem. Nesta perspectiva, chamamos de *gêneros do discurso* todas as formas, relativamente estáveis, pelas quais podemos agrupar textos que circulam em sociedade. Isto implica dizer que nas mais diversas esferas da nossa vida (doméstica, profissional, burocrática, jornalística, escolar, publicitária, entre tantas outras), quando enunciamos - escrevendo, por exemplo - geralmente o fazemos filiando o enunciado a formas constituídas socioculturalmente e conhecidas, muitas vezes, intuitivamente, pelo contato ao longo de nossa vida. (BAKHTIN, 2003 [1952-1953])

Esse contato pode ser mediado por diversas instituições. No caso da nossa sociedade, é inegável o papel que a escola ocupa enquanto um espaço em que é possível entrar em contato com e aprender sobre textos de diversos gêneros, sobretudo quando levamos em consideração as desigualdades no acesso e na circulação de textos escritos. As práticas verbais são fundamentais nessas aprendizagens. Seja pelo contato na escola, seja pelo contato em outras áreas da vida, é por meio da inserção em práticas verbais que é possível adquirir um repertório de gêneros e, conseqüentemente, ações e atitudes em relação a estes gêneros. Os falantes de uma língua, dentro de uma determinada sociedade, desenvolvem uma *competência metagenérica* (KOCH, 2009), que os permite identificar gêneros e modos de agir. Por exemplo, ao ler uma receita culinária, sabemos que podemos seguir as instruções mais ou menos à risca, de um modo que não faríamos com uma receita médica.

Dito de outro modo, conhecemos e reconhecemos os textos seja por características estruturais dos textos, seja pelos temas dos quais tratam, assim como suas finalidades, propósitos, e modos de circulação, seja pelos estilos de linguagem que eles permitem - ou, provavelmente, pela conjunção de tudo isso. Para Bakhtin, esses três elementos - *tema, forma composicional e estilo* - são indissociáveis entre si e essenciais para a compreensão do funcionamento dos gêneros em sociedade.

Recorremos aqui a Rojo (s/d), na definição *Gêneros do discurso*, do *Glossário Ceale*, para esmiuçar a perspectiva bakhtiniana. O que se entende por tema, para essa perspectiva, é mais do que apenas o “assunto” de um texto ou enunciado. Para Bakhtin, no tema se inscreve também a valoração, a apreciação sobre o tema, ou seja, é impossível enunciar sobre qualquer assunto que seja sem que se posicione acerca

daquilo sobre o qual se fala. Não há fala sem apreciação, não há dizer sem valorar. Dessa forma, todo conteúdo temático é único, pois em cada novo enunciado se inscreve a posição do falante em seus nuances.

Por forma composicional, o autor entende a organização de um texto ou enunciado, o conjunto de características estruturais de um texto, aquilo que garante progressão temática, coerência e coesão ao texto. Por estilo, se entende as escolhas de meios linguísticos, lexicais, gramaticais que permitem imprimir no texto a apreciação de quem enuncia. Se o conteúdo temático é o elemento mais importante do texto, forma composicional e estilo se unem e convergem no tema - quem escreve ou fala faz escolhas que lhe permitem melhor expressar a sua opinião sobre o que se escreve ou fala.

O entendimento de que os textos se constituem neste tripé evita reduzir os gêneros às características formais que os constituem - nem convém fazer um “catálogo” de gêneros e de suas diferentes formações. Para Bakhtin, o gênero é objeto de interesse para pensarmos nele enquanto *processo* e não *produto* (FIORIN, 2006, p. 61). Seja para estudar os gêneros dentro de uma perspectiva acadêmica, seja para organizar atividades pedagógicas que incorporem os gêneros como objeto de ensino, é importante recusar o tratamento dos gêneros como mera lista de características formais - elas existem, mas não são eternas e imutáveis, dadas que são contingenciadas por condições materiais e históricas. Há muito mais em jogo. Quem escreve recorre a um repertório socioculturalmente constituído para a partir dele buscar cumprir uma certa finalidade, sempre contingenciada a partir de práticas sociais e pressupondo uma interlocução.

Para entender como as práticas sociais moldam os textos e são moldadas por eles, vamos recorrer a um exemplo. Mais especificamente, vamos explorar dois gêneros muito parecidos - uma receita impressa em um livro de receitas e uma vídeo-receita. À primeira vista, os textos são parecidos, mas a diferença entre como esses gêneros circulam - no nosso exemplo, a diferença entre a publicação impressa e em plataformas de vídeo - implica em diferenças marcantes nos outros elementos que os constituem.

Imaginemos, por exemplo, uma receita culinária retirada de um livro de uma cozinheira famosa. Temos *tema* (o prato em questão e o seu modo de fazer), *forma composicional* (separação por “ingredientes”, “modo de preparo”), *estilo* (verbos no

imperativo ou no infinitivo, instruções detalhadas...). A receita tem como objetivo ensinar um(a) possível leitor(a) a fazer o prato. Agora imaginemos que essa cozinheira tem um canal no *Youtube* e decide compartilhar a mesma receita lá. Como existe um fator visual (e como vídeos devem gerar engajamento por curtidas e compartilhamentos), talvez ela fale um pouco sobre a receita, do porquê ela gosta do prato, se há uma memória afetiva envolvida. O assunto é o mesmo, mas o *tema* - por conta de mudanças na valoração - mudou. Em se tratando de um vídeo-receita, ela pode demonstrar o modo de preparo e o produto final, incluindo uma degustação, por exemplo, algo impossível para uma receita escrita, assim como pode iniciar o vídeo com uma saudação e encerrar o vídeo pedindo que quem assiste curta o vídeo e se inscreva no canal. A *forma composicional* é semelhante, mas já não é a mesma. Como o vídeo será assistido, é possível prever que a interlocução não se explicitará apenas pelo uso do imperativo ou do infinitivo nas instruções do modo de preparo, mas também por constantes chamadas de atenção (“você precisa fazer essa receita na sua casa”, “olha só que maravilha”, etc.). O *estilo* mudou. Se lembrarmos do que fazemos quando vamos ensinar uma receita para uma amiga, seja contando oralmente, seja mandando um áudio de *Whatsapp*, seja escrevendo, seja demonstrando ao vivo, podemos perceber como todos esses elementos se modificam e acabam se diferenciando.

Ainda assim, algumas características são semelhantes. Apesar das diferenças, somos capazes (graças a nossa competência metagenérica) de identificar que esses textos são receitas, ainda que em suas variações. Sabemos denominá-los, sabemos lê-los e agir em resposta a eles e sabemos, muitas vezes sem que nos ensinem, como escrevê-los. Isso é possível porque há uma certa *estabilidade* nos gêneros discursivos.

Por outro lado, é importante entender que os gêneros também são marcados por uma certa *instabilidade*. Isto se dá porque cada circunstância, em sua especificidade, vai demandar que quem fala altere o texto - *recrie* o gênero - para melhor se adequar aos seus propósitos. Há um grau de imprevisibilidade envolvido, porque são muitas as possibilidades da atividade humana. É a isto que Bakhtin se refere em sua consagrada formulação de que os gêneros são *relativamente estáveis*. O gênero

une estabilidade e instabilidade, permanência e mudança. De um lado, reconhecem-se propriedades comuns em conjuntos de textos; de outro, essas propriedades alteram-se continuamente. Isso ocorre porque as atividades humanas, segundo o filósofo russo, não são nem totalmente

determinadas nem aleatórias. Nelas, estão presentes a recorrência e a contingência. A reiteração possibilita-nos entender as ações e, por conseguinte, agir; a instabilidade permite adaptar suas formas a novas circunstâncias. (FIORIN, 2006, p. 69)

O trabalho com gêneros na escola e no preparatório pré-vestibular, portanto, deve levar em consideração a multiplicidade de relações, bastante complexas, envolvidas na produção e leitura de textos. A prova de redação do VU abraça essa complexidade ao elaborar propostas de redação que concebem situações de produção específicas e dão diretrizes contextuais para como se deve elaborar determinado gênero. Não se exige a escrita descontextualizada porque isso seria uma tarefa impossível: a produção de texto é sempre contextualizada.

A preocupação das propostas, no que se refere à configuração de um gênero, é a de que a(o) candidata(o) crie uma *máscara discursiva* pertinente, isto é, se adeque às características do gênero (inevitavelmente flexíveis) de acordo com a situação de produção e a interlocução propostas (FOSSEY, 2019, p. 68-70). Isso permite que a prova explore, com criatividade e inventividade, diversas situações de produção de textos cujas características formais não estão *dadas* ou *prontas* - no sentido de figurarem em “listas de gêneros”, fenômeno retroativo indesejável no ensino pré-vestibular<sup>3</sup> - mas que possam ser *criadas* a partir da situação proposta por um(a) estudante que saiba ler a proposta e que entenda como agir dentro do complexo jogo dos textos. Na seção seguinte, traçaremos um breve histórico acerca da entrada das teorias de gêneros na escola, apontando para os seus desdobramentos pedagógicos.

## **2.2 - Gêneros textuais e discursivos no ensino: por que e como fazer**

Em 1984, a publicação de uma importante obra marca a reflexão sobre ensino de Língua Portuguesa no Brasil, estabelecendo o atual paradigma no ensino de leitura e de produção de textos. Trata-se de *O texto na sala de aula*, organizado por João Wanderley

---

<sup>3</sup> As autoras de *A redação no Vestibular Unicamp: O que e como se avalia* alertam para os perigos de atividades didáticas de ensino de língua que buscam uma “gramaticalização” do gênero e que terminam por engessar esse objeto tão flexível (FOSSEY, 2019, p. 65-66). Tendo em vista o que foi discutido até agora, espera-se que esteja evidente que essa redução é equivocada e que contraria diretamente as bases teóricas que sustentam a prova.

Geraldi (1997). Na obra, importantes pesquisadoras e pesquisadores fazem críticas ao estado do ensino de Língua Portuguesa da época e estabelecem diretrizes para a superação destes problemas.

Um dos pontos explorados na obra está relacionado à ubiquidade da redação escolar em detrimento de textos que realmente dessem voz às(aos) estudantes que os escreviam. Para Geraldi, a redação priva a(o) aluna(o) de sua capacidade de dizer: as atividades são tão viciadas em reproduzir a voz do professor (ou da escola), que não é realmente a(o) jovem quem diz. Para aquele contexto, a redação, em sendo uma simulação artificial da ação de produção textual, que finge existir em um vácuo, não ensina nada sobre os textos que circulam em sociedade, e as(os) jovens saíam (ou saem) da escola - com sorte - escrevendo redações, mas não muito mais do que isso.

A rejeição dos modelos de ensino vigentes à época - no caso da produção textual, a rejeição da “redação”, a típica dissertação escolar - termina por enfatizar a necessidade de considerar a(o) aluna(o) como sujeito que se assume como locutor, o que implica:

- (i) ter o que dizer
  - (ii) ter razões para dizer o que tem a dizer
  - (iii) ter para quem dizer o que tem a dizer
  - (iv) assumir-se como sujeito que diz o que diz para quem diz
  - (v) escolher estratégias para dizer
- (GERALDI, 1997)

Para o autor, é importante que estudantes produzam textos diversos, que se aproximem da realidade extraescolar, com funções específicas e situados dentro de práticas sociais - que elas(es) se insiram dentro do complexo jogo da produção textual, entendida sob uma perspectiva sociodiscursiva. As reflexões contidas na obra abrem o caminho para discussões que serão, nas décadas seguintes, amplificadas e consolidadas na produção acadêmica e na publicação de orientações oficiais nacionais, como é o caso dos PCN na década de 1990.

As bases teóricas que fundamentam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) dão destaque para a dimensão interacional e discursiva da língua, de modo a privilegiar um ensino que busca preparar a(o) jovem para o seu desenvolvimento enquanto cidadã(o) plenamente capaz de agir em seu meio social (BRASIL, 2000). Dito de outro modo, o paradigma de ensino proposto pauta o trabalho com gêneros

discursivos como a melhor maneira de compreender o jogo de relações entre textos e práticas sociais, de modo a privilegiar a formação de leitoras(es) críticas(os). Este compromisso está explícito já na apresentação sobre Língua Portuguesa:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 2000, p. 21)

Essa postura vai ser mantida e expandida a partir da publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006). Nas orientações dedicadas a Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, se assume uma postura interacionista, de modo a privilegiar as relações entre sujeito, texto e sociedade. A partir do entendimento de que o conhecimento é construído por meio de práticas verbais e da interação, assinala-se a autonomia da ação docente e o protagonismo estudantil nas práticas pedagógicas.

Entendendo a multiplicidade de práticas da relações entre textos e sujeitos em sociedade, essas práticas pedagógicas devem dar conta das diferentes dimensões envolvidas na produção de sentidos, privilegiando letramentos múltiplos.

A lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. Some-se a isso que as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos. Isso significa que o professor deve procurar, também, resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade. (BRASIL, 2006, p. 28)

A lógica subjacente é a compreensão de que, dada a imensa diversidade de gêneros discursivos que circulam em nossa sociedade, uma ação pedagógica que se compromete com práticas situadas de linguagem deve buscar entender a realidade de suas turmas. A escola não pode negar práticas de linguagem existentes em sua comunidade, e deve organizar atividades pertinentes, assim como deve entender o

potencial do domínio da leitura e da escrita como possibilidades de empoderamento e inclusão social, privilegiando a voz dessas(es) jovens que têm muito a dizer e a agir.

A preocupação é, portanto, trabalhar com textos de gêneros e esferas variados, orientando-se a partir de demandas locais, para que estes possam ser objetos de ensino pertinentes, que levem em consideração os processos de produção de sentido.

Para ilustrar, pode-se pensar na proposição de seqüências didáticas que envolvam agrupamentos de textos, baseados em recortes relativos a: temas neles abordados; mídias e suportes em que circulam; domínios ou esferas de atividades de que emergem; seu espaço e/ou tempo de produção; tipos ou seqüências textuais que os configuram; gêneros discursivos que neles se encontram em jogo e funções sociocomunicativas desses gêneros; práticas de linguagem em que se encontram e comunidades que os produzem. (BRASIL, 2006, p. 36)

A diversidade é característica marcante dos gêneros e deve ser trazida para a sala de aula. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assinala que no Ensino Médio deve haver uma consolidação e ampliação de um repertório de gêneros textuais/do discurso estudados no Ensino Fundamental, sempre argumentando pela importância de que esse repertório seja diverso; que estes textos sejam interpretados de maneira complexa; que as culturas digitais e culturas juvenis devem ser levadas em conta; que produções e formas de expressão diversas devem ser valorizadas (“literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc”) em diversas repercussões, plataformas, possibilidades de apreciação, inclusive em “processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, *games*, etc.”. (BRASIL, 2018, p. 491-492)

Em suma, é vantajoso abraçar a diversidade de gêneros e tomá-los como objeto de ensino. Além disso, o trabalho com gêneros permite o desenvolvimento de atividades que engajam as(os) alunas(os) e permitem que elas(es) sejam agentes. Ademais, como orientam documentos oficiais, um ensino comprometido com a democracia deve não apenas garantir acesso aos saberes linguísticos relevantes para a ação cidadã, como também reconhecer e dar voz às práticas verbais e experiências que o alunado traz - conhecimentos estes que serão organizados a partir do conhecimento sociocultural acerca de gêneros. Essas posturas apontam para a possibilidade de formar leitoras(es) críticas(os), capazes de agir em sociedade por meio do domínio destes textos.

As perspectivas teórico-metodológicas discutidas acima vão servir de base para as propostas de redação do VU. Como já abordado na introdução deste trabalho, o VU tem tido uma preocupação sistemática em transparecer seus pressupostos na avaliação e seus princípios norteadores, assim como uma preocupação de que a formulação de suas provas inspire um efeito retroativo na escola, de que sejam organizadas propostas didáticas relevantes, como intervenções que preparem jovens para a vida cidadã. Ademais, existe a preocupação explícita na escolha de um perfil de candidata(o) que corresponda a uma pessoa capaz de ler, interpretar, estabelecer relações, interpretar informações, organizar suas ideias e expressá-las com clareza - em suma, alguém que seja capaz de se situar no jogo complexo de leitura e produção de textos.

### **2.3. O que há de leitura no ensino de escrita**

Quem trabalha com formação de leitoras(es) e se preocupa com o que as pessoas do alunado aprendem, seja ele composto por crianças, jovens ou adultas(os), sabe a dificuldade existente na tarefa. Afinal, como ensinar a ler para além da alfabetização, para além da decodificação de palavras e frases? Como compreender não só o que um texto “*diz*” explicitamente, mas o que ele *quer dizer*, as entrelinhas, os textos aos quais o texto responde, os textos que vieram antes, as respostas que ele antevê, as interlocuções que ele prevê? - enfim, tantos e tantos aspectos envolvidos no ato da leitura? E mais importante: como trazer isso para a sala de aula, como elaborar atividades significativas nesse processo de aprendizagem, como criar um espaço em que as pessoas queiram ler e desenvolvam suas habilidades e competências nesse campo?

É evidente que essas perguntas todas não terão uma resposta fácil e milagrosa. É seguro dizer que nossa formação enquanto leitoras(es) é contínua ao longo de uma vida de leituras - o que não impede nem impossibilita o trabalho na escola e em outros ambientes educacionais. Pelo contrário - ter noção do escopo que a leitura ocupa em nossas vidas pode nos preparar, enquanto educadoras(es), para encarar a tarefa de formação de leitoras(es) com a seriedade que ela exige.

Paulo Freire, em uma emocionada e emocionante defesa da leitura, a ser encontrada em *A importância do ato de ler* (1989), retoma a própria infância e o seu

próprio processo de formação enquanto leitor - primeiro, leitor do mundo, antes de qualquer percepção da existência das letras. A leitura do mundo antecede a leitura da palavra, o nosso patrono da educação nos garante. Em seu relato, relembra a casa de infância no Recife, rodeada de árvores, de plantas, de bichos, de gente - e explora quão rico é o mundo que precisamos interpretar, explora como a mudança das cores, dos cheiros, da temperatura, de humores, são textos a serem entendidos desde o nosso engatinhar pelo mundo.

E lendo o mundo continuamos - essa aprendizagem nunca se esgota. Ler o mundo e ler a palavra são ações que se complementam: aprendemos a ler o mundo antes de aprendermos a ler a palavra, mas a contínua leitura do mundo é imprescindível para a leitura da palavra. O ato de ler “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1989, p. 9).

“Saber ler” é, portanto, uma série de habilidades, competências e conhecimentos que ultrapassam o simples decodificar de letras, palavras e frases - é um processo contínuo de formação enquanto leitor(a) do mundo. “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.” (FREIRE, 1989, p. 9).

A formação de leitoras(es) é algo complexo, já que ler não é simplesmente decodificar os sons representados pelas letras e interpretar não é só localizar informações. Essas compreensões equivocadas acerca da prática da leitura foram exploradas por Marcuschi nos anos 1990, em sua análise de livros didáticos de língua portuguesa para o Ensino Fundamental. Marcuschi (2001) encontrou diversos problemas na formulação das questões de “Leitura”, “Compreensão” e “Interpretação”. As atividades muitas vezes cobravam das(os) estudantes a mera verificação de informações objetivas do texto. Outras atividades instigavam o(a) leitor(a) a escrever suas apreciações subjetivas do texto, sem se preocupar efetivamente com a compreensão global do texto. Havia ainda questões que exigiam das(os) estudantes a capacidade de categorizar palavras dentro de uma classe gramatical, sem nenhuma reflexão sobre os efeitos produzidos por uma escolha ou outra - a metalinguagem pela metalinguagem.

A crítica presente na pesquisa de Marcuschi abriu o caminho para reflexões e

produções no sentido de um trabalho satisfatório com o ensino de leitura. De grande importância também foi a criação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985, e seu aperfeiçoamento a partir da criação do Guia dos Livros Didáticos, em 1995, que constituíram uma estrutura responsável por ler, analisar e criticar obras didáticas, assim como acompanhar a sua publicação e distribuição.

Segundo Aquino (2019), alguns dos impactos de tradições de pesquisa e trabalho orientados a revisar teórica e metodologicamente essas obras didáticas tem sido

a percepção de que a formação de leitores exige não só orientação para localização de informações, mas também a ampliação das capacidades inferenciais, o trabalho com práticas situadas de leitura e o incentivo à formação de comunidades de leitores (AQUINO, 2019, p. 90).

Na esteira dessa produção intelectual, entendemos que as atividades de leitura e interpretação que subsidiam o VU e que subsidiam nossa prática didática devem ir além de uma mera localização de informações, e prezar pela formação de leitoras(es) críticas(os), capazes de situar os textos que leem e relacionar informações.

Podemos chegar ao entendimento de que textos não são um mero conjunto de informações decodificáveis se tomamos alguns caminhos propostos pelo Interacionismo Sociodiscursivo. Bakhtin já assinalava, na primeira metade do século XX, o caráter histórico e intrinsecamente dialógico dos textos: a intertextualidade é característica constitutiva de qualquer texto. Se todo texto, necessariamente, dialoga com outros textos que o antecedem, das mais variadas formas possíveis, então um texto não contém um sentido uno, definido e definitivo, determinado e terminado em si mesmo. Ademais, a língua é opaca: seria ingênuo acreditar que podemos transmitir informações de maneira transparente e cristalina, já que a polissemia é uma característica dada da língua. Não podemos ter a pretensão de “controlar” o que dizemos e como seremos compreendidos, já que ao enunciar qualquer mensagem nós tentamos supor conhecimentos compartilhados entre as pessoas participantes da interlocução - seja essa interlocução concreta ou imaginada.

Marcuschi (2011) nos aponta que “a interpretação dos enunciados é sempre fruto de um trabalho e não uma simples extração de informações objetivas”. Não há mensagem para ser “encontrada”, se nós cavarmos fundo o suficiente. O que temos é um trabalho conjunto e não unilateral, “pois compreender é uma atividade colaborativa

que se dá na interação entre leitor-texto-autor ou ouvinte-texto-falante, podem ocorrer desencontros.” (MARCUSCHI, 2011, p.90) O sentido não está em um único lugar, ele se produz como efeito da relação entre essas partes.

Dessa forma, temos que a compreensão é muito melhor conceitualizada se nos afastamos de uma ideia que compreender (ou ler) é igual a decodificar. É muito mais interessante tomar a compreensão como *atividade inferencial* (MARCUSCHI, 2011): uma situação de interação ou um texto, sempre surgidos situados em determinados contextos, estarão cheios de “pistas”, relações implícitas e explícitas, lacunas que podem ser exploradas a partir da leitura.

Um(a) leitor(a) estará mais apto(a) a explorar essas diferentes relações, a preencher melhor essas lacunas, quanto mais tiver tido contato com leituras anteriores - sejam elas leitura de textos ou de situações de comunicação, sejam leituras de palavras ou de mundo.

Se nossa preocupação é com a formação de leitoras e leitores capazes de realmente *ler* os textos, frisamos mais uma vez que a avaliação em termos de leitura deve pautar a capacidade em se estabelecer relações, afinal, esse é o pressuposto de ler profundamente: inferir adequadamente, compreender criticamente. Daí a preocupação assumida pelo VU, explicitada em seu edital, que pauta que

é esperado que o candidato faça uma leitura crítica do(s) texto(s) fornecido(s) na proposta em função da tarefa apresentada. Ele deve mostrar a relevância desses pontos para o seu projeto de escrita e não simplesmente reproduzir o(s) texto(s) ou partes dele(s) em forma de colagem. (COMVEST, 2019b)

A leitura é, portanto, indissociável da escrita. Ao entrarmos em contato com textos escritos, aprendemos a ler melhor. E se quisermos escrever melhor, precisaremos ler bem. Nossa preocupação aqui não é separar aquilo que é, por definição, indissociável - mas antes, pautar que o trabalho com a leitura em nossas intervenções didáticas é pautado pela preocupação na elaboração de atividades que buscam instigar as(os) estudantes a fazerem leituras profundas, entenderem contextos de produção, buscarem intertextualidades, estabelecerem relações pertinentes - para que possam, assim, escrever de maneira pertinente. O trabalho com a escrita não pode prescindir do trabalho

com a leitura.

Nestas seções, buscamos explorar as bases teóricas que subsidiam a prova de redação do VU. Nas próximas seções, abordaremos mais particularmente os desdobramentos dessas teorias na formulação de propostas de redação, estudando de maneira mais precisa a prova em si e explorando as reflexões teórico-metodológicas que isso implica para o nosso trabalho. Por ora, é digno de nota retomarmos alguns pontos como preâmbulo para as próximas seções.

Entendendo que os gêneros surgem a partir de práticas situadas em contextos sócio-históricos, a caracterização de um gênero se dá em uma dinâmica que une estabilidade e instabilidade, daí considerá-los relativamente estáveis. Para atividades de produção textual, é impossível pensar em um texto sem levar em consideração aspectos como situações de produção, interlocuções previstas e tipos de conteúdo e suas apreciações possíveis.

Disso deriva a postura do VU de fornecer, em seus enunciados, as informações sobre a situação de produção, para que as(os) candidatas(os) as interpretem e possam se engajar nessa simulação escrita. Os objetivos da avaliação, portanto, giram em torno das capacidades de *adaptação* a novas circunstâncias, e não de *memorização de modelos* previamente estabelecidos.

A centralidade dos gêneros nas atividades de língua materna não é inédita - o VU vem na esteira de uma longa discussão sobre o trabalho com gêneros em sala de aula e está em consonância com o que preveem os documentos oficiais, assim como não é insular a preocupação na formação de leitoras(es) críticas(os), capazes de situar os textos que leem dentro de redes intertextuais de sentido e agir de acordo.

## **2.4 - O Vestibular da Unicamp: as regras do jogo**

Nas próximas seções, trazemos a lupa para as avaliações do VU e analisamos de que maneira se estruturam as provas de redação, discutindo tanto a caracterização dos gêneros a partir de suas situações de produção, quanto o que a Comvest entende por máscara discursiva e sua pertinência para o ensino de produção textual. Argumentamos a favor da Análise Linguística como ferramenta teórico-metodológica adequada para subsidiar atividades de leitura e escrita no contexto de preparação para

essa prova. Em seguida, analisamos a arquitetura da chamada proposta temática, assim como alguns exemplos de edições anteriores. Por fim, estudamos as grades de avaliação.

Ao fim desta discussão, esperamos que sejam evidenciados todos os princípios que nos orientaram na organização de nossa proposta didática. Também esperamos que seja justificada a necessidade de que se produzam subsídios para projetos didáticos e outras intervenções na área de Língua Portuguesa que levem em consideração a real dinâmica de leitura e de produção textual em nossa sociedade, para materializar em sugestões as diretrizes há muito anunciadas pelos documentos oficiais das últimas décadas - e, esperamos, que preparem jovens candidatas(os) para a prova do vestibular da Unicamp.

#### **2.4.1 - Máscaras discursivas: dimensão linguística em foco**

Como discutimos anteriormente, os textos são criados a partir de práticas situadas de linguagem e unem instabilidade e estabilidade - há características que os precedem e que permitem a categorização em gêneros, ao mesmo tempo em que são continuamente renovados conforme novas situações são postas. Um dos pontos que isso nos propõe, quando resolvemos trabalhar com os gêneros na escola, é que é infrutífero - e equivocado - reduzir os gêneros a uma mera lista de características.

Ao produzirmos materiais didáticos que usam os gêneros em suas atividades, precisamos nos atentar para não engessá-los, sob o risco de apagar o papel dos sujeitos que produzem os textos e as especificidades de cada contexto em que os textos surgem. Se olharmos apenas para as características formais dos textos, abstraindo todo o resto e criando um “catálogo” de gêneros, ignoramos a imensa diversidade de práticas sociais e condições de produção sócio-histórica dos gêneros. (BUNZEN, 2006)

A ideia por trás da elaboração das propostas de redação do VU, portanto, é fornecer alguns pontos de apoio a partir dos quais é possível simular uma situação de produção, que definirá uma janela de como pode ser *aquela versão* de determinado gênero. Mais do que pautar algum gênero em uma existência abstrata, a prova vai exigir que a(o) candidata(o) produza um texto levando em conta as características do gênero (mais ou menos flexíveis, a depender da proposta), a interlocução prevista e a situação

de produção proposta. O que será avaliado é quão bem a produção da(o) candidata(o) se adequa a esses pontos.

Dessa forma, é bem sucedida(o) a(o) candidata(o) que saiba ler a proposta, imergir na situação da produção, e entender como agir dentro do jogo dos textos. Ao invés de avaliar a habilidade de memorizar listas de características de gêneros, o que é exigido são habilidades de leitura, capacidade de estabelecer relações, compreensão de como textos são empregados para diversas práticas sociais, habilidade em estabelecer as interlocuções previstas e um certo repertório de gêneros e esferas de circulação. As competências envolvidas nesse processo, materializadas em escolhas pertinentes durante a produção de um texto, garantem a constituição de uma *máscara discursiva* adequada.

A Comvest trabalha com o conceito de *máscara discursiva* a partir de considerações feitas por Geraldi em *O texto na sala de aula* (1997). Como já discutimos anteriormente, o autor defende que, na prática de produção textual, deve-se organizar atividades em que as(os) alunas(os) possam *assumir-se como locutoras(es)*, ou seja, permitir uma posição em que a(o) aluna(o)<sup>4</sup> possa:

- (i) ter o que dizer
  - (ii) ter razões para dizer o que tem a dizer
  - (iii) ter para quem dizer o que tem a dizer
  - (iv) assumir-se como sujeito que diz o que diz para quem diz
  - (v) escolher estratégias para dizer
- (GERALDI, 1997)

Isso implica estabelecer uma relação interlocutiva na qual se situa a escrita do texto, pois “é a partir da consideração do lugar que o locutor atribui a si e ao outro, da

---

<sup>4</sup> Para os propósitos de trazer a discussão que Geraldi faz em sua obra, estamos falando aqui de *alunas(os)*, como o autor faz, mas o contexto do VU é de uma avaliação de larga escala, portanto quem se vê nessa posição são *candidatas(os)* de uma prova. As preocupações de Geraldi giram em torno de permitir atividades de escrita escolares significativas, ao passo que o foco da Comvest é elaborar avaliações pertinentes de produção textual. Para tal, a Comissão mobiliza o conceito de máscara discursiva e a discussão feita por Geraldi para estabelecer critérios de correção relevantes, no que diz respeito à adaptação àquela situação proposta. É evidente que há diferenças: na escola, é possível acompanhar o desempenho de estudantes, na correção de uma prova não se sabe nada da trajetória escolar da(o) candidata(o), só se pode avaliar o que se apresenta no texto. Diferentemente do que é dado em uma prova vestibular, em uma turma é possível elaborar atividades que partam diretamente da própria realidade do alunado, abrindo possibilidades distintas para que as(os) alunas(os) possam se assumir locutoras(es). Apesar das diferenças, entender o conceito apresentado por Geraldi nos permite vislumbrar aspectos importantes das formas pelas quais a prova entende a caracterização de gêneros.

imagem que tem do seu lugar e do lugar ocupado pelo outro, que as estratégias de dizer são definidas” (FOSSEY, 2019, p. 70). A boa caracterização dessa relação se dá a partir de escolhas pertinentes a depender das especificidades da proposta.

Do ponto de vista da avaliação, cada proposta adapta a grade geral para formular uma grade específica. Cada proposta definirá seus próprios parâmetros, como não podia deixar de ser. Para uma, a construção de uma máscara discursiva pertinente significa estabelecer uma interlocução explícita, para outra, explicitar para quem o texto é direcionado, mas escrevendo em nome de um grupo, para outra ainda, significa escrever um texto institucional para o público amplo, sem explicitar o enunciador - as possibilidades são ilimitadas. Vale dizer que caracterizar a interlocução vai muito além de iniciar um texto com vocativos e encerrar com despedidas - trata-se da constituição da verossimilhança dessa situação na própria tecitura do texto.

Portanto, para formular atividades que visam preparar nossas(os) alunas(os) para essa prova de redação, é oportuno que as atividades levem em conta como determinadas escolhas, a nível linguístico e linguístico-discursivo, provocam efeitos no texto. Ou seja, é propício levar para nossa prática docente a análise sobre como determinadas escolhas textuais ajudam a caracterizar bem um texto dentro de um gênero, a partir de uma máscara discursiva apropriada.

Para tal, acreditamos que o tipo de trabalho proposto pela análise linguística é significativo neste contexto. A proposta da análise linguística (AL) é ser uma alternativa a exercícios estruturais de gramática (frequentemente normativa e descritiva), prezando pela reflexão explícita e organizada acerca de como os efeitos são produzidos dentro de textos a partir de escolhas linguísticas. Dessa forma, a prática da AL é complementar às práticas de leitura e produção de texto. (MENDONÇA, 2006)

A AL é proposta por Geraldi (1997) como atividade que “inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto”, assim incorporando em sua maneira de olhar reflexões a nível textual, discursivo e semântico - sem ignorar o valor da análise gramatical, mas condenando a análise gramatical sem propósito, ou cujo propósito é um fim em si mesmo.

O ensino de gramática tradicionalmente prioriza categorias morfossintáticas, trabalha com a língua no nível da frase e tipicamente privilegia a formação de analistas da língua. A AL mobiliza categorias conforme pertinentes ao objeto de ensino em

questão, trabalhando com a língua no nível do texto, e busca formar usuárias(os) proficientes da língua. Mais do que trabalhar com essas dimensões da língua de maneira compartimentalizada e fragmentada, a ideia é explorar de que maneira os sentidos se produzem nos textos. (MENDONÇA, 2006)

Isso não implica em abandonar completamente a metalinguagem, mas avaliar quais nomenclaturas metalinguísticas são pertinentes. O ensino de gramática tradicionalmente incluiu conteúdos exóticos ou eruditos, distantes dos usos comuns da língua, deixando de lado aspectos importantes da formação de crianças e jovens. (MENDONÇA, 2007) A AL sugere a possibilidade de ensinar tópicos gramaticais entrelaçados com as suas relações com os gêneros textuais e com os efeitos de sentido criados, a partir da sua relevância nos textos estudados.

Uma das formas de articular a AL com a leitura é refletir sobre como a escolha de uma certa palavra, expressão ou construção linguística ajuda a construir os sentidos de um texto. A depender do nível de ensino, as reflexões podem ser mais ou menos profundas - o importante é estimular um olhar crítico para os textos e as partes que os compõem - seja no nível da palavra, da frase ou do parágrafo.

A AL articulada com a produção de texto pode organizar o trabalho no sentido de refletir sobre como determinadas escolhas ajudam a adequar um gênero a uma situação de produção, ou marcam diferentes registros, ou estabelecem interlocuções, ou garantem a coesão e a coerência e assim em diante. A partir das produções das(os) alunas(os), é possível debulhar as partes dos textos e encontrar aí muito o que se discutir e se ensinar.

No nosso contexto, a AL é relevante pois justamente garante uma “lupa” sobre a língua, um olhar preciso para os mecanismos e estratégias de produção de sentido, de caracterização dos gêneros, de adequação às situações de produções - enfim, tudo aquilo que ajuda a constituir uma máscara discursiva pertinente.

Tomar essa perspectiva para nos orientar permite o trabalho com inúmeras habilidades e práticas, tais quais: adequação na escolha lexical para estabelecer processos de referenciação; articulação de conectivos para garantir a sequenciação em um texto; uso de recursos gramaticais que operam como modalizadores que imprimem no texto a posição de quem enuncia em relação ao que é dito; uso de mecanismos linguísticos para compor figuras de linguagem a fim de impulsionar diferentes efeitos de

sentido; escolha de tempos e modos verbais para estabelecer uma determinada tipologia textual, entre tantas outras possibilidades.

#### **2.4.2 - Proposta temática: o que é e como se constitui**

Como discutido anteriormente, dentro de uma perspectiva bakhtiniana, quando falamos em *tema* estamos considerando não apenas o “assunto”, mas devemos considerar a apreciação, a valoração que se dá àquilo sobre o qual se enuncia. Não é possível enunciar sem valorar. Nesse sentido, o que a Comvest entende por *tema* não consiste, simplesmente, em um assunto que deve ser explorado de qualquer modo ou em qualquer direção pela(o) candidata(o). O tema faz parte da *proposta temática*, que iremos explorar nesta seção.

Dada a natureza dialógica e interativa da linguagem, ao enunciar, um(a) falante mobiliza recursos composicionais e estilísticos para falar sobre um determinado tema, de modo a produzir um enunciado único para aquela situação de produção. Conteúdo temático, construção composicional e estilo convergem para produzir o enunciado - e são indissociáveis entre si.

Da mesma maneira que a prova do VU não vai exigir a produção de um gênero dissociado de sua situação de produção, o aspecto temático das provas não vai aparecer como um “assunto” sobre o qual a(o) candidata(o) vai discorrer à sua vontade. O tema vai ser balizado pelo gênero a ser produzido, pela situação de produção a ser simulada e pelo posicionamento, orientado pelos textos de leitura, a ser tomado. O *tema*, portanto, deve ser entendido em consonância com a proposta temática, com o gênero e com os textos da coletânea.

A *proposta temática* é o todo que é composto pelas diretrizes a serem seguidas, o gênero - conforme ele surgiria nessa situação, os textos da coletânea, o tema e o apreço valorativo ao tema.

Os textos da coletânea direcionam a proposta temática, daí a importância de uma leitura atenta e crítica. É esperado que a(o) candidata(o) bem sucedida(o) seja aquela pessoa capaz de ler os textos de subsídio e entender onde eles situam em nossa sociedade, entender as relações que os textos estabelecem entre si, com outros textos e com o mundo. É nos textos que as(os) candidatas(os) devem buscar argumentos, ou

deles depreender conceitos ou posicionamentos, ou neles encontrar informações a serem reorganizadas e retextualizadas - é preciso saber ler os textos e a proposta e entender os recortes possíveis e esperados da prova. Até mesmo em gêneros que não são argumentativos, há nos textos tomadas de posição que devem ser adotadas.

Dessa forma, a prova se distancia de uma prova de redação dissertativo-argumentativa que priorizaria somente a capacidade que um(a) candidato(a) tem de explorar qualquer tema em uma página. Frequentemente, no ensino de produção textual, sobrevivem práticas de ensino tais quais a de exigir das(os) estudantes a escrita de uma redação sobre um determinado tema, sem definir um objetivo específico, às vezes com pouco ou nenhum subsídio de leitura, sem uma preocupação sociointerativa explícita. É isso que Bunzen (2006) chama de *pedagogia da exploração temática*.

Ao prezar pela leitura, a prova do VU busca selecionar candidatas(os) que saibam ler a proposta temática e entender onde ela se situa. Que possam se deparar com uma situação de produção inédita e entender como o gênero deve ser configurado para aquele contexto. Que leiam os textos da coletânea e entendam qual(is) o(s) caminho(s) possível(is), já que não há uma infinidade de caminhos possíveis.

O que isso implica para a nossa proposta é que elaboramos atividades em consonância com as propostas temáticas do VU. Trabalhamos com atividades para estimular a leitura crítica, com um foco na capacidade de estabelecer relações, comparar textos, ideias e argumentos, assim como desenvolvemos atividades de leitura que buscam incentivar a reflexão acerca de aspectos textuais e linguístico-discursivos. Os gêneros exigidos para a produção são sempre pensados a partir de uma situação de comunicação bem delimitada. Buscamos visualizar de que maneira é possível organizar um módulo a partir de temas próximos entre si, evitando cair em uma exploração temática vazia.

### **2.4.3 - Grade de avaliação: dissociar o indissociável?**

Para a última seção que expõe as justificativas do nosso trabalho e discute as bases teóricas que o tornam possível, faremos uma breve apresentação das grades de avaliação usadas no VU. À parte alguns comentários, nossa intenção aqui não é analisá-las a fundo, como poderia ser feito com trechos de redações e discussão da aplicação

da grade em produções reais, dado que uma discussão aprofundada foge do escopo deste trabalho. Contudo, uma análise precisa pode ser consultada no livro *A redação no vestibular Unicamp: o que é e como se avalia* (2019).

O que acreditamos ser pertinente aqui é apontar algumas preocupações que o VU tem tomado no que se refere à formulação de suas grades de avaliação. A Comvest reflete sobre os sentidos de sua avaliação, de modo a elaborar sua avaliação tomando responsabilidades em relação ao papel da universidade em nossa sociedade e pautar um certo perfil de candidata(o) a ser selecionada(o). (MENDONÇA, NEVES, 2019, p. 17). Como já explorado, o perfil que é priorizado é o de pessoas que não apenas dominem os conhecimentos disciplinares, mas que estejam hábeis a interpretar criticamente o mundo - estabelecendo relações e articulando conhecimentos, informações e argumentos; lendo profundamente e situando, comparando e inferindo adequadamente a partir dos textos que leem e produzindo uma máscara discursiva adequada à situação de produção proposta.

No que diz respeito aos papéis da instituição universitária, a Comvest assume que avaliações de larga escala tais quais os exames vestibulares podem ser uma maneira de sinalizar conteúdos, objetos de ensino e habilidades considerados pertinentes para quem está concluindo o Ensino Médio. (MENDONÇA, NEVES, 2019, p. 18). Dessa forma, ao tomar o princípio de transparência, na hora de divulgar as suas grades de avaliação, busca-se estabelecer um diálogo com educadoras(es) e pesquisadoras(es) de língua portuguesa - e assim, ajudar a desfazer mitos e ideias equivocadas acerca desta prova, capacitando profissionais para atuar na formação e preparação para a prova de redação do VU.

Nosso trabalho se justifica a partir desse chamado, de que há espaço e necessidade para subsídios didáticos bem fundamentados para professoras(es) atuando nas etapas finais do Ensino Médio e em cursos preparatórios pré-vestibular. Nossa preocupação é explorar caminhos possíveis - e esperamos, pertinentes - no que se refere a atividades de leitura e escrita para esse contexto e, nessa exploração, ecoar as preocupações da prova no seu entendimento do que pode ser o processo de formação na nossa área: um trabalho integrado entre leitura e escrita, pautado na reflexão sobre a língua e seus potenciais de ação, mediado pelas(os) professoras(es), as(os) profissionais que melhor podem atuar na formação de suas(seus) estudantes.

A grade de avaliação é pensada a partir das logísticas envolvidas na aplicação de uma prova em larga escala, e portanto não foi pensada como instrumento pedagógico em contextos escolares. As grades propostas pela Comvest não podem ser utilizadas como tal, dado que as avaliações nas escolas devem levar em consideração os contextos educacionais e a progressão das(dos) estudantes. (MENDONÇA, NEVES, 2019, p. 30). Essa também não é nossa intenção. Além da discussão nesta seção, cada módulo da proposta didática em si será acompanhado de uma sugestão de grade de avaliação, que poderá ser adaptada conforme for pertinente e adaptada àquelas propostas específicas, na intenção de estabelecer diretrizes de como avaliar aquelas atividades.

GÊNERO E LEITURA (0 a 8)			GÊNERO E ESCRITA (1 a 4)
Proposta temática (Pt)	Gênero (G)	Leitura do(s) texto(s) (Lt)	Convenções da escrita e Coesão (CeC)
0 1 2	0 1 2 3	0 1 2 3	1 2 3 4
	3 <i>Desenvolve bem</i> G: explora S e I e C de acordo com o projeto de texto.	3 Uso <i>produtivo</i> do(s) texto(s): <i>leitura crítica</i> que caracteriza uma <i>apropriação</i> de acordo com o projeto de texto / <i>Compreensão global e inferências</i> / Ausência de erros de leitura.	4 Escolhas lexicais e sintáticas <i>produtivas</i> / Recursos coesivos que <i>contribuem</i> para o texto, ainda que com eventuais erros.
2 Cumprido <i>plenamente</i> . A ser detalhado com a prova (GRADE ESPECÍFICA)	2 <i>Desenvolve</i> G: configura S e/ou I e C de acordo com o projeto de texto.	2 Uso <i>adequado</i> do(s) texto(s): <i>leitura mediana</i> que caracteriza um <i>aproveitamento</i> de acordo com o projeto de texto / <i>Compreensão global</i> ainda que com <i>erro pontual</i> que <i>não comprometa</i> o projeto de texto.	3 Escolhas lexicais e sintáticas <i>adequadas</i> / Recursos coesivos que <i>não contribuem</i> para o texto nem o <i>comprometem</i> .
1 Cumprido <i>parcialmente</i> . A ser detalhado com a prova (GRADE ESPECÍFICA)	1 <i>Desenvolve mal</i> G: apresenta C, mas <i>não</i> I nem S OU apresenta problemas em C, ainda que configure I e/ou S OU apresenta apenas traços de T, ainda que configure I e/ou S.	1 Uso <i>inadequado</i> do(s) texto(s): <i>leitura superficial</i> E/OU <i>erro(s) de leitura</i> que <i>compromete(m)</i> o projeto de texto E/OU uso do(s) texto(s) <i>desvinculado</i> de um projeto de texto.	2 Escolhas lexicais e sintáticas <i>simples</i> / Recursos coesivos <i>simples</i> ou que <i>comprometem pontualmente</i> o texto / Poucos erros de ortografia e acentuação.
0 <i>Não</i> cumprido. A ser detalhado com a prova (GRADE ESPECÍFICA)	0 Configura <i>outro</i> G: <i>não</i> apresenta sequer traços de T do gênero da prova, ainda que configure I e/ou S.	0 Uso <i>insuficiente</i> do(s) texto(s): realiza <i>simples menções</i> ou <i>paráfrase</i> E/OU <i>cópia(s) justaposta(s)</i> do(s) texto(s) OU <i>Não</i> uso do(s) texto(s).	1 Escolhas lexicais e sintáticas <i>inadequadas</i> / Recursos coesivos <i>inadequados</i> ou que <i>comprometem globalmente</i> o texto / Variados e recorrentes erros de ortografia e acentuação / Prevalência de <i>simples paráfrase</i> e/ou <i>cópia(s) justaposta(s)</i> do(s) texto(s).
Descrição	<ul style="list-style-type: none"> <li>S: Situação de produção dada no enunciado da prova e de acordo com o gênero;</li> <li>I: Interlocução solicitada e construção de <i>máscara</i> entre os interlocutores;</li> <li>C: Construção composicional, isto é, <i>progressão</i> característica do gênero;</li> <li>T: Tipologia(s) <i>textual(is)</i> predominante(s) do gênero.</li> </ul>		
Anulação	<ol style="list-style-type: none"> <li>O candidato terá sua redação anulada (zero) se abordar <i>outro tema</i> que não o da prova;</li> <li>O candidato terá sua redação anulada (zero) se não cumprir nem a Pt nem o G;</li> <li>O candidato terá sua redação anulada (zero) se <i>apenas</i> copiar o enunciado e/ou o(s) texto(s) da prova.</li> </ol>		

COMVEST (Comissão Permanente para os Vestibulares). *Grade analítica para correção de redações do Vestibular Unicamp*. Campinas/SP, 2018.

Figura 1 - Grade analítica para correção de redações do Vestibular Unicamp. Fonte: Comvest, 2018.

Como podemos ver, os critérios de avaliação se dividem em dois grandes eixos: *Gênero e Leitura* e *Gênero e Escrita*. Esse agrupamento responde à perspectiva bakhtiniana de que tema, construção composicional e estilo constituem três dimensões

indissociáveis do gênero e, portanto, a avaliação de desempenho em qualquer um dos critérios deve ser pensada a partir da sua interface com o gênero (FOSSEY, 2019, p. 79). Estes eixos, então, são subdivididos em *Proposta temática*, *Gênero*, *Leitura do(s) texto(s)* e *Convenções da escrita e Coesão*. Apesar de estarem assim discriminados, cada critério é pensado, necessariamente, em relação a outro(s) - todos esses elementos convergindo, então, na produção textual.

A gradação no critério de *Proposta temática* (Pt) é melhor detalhada, anualmente, por uma *grade específica* para cada proposta de redação, complementando a *grade analítica* que vemos acima. A grade específica é pensada a partir das expectativas da Banca Elaboradora (que são publicadas posteriormente, após a realização da prova), que explora as leituras possíveis da prova e os possíveis desdobramentos do tema. (NEVES, 2019, p. 47)

Como já discutimos anteriormente, a proposta temática inclui instruções de como deve ser produzido o texto; descrições da situação de produção (S) que motivou o texto, assim como interlocuções (I) pertinentes para aquela situação; e textos de leitura que servirão de baliza para a produção textual. O bom desempenho em Pt estará visível nos textos que cumprem bem os comandos explícitos, marcados na forma de instruções numeradas, e que o fazem a partir da configuração apropriada do gênero (G) dada a situação proposta e a partir da leitura apropriada dos textos da coletânea.

É digno de nota que um texto pode ter nota zero neste critério em duas ocasiões: o não cumprimento da Pt e a anulação por fuga de tema. Na primeira situação, caso a(o) candidata(o) não seguir as instruções dadas pela prova, este critério tem nota zero e a redação continua sendo avaliada nos outros critérios. No segundo caso, porém, caso o texto fuja completamente do tema da prova, a redação será anulada, e o restante do texto não será corrigido.

O critério *Gênero* avalia quatro elementos: a Situação de produção (S), a Interlocução (I), a Construção composicional (C) e a(s) tipologia(s) textual(is) predominante(s) do gênero (T). A boa caracterização de S e I passa pelo uso de elementos que contribuem para a construção de uma máscara discursiva apropriada. A interlocução é sempre definida pelo enunciado da prova, isto é, cada situação de produção vai definir quais são as interlocuções esperadas - nem sempre explícitas, essas informações às vezes estão subentendidas no texto da proposta. Isto implica dizer

também que a interlocução nem sempre será explicitada por marcas vocativas, mas poderá ser visível a partir da adequação de um texto a seu propósito, ou poderá estar “diluída nas escolhas dos elementos que compõem a materialidade linguística do texto, como nos processos de referenciação” (FOSSEY, 2019, p. 75).

No que se refere à *construção composicional*, o que está em questão são formas mais ou menos estáveis pelas quais é possível moldar o discurso, de acordo com a concepção bakhtiniana. Podemos pensá-la a partir dos termos de organização e acabamento dos textos, levando em consideração o estabelecimento de uma progressão textual pertinente - uma “sequenciação fluida e organizada do texto que garante que o tema progrida sem que se perca o ‘fio da meada’” (FOSSEY, 2019, p. 71).

Isto posto, é pertinente também a atenção às *tipologias textuais* que são mobilizadas em diferentes gêneros textuais. Podemos pensar em tipologia textual como elementos mínimos que garantem a caracterização dos gêneros, e que podem até coexistir em um determinado gênero, tais quais a narração, a argumentação, a exposição, a descrição e a injunção. Marcuschi (2008) define tipo textual como

uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais.

Dessa forma, recorrer a tipologias textuais é uma forma de identificar traços mínimos que permitem a caracterização dentro de um gênero - até mesmo reconhecer quando uma produção não responde nem um pouco ao que foi solicitado, como podemos ver nas faixas de nota 1 e 0 em G (FOSSEY, 2019, p. 73).

Um último ponto importante para entender o critério G é o *projeto de texto*. O projeto de texto é análogo à planta de uma casa, no sentido de corresponder a um planejamento prévio do texto que visa garantir a boa organização textual (FOSSEY, 2019, p. 73). Os projetos de texto bem construídos, em textos bem sucedidos, tendem a ser visíveis. O(s) tipo(s) de organização a ser(em) feita(s) varia(m) de acordo com o gênero solicitado e a(s) tipologia(s) textual(is) predominante(s) naquele gênero.

Um projeto bem sucedido nos termos desta avaliação corresponde a um projeto bem definido, em que convergem “todos os elementos que compõem a textualidade,

possibilitando que aquela redação, produzida em uma situação de vestibular, mostre-se como um exemplar verossímil do gênero” (FOSSEY, 2019, p. 74). Como podemos ver na grade, um projeto de texto apropriado é esperado nas faixas de nota mais elevadas para o critério G.

O critério *leitura do(s) texto(s)* (Lt) busca avaliar o texto no que diz respeito à profundidade e produtividade das leituras que embasam a escrita. Como já discutimos, os textos da coletânea servem como ponto de partida para a produção escrita: um texto bem escrito é aquele que compreende os textos, as relações possíveis entre os textos e como a coletânea se articula à proposta temática - um texto que possa articular bem informações, ideias e argumentos para o benefício de seu projeto de texto.

Podemos ver, nas faixas de nota para esse critério, a preocupação de que a(o) candidata(o) tenha habilidades de leitura crítica e global, assim como seja capaz de realizar inferências em relação ao que lê. É visível também a importância de que a leitura trabalhe em benefício do projeto de texto. São penalizadas meras menções, paráfrases, cópia ou falta de uso dos textos, já que essas são manifestações de uma leitura infrutífera para esta produção textual.

Por fim, para o critério *convenções de escrita e coesão*, são levadas em consideração a adequação de um texto a convenções de escrita da norma-padrão contemporânea e as escolhas lexicais e sintáticas que contribuem para a coesão do texto. As escolhas a serem levadas em consideração são aquelas, por exemplo, que garantem a boa articulação das partes dos textos (como recursos coesivos pertinentes), assim como modalizações que garantem a boa caracterização da máscara discursiva ou maneiras de sequenciação que garantem a organização fluida do texto, ou ainda modos de referenciação que demonstrem uma leitura pertinente dos textos da coletânea. Em suma, este critério avalia a escolha pertinente de elementos<sup>5</sup> que garantem a textualidade em benefício de um projeto de texto.

Como pudemos ver, todos os elementos que convergem e constituem o texto são avaliados de maneira integrada: o ato de discriminar critérios diferentes busca apenas facilitar a avaliação, sem nenhuma pretensão de dissociar aquilo que é indissociável.

Esperamos que a composição de grades específicas para as nossas propostas

---

<sup>5</sup> De maneira qualitativa, e não quantitativa.

sirva como exercício interpretativo pertinente da grade analítica do VU e que permita visualizar de que maneira esses critérios podem ser mobilizados para avaliar textos em contextos que simulam a avaliação do VU. Reiteramos que as grades que compusemos para a nossa proposta didática visam exclusivamente sugerir uma avaliação possível para as propostas de produção de texto, em contexto de simulação, e não servem para a avaliação de desempenho em outras atividades da proposta didática.

### 3. MATERIAIS E MÉTODOS

#### 3.1 - Análise das propostas do VU (2016-2020)

Nessa seção, analisamos algumas propostas de redação do Vestibular Unicamp, procurando entender de que maneira se estruturam e, dessa forma, sustentando nossa proposta didática à luz de como se estruturam as propostas da Comvest. Optamos como recorte de análise as provas de redação do vestibular da Unicamp 2016, 2017, 2018, 2019 e 2020<sup>6</sup>. Como a prova se renova a cada ano, a cada vez aperfeiçoando seus métodos, a opção pelas provas mais recentes visa criar intervenções didáticas pertinentes para os próximos anos de avaliação. As informações que seguem foram retiradas dos materiais disponibilizados no *site* da Comvest.

As tabelas que seguem e as respectivas análises são parte da pesquisa documental e uma etapa do processo de didatização, para que pudéssemos ter um melhor entendimento em relação aos gêneros exigidos para escrita, aos textos de leitura, às situações de produção, às interlocuções esperadas e às máscaras discursivas, às tarefas, às expectativas da banca, e às capacidades de leitura e de escrita mobilizadas na produção.

Ainda que a nossa tabela discrimine, por exemplo, “Esfera, interlocução esperada e máscara discursiva” e “Situação de produção escrita”, reiteramos que o entendimento aqui é que o gênero é indissociável de sua situação de produção, o que vai requerer a constituição de uma máscara discursiva adequada para aquela situação específica. Analogamente, fizemos uma separação entre “Expectativas da banca de redação”, que traz os trechos extensos de comentários quanto ao que foi avaliado, e “Quais habilidades de leitura e de escrita?”, que sumariza, em tópicos, as habilidades de leitura e escrita pertinentes a cada proposta. Ainda que algumas informações estejam repetidas, estas separações na tabela visam sintetizar, explicitar e facilitar a visualização de alguns aspectos que serão levantados para a discussão.

---

<sup>6</sup> Os anos que nomeiam as provas fazem referência ao ano de ingresso na universidade. A prova 2019, por exemplo, teve sua primeira fase em 2018 e a segunda fase em 2019.

Levantamento de propostas de redação do VU (2016-2020)		
2020 - Proposta 1		
Gênero exigido	Matéria a ser veiculada em um <i>podcast</i>	
Esfera, interlocução esperada e máscara discursiva	Esfera jornalística	Colunista em uma revista eletrônica brasileira que deve escrever o texto que será lido no dia de gravação do podcast.
Situação de produção escrita	Você trabalha como <b>colunista</b> em uma revista eletrônica brasileira, bastante acessada por ambientalistas de diferentes países. Esse público demanda, constantemente, matérias sobre a biodiversidade e sobre o caráter multiétnico e multicultural do Brasil. O editor da revista encomendou a você um <b>podcast</b> que aborde a inter-relação entre esses dois temas e sua importância para a sustentabilidade. Para se preparar para o seu podcast, você escreve <b>o texto que lerá no dia da gravação</b>	
Tarefas	<b>a)</b> relacionar biodiversidade e sociodiversidade, <b>b)</b> tratar da importância da preservação do patrimônio cultural e ambiental para o crescimento sustentável do Brasil e <b>c)</b> argumentar de modo a convencer seus ouvintes.	
Expectativas da banca de redação	A coletânea trazia várias <b>informações</b> que poderiam ser <b>mobilizadas como argumentos</b> pelos candidatos na elaboração de seu texto para o podcast. A expectativa é que os melhores textos sejam aqueles que, em vez de lidar com todos os excertos, <b>façam um recorte, selecionando argumentos e os articulando.</b>	
Textos de leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- artigo (Ministério do Meio Ambiente, “Patrimônio Genético e Conhecimentos Tradicionais Associados”)</li> <li>- poema (Nicolas Behr, “O cerrado é milagre”)</li> <li>- reportagem (Ana Lucia Azevedo, “Desmatamento do Cerrado pode levar à extinção de 1.140 espécies de plantas”, <i>O Globo</i>)</li> <li>- reportagem (Naiara Galarraga Gortázar, “Por que os indígenas são a chave para proteger a biodiversidade planetária”, <i>El País</i>)</li> </ul>	
Quais habilidades de leitura e de escrita?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>construir</b> uma <b>máscara discursiva adequada à situação de produção;</b></li> <li>- <b>ler</b> criticamente os textos</li> <li>- <b>selecionar, (re)organizar e retextualizar informações</b> para <b>construir</b> argumentos, <b>inter-relacionando</b> os temas de biodiversidade e diversidade étnica e cultural no Brasil.</li> </ul>	
2020 - Proposta 2		

<b>Gênero exigido</b>	Crônica	
<b>Esfera, interlocução esperada e máscara discursiva</b>	Esfera jornalística	Escritor(a) motivado(a) a escrever uma crônica a partir da leitura de uma matéria sobre micromachismo.
<b>Situação de produção escrita</b>	Você é um(a) <b>escritor(a)</b> que publica uma crônica em uma revista semanal. Sempre se viu como uma pessoa livre de preconceitos e sempre apoiou a igualdade de gêneros. Hoje, porém, ao ler uma matéria no <i>El País</i> , você se deu conta de que, certa vez, vivenciou um episódio em que considerou normal uma das atitudes listadas nessa matéria, as quais, segundo Ianko López, revelam o micromachismo enraizado em nossa sociedade. Diante da sua tomada de consciência, você decidiu que esse será o tema da sua <b>crônica</b> desta semana. Identificou, então, entre as atitudes listadas (excerto 1) a que corresponde à situação que você vivenciou.	
<b>Tarefas</b>	<b>a) narrar</b> o episódio vivenciado; <b>b) relacioná-lo</b> à atitude micromachista escolhida; <b>c) expor</b> reflexões sobre os sentimentos que o reconhecimento dessa atitude despertou.	
<b>Expectativas da banca de redação</b>	Os candidatos deveriam <b>recorrer aos tipos de texto narrativo e expositivo</b> para construir sua crônica, de forma a <b>caracterizar</b> , de maneira produtiva, a personagem-cronista, ou outras personagens envolvidas, se esta for uma opção do seu projeto de texto. Para <b>tecer suas reflexões e expor seus sentimentos</b> , o narrador-cronista pode também <b>recorrer ao tipo de texto argumentativo</b> para, por exemplo, fundamentar a importância da sua tomada de consciência sobre o micromachismo. A expectativa é a de que os melhores textos sejam aqueles cuja situação de produção da proposta possa ser explorada tanto para a <b>caracterização da personagem-cronista</b> quanto para a <b>construção do tempo da narrativa</b> , de tal forma que as ações e os sentimentos vivenciados sejam construídos em função da tomada de consciência, constituída como o momento de ruptura ou mesmo como o clímax do episódio narrado.	
<b>Textos de leitura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- matéria (Ianko López, “Micromachismos: se é homem e faz alguma destas coisas, deve repensar seu comportamento”, <i>El País</i>)</li> <li>- relato (Chimamanda Ngozi Adichie, “Sejamos todos feministas”).</li> </ul>	
<b>Quais habilidades de leitura e de escrita?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>construir</b> uma <b>máscara discursiva adequada à situação de produção</b>;</li> <li>- <b>depreender</b> o conceito de micromachismo e <b>narrar e/ou expor</b> situação análoga;</li> <li>- se pertinente, <b>argumentar</b>;</li> <li>- <b>caracterizar</b> sua(s) personagem(ns) e <b>construir</b> o tempo da narrativa.</li> </ul>	

2019 - Proposta 1		
<b>Gênero exigido</b>	Abaixo-assinado	
<b>Esfera, interlocução esperada e máscara discursiva</b>	Esfera escolar	Estudante de Ensino Médio que escreve um abaixo-assinado a ser encaminhado à direção da escola, em nome dos estudantes.
<b>Situação de produção escrita</b>	<p>Você é um(a) <b>estudante do Ensino Médio</b> na rede pública estadual e soube de um acontecimento revoltante na sua escola: sua professora de Filosofia recebeu ofensas e ameaças anônimas por suposta tentativa de doutrinação política, ao ter iniciado o curso sobre as origens da Cidadania e dos Direitos Humanos modernos com o texto a seguir [texto “Teócrito e o pensamento”]. A direção da escola ainda não se manifestou publicamente sobre o episódio.</p> <p><b>Indignado(a) com a tentativa de censura</b> que a professora sofreu por propor aos alunos reflexões fundamentais à formação cidadã, você decidiu escrever o texto de um <b>abaixo-assinado encaminhado à direção</b> da escola, <b>em nome dos estudantes</b>.</p>	
<b>Tarefas</b>	<p>a) <b>reivindicar</b> que a escola se posicione publicamente em defesa da professora;</p> <p>b) <b>reivindicar</b> a manutenção de aulas de Filosofia que tematizem os Direitos Humanos; e</p> <p>c) <b>justificar</b> suas reivindicações</p>	
<b>Expectativas da banca de redação</b>	<p>Espera-se que os(as) candidatos(as):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>leiam</b> com atenção os textos disponibilizados na prova <b>em busca de argumentos</b> que justifiquem suas reivindicações</li> <li>- <b>depreendam a partir da leitura</b> que a ideia do totalitarismo e a ameaça da tirania continuam ecoando ao longos dos séculos</li> <li>- <b>construam uma “máscara discursiva”</b> que se aproxime da situação de produção e da interlocução referidas e <b>apresentem</b> explicitamente <b>as reivindicações</b> indicadas, <b>articulando as informações</b> trazidas pelos textos da coletânea e outras que julgar pertinentes</li> </ul> <p>Para cumprir a primeira tarefa, os(as) candidatos(as) devem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>mobilizar os textos</b> que argumentam em favor da pluralidade de pensamentos (...) desconstruindo assim a falsa ideia de "doutrinação político-ideológica"</li> </ul> <p>Para cumprir a segunda tarefa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>apontar</b> os regimes totalitários como responsáveis por atos de barbárie, e <b>concluir</b> que os Direitos Humanos são imprescindíveis aos regimes democráticos</li> <li>- <b>defender</b> uma educação fundamentada nos Direitos Humanos</li> </ul>	

Textos de leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- trecho da Declaração Universal dos Direitos Humanos;</li> <li>- tira (Alexandre Beck, <i>Armandinho</i>);</li> <li>- trecho de artigo científico (Celso Lafer, “A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt”);</li> <li>- trecho de postagem em blog (Leonardo Sakamoto, <i>Blog do Sakamoto</i>).</li> </ul>	
Quais habilidades de leitura e de escrita?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>construir</b> uma <b>máscara discursiva adequada à situação de produção</b>;</li> <li>- <b>ler criticamente</b> para a construção da argumentação;</li> <li>- <b>apresentar</b> reivindicações;</li> <li>- <b>articular informações</b>;</li> <li>- estabelecer <b>relações intertextuais</b>;</li> <li>- <b>defender</b> uma educação fundamentada nos Direitos Humanos.</li> </ul>	
<b>2019 - Proposta 2</b>		
Gênero exigido	Postagem em fórum escolar	
Esfera, interlocução esperada e máscara discursiva	Esfera escolar	Aluno(a) que faz uma postagem em fórum no ambiente virtual da disciplina, que poderá ser lida por outras(os) alunas(os).
Situação de produção escrita	Sua professora de Geografia abriu um <b>fórum</b> no ambiente virtual da disciplina para <b>discutir</b> o tópico “IDH e crescimento do PIB como indicadores de desenvolvimento” e <b>propôs as seguintes questões</b> : a) Observe a classificação do Brasil nos rankings apresentados nos gráficos 1 e 2; b) Interprete os textos 3, 4 e 5; e c) Indique se haveria diferenças no desenvolvimento social do Brasil caso o país optasse por uma política econômica que tenha como consequência uma melhor classificação no ranking do IDH ou no ranking do crescimento do PIB. Publique <b>uma postagem</b> nesse fórum a partir da leitura dos textos indicados.	
Tarefas	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) <b>apontar</b> em qual ranking o Brasil subiria se privilegiasse os aspectos qualidade de vida e igualdade no desenvolvimento social;</li> <li>b) <b>apresentar</b> as consequências de priorizar o consumo para o desenvolvimento social; e</li> <li>c) <b>argumentar</b> em favor do seu ponto de vista</li> </ul>	
Expectativas da banca de redação	<p>Espera-se que os(as) candidatos(as):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- demonstrem capacidade de <b>analisar</b> os gráficos 1 e 2;</li> <li>- <b>comparem</b>, com base nos outros elementos presentes na coletânea, os indicadores de desenvolvimentos de Brasil, China, Índia e Noruega;</li> <li>- utilizem essa comparação para <b>avaliar</b> os efeitos do consumo tanto nos rankings como na qualidade de vida e na igualdade social;</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>escrevam</b> uma resposta em forma de postagem no fórum virtual da disciplina.</li> </ul>	
	<p>Os(as) candidatos(as) devem <b>inferir</b>, a partir dos textos oferecidos, que há uma polêmica em relação ao papel atribuído ao consumo.</p>	
	<p><b>A proposta encaminha para uma leitura:</b> a de que os efeitos do consumo são mais negativos que positivos (...). Isso não veta, porém, que o(a) candidato(a) possa argumentar que uma política econômica pode priorizar o crescimento do PIB. Ou, ainda, que uma associação entre os dois <i>rankings</i> seria a opção mais interessante. Em todos os casos, porém, o(a) candidato(a) deve, obrigatoriamente, <b>levar em conta os gráficos e os excertos apresentados</b> na coletânea, seja para <b>justificar</b> o seu ponto de vista, seja para <b>tomá-los como contraponto</b>.</p>	
	<p>Em relação ao gênero solicitado, o(a) candidato(a) deve organizar uma resposta <b>expositivo-argumentativa</b> em que deixe clara a sua opção por um dos ranqueamentos (IDH ou PIB), ou por ambos, e as consequências dessa escolha para o Brasil. Além disso, deve formular uma <b>argumentação coerente e consistente</b>. Tendo em vista postagens que circulam em fóruns de ambientes virtuais de disciplinas, <b>é possível explicitar ou não o diálogo</b> com a professora, com os colegas ou com a questão por ela elaborada.</p>	
<b>Textos de leitura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gráfico sobre crescimento do PIB;</li> <li>- gráfico sobre <i>ranking</i> do IDH;</li> <li>- trecho de reportagem em portal de notícias (Nina Guimarães, “O consumismo destrói o meio ambiente e incentiva o trabalho escravo”, <i>Metrópoles</i>);</li> <li>- trecho de notícia (“Em 2018, crescimento permanecerá liderado pelo consumo, diz FGV”, Associação Brasileira do Varejo Têxtil);</li> <li>- trecho de reportagem de portal de notícias (“Índice de Desenvolvimento Humano: o que faz da Noruega o melhor lugar para se viver?”, <i>Huffpost Brasil</i>).</li> </ul>	
<b>Quais habilidades de leitura e de escrita?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>construir</b> uma <b>máscara discursiva adequada à situação de produção</b>;</li> <li>- <b>analisar</b> gráficos;</li> <li>- fazer <b>inferências</b> e <b>avaliar</b> uma situação dada;</li> <li>- <b>articular</b> informações;</li> <li>- <b>argumentar</b> e <b>justificar</b>.</li> </ul>	
<b>2018 - Proposta 1</b>		
<b>Gênero exigido</b>	Texto base para uma palestra	
<b>Esfera, interlocução</b>	Esfera escolar	Estudante do Ensino Médio convidado pelo Grêmio Estudantil para fazer uma palestra aos colegas, que será

<b>esperada máscara discursiva</b>	e	lida em voz alta.
<b>Situação de produção escrita</b>	de	Você é <b>um estudante do Ensino Médio</b> e foi convidado pelo Grêmio Estudantil para fazer uma palestra <b>aos colegas</b> sobre um fenômeno recente: o da pós-verdade. Leia os textos abaixo e, a partir deles, escreva um <b>texto base para a sua palestra</b> , que será lido em voz alta na íntegra.
<b>Tarefas</b>		a) uma <b>explicação</b> sobre o que é pós-verdade e sua relação com as redes sociais; b) alguns <b>exemplos de notícias falsas</b> que circularam nas redes sociais e se tornaram pós-verdade; e c) <b>consequências sociais</b> que a disseminação de pós-verdades pode trazer.
<b>Expectativas da banca de redação</b>	de	A proposta pressupõe que os candidatos sejam capazes de <b>relacionar</b> os dois textos-fonte apresentados a seus conhecimentos prévios, de forma a produzir um texto que <b>esclareça</b> um importante fenômeno da atualidade – a “pós-verdade”. Estão em jogo <b>habilidades de leitura</b> relativas à <b>construção dos sentidos</b> dos textos, <b>a inferências</b> e <b>ao estabelecimento de relações entre textos</b> (intertextualidade), além das <b>habilidades envolvidas na organização de um texto expositivo-explicativo</b> que sirva de base para uma palestra. São, portanto, <b>habilidades de leitura e escrita</b> que vão <b>além da esfera acadêmica</b> e que são <b>fundamentais não apenas para o jovem estudante universitário como também para todo cidadão que deseje ter vez e voz na sociedade</b> . Daí a importância da produção de um texto base do gênero oral pública palestra.  Espera-se que o candidato esteja <b>minimamente familiarizado com a discussão</b> sobre a circulação de notícias falsas (fake news) nas redes sociais e com o chamado “efeito bolha”, para que, a partir da leitura dos textos-fonte, possa <b>produzir um texto que esclareça o fenômeno</b> da “pós-verdade”. Pressupõe-se, portanto, que o candidato <b>disponha de referências</b> para elaborar seus textos, relacionando-as aos excertos apresentados.
<b>Textos de leitura</b>	de	- tira (Shovel); - trecho de reportagem de portal de notícias (André Cabette Fábio, “O que é ‘pós-verdade’, a palavra do ano segundo a Universidade de Oxford”, <i>Nexo</i> ).
<b>Quais habilidades de leitura e de escrita?</b>	de	- <b>construir</b> uma <b>máscara discursiva adequada à situação de produção</b> ; - <b>explicar</b> o que é pós-verdade; - <b>exemplificar</b> com casos pertinentes; - <b>apresentar</b> consequências sociais do fenômeno; - <b>estabelecer</b> relações entre textos.
<b>2018 - Proposta 2</b>		

<b>Gênero exigido</b>	Artigo de opinião	
<b>Esfera, interlocução esperada e máscara discursiva</b>	Esfera jornalística	Estudante convidado a escrever um artigo de opinião para um jornal de grande circulação, lido pelas(os) leitoras(es) do jornal.
<b>Situação de produção escrita</b>	<p>Considere a seguinte situação: uma postagem recente em uma rede social de uma mensagem de ódio contra os nordestinos foi foco de intensa discussão. Dada a repercussão do caso, o <b>jornal de maior circulação</b> de sua cidade resolveu fazer um <b>caderno especial</b> sobre o tema <b>“Liberdade de Expressão”</b>. <b>Leitores</b> de diferentes perfis <b>foram convidados</b> a se manifestar e você foi <b>o estudante escolhido</b>. Para atender a esse convite, você deverá escrever um <b>artigo de opinião</b> em que discutirá a seguinte questão: “Há limite para a liberdade de expressão?”</p>	
<b>Tarefas</b>	<p>a) <b>identificar e explicitar</b> os dois principais posicionamentos sobre a questão tratada;</p> <p>b) <b>assumir</b> um desses dois <b>posicionamentos</b> e <b>sustentá-lo com argumentos</b>.</p>	
<b>Expectativas da banca de redação</b>	<p>A prova exige que o estudante <b>assuma uma posição</b> frente à questão “Há limites para a liberdade de expressão?” e a <b>sustente</b> com mais de um argumento.</p> <p>A proposta pressupõe que o candidato seja capaz de <b>identificar</b>, nos trechos apresentados, <b>dois posicionamentos</b> sobre a questão e <b>o(s) argumento(s) que os sustentam</b>, bem como <b>posicionar-se</b> a respeito dessa questão <b>com base em seus próprios argumentos</b>. Essas <b>habilidades</b>, fundamentais para um aluno universitário, são <b>requeridas não apenas em gêneros da esfera acadêmica, mas também em diversos outros gêneros</b>, em especial os jornalísticos, como o artigo de opinião. Tais textos são importantes para o <b>exercício da cidadania</b> e circulam em outros campos da vida do estudante. Espera-se que os candidatos estejam <b>familiarizados com a discussão</b> envolvendo a liberdade de expressão e a veiculação de discursos de ódio, sobretudo nas redes sociais e em outros ambientes digitais. Pressupõe-se, portanto, que os estudantes <b>disponham de referências</b> para elaborar seus textos, relacionando-as aos excertos que compõem o texto-fonte.</p>	
<b>Textos de leitura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- citação de Luís Roberto Barroso, Ministro do STF;</li> <li>- citação de Bruno de Oliveira Carreirão, advogado;</li> <li>- citação de Marcelo Itagiba, ex-deputado;</li> <li>- citação de Fernando Schüle, cientista político;</li> <li>- citação de Izidoro Blikstein, professor universitário, especialista em Análise do Discurso;</li> <li>- citação de Rachel Sheherazade, jornalista e apresentadora de TV;</li> <li>- citação de Linn da Quebrada, cantora e <i>performer</i></li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- citação de Djamila Ribeiro, ativista dos movimentos negro e feminista e ex-Secretária Adjunta de Direitos Humanos da prefeitura de São Paulo</li> </ul>	
Quais habilidades de leitura e de escrita?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>construir</b> uma <b>máscara discursiva adequada à situação de produção</b>;</li> <li>- <b>identificar posicionamentos</b> e os <b>argumentos</b> que os sustentam;</li> <li>- <b>posicionar-se</b> com base em <b>seus próprios argumentos</b>.</li> </ul>	
<b>2017 - Proposta 1</b>		
Gênero exigido	Carta para a Seção do Leitor	
Esfera, interlocução esperada e máscara discursiva	Esfera jornalística	Estudante do Ensino Médio que decidiu escrever uma carta para a Seção do Leitor após ler um artigo. O interlocutor é a revista Rio Pesquisa e, por extensão a própria autora do texto. Como a carta será publicada na revista, também são interlocutores os seus leitores. A interlocução, nesse caso, é fundamental, como em qualquer outra carta, e não se constitui pela simples inclusão de marcas formais.
Situação de produção escrita	Como um(a) <b>aluno(a) do Ensino Médio</b> interessado(a) em questões da atualidade, <b>você leu o artigo</b> “A volta de um Rio que faz sonhar”. Sentindo-se desafiado(a) pelos questionamentos levantados no texto, você decidiu escrever <b>uma carta para a Seção do Leitor</b> da revista Rio Pesquisa. Em sua carta, discuta a relação estabelecida pela autora entre o conceito de Brasil cordial e a presença de estrangeiros no Brasil, apresentando argumentos em defesa de um ponto de vista sobre a questão.	
Tarefas	<b>Discuta</b> a relação estabelecida pela autora entre o conceito de Brasil cordial e a presença de estrangeiros no Brasil, <b>apresentando argumentos</b> em defesa de um ponto de vista sobre a questão.	
Expectativas da banca de redação	A proposta pressupõe não apenas ser capaz de <b>identificar um ponto de vista</b> sobre uma questão e <b>os argumentos que o sustentam</b> , como também ser capaz de <b>refletir</b> sobre esse ponto de vista e <b>posicionar-se a respeito</b> . Essas <b>sub-habilidades</b> , fundamentais para um aluno universitário, <b>não são requeridas apenas em gêneros da esfera acadêmico-científica</b> , mas também são <b>mobilizadas em diferentes configurações de vários outros gêneros</b> que perpassam a vida do estudante e que também são <b>importantes para o exercício da cidadania</b> . Pressupõe-se que os estudantes <b>disponham de referências</b> para elaborar seus textos, <b>relacionando-as às questões</b> colocadas pelo texto-fonte.	
Textos de leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- trecho de artigo publicado em revista de divulgação científica (Lená Medeiros de Menezes, “A volta de um Rio que faz sonhar”, <i>Rio Pesquisa</i>).</li> </ul>	

Quais habilidades de leitura e de escrita?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>construir</b> uma <b>máscara discursiva adequada à situação de produção</b>;</li> <li>- <b>identificar</b> relações estabelecidas no texto de leitura;</li> <li>- <b>posicionar-se</b> a respeito das questões levantadas pelo artigo;</li> <li>- <b>utilizar</b> elementos do texto-fonte para <b>argumentar</b>.</li> </ul>	
<b>2017 - Proposta 2</b>		
<b>Gênero exigido</b>	Texto de apresentação de uma campanha de arrecadação de fundos	
<b>Esfera, interlocução esperada e máscara discursiva</b>	Participação cidadã	Voluntário(a) da biblioteca Barca dos Livros responsável por escrever o texto de apresentação de uma campanha, que estará disponível no <i>site</i> da instituição. Esse texto de apresentação deverá ser uma manifestação institucional e, como tal, não poderá ser elaborado a partir da perspectiva pessoal do voluntário. Nesse caso, explicitar o enunciador (o voluntário) compromete a configuração do gênero solicitado.
<b>Situação de produção escrita</b>	Como <b>voluntário(a) da biblioteca</b> Barca dos Livros, você ficou responsável por escrever <b>o texto de apresentação de uma campanha</b> de arrecadação de fundos para a instituição. Em seu texto, que estará disponível no site da Barca dos Livros, <b>apresente</b> , com base na notícia abaixo, <b>o histórico e as ações da biblioteca, mostrando a importância das doações</b> para a continuidade do projeto.	
<b>Tarefas</b>	<b>Apresente</b> , com base na notícia abaixo, o histórico e as ações da biblioteca, <b>mostrando a importância</b> das doações para a continuidade do projeto.	
<b>Expectativas da banca de redação</b>	<p>A proposta pressupõe a capacidade de <b>selecionar, sumarizar, (re)organizar e retextualizar informações</b> a partir de uma notícia para a elaboração de um texto de apresentação de uma campanha de arrecadação de fundos para a biblioteca comunitária Barca dos Livros, de Florianópolis. Pressupõe-se que os estudantes se sintam motivados a desenvolver a proposta por <b>reconhecerem a importância das bibliotecas</b> na formação leitora das pessoas.</p> <p>Embora o gênero do texto a ser elaborado possa não ser considerado como pertencente à esfera acadêmico-científica, <b>as sub-habilidades exigidas também são fundamentais para um aluno universitário tanto em sua atuação acadêmica e profissional, quanto em seu trânsito nas mais variadas práticas sociais</b> nas quais se envolve.</p> <p>Vale lembrar que há várias possibilidades de organização e apresentação das informações, permitindo que o candidato desenvolva seu texto em diferentes estilos.</p>	

<b>Textos de leitura</b>	- notícia de portal de notícias (Carol Macário, "Barca dos Livros corre o risco de fechar por falta de apoio financeiro").	
<b>Quais habilidades de leitura e de escrita?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>construir</b> uma <b>máscara discursiva adequada à situação de produção;</b></li> <li>- <b>selecionar, sumarizar, (re)organizar e retextualizar informações;</b></li> <li>- <b>apresentar</b> a importância do projeto, de maneira <b>apelativa.</b></li> </ul>	
<b>2016 - Proposta 1</b>		
<b>Gênero exigido</b>	Resenha	
<b>Esfera, interlocução esperada e máscara discursiva</b>	Esfera acadêmica	Estudante universitário participante de um concurso de resenhas. A resenha será lida por uma comissão julgadora que deverá selecionar os dez melhores textos, a serem publicados.
<b>Situação de produção escrita</b>	Você é um <b>estudante universitário que participará de um concurso de resenhas</b> , promovido pelo Centro de Apoio ao Estudante (CAE), órgão que desenvolve atividades culturais em sua Faculdade. Esse concurso tem o objetivo de estimular a leitura de obras literárias e ampliar o horizonte cultural dos estudantes. <b>A resenha será lida por uma comissão julgadora que deverá selecionar os dez melhores textos, a serem publicados.</b> Você escolheu <b>resenhar a fábula de La Fontaine</b> transcrita abaixo.	
<b>Tarefas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) uma <b>síntese da fábula, indicando</b> os seus elementos constitutivos;</li> <li>b) a <b>construção de uma situação social análoga</b> aos fatos narrados, que envolva um problema coletivo;</li> <li>c) um <b>fechamento, estabelecendo relações</b> com a temática do texto original.</li> </ul>	
<b>Expectativas da banca de redação</b>	<p>Uma competência exigida do candidato foi o <b>estabelecimento de associações congruentes entre as metáforas presentes na fábula de La Fontaine e os elementos do problema coletivo</b> selecionado para compor o texto. Uma outra competência exigida dos candidatos foi a <b>elaboração de uma crítica social</b>, em consonância com o que seria um problema coletivo social análogo ao da fábula.</p> <p>A escrita de um gênero como a resenha de um texto literário implica tanto <b>uma boa compreensão da obra a ser resenhada</b>, ou seja, o entendimento <b>não apenas do tema, mas também da própria estruturação da obra</b>, assim como a <b>elaboração de um conjunto de explicações</b> que chamem a atenção dos leitores para os aspectos mais importantes do texto resenhado. A resenha é um gênero bastante solicitado e consumido tanto em ambientes escolares como em outros ambientes institucionais, dado que tem uma <b>função social importante</b> que é a de <b>apresentar um produto cultural ao público, retomando e destacando suas propriedades mais importantes</b> a partir de um determinado ponto de vista.</p>	

<b>Textos de leitura</b>	- fábula (La Fontaine, “A Deliberação Tomada pelos Ratos”).	
<b>Quais habilidades de leitura e de escrita?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>construir</b> uma <b>máscara discursiva adequada à situação de produção</b>;</li> <li>- <b>synetizar</b> o texto-fonte, <b>indicando</b> os seus elementos constitutivos;</li> <li>- <b>construir</b> uma situação social análoga aos fatos narrados, <b>elaborando</b> uma crítica social;</li> <li>- <b>estabelecer relações</b> com a temática do texto original;</li> <li>- <b>compreender</b> a obra a ser resenhada, <b>elaborando</b> um conjunto de explicações.</li> </ul>	
<b>2016 - Proposta 2</b>		
<b>Gênero exigido</b>	Texto de divulgação científica	
<b>Esfera, interlocução esperada e máscara discursiva</b>	Divulgação científica	Participante de um curso, que deve produzir um texto com o intuito de divulgar as ideias do autor para um público amplo, especialmente para alunos do ensino médio.
<b>Situação de produção escrita</b>	Você está <b>participando de um curso</b> sobre o livro O sentimento de si: corpo emoção e consciência, de autoria do neurocientista António Damásio. Uma das avaliações do curso consiste na <b>produção de um texto de divulgação científica a ser publicado em um blog do curso</b> . O objetivo do seu texto será o de <b>divulgar as ideias do autor</b> para um público mais amplo, especialmente <b>para alunos do ensino médio</b> . Você deverá escrever o seu texto sobre o tema da indução das emoções, baseado no excerto abaixo.	
<b>Tarefas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) uma <b>explicação</b> sobre indutores de emoção com exemplos do próprio texto;</li> <li>b) uma breve <b>narrativa que exemplifique</b> processos de indução de emoções;</li> <li>c) uma <b>finalização</b> baseada no fechamento do texto original.</li> </ul>	
<b>Expectativas da banca de redação</b>	<p>Uma competência exigida do candidato foi <b>o uso de uma linguagem que buscasse aproximar o conhecimento científico do público em geral</b>. Outra competência exigida foi a <b>mobilização da linguagem científica do texto-fonte</b> de forma adequada. Também exigiu-se a <b>menção</b>, ao final do texto, <b>da ideia principal</b> de que as emoções acompanham, de forma mais ou menos inconsciente, as ações e os comportamentos humanos.</p> <p>Para exemplificar um processo de indução de emoções, espera-se que o candidato <b>relate</b> de forma breve como um determinado objeto ou uma determinada situação está associado ou associada a algum tipo de emoção que ele próprio ou outra pessoa sente ou sentiu de forma recorrente.</p>	

<b>Textos de leitura</b>	- Trecho de livro sobre neurociência (António Damásio, <i>O sentimento de si: corpo, emoção e consciência</i> ).
<b>Quais habilidades de leitura e de escrita?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>construir</b> uma <b>máscara discursiva adequada à situação de produção</b>;</li> <li>- <b>explicação</b> pontos importantes do texto-fonte com exemplos do próprio texto;</li> <li>- <b>narrar</b> para <b>exemplificar</b>;</li> <li>- <b>finalizar</b> em consonância com o texto original;</li> <li>- <b>modalizar</b> a linguagem, mobilizando a linguagem científica do texto para um público amplo.</li> </ul>

O nosso tabelamento das propostas nos permite vislumbrar, sobretudo, tendências no que se refere às situações de produção a serem simuladas e os gêneros a surgirem a partir delas, indicações em relação a como geralmente devem ser construídas as máscaras discursivas e quais habilidades de leitura e de escrita figuram como pertinentes.

Quanto aos gêneros exigidos, é evidente a perspectiva de que os gêneros surgem a partir de práticas sociais. Todas as situações de produção detalham uma motivação que levou o texto a ser escrito, colocam em pauta que objetivos o texto busca atingir e situam quem escreve e para quem escreve.

Os gêneros propostos são entendidos dentro de dinâmicas de estabilidade e instabilidade, repetição e recriação. Dessa forma, alguns gêneros exigidos se apresentam como mais estabelecidos - ao menos no sentido de terem um nome e apresentarem características formais relativamente consolidadas. Esse seria o caso do abaixo-assinado da prova 2019 ou a carta para a seção do leitor da prova 2017. Outros gêneros aparentam ter características formais menos previsíveis, como é o caso com o texto de apresentação de campanha, da prova 2017 e com o texto de divulgação científica da prova 2016.

Está em pauta a perspectiva de que os textos se renovam à medida que um(a) falante, dentro de uma determinada situação de comunicação, mobiliza elementos que adequam o texto para que ele possa cumprir uma função específica, segundo uma interlocução desejada. Às vezes, essa dinâmica envolve fazer uso de uma construção composicional mais previsível, mas em vários contextos, é preciso (re)criar modos de organização e estruturação textual que permitam que um texto cumpra seu objetivo.

De todo modo, há sempre instruções explícitas sobre os objetivos que o texto busca cumprir, assim como a interlocução desejada, tal qual a instrução de que o abaixo assinado deve ser instrumento de reivindicação ou que a carta para a seção do leitor deve dialogar com as ideias apresentadas no artigo que ela responde. Este também é o caso, por exemplo, com o texto de apresentação de campanha, em que é explicitado que o texto deve apresentar o histórico da biblioteca e defender o valor daquele patrimônio, ou com o texto de divulgação científica, que exige que o texto deve divulgar um recorte das ideias apresentadas na coletânea para um público amplo, mas especialmente para alunos de EM. Novamente, a ideia não é que a(o) candidata(o) acesse modelos ou esquemas fechados de gêneros, mas que se adeque e siga instruções para construir um texto pertinente para a situação simulada.

Para textos com construção composicional menos previsível, a própria banca reconhece que as produções das(os) candidatas(os) podem ser bastante diferentes entre si. Nas expectativas da banca para o texto de apresentação de campanha, por exemplo, consta o reconhecimento que “há várias possibilidades de organização e apresentação das informações, permitindo que o candidato desenvolva seu texto em diferentes estilos”. (COMVEST, 2017, p. 6) O importante é que o texto cumpra adequadamente os objetivos necessários.

Além disso, vale ressaltar que a prova não se limita a pensar textos escritos, mas trabalha com textos na interface do oral e do escrito, como é o caso do roteiro para *podcast*, da prova 2020, e textos produzidos virtualmente, como é o caso da postagem em fórum escolar, da prova 2019. As propostas incluem também, enquanto subsídio de leitura, textos (incluindo textos multimodais) que circulam de maneiras bastante diferentes - de gráficos a tiras de humor, de postagens em blogs a artigos científicos, de citações a fábulas. Trabalhar com uma gama ampla de textos para a leitura e para a escrita coincide com o que prescrevem as orientações curriculares, tais quais as OCEM e a BNCC, como discutido no início deste trabalho.

Quanto às interlocuções esperadas, as propostas tendem a optar por locais de enunciação nos quais espera-se que as(os) candidatas(os) possam se colocar mais facilmente, frequentemente como estudantes, mas não se limitam a isso. As provas colocam as(os) candidatas(os) na posição de discutir e argumentar sobre temas relevantes em artigos de opinião (2018) e cartas à seção do leitor (2017), de apresentar

discussões pertinentes para suas(seus) colegas (2018), de resenhar criticamente uma fábula conectando seus temas com problemas contemporâneos (2016), de divulgar ideias científicas para um público amplo (2016) - entre outras tomadas de posição enunciativa que não diminuem os papéis que as(os) jovens podem assumir enquanto sujeitos que têm algo a dizer.

Ao criar uma situação em que, por exemplo, uma pessoa jovem se posiciona, indignada, e resolve denunciar uma situação de censura com a escrita de um abaixo-assinado (2019), o que se reitera é a crença de que há muitas vozes na juventude que merecem ser ouvidas. Essa preocupação com a participação cidadã só corrobora o compromisso da prova em abrir espaço para que sejam articuladas as vozes de jovens que leem e escrevem criticamente.

A Comvest entende que, para produzir um enunciado, é necessário valorar, se posicionar, e que o ensino deve visar à formação de leitoras e leitores críticos. Isto também pode ser observado a partir da análise dos textos utilizados como subsídio de leitura, que prezam pela participação cidadã, pela valorização de patrimônios culturais, pelo posicionamento progressista frente a questões da atualidade, e pela defesa da liberdade de expressão e dos direitos humanos.

A preocupação com os valores de quem presta a prova pode ser vista tanto nas propostas em si quanto nas provas comentadas. Nestas, diversas vezes se assinala a importância que determinados gêneros têm na participação cidadã, como é o caso do abaixo-assinado (2019) e do texto base para palestra (2018), assim como se leva em conta a relevância de que se compreenda e se posicione frente a questões atuais, como é o caso da carta sobre a presença de estrangeiros no Brasil (2017), a discussão sobre os impactos do desenvolvimento econômico (2019) e sobre o ataque à pluralidade de pensamento em tempos autoritários (2019).

Se esse é o caso, qualquer preparação para este vestibular não deve isentar-se de conhecer os temas em debate na arena social contemporânea e de tomar posição a respeito.

Por fim, a tabela nos permite vislumbrar que as propostas priorizam habilidades de leitura e de escrita tais quais: ler criticamente os textos e a realidade; mobilizar e retextualizar informações; apresentar reivindicações; argumentar em defesa de um posicionamento; apelar para um público; modalizar e adequar usos de linguagem;

estabelecer relações entre diferentes textos; sintetizar ideias; narrar; e explicar conceitos. Ou seja, entende-se que a língua é um modo de agir em sociedade, e que há muito que pode ser feito com ela. Dessa maneira, a prova privilegia a seleção de pessoas que sejam usuárias(os) proficientes da língua e que possam usá-la de maneira apropriada para cumprir objetivos específicos.

### 3.2 - Análise de uma proposta do VU - Postagem em fórum (2019)

Agora, gostaríamos de tirar um tempo para fazer uma breve análise de uma proposta de redação específica, para que seja possível esmiuçar, com detalhes, os pontos que foram discutidos de maneira genérica até então. Para isso, elegemos a segunda proposta da prova 2019, por acreditarmos que essa proposta traz em si diversos elementos emblemáticos das provas de redação do VU.

Começemos pela situação de produção proposta (COMVEST, 2019a)

Sua professora de Geografia abriu um fórum no ambiente virtual da disciplina para discutir o tópico “IDH e crescimento do PIB como indicadores de desenvolvimento” e propôs as seguintes questões: a) Observe a classificação do Brasil nos *rankings* apresentados nos gráficos 1 e 2; b) Interprete os textos 3, 4 e 5; e c) Indique se haveria diferenças no desenvolvimento social do Brasil caso o país optasse por uma política econômica que tenha como consequência uma melhor classificação no *ranking* do IDH ou no *ranking* do crescimento do PIB.

Publique uma **postagem** nesse fórum, na qual, a partir da leitura dos textos indicados abaixo, você deve: **a)** apontar em qual ranking o Brasil subiria se privilegiasse os aspectos qualidade de vida e igualdade no desenvolvimento social; **b)** apresentar as consequências de priorizar o consumo para o desenvolvimento social; e **c)** argumentar em favor do seu ponto de vista.

Podemos observar o quanto a situação de produção serve de baliza para quais características o texto deve assumir. A postagem não surge espontaneamente: ela é motivada a partir das questões levantadas pela professora - questões essas que, portanto, direcionam a escrita. As tarefas a serem cumpridas são explícitas também, e já indicam algumas tipologias textuais a serem assumidas (apresentação/exposição e argumentação). O conteúdo temático é indicado também. Não se trata de uma postagem abstrata “sobre IDH” - há uma janela de quais são os apêços valorativos possíveis.

Deve-se discorrer sobre o tema dentro do que é proposta pela professora e a partir da leitura dos textos da coletânea.

Vejamos os textos de subsídio de leitura:

**1. Ranking do crescimento do PIB**

Ranking	País	Crescimento (%)
1	Índia	8,2%
2	China	6,7%
3	Filipinas	6,0%
25	Noruega	3,3%
26	Croácia	2,9%
47	Brasil	1,0%

(Dados disponíveis em <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-fica-em-ultimo-em-ranking-de-crescimento-com-47-paises,70002481872>. Acessado em 28/06/2018.)

PIB significa Produto Interno Bruto, medida que representa a soma, em valores monetários, de todos os bens e serviços finais produzidos numa determinada região, durante um determinado período.

**2. Ranking do IDH**

Ranking	País	IDH
1	Noruega	0,958
2	Suíça	0,944
3	Austrália	0,939
79	Brasil	0,759
96	China	0,752
130	Índia	0,640

(Fonte: PNUD, ed. 14 de setembro de 2018. *Human Development Indices and Indicators - 2018 Statistical Update*.)

IDH significa Índice de Desenvolvimento Humano, medida concebida pela ONU (Organização das Nações Unidas) para avaliar a qualidade de vida e o desenvolvimento econômico de uma população.

**3. Um breve conjunto de informações para nos fazer repensar as relações de consumo:**

- A indústria da moda é a segunda maior consumidora de água no mundo. Só perde para a do petróleo.
- Estima-se que 17% a 20% da poluição da água industrial vem de tingimento e tratamento têxtil.
- Cerca de 15% a 20% de tecido é desperdiçado a cada peça cortada. E tecido não é reciclável.
- Estima-se que 10% das emissões de gases de efeito estufa provêm da indústria da moda.
- As fábricas de moda consomem mais de 130 milhões de toneladas de carvão/ano para gerar energia.
- Para suprir a demanda do consumo, quase toda matéria-prima utilizada na moda resulta em problema: do algodão, cheio de pesticidas, ao poliéster, oriundo da exploração do petróleo.
- Operários da indústria têxtil em países como China, Índia e Bangladesh trabalham mais de 12 horas por dia e ganham menos do que 100 dólares por mês.
- Cerca de 80% da mão de obra deste mercado são mulheres. E menos de 2% ganham o suficiente para viver em condições dignas. Para ganhar mais, elas chegam a trabalhar mais de 75 horas por semana.

E tem quem ache que o consumismo é um problema individual que só diz respeito à própria conta bancária...(Adaptado de Nina Guimarães, O consumismo destrói o meio ambiente e incentiva o trabalho escravo. *Metrópoles*, 19/04/2017.)

**4. As principais redes de varejo de moda do país associadas à ABVTEX (Associação Brasileira do Varejo Têxtil) já notam a melhora no ânimo dos consumidores. “O cenário é mais favorável, a partir do momento em que há maior disponibilidade de crédito; a inflação está abaixo do esperado, com aumento no poder de compra; e há uma leve redução do desemprego. Esses fatores somados ajudam a elevar a intenção de compra”, aponta Lima, diretor executivo da ABVTEX. A FGV estima que, em 2018, o PIB cresça 2,5%. Esse crescimento deve permanecer liderado pelo consumo.(Adaptado de Em 2018, crescimento permanecerá liderado**

pelo consumo, diz FGV. Disponível em <http://www.abvtex.org.br/>. Acessado em 04/05/2018.)

5. Pelo 12º ano consecutivo, só deu ela: a Noruega foi novamente eleita pela ONU como o melhor país do mundo para se viver. Segundo Jens Wandel, diretor do departamento administrativo do Programa de Desenvolvimento da ONU, o sucesso do país consiste em combinar o crescimento de renda com um elevado nível de igualdade. “Ao longo do tempo, a Noruega conseguiu aumentar sua renda e, ao mesmo tempo, garantir que os rendimentos sejam distribuídos de modo uniforme”. (Adaptado de Índice de Desenvolvimento Humano: o que faz da Noruega o melhor lugar para se viver? Huffpost Brasil, 17/12/2015.)

Os dois primeiros textos são gráficos, reiterando a preocupação de que as(os) candidatas(os) sejam capazes de analisar informações dispostas visualmente e relacioná-las com os outros textos da coletânea. É esperado que se compare os indicadores de desenvolvimento do Brasil, China, Índia e Noruega - os países citados nos gráficos e nos textos da coletânea. A partir dessa comparação, é exigida uma leitura crítica, que possa avaliar os efeitos da priorização do consumo - tanto no crescimento do PIB quanto em termos de qualidade de vida e igualdade social. É só a partir dessa análise que é possível escrever a postagem.

Os candidatos deverão, então, assumir um ponto de vista dentro do recorte estabelecido, discutindo os efeitos do consumo para o desenvolvimento econômico e levando em consideração qualidade de vida e igualdade no desenvolvimento social. Não é possível se isentar. Compreendendo que essa é a questão que deve nortear a discussão, é preciso então discorrer sobre possíveis diferenças no desenvolvimento social do Brasil, a partir das diferentes opções em matéria de política econômica - seja priorizando o IDH ou o crescimento do PIB.

A partir da leitura do texto 3, podemos depreender que a indústria da moda é responsável por imensos e inúmeros danos ambientais e humanos, incentivada pelas demandas do consumo. Como sintetiza a autora do texto, o consumismo não é apenas “um problema individual que só diz respeito à própria conta bancária”. A partir dessa leitura, inúmeras relações podem ser estabelecidas, dado que o(a) leitor(a) consiga relacionar as informações deste texto às contradições criadas pelo capitalismo, sobretudo no que diz respeito à destruição ambiental e exploração humana. É esperado que a(o) candidata(o) saiba selecionar quais destas informações servirão melhor para a escrita do seu texto.

Como discutido anteriormente, um componente fundamental da leitura é a

inferência, e a habilidade de fazer inferências é indispensável aqui. A partir da leitura do excerto 4, é possível comparar os textos e inferir que há posturas diferentes em relação ao consumo: é possível encará-lo como ferramenta para alavancar o crescimento econômico - como o faz o diretor executivo da ABVTEX, no excerto 4 -, ou percebê-lo no que ele causa de danos ambientais e sociais.

Isso posto, os textos da coletânea enquadram como a discussão pode ser feita. De acordo com as expectativas da banca daquele ano:

*A proposta encaminha para uma leitura: a de que os efeitos do consumo são mais negativos que positivos, e a de que é importante priorizar o IDH como índice de avaliação do desenvolvimento social do Brasil, se se pretende construir uma sociedade mais igualitária. Isso não veta, porém, que o(a) candidato(a) possa argumentar que uma política econômica pode priorizar o crescimento do PIB. Ou, ainda, que uma associação entre os dois rankings seria a opção mais interessante. Neste caso, o(a) candidato(a) poderia tomar por base a própria Noruega que, há um ano, estava abaixo do Brasil no ranking do PIB e que elevou sua classificação nos últimos meses. Há, ainda, outros desenvolvimentos temáticos sobre a relação entre crescimento econômico, consumo, distribuição de renda e IDH, que poderiam ser mobilizados pelos(as) candidatos(as). Em todos os casos, porém, o(a) candidato(a) deve, obrigatoriamente, levar em conta os gráficos e os excertos apresentados na coletânea, seja para justificar o seu ponto de vista, seja para tomá-los como contraponto.*(COMVEST, 2019a. p. 6. Grifos nossos)

Os textos estabelecem a arena em que a discussão pode ser feita - não é possível fugir deles. É preciso, obrigatoriamente, considerar os pontos levantados pelos textos da coletânea, estabelecer relações entre eles e encontrar neles os subsídios para a produção textual. Afinal de contas, não há escrita sem leitura.

A partir da análise de uma proposta temática, podemos entender de que maneira se apresentam e convergem todos os elementos que a compõem. É possível ver de que maneira o conteúdo temático é orientado pelas informações e argumentos dos textos da coletânea, ou seja, delimitado a partir destes recortes da realidade. Também podemos entender a relação próxima desse conteúdo com o gênero, que surge a partir de uma situação de produção específica. Já que é preciso responder a uma pergunta, a postagem vem ao mundo - e ela deve tratar do tema dentro daquilo que é delimitado. Para cumprir tal objetivo, quem escreve mobilizará elementos de composição textual, fará escolhas e assim constituirá uma máscara discursiva adequada. Todos esses

elementos se correlacionam e se complementam.

A leitura de uma redação acima da média é uma boa maneira de esmiuçar elementos que compõem uma máscara discursiva apropriada. Para este trabalho, avaliamos apenas uma redação acima da média, mas é possível consultar redações abaixo da média e anuladas, assim como comentários e considerações, no site da Comvest. Segue a reprodução de um texto acima da média (COMVEST, 2019a):

Às 13:45 de hoje, Amante da Geografia postou:

Boa tarde pessoal! Busquei seguir o roteiro indicado pela professora e quero expor minhas reflexões:

O Brasil se encontra em 47º lugar no ranking do PIB e em 79º no do IDH. Notem, porém, que a Índia e a China, as quais apresentam os 1º e 2º lugares, respectivamente, no ranking do PIB, apresentam posições muito mais abaixo no IDH, se comparadas com o Brasil. Sob meu ponto de vista, esses dados representam o constante conflito entre tipos de investimentos que os países realizam: enquanto os grandes asiáticos tem implantado políticas que estimulem fortemente o consumo nos últimos anos, o Brasil, até recentemente, tem direcionado seus esforços em medidas sociais.

Vocês, assim como eu, devem ter ficado entusiasmados com o texto 5. Para mim, este é o caminho que o Brasil deve seguir, uma vez que investimentos privilegiados em qualidade de vida e igualdade no desenvolvimento social aumentarão expressivamente a posição no ranking do IDH. Tal índice avalia elementos como educação, expectativa de vida e outros itens afins. Como visto, a Noruega vem investindo nesse campo e, ao longo do tempo, conseguiu não apenas o 1º lugar do IDH, como também aumentou sua renda. Assim, conclui-se que aplicações em políticas que estimulam a distribuição uniforme de rendimentos aumenta a potência de uma democracia por fornecer não só uma melhor qualidade de vida aos seus contribuintes, como também a potência de ampliar o PIB.

Sei que nosso país tem passado por uma recessão econômica angustiante, mas comparem os textos 3 e 4. A ABVTEX informa que houve melhoras nos ânimos consumidores; o que gerará uma maior movimentação da economia, posto que os investimentos nacionais, agora, estão direcionados basicamente ao consumo. Mas queremos um cenário de ampliação das desigualdades no Brasil? Certamente é necessário o investimento nesse campo para que a riqueza nacional aumente, porém, esse não deve ser um ciclo fechado em si mesmo, posto que o investimento apenas no consumo gera a retração do desenvolvimento social, pois, assim como descreve o texto 3, ele gera incentivos a trabalhos escravos nos quais os funcionários realizam suas atividades com extensas jornadas de trabalho, além dos ínfimos salários, como vistos na China e na Índia. Ou seja, essa busca a todo custo por um maior PIB gera um menor IDH, devendo, portanto, o Brasil manter seus esforços em medidas sociais para que siga o traçado caminhado pela Noruega.

Segundo o documento de provas comentadas (COMVEST, 2019a), o texto se destaca acima da média por dois fortes motivos: a) dada a coesão interna do texto, podemos perceber que a(o) candidata(o) elaborou previamente um projeto de texto e b)

o texto corresponde a uma postagem que responde adequadamente às questões formuladas pela professora na forma de uma resposta pertinente no fórum do ambiente virtual.

O texto cumpre bem as tarefas exigidas na proposta: compara os projetos econômicos do Brasil e de outros países representados nos gráficos; discute as consequências de se priorizar consumo ou desenvolvimento social, situando a discussão para a realidade brasileira, e articula ideias presentes nos textos para fundamentar sua argumentação. É a partir de uma leitura proficiente e crítica que a(o) candidata(o) interpreta e retextualiza aquilo que é relevante para a produção do seu texto. A progressão textual fluída também é um dos pontos que garantem a boa caracterização do gênero.

Dadas as características do gênero a surgir dessa situação de produção, em que parte do diálogo seria subentendido na arquitetura da plataforma (como geralmente é o caso com respostas a tópicos em fóruns virtuais), estabelecer explicitamente o diálogo com a professora e com as(os) colegas não era obrigatório. Ainda assim, a interlocução é estabelecida de maneira produtiva, e ao longo de todo o texto, através de diversas marcas.

O texto se inicia com uma saudação (“Boa tarde pessoal!”); inclui vários verbos no imperativo convidando uma interlocução e uma análise em conjunto (“Notem”, “comparem”); se situa enquanto estudante dando sua resposta (“quero expor minhas reflexões”, “sob meu ponto de vista”); faz construções englobando suas(seus) interlocutoras(es) em uma mesma reflexão (“vocês, assim como eu”, “sei que nosso país”, “mas queremos um cenário de ampliação das desigualdades?”) - tudo isso para ir tecendo, ao longo da sua resposta, marcas bastante apropriadas que ajudam a criar um texto verossímil.

Essas são algumas escolhas que ajudam a estabelecer a interlocução de maneiras diferentes - apenas uma das partes importantes na boa caracterização do gênero para essa proposta. Apesar de parecerem pequenas, essas marcas oferecem diversas possibilidades de trabalho, podendo ser objeto de estudo pertinente para a análise linguística. A partir da leitura desse texto poderíamos estudar tópicos gramaticais de várias ordens, explorando seus efeitos discursivos.

É possível, por exemplo, abordar modos pelas quais é possível estabelecer uma

interpelação e o efeito injuntivo que essas expressões provocam; ou então analisar modalizadores discursivos, que situam o sujeito que enuncia em relação aquilo sobre o qual se fala; podemos ainda discutir de que maneira perguntas retóricas podem ajudar a estabelecer uma progressão textual fluída e envolvente; ou até mesmo como as menções aos textos da coletânea (neste caso, perfeitamente verossímeis considerando o gênero proposto) estabelecem coesão referencial, retomando e articulando ideias e argumentos.

Esses são apenas alguns dos elementos que podem ser explorados e que garantem que esse texto seja bem sucedido na proposta. A AL fornece subsídios para, juntamente com, práticas de leitura e de escrita, estimular a reflexão e priorizar o desenvolvimento das habilidades e usos da língua visando cumprir objetivos - se aproximando, assim, não só do que propõe o vestibular da Comvest, como também de usos reais da língua em sociedade.

### **3.3 - Didatização e elaboração da proposta didática**

A pesquisa documental foi uma etapa fundamental na elaboração da nossa proposta didática. A partir do tabelamento e análise das propostas de redação, das expectativas da banca e das provas comentadas dos últimos cinco anos, foi possível ver um panorama geral de como as provas têm se estruturado, de modo a garantir que nossa proposta didática fosse relevante para o seu objetivo. Pudemos entender tendências acerca das propostas temáticas de modo a organizar atividades que, esperamos, preparem as(os) estudantes para essa prova e buscando simular propostas de produção textual pertinentes.

A análise de uma proposta de maneira detalhada nos permitiu pensar a caracterização de situações de produção e gêneros surgidos delas, a escolha de textos para as coletâneas e as maneiras de construir um texto bem sucedido para a avaliação. Acreditamos que todos os pontos levantados até agora se façam visíveis nas atividades da nossa proposta didática.

## 4. PROPOSTA DIDÁTICA

### 4.1 - Apresentação do módulo

Como foi apresentado e discutido, o *tema*, no vestibular da Unicamp, é indissociável do gênero discursivo solicitado e do recorte temático estabelecido pelos textos da coletânea. Dessa forma, tema, gênero e leitura se articulam para constituir a proposta temática. Levando isso em consideração, o módulo da nossa proposta didática toma como eixo organizador a proposta temática, não descartando o bom trabalho com gêneros e com leitura. Novamente, a ideia não é adotar uma *pedagogia da exploração temática* (BUNZEN, 2006), ou seja, uma perspectiva de avaliação que se preocupa apenas que candidatas(os) saibam discorrer sobre múltiplos temas, como se fosse possível que as pessoas que prestam a prova fossem especialistas em uma miríade de assuntos. Ainda assim, garantir que os temas se conversassem, estabelecendo um fio que corre o módulo, nos pareceu uma perspectiva interessante de manter a coesão do trabalho.

Ao elaborarmos nossa proposta didática, nos preocupamos com a formação de leitoras(es) críticas(os), que saibam ler e interpretar a proposta temática e escrever de acordo. Essa preocupação norteou o desenvolvimento de atividades que estimulassem discussões e reflexões não apenas sobre *o que* os textos discutem, mas *como* o fazem, fazendo uso de *quais recursos*, dialogando com *quais textos, ideias e argumentos*, circulando de *quais maneiras*, buscando cumprir *quais objetivos e como*.

As(os) professoras(es) que fazem uso de nossa proposta didática devem sempre ter em mente que os textos produzidos por suas(seus) alunas(os) também devem ser avaliados conforme a adequação dentro do gênero e a situação de produção e conforme o bom uso de elementos na construção de sua máscara discursiva.

Dessa forma, o módulo não visa preparar estudantes que sejam especialistas no tema, mas leitoras e leitores críticos. Trata-se de uma escolha pedagógica que elege alguns caminhos dentro de um grande tema (neste caso, a importância da educação sob viés de igualdade de gênero), para assim organizar o trabalho, explorar ramificações dentro desses temas, suscitar discussões, e fazer com que as(os) estudantes reflitam

sobre a sociedade na qual elas(es) se encontram.

Escolher organizar o módulo por *proposta temática* abre possibilidades para projetos interdisciplinares e faz com que os assuntos das aulas sejam mais transparentes para as(os) estudantes - esperamos que o trabalho bem feito com os gêneros, com uma atenção à leitura crítica e às capacidades de linguagem evite a (falsa) noção de que as aulas resumem a apenas “discussão” ou “conversa” e insiram as(os) jovens no complexo jogo dos textos e dos sentidos.

## 4.2 - Módulo Didático - Educação e Gênero

### Apresentação para o(a) educador(a):

#### Objetivos do módulo:

- **Discutir** a importância de uma educação sob viés da igualdade de gênero;
- **Discutir** a importância da escola como espaço de transformação da sociedade;
- **Discutir** problemas sociais decorrentes do sexismo e da LGBTfobia;
- **Investigar** mecanismos de construções de textos e máscaras discursivas;
- Aprender a **se posicionar** na produção de textos sobre essa temática;
- **Produzir** um *texto base para fala em protesto* e uma *carta-convite*.

O objetivo deste módulo é abordar a multifacetada discussão acerca de gênero na escola. Como você possivelmente acompanha(ou), nos últimos anos o debate sobre gênero tem sido um tema de grande disputa na educação, seja na mídia, nas redes sociais, nos ambientes de trabalho, ou nas instâncias representativas do governo. Acreditamos que as tentativas de silenciar a discussão sobre gênero na escola é uma maneira de silenciar expressões de gênero e sexualidades diversas, cerceando o acolhimento de estudantes LGBT e mulheres, e no limite, anulando a potência que o espaço escolar tem de discutir projetos de sociedade. Acreditamos que se deve, sim, discutir gênero na escola, para que possamos formar jovens que entendam mecanismos de opressão de uma sociedade injusta, como o machismo e a LGBTfobia, e possam agir de maneira crítica na construção de uma sociedade melhor.

Ao longo deste módulo, você e sua turma lerão textos escritos por autoras feministas, discutindo problemas de gênero e educação a partir de perspectivas que se complementam. A partir da leitura do discurso de Marielle Franco, serão propostas discussões acerca das implicações políticas dessa disputa, no âmbito legislativo, e serão propostas discussões sobre políticas de combate à violência de

gênero e outros problemas relacionados à questão. A partir da leitura do texto de Amara Moira, refletiremos acerca da importância que a questão assume quando levada para avaliações de larga escala - no caso do texto de Amara, do ENEM, mas o paralelo pode ser traçado em relação às provas da Comvest, que, como vimos, também aborda temas relevantes a partir de uma perspectiva crítica. Por fim, na atividade complementar, temos um texto de bell hooks, que discute a importância de uma educação feminista para o benefício de todas as pessoas.

Ao fim de cada seção, você encontra um *box* de síntese (“Sintetizar é preciso!”). A ideia por trás dessas atividades de síntese é orientar as(os) alunas(os) em seu estudo autônomo. Por meio da prática da escrita, as(os) estudantes poderão refletir sobre o que estudaram para assim selecionar e sintetizar as principais informações e discussões de cada seção. Cada *box* contém algumas perguntas orientadoras, pensadas sobretudo a partir das capacidades de linguagem priorizadas nas atividades, mas você pode elaborar outras em conjunto com a turma, a partir das discussões feitas no decorrer das aulas. Ainda que não propriamente avaliativas, essas atividades podem, também, ser uma maneira de acompanhar alguns processos de aprendizagem.

Ao fim do módulo temos duas atividades de produção textual aos moldes das provas do vestibular Unicamp, uma individual e uma coletiva, assim como uma atividade complementar que poderá ser elaborada de acordo com o que você acredita ser mais adequado para o seu contexto de sala de aula.

### **Sintetizar é preciso!**

Nesta seção, lemos e discutimos o discurso de Marielle Franco, e exploramos alguns dos objetivos que um discurso pode cumprir e algumas das marcas formais que geralmente caracterizam os discursos.

Escreva uma breve **síntese**, isto é, um pequeno texto que *sintetiza, resume* as informações mais importantes do nosso estudo. Você pode se guiar pelas perguntas

de orientação, mas procure escrever um texto coeso, e não simplesmente respondê-las de maneira desconectada.

- **Quais impactos** um discurso pode ter num espaço de tomada de decisões?
- Em que **outras situações** há discursos?
- **Quais objetivos**, portanto, os discursos podem tentar cumprir?
- Os discursos geralmente têm saudações e podem ter despedidas. Mas essas não são as únicas marcas que caracterizam os discursos. De que **outras maneiras** a pessoa que está fazendo o discurso pode se **referir àquela situação** e **interpelar as pessoas** presentes (isto é, estabelecer a interlocução) ao longo do texto?

### Módulo Didático - Educação e Gênero

Bloco	Objetivo didático	Capacidades de linguagem <sup>7</sup>
Palavras que ecoam: representação e disputa	- Apresentar o discurso de Marielle Franco; - Apresentar a discussão: retirada dos termos “gênero” e “sexualidade” dos planos municipais de educação.	<i>Capacidade de ação:</i> Analisar o contexto de produção do discurso.
	- Discutir a importância da ocupação de espaços e desigualdade nos espaços de representação; - Analisar os diferentes impactos que um texto pode ter e investigar de que maneiras ele pode cumprir seus objetivos; - Investigar os limites e potências de textos escritos e de textos orais.	<i>Capacidades de ação:</i> Analisar o contexto de produção do discurso. Analisar os limites e potências de textos escritos e de textos orais.  <i>Capacidades discursivas:</i> Analisar os impactos e importâncias do discurso naquela situação de comunicação.

<sup>7</sup> Uma explicação acerca da terminologia “capacidades de linguagem” e termos relacionados consta na seção 4.3 - “Breve problematização”.

		<p><i>Capacidades linguístico-discursivas:</i></p> <p>Analisar interpelações, modalizações e formas de estabelecer interlocuções, presentes no discurso de Marielle Franco.</p>
Escola, terreno minado? Onde e por que discutir	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir a importância do debate de gênero na escola e o papel da escola na formação de sujeitos críticos;</li> <li>- Discutir feminicídio e violência de gênero;</li> <li>- Refletir acerca do papel da mídia e de objetivos que uma notícia pode cumprir.</li> </ul>	<p><i>Capacidades de ação:</i></p> <p>Analisar a circulação de notícias e o papel da mídia - responsável ou sensacionalista.</p> <p><i>Capacidades discursivas:</i></p> <p>Analisar os tons, enfoques e posicionamentos através dos quais uma notícia pode tratar de um assunto.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar o texto de Amara Moira</li> <li>- Discutir a importância da escolha de um tema de redação</li> </ul>	<p><i>Capacidades de ação:</i></p> <p>Analisar os impactos decorrentes da escolha de um tema de redação e discutir o papel da escola e das universidades no combate às desigualdades.</p> <p>Analisar o contexto de produção de um artigo de opinião</p>
A minha voz, as nossas vozes: como ser ouvida e como se fazer entender	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparar discurso de Marielle Franco e texto de Amara Moira</li> <li>- Discutir semelhanças e diferenças na construção do plano do texto</li> <li>- Discutir semelhanças e diferenças nas estratégias usadas</li> </ul>	<p><i>Capacidades discursivas:</i></p> <p>Analisar semelhanças e diferenças na construção do plano do texto. (Como apresentar uma discussão? Quais problemas? Quais dados? Qual a importância destes dados? Como argumentar pela importância de uma discussão?)</p> <p><i>Capacidades linguístico-discursivas</i></p>

		<p>Analisar semelhanças e diferenças na utilização de mecanismos enunciativos e de textualização (Quais registros? Diferenças fala/escrita? Tomadas de posição e o “eu” no texto? Diferenças no tom dos textos?)</p>
<p>Escrever para gritar - Proposta 1</p>	<p>- Produzir coletivamente um texto - Texto base para fala em protesto</p>	<p><i>Capacidades de ação:</i> Compreender como se dá a situação de produção e explorar impactos disso na produção textual.</p> <p><i>Capacidades discursivas:</i> Desenvolver um projeto de texto que busque cumprir os objetivos propostos.</p> <p><i>Capacidades linguístico-discursivas:</i> Escolher e mobilizar mecanismos enunciativos e de textualização que ajudem a constituir uma máscara discursiva apropriada.</p>
<p>Avaliação final - Proposta 2</p>	<p>- Produzir individualmente um texto - Carta-convite</p>	<p><i>Capacidades de ação:</i> Compreender como se dá a situação de produção e explorar impactos disso na produção textual.</p> <p><i>Capacidades discursivas:</i> Desenvolver um projeto de texto que busque cumprir os objetivos propostos.</p> <p><i>Capacidades linguístico-discursivas:</i> Escolher e mobilizar mecanismos</p>

		enunciativos e de textualização que ajudem a constituir uma máscara discursiva apropriada.
Atividade complementar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler e discutir o relato de bell hooks</li> <li>- Elaborar um projeto de divulgação/educação feminista</li> </ul>	Diferentes capacidades de linguagem podem ser exploradas a depender do enfoque dado pelo(a) educador(a).

## 1. Palavras que ecoam: representação e disputa

### **Para o(a) educador(a):**

Esse módulo vai ser norteado pelo eixo principal de Educação e Gênero. Em se tratando da interface de temas tão multifacetados, as possibilidades de trabalho são inesgotáveis. Como é necessário fazer recortes, escolhemos uns tantos caminhos para abordar a questão, mas sabemos que há inúmeros outros caminhos que não tomamos que poderiam ser tomados - e convidamos a explorá-los quem quiser e puder!

Além dos caminhos escolhidos neste módulo, é possível, por exemplo, assumir que a discussão sobre diversidade sexual e de gênero é importante pois reconhece e abraça uma das inúmeras formas em que a diversidade se manifesta em nossa sociedade, sobretudo quando se trata de identidades marginalizadas. É possível argumentar que a discussão sobre gênero é importante pois lança luz a questões de educação sexual e de acesso a direitos reprodutivos. Ou então é possível assumir a postura de que faz parte do papel da escola naturalizar temas que geralmente são considerados tabu, e assim criar um espaço aberto a discussões difíceis e no qual preconceitos não serão tolerados, como aborto, gravidez na adolescência, identidades e cultura LGBT, sobretudo identidades trans e não-binárias, masculinidade tóxica e a construção de outras masculinidades, cis-heteronormatividade e transfobia, as interfaces de relações raciais e de gênero... As possibilidades são infinitas, mas infelizmente precisamos impor um recorte.

Para subsidiar o começo da nossa discussão, incluímos aqui uma pequena seleção de textos suplementares, especificamente sobre a atuação de Marielle Franco e sobre a importância da discussão sobre gênero na escola.

### **Textos suplementares**

## Quem foi Marielle Franco?

Após o seu assassinato, Marielle Franco se tornou um nome comum, talvez até mais do que em vida. Hoje é comum ler, nas redes sociais e em protestos, o chamado de justiça: “Quem mandou matar Marielle?”. Trouxemos este breve texto biográfico, retirado do seu site oficial (<https://www.mariellefranco.com.br/quem-e-marielle-franco-vereadora>), caso sejam necessários subsídios para a discussão. Este texto pode ser lido juntamente com as(os) estudantes, mas isto não é necessário.

Marielle Franco é mulher, negra, mãe e cria da favela da Maré.

Socióloga com mestrado em Administração Pública.

Foi eleita Vereadora da Câmara do Rio de Janeiro pelo PSOL, com 46.502 votos.

Foi também Presidente da Comissão da Mulher da Câmara.

No dia 14/03/2018 foi assassinada em um atentado ao carro onde estava.

13 tiros atingiram o veículo, matando também o motorista Anderson Pedro Gomes.

Quem mandou matar Marielle mal podia imaginar que ela era semente, e que milhões de Marielles em todo mundo se levantariam no dia seguinte.

Marielle se formou pela PUC-Rio, e fez mestrado em Administração Pública pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Sua dissertação teve como tema: “UPP: a redução da favela a três letras”.

Trabalhou em organizações da sociedade civil como a Brasil Foundation e o Centro de Ações Solidárias da Maré (Ceasm). Coordenou a Comissão de Defesa dos Direitos Humanos e Cidadania da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (Alerj), ao lado de Marcelo Freixo.

Iniciou sua militância em direitos humanos após ingressar no pré-vestibular comunitário e perder uma amiga, vítima de bala perdida, num tiroteio entre policiais e traficantes no Complexo da Maré.

Aos 19 anos, se tornou mãe de uma menina. Isso a ajudou a se constituir como lutadora pelos direitos das mulheres e debater esse tema nas favelas.

Mari dizia que ocupar a política é fundamental para reduzir as desigualdades que nos cercam.

Vamos defender e espalhar a sua memória para que mais Marielles possam surgir e mudar a realidade em que vivemos.

---

### **Por que discutir gênero e sexualidade na escola?**

Nos últimos anos, uma disputa vem sendo travada em diversos âmbitos representativos, em níveis legislativos municipais, estaduais e federal, acerca da inclusão ou retirada de estudos de gênero (ou até mesmo das palavras “gênero”, “sexualidade” e variações dos currículos escolares. Foram criadas posições antagônicas, um lado que defende uma educação não sexista e anti-discriminatória como uma ferramenta para combater discriminação e violências, enquanto outro lado alega que há uma “ideologia de gênero” em vigor, que busca subverter valores morais de nossa sociedade. Acreditamos que a denúncia da suposta “ideologia de

gênero” é uma maneira de mascarar relações opressivas de nossa sociedade, e que a escola deve sim ser o espaço de discussão destes temas. Trouxemos, como subsídios para discussão, uma reportagem do portal Centro de Referências em Educação Integral (<https://educacaointegral.org.br/reportagens/por-que-a-escola-brasileira-precisa-discutir-genero-e-orientacao-sexual/>). Dada a sua extensão, talvez não seja ideal ler o texto juntamente com as(os) estudantes durante o tempo de aula, mas ele pode trazer argumentos, informações e estatísticas que sirvam de recursos pedagógicos para a sua aula.

---

“Por que a escola brasileira precisa discutir gênero e orientação sexual”, por Ingrid Matuoka.

Isabela, aos 4 anos, tem um sonho: construir uma grande máquina que a transforme em menino, para que ela possa correr livremente e jogar bola como eles. Esse sentimento de limitação, expresso no desejo da menina, foi o ponto de partida para que a professora Vânia Oliveira percebesse a necessidade de trabalhar as questões de gênero, orientação sexual e diversidade na escola.

“Se hoje a Isabela acha que não pode jogar futebol, amanhã talvez ache que não possa ser cientista“, diz a professora que leciona na Escola Municipal de Educação Infantil Deborah Sayão, em Rio Grande (RS).

A preocupação de Vânia é fundamentada. Segundo a pesquisa Por ser menina: crescendo entre direitos e violência, da PLAN International, a desigualdade de gênero começa cedo e em casa. O levantamento revelou, por exemplo, que 81,4% das meninas arrumam sua própria cama ante 11,6% dos seus irmãos. Na mesma pesquisa, 37,3% das meninas declararam que as pessoas da família ficariam chateadas se quisessem fazer coisas que geralmente os meninos fazem.

Diante deste cenário, as escolas têm papel central na discussão e promoção da equidade, desde a Educação Infantil. “É nessa etapa de ensino que as crianças começam a ser inseridas em uma sociedade maior do que a família, e constroem seu entendimento sobre como lidar com o outro. É um momento precioso para fazê-las entender o respeito, a diversidade, a tolerância”, afirma Vânia.

#### Desamparo legal para a equidade

Nos últimos anos, no entanto, sob a falácia de uma “ideologia de gênero” políticas públicas que se propuseram a tratar explicitamente do tema foram barradas, a exemplo da supressão das menções aos termos gênero e sexualidade de importantes documentos educacionais como a BNCC e os Planos Municipais e Estaduais de Educação.

À exceção da Lei Maria da Penha, que expressa diretamente a necessidade de debater desigualdade de gênero na escola, demais instrumentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) não garantem diretamente a abordagem dos direitos de pessoas LGBTQs, por exemplo.

Para Maria Cristina Cavaleiro, professora no Centro de Ciências Humanas e Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), é preciso pontuar, entretanto, que quando a escola não traz o debate de gênero e orientação sexual, prioriza outro discurso.

“Se omitindo, a escola está ensinando que as violências, o preconceito, as desigualdades que ocorrem na escola podem continuar acontecendo. E isso é prejudicial para todos os alunos, que deixam de acessar conhecimentos científicos importantes sobre diversidade humana e realidade social”, afirma.

#### Diálogo como prevenção da violência

Ao contrário do que pregam os que repudiam o debate de identidade de gênero nas

escolas, trazer esse tema para perto das crianças não significa “desmoralizar as famílias” e nem “ensinar a ser gay”. A discussão passa por outros caminhos: trata de ensinar limites pessoais, respeito à diversidade humana, que é também racial, social, sexual.

“Pode ter certeza de que não foi na escola que eu aprendi a ser transexual. Eu nasci assim”, diz Paula Cruz, a primeira diretora trans da rede estadual de ensino de São Paulo, que há 15 anos está à frente da escola Santa Rosa de Lima, no Capão Redondo.

A escola, na verdade, foi o lugar que tentou coibi-la de ser quem é. “Eu era agredida constantemente por colegas. Mas hoje me sinto realizada por poder exercer a profissão que sempre quis, e tenho ciência da minha responsabilidade, pois represento toda uma população em um espaço que historicamente excluiu os estudantes LGBT. Tenho a oportunidade de mostrar que somos seres humanos e podemos ser o que desejarmos”, conta Paula.

Mas a história exitosa de Paula Cruz infelizmente não é compartilhada por outros tantos LGBTs. Só em 2017 foram 445 vítimas do ódio, sobretudo mulheres trans, segundo o Grupo Gay da Bahia (GGB), o maior número registrado desde que a entidade começou a levantar os dados, 38 anos atrás. A Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional mostra ainda que 73% dos alunos LGBTs já foram agredidos verbalmente e 36% fisicamente na escola.

A professora Maria Cristina Cavaleiro aponta ainda a relação destas violências estruturais com a evasão escolar. As meninas abandonam a escola porque, muitas vezes, são responsabilizadas unicamente por cuidar dos filhos, irmãos e casa. No caso dos LGBTs, a evasão é causada sobretudo pela exclusão.

“Não é que o aluno desiste da escola, é que ele não consegue permanecer nela”, resume a educadora, acrescentando: “Não é somente com os LGBTs, por exemplo

que tem que ser feita essa discussão, porque o problema não está neles, mas nas pessoas que expressam o ódio.”

### Aproximação com as famílias

Para dialogar com as famílias sobre as questões de gênero e sexualidade na escola, Vânia, professora da EMEI Deborah Sayão, programou uma semana de atividades com as crianças e as famílias pautada no tema.

Em um dos dias, as famílias visitaram com as crianças uma tenda montada no pátio, onde metade do espaço estava coberto por objetos azuis, como carrinhos, bola e super-heróis, e a outra metade, de rosa, com bonecas, panelas e fogão.

“No momento em que as crianças entravam, elas começavam a bagunçar tudo, brincando de um lado e do outro. E quando um menino dizia que não podia brincar com a boneca, eu perguntava se o pai dele não cuidava dele, da irmã, se o pai não fazia comida também. Isso serviu para iniciar o diálogo com as famílias”, diz Vânia.

Na ocasião, a professora teve a oportunidade de mostrar que o objetivo não é “destruir os valores da família”, mas complementá-los, ampliando os horizontes e possibilidades das crianças e desmistificando o que é debater gênero na escola. “Isso está no nosso Projeto Político Pedagógico (PPP), que foi construído com as famílias. E todas as decisões são tomadas juntamente aos responsáveis e alunos, em reuniões constantes para esclarecer o que estamos fazendo”, conta Vânia.

### Formação de professores

Em sua experiência como aluna, Paula Cruz relembra que os professores faziam pouco para impedir as violências que sofria e chegaram a sugerir que sua mãe a levasse ao médico. “Mas esses profissionais não sabiam lidar, não adianta culpar. O que precisamos é de uma formação inicial e continuada de professores que olhe

para isso”, aponta.

Paula Ribeiro, professora no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e coordenadora do grupo de pesquisa Sexualidade e Escola da FURG, avalia que a formação dos professores é inexistente ou insuficiente para o assunto, e que “toda a comunidade escolar deveria participar dessa discussão.”

Escola e professores, no entanto, não podem mudar toda uma realidade educacional sozinhos, especialmente se não estiverem amparados, lembra Maria Cristina. Ainda assim, são a melhor aposta para emancipar uma sociedade.

“Em um mundo que tende a restringir possibilidades, o acesso ao conhecimento do próprio corpo, dos sentimentos, pode gerar insegurança e medo. Logo, debater gênero e orientação sexual na escola ensina as crianças a se relacionarem melhor, entendendo que ninguém é igual ao outro, mas que são todos seres humanos”, coloca.

#### **Plano de aula:**

##### **- Objetivos da atividade**

- Apresentar o discurso de Marielle Franco;
- Apresentar a discussão: retirada dos termos “gênero” e “sexualidade” dos planos municipais de educação;
- Iniciar a discussão: a importância de discutir gênero na escola.

##### **- Capacidades de linguagem**

###### *Capacidade de ação:*

- Analisar o contexto de produção do discurso.

##### **- Recursos e materiais**

- Discurso de Marielle Franco (impresso ou projetado);
- Estatísticas e informações, que podem ser retirados dos textos que subsidiam a aula.

Para apresentar a discussão para a turma, elaboramos um roteiro. Ele não precisa ser seguido, mas dá sugestões de como abordar e iniciar uma discussão a respeito. Sinta-se à vontade para trazer materiais, para expandir e para conduzir a apresentação da maneira que achar mais apropriada.

- Vocês sabem quem foi Marielle Franco? O que conhecem sobre ela? Vocês se lembram da época de seu assassinato? Já viram alguma(s) homenagem(ns) feita a ela (ruas, murais, vídeos, músicas, atos, jardins, blocos de carnaval...)?
- Vocês já ouviram falar sobre a disputa acerca da discussão de gênero na escola? Vocês já viram alguma notícia ou reportagem sobre? Como o atual governo se posiciona em relação a isso? Vocês sabem como é o plano de educação municipal/estadual? O que vocês acham disso? Já ouviram falar de “ideologia de gênero”? Qual a sua opinião sobre isso?

Você pode mediar a discussão segundo o que as/os estudantes trouxeram para a sala de aula em suas respostas. Instigue-as/os a refletir sobre a importância da discussão de temas sensíveis da nossa realidade social.

Estas primeiras perguntas buscam introduzir o discurso de Marielle Franco e instigar reflexões acerca destes debates políticos e a disputa em espaços de representação. Marielle Franco, enquanto mulher negra, lésbica e periférica, representava uma minoria que está fora dos espaços de decisão, tipicamente compostos por homens brancos e ricos. Como ela mesma aponta, essa situação é completamente desigual. Ocupando essa posição, ela defendia a discussão de temas relevantes para a nossa sociedade, como o combate à violência contra a mulher, ao feminicídio, às desigualdades sociais de gênero e de raça. Ela defendia a importância de discutir esses temas dentro e fora da escola, como maneira de mudar nossa sociedade desigual.

**Leia o seguinte discurso, escrito por Marielle Franco, antes de seu assassinato em março de 2018, que foi lido por seu colega Tarcísio Motta, durante a votação**

**do Plano Municipal de Educação, na Câmara Municipal do Rio de Janeiro.**

### **Discurso de Marielle Franco**

Boa tarde a todas e todos,

O Brasil é o quinto país que mais mata mulheres no mundo.

Os números são assustadores: em 2016, foi registrada uma violência contra mulher a cada 5 horas no Estado do Rio de Janeiro.

Mas também sabemos que estes números são apenas de parte das mulheres que conseguiram, de algum modo, buscar auxílio e denunciar.

E eu pergunto a vocês: seguiremos nos recusando a falar sobre igualdade de gênero? Até quando?

O debate sobre a nossa igualdade é urgente no mundo, no Brasil e no município do Rio de Janeiro!

Enfrentar este debate é nos comprometermos com a democracia e com nosso avanço civilizatório.

Falar de igualdade entre mulheres e homens, meninas e meninos, é falar pela vida daquelas que não puderam ainda se defender da violência. E são muito mais das 50.377 registradas em 2016, aqui, no Rio.

Diferente do que se fala ou, infelizmente, do que se costuma ver em Casas Legislativas, como esta, não somos a minoria. Somos a maior parte da população, ainda que sejamos pouco representadas na política.

Ainda que ganhemos salários menores, que estejamos em cargos mais baixos, que

passemos por jornadas triplas, que sejamos subjugadas pelas nossas roupas, violentadas sexualmente, fisicamente e psicologicamente, mortas diariamente pelos nossos companheiros, nós não vamos nos calar: as nossas vidas importam!

No Brasil, segundo o IPEA (2016), as mulheres negras brasileiras ainda não conseguiram alcançar nem 40% do rendimento total recebido por homens brancos. E somos nós, mulheres negras, que mais sofremos violências diariamente.

Só quem acha que isso é normal é quem não sofreu no corpo o machismo e o racismo estrutural. Quem acha que isso não merece ser debatido na nossa educação é porque se beneficia das desigualdades.

Por isso, quero deixar registrado que essa Casa, ao retirar os termos “gênero”, “sexualidade” e “geração”, fortalece a continuidade de desigualdades e violências dos mais diversos tipos.

Hoje falamos do principal plano para desenvolvimento social do nosso município: o Plano Municipal de Educação. Este plano merece que tenhamos compromisso e responsabilidade.

O termo “gênero” começou a ser utilizado como categoria de análise a partir de 1970 com o objetivo de dar visibilidade às desigualdades entre homens e mulheres. Logo, tanto na origem da sua criação, quanto no uso corrente em debates sobre a superação das desigualdades, falar de “gênero” tem como finalidade promover a devida atenção e crítica das discriminações sofridas pelas mulheres, e tentar achar meios para que todas e todos possamos juntos enfrentar este cenário.

Desde quando falar sobre uma opressão, que gera tantas mortes, é falar sobre alguma doutrinação?

Se dizem tanto a favor da vida, então deveriam ser a favor da igualdade de gênero.

E só se promove igualdade através de uma educação consciente e do debate com nossas crianças, para que se tornem adultos melhores.

Por isso, como parlamentares responsáveis pelas cidadãs e cidadãos dessa cidade, devemos defender o debate na educação!

Se é da escola que nasce o espaço público que queremos, é indispensável que se fale de igualdade de gênero sim! Que se fale de sexualidade, de respeito, de laicidade, de racismo, de LGBTfobia, de machismo. Pois falar sobre estes temas é se comprometer com a vida, em suas múltiplas manifestações. É se comprometer com o combate à violência e a desigualdade!

É mais do que urgente que esta casa não se cale sobre as vidas que são interrompidas dia-a-dia neste Município.

Falar de igualdade de gênero é defender a vida!"

Disponível em: <https://www.mariellefranco.com.br/blog/discurso-de-marielle-na-votacao-do-plano-municipal-de-educacao-em-2018>

1 - Quais são os problemas de nossa sociedade que Marielle Franco elenca em seu discurso? Quais são as desigualdades que ela aponta?

Marielle aponta para problemas relacionados a feminicídio e violência contra a mulher, ao silêncio acerca do tema, a desigualdades de gênero e raça, a desigualdades na representação política, a desigualdades salariais e de condições de trabalho, à cultura de estupro, entre outros.

2 - Por que ela defende que é necessário discutir esses assuntos, dentro da escola e fora dela?

Marielle defende que discutir esses temas é se comprometer com a mudança de uma sociedade desigual e se comprometer com as vidas de pessoas que estão sujeitas a essas desigualdades e violências. No entendimento da vereadora, a escola é um espaço de construção e formação de jovens, e que portanto, para que se tornem adultas(os) críticas(os), deve-se discutir esses temas e não silenciá-los.

**3** - Como a escola pode ser o espaço de discutir temas sensíveis da nossa sociedade? Quais atividades podem ser desenvolvidas e quais posturas devem ter as(os) professoras(es) e as(os) estudantes?

A escola pode promover projetos, atividades, discussões, professoras(es) podem abordar temas em sala de aula, se as(os) estudantes estiverem abertas(os) e dispostas(os).

**4** - Quais papéis Marielle ocupava na Câmara dos Vereadores, considerando o que ela aponta no seu discurso? Por que ela acreditava ser importante discutir isso em um espaço de decisão como a Câmara?

Marielle representava grupos pouco representados em uma Câmara majoritariamente formada por homens brancos e ricos, e aponta essa desigualdade em seu discurso. Ela aponta para a responsabilidade e compromisso que parlamentares eleitas(os) pela população devem ter de defender os direitos da população e enfrentar os problemas de nossa sociedade.

---

## **Plano de aula:**

### **- Objetivos da atividade**

- Retornar ao discurso de Marielle Franco;
- Estudar o texto e responder coletivamente às perguntas propostas;
- Analisar os diferentes impactos que um texto pode ter e investigar de que maneiras ele pode cumprir seus objetivos;
- Investigar os limites e potências de textos escritos e de textos orais.

### **- Capacidades de linguagem**

#### *Capacidades de ação:*

- Analisar o contexto de produção do discurso.
- Analisar os limites e potências de textos escritos e de textos orais.

#### *Capacidades discursivas:*

- Analisar os impactos e importâncias do discurso naquela situação de comunicação.

#### *Capacidades linguístico-discursivas:*

- Analisar interpelações, modalizações e formas de estabelecer interlocuções, presentes no discurso de Marielle Franco.

### **- Recursos e materiais**

- Discurso de Marielle Franco (impresso ou projetado);
- Estatísticas e informações, que podem ser retirados dos textos que subsidiam a aula.

Retorne ao discurso de Marielle Franco, lembrando a situação de comunicação, isto é, discutindo o caráter póstumo do texto - o discurso, que já estava escrito, acabou sendo lido pelo companheiro de Marielle após o seu assassinato. Marielle chama atenção para desigualdades sociais e de gênero. Como isso se reflete na própria vida e atuação política dela? Os espaços de representação legislativa são justos? Você pode trazer dados acerca da composição (em termos de gênero e raça) da Câmara Municipal da sua cidade, da Câmara Legislativa do seu estado ou da Câmara dos Deputados e Senado.

**Com base no discurso de Marielle Franco e no que foi discutido na atividade anterior, reúnam-se em grupos, discutam com suas(seus) colegas e, juntas(os), escrevam uma resposta coletiva:**

**1** - Considerando que o discurso foi lido na Câmara dos Vereadores, quais os impactos que a leitura de um texto como esse pode ter durante uma votação? Dito de outro modo: quais objetivos esse discurso pode cumprir?

A leitura de um discurso pode influenciar os posicionamentos de pessoas que estiverem indecisas, pode mudar a opinião de parlamentares, é a marcação pública e explícita de um posicionamento, pode ser compartilhada em redes sociais posteriormente...

**2** - Qual a importância de se posicionar e discutir em um espaço de tomada de decisões?

As instâncias legislativas são responsáveis pela elaboração das leis que regem a nossa sociedade. São, portanto, espaços em que projetos diferentes de sociedade são disputados. No caso do debate em questão, projetos de lei em diversas cidades e estados puderam determinar a barragem da discussão de gênero na escola. Se posicionar, nesse contexto, é entrar na briga e disputar.

O discurso de Marielle foi póstumo. Isso significa que ele foi publicizado após a sua morte. De certa maneira, o discurso pode sobreviver por estar escrito, mesmo que seu objetivo fosse ser lido em voz alta.

**3** - O discurso apresenta algumas marcas que nos indicam que o texto seria lido para alguém. Como Marielle chama a atenção daqueles para quem o texto seria lido? Como ela faz referência à situação de leitura do discurso? Quais recursos linguísticos ela usa? Identifique-os.

“Boa tarde a todas e todos”;

“E eu pergunto a vocês: seguiremos nos recusando a falar sobre igualdade de gênero?”

Até quando?”;

“Enfrentar este debate é nos comprometermos com a democracia e com nosso avanço civilizatório”;

“somos nós, mulheres negras, que mais sofremos violências diariamente”,

“nós não vamos nos calar: as nossas vidas importam!”;

“quero deixar registrado que essa Casa, ao retirar os termos “gênero”, “sexualidade” e “geração”, fortalece a continuidade de desigualdades e violências dos mais diversos tipos”;

“hoje falamos do principal plano para desenvolvimento social do nosso município: o Plano Municipal de Educação. Este plano merece que tenhamos compromisso e responsabilidade”;

“Por isso, como parlamentares responsáveis pelas cidadãs e cidadãos dessa cidade, devemos defender o debate na educação!”

**4** - Selecione(m), a partir da resposta anterior, um ou dois recursos utilizados e discuta(m) o seu impacto, considerando o que foi discutido no começo da atividade, sobre os impactos da leitura de um discurso. Explique(m) para o restante da turma por que você(s) acredita(m) que esse trecho é impactante. Você(s) pode(m) elaborar um roteiro para a explicação para a turma, se for pertinente.

Espera-se que as(os) estudantes selecionem trechos em que Marielle se situa como voz de grupos pouco representados nos espaços de decisão, ou trechos em que ela apela para a responsabilidade e compromisso das(os) parlamentares, ou quando aponta para a importância daquela votação.

---

### Sintetizar é preciso!

Nesta seção, lemos e discutimos o discurso de Marielle Franco, e exploramos alguns dos objetivos que um discurso pode cumprir e algumas das marcas formais que geralmente caracterizam os discursos.

Escreva uma breve **síntese**, isto é, um pequeno texto que *sintetiza*, *resume* as

informações mais importantes do nosso estudo. Você pode se guiar pelas perguntas de orientação, mas procure escrever um texto coeso, e não simplesmente respondê-las de maneira desconectada.

- **Quais impactos** um discurso pode ter num espaço de tomada de decisões?
  - Em que **outras situações** há discursos?
  - **Quais objetivos**, portanto, os discursos podem tentar cumprir?
  
  - Os discursos geralmente têm saudações e podem ter despedidas. Mas essas não são as únicas marcas que caracterizam os discursos. De que **outras maneiras** a pessoa que está fazendo o discurso pode se **referir àquela situação** e **interpelar as pessoas** presentes (isto é, estabelecer a interlocução) ao longo do texto?
-

## 2. Escola, terreno minado? Onde e por que discutir

### Para o(a) educador(a):

Nesta seção, fazemos mais diretamente a seguinte pergunta: por que falar sobre isso na escola? Essa pergunta tem uma infinidade de respostas, e nos propusemos a apontar e discutir um possível caminho: a educação é fundamental na formação de jovens e adultas(os) críticas(os), então a escola deve discutir temas relevantes e problemas graves, como é o caso de violência e abuso sexual. Discutir essas questões, assim como tantas e tantas problemáticas da nossa sociedade, é fundamental para que possamos munir as(os) jovens de ferramentas para enfrentar esses problemas.

A discussão sobre gênero, é claro, não começa e nem se esgota aí. Mais uma vez, escolher um recorte é abrir mão de uma infinidade de outros, e não temos a menor pretensão de esgotar o debate. Entenda isso como um convite para a discussão e para trazer para a sala de aula quaisquer outros materiais pertinentes.

Como textos suplementares dessa seção temos uma reportagem sobre a importância da Lei Maria da Penha, do portal *Justiça de saia*, assim como trechos de uma reportagem sobre a perseguição de uma professora, na esteira do projeto do Escola sem partido.

Os textos de leitura para a seção são uma notícia, publicada no portal do Senado, e um artigo de opinião de Amara Moira publicada em sua coluna para o portal *Mídia ninja*.

Os textos subsidiam ideias semelhantes, em particular no que diz respeito à importância da escola como espaço de debate e a importância da escolha de temas para exames vestibulares: precisamos de uma educação com viés de igualdade de gênero e racial, que abrace a diversidade humana e se posicione contra diversas

formas de preconceito.

## **Textos suplementares**

### **Qual a importância da Lei Maria da Penha?**

A Lei Maria da Penha, sancionada em 2006, foi um marco no combate à violência contra a mulher. A lei e sua aplicação não são perfeitas, mas em mais de uma década foi possível desenvolver ferramentas jurídicas especializadas no combate à violência doméstica. Trazemos como subsídio a seguinte análise sobre a lei e suas consequências, retirada do portal Justiça de Saia (<http://www.justicadesaia.com.br/a-importancia-da-lei-maria-da-penha-nos-13-anos-de-vigencia-no-brasil/>)

A importância da Lei Maria da Penha nos 13 anos de vigência no Brasil, por Érika Chioca Furlan

Em 07 de agosto de 2006 foi sancionada a Lei Maria da Penha, uma verdadeira ação afirmativa, que veio para tentar equilibrar a equação “violência homem contra a mulher”. Logo nos primeiros artigos da lei isso se compreende quando o legislador afirma que toda mulher goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-se oportunidades para viver sem violência, e que a lei cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos da Constituição Federal.

A lei completa 13 anos neste mês, e o que podemos pensar sobre a violência contra a mulher? Houve mudança, melhoria ou diminuição da violência?

A primeira afirmação é: não houve diminuição da violência contra a mulher, pelo contrário, os números mostram um aumento de registro de casos de violência. O

Ligue 180, por exemplo, registrou 749.024 atendimentos em 2015. Comparando com os atendimentos realizados em 2014 (485.105), são mais de 263 mil novos casos em um ano, segundo o Panorama da Violência Contra as Mulheres no Brasil, do Senado Federal.

Esse aumento de casos foi esperado na entrada em vigor da LMP, há treze anos, pois sobre a violência em si sempre há uma cifra negra, ou seja, uma fração de ocorrências que existem, mas que não chega ao conhecimento das autoridades. Com o fortalecimento da lei e uma maior confiança das mulheres em buscar a Justiça, essas ocorrências que não seriam apresentadas à autoridade, agora são. Basta analisar o aumento do número de medidas protetivas em favor das mulheres concedidos no Brasil (no ano de 2016 195.038 medidas, sendo 20.153 somente no estado de São Paulo) (fonte: Panorama da Violência Contra as Mulheres no Brasil, do Senado Federal).

O feminicídio, que é uma qualificadora do crime de homicídio, é um outro indicativo de violência contra a mulher. Trata-se de matar a mulher em razão da sua condição de ser do sexo feminino. Só no estado de São Paulo, em 2017 foram registrados 508 casos de mulheres vítimas de homicídio, sendo que 108 foram registrados como feminicídio (fonte: Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2014-2017, edição especial 2018 ).

Nesses 13 anos, portanto, a LMP fez provocar um melhor diagnóstico da violência contra a mulher, especializando o trabalho também estatístico além do judicial. Ainda não é excelente, pois, a exemplo do aqui apresentado, tratamos de dados de 2014, 2015, quando deveríamos tratar de dados de 2018, já que estamos em 2019. Esse “gap” de 4 anos é muito significativo em termos estatísticos, e pode resultar conclusões irreais.

No Poder Judiciário, o maior ganho para as mulheres é poder ter uma justiça especializada somente em violência doméstica – é o juizado de violência doméstica

contra a mulher. Nele o trabalho é especializado, o que o torna mais eficiente. Essa mudança é muito positiva.

Assim, ainda se tem muito a fazer e melhorar, em especial para diminuir realmente os índices de violência, a sua causa. Quando esse patamar for atingido, a Lei Maria da Penha ou penas diferenciadas no homicídio contra a mulher não serão mais ações afirmativas, mas sim, casos de inconstitucionalidade por ferir a igualdade. Até lá seguem as mulheres em constante alerta e luta.

---

### **Escola sem partido e ataques à educação**

Os diversos projetos para a implementação do “Escola sem partido”, assim como a perseguição a uma suposta “ideologia de gênero” - expressão usada para demonizar qualquer tipo de discussão sobre gênero - marcam um ataque à autonomia docente e criaram um clima de medo, perseguição e autocensura, tanto nas salas de aula quanto na elaboração de materiais didáticos. Trazemos como exemplo uma reportagem do portal *El país*, publicada em 17 de fevereiro de 2020, que mostra as reverberações e consequências da proibição da discussão sobre gênero na escola e a criação de um clima de perseguição às(aos) professoras(es).

A reportagem pode ser lida na íntegra aqui: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-02-17/professora-de-ingles-sofre-processo-disciplinar-por-falar-sobre-feminismo-em-cidade-berco-do-mbl.html>.

---

Professora de inglês sofre processo disciplinar por falar sobre feminismo em cidade berço do MBL, por Felipe Betim

O projeto do Escola Sem Partido não vingou, por ora, como lei nacional. Mas em

algumas cidades, o programa, que prega o fim de uma suposta “doutrinação de esquerda” dentro dos centros de ensino, já é uma realidade na rotina de professores de escolas públicas e privadas. É o caso de Vinhedo, município de mais de 70.000 habitantes a cerca de 80 quilômetros da capital São Paulo, berço do direitista Movimento Brasil Livre (MBL), nascido no final de 2014 para lutar nas ruas pelo impeachment da então presidenta Dilma Rousseff (PT). Dois projetos de lei para instituir o Escola Sem Partido —uma das bandeiras do grupo— acabaram arquivados na Câmara dos Vereadores, mas isso não impediu que Virginia Ferreira, de 58 anos, e professora de inglês da rede pública municipal há 20 anos, sofresse um processo administrativo por falar sobre feminismo e a violência contra as mulheres em sala de aula no ano passado. Ela é filiada ao esquerdista PSOL, mas garante que não mistura sua militância com seu trabalho dentro de sala de aula, por considerar que seria antiético de sua parte.

Era início do ano letivo e a Escola Municipal Professor Ricardo Junco se preparava para as atividades do mês de março, quando é celebrado o Dia Internacional da Mulher. Algumas semanas antes da data, Ferreira começou a conversar com seus alunos sobre o tema, de modo a prepará-los para as atividades do mês seguinte. Pediu em sua turma de 8º ano que os adolescentes —de idades entre 13 e 15 anos— respondessem um questionário e fizessem uma pesquisa em casa sobre alguns conceitos e correntes históricas do feminismo, abordando alguns estrangeirismos e relacionando a temática com o próprio conteúdo do livro didático, que trata de personagens que atuaram a favor dos direitos civis. “Já nesse processo a diretora me chamou para avisar que havia a queixa de mães de alunos. Pensei que se tratasse da abordagem, não do conteúdo, e me coloquei a disposição para explicar meu trabalho”, recorda Ferreira, em entrevista por telefone ao EL PAÍS. Algumas semanas depois do Carnaval, outra notícia chegou por meio da diretora. “Ela veio me dizer que eu precisava ir na Secretaria de Educação prestar esclarecimentos, porque um pai havia apresentado uma queixa na Ouvidoria”, conta.

Na reclamação, bastante abrangente, o pai dizia que Ferreira usava suas aulas para ensinar sobre feminismo e “ideologia de gênero”. E que usava o português para se comunicar com os alunos. “Mas é claro que uso o português, é a língua mediadora entre o conteúdo que vou trazer e os alunos, que possuem um entendimento heterogêneo da língua inglesa”, justifica. “Minha aula não tem nenhuma estrutura de doutrinação, a gente faz um trabalho de diálogo, de conversa. Busco aproximar o conteúdo dos alunos e problematizar os temas trabalhados. É uma dinâmica já de anos em sala de aula”, afirma. Para a Secretaria, Ferreira argumentou ainda sobre o papel do professor em se fazer uma reflexão sobre a condição da mulher e a necessidade de se combater a violência contra ela, segundo o relato que consta no documento. Ela conta já ter acolhido alunos que choravam por ter visto a mãe sendo agredida pelo pai em casa, ou ainda “casos de alunas que sofreram abuso e violência dentro do próprio lar”.

#### **Plano de aula:**

##### **- Objetivos da atividade**

- Discutir a importância do debate de gênero na escola e o papel da escola na formação de sujeitos críticos;
- Discutir feminicídio e violência contra a mulher;
- Refletir acerca do papel da mídia e de objetivos que uma notícia pode cumprir.

##### **- Capacidades de linguagem**

###### *Capacidades de ação:*

- Analisar a circulação de notícias e o papel da mídia - responsável ou sensacionalista.

###### *Capacidades discursivas:*

- Analisar os tons, enfoques e posicionamentos através dos quais uma notícia pode tratar de um assunto.

##### **- Recursos e materiais**

- Discurso de Marielle Franco (impresso ou projetado);

- Notícia do portal do Senado (impressa ou projetada);
- Estatísticas e informações, que podem ser retirados dos textos que subsidiam a aula.

Para apresentar a discussão para a turma, elaboramos um roteiro. Ele não precisa ser seguido, mas dá sugestões de como abordar e iniciar uma discussão a respeito. Sinta-se à vontade para trazer materiais, para expandir e para conduzir a apresentação da maneira que achar mais apropriada.

- Vocês conhecem a Lei Maria da Penha? O que sabem sobre ela? Vocês sabem algo sobre a história dessa lei? Qual a importância dessa lei e outras leis semelhantes?
- O que vocês entendem por mídia sensacionalista? Vocês conseguem pensar em exemplos, sejam eles de jornais impressos, sejam em telejornais? Quais as diferenças nas formas de apresentar uma notícia? Qual a postura que a mídia sensacionalista adota, comparada com uma mídia um tanto mais imparcial?

Você pode trazer exemplos de notícias (sejam em vídeo ou impressas) que representem essas posturas distintas. Você também pode mediar a discussão segundo o que as/os estudantes trouxeram para a sala de aula em suas respostas. Instigue-as/os a refletir sobre a importância da discussão de temas sensíveis da nossa realidade social.

**Leia a seguinte notícia do portal do Senado:**

**Lei Maria da Penha é um avanço que precisa ser mais bem implementado, aponta debate**

A Lei Maria da Penha (Lei 11.340, de 2006) trouxe avanços em relação ao combate à violência contra mulheres. Porém, ainda faltam políticas públicas para que o dispositivo seja implementado de forma efetiva no país. Essa foi a avaliação dos

convidados da audiência pública realizada nesta quinta-feira (6) na Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH).

Requerida pelo senador Paulo Paim (PT-RS), a reunião teve como objetivo debater os 12 anos de vigência da referida legislação.

— Sem dúvida, a Lei Maria da Penha é de extrema importância. Se com a lei acontecem essas agressões, imagina se ela não existisse — disse Paim.

A defensora pública federal Patrícia Ubal Przybylski disse não ter dúvidas em relação à efetividade da lei, mas ressaltou que é preciso avançar. Para ela, há aspectos fundamentais que precisam ser trabalhados.

— Muitas mulheres cometem crimes e são condenadas por sofrer violência psicológica, que é o discurso de menos valia, silencioso, que mina a autoestima da mulher. Outro aspecto é o papel da mídia na cobertura de crimes. A gente espera que os veículos de comunicação sejam aliados à causa e não cometam sensacionalismo. Por último, os agressores precisam de uma Justiça restaurativa, com uma pena com caráter pedagógico — apontou.

A secretária de Políticas para as Mulheres do Ministério dos Direitos Humanos, Andreza Colatto, lembrou da importância do Ligue 180, o disque-denúncia para mulher em situação de violência. Segundo ela, o canal de atendimento está sendo incorporado a uma rede de apoio às mulheres que denunciam seus agressores.

## Educação

Para a subprocuradora-geral da República Luiza Cristina Frischeisen, as políticas públicas são voltadas para agressões que já aconteceram, mas é necessário que também sejam voltadas para a prevenção.

— É preciso haver educação nas escolas com o viés de igualdade de gênero. Os alunos precisam aprender a considerar as meninas como sujeito de direitos, e não sujeito de coisas. Por exemplo, até a criança de 6 ou 7 anos perceber que o abuso

sexual não é normal, demora muito. As mulheres também precisam compreender que a violência sexual não é uma normalidade no casamento — explicou.

Luiza ainda falou da importância de haver a formação de núcleos de atendimento com pessoas especializadas no tema, desde delegados e juízes a equipes de apoio psicológico para as vítimas.

### Estatística

Segundo Luciene Aparecida Longo, representante do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), existem muitas dificuldades para se obter dados sobre violência contra a mulher.

— Muitas vezes o crime não é considerado feminicídio por não ter acontecido dentro do domicílio na vítima. Nos estudos sobre violência, a gente não consegue captar especificamente a violência doméstica, pois o entrevistado omite o tipo da agressão — relatou.

De acordo com estudos do IBGE apontados por Luciene, apenas 7,9% dos municípios têm delegacias especializadas para atender mulheres.

Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/09/06/lei-maria-da-penha-e-um-avanco-que-precisa-ser-mais-bem-implementado-aponta-debate>. Acesso em fevereiro de 2020.

1 - Quais são os avanços da lei e o que ainda pode melhorar, segundo a análise das especialistas?

A lei é importante por criar dispositivos jurídicos que enfrentam diretamente a violência doméstica, assim como a importância do canal de denúncia.

As especialistas destacam a necessidade de que a mídia seja aliada no combate à

violência, sem um discurso sensacionalista, assim como chamam a atenção para a importância de uma educação com viés de igualdade de gênero. É destacada também a importância na formação de núcleos de atendimento especializados quanto ao tema.

**2** - Considere o seguinte trecho:

“A gente espera que os veículos de comunicação sejam aliados à causa e não cometam sensacionalismo. Por último, os agressores precisam de uma Justiça restaurativa, com uma pena com caráter pedagógico”

O que seria um exemplo de mídia sensacionalista e o que seria um exemplo de mídia aliada à causa? Não é preciso trazer um exemplo real nem formular um exemplo fictício, mas pense em diferentes características que uma reportagem ou notícia pode ter para ser caracterizada como “sensacionalista” ou “aliada”.

Uma reportagem sensacionalista seria aquela que incita o punitivismo e busca chamar atenção e visualização, por vezes focando em aspectos pessoais das vítimas ou dos agressores, por vezes retratando os fatos de maneira exagerada, com o intuito de aumentar números de audiência.

Uma mídia aliada seria a que não trata o agressor como um criminoso irrecuperável, mas como uma pessoa que deve estar sujeita a uma pena com caráter pedagógico. Uma mídia aliada também deve se privar de revelar muitas informações pessoais das pessoas envolvidas, para não afetar as suas vidas pessoais e as vidas de seus familiares e amigos.

**3** - O texto que acabamos de ler é uma notícia. As notícias caracterizam-se por geralmente relatar um acontecimento, descrito na manchete. Ao longo da notícia, é comum lermos uma exploração das consequências do evento relatado.

Qual é o evento relatado pela notícia e quais são as consequências exploradas?

A notícia elenca alguns pontos discutidos durante uma audiência pública realizada na Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa, com o objetivo de debater os

12 anos de vigência da Lei Maria da Penha. A notícia sintetiza pontos de diferentes falas de especialistas, apresentando os principais pontos de discussão daquela audiência.

**4** - Considere o portal em que a notícia foi publicada e o tipo de cobertura de fatos que é feita. Quais são alguns dos objetivos por trás da publicação desse tipo de notícia?

A notícia foi realizada pela Agência Senado e publicada no site do Senado, portanto trata-se de uma cobertura interna. Essas notícias têm o propósito de divulgar, para a população, algumas das discussões internas que acontecem em espaços de representação, como o Senado. Pode-se dizer também que essa notícia se propõe a informar quem lê sobre a Lei Maria da Penha, a partir da discussão de especialistas.

Reúnam-se em grupos para discutir e responder:

**5** - Qual o papel que representantes (como deputadas(os) e senadoras(es)) e os movimentos sociais podem ter no combate à violência contra a mulher?

Movimentos sociais podem fomentar o debate, organizar a população em torno de objetivos, informar, educar, denunciar, pressionar governantes, entre outras ações. As(os) representantes são responsáveis por elaborar, revisar, discutir e votar legislação.

**6** - Qual o papel que a escola pode ter no combate a esse problema, considerando a escola como espaço de formação de crianças e jovens?

Como o próprio texto traz, a escola é um espaço de informação, formação e educação, e portanto pode ser um espaço em que se discuta questões acerca de violência doméstica e abuso, de modo a melhor preparar as crianças e os jovens para lidar com estas questões.

**7** - Vocês já ouviram o ditado “Em briga de marido e mulher não se mete a colher”? Como esse tipo de pensamento prejudica mulheres que são vítimas de violência?

O ditado enfatiza que não deve se discutir violência doméstica, invisibilizando um problema grave, o que vai na contramão do que foi discutido até então.

**8** - Considerando a importância da educação na formação de jovens críticas(os) em relação a problemas relacionados ao machismo, como você avalia projetos de educação que pretendem retirar a discussão sobre gênero da escola?

Espera-se que as(os) alunas(os) entendam que esse tipo de proibição é prejudicial pois vai na contramão do que foi discutido até então.

---

### **Plano de aula:**

#### **- Objetivos da atividade**

- Apresentar o texto de Amara Moira;
- Discutir a importância da escolha de um tema em uma prova de redação.

#### **- Capacidades de linguagem**

##### *Capacidades de ação:*

- Analisar os impactos decorrentes da escolha de um tema de redação e discutir o papel da escola e das universidades no combate às desigualdades;
- Analisar o contexto de produção de um artigo de opinião.

#### **- Recursos e materiais**

- Artigo de opinião de Amara Moira (impresso ou projetado);
- Estatísticas e informações, que podem ser retirados dos textos que subsidiam a aula.

Pode ser que o artigo de opinião de Amara Moira chame atenção por seu estilo de escrita muito característico. Apesar de prevalecer o uso da norma-padrão, a autora toma muitas liberdades ao incluir expressões idiomáticas e marcas de oralidade em sua escrita.

Se pertinente, esse pode ser o espaço para iniciar uma reflexão acerca do uso da norma-padrão como fazemos na seção seguinte. Em quais contextos ela costuma ser seguida à risca e em quais contextos o seu uso é mais flexível? Se esse texto fosse publicado em outro lugar, por exemplo, num jornal de grande circulação, será que haveria diferenças? Existe um jeito certo e um jeito errado de se comunicar? As falas de quem geralmente são consideradas erradas, incorretas ou inapropriadas - que grupos são estigmatizados em seu dizer? Será que a norma-padrão abarca a variedade linguística? Afinal de contas, quem determinou que deve existir uma norma-padrão e por que ela deve ser seguida?

Um exemplo de material que pode ser usado como começo de discussão sobre preconceito linguístico é o breve vídeo de uma entrevista dada pelo *rapper* Emicida para o programa Amplifica, da Natura. A entrevista pode ser acessada aqui: <https://www.youtube.com/watch?v=QlhsiMWT-eQ>.

**Leia o seguinte artigo de opinião, de Amara Moira, sobre o ENEM e o projeto Escola Sem Partido:**

**A queda de braço entre o ENEM e a Escola Sem Partido**, por Amara Moira

Pra quem tava na expectativa de ver como o ENEM reagiria à decisão judicial que considerou inconstitucional a norma que zerava redações que desrespeitassem os direitos humanos, decisão judicial referendada pela própria presidenta do STF Cármen Lúcia, não houve decepção: não podendo existir essa norma em separado, ela foi sutilmente inserida dentro da proposta de redação (“redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema ‘Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil’, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos”), o que torna o desrespeito aos direitos humanos fuga do tema.

Xequê!

Isso só mostra o quanto o ENEM, entendendo o papel que seus conteúdos têm na construção dos currículos de norte a sul do Brasil, quer fazer resistência frente a discursos e ações que tentam impedir que um dia a escola possa ser, não um espaço de reprodução de opressões, como é hoje, mas sim de transformação da sociedade.

Questões que discutem pobreza, racismo, violência doméstica, imposição de

modelos nocivos de feminilidade, variação linguística (inclusive cobrando conhecimento de vocabulário típico das regiões Norte e Nordeste, como no caso da questão sobre “gerimum com g”), questões que propõem um outro olhar sobre materiais publicitários, mostrando a necessidade de aprender a lê-los nas entrelinhas, questões que avaliam a capacidade do estudante de relacionar textos de gêneros diversos e várias procedências, de lidar com o português de outras épocas e regiões... questões, em suma, que requerem do aluno habilidades sofisticadas sim de interpretação, mas de uma interpretação engajada, as habilidades talvez de que mais necessitamos para enfrentar os pequenos golpes que nos dão dia após dia na mídia, na promulgação de leis, nas declarações oficiais.

Saber ler os experimentos verbais de uma Lispector, de um Machado, mas também de um Racionais MC's, ser capaz de analisar obras variadas de artistas plásticos (inclusive um grafite que traz marcas da xilogravura nordestina e um quadro que dialoga com signos de religiões afrobrasileiras), mas também produtos da mídia e da indústria cultural, discutir as potencialidades e riscos trazidos pela internet, problematizar a noção de “português certo”, pensando, ao invés disso, em português adequado ao contexto: a beleza dessa prova é não existir um conteúdo específico por estudar (o que dificulta engessamentos e padronizações do ensino), mas sim exigir o desenvolvimento de habilidades interpretativas comprometidas com um projeto democrático de sociedade.

Mas a cereja do bolo foi a redação, como tem sido praxe nos últimos anos, por exemplo nos temas de 2016, “caminhos para combater a intolerância religiosa / racismo” (nesse ano, foram duas aplicações do ENEM), com só 77 alunos tirando a nota máxima, e de 2015, “persistência da violência contra a mulher”.

O tema desse ano, por sua especificidade, “desafios para a formação educacional de surdos”, pegou desprevenido inclusive quem se acreditava por dentro dos assuntos “caíveis” e abordou um debate que mesmo a esquerda tem se esquivado de fazer.

E mais: o fez não de forma genérica, abstrata, mas cobrando um mínimo de intimidade do aluno com a temática e um posicionamento condizente com a defesa dos direitos da população surda.

Não faz dois anos que o STF decretou que escolas privadas não poderiam se eximir de criar um espaço acessível para alunos com deficiência nem cobrar matrícula ou mensalidade a mais desses alunos, práticas que tentavam empurrá-los para a escola pública ou permitir que ficassem nas particulares apenas os de família mais abastada, mas a redação, se começasse dessa forma, ainda assim precisaria enveredar pela realidade específica das pessoas surdas, discutindo a necessidade da Libras ser língua oficial do Brasil não só no papel (aliás, você sabia que o Brasil tem duas línguas oficiais, português e Libras?) mas também no cotidiano das escolas, com cada vez mais alunos, sejam surdos ou ouvintes, ganhando fluência no idioma desde a infância (pode-se argumentar, por exemplo, que o bebê desenvolve suas habilidades motoras antes do aparelho fonador, o que lhe permitiria aprender Libras antes mesmo do que o português, já desde as creches e berçários), com alunos, funcionários e professores ouvintes não fluentes em Libras entendendo como funciona, de fato, a leitura labial, com a comunidade escolar como um todo entendendo o seu papel na construção de uma educação de igual qualidade tanto em Libras quanto em português.

Falta ainda bastante coisa no ENEM, ô se falta, maior presença de mulheres e pessoas negras como referências e o escancaramento de aspectos racistas e machistas presentes em muitas das citações, por exemplo, mas é preciso reconhecer que ele não se curvou aos ditames da bancada fundamentalista e da Escola Sem Partido e que, com isso, segue impondo um exame que oriente os currículos de todo o país a se pautarem pela defesa radical dos direitos humanos.

Eu, como travesti professora de literatura, digo: dá gosto dar aula pro ENEM!

Disponível em: <https://midianinja.org/amaramoira/a-queda-de-braco-entre-o-enem-e-a-escola-sem-partido/>

**1** - Qual a importância de exigir que candidatas(os) do vestibular desenvolvam habilidades de interpretação crítica?

Ao prezar por uma interpretação engajada, a prova entende que essas são habilidades necessárias para a vida em sociedade, para que as pessoas possam ser cidadã(o)s críticas(os) que possam ler nas entrelinhas os discursos midiático e governamental.

**2** - Baseando-se na leitura do texto, o que poderia ser um “projeto democrático de sociedade”? Quais são as características que um projeto desse deve apresentar? Explique.

Um projeto democrático de sociedade é aquele que abraça as diversidades humanas, regionais, de gênero, de raça, religiosas, artísticas, linguísticas, comprometido com o combate a desigualdades históricas.

**3** - Como a escolha de temas de questões e de redação reflete a preocupação com este projeto?

A autora defende que o ENEM entende o seu próprio papel enquanto formador de currículos, isto é, entende que, ao incluir em sua prova certas reflexões, fará com que essas mesmas questões sejam trabalhadas na escola. Além disso, ao se comprometer com uma visão de que a escola é espaço de transformação da sociedade, a prova entende que é preciso, sim, abordar questões relevantes de nossa sociedade (“pobreza, racismo, violência doméstica, imposição de modelos nocivos de feminilidade, variação linguística (...), questões que propõem um outro olhar sobre materiais publicitários, mostrando a necessidade de aprender a lê-los nas entrelinhas, questões que avaliam a capacidade do estudante de relacionar textos de gêneros diversos e várias procedências, de lidar com o português de outras épocas e regiões (...)), de modo a

instigar candidatas(os) e priorizar aquelas pessoas que entendem quais direitos humanos devem ser defendidos.

4 - Qual o papel que cidadã(o)s críticas(os) têm na transformação da sociedade?

Cidadã(o)s críticas(os) podem criticar, exigir, reivindicar, se organizar para cumprir objetivos, informar e educar, se mobilizar, manifestar, protestar.

5 - Um artigo de opinião é escrito por um(a) especialista para discutir temas relevantes da vida em sociedade - como o nome já diz, esse gênero se pauta na opinião bem fundamentada para argumentar. Nesse caso, temos um artigo escrito por uma professora.

Que tipo de defesa ou elogio a autora faz em relação aos posicionamentos do ENEM? E que tipo de crítica ela faz?

A autora discute a escolha de temas de questões e de redação, a partir de uma defesa dos direitos humanos e de uma educação crítica e transformadora. As críticas feitas vão no sentido de criticar a falta de representatividade nas referências, assim como a falta de criticidade em relação ao machismo e racismo de alguns dos textos usados como subsídio.

---

### Sintetizar é preciso!

Nesta seção, lemos e discutimos uma notícia sobre a Lei Maria da Penha, e exploramos alguns dos objetivos que uma notícia pode cumprir e alguns dos assuntos que geralmente são tratados nas notícias, assim como diferenças no seu tratamento. Também lemos um artigo de opinião sobre as escolhas dos temas do ENEM, e refletimos sobre a importância da interpretação engajada na construção de um projeto democrático de sociedade.

Escreva uma breve **síntese**, isto é, um pequeno texto que *sintetiza, resume* as

informações mais importantes do nosso estudo. Você pode se guiar pelas perguntas de orientação, mas procure escrever um texto coeso, e não simplesmente respondê-las de maneira desconectada.

- **Quais objetivos** as notícias podem tentar cumprir?
  - Quais as diferenças entre um tratamento **sensacionalista** e um **ponderado** na hora de veicular notícias?
  
  - Que **impactos** uma prova de redação pode ter?
  - Que **objetivos** um artigo de opinião busca cumprir?
-

### 3. A minha voz, as nossas vozes: como ser ouvida e como se fazer entender

#### Para o(a) educador(a):

Nesta seção, comparamos os textos de Marielle Franco e de Amara Moira, para colocar a lupa sobre a língua e explorar de maneira mais afinada como certas escolhas (lexicais, discursivas, textuais, de estilo...) são tomadas pelas autoras e que efeitos são provocados na construção do texto.

#### Plano de aula:

##### - **Objetivos da atividade**

- Comparar discurso de Marielle Franco e texto de Amara Moira;
- Discutir semelhanças e diferenças na construção do plano do texto;
- Discutir semelhanças e diferenças nas estratégias usadas.

##### - **Capacidades de linguagem**

###### *Capacidades discursivas:*

- Analisar semelhanças e diferenças na construção do plano do texto
  - Como apresentar uma discussão?
  - Quais problemas?
  - Quais dados?
  - Qual a importância destes dados?
  - Como argumentar pela importância de uma discussão?

###### *Capacidades linguístico-discursivas:*

- Analisar semelhanças e diferenças na utilização de mecanismos enunciativos e de textualização
  - Quais registros?
  - Diferenças fala/escrita?
  - Tomadas de posição e o “eu” no texto?
  - Diferenças no tom dos textos?

**- Recursos e materiais**

- Discurso de Marielle Franco (impresso ou projetado)
- Artigo de opinião de Amara Moira (impresso ou projetado)

**1** - Podemos dizer que um dos temas principais do discurso de Marielle Franco é a urgência e a importância da discussão sobre gênero na escola. O artigo de Amara Moira toca em tema semelhante, e do que significa a escolha de temas do ENEM.

Escreva uma síntese dos pontos principais das autoras: por que é importante discutir questões de gênero na escola e por que é importante que o ENEM tenha uma postura de combate a preconceitos, violências e desigualdades?

O discurso de Marielle aponta para a necessidade de se trabalhar questões de gênero na escola, de modo formar crianças e jovens para que elas(es) possam enfrentar problemas estruturais da nossa sociedade.

O discurso de Amara elogia a escolha de temas tratados na prova do ENEM, por entender que a prova é importante na formação de currículos que prezem pela formação de jovens críticas(os) que defendam os direitos humanos.

**2** - Quais são algumas das semelhanças entre os dois textos, em termos do que é discutido e os posicionamentos que as autoras adotam?

Ambas autoras defendem que a escola é um espaço de transformação da sociedade, e que portanto, devem abordar temas que dizem respeito ao enfrentamento de desigualdades históricas, respeito à diversidade e defesa dos direitos humanos.

Agora é o momento de olhar mais de perto para os dois textos e entender de que modo ambos apresentam suas discussões. Reúnam-se em grupos para responder às questões:

**1 - Quais problemas sociais Marielle elenca e quais questões sociais Amara aponta como importantes?**

Marielle aponta problemas relacionados ao feminicídio e à violência contra a mulher, desigualdades sociais, de gênero e de raça, diferenças salariais, subrepresentação política, violência urbana.

Amara aponta a importância de questões que abordem temas como “pobreza, racismo, violência doméstica, imposição de modelos nocivos de feminilidade, variação linguística, habilidades de interpretações múltiplas e engajadas, defesa dos direitos de populações marginalizadas”. Além disso, a autora elenca possíveis melhoras para o ENEM: “maior presença de mulheres e pessoas negras como referências e o escancaramento de aspectos racistas e machistas presentes em muitas das citações”.

**2 - Que tipo de dado e informação é levantado em cada um dos textos? Qual a importância destes na argumentação?**

Marielle traz dados numéricos e estatísticos acerca da violência urbana, análises sociológicas a respeito de desigualdades de gênero e de raça, informações a respeito de discussões feministas.

Amara mobiliza informações a respeito de decisões judiciais, de questões linguísticas e educacionais a respeito da educação de pessoas surdas, e traça um histórico das questões da prova.

Ambas utilizam informações de diversas fontes para argumentar a favor da importância da discussão de temas relevantes em nossa sociedade.

O discurso de Marielle foi escrito para ser lido, e faz uso de uma linguagem apropriada para o contexto (Câmara dos Vereadores), enquanto o texto de Amara é escrito para uma plataforma (*Mídia Ninja*) e toma certas liberdades no que se refere ao registro informal.

**3** - Onde, no artigo de opinião, podemos identificar o registro informal adotado pela autora? Encontre exemplos.

Amara faz algumas escolhas que marcam um registro que pende para o informal, tais quais: "pra", "xeque!", "pequenos golpes", "de uma Lispector, de um Machado, mas também de um Racionais MC's", "a cereja do bolo", "caíveis", "ô se falta" e por aí vai.

**4** - Discutam sobre como esses tipos de escolha - entre registro mais formal ou mais informal - estão relacionados às duas situações de comunicação: o discurso para ser lido na Câmara e o artigo para ser publicado no portal.

Como Marielle escreveu o discurso para ser lido na Câmara, é esperada uma certa formalidade de registro, ao passo que Amara, ao escrever em uma plataforma como a Mídia Ninja, pode adotar um registro informal, supondo que não há rigorosidade a ser seguida e que seu público leitor possivelmente se interessará por uma leitura mais fluída e próxima da informalidade.

**5** - É possível perceber que Marielle adota um tom de urgência, enquanto Amara adota um tom um pouco mais distante, de quem analisa uma situação. Relacionem essa diferença de tons com as situações de produção.

Dado que o discurso de Marielle foi escrito para ser lido na Câmara durante uma votação crítica, e dada a seriedade da questão, a sua urgência é justificada. Quanto ao artigo de Amara, o tom analítico se justifica por ser um texto escrito para discutir questões relativas ao vestibular após o dia da prova. Ela trata as questões como pertinentes e urgentes, mas sem considerar que ações precisem ser tomadas imediatamente a partir da leitura do texto.

**6** - Selecione dois trechos dos textos, um do discurso de Marielle e um do texto de Amara, em que são empregados tons distintos e explique essa diferença.

Aqui cabem vários trechos, mas é ideal que sejam escolhidos trechos do discurso em que Marielle apela para a urgência da questão, como quando expõe problemas sociais ou quando apela para a importância de tratar destes temas com seriedade e compromisso. Amara, enquanto apela pela importância de se tratar destes temas, acaba indo por uma “via positiva”, no sentido de que ela elogia as escolhas feitas pelo ENEM e defende a importância destas discussões por serem fundamentais na construção de um projeto democrático de sociedade

**7** - Frequentemente pensamos que em um texto oral predomina a informalidade e em um texto escrito predomina a formalidade, mas podemos ver que isso não é verdade. Que outros elementos determinam, então, que tipo de registro escolher?

A situação de comunicação, mais do que tudo, dita como deve se adequar a linguagem empregada: onde e como o texto será lido/publicado ou ouvido? A quem o texto é direcionado? De que maneira ele se beneficia de um registro mais ou menos formal? Aqui cabe a reflexão de que, ainda que seja comum pensar em formalidade e informalidade em termos de proximidade ou distância da escrita, isso nem sempre é verdade.

**8** - Agora é o momento de investigar em que momentos as autoras se posicionam usando a primeira pessoa (singular ou plural) em cada texto. Escolha pelo menos dois momentos no discurso de Marielle e um momento no texto de Amara e explique(m), para o restante da turma, os impactos e efeitos que essas escolhas têm. Você(s) pode(m) elaborar um roteiro para a explicação para a turma, se for pertinente.

Marielle emprega a primeira pessoa do plural em alguns momentos, seja para se colocar como parte da população de mulheres negras, seja para se situar como parlamentar.

Amara emprega a primeira pessoa do singular no final de seu texto, se situando como professora e travesti.

Os efeitos disso no discurso vão no sentido de se colocar como uma voz de grupos que

são costumeiramente silenciados, e de defender essa voz em um espaço como a Câmara dos Vereadores. Quando se situa enquanto parlamentar, apela para a responsabilidade de suas(seus) colegas parlamentares.

Já no texto de Amara, ela se situa como parte de um grupo historicamente marginalizado, de modo a dizer que valoriza a diversidade humana e a postura que o ENEM adota em relação à diversidade.

### Para entender ainda melhor...

Chamamos de **modalização** os diferentes modos pelos quais as(os) falantes de uma língua podem modificar o que falam para criar nuance, demonstrar posicionamentos, expressar certezas ou incertezas, delimitar de onde vêm uma informação e por aí vai...

A modalização é um aspecto que atravessa todos os usos da língua. Para que isso aconteça, mobilizamos - quase sem perceber - **modalizadores discursivos**. Eles podem ser modos verbais, verbos auxiliares, adjetivos, advérbios, entre outros.

Vejamos usos diferentes de alguns modalizadores. Pense, por exemplo, no quanto uma frase pode ser mais *assertiva* com o uso de palavras e expressões como “evidentemente”, “é certo que”, ou como a *dúvida* pode ser expressa por palavras e expressões como “eu acredito que”, “talvez”, “possivelmente”.

Perceba as diferenças de grau com expressões como “eu acho que devemos”, “o caminho a se seguir é este”, “o que deve ser feito é isso”, “é fundamental que”, “é urgente que”.

Considere as diferentes maneiras com as quais podemos afirmar algo, delimitando de onde vem a informação: “segundo os estudos da área”, “de acordo com especialistas”, “a minha opinião pessoal é de que”, “a vizinha me contou”, “estão dizendo por aí”, “dizem as más línguas”.

Todos esses pequenos elementos são maneiras de **expressar posicionamentos em relação àquilo sobre o que se fala**, variando em intensidade e em quão explícitos ou implícitos são.

Aprendemos a usar modalizadores ao longo da nossa vida, sem que ninguém precisasse nos ensinar. Agora, quando vamos escrever um texto, é interessante que nós tenhamos atenção sobre os diferentes efeitos que nossas palavras podem ter - e usá-las a nosso favor.

Os modalizadores também ajudam na **progressão textual**, ou seja, os modos como

um texto progride, se desenrola, visando uma leitura fluida. As escolhas que fazemos, por exemplo, ao criar uma sequência de ideias, pode impactar na progressão textual.

Vamos explorar um momento em um dos textos que lemos, em que Marielle Franco usa modalizadores em um momento crítico de seu discurso. Volte para o texto e releia o seguinte momento (assim como o que antecede e o que se sucede):

“Por isso, **quero deixar registrado que essa Casa**, ao retirar os termos “gênero”, “sexualidade” e “geração”, fortalece a continuidade de desigualdades e violências dos mais diversos tipos.

A urgência do problema é evidente ao longo de todo o discurso - os dados e informações alarmantes que Marielle traz ajudam a criar um sentimento de urgência desde o começo do discurso até esse momento. O trecho selecionado é o momento em que ela apresenta o ponto principal daquela votação: a proibição da discussão sobre gênero na escola. Por tratar o texto com urgência até então, ela nos leva a entender que essa proibição não é banal - ela é, na verdade, muito perigosa, pois fortalece a continuidade dos problemas. Ao usar a expressão “desigualdades e violências dos mais diversos tipos”, ela retoma, brevemente, tudo que falou até então.

Ao usar a expressão “quero deixar registrado que essa Casa”, são muitos efeitos criados: Marielle marca o seu posicionamento político frente a questão, assim como pontua a urgência do problema para a posteridade, já que sua fala constará nos registros e ajuda a interpelar os(as) outros(as) representantes a se posicionarem - como faz no restante do texto.

É pelo uso de uma expressão certa em um parágrafo bem colocado que Marielle consegue amarrar as partes de seu texto: ela conecta os problemas que ela elencou no início do discurso ao ponto principal da discussão da votação em que o discurso seria lido e já adianta a argumentação que vem depois.

Agora vamos retornar a alguns textos que lemos neste módulo e procurar entender quais efeitos o uso de modalizadores cria - na frase, no parágrafo ou no texto inteiro. Reúnam-se em grupos e discutam para responder às questões. Para facilitar, nestes exercícios serão selecionados trechos dos textos, mas tenham em mente que é interessante voltar para a leitura do texto inteiro para entender a sua progressão textual.

“E eu pergunto a vocês: **seguiremos nos recusando** a falar sobre igualdade de gênero? **Até quando?**”

O debate sobre a nossa igualdade é **urgente** no mundo, no Brasil e no município do Rio de Janeiro!

Enfrentar este debate é **nos comprometermos** com a democracia e com nosso avanço civilizatório.”

1 - De que maneira Marielle enquadra a discussão neste trecho, isto é, como ela qualifica o debate sobre gênero? Quais efeitos isso pode provocar em quem lê seu discurso?

Este trecho vem em seguida da apresentação de dados - assustadores, nas suas palavras - sobre violência contra a mulher, de modo a assinalar a urgência da questão, conectando a desigualdade de gênero com a necessidade de se discutir a igualdade de gênero. O debate é, portanto, urgente e necessário. Isso ajuda a provocar um efeito de convencimento em quem lê seu discurso.

2 - Como o uso dessas expressões evidenciam o seu posicionamento em relação a essas questões?

Neste trecho, vemos como Marielle estava engajada na luta contra a desigualdade de gênero, a partir de suas posições enquanto ativista e representante democraticamente eleita, principalmente quando se considera que o discurso seria lido na Câmara. Ela trata a questão como uma responsabilidade coletiva, na qual ela se posiciona e se inclui.

Isso só mostra o quanto o ENEM, entendendo o papel que seus conteúdos têm na construção dos currículos de norte a sul do Brasil, **quer fazer resistência** frente a discursos e ações que tentam impedir que um dia a escola possa ser, não um espaço de reprodução de opressões, como é hoje, **mas sim de transformação da sociedade.**

3 - De maneira Amara qualifica o posicionamento do ENEM em relação às disputas que estão sendo travadas nos espaços escolares?

Amara trata o posicionamento do ENEM como contrário a discursos e ações que visam manter a reprodução das opressões no espaço escolar, isto é, faz alusão a movimentos que visam cercear e censurar o debate sobre desigualdades no ensino. Ao frisar a necessidade de certos debates, o ENEM afirma o valor da escola enquanto espaço de transformação.

**4** - Baseando-se no restante do texto, o posicionamento da autora dialoga com o posicionamento do ENEM? Encontre trechos que justifiquem sua resposta.

O posicionamento da autora dialoga em defesa das escolhas feitas pelo ENEM, tanto na formulação das questões quanto na escolha do tema da redação. Há momentos em que a autora faz críticas à prova, mas entendendo que há ainda mais avanços possíveis.

Podemos entender o seu posicionamento, por exemplo, quando ela fala sobre questões que exigem das(os) candidatas(os) “habilidades sofisticadas (...) de leitura engajada” necessárias “para enfrentar os pequenos golpes que nos dão”.

Ela ainda usa expressões como “a beleza dessa prova” e “a cereja do bolo”, para falar sobre o compromisso da prova com “um projeto democrático de sociedade”.

Ao dizer que “falta ainda bastante coisa no ENEM, ô se falta”, a autora faz alusão a avanços possíveis e lista alguns deles, ainda assim reconhecendo que a prova “não se curvou aos ditames da bancada fundamentalista e da Escola Sem Partido”, dessa forma pautando “defesa radical dos direitos humanos”.

---

**Sintetizar é preciso!**

Nesta seção, comparamos e discutimos o discurso de Marielle Franco e o artigo de opinião de Amara Moira. Refletimos sobre os tipos de informação que esses textos

mobilizam, assim como os reflexos, no texto, da situação de comunicação em que o texto foi gerado.

Escreva uma breve **síntese**, isto é, um pequeno texto que *sintetiza, resume* as informações mais importantes do nosso estudo. Você pode se guiar pelas perguntas de orientação, mas procure escrever um texto coeso, e não simplesmente respondê-las de maneira desconectada.

- **Que tipo(s) de informação**, dados ou argumentos um **discurso** pode elencar para apresentar e discutir uma questão? Pense não só no discurso que lemos, mas imagine outras situações.
- **Quais impactos** o tipo de informação que é mobilizada pode causar no público que lê/assiste o discurso?
- **Que tipo(s) de informação**, dados ou argumentos um **artigo de opinião** pode elencar para apresentar e discutir uma questão? Pense não só no artigo que lemos, mas imagine outras situações.
- **Quais impactos** o tipo de informação que é mobilizada pode causar no público que lê o texto?
  
- **De que maneira(s)** a situação de comunicação determina os registros (formal ou informal) e os tons usados em um texto?
- **Quais efeitos** podem ser criados pelo uso da 1ª pessoa do singular ou do plural, ao menos nos textos que lemos?
- **De que maneira(s)** é possível interpelar, exigir, cobrar posicionamentos?

#### 4. Escrever para gritar - Elaboração de um texto base para fala em protesto

##### **Para o(a) educador(a):**

Nesta atividade, as(os) estudantes se reunirão para uma atividade de **produção textual coletiva**. A proposta de redação segue os moldes de uma proposta de redação da Comvest. Essa atividade pode ser feita no momento da aula, mas talvez seja mais interessante que as(os) estudantes possam escrever essa redação com calma, fora do tempo de sala de aula. Avalie o que você julga mais apropriado para o seu trabalho. Depois da proposta, você encontra orientações para a correção e uma proposta de grades de avaliação. Reiteramos que se trata apenas de uma sugestão de grade, e que qualquer avaliação deve ser feita levando em consideração o seu alunado e o seu contexto.

A nossa opção para a primeira proposta foi a de trabalhar com produção textual coletiva. Por um lado, eleger o trabalho coletivo simula um aspecto fundamental da vida em sociedade e a escrita de gêneros - muitas vezes precisamos cooperar e escrever em conjunto com outras pessoas. Este trabalho coletivo, inclusive, está presente em outros momentos da nossa proposta didática. Trabalhar com a escrita coletiva também permite mobilizar habilidades e competências diferentes para cada estudante que se envolva na atividade - as pessoas do grupo podem se coordenar para dividir tarefas e explorar as diferentes habilidades mobilizadas para cada etapa da escrita. É interessante que você tire um tempo para orientar a turma em relação à produção textual coletiva.

##### **Plano de aula:**

###### **- Objetivos da atividade:**

- Produzir coletivamente um texto - Texto base para fala em protesto

Infelizmente, não conseguimos encontrar gravações, em boa qualidade, que

capturassem falas em protestos na íntegra. Ainda que ler ou assistir a alguma dessas falas fosse importante do ponto de vista de reconhecimento de características do gênero, também acreditamos que - tal qual uma proposta de redação do vestibular Unicamp pode fazer - a proposta está formulada de tal maneira a dar diretrizes de como deve ser escrito o texto. O texto bem sucedido será aquele que mostrar uma leitura pertinente do texto da coletânea, que será materializada em um projeto de texto adequado e no cumprimento bem sucedido das instruções numeradas, assim como na habilidade de simular a situação de produção a partir da constituição de uma máscara discursiva pertinente.

Caso seja de interesse mostrar de relance como essas falas são, sugerimos dois vídeos em que é possível entender aspectos das falas de protestos:

- [“São Paulo contra Bolsonaro - #EleNão”](#) - Acesso em junho de 2020
- [“Protesto na Câmara contra os preconceitos de gêneros”](#) - Acesso em junho de 2020

Se quiser, após assistir aos vídeos, você pode instigar a reflexão acerca de características daquela situação de produção e os textos que surgem da prática.

Elaboramos um roteiro, que pode ser expandido.

- No primeiro vídeo, podemos ouvir trechos de falas de protestos. Como essas falas se dirigem a quem está lá? Como elas caracterizam quem está participando do protesto? Quais são as críticas e quais são as reivindicações feitas?
- O segundo vídeo traz um compilado de entrevistas e falas feitas para uma câmera. O que pode mudar quando a interlocução se dá para um(a) expectador(a) futuro(a), que não está lá? Quais são as críticas e quais são as reivindicações feitas? Que tipos de dados, informações e argumentos são mobilizados nessas falas?

### **Proposta 1 - Produção coletiva - Texto base para fala em protesto**

Vocês são estudantes de Ensino Médio que foram, em conjunto com outras(os) estudantes, mobilizadas(os) pelo Grêmio Estudantil a participar de um protesto na sua escola, após uma professora travesti sofrer agressões verbais vindas do pai de um estudante. Um grupo de estudantes se reuniu para redigir o **texto base de uma fala**, que será lida em voz alta na manifestação para as pessoas presentes. No seu texto, vocês devem: **a)** apresentar o problema que motivou a manifestação; **b)** argumentar pela importância da diversidade no quadro docente da escola no combate às opressões; **c)** exigir que a escola se posicione frente ao caso.

Para a elaboração do texto, vocês devem levar em consideração o manifesto escrito por Maria Clara Araújo, estudante de Pedagogia na UFPE, quando da sua aprovação na universidade federal. Vocês podem trazer informações, ideias e argumentos de outras fontes para compor o seu texto.

**1.** Hoje, eu tive minha sobrancelha raspada por minha mãe, emocionada por eu ter sido a primeira pessoa de minha família a ser aprovada na Universidade Federal de Pernambuco. O que pra ela é uma realização pessoal de mãe que, diga-se de passagem, sempre me incentivou a estudar, para mim, uma travesti negra, é uma conquista com imenso valor simbólico.

Desde muito cedo, o âmbito educacional deixou o mais explícito possível suas dificuldades em compreender as particularidades de minha vida: aos 6 anos, desejando ser a Power Ranger Rosa, aos 13 usando lenços na cabeça, aos 18 implorando pelo meu nome social e, logo, o reconhecimento de minha identidade de gênero. Nenhuma foi atendida. Nenhuma foi levado a sério como algo que eu, enquanto um ser humano, preciso daquilo para me construir e ter minha subjetividade.

Se ontem a professora tirou a boneca de minha mão, hoje o Reitor diz não ter demanda para meu nome social.

Eu existo! Nós existimos!

As violências por conta de minha identidade sempre trouxeram retaliações em salas, corredores e banheiros durante toda minha permanência na escola. Lembro-me de, inúmeras vezes, minhas amigas entrando em rodas feitas por rapazes para me bater e tentarem me salvar. “Para com isso! Deixa ela!”

Não era só comigo, mas fui a única que aguentei. Vi, de pouco em pouco, outras possíveis travestis e transexuais desaparecendo daquele ambiente, porque ele nunca simbolizou um espaço de acolhimento, educação e aprendizagem. Mas sim de opressão, dor e rejeição.

Os banheiros femininos estão com as portas fechadas, o nome nas cadernetas não pode ser alterado e os olhares de escárnio estão por todas as partes. De corredor à sala, de banheiro à secretaria.

“O que ela faz aqui?”, se perguntam diariamente ao me ver andando na luz do dia. Afinal, eu, enquanto travesti, devo ser uma figura noturna. Assim, sedimentando a posição que a sociedade me atribuiu: de sub-humana. E quando falo isso, meus queridos, estou sendo o mais honesta que posso.

Olhe ao seu redor! Quantas travestis e mulheres trans você se depara no seu dia a dia? Quantas estão na sua sala de aula? Quantas te atendem no supermercado? Quantas são suas médicas?

Espere até as 23hrs. Procure a avenida mais próxima. As encontrará. Porque lá, embaixo do poste clareando a rua escura, é onde nós fomos condicionadas a estar por uma sociedade internalizadamente transfóbica.

Quando vi minha aprovação, foi uma alegria por eu ter tido uma conquista, mas para além disso, eu tive a consciência de forma imediata, que dentro de minhas perspectivas de vida, ver uma pessoa como eu em um espaço acadêmico é algo utópico. Até quando será? Até quando minhas irmãs irão ter que ser submetidas a essas condições de vida?

Sem moradia, sem estudo, sem trabalho. Se prostituindo por 20 reais.

Onde está a dignidade?

Não somos iguais. Eu, travesti, não sou igual a você. Eu, travesti, além de ter batalhado por minha entrada, a partir de agora irei batalhar por minha permanência.

Optei por Pedagogia com a esperança de poder ser um diferencial. De finalmente pautar a busca por uma educação que nos liberta e não mais nos acorrente.

A escolha é apenas uma: lutar ou lutar. E eu, Maria Clara Araújo, escolhi ser um símbolo de força.

A revolução será travesti!

(Maria Clara Araújo, “Meu manifesto”, disponível em <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conheca-maria-clara-araujo-a-transexual-que-passou-na-universidade-publica-6544/>)

### Sugestão de grade de avaliação - Proposta 1 - Texto base para fala em protesto

Proposta temática (Pt)		
0	1	2
		2

<p style="text-align: center;"><i>Cumpriu plenamente</i> o que é exigido pela proposta</p> <p>O texto consegue apresentar, em um nível apropriado de detalhes, o problema que motivou a manifestação. O texto traz a narrativa ou descrição de uma situação verossímil, assim como caracteriza a situação como problemática, o que justificaria o chamado para um protesto. O texto argumenta de maneira coerente pela importância da diversidade no quadro docente, cumprindo aquilo que é exigido nos comandos. Por fim, o texto reivindica propriamente o posicionamento da escola frente ao caso.</p>
<p style="text-align: center;">1</p> <p style="text-align: center;"><i>Cumpriu parcialmente</i> o que é exigido pela proposta</p> <p>O texto cumpre os comandos exigidos pela proposta, mas o faz de maneira que não é plenamente satisfatória, ou há aspectos que prejudicam o cumprimento pleno das instruções. Há problemas com a narrativa ou com a descrição que prejudicam a caracterização da situação, como descrever pontualmente a situação ou não tratá-la com gravidade ou seriedade. Quebras na argumentação prejudicam a defesa pela diversidade no quadro docente. Reivindicação parcialmente adequada, mas com problemas na sua caracterização.</p>
<p style="text-align: center;">0</p> <p style="text-align: center;"><i>Não cumpre</i> o que é exigido pela proposta</p> <p>O texto não cumpre algum dos comandos ou o faz de maneira muito inadequada. O texto descreve uma situação diferente daquela que foi proposta. O texto não argumenta, ou argumenta muito mal, ou argumenta em defesa de algo diferente do que foi proposto. Não reivindica que a escola se posicione ou se dirija a outra(s) autoridade(s) que não a direção da escola.</p>

<b>Gênero (G)</b>
0 1 2 3
<p style="text-align: center;">3</p> <p style="text-align: center;"><i>Desenvolve bem G</i></p> <p style="text-align: center;">explora S e I e C de acordo com o projeto de texto</p> <p>Explora a situação de produção, narrando ou descrevendo bem o evento que motivou o protesto. Estabelece a interlocução de maneira verossímil, direcionando a fala às pessoas presentes através de marcas explícitas e/ou implícitas. É possível também fazer referências explícitas à composição das pessoas que estão no protesto, de modo a caracterizar o público. Argumenta de maneira coerente pela defesa da diversidade no quadro docente, fazendo uso de ideias, argumentos e informações trazidas pelo texto de Maria Clara Araújo, podendo trazê-los de outras fontes pertinentes. A argumentação está bem relacionada à situação que motivou o protesto e à reivindicação, a serviço de um bom projeto de texto. O texto exige que a escola se posicione frente ao caso, costurando essa reivindicação com o que foi argumentado.</p>

2  
*Desenvolve G*

configura S e/ou I e C de acordo com o projeto de texto  
Configura a situação de produção e/ou marca a interlocução, mas não o faz de maneira plenamente satisfatória. Traz algumas marcas de interlocução, mas o seu uso parece pouco verossímil ou artificial. Problemas na argumentação e/ou na sequenciação das partes do texto prejudicam o fluxo de leitura ou a compreensão das ideias, prejudicando o projeto de texto. A reivindicação para a escola é pontual ou mal caracterizada.

1  
*Desenvolve mal G*

apresenta C, mas não I nem S  
Apresenta uma certa estrutura textual que remete a uma fala de protesto, mas o faz sem a interlocução e situação de produção necessárias - por exemplo, narra uma situação de preconceito sem relacioná-la com o protesto e argumenta de maneira desconectada do relato.

OU

apresenta problemas em C, ainda que configura I e/ou S  
Problemas na sequenciação e relação das partes do texto prejudicam o fluxo de leitura. Há muitas quebras na argumentação. Apesar de haver configuração de I e/ou S, isso não garante que o texto seja reconhecível dentro do proposto.

OU

apresenta apenas traços de T, ainda que configure I e/ou S  
É possível perceber traços das tipologias textuais narrativa ou descritiva (quanto à situação que motivou o protesto), argumentativa (no que se refere à defesa da diversidade no quadro docente da escola) ou até mesmo injuntiva (no momento da reivindicação). Porém, esses elementos não passam de traços desconectados cujo todo não se conecta e não configura um texto adequado para essa situação de produção.

0  
*Configura outro G*

Não apresenta nem traços das tipologias mencionadas acima, de modo a configurar outro gênero que não um texto base para fala em protesto.

<b>Leitura do texto (Lt)</b>
0 1 2 3
3
<p style="text-align: center;"><i>Uso produtivo da coletânea:</i> <i>leitura crítica</i> que caracteriza uma <i>apropriação</i> de acordo com o projeto de texto / Compreensão <i>global</i> e <i>inferências</i> / Ausência de erros de leitura Consegue se apropriar de ideias e de informações que ajudam a configurar bem o projeto de texto. Usa informações produtivas para caracterizar a situação, assim</p>

como para argumentar em defesa da diversidade no quadro docente, mobilizando informações sobre a transfobia institucional e sistêmica, manifestada nas violências que ocorrem no espaço escolar, a evasão escolar sistemática de travestis e mulheres trans. O projeto de texto deixa transparecer um repertório interpretativo amplo e produtivo.

2

Uso *adequado* da coletânea:

*leitura mediana* que caracteriza um *aproveitamento* de acordo com o projeto de texto / Compreensão *global* ainda que com *erro pontual* que *não* compromete o projeto de texto

A reapropriação das informações e ideias do texto deixam algo a desejar, ainda que caracterizem um aproveitamento de acordo com o projeto de texto. Erro pontual não compromete o projeto de texto.

1

Uso *inadequado* da coletânea:

*leitura superficial*

E/OU

*erro(s) de leitura* que *compromete(m)* o projeto de texto

E/OU

uso da coletânea *desvinculado do projeto de texto*

O texto foca em informações que não são pertinentes para a proposta, ou que prejudicam a caracterização da situação de produção. Não demonstra uma leitura profunda do texto. O projeto de texto é prejudicado por erro(s) de leitura. Mobiliza informações do texto sem que isso ajude a configurar um projeto de texto.

0

Uso *insuficiente* do texto:

realiza simples *menções* ou *paráfrase*

E/OU

*cópia(s) justaposta(s)* do texto

OU

*não* uso do texto

### Convenções da escrita e Coesão (CeC)

1 2 3 4

4

Escolhas lexicais e sintática *produtivas* / Recursos coesivos que *contribuem* para o texto, ainda que com eventuais erros

3

Escolhas lexicais e sintáticas *adequadas* / Recursos coesivos que *não contribuem* para o texto *nem o comprometem*.

2

Escolhas lexicais e sintáticas *simples* / Recursos coesivos *simples* ou que *comprometem pontualmente* o texto / Poucos erros de ortografia e acentuação

1

Escolhas lexicais e sintáticas *inadequadas* / Recursos coesivos *inadequados* ou que *comprometem globalmente* o texto / Variados e recorrentes erros de ortografia e acentuação / Prevalência de simples *paráfrase* e/ou *cópia(s) justaposta(s)* do texto.

Espera-se que as(os) alunas(os) sejam capazes de narrar uma situação verossímil de transfobia, assim como caracterizá-la como problemática, o que justificaria o chamado para um protesto. O texto deve, ainda, argumentar pela importância da diversidade no quadro docente, fazendo uso de ideias, argumentos e informações trazidas pelo texto de Maria Clara Araújo, podendo trazê-los de outras fontes pertinentes, se for o caso. Por fim, é preciso que o texto reivindique, de maneira adequada, que a escola se posicione frente ao caso.

Em se tratando de um gênero com marcas de construção composicional menos previsíveis, recomendamos que você se atente à caracterização pertinente da máscara discursiva - respondendo bem à situação de produção e estabelecendo uma interlocução apropriada. O texto deve ser capaz de articular bem as suas partes - é possível apresentar o evento que motivou o protesto simultaneamente à caracterização da situação de produção em questão, ao passo que se critica a atitude do pai do aluno, argumentando pela defesa da diversidade e exigindo que a escola se posicione. O texto que fizer isso adequadamente terá caracterizado bem o gênero.

Uma leitura produtiva dos textos da coletânea se apropriará de informações importantes em relação à realidade escolar de muitas travestis e mulheres trans, e mobilizará essas informações de maneira apropriada. Dada a transfobia institucionalizada e sistêmica em nossa sociedade - manifestada em diversas violências e negações de direitos, inclusive no que diz respeito ao direito à educação - é urgente se posicionar contra o preconceito e a favor da diversidade. Dada a importância da escola na formação de sujeitos críticos, um quadro docente diverso é fundamental.

Por fim, espera-se que as(os) estudantes possam fazer escolhas produtivas (a nível lexical ou sintático) que ajudam a caracterizar a situação de produção e estabelecer

uma interlocução apropriada, assim como articular de maneira coesa as partes que compõem o seu texto.

---

## 5. Avaliação final - Elaboração de uma carta-convite

### Para o(a) educador(a):

Nesta atividade, as(os) estudantes realizarão, como avaliação final do módulo, uma atividade de **produção textual individual**. A proposta de redação segue os moldes da prova de redação da Comvest. Essa atividade pode ser feita no momento da aula, mas talvez seja mais interessante que as(os) estudantes possam escrever essa redação com calma, fora do tempo de sala de aula. Avalie o que você julga mais apropriado para o seu trabalho.

Como podemos ver, a proposta é marcada por seu viés crítico, tal qual acontece com muitas das propostas de redação da Comvest. É importante lembrar que estas provas reconhecem e valorizam o papel da educação como força-motriz da mudança no mundo, e portanto nossas atividades de preparação para a prova levam em consideração posicionamentos frente a questões relevantes da nossa sociedade.

Além disso, podemos encarar a proposta final do módulo como um mar onde desaguam as capacidades de linguagem e discussões trabalhadas ao longo das outras atividades. Dessa forma, a proposta mobiliza as discussões sobre:

- a escola como espaço de discussão de temas relevantes para a sociedade;
- a importância da educação na formação de sujeitos críticos;
- a importância da educação engajada no enfrentamento de desigualdades e na construção de sociedade democrática.

A proposta também mobiliza capacidades de linguagem importantes na produção textual, tais quais:

- mobilizar e retextualizar informações relevantes;
- apresentar problemas;

- argumentar e justificar a favor da discussão de problemas sociais;
- construir um texto escrito com interface no oral, segundo a interlocução esperada;
- modalizar e adequar usos de linguagem para o contexto;
- estabelecer relações entre diferentes textos e a sociedade em que vivemos.

Depois da proposta, você encontra orientações para a correção e uma proposta de grades de avaliação. Reiteramos que se trata apenas de uma sugestão de grade, e que qualquer avaliação deve ser feita levando em consideração o seu alunado e o seu contexto.

**Plano de aula:**

- **Objetivos da atividade:**
  - Produzir individualmente um texto - Carta-convite

## Proposta 2 - Proposta final - Elaboração de uma carta-convite

Você é um(a) estudante de Ensino Médio na presidência do Grêmio Estudantil da sua escola. Dada a sua posição, você foi escolhida(o) para elaborar uma **carta-convite** a ser lida na abertura da semana de educação da sua escola, que todo ano homenageia uma figura importante na história do Brasil. Este ano, o homenageado é o educador Paulo Freire, e o tema da semana é “Educar e aprender para construir um mundo melhor”. Na sua carta-convite, você deve: **a)** apresentar a semana e o tema escolhido à comunidade escolar; **b)** discutir a importância do tema e justificar a sua escolha; **c)** citar um trecho do poema “Não se escolhe” da poeta nicaraguense Gioconda Belli.

Você deve levar em consideração tanto o trecho da obra “Pedagogia da autonomia”, do educador homenageado (podendo ou não fazer referência direta ao texto), quanto o poema de Gioconda Belli, que deverá ser citado.

1. Ao reconhecer que, precisamente porque nos tornamos seres capazes de observar, se comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar, nos fizemos seres éticos, jamais poderíamos aceitar a transgressão da ética - algo contra o qual devemos lutar e não diante da qual cruzar os braços. Daí a minha recusa rigorosa aos fatalismos quietistas que terminam por absorver as transgressões éticas em lugar de condená-las.

Não posso virar conivente de uma ordem perversa, irresponsabilizando-a por sua malvadez, ao atribuir a força cegas e imponderáveis os danos por elas causados aos seres humanos. A fome frente a frente à abundância e o desemprego no mundo são imoralidades, e não “fatalidades”, como o reacionarismo prega com ares de quem sofre por nada poder fazer. O que quero repetir, com força, é que nada justifica a minimização dos seres humanos, no caso das maiorias compostas de minorias que não perceberam ainda que juntas seriam a maioria.

(Paulo Freire, adaptado de *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.)

**2.**

**Não se escolhe** - Gioconda Belli

Ninguém escolhe o país onde nasce;

mas sim ama o país onde nasceu.

Ninguém escolhe o tempo para vir ao mundo;

mas deve sim deixar rastro de seu tempo.

Ninguém deve evadir sua responsabilidade.

Ninguém pode tapar os olhos, os ouvidos, emudecer e se cortar as mãos.

Todos temos um dever de amor a cumprir,

uma história a fazer nascer

uma meta a alcançar.

Não escolhemos o momento para vir ao mundo:

Agora podemos fazer o mundo

em que nascerá e crescerá

a semente que trouxemos conosco.

(Gioconda Belli, "Não se escolhe". Tradução de Julia Guedes. Disponível em:

<https://medium.com/@juliapguedes/mais-alguns-poemas-de-gioconda-belli-48e10a9cbe45>).

### **Sugestão de grade de avaliação - Proposta 2 - Carta-convite**

<b>Proposta temática (Pt)</b>
0 1 2
2 <i>Cumpriu plenamente</i> o que é exigido pela proposta O texto é bem sucedido na tarefa de apresentar o evento e o tema daquela edição

<p>à comunidade escolar, e faz isso discutindo a centralidade da educação como força-motriz de mudança e justificando a sua escolha. O trecho escolhido do poema é pertinente e bem utilizado para dar força ao convite.</p>
<p style="text-align: center;">1</p> <p style="text-align: center;"><i>Cumriu parcialmente</i> o que é exigido pela proposta</p> <p>O texto cumpre os comandos exigidos pela proposta, mas o faz de maneira que não é satisfatória, ou há aspectos que prejudicam o cumprimento pleno das instruções. Há problemas na apresentação da semana e/ou na discussão e justificativa sobre o tema. O trecho escolhido não é tão pertinente ou não é bem utilizado.</p>
<p style="text-align: center;">0</p> <p style="text-align: center;"><i>Não cumpre</i> o que é exigido pela proposta</p> <p>O texto não cumpre algum dos comandos ou o faz de maneira muito inadequada. O texto não apresenta a semana e não discute, ou discute muito mal, a importância e justificativa da escolha do tema da semana. Não cita o poema de Gioconda Belli ou escolhe um trecho bem pouco pertinente.</p>

<b>Gênero (G)</b>
0 1 2 3
<p style="text-align: center;">3</p> <p style="text-align: center;"><i>Desenvolve bem G</i></p> <p style="text-align: center;">explora S e I e C de acordo com o projeto de texto</p> <p>Explora a situação de produção, apresentando e justificando o tema da semana, discutindo com propriedade a centralidade da educação como força-motriz de mudança. Estabelece a interlocução de maneira verossímil, direcionando a fala às pessoas presentes através de marcas explícitas e implícitas. Considera-se que, sendo uma carta-convite, saudação, convite e despedida são marcas necessárias. As partes do texto se articulam a serviço de um projeto de texto pertinente. O trecho do poema escolhido é pertinente para o texto.</p>
<p style="text-align: center;">2</p> <p style="text-align: center;"><i>Desenvolve G</i></p> <p style="text-align: center;">configura S e/ou I e C de acordo com o projeto de texto</p> <p>Configura a situação de produção e/ou marca a interlocução, mas não o faz de maneira plenamente satisfatória. Traz algumas marcas de interlocução, mas o seu uso parece pouco verossímil ou artificial ou é excessivamente pontual. Problemas na discussão sobre educação e/ou na sequenciação das partes do texto prejudicam o fluxo de leitura ou a compreensão das ideias, prejudicando o projeto de texto. O trecho do poema escolhido é minimamente pertinente para o texto.</p>
<p style="text-align: center;">1</p> <p style="text-align: center;"><i>Desenvolve mal G</i></p> <p style="text-align: center;">apresenta C, mas não I nem S</p>

Apresenta uma certa estrutura textual que remete a uma carta-convite, mas o faz sem a interlocução apropriada e sem caracterizar a situação de produção. Em se tratando de uma carta, saudação, convite e despedida são marcas necessárias - e a ausência dessas marcas prejudica a caracterização do gênero.

OU

apresenta problemas em C, ainda que configure I e/ou S  
Problemas na sequenciação e relação das partes do texto prejudicam o fluxo de leitura. Há muitos problemas na discussão da importância da educação. Apesar de haver configuração de I e/ou S, isso não garante que o texto seja reconhecível dentro do proposto. O trecho do poema escolhido não é pertinente para o texto e/ou não é bem trabalhado.

OU

apresenta apenas traços de T, ainda que configure I e/ou S  
É possível perceber traços das tipologias textuais expositiva e/ou argumentativa, na defesa da importância da educação. Porém, esses elementos não passam de traços desconectados cujo todo não se conecta e não configura um texto adequado para essa situação de produção.

0

*Configura outro G*

Não apresenta nem traços das tipologias mencionadas acima, de modo a configurar outro gênero que não uma carta-convite.

### Leitura dos textos (Lt)

0 1 2 3

3

Uso *produtivo* da coletânea:

*leitura crítica* que caracteriza uma *apropriação* de acordo com o projeto de texto /  
Compreensão *global* e *inferências* / Ausência de erros de leitura

Consegue se apropriar de ideias e de informações que ajudam a configurar bem o projeto de texto. Consegue ler e relacionar de maneira produtiva os textos de Freire e de Belli. Usa informações produtivas para defender a importância da educação e da escolha do tema da semana. Lê bem o texto de Freire, encontrando nele subsídios para pensar a necessidade de se posicionar frente a injustiças, assim como lê bem o poema de Belli, escolhendo um trecho pertinente e utilizando-o a serviço do seu projeto de texto. O projeto de texto deixa transparecer um repertório interpretativo amplo e produtivo.

2

Uso *adequado* da coletânea:

*leitura mediana* que caracteriza um *aproveitamento* de acordo com o projeto de texto / Compreensão *global* ainda que com *erro pontual* que *não* compromete o projeto de texto

A reapropriação das informações e ideias do texto deixam algo a desejar, ainda que caracterizem um aproveitamento de acordo com o projeto de texto. Erro pontual não compromete o projeto de texto. O trecho escolhido do poema é pertinente, ainda que não seja tão bem trabalhado.

<p>1</p> <p>Uso <i>inadequado</i> da coletânea:  <i>leitura superficial</i>  E/OU  <i>erro(s) de leitura que compromete(m) o projeto de texto</i>  E/OU  uso da coletânea <i>desvinculado do projeto de texto</i></p> <p>O texto usa e foca em informações que não são pertinentes para a proposta, ou que prejudicam a caracterização da situação de produção. Não demonstra uma leitura profunda do texto e não consegue relacionar os textos ao que é exigido pela proposta. O projeto de texto é prejudicado por erro(s) de leitura. Mobiliza informações do texto sem que isso ajude a configurar um projeto de texto. O trecho escolhido não é pertinente e não é bem trabalhado.</p>
<p>0</p> <p>Uso <i>insuficiente</i> do texto:  realiza simples <i>menções</i> ou <i>paráfrase</i>  E/OU  <i>cópia(s) justaposta(s)</i> do texto  OU  <i>não uso do texto</i></p>

<b>Convenções da escrita e Coesão (CeC)</b>				
	1	2	3	4
4	Escolhas lexicais e sintática <i>produtivas</i> / Recursos coesivos que <i>contribuem</i> para o texto, ainda que com eventuais erros			
3	Escolhas lexicais e sintáticas <i>adequadas</i> / Recursos coesivos que <i>não contribuem</i> para o texto <i>nem o comprometem</i> .			
2	Escolhas lexicais e sintáticas <i>simples</i> / Recursos coesivos <i>simples</i> ou que <i>comprometem pontualmente</i> o texto / Poucos erros de ortografia e acentuação			
1	Escolhas lexicais e sintáticas <i>inadequadas</i> / Recursos coesivos <i>inadequados</i> ou que <i>comprometem globalmente</i> o texto / Variados e recorrentes erros de ortografia			

e acentuação / Prevalência de simples *paráfrase* e/ou *cópia(s) justaposta(s)* do texto.

Espera-se que as(os) alunas(os) sejam capazes de apresentar o evento em questão, discutindo e justificando a escolha do tema de maneira bem fundamentada, fazendo uso de ideias, argumentos e informações trazidas dos textos da coletânea, assim como de outras fontes pertinentes, se for o caso. Por fim, é preciso que se escolha um trecho do poema de Gioconda Belli e o utilize de maneira produtiva para o projeto de texto.

Quanto à caracterização do gênero, a preocupação maior está na capacidade de construir um texto adequado para uma situação de comunicação específica a partir da criação de uma máscara discursiva apropriada, levando em consideração que será um texto que será lido para outras pessoas, que assume um registro minimamente formal de linguagem, dada a natureza institucional do evento. O gênero, uma carta-convite, implica a necessidade de certas marcas de interlocução, tais quais a saudação, o convite e a despedida. É esperado também que o texto apresente boas organização e articulação textual, assim como o uso de tipologias textuais pertinentes.

Uma leitura produtiva dos textos da coletânea passa pela relação produtiva entre o texto de Paulo Freire, o poema de Gioconda Belli e os propósitos da carta-convite - a educação deve ser crítica e deve ser tomada como ferramenta de mudança da sociedade, porque há um imperativo ético de se posicionar frente a injustiças. Para Freire, na nossa formação enquanto sujeitos críticos, nos consolidamos enquanto seres éticos - ou seja, não podemos cruzar os braços frente às desigualdades. Essa ideia, por sua vez, conversa com o poema de Belli, que traz em questão a responsabilidade coletiva, da qual não podemos nos evadir, que temos frente à transformação do mundo em que vivemos.

Por fim, espera-se que as(os) estudantes possam fazer escolhas produtivas que ajudam a caracterizar a situação de produção e estabelecer uma interlocução apropriada, assim como articular de maneira coesa as partes que compõem o seu texto.

**6. Atividade complementar: *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*, de bell hooks.**

**Para o(a) educador(a):**

Essa atividade complementar pode ser expandida e trabalhada em grupos, dada a extensão do trabalho. O trecho que serve de base para a atividade é um relato de bell hooks, extraído do capítulo “Educação feminista para uma consciência crítica”, de sua obra *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*.

O trecho relembra a trajetória dos estudos feministas, em um primeiro momento, discutidos em grupos de mulheres reunidas para aprender e discutir sobre o feminismo, depois em grupos acadêmicos de estudos de gênero, e a sua progressiva entrada dentro da academia. bell hooks encerra o capítulo com uma problemática: os estudos de gênero acabaram se especializando e fazendo uso de uma linguagem inacessível para parte da população, de tal maneira que é urgente pensar na construção de pensamentos e práticas feministas vindos de movimentos de massa que ofereçam educação feminista para todos, de modo a democratizar esses conhecimentos.

Podendo tomar essa problemática como ponto de partida, a atividade, a ser adaptada de acordo com as características da turma e o contexto escolar, propõe que as/os estudantes elaborem um projeto de divulgação e/ou de educação feminista. Este projeto pode ser exposto oralmente em um seminário, pode ser apresentado com cartazes pela escola, pode ser redigido e entregue como atividade escrita: você é quem determina!

Instigue as/os estudantes a pensarem no problema de forma local: como a desigualdade de gênero se apresenta em suas casas, em seu bairro, em sua escola? Como um projeto de educação e/ou divulgação pode ajudar a enfrentar

esses problemas? Como usar o espaço da escola para o desenvolvimento do projeto? Como convencer as pessoas a participar? Alguma ajuda (financeira ou estrutural) seria necessária? Se sim, como mobilizar essa ajuda? Este projeto precisaria fazer uso de mídias digitais? O céu é o limite!

- **Objetivos da atividade:**

- Ler e discutir o relato de bell hooks
- Elaborar um projeto de divulgação/educação feminista

**“Educação feminista para uma consciência crítica”**, por bell hooks

Antes das aulas de Estudos de Mulheres, antes da literatura feminista, mulheres individuais aprendiam sobre feminismo em grupos. As mulheres naqueles grupos foram as primeiras que começaram a criar uma teoria feminista que incluía tanto análise do sexismo quanto estratégias para desafiar o patriarcado e novos modelos de interação social. Tudo o que fazemos na vida está fundamentado em teoria. Seja quando conscientemente exploramos as razões para termos uma perspectiva específica, seja quando tomamos uma ação específica, há um sistema implícito moldando pensamento e prática. Logo em seu início, a teoria feminista tinha como principal objetivo explicar para mulheres e homens como o pensamento sexista funcionava e como podemos desafiá-lo e mudá-lo.

Naquela época, a maioria de nós foi socializada por pais e mães e pela sociedade para aceitar pensamentos sexistas. Não nos dedicamos a descobrir as origens de nossas percepções. O pensamento feminista e a teoria feminista nos incitaram a fazer isso. Primeiro, a teoria feminista foi transmitida boca a boca ou por meio de jornais e panfletos de impressão barata. O desenvolvimento da publicação de mulheres (em que mulheres escreveram, imprimiram e controlaram a produção em todos os níveis, incluindo o marketing) tornou-se local para disseminação do pensamento feminista. Quando meu primeiro livro, *Eu não sou uma mulher?*

*Mulheres negras e feminismo*, escrito nos anos 1970 e publicado em 1981, foi produzido por um pequeno coletivo socialista, South End Press, pelo menos metade dos integrantes era mulher e todos os integrantes eram antissexistas.

Produzir um *corpus* de literatura feminista junto com a demanda de recuperação da história das mulheres foi uma das mais poderosas e bem-sucedidas intervenções do feminismo contemporâneo. Em todas as esferas da escrita literária e da bibliografia acadêmica, trabalhos produzidos por mulheres haviam recebido pouca ou nenhuma atenção, uma consequência da discriminação de gênero. Notavelmente, quando o movimento feminista expôs preconceitos na composição de currículos, muitos desses trabalhos esquecidos e ignorados foram redescobertos. A elaboração de programas de Estudos de Mulheres em faculdades e universidades proporcionou a legitimação institucional do foco acadêmico em trabalhos feitos por mulheres. Seguindo o surgimento dos Estudos Negros, o programa de Estudos de Mulheres se tornou local de aprendizado sobre gênero, sobre mulheres, a partir de uma perspectiva não tendenciosa.

Em oposição aos estereótipos populares, professoras de Estudos de Mulheres não menosprezavam e não menosprezam trabalhos feitos por homens. Intervimos em pensamentos sexistas mostrando que o trabalho de mulheres é frequentemente tão bom e tão interessante, se não mais, do que trabalhos de homens. A chamada grande literatura produzida por homens é criticada apenas para mostrar os preconceitos presentes na abordagem de valores estéticos. Jamais tive ou sequer ouvi falar de uma aula do programa de Estudos de Mulheres em que trabalhos feitos por homens eram considerados menos importantes ou irrelevantes. Críticas feministas de cânones acadêmicos ou trabalhos literários totalmente masculinos expõem preconceito baseado em gênero. É importante notar que essas exposições foram essenciais para estabelecer um local de recuperação do trabalho de mulheres e um lugar contemporâneo para a produção de novos trabalhos por e sobre mulheres.

O movimento feminista se fortaleceu quando encontrou o caminho da academia. Em salas de aula por toda a nação, mentes jovens eram capazes de aprender sobre pensamento feminista, ler a teoria e usá-la em pesquisas

acadêmicas. Quando eu era estudante de pós-graduação e me preparava para escrever a dissertação, o pensamento feminista me permitiu escrever sobre uma escritora negra que não era muito lida na ocasião, Toni Morrison. Pouquíssimos trabalhos literários sérios foram feitos sobre obras de escritoras negras antes do movimento feminista. Quando Alice Walker ficou famosa, ela participou do trabalho de recuperação da obra da escritora Zora Neale Hurston, que rapidamente se tornou a escritora negra amplamente canonizada na literatura norte-americana. O movimento feminista criou uma revolução quando exigiu respeito pelo trabalho acadêmico de mulheres, reconhecimento desse trabalho do passado e do presente e o fim dos preconceitos de gênero em currículos e na pedagogia.

A institucionalização dos Estudos de Mulheres ajudou a espalhar a notícia sobre o feminismo. Ofereceu um local legítimo para conversas ao proporcionar um grupo contínuo formado por mentes abertas. Estudantes que frequentavam aulas de Estudos de Mulheres estavam lá para aprender. Queriam saber mais sobre o pensamento feminista. E foi nessas aulas que muitas de nós acordamos politicamente. Cheguei ao pensamento feminista desafiando a dominação masculina em nosso lar patriarcal. Mas simplesmente ser vítima de um sistema explorador e opressor e até mesmo resistir a ele não significa que entendemos por que ele existe ou como mudá-lo. Minha adesão às políticas feministas aconteceu muito antes de eu entrar para a faculdade, mas a sala de aula feminista foi o local onde aprendi o pensamento feminista e a teoria feminista. E foi naquele espaço que fui incentivada a pensar criticamente e a escrever sobre a experiência de mulher negra.

Ao longo dos anos 1970, a produção de pensamento e teoria feministas era um trabalho colaborativo em que mulheres constantemente dialogavam sobre ideias, testando e reformulando nossos paradigmas. De fato, quando mulheres negras e mulheres de outras etnias levantaram a questão sobre o preconceito racial como fator que moldava o pensamento feminista, havia um início de resistência contra a noção de que muito do que as mulheres de classe privilegiada tinham identificado como verdadeiro para a experiência da mulher poderia ser falho, mas ao longo do tempo a teoria feminista mudou. Ainda que várias pensadoras brancas

fossem capazes de reconhecer seu preconceito sem se dar ao trabalho de repensar, isso foi uma virada importante. Ao final dos anos 1980, a maioria da bibliografia feminista refletia uma conscientização das diferenças de raça e classe. Mulheres acadêmicas verdadeiramente comprometidas com o movimento feminista e com a solidariedade feminista estavam ansiosas para produzir uma teoria que pudesse abordar as realidades da maioria das mulheres.

Enquanto a legitimação acadêmica era crucial para o avanço do pensamento feminista, ela criou uma nova combinação de dificuldades. De repente, o pensamento feminista que surgiu diretamente da teoria e da prática recebeu menos atenção do que a teoria metalinguística, criando um jargão próprio; foi escrita exclusivamente para o público acadêmico. Era como se um grande número de pensadoras feministas tivesse se juntado para formar um grupo de elite e escrever uma teoria que pudesse ser compreendida somente por um bando "inserido".

Mulheres e homens fora do domínio acadêmico já não eram considerados público importante. Pensamento e teoria feministas já não estavam amarrados com o movimento feminista. Políticas acadêmicas e planos de carreira ofuscaram as políticas feministas. A teoria feminista passou a ser hospedada por um gueto acadêmico com pouca conexão com o mundo lá fora. Trabalhos que eram e são produzidos na academia muitas vezes são visionários, mas essas ideias raramente alcançam as pessoas. Como consequência, a academização do pensamento feminista dessa maneira enfraquece o movimento feminista por meio da despolitização. Desradicalizado, ele passa a ser uma disciplina como outra qualquer, com a única diferença de que o foco está no gênero.

Uma literatura que ajuda a informar uma multidão de pessoas, que ajuda indivíduos a compreenderem o pensamento e as políticas feministas, precisa ser escrita em uma vasta gama de estilos e formatos. Precisamos de trabalhos principalmente direcionados à cultura jovem. Ninguém produz esse tipo de trabalho em contexto acadêmico. Sem abandonar os programas de Estudos de Mulheres, que já correm risco em faculdades e universidades com conservadores tentando desfazer as mudanças geradas pelas lutas por justiça de gênero, precisamos de estudos feministas baseados na comunidade. Imagine um movimento feminista

fundamentado na massa, em que o pessoal vai de porta em porta distribuindo literatura e dedicando tempo (como fazem os grupos religiosos) para explicar às pessoas do que se trata o feminismo.

Quando o movimento feminista contemporâneo estava em seu ápice, tendências sexistas em livros infantis eram criticadas. Escreviam-se livros "para crianças livres". Quando deixamos de ser críticos e atentos, o sexismo voltou a aparecer. A literatura infantil é um dos locais cruciais para a educação feminista, para a conscientização crítica, exatamente porque crenças e identidades ainda estão sendo formadas. E, com muita frequência, os pensamentos retrógrados sobre gênero continuam sendo a norma nos parquinhos. A educação pública para crianças precisa ser um local onde ativistas feministas continuem fazendo o trabalho de criar currículos sem preconceitos.

Movimentos feministas futuros precisam necessariamente pensar em educação feminista como algo importante na vida de todo mundo. Apesar dos ganhos econômicos de mulheres feministas individuais, de muitas mulheres que acumularam riqueza ou aceitaram a contribuição de homens ricos e que são nossas companheiras na luta, não criamos escolas fundamentadas em princípios feministas para meninas e meninos, para mulheres e homens. Ao falhar na criação de um movimento educacional de massa para ensinar a todo mundo sobre feminismo, permitimos que a mídia de massa patriarcal permanecesse como o principal local em que as pessoas aprendem sobre feminismo, e a maioria do que aprendem é negativa. Ensinar pensamento e teoria feminista para todo mundo significa que precisamos alcançar além da palavra acadêmica e até mesmo da palavra escrita. Há uma multidão que não tem habilidade para ler a maioria dos livros feministas. Audiolivros, músicas, rádio e televisão são formas de compartilhar o conhecimento feminista. E é claro que precisamos de um canal de televisão feminista, o que não é a mesma coisa que um canal de televisão para mulheres. Estimular a arrecadação de fundos para criar um canal de televisão feminista ajudaria a espalhar o pensamento feminista globalmente. Se não pudermos ter um canal de televisão, vamos pagar por um tempo em algum canal já existente. Depois de anos sendo

propriedade de homens, nem todos antissexistas, a revista *Ms* agora é de mulheres que são profundamente comprometidas com os princípios feministas. Esse é um passo na direção certa.

Se não trabalharmos para criar um movimento de massa que oferece educação feminista para todo mundo, mulheres e homens, teoria e prática feministas serão sempre enfraquecidas pela informação negativa produzida na maioria das mídias convencionais. Os cidadãos desta nação não conseguirão conhecer as contribuições positivas do movimento feminista para a vida de todos nós se nós não enfatizarmos esses ganhos. Contribuições feministas construtivas para o bem-estar de nossas comunidades e da sociedade são frequentemente apropriadas pela cultura dominante, que então projeta representação negativas do feminismo. A maioria das pessoas não tem conhecimento da miríade de maneiras que o feminismo mudou positivamente nossa vida. Compartilhar pensamentos e práticas feministas sustenta o movimento feminista. O conhecimento sobre feminismo é para todo mundo.

---

<sup>8</sup> *Ms.* é uma revista feminista, ou, como o slogan diz: "É mais do que uma revista, é um movimento." Com o editorial composto só por mulheres, *Ms.* está nas mídias sociais e também é publicada no formato tradicional e eletrônico. *Ms.* surgiu na década de 1970, durante a segunda onda do movimento feminista; Gloria Steinem foi uma das fundadoras. O primeiro número foi distribuído como encarte da *New York Magazine*, um teste com 300 mil exemplares que rendeu 26 mil assinaturas e mais de 20 mil cartas de leitoras em uma semana. Hoje, é publicada em parceria com a Feminist Majority Foundation e distribuída trimestralmente. *Ms.* foi a primeira revista norte-americana a permitir que vozes feministas fossem ouvidas, e a proporcionar um jornalismo com visão de mundo feminista. (*N. da T.*)

### 4.3 - Breve problematização

Para encerrar esta seção, fazemos uma breve problematização do módulo didático, de modo a justificar algumas das escolhas feitas na sua montagem. Nossa intenção aqui não é discutir perspectivas teóricas que já foram debatidas extensivamente, mas abrir um espaço para a autorreflexão e análise sobre a prática docente.

Buscamos desenhar, para as atividades, um caminho de análises que fossem do *macro* para o *micro* - um caminho nomeado, no quadro de apresentação do módulo, usando categorias emprestadas do interacionismo sociodiscursivo (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Falamos em *capacidades de linguagem: capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas*. Essas capacidades de linguagem são sistematizadas por Vignoli (2017) da seguinte maneira:

- Capacidade de ação – habilidade de construção de conhecimento e/ou de representações sobre o contexto comunicativo de modo a produzir o gênero mais adequado à situação;
- Capacidade discursiva – habilidade de mobilização de modelos discursivos a partir da construção de conhecimentos e/ ou de representações sobre os conteúdos do texto e de sua apresentação;
- Capacidade linguístico-discursiva – habilidade de dominar recursos linguísticos, construindo conhecimentos ou representações sobre recursos e operações linguísticas necessárias à produção e à compreensão de textos

Essas capacidades se referem a aptidões a serem mobilizadas para a produção de um gênero numa situação específica. Mais do que categorias estanques, esses níveis se interrelacionam de maneira indissociável na produção textual. A separação desses níveis de análise da língua é apenas um recurso didático que visa auxiliar o trabalho docente quando da elaboração de uma intervenção didática: o seu objetivo é delimitar um espaço de trabalho possível e orientar o estabelecimento de etapas em uma intervenção didática. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004)

Dessa forma, o foco das atividades inicialmente se dá num nível macro, sobretudo em exercícios de interpretação e análise de contextos de produção, pensando as condições em que o discurso foi escrito e posteriormente lido. Esse também foi o caso com as atividades de leitura da notícia e do artigo de opinião. (capacidades de ação).

Concomitantemente, as atividades começam a focar em exercícios sobre a construção dos planos dos textos (capacidades discursivas) e eventualmente em atividades sobre mecanismos enunciativos e textuais (capacidades linguístico-discursivas). Todo esse caminho, claro, sendo costurado com desdobramentos do tema das interfaces de educação e de gênero, explorados em atividades de leitura crítica.

Ao final da seção 3, incluímos um *box* que explicitava as categorias de modalização, modalizadores discursivos e progressão textual. Nosso princípio de base, aqui, era a Análise Linguística. Depois das análises feitas ao longo dos exercícios, sentimos a necessidade de explicitar algumas categorias que talvez fossem pertinentes para enquadrar aquilo que havia sido discutido.

Esperamos que estejam transparentes os cuidados tomados no nosso trabalho no que se refere a como enquadrar gêneros e como elaborar atividades de leitura, assim como as preocupações na elaboração das propostas de redação e suas grades de correção. A referência norteadora do nosso processo foi a prova de redação da Comvest, e buscamos desenvolver atividades que cultivassem com atenção esse *olhar para os gêneros*. Afinal, um dos princípios de base da prova é que ela exige das(os) candidatas(os) que sejam pessoas capazes de responder a uma situação imprevisível - ler uma proposta temática específica e agir de acordo, produzindo um gênero segundo aquela situação de produção específica e tomando como base os textos da coletânea.

No que se refere aos textos de leitura e à escolha do tema, argumentamos que em se tratando de textos dos últimos 5 anos (2015-2020), eles também são registro histórico de movimentações recentes intensas que moldaram o país em que vivemos. A cruzada ideológica contra a suposta “ideologia de gênero” e o pânico moral contra professoras e professores foram e são braços do neofascismo brasileiro. Esses textos capturam, em vozes eloquentes, a euforia e o fôlego que a discussão de gênero teve neste período recente. Nossa vontade era que essa euforia não fosse esquecida e que essas vozes reverberassem.

Ainda assim, entendemos que nossa proposta didática apresenta limitações em termos de aplicabilidade. Discussões acerca de gênero são tópicos sensíveis e que podem ser, muitas vezes, polêmicos. Ao lermos criticamente a nossa própria proposta, percebemos que há um trabalho que necessitaria ser feito em termos de ampliação - sobretudo no que diz respeito à preparação do terreno para discussão. Poderiam ser

apresentados discursos ou vozes destoantes, que entrassem em conflito com o que é apresentado nos textos de leitura. Uma diversificação das atividades de leitura poderia abrir espaço para as práticas de contrastar e comparar discursos que se opõem.

Reconhecemos também que há outras práticas que poderiam ser mobilizadas para introduzir discussões, como a prática de instigar e mobilizar as(os) estudantes para que elas(es) mesmas(os) construíssem pautas de discussão e painéis de textos, a partir de uma pesquisa de textos sobre os assuntos em questão. Permitir às(aos) estudantes que fossem protagonistas na escolha dos temas poderia contribuir, inclusive, para uma facilitação na hora de criar espaços de discussão sobre temas sensíveis.

Inicialmente, o caminho que optamos foi por trazer os textos que subsidiam as atividades. A ideia subjacente era facilitar o trabalho do(a) educador(a), para que a proposta trouxesse textos de subsídio que ilustrassem alguns rumos que a discussão poderia tomar e quais posturas poderiam ser adotadas. Entendemos que isso pode ter um efeito negativo inesperado, de engessar e limitar a discussão. A partir de uma análise da proposta, sentimos que poderia haver mais encaminhamento no sentido de como abordar estes temas a partir do cotidiano das turmas e da realidade escolar, de modo a construir pautas de discussão de maneira mais orgânica. Futuras aplicações da proposta devem levar em consideração essas limitações, e esperamos que este trabalho possa ser encarado como subsídio para práticas docentes, e não como algo completamente pronto, isento de críticas e imodificável.

Não há, aqui, ilusão de uma educação imparcial ou que se vende como imparcial. Os gêneros, em sendo essas formas de agir no mundo, podem ser formas de agir no mundo a favor da mudança e contra as desigualdades. Há um imperativo ético na educação, como nos mostram Marielle Franco, Amara Moira, Paulo Freire, bell hooks e tantas(os) outras(os) educadoras(es) e pesquisadoras(es) da educação que nos antecederam e ajudaram a abrir o caminho em que trilhamos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do estudo das bases teóricas que fundamentam a prova de redação da Unicamp é possível elaborar propostas didáticas de acordo. Nossa didatização partiu de uma vontade de entender que teorias subsidiam a organização da prova para depois agir de acordo. Os princípios da prova se orientam por uma perspectiva que se apoia no pensamento bakhtiniano e no interacionismo sociodiscursivo para pensar os gêneros como surgidos de práticas sociais e contingenciados por suas condições sociohistóricas. A prova também adota uma perspectiva que prioriza a leitura crítica como prática didática central nas aulas de Língua Portuguesa, pautando práticas situadas de leitura e de escrita. Sob análise, esses princípios norteadores são transparentes nas propostas de redação do VU.

Defendemos também que analisar, particularmente, como se estruturam as propostas temáticas do VU, assim como explorar atentamente as situações de produção e explorar o conceito de máscara discursiva, nos permitiu elaborar com cuidado as atividades que preparam para a prova e simulam as suas práticas. Ademais, acreditamos que a Análise Linguística é ferramenta pertinente que, em conjunção com atividades de leitura e de produção de textos, pode abordar certos objetos de estudo a nível gramatical e textual, permitindo um nível de análise no qual pode ser trabalhado o conceito de máscara discursiva e podem ser desenvolvidas práticas de linguagem visando os objetivos da prova.

Esperamos que esta proposta didática possa ser usada como subsídio (ou inspiração e provocação) para o desenvolvimento de intervenções didáticas que visam preparar jovens e adultas(os) para a prova do vestibular Unicamp. Em se tratando de uma prova idiossincrática, circulam ainda muitos mitos e ideias falsas sobre a prova. Sob análise, é possível perceber que se trata de uma prova, sobretudo, de leitura - muito investida na seleção de candidatas e candidatos que saibam ler e agir, mais do que memorizar. Assim, prioriza-se pessoas que saibam aprender.

Como desdobramento futuro, este trabalho pode ser subsídio para projetos de formação continuada de professoras(es), para que essas(es) profissionais possam multiplicar e democratizar conhecimentos relativos ao ingresso em uma das

universidades de maior prestígio do país.

## 5.1 - Palavras finais

“A educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando.” Paulo Freire, *Educação e mudança*

Esta monografia encerra um longo processo de formação na graduação, com alguns altos e baixos, e provocou inúmeras reflexões durante a sua realização, como não poderia deixar de ser. Gostaria de compartilhar algumas delas aqui. Ainda que um texto acadêmico tipicamente não contenha esse tipo de comentário, uma monografia não está imune de ser *relativamente* estável e, portanto, permite alguma criatividade.

Os textos que subsidiam a proposta didática deixam transparecer alguns valores. A minha crença é que a educação é uma força de mudança de mundo porque é uma força de mudança de *pessoas*, porque é uma possibilidade de criar espaços em que podemos crescer e nos ver como parte do mundo em que vivemos. Pode ser um espaço não de debater abstratamente projetos de sociedade, mas de vislumbrarmos nossos lugares e nossos papéis frente a injustiças - muito concretas - da nossa sociedade e nos armarmos contra elas. A palavra não é apenas um jeito de dizer o mundo, é uma ferramenta de agir nele também.

Falamos bastante sobre como os gêneros são formas de agir no mundo, e que uma parte importante da aprendizagem se dá pela prática. Isso eu aprendi. Mas aprendi *não só* porque li *artigos e livros* acadêmicos e assisti *aulas, palestras, apresentações e pôsteres* sobre o tema - ainda que essas práticas tenham sido fundamentais e de um valor inestimável, já que permitiram o desenvolvimento de ferramentas críticas para analisar a realidade. Aprendi e continuo aprendendo em outros cantos. Participei dos complexos jogos da língua ao me inserir em práticas de leitura e de escrita, mediadas por gêneros, que visavam cumprir objetivos para os contextos em que eu estava.

Foi a partir da entrada em projetos de educação popular que pude engatinhar na posição de educador(a) e montar *planos de aula* que partiam de meus *fichamentos e sínteses*, assim como pude participar de *reuniões* e organizar *cronogramas* junto com colegas.

Ao trabalhar com correção de redação em um colégio particular, “entrei na escola” de novo, e comecei a olhar criticamente (e contínua e repetitivamente) não só *dissertações escolares argumentativas*, como também propostas “estilo Unicamp” - e eventualmente me vi na posição de, junto com colegas, elaborar *propostas de redação* preparatórias para a prova da Unicamp: as minhas favoritas.

Participando como bolsista do PIBID, me vi na posição de elaborar e executar - a várias mãos, com muitas(os) colegas - projetos de letramento ousados, como *vlogs literários* e uma coletânea de *contos*, todos produzidos por estudantes do Ensino Fundamental II de escolas das redes municipais de Campinas e de Valinhos. As etapas de elaboração e execução dos projetos passavam por *reuniões, anotações, leitura de bibliografia, escrita de projetos, execução, mais reuniões, mais anotações, mais leitura* - muita criação e recriação coletiva e situada.

Como bolsista de monitoria na graduação, pude voltar o olhar para uma etapa fundamental da formação no ensino superior, lendo e revisando as produções dentro de alguns gêneros acadêmicos feitas por colegas ingressantes, muitas(os) das(os) quais estavam ingressando na primeira graduação e aprendendo, também, pela prática de escrita.

Por participar da militância estudantil e LGBT, ajudei - coletivamente - a elaborar *panfletos, postagens, mensagens e convites para eventos em redes sociais, e-mails de avisos* para circularem coletivamente, *atas de reuniões e de assembleias, roteiros de ação...*

Realizei uma pesquisa de campo para minha iniciação científica e fiz os estágios obrigatórios da licenciatura, no quais pude - juntamente com as minhas duplas, no caso dos estágios - assistir *aulas* e acompanhar *projetos, fazer registros, anotações e relatos de campo*, que eram então trazidos para a sala de aula e discutidos e que resultariam em *relatórios de pesquisa*.

Se eu mencionei tantos gêneros textuais até agora, é apenas por capricho estilístico - eu não me deparei com gêneros soltos, flutuando no ar - eu me envolvi, dialoguei e cresci com *pessoas*, muitas vezes, pessoas engajadas em fazer o melhor trabalho possível e mudar um pouquinho a realidade às suas voltas. Pessoas que se engajavam em práticas várias e mobilizavam seus braços e suas palavras para serem mudança de mundo.

Uma monografia de conclusão de curso é um marco na formação acadêmica da graduação. Eu queria, genuinamente, que pudessem transparecer aqui as vozes das tantas pessoas que estiveram junto no meu processo de formação e de cujos processos de formação eu participei também. Não somos pessoas acabadas: ainda bem, porque aí podemos estar sempre aprendendo e ensinando. Esse trabalho de monografia é individual, mas ele é muito - muito! - coletivo.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÊNCIA SENADO. “Lei Maria da Penha é um avanço que precisa ser mais bem implementado, aponta debate.” *Senado Notícias*. 2018. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/09/06/lei-maria-da-penha-e-um-avanco-que-precisa-ser-mais-bem-implementado-aponta-debate>. Acesso em fevereiro de 2020.

AQUINO, P. “Leitura: a nossa porta de entrada”. In: MENDONÇA, M.; NEVES, C. A. B. (orgs.) *A redação no Vestibular Unicamp: O que é e como se avalia*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019. p. 85-110

ARAÚJO, M. C. “Meu manifesto”. *Carta Capital*. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conheca-maria-clara-araujo-a-transsexual-que-passou-na-universidade-publica-6544/>. Acesso em fevereiro de 2020.

BAKHTIN, M. “Os gêneros do discurso”. *Estética da criação verbal*. Introd. e trad. do russo: Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-1953], pp. 261-306.

BELLI, G. “Não se escolhe”. Tradução de Julia Guedes. 2020. Disponível em: <https://medium.com/@juliapguedes/mais-alguns-poemas-de-gioconda-belli-48e10a9cbe45>. Acesso em julho de 2020.

BETIM, F. “Professora de inglês sofre processo disciplinar por falar sobre feminismo em cidade berço do MBL” *El país*. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-02-17/professora-de-ingles-sofre-processo-disciplinar-por-falar-sobre-feminismo-em-cidade-berco-do-mbl.html>. Acesso em junho de 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em novembro de 2019.

\_\_\_\_\_. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação. 2006 Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em novembro de 2019.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio*. 2000. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em novembro de 2019.

BUNZEN, C. “Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio”. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.), *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.139-161.

COMVEST. *Caderno de questões comentadas - Vestibular 2017*. 2017. Disponível em:

<https://www.comvest.unicamp.br/vestibulares-anteriores/1a-fase-2a-fase-comentadas/>. Acesso em abril de 2020.

\_\_\_\_\_. *Caderno de questões comentadas - Vestibular 2019*. 2019a. Disponível em: <https://www.comvest.unicamp.br/vestibulares-anteriores/1a-fase-2a-fase-comentadas/>. Acesso em abril de 2020.

\_\_\_\_\_. “Resolução GR-30/2019, de 24/07/2019”. Disponível em <https://www2.comvest.unicamp.br/vestibular-2020/> e [http://www2.comvest.unicamp.br/wp-content/uploads/2019/12/Edital\\_VU\\_2020\\_Final\\_para\\_publicacao\\_Alterado\\_GR\\_48.pdf](http://www2.comvest.unicamp.br/wp-content/uploads/2019/12/Edital_VU_2020_Final_para_publicacao_Alterado_GR_48.pdf). 2019b. Acesso em novembro de 2019.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). 2004. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/02/gneros-e-progresso-em-expresso-oral-e-escrita-cpia.pdf>. Acesso em junho de 2020.

FIORIN, J. L. “Os gêneros do discurso”. In: *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FOSSEY, M. “Gêneros do discurso e interlocução: situando a produção escrita”. In: MENDONÇA, M.; NEVES, C. A. B. (orgs.) *A redação no Vestibular Unicamp: O que é e como se avalia*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019. p.57-83.

FRANCO, M. “Discurso de Marielle na votação do Plano Municipal de Educação em 2018.” Site de Marielle Franco. 2018. Disponível em: <https://www.mariellefranco.com.br/blog/discurso-de-marielle-na-votacao-do-plano-municipal-de-educacao-em-2018>. Acesso em fevereiro de 2020.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em: [https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia\\_ato\\_ler.pdf](https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf). Acesso em abril de 2020.

\_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. 12ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, s/d. Disponível em: <https://construindoumaprendizado.files.wordpress.com/2012/12/paulo-freire-educacao-e-mudanca-desbloqueado.pdf>. Acesso em julho de 2020.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 48ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FURLAN, É. C. “A importância da Lei Maria da Penha nos 13 anos de vigência no Brasil”. *Justiça de saia*. 2019. Disponível em: <http://www.justicadesaia.com.br/a-importancia-da-lei-maria-da-penha-nos-13-anos-de-vigencia-no-brasil/>. Acesso em fevereiro de 2020.

GERALDI, J.W. (org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática. 1997

hooks, b. "Educação feminista para uma consciência crítica". *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Tradução de Ana Luiza Libânio. 4ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

KLEIMAN, A. B., CENICEROS, R. C., TINOCO, G. A. "Projetos de letramento no ensino médio" (Cap. 3) in BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*, São Paulo: Parábola, 2013.

KLEIMAN, A. B. "O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?" In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (orgs.) *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

\_\_\_\_\_. "Leitura e prática social no desenvolvimento de competências do Ensino Médio." In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no Ensino Médio e Formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 23-36.

KOCH, I.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever; estratégias de produção textual*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

MARCUSCHI, L. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. "Compreensão textual como trabalho criativo". In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, *Caderno de formação: Formação de professores didática geral, vol. 11*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. pp. 89-103

MATUOKA, I. "Por que a escola brasileira precisa discutir gênero e orientação sexual". *Centro de Referências em Educação Integral*. 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/por-que-a-escola-brasileira-precisa-discutir-genero-e-orientacao-sexual/>. Acesso em fevereiro de 2020.

MENDONÇA, M.; NEVES, C. A. B. (orgs.) *A redação no Vestibular Unicamp: O que é e como se avalia*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

MENDONÇA, M. "Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto." In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.), *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.199-226

\_\_\_\_\_. "Como dizer o que se tem a dizer: convenções da escrita e coesão". In: MENDONÇA, M.; NEVES, C. A. B. (orgs.) *A redação no Vestibular Unicamp: O que é e como se avalia*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019. p. 111-136.

MOIRA, A. "A queda de braço entre o ENEM e a Escola Sem Partido". *Mídia Ninja*. 2017. Disponível em: <https://midianinja.org/amaramoira/a-queda-de-braco-entre-o-enem-e-a-escola-sem-partido/>.. Acesso em fevereiro de 2020.

NEVES, C. A. B. “Proposta temática: o nosso cartão de visitas” In: MENDONÇA, M.; NEVES, C. A. B. (orgs.) *A redação no Vestibular Unicamp: O que é e como se avalia*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019. p. 37-56

QUEM é Marielle Franco? Site de Marielle Franco. s/d. Disponível em: <https://www.mariellefranco.com.br/quem-e-marielle-franco-vereadora>. Acesso em fevereiro de 2020.

ROJO, R. (org.) *A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs*. São Paulo/Campinas: Educ/Mercado de Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. “Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: Um retorno ao *trivium*?” In: SIGNORINI, I. (org.) *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008, pp. 73-108.

\_\_\_\_\_. “Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas”. In: MEURER, J.L.; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros: Teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, pp. 184-207.

\_\_\_\_\_. “Gêneros do discurso”, *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Ceale/Fae/UFMG, s/d. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/generos-do-discurso>. Acesso em novembro de 2019.

VIGNOLI, J. C. S. “O ensino de recursos linguísticos em sua relação com gêneros textuais: análise das capacidades linguístico-discursivas em material didático do PDE/PR”. *Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo*. Vol. 21 , nº3 , 2017. p. 507 – 527