

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
MODERNAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS**

ESTER MACHNA DE MENDONÇA

**HABILIDADES DE LEITURA REQUERIDAS NO VESTIBULAR
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – ENTRE O
PROPOSTO NOS PCNS E O EXIGIDO NO EXAME**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CURITIBA

2014

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
MODERNAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS

ESTER MACHNA DE MENDONÇA

HABILIDADES DE LEITURA REQUERIDAS NO VESTIBULAR
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – ENTRE O
PROPOSTO NOS PCNS E O EXIGIDO NO EXAME

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras Português-Inglês, do Departamento Acadêmico de Comunicação e Expressão, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria de Lourdes Rossi Remenche

CURITIBA

2014



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Câmpus Curitiba

Departamento de Comunicação e Expressão
Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
Licenciatura em Letras Português/Inglês



TERMO DE APROVAÇÃO

HABILIDADES DE LEITURA REQUERIDAS NO VESTIBULAR DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – ENTRE O PROPOSTO NOS
PCNS E O EXIGIDO NO EXAME

por

ESTER MACHNA DE MENDONÇA

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi apresentado em 24 de fevereiro de 2014 como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras Português-Inglês. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Rossi Remenche

Prof.^a Dr.^a Luciana Pereira da Silva
Membro titular

Prof.^a Dr.^a Paula Ávila Nunes
Membro titular

- O *Termo de Aprovação* assinado encontra-se na Coordenação do Curso -

Aos meus pais, os únicos a quem eu amo sem reservas.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho não teria sido possível se Deus, em Sua infinita bondade, não tivesse colocado em meu caminho pessoas extraordinárias que, direta ou indiretamente, contribuíram para a finalização de mais uma etapa.

Meus sinceros agradecimentos à Prof.^a Dra. Maria de Lourdes Rossi Remenche, que aceitou, com um sorriso acolhedor, o fardo da orientação – acadêmica e humana – e ensinou-me a superar muitas incertezas.

Obrigada aos meus pais, Sandra e Francisco, pelo colo sempre presente, pelo estímulo nas dificuldades e por nunca terem deixado de me amar, mesmo nos momentos de crise.

Por fim, minha gratidão aos inúmeros amigos e amigas que, com suas idiossincrasias, compreenderam minha ausência nos últimos meses e se colocaram à disposição para tornar o fardo mais leve.

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.”

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo identificar as habilidades de leitura requeridas para a realização da prova de Compreensão e Produção de Texto da Universidade Federal do Paraná, bem como investigar as concepções de leitura subjacentes a tais provas, a fim de comparar o proposto nos PCNS ao exigido nelas em relação à proficiência de leitura. O *corpus* será composto de um triênio de provas, dos últimos três anos, totalizando quinze propostas de redação. Para estabelecer reflexões teóricas que subsidiem a análise dos dados, os trabalhos de Kleiman (1989; 2004; 2012), Jurado & Rojo (2006) e Rojo (2009), por tratarem da leitura dentro da perspectiva sociointeracionista, serão de fundamental importância. Espera-se que esta pesquisa possa ampliar as discussões sobre a relação existente entre o proposto nos documentos oficiais no que se refere ao ensino da leitura e a efetiva utilização desses conhecimentos em momentos de avaliação.

Palavras-chave: Leitura. Parâmetros Curriculares Nacionais. Habilidades de Leitura. Vestibular.

ABSTRACT

The importance acquired by *vestibular* (university entrance examinations) draws attention to the skills required from the candidates who take the exam. The present study aims to identify the reading skills required by the Federal University of Paraná in its Reading and Writing examination. Also, it investigates the underlying conceptions of reading in the tests, in order to compare the PCN propositions to the requirements on the tests in relation to reading proficiency. The corpus analyzed is composed of a triennium of tests, which sums up to fifteen writing propositions. To establish theoretical reflections that support data analysis, Kleiman's (2004a, 2004b, 2012), Jurado & Rojo's (2006) and Rojo's (2009) studies are of fundamental importance, once they deal with reading within the socio-interactionist perspective. It is expected that this research will broaden the discussion about the relationship between what is proposed in the official documents on the teaching of reading and the effective use of this knowledge in evaluations.

Key-words: Reading. National Curricular Parameters. Reading Skills. *Vestibular*.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Textos motivadores e propostas de produção textual referentes à prova de Compreensão e Produção de Textos de 2011, 2012 e 2013 do vestibular da UFPR	38
Quadro 2 – Habilidades leitoras mobilizadas pelos textos motivadores e propostas de produção textual referentes à prova de Compreensão e Produção de Textos de 2011, 2012 e 2013 do vestibular da UFPR.....	47
Quadro 3 – Habilidades leitoras abordadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1º ciclo ao Ensino Médio)	49
Quadro 4 – Aproximações entre as habilidades leitoras abordadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (do 1º ciclo ao Ensino Médio)	50

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2. PERSPECTIVAS DE LEITURA.....	13
2.1. LEITURA COMO DECODIFICAÇÃO.....	13
2.2. LEITURA COMO MODELO PSICOLINGUÍSTICO.....	14
2.3. LEITURA COMO INTERAÇÃO.....	15
2.3.1. A concepção sociointeracionista de linguagem.....	16
2.3.2 A leitura como interação entre autor, texto e leitor.....	19
3. ASPECTOS DA LEITURA: UM PROCESSO SOCIOCOGNITIVO.....	22
3.1 O CONHECIMENTO PRÉVIO.....	22
3.2 OBJETIVOS E EXPECTATIVAS DE LEITURA	23
3.3 ESTRATÉGIAS DE PROCESSAMENTO DO TEXTO.....	25
3.4 INTERAÇÃO AUTOR-LEITOR VIA TEXTO.....	27
4 METODOLOGIA.....	29
5 A LEITURA NOS PCNS.....	31
6. A PROVA DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS DA UFPR.....	36
6.1 QUADRO GERAL.....	36
6.2 AS HABILIDADES REQUERIDAS PELO EXAME.....	37
7 ANÁLISE COMPARATIVA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE O	43
EXAME E OS PCNS.....	43
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS.....	53
ANEXOS	55

INTRODUÇÃO

A popularização dos vestibulares, devido às facilidades de ingresso no ensino superior – seja pelo aumento do poder aquisitivo ou pela maior oferta de vagas nas instituições – trouxe à tona os descaminhos no ensino da leitura no ensino e os questionamentos sobre as avaliações realizadas. Não raro, muitos alunos apresentam dificuldades em produzir textos, causadas principalmente pela interpretação inadequada (ou não compreensão) dos textos motivadores e do que se solicita nos enunciados, pela dificuldade de estabelecer relações entre diferentes textos, fazer inferências e, também, de relacionar as leituras à própria experiência.

Um dos concursos mais concorridos do estado é o da Universidade Federal do Paraná, que, na edição de 2013 (para o ingresso em 2014) contou com 50.432 participantes¹. O concurso compreende, para a maioria dos cursos, duas fases². A primeira, de conhecimentos gerais, abarca os conhecimentos adquiridos em todas as disciplinas escolares do ensino médio, totalizando 80 questões de múltipla escolha. Na segunda, de conhecimentos específicos, há a realização de provas com questões abertas, de acordo com a especificidade do curso pretendido, além da prova de Compreensão e Produção de Textos, cuja obrigatoriedade estende-se a todos os candidatos do concurso. A média obtida nessa prova, na composição da nota final, agrega mais pontos do que a prova de conhecimentos específicos.

A prova de Compreensão e Produção de Textos (doravante PCPT) é composta, atualmente, por cinco propostas textuais, abrangendo gêneros diversos para contextualizar as produções. Há, nas provas, a presença de charges, artigos de opinião, gráficos, notícias, entre outros. A variedade de textos motivadores exige do candidato diferentes habilidades de leitura, modos diferentes de interagir com o texto. A capacidade de acionar as habilidades leitoras exigidas pelo gênero solicitado é condição *sine qua non* para a realização das propostas textuais, pois a produção escrita adequada à proposta depende da interpretação dos enunciados e dos textos motivadores.

Assim, considerando a multiplicidade de gêneros abordados e, conseqüentemente, os diversos modos de produzir sentidos a partir deles, o foco desta pesquisa são as habilidades de leitura requisitadas para a realização da prova de

¹ Dados divulgados pelo Núcleo de Concursos da Universidade Federal do Paraná. Mais informações em http://www.nc.ufpr.br/concursos_institucionais/ufpr/ps2014/candidato_vaga_ps2014.htm

² Alguns cursos, como Matemática Industrial, possuem 3ª fase.

Compreensão e Produção de Textos da segunda fase do vestibular da Universidade Federal do Paraná (UFPR). O objetivo geral deste trabalho é identificar as habilidades de leitura requeridas para a realização da referida prova, bem como investigar as concepções de leitura subjacentes ao exame, a fim de verificar se as considerações curriculares para o Ensino Fundamental e Médio no que diz respeito à leitura são consideradas nos momentos de avaliação.

Para isso, foram propostos três objetivos específicos. Em um primeiro momento, será necessário identificar, na prova de Compreensão e Produção de Textos de três edições do vestibular da Universidade Federal do Paraná, as habilidades de leitura exigidas para a interpretação do enunciado e dos textos de apoio solicitados. Entende-se que, a partir da análise dos enunciados e textos de apoio utilizados no exame, com base nos pressupostos teóricos presentes em Kleiman (1989; 2004; 2012), Jurado & Rojo (2006) e Rojo (2009), é possível depreender tais habilidades acionadas para a realização do teste.

A escolha do *corpus* de análise justifica-se pela gama de gêneros abordados nessas provas e que, portanto, requerem diferentes habilidades. A solicitação de produzir um resumo a partir de um artigo de opinião, de um texto argumentativo com base em uma charge, de uma carta baseando-se em uma notícia ou de um infográfico são alguns dos exemplos da multiplicidade de gêneros abordados nessa prova. Em outros vestibulares, como da Universidade de Brasília (UnB), da Universidade de São Paulo (USP) e do Instituto de Tecnologia da Aeronáutica (ITA), solicita-se majoritariamente textos do tipo dissertativo argumentativo, assim como no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para os propósitos aqui estabelecidos, esses *corpora* não seriam significativos.

Em seguida, investigar-se-ão as concepções de leitura subjacentes à prova de Compreensão e Produção de Textos e, por último, as habilidades exigidas e a concepção de leitura da prova serão comparadas às orientações para o ensino de leitura presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (doravante PCN). Tratar da concepção de leitura adotada pelo concurso e das aproximações entre essa concepção e os pressupostos presentes nos PCN, os quais norteiam (ou deveriam nortear) o ensino e a avaliação dos alunos dele egressos, é significativo em uma análise tal como nos propusemos aqui.

No caso do vestibular, mais especificamente, em que o requisito mínimo para a realização do teste é a conclusão do ensino médio, tem-se que o exame coloca em xeque

os conhecimentos adquiridos ao longo da formação do estudante. Ainda, a universidade pública caracteriza-se, em teoria, pela universalidade do acesso, incluindo-se, no contingente de candidatos, uma grande parcela de alunos provenientes de escola pública, âmbito em que os documentos parametrizadores são de fundamental relevância³.

Por fim, na última etapa da pesquisa, confrontaremos os dados obtidos na análise do *corpus* às concepções dos PCNS. Essa comparação é significativa, uma vez que permitirá verificar se as orientações curriculares para o Ensino Fundamental e Médio, no que diz respeito à leitura, são consideradas nos momentos de avaliação.

Exploraremos, neste trabalho, a perspectiva sociointeracionista da língua, que concebe a linguagem como o lugar da interação entre sujeitos historicamente situados. Tal concepção de língua, fundada na interação, está pautada nas ideias de Bakhtin (2010[1929]), para quem a língua vai além de um sistema de códigos, composto por regras gramaticais a serem decodificadas.

Dessa concepção de linguagem, derivam determinadas concepções importantes para os estudos da língua, tal como a concepção de leitura. Assim, para Koch e Elias (2006), que também assumem uma concepção sociodiscursiva de linguagem, voltada para a interação autor-texto-leitor, não basta somente a materialidade do texto e a capacidade de decodificação de palavras e sentenças, mas há a necessidade de mobilização de um arsenal de conhecimentos que estão pautados no uso efetivo da língua no interior dos gêneros textuais. Da mesma forma, Kleiman (2004) considera a leitura como uma atividade complexa, que relaciona aspectos cognitivos e sociais. Segundo ela, a leitura se realiza na interação entre sujeitos – leitor e autor –, guiada por objetivos e necessidades *socialmente* estabelecidos.

Investigar as habilidades de leitura exigidas dos candidatos para a realização das provas de produção de texto diante desse quadro teórico permite, portanto, reflexões sobre a interação existente entre leitura/escrita e entre a tríade autor-leitor-texto. A clareza sobre as habilidades mobilizadas durante o exame também pode auxiliar a prática docente em sala de aula, visando à qualificação da capacidade leitora e à preparação para o exame. Além disso, compreender os pressupostos teóricos que subjazem às provas, ou seja, compreender sob quais perspectivas teóricas estão calcadas

³ Nesse sentido, apesar de o exame não ser um instrumento de avaliação do ensino médio e, portanto, não precisar seguir as mesmas bases teóricas dos parâmetros que o norteiam, acredita-se que deva existir relação (ainda que mínima) entre os pressupostos teóricos subjacentes ao vestibular da UFPR e aos PCN.

as avaliações, é de suma importância para que se discuta em que medida as referidas provas, tão comuns no percurso dos estudantes, condizem com as orientações oficiais para o ensino da leitura e, conseqüentemente, com o ensino ofertado durante a educação básica.

De acordo com os objetivos propostos, espera-se, portanto, que a presente pesquisa possa ampliar as discussões sobre o ensino da leitura. Considerando-se, fundamentalmente, a proposta dos PCNS – que orientam o ensino básico –, e as habilidades leitoras requisitadas para a realização da prova de Compreensão e Produção de Textos da Universidade Federal do Paraná, pretende-se compreender em que medida o proposto naquele documento tem relação com o exigido na referida prova. Esta pesquisa cumprirá o seu propósito por meio da investigação teórica proposta, bem como da análise dos dados.

Por fim, deve-se esclarecer que o presente trabalho deverá somar-se a outras análises acerca do tema, conforme explicitado na revisão bibliográfica apresentada. Assim, ao lado de outras investigações de mesma natureza, esta pesquisa versa sobre a competência leitora, considerando-se, essencialmente, as habilidades necessárias para a edificação dessa capacidade.

2 PERSPECTIVAS DE LEITURA

Ao longo do percurso histórico da educação, diferentes concepções de ensino, de língua, de leitura e escrita embasaram as práticas educacionais. No que concerne ao ensino de língua portuguesa como língua materna, a concepção de linguagem possui uma função proeminente. Conscientemente ou não, os professores assumem, a partir da adoção de determinadas metodologias e da solicitação de certas tarefas, uma concepção de língua e ensino, as quais influenciarão sobremaneira o sucesso (ou o insucesso) dos alunos.

O presente capítulo trata justamente das diversas concepções que permearam – e permeiam – o ensino de língua portuguesa, mais especificamente, o ensino da leitura. O objetivo é apresentar os pressupostos teóricos que servirão de base para a análise que se seguirá. Neste trabalho, apoiar-nos-emos na aceção sociocognitiva de leitura, por ser a que está em consonância com os objetivos aqui propostos: analisar as habilidades leitoras necessárias para a realização da PCPT e as concepções de leitura subjacentes a esse exame. Além disso, na comparação que faremos entre as teorias que embasam a prova e os PCNS, a clareza dos conceitos de leitura assumidos é primordial.

Apresentaremos, portanto, a leitura como:

- a) decodificação;
- b) processo psicolinguístico;
- c) interação entre autor, texto e leitor.

Na terceira parte, trataremos com maior detalhe das ideias de Bakhtin no que concerne à concepção de língua e à noção de gêneros textuais. Essa última, em especial, é relevante a essa análise, já que a prova analisada é composta por diversos gêneros – como textos motivadores (coletânea) ou como solicitação de produção – provenientes de diferentes domínios discursivos.

2.1. LEITURA COMO DECODIFICAÇÃO

Segundo Arima (2008), no início dos anos 60, os estudos sobre a leitura consideravam-na um processo unidirecional. Cabia ao leitor somente interpretar o que estava no texto, como uma manifestação das ideias do autor. Por isso, a leitura era considerada uma via de mão única: as informações saíam do texto e passavam ao leitor,

que apenas as recebia. Nesse sentido, decorrente de uma concepção de língua como expressão do pensamento, o texto, de acordo com Koch e Elias (2006, p. 9), é visto como um resultado da representação mental do autor, “nada mais cabendo ao leitor senão 'captar' essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo”.

Essa percepção que parte do texto para o leitor, em um processo ascendente, é chamada pelos teóricos da leitura de *bottom-up*. Gough (1972, *apud* KLEIMAN, 1989, e KATO, 1985), um dos autores que assumem essa perspectiva, detalha os eventos que acontecem em um segundo de leitura e busca relacioná-los ao processo de aquisição da leitura. Contudo, Kleiman (1989) assevera que, apesar da abordagem desse teórico reconstituir a complexidade de um instante de leitura, Gough não considera o papel do contexto para resolver ambiguidades, nem da existência do conhecimento prévio e do efeito do processamento das informações relacionadas ao código, seja em relação à identificação das letras ou ao processamento de informações sintáticas e semânticas.

Além disso, a ausência de interação é prejudicial à compreensão da leitura em sua totalidade. Segundo Kato (1985, p. 41), o *bottom-up* relaciona-se ao leitor demorado e pouco fluente. Esse leitor possui um construto de significado quase nulo sobre o texto, já que não sabe diferenciar as partes mais importantes das acessórias ou ilustrativas e, portanto, não consegue sintetizar a ideia global do texto.

Apesar de Kleiman (1989) e Kato (1985) reconhecerem a importância da decodificação que se faz do código, as autoras entendem que somente essa atividade não é suficiente para apreender a complexidade do processo da leitura.

2.2. LEITURA COMO MODELO PSICOLINGUÍSTICO

Nessa concepção, decorrente do modelo de testagem de hipóteses de Goodman (1976, *apud* KLEIMAN, 1989), a leitura é considerada um processo complexo, “através do qual o leitor reconstrói, até certo ponto, uma mensagem encodificada por um escritor” (KLEIMAN, 1989, p. 29). Essa concepção é parcialmente compatível ao que Koch e Elias (2006, p. 10) chamam de “foco no texto”. Para as autoras, a concepção de língua que embasa essa perspectiva é a de língua como código, e o texto, em uma concepção estruturalista, por sua vez, como um “produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte.” A leitura seria, portanto, o processo de reconhecimento do sentido das palavras e das estruturas do texto, e caberia ao leitor

focalizar o texto “em sua linearidade, pois tudo está dito” (KOCH e ELIAS, 2006, p.10).

As perspectivas são parcialmente próximas, pois, apesar de estarem em um estágio intermediário entre a decodificação e a interação, divergem quanto ao processamento do texto. Para Goodman, a leitura está muito relacionada à predição e a adivinhação, característica essa que parece não repousar nas explicações de Koch e Elias (2006), que se voltam para as consequências da concepção estruturalista de linguagem na visão sobre o ato de ler. Contudo, por se tratar de um modelo voltado especificamente para o processamento da leitura, optamos por discutir aqui o proposto por Goodman.

De acordo com Kato (1985, p. 40), a teoria de Goodman é descendente, por tomar a direção leitor-texto. Esse modelo de processamento é conhecido por *top-down*. Segundo a autora, considera-se que, nessa abordagem, o leitor

apreende facilmente as ideias gerais e as principais do texto, é fluente e veloz, mas, por outro lado faz excessos de adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados do texto, através de uma leitura ascendente. É, portanto, o tipo de leitor que faz mais uso de seu conhecimento prévio do que da informação efetivamente dada pelo texto. (KATO, 1985, p. 40)

Segundo Arima (2008), confirmou-se, posteriormente, a ineficiência do *top-down* enquanto abordagem isolada, já que não é possível desprezar as informações fornecidas pela materialidade do texto. Apesar de considerar o papel do conhecimento prévio do leitor e as suas hipóteses – e, portanto, tender a um modelo mais interativo de leitura – a proposta tende à inadequação por permitir uma infinidade de interpretações feitas pelo leitor. Ao basear-se exclusivamente no conhecimento prévio dele e nas hipóteses por ele propostas, é possível que se imponha uma leitura não verificável na superfície textual. O leitor acaba considerando, como verdade absoluta, aquilo que carrega consigo, suas percepções do mundo e das situações. Ao se deparar com um texto que entre em conflito com as impressões dele, a leitura que mais for conveniente ao leitor prevalecerá. Assim, não é possível conceber a soberania das hipóteses do leitor sobre a materialidade do texto.

2.3. LEITURA COMO INTERAÇÃO

Além das orientações supracitadas para se apreender o ato da leitura, há uma perspectiva que a entende como um processo dinâmico e complexo, em que se

relacionam autor, texto e leitor, em um movimento que envolve *aspectos sociais* (como contexto e condições de produção, posição social dos enunciadores, entre outros) e *cognitivos* (relativos ao processamento do texto, especialmente no que concerne ao uso de estratégias cognitivas e metacognitivas). Por isso, a seguir, explicitaremos a concepção bakhtiniana de linguagem, que a entende como uma construção social, e, em seguida, a concepção de leitura que deriva de tal perspectiva.

2.3.1. A concepção sociointeracionista de linguagem

Baseada nos trabalhos de Bakhtin, a concepção sociointeracionista de linguagem entende-a como o lugar da interação entre sujeitos historicamente situados. Para o autor,

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. (2010 [1929], p. 127)

Em outras palavras, a realidade fundamental da língua não está em unidades morfológicas ou sintáticas, mas no caráter dialógico que ela apresenta. Para o autor, a enunciação não pode ser concebida como “monológica” e “isolada”: a enunciação é dialógica. Não há uma mensagem a ser enviada por um locutor e decodificada por um interlocutor, como um produto pronto e acabado. O que existe é um fenômeno social de interação verbal; não um sistema de formas, mas uma atividade concreta. Para o autor, a unidade real da língua são os enunciados, não palavras ou frases isoladas de um contexto.

Fiorin (2006, p. 21) também explica essa questão e afirma que a distinção entre uma unidade da língua e um enunciado não está na extensão deste, já que “este pode ir desde uma réplica constituída até uma única palavra ou uma obra em vários volumes”, mas está no fato de se constituir como resposta a um diálogo, pois os enunciados são sempre um diálogo com outros discursos”.

A enunciação, a palavra, a partir desse ponto de vista, é perpassada por diferentes concepções políticas, ideológicas, as quais fazem parte da construção do indivíduo socialmente situado. Como bem pontuou Fiorin (2006), ao esclarecer o conceito de dialogismo, os enunciados contêm memórias de enunciados anteriores e, entre eles, constitui-se uma relação argumentativa de refutação, adesão, pressuposição, entre outras. Compreende-se, nesse viés, portanto, que a interação verbal é sempre um

ato interlocutivo, responsivo e dinâmico.

Bakhtin (2010 [1929], p.99) afirma que “não são as palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades e mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis”. Não ficamos passivos diante daquilo que ouvimos ou produzimos. O lugar social onde está o indivíduo, as experiências que teve e as concepções que o cercam estão intrincados nos discursos. O que proferimos entra em consonância ou em conflito com as concepções do outro e, por tal razão, exige sempre uma resposta, uma atitude compreensiva e, ao mesmo tempo, ativa, a qual demonstre adesão ou refutação de uma determinada ideia. (FIORIN, 2006).

Dessa forma, Bakhtin entende que os discursos estão sempre recheados das vozes do outro, pois os sujeitos se constituem, por meio da interação verbal, uns em relação aos outros. Ao interagir verbalmente, há um interlocutor previsto, um alguém para quem a palavra se dirige. Para Bakhtin (2010 [1929]), o interlocutor precisa ser concreto, real, se não a interação não é artificial. A partir da imagem que o locutor estabelece de seu interlocutor, há um redimensionamento do discurso, uma reformulação, a fim de que este se adequue, de modo mais satisfatório, à determinada situação. Bakhtin declara que

na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. *A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros.* Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (2010, p.117, grifo nosso)

Toda a interação leva em consideração, portanto, um conjunto de discursos que circulam socialmente. Os enunciados são marcados por outros que o precedem, ou seja, todo enunciado reflete características discursivas de enunciados já proferidos. De acordo com o estudioso russo, a situação social em que o indivíduo está inserido e o contexto amplo do qual ele faz parte influenciam totalmente a estrutura da enunciação.

A partir da relação intrínseca entre a língua e as diversas atividades sociais com as quais ela se relaciona, Bakhtin postula a noção de *gêneros textuais*. Segundo ele, cada área do conhecimento possui modos característicos de utilização da língua, diferentes tipos de enunciados que apresentam temática, estilo e composição peculiares. Cada esfera de atividade (jurídica, científica, por exemplo) elabora esses tipos relativamente

estáveis de enunciados, os quais se desenvolvem na medida em que a esfera de atividade também progride. Nas palavras de Bakhtin,

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (2000 [1919], p. 279)

A utilização da língua se dá por meio dos gêneros textuais, os quais estão condicionados às especificidades da esfera à qual pertencem. Não basta, portanto, dominar o código da língua para dominar os gêneros textuais. É preciso conhecer, também, a esfera na qual esses gêneros circulam. A posição que o indivíduo ocupa nos diferentes espaços de atividade depende do conhecimento que ele possui dos gêneros. Na esfera acadêmica, por exemplo, ao dominar a leitura e a escrita dos gêneros que nela circulam (como artigos científicos, resenhas, resumos, apresentação oral, entre outros), o aluno de graduação se constitui como produtor de conhecimento, como sujeito autônomo que atua, de modo engajado, para a construção dos próprios saberes.

A noção de gêneros textuais é fundamental para os estudos linguísticos nessa orientação, pois, na concepção bakhtiniana, “um trabalho de pesquisa acerca de um material linguístico concreto (...) lida inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) que se relacionam com as diferentes esferas da atividade e da comunicação” (BAKHTIN, 2000, p. 282). De acordo com Brait e Pistori (2012), o conceito de gênero ultrapassa a materialidade e a estrutura do texto; ainda que considere fundamentais esses aspectos, sugere, primordialmente, dialogismo e modos de compreender e enfrentar a vida.

Adotar a concepção sociointeracionista é, portanto, levar em consideração todas as implicaturas de se conceber a língua como lugar de interação. A grande difusão do termo, graças aos documentos oficiais do ensino de língua portuguesa, como os PCNS, pode gerar simplificações ou desentendimentos. Ainda de acordo com Brait e Pistori (2012), a intensa circulação do termo em materiais didáticos e documentos reguladores deve acionar a responsabilidade daqueles que o utilizam para fins pedagógicos ou acadêmicos, a responsabilidade de considerar os aspectos históricos e sociais intrincados nesses materiais. Além disso, segundo as autoras, a adoção dessa concepção implica encaminhamentos metodológicos diferenciados, os quais não podem ser ignorados. As atividades de leitura, por exemplo, têm um redimensionamento bastante significativo a partir dessa concepção. Conhecer esses pressupostos teóricos pode

auxiliar na escolha de práticas relevantes e significativas em sala de aula, além de contribuir para o abandono de uma visão simplista sobre o fenômeno da linguagem.

2.3.2 A leitura como interação entre autor, texto e leitor

A partir da concepção bakhtiniana, assume-se uma nova orientação para as práticas de leitura e da relação entre autor, leitor e texto. De decodificador, o leitor passa a sujeito atuante, responsivo e engajado na construção de sentidos. Reconhece-se a existência das intenções do autor, tal como nos modelos anteriores, entretanto, diferentemente deles, a postura passiva do leitor se esvai. Na perspectiva agora em questão, autor e leitor, não só por meio do texto oral, na interação face a face, mas também do texto escrito, colocam em movimento as próprias concepções e, assim, um sentido se constrói. Segundo Cavalcanti (2013, p. 213),

sem dúvida, foram as concepções de M. Bakhtin sobre o caráter dialógico da linguagem que permitiram reconhecer a heterogeneidade dos textos, seu caráter “inacabado”, o papel do leitor na construção dos sentidos, no preenchimento dos vazios que os constituem. Sem que se adotasse tal concepção de linguagem, o leitor ficaria, como ficou por um bom tempo, esquecido, considerado apenas aquele que deveria descobrir as intenções do texto ou de seu autor.

Antes de discutir, contudo, tal concepção, é preciso esclarecer que os termos *interacionista*, *interação*, *interativo* referem-se, no que diz respeito à leitura, a duas realidades diferentes. Na primeira delas, dos psicólogos da educação, como Adams e Collins (1979, *apud* KLEIMAN, 1989, p. 38), a leitura como processo interativo significa a articulação entre os diferentes níveis de informação. Nessa perspectiva, interação é interface entre os níveis ortográfico, sintático-semântico, pragmático e enciclopédico, num processo não hierárquico, ou seja, qualquer um desses níveis pode ser acionado a fim de se alcançar o entendimento do texto. Conforme Kleiman (1989, p. 38), tal opção teórica surgiu como uma saída da unidirecionalidade dos métodos (já descritos nesse trabalho) *bottom-up* e *top-down*.

O entendimento que se faz do termo *interativo* na concepção sociointeracionista, todavia, é outro. Tal como defende Kleiman (1989, p. 39), mais rico é o conceito de *interação* como dependente, em muito, da relação entre locutor e interlocutor por meio do texto e a definição deles no contexto que o circundam. Para ela, a leitura é um ato social norteador pelos objetivos dos interlocutores. Inclusive, a pesquisadora considera que a dimensão interacional da leitura é mais significativa no ato de ler.

Koch e Elias (2006, p.10) também reforçam o mesmo entendimento do termo interação. A leitura é um processo que envolve sujeitos atores e construtores de significados, sujeitos que, de forma ativa e dialógica, constituem-se e são constituídos no texto. Para elas,

a leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Da mesma forma, Costa (2009, p. 39) corrobora essa perspectiva de leitura. Para a autora, o ato de ler é uma ação viva e dinâmica: sai do leitor, chega ao texto, em que estão o sujeito autor e as palavras dele, e volta ao leitor. Segundo ela,

por meio desse ir e vir constante, altera quem lê, altera seu modo de ver o mundo, altera seu modo de entender-se. Se o ato permanecesse apenas como uma relação direta, mesmo que em mão dupla entre dois sujeitos, não teria a amplitude que tem.

Sanadas as diferentes acepções do termo na literatura, faz-se necessário ampliar a discussão sobre a leitura na perspectiva em questão. Kleiman (2004, p. 65) define a atividade como “uma interação à distância entre leitor e autor via texto”. Cada um desses jogadores atua em posições ora complementares, ora divergentes nesse jogo. Cabe ao leitor construir o significado por meio das pistas deixadas pelo autor; cabe ao autor conseguir a adesão do leitor por meio da clareza e precisão dos argumentos utilizados; cabe ao leitor aceitar ou rejeitar as conclusões oferecidas. Esse movimento confere à leitura um caráter dinâmico, interativo e permite que a compreensão seja construída pelo leitor – não dada pelo autor ou pelo texto.

A principal característica da interação (via texto) entre autor e leitor é, portanto, a colaboração que precisa ser estabelecida. De um lado, o autor precisa fazer-se entender, ser “claro, informativo e relevante”, sem explicar tudo, mas permitindo que “o implícito possa ser inferido” (KLEIMAN, 2004, p.66). O leitor, por sua vez, precisa acreditar que o autor tem algo interessante a dizer e acompanhar o raciocínio, escutar o autor, sem se deixar levar pelos próprios conceitos antes de terminar a leitura. O conflito entre o conhecimento de mundo do leitor e as ideias do autor pode causar prejuízos à compreensão. Quando um texto apresenta opiniões divergentes daquela aceita pelo leitor, ele tende a atribuir ao texto características que ele não possui, mesmo com todas as provas formais contrárias. Segundo Kleiman (2004, p. 66), “é aí que vai se

delineando a leitura como uma atividade difícil, insuperável para muitos”.

Entender a leitura nessa perspectiva implica uma série de processos, a ativação de estratégias, habilidades e, conseqüentemente, a integração de diferentes competências, visando à compreensão.

3 ASPECTOS DA LEITURA: UM PROCESSO SOCIOCOGNITIVO

Kleiman (2004), a partir da perspectiva sociointeracionista, descreve as múltiplas faces da leitura, com o foco nos aspectos cognitivos envolvidos nesse processo. A autora deixa claro que apesar de os aspectos sociointeracionais não serem o alvo da discussão, estão nela pressupostos. Para a pesquisadora, a complexidade da atividade pode ser descrita dividindo-se o processo em a) conhecimentos prévios; b) objetivos e expectativas de leitura; c) estratégias de processamento do texto e d) interação na leitura de textos. Cada uma dessas etapas será explicitada a seguir.

3.1. O CONHECIMENTO PRÉVIO

Para que haja a compreensão, o leitor precisa acionar, no momento da leitura, uma multiplicidade de conhecimentos que é anterior à situação de leitura. Assim, os conhecimentos *linguísticos*, *textuais* e *de mundo*, quando articulados, levam o leitor a construir os sentidos do texto. Assim, conforme Kleiman (2004), não é possível compreender um texto sem a articulação do conhecimento prévio.

O conhecimento linguístico, como o próprio nome sugere, diz respeito às habilidades do leitor em relação ao código linguístico, ou seja, seu conhecimento vocabular, sintático, gramatical da língua. Esse conhecimento é responsável pelo que Kleiman chama de processamento do texto, que, nas palavras da autora, é “a atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas de constituintes da frase” (2004, p. 14).

O primeiro passo desse processamento, que acontece na mente do leitor, requer o agrupamento das palavras em frases, possível devido ao conhecimento de constituintes gramaticais, como a precedência do artigo em relação ao nome, por exemplo. Quando o leitor esbarra em ambiguidades no texto e o processamento gramatical não é suficiente para resolvê-las, outros níveis de conhecimentos poderão ser acionados. A leitura é ativa e mobiliza níveis diversos de saberes em um único instante.

Além do conhecimento linguístico, o *conhecimento textual* é de suma importância para a compreensão de textos. O (re)conhecimento das diferentes tipologias e gêneros textuais permite ao leitor antecipar-se sobre o conteúdo presente em determinado texto. Segundo Kleiman (2004, p. 20),

quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois [...] o conhecimento das estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão.

Por fim, ainda quanto ao conhecimento prévio, a autora destaca a importância do *conhecimento de mundo*, ou *conhecimento enciclopédico*, para o entendimento. De acordo com Kleiman (2004, p. 20), a partir das marcas formais deixadas no texto, o leitor consegue acionar elementos do próprio repertório de experiências vividas (sejam elas profissionais, familiares ou pessoais) às informações relevantes para a compreensão do texto. Esse conhecimento estruturado na memória do indivíduo sobre eventos típicos é chamado de *esquema*. Conforme Kleiman (2004, p. 23), os esquemas determinam nossas expectativas sobre a ordem natural das coisas, ou seja, não é esperado que, numa visita ao dentista, o profissional questione o paciente sobre a saúde dos pés. A ativação de esquemas permite, segundo a autora, a economia de palavras, pois, uma vez que se espera regularidade em determinados eventos, não é necessário descrevê-los detalhadamente.

Dado esse panorama das características do conhecimento prévio, é possível apreender a sua importância para a leitura. De acordo com Kleiman (2004, p. 25), é o conhecimento que o leitor já possui sobre o assunto que lhe possibilita fazer as inferências necessárias para articular as partes do texto em um todo coerente.

3.2 OBJETIVOS E EXPECTATIVAS DE LEITURA

Traçar nortes, estabelecer o que se espera com determinada atividade é crucial para o bom funcionamento desta. Na leitura, esse mesmo princípio se repete. Sobre esse aspecto, Kleiman (2004, p. 30) afirma que o esforço para a compreensão é, na verdade, o esforço para buscar a coerência do texto. Para isso, em conjunto com a ativação dos conhecimentos prévios, é necessário estabelecer objetivos precisos para a leitura.

Tais propósitos são, normalmente, delimitados pelo próprio texto. Lê-se uma receita, por exemplo, com o objetivo de fazer um determinado prato. Esse mesmo objetivo, contudo, não serve à leitura de uma notícia, cujo objetivo é a informação, a atualização sobre acontecimentos cotidianos, políticos, entre outros. De acordo com Kleiman (2004, p. 34), alguns textos, como os literários, prestam-se a inúmeros objetivos, enquanto outros, como bulas de remédios, mobilizam objetivos mais

limitados.

A capacidade de estabelecer propósitos durante a leitura é considerada uma *estratégia metacognitiva*. De acordo com Kleiman (2012, p.74)

as estratégias metacognitivas seriam aqueles operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar nossa ação. Assim, se concordamos com autores que dizem que as estratégias metacognitivas da leitura são, primeiro, autoavaliar constantemente a própria compreensão, e segundo, determinar um objetivo para a leitura, devemos entender que o leitor que tem controle consciente sobre essas duas operações saberá dizer quando ele não está entendendo um texto e saberá dizer para que ele está lendo um texto.

Essa capacidade de controlar a leitura, o quanto se entendeu, o quanto não se entendeu, o que é relevante e o que é acessório é uma característica de leitores proficientes. Tal habilidade desenvolve-se ao longo da formação do indivíduo, é processual. Controlar a apreensão do conhecimento é uma atividade válida não somente para a leitura de textos, mas também para a reflexão sobre o próprio conhecimento de forma geral. Conforme afirmou Kleiman (2004, p. 35), são essas estratégias que conferem um caráter individual à leitura, constituem-na como um procedimento solitário, pois, apesar de dependerem das atividades de mediação que ocorreram ao longo da vida do sujeito, elas fazem parte do rol de habilidades do indivíduo, apenas.

Ainda segundo a autora, o acompanhamento da compreensão da leitura, por ser uma atividade à distância, em que leitor e autor não ocupam o mesmo espaço (nem o mesmo tempo), depende também da atitude colaborativa de ambos, para que a compreensão seja construída. Assim,

a monitoração simultânea da compreensão do leitor não é possível na interação à distância, e daí a incompreensão do texto escrito ser um fenômeno frequente, e daí também a insistência na responsabilidade maior de autor e leitor [...] para o caso do leitor, consiste em releituras, análise de palavras e frases, inferências, ativação de conhecimentos, e, para o autor, consiste em mapear claramente as pistas que permitam uma *reconstrução do significado e da intenção comunicativa*. (2004, p. 67 – grifo nosso)

Os objetivos de leitura também são responsáveis pelas predições que o leitor faz durante o processo, ou seja, pelas hipóteses que ele elabora à medida que lê. Para Kleiman, “as hipóteses do leitor fazem com que certos aspectos do processamento, essenciais à compreensão, se tornem possíveis, tais como o reconhecimento global e instantâneo de palavras e frases relacionadas ao tópico” (2004, p. 36). Assim, ao estabelecer predições sobre o conteúdo do texto, confirmando e refutando hipóteses, o

leitor está utilizando estratégias metacognitivas de acompanhamento da compreensão, evidenciando, dessa forma, a relação entre expectativas e objetivos de leitura.

3.3 ESTRATÉGIAS DE PROCESSAMENTO DO TEXTO

Quando se fala em processamento, refere-se, normalmente, aos mecanismos utilizados para compreender os aspectos estruturais do texto, ou seja, aspectos gráficos, lexicais, sintáticos e semânticos. Esses elementos, diferentemente dos aspectos contextuais, que dizem respeito ao não formalmente marcado, estão relacionados ao *cotexto*, aos elementos estritamente linguísticos. Kleiman (2004, p. 47) afirma que as categorias de significado e de contexto devem ser reconstituídas para haver compreensão. Dois aspectos importantes dessa materialização, segundo ela, são a *coesão* e a *coerência*.

Tratando, primeiramente, da coesão, Kleiman define-a como as relações estabelecidas entre as partes do texto, as quais são “instrumentais na construção de um significado global” (2004, p. 48). Refazer esses laços coesivos é imprescindível para a constituição do sentido. Segundo Kleiman, trata-se de um “processo inferencial de natureza inconsciente” ou, em outras palavras, uma *estratégia cognitiva*. Nas palavras da autora,

as estratégias cognitivas da leitura seriam aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura. Por exemplo, o fatiamento sintático é uma operação necessária para a leitura, que o leitor realiza, ou não, rápida ou cuidadosamente, isto é, de diversas maneiras, dependendo das necessidades momentâneas, e que provavelmente não poderá descrever. (KLEIMAN, 2012, p.75)

Assim, as estratégias cognitivas são operações que se apoiam, majoritariamente, no conhecimento vocabular e gramatical da língua. A autora descreve uma série de princípios relacionados a esse processo inferencial automatizado do leitor: o *princípio da economia* (do qual decorre a *regra da recorrência* e da *continuidade temática*), o *princípio da canonicidade* (do qual decorre a *regra da linearidade* e da *distância mínima*), o *princípio da coerência* (do qual decorre a *regra da não contradição*) e o *princípio da relevância*. A seguir, explicaremos, brevemente, cada um desses itens:

a) *Princípio da economia*: é a repetição de um número limitado de objetos,

personagens e elementos em um texto. Esses são retomados por meio de pronominalização, dêiticos, substituições lexicais, entre outros. Dessa forma, o leitor consegue construir um sentido para o texto sem que algum desses elementos se perca na memória. Se, à medida que o texto avança, forem introduzidos uma infinidade de elementos novos, sem que se retomem os anteriores, há dificuldades no estabelecimento da coesão. Por isso, a *regra da recorrência* e da *continuidade temática* decorrem desse princípio. A referência ao mesmo item, utilizando-se vocábulos distintos, assim como a recorrência de um mesmo item, auxiliam na economia linguística. Por outro lado, a *continuidade temática* está mais relacionada aos esquemas ativados por um determinado texto. Ela permite que elementos desconexos sejam entendidos como pertencentes a um mesmo universo. Segundo Kleiman (2004, p. 52),

ela permite a interpretação de elementos sequenciais, separados, como estando relacionados por um mesmo tema: a unicidade temática não constitui uma regra, é claro, mas determina a expectativa de que se um tema é abandonado para a introdução de um novo tema, eles devem estar relacionados, e a relação deve ser inferível ou materializada formalmente, ou ambos.

b) *Princípio da canonicidade*: esse princípio diz respeito à expectativa de que os fatos e elementos inseridos no texto sigam uma ordem considerada aquela natural às coisas. Espera-se, por exemplo, que os ingredientes apareçam antes do modo de preparo em uma receita. Essa expectativa deve ser materializada na superfície textual, assim, surge a *regra de linearidade*, a qual seria a efetivação desse princípio. Segundo Kleiman (2004, p. 53), quando a ordem esperada é quebrada, o processo é desautomatizado, tornando a leitura um processo mais complexo. Sintaticamente, esse princípio também se utiliza da regra da *distância mínima*, que diz respeito à interpretação de um pronome ou dêitico como referente ao elemento mais próximo linearmente, não mais distante.

c) *Princípio da coerência, da relevância e regra da não contradição*: por serem esses elementos agrupáveis pelo fato de referirem-se à construção da coerência local do texto, trataremos deles ao mesmo tempo. Quando há interpretações divergentes de um dado trecho, o leitor escolhe aquele que lhe parece mais coerente, mais passível de ser verdade. Da mesma forma, quando há informações conflitantes, o leitor escolhe aquela que parece mais importante para o quadro geral, para a compreensão global. Assim, escolhe-se a informação mais relevante ao desenvolvimento do tema. Por fim, a *regra*

da não contradição, um desdobramento do princípio da coerência, é utilizada para resolver as ambiguidades locais em que um elemento da frase (como seu/sua, por exemplo) encontra um referente inadequado para a compreensão. O leitor atua na busca de um outro elemento, até que a contradição, a ambiguidade ou incoerência seja sanada.

Pode-se perceber que o processamento do texto não é algo simples. Não se trata apenas de decodificação (relação que se estabelece entre fonemas e morfemas). Há um conjunto de estratégias cognitivas ativadas para a compreensão, as quais são acionadas por processos inconscientes, operam naturalmente no momento da leitura para o entendimento das marcas formais do texto. Por meio delas, o leitor reconstrói tanto elementos isolados, da microestrutura do texto, quanto os relacionados à progressão temática, fortemente dependente dessas marcas formais.

3.4 INTERAÇÃO AUTOR-LEITOR VIA TEXTO

Os aspectos necessários à compreensão da leitura relacionados à interação autor e leitor, conforme as explanações na seção 1.3.2., são indispensáveis à construção do significado.

Para que o leitor chegue a determinadas conclusões na medida em que a leitura avança, o autor deixa pistas na superfície do texto, as quais levam o leitor a depreender a posição do autor e, a partir disso, corroborar ou refutar as ideias por ele propostas. Kleiman (2004) expõe os mecanismos de persuasão que podem ser utilizados pelo autor do texto, evidenciando, assim, o caráter argumentativo da leitura, tal como Geraldi (1984, 2006), Orlandi (1996), Foucambert (1994, 2008) e Soares (2003) (*apud* Costa, 2009, p. 38).

Segundo Kleiman (1989, p. 67), o autor utiliza-se dos operadores lógicos de modo explícito ou “pode estar implícita, sendo então o seu raciocínio inferível pela natureza e relacionamento dos argumentos”. Os conectivos de adversidade, como *mas*, *porém*, *contudo*, *entretanto*, *todavia*, entre outros, são exemplos de operadores lógicos. Além disso, o autor também pode servir-se de modalizadores. Nessa categoria, estão expressões como *tentar*, *é possível*, *pode-se entender que*, as quais têm por objetivo enfraquecer ou relativizar as conclusões apresentadas em um dado texto. Por fim, um terceiro modo de deixar pistas formais é por meio da adjetivação e da nominalização, além do uso de expressões hipotéticas, como *seria* e *exigiria*.

A autora também enfatiza as diferenças existentes entre os gêneros para a constituição da argumentação. Um leitor poderá encontrar um editorial recheado de adjetivos, os quais marcarão, explicitamente, a adesão do autor a determinadas posições e/ou a crítica dele a outro ponto de vista. Entretanto, não se podem criar expectativas semelhantes em relação a um artigo científico, por exemplo, já que, na esfera acadêmica, o contexto é outro. Na academia, o objetivo é a produção do conhecimento e a diversidade de pontos de vista é que confere diferentes olhares à mesma questão. Segundo Kleiman (2004, p. 71), essa sobriedade do texto científico se deve ao “fato de o texto científico ser mais autocrítico e menos categórico na apresentação de argumentos”. Da mesma forma, a utilização de expressões modalizadoras, abundante na esfera científica, é praticamente nula na esfera publicitária, em que o objetivo da venda exige a imposição de uma ideia, um conceito ou um produto, sem possibilidade de refutação.

4 METODOLOGIA

Para alcançar os propósitos deste trabalho, foi necessário estabelecer um percurso metodológico que configurasse o caminho a ser seguido. Optamos por adotar, primeiramente, métodos da pesquisa exploratória e bibliográfica, pois objetivamos ampliar os conhecimentos na área e estudarmos as teorias pertinentes ao ensino da leitura. Pautadas na literatura selecionada sobre o tema, sistematizamos, em um primeiro momento, os conhecimentos existentes sobre a questão da leitura, com base nos postulados teóricos de autores como Arima (2008), Kleiman (1989, 2004, 2012), Jurado & Rojo (2006) e Rojo (2009). A partir de várias leituras sobre o assunto, foi possível compreender detalhadamente como a leitura acontece no meio social e, assim, estabelecer direções para a posterior análise dos dados.

Em seguida, passou-se para uma pesquisa documental, em que se estudaram os documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa, a fim de estabelecer reflexões em torno da concepção de leitura subjacente às práticas de ensino. Nesse sentido, foi necessário investigar os documentos referentes ao Ensino Fundamental e Médio (PCN 1º e 2º ciclos, PCNS 3º e 4º ciclos, PCNEM e PCN+), uma vez que entendemos o aprendizado da leitura como um processo gradual, que se concretiza ao longo da escolaridade. Em cada um dos documentos, buscamos compreender a concepção de língua adotada e, conseqüentemente, a concepção de leitura assumida pelo documento. Os encaminhamentos didáticos propostos pelos documentos foram esclarecedores no sentido de confirmar a postura por eles adotada.

Em seguida, passou-se para uma análise qualitativa a partir do construto elaborado neste trabalho. Analisamos um triênio de provas de Compreensão e Produção de Textos da Universidade Federal do Paraná, (referentes aos processos seletivos 2010/2011, 2011/2012 e 2012/2013) com o propósito de identificar os requisitos de leitura necessários para a elaboração dos textos. Foram analisados os enunciados de produção textual e os textos de apoio (coletânea), totalizando 15 propostas distintas. As propostas abarcam diferentes gêneros textuais, tanto para leitura quanto para produção, e, assim, mobilizam diferentes objetivos e habilidades sobre os quais dissertaremos na seção 6 deste trabalho. Optou-se por esse recorte para que fosse possível verificar, em

maior detalhe, as especificidades das propostas de produção solicitadas pelo exame⁴. Assim, dado o tempo disponível para a conclusão da pesquisa e as limitações de um trabalho de conclusão de curso, preferimos analisar somente três PCPT.

Por fim, na última etapa da pesquisa, comparamos os dados obtidos na análise do *corpus* ao estabelecido anteriormente na revisão teórica. Essa comparação é significativa, uma vez que permite verificar se as orientações curriculares para o Ensino Fundamental e Médio, no que diz respeito à leitura, são consideradas nos momentos de avaliação. As aproximações e distanciamentos verificados nessa análise comparativa foram descritos e discutidos na seção 7. Assim, levando em consideração todas as fases do presente trabalho de conclusão de curso, estabelecemos, portanto, que a pesquisa possui caráter bibliográfico e qualitativo.

⁴ Se o objetivo fosse identificar características pontuais ou recorrentes na prova, mais adequado seria optar por um *corpus* maior. Por ora, o volume selecionado é suficiente.

5 A LEITURA NOS PCNS

Na presente seção, trataremos dos pressupostos de leitura presentes nos Documentos Oficiais. O estudo que fizemos abarca os Parâmetros Curriculares relativos ao Ensino Fundamental (do 1º ao 4º ciclo) e ao Ensino Médio (PCNEM e PCN+). Embora a proposta pareça extensa, é necessário tratar das concepções em todos os momentos do percurso escolar, já que pressupomos que aprender a ler é uma atividade processual, uma competência que, progressivamente, vai sendo concretizada.

Os PCN assumem a concepção sociointeracionista de linguagem e compreendem a leitura como uma atividade social, em que autor e leitor interagem para a construção do sentido. Pesquisadores como Jurado e Rojo (2006) e Menegassi e Fuza (2010), ao analisarem os Parâmetros, também identificaram essa perspectiva interacionista nos documentos.

Já na apresentação dos PCNs referente aos primeiro e segundo ciclos, tem-se a importância do domínio da leitura e da escrita para a efetiva participação social dos indivíduos, alcançada por meio da linguagem. Segundo o documento,

o domínio da língua, oral e escrita é fundamental para a participação social efetiva, 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. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 11)

Esse excerto deixa evidente a importância da língua nas relações sociais, reforçada pelos tipos de propostas solicitadas e demais encaminhamentos propostos. A redação dos parâmetros referentes ao Ensino Fundamental é bastante parecida, por isso, pontuaremos algumas semelhanças e diferenças que podem ser observadas ao longo das orientações.

Sobre as aproximações notadas, o caráter progressivo do aprendizado é um dos mais relevantes. Entende-se que, ao longo do percurso escolar, o aluno deverá tornar-se capaz de ler e escrever em diferentes situações. Segundo os PCN, cabe à escola garantir que, ao longo dos nove anos do ensino fundamental, o aluno consiga interpretar textos de diferentes esferas de atividade social. Dessa forma, o engajamento social por meio da linguagem escrita, fundamental para o exercício da cidadania, tornar-se-á possível ao aluno (BRASIL, 1997).

A diversidade de textos, tanto para leitura quanto para a produção, é outro aspecto enfatizado no documento. A concepção de gêneros de Bakhtin é citada explicitamente, revelando os aspectos teóricos subjacentes ao documento. Atenta-se para a diversidade de gêneros requisitados para atender às demandas sociais que, segundo os PCNS, exigem “níveis de leitura e escrita muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente” (BRASIL, 1997, p. 21). Entende-se, portanto, a leitura e a escrita como ferramentas fundamentais para a atuação social do indivíduo, e que é papel da escola promover o desenvolvimento dessas competências. Por isso, a proposta envolve gêneros do cotidiano, jornalísticos, literários e escolares, a fim de buscar o desenvolvimento de habilidades leitoras que abranjam o maior número possível de usos sociais da língua escrita.

Nesse sentido, contudo, há diferenças entre os documentos relativos ao Ensino Fundamental. Na medida em que a escolaridade progride, o número de gêneros solicitados para a prática de escuta e leitura de texto aumenta. Alguns deles são utilizados apenas nos primeiro e segundo ciclos; outros, apenas nos terceiro e quarto ciclos. Os documentos elencam alguns gêneros como privilegiados para a prática de leitura, enquanto outros são considerados mais pertinentes para atividades de escrita. Entretanto, há uma diferença entre as duas etapas, formulada no documento referente à primeira etapa: enquanto, no 1º e 2º ciclos, os gêneros não foram separados em grupos distintos (referindo a atividades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística), no 3º e 4º ciclos há uma sistematização diferente, reservando, para cada gênero, um tipo distinto de atividade. Segundo o documento,

embora não se tenha, neste documento, estabelecido exatamente quais gêneros seriam adequados para o trabalho específico com a leitura e com a produção de textos, isso não significa que devam ser utilizados indiscriminadamente. Alguns textos — como os de enciclopédia, previstos para o primeiro ciclo, ou os normativos, previstos para o segundo — são mais adequados em situações de leitura feita pelo professor. Outros podem integrar atividades tanto de leitura como de escrita: é o caso de cartas, parábolas, anúncios, contos, fábulas, entre outros. No entanto, o critério de seleção de quais textos podem ser abordados em quais situações didáticas cabe, em última instância, ao professor. (BRASIL, 1997, p. 66)

Assim, entende-se o papel fundamental do professor como mediador da atividade de leitura: cabe a ele definir e organizar quais gêneros devem ser abordados para que os objetivos propostos sejam alcançados.

Ainda em relação ao papel dos gêneros discursivos no documento, a diversidade de objetivos mobilizados nas atividades de leitura é enfatizada. Tem-se clara a noção de que os gêneros podem acionar diferentes propósitos para a leitura, assim como o leitor também pode olhar para os textos com objetivos diversos. Essa capacidade de compreender os procedimentos mobilizados ou requeridos por determinados textos deve, segundo os PCN, ser objeto de constante reflexão em sala de aula. Afinal, postula-se no documento que o leitor proficiente é aquele que, consciente dos próprios objetivos, busca, autonomamente, as leituras mais adequadas a esses propósitos.

Todas as questões levantadas até o momento estão presentes também nos documentos referentes ao Ensino Médio (PCNEM e PCN+). Em ambos, a importância dada às atividades significativas em torno da língua, à diversidade de gêneros abordados e à concepção de língua como interação se mantém. Segundo Jurado e Rojo (2006, p. 38), no que se refere especificamente ao tratamento dado à linguagem, embora as concepções oscilem “entre duas abordagens teóricas – uma cognitiva e outra sociointeracionista –, percebemos nos documentos uma forte presença das teorias enunciativas discursivas”. Detalharemos, a seguir, as especificidades do PCNEM e PCN+.

Os documentos consideram a disciplina como constituinte de uma grande área denominada Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que engloba também as disciplinas de Línguas Estrangeiras Modernas, Arte, Educação Física e Informática. Os conhecimentos de Língua Portuguesa não são, portanto, estanques e delimitados por uma única área, mas são tratados, nesse período da escolarização, como uma das possibilidades para o olhar sobre a linguagem.

Além disso, os documentos do ensino médio discutem e propõem encaminhamentos para o ensino de língua portuguesa baseando-se na noção de *competências e habilidades*.

De acordo com o prefácio do PCN +, a reforma educacional proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da educação exige uma proposta curricular que seja pertinente à atuação social do indivíduo, isto é, relevante para questões que extrapolam a realidade escolar. Não basta também somente a preparação para os exames de ingresso no ensino superior, nem para o mercado de trabalho. O documento almeja um ensino médio que prepare para a vida, para a cidadania e para o aprendizado constante, independentemente da atividade exercida pelo indivíduo.

Nessa perspectiva, o PCN + amplia a discussão sobre competências e habilidades contida no PCNEM, com o objetivo de expandir o desenvolvimento para além dos limites meramente acadêmicos. Os documentos propõem um conjunto limitado de competências, mas que se abrem a um grande número de habilidades mais específicas. O conceito de competência adotado pelo PCN+ é o proposto por Perrenoud (1999). Para ele, competência é

uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma determinada situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, por em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos. (1999, p.7)

Complementar ao conceito de competência, o PCN+ aborda também a noção de habilidades. Nesse sentido, entende-se que as habilidades são constituintes das competências, que abarcam um número significativo de procedimentos específicos. Nenhum dos conceitos são tratados de forma hierárquica, mas de maneira articulada. Assim, conforme o PCN+ (2002, p.13),

pode-se, de forma geral, conceber cada competência como um feixe ou uma articulação coerente de habilidades. Tomando-as nessa perspectiva, observe-se que a relação entre umas e outras não é de hierarquia. Também não se trata de gradação, o que implicaria considerar habilidade como uma competência menor. Trata-se mais exatamente de abrangência, o que significa ver habilidade como uma competência específica. Como metáfora, poder-se-ia comparar competências e habilidades com as mãos e os dedos: as primeiras só fazem sentido quando associadas às últimas.

Contudo, a noção de habilidades não aparece claramente em Perrenoud (1999). O autor usa o termo *esquema* para referir-se aos elementos que constituem as competências. Para ele, a competência é responsável por orquestrar um conjunto de esquemas autônomos em si, que, quando em relação, podem formar esquemas mais complexos. Apesar da divergência de terminologias, os PCN+ e Perrenoud referem-se aos mesmos elementos, já que ambos abordam as habilidades/esquemas em relação de constituição das competências.

Ainda sobre as competências, o PCN+ também enfatiza a existência de competências mais disciplinares, ou seja, mais relacionadas a uma determinada área do conhecimento, e outras mais gerais, as quais podem ser úteis em diferentes contextos. Nas palavras de Roegiers e De Ketele (2004, p.16), é necessário,

de um lado, o desenvolvimento de capacidades gerais que são adquiridas progressivamente, como as capacidades de se informar, analisar uma situação, observar, se autoavaliar, comunicar, etc. e, por outro lado, o

desenvolvimento de competências específicas, direcionadas, que se contextualizam e se operacionalizam em um dado momento, como as competências para escrever uma carta em resposta a outra, lançar uma campanha de informação sobre determinado tema ou, ainda, comunicar os resultados de uma pesquisa.

Assim, a proposta do ensino de língua portuguesa por meio das competências é mais abrangente e, aparentemente, mais significativa para o aluno. O conhecimento não está estanque e dissociado dos saberes de outras áreas, mas propõe-se que as aquisições realizadas disciplinarmente possam, também, prestarem-se a outras situações, relacionadas às práticas escolares ou exteriores ao ambiente acadêmico. Por isso, conforme Roegiers e De Ketele (2004), o ensino com base em competências é expressivo, pois ele só é efetivado em situações significativas de aprendizagem.

Entre as habilidades mencionadas pelo documento, estão as capacidades de analisar, interpretar o caráter expressivo da linguagem, relacionar os textos com seus contextos de produção, bem como compreender e reconstituir as intenções do autor presentes no texto (BRASIL, 2000). Em outras palavras, tais habilidades, relacionadas à *competência investigativa e compreensiva*, dizem respeito principalmente à compreensão dos gêneros e de tudo o que eles implicam: interlocutores, situação de produção, entre outros. Além dessas, a competência sociocultural atenta para as habilidades de considerar a linguagem como o espaço da interação social, responsável por criar representações da experiência humana, bem como para as diversas possibilidades de utilização da língua nos diferentes grupos sociais.

Dessa forma, o ensino da língua na perspectiva sociointeracionista de linguagem parece estar em consonância com essa abordagem. A língua não é aprendida de forma estanque, mas em situações reais de utilização da linguagem. Do mesmo modo, as competências são pautadas em condições significativas, não de forma mecânica e isolada.

Pode-se entender, a partir dessas colocações, que o leitor proficiente apresentado pelos PCN (desde o ensino fundamental) é aquele que possui uma *competência leitora* bem desenvolvida. Esse leitor é capaz não só de inferir, depreender significados a partir do contexto, estabelecer objetivos de leitura, identificar argumentos, localizar informações específicas, entre outras, mas também de selecionar, entre as inúmeras possibilidades de textos e gêneros, leituras mais adequadas aos próprios objetivos.

6. A PROVA DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS DA UFPR

6.1 QUADRO GERAL

No Paraná, o vestibular da Universidade Federal do Paraná é um dos mais concorridos. No Processo Seletivo para o ingresso em 2013, foram 50.432 inscritos para o preenchimento de 5.177 vagas.⁵ O concurso constitui-se, para a grande maioria dos cursos, de duas fases. A primeira, de conhecimentos gerais, abarca os conhecimentos adquiridos em todas as disciplinas escolares do ensino médio, totalizando 80 questões de múltipla escolha. Na segunda, de conhecimentos específicos, há a realização de provas com questões discursivas, de acordo com a especificidade do curso pretendido, além da prova de Compreensão e Produção de Textos (aqui, denominada PCPT), a qual é realizada por todos os candidatos do concurso. A média obtida nessa prova, na composição da nota final, agrega mais pontos do que a prova de conhecimentos específicos.

A PCPT é composta, atualmente, por cinco propostas textuais, abrangendo gêneros diversos para contextualizar as produções. Há, nas provas, a presença de charges, artigos de opinião, gráficos, notícias, entre outros. A variedade de textos motivadores exige do candidato diferentes habilidades de leitura, modos diferentes de interagir com o texto. A capacidade de acionar as habilidades leitoras exigidas pelo gênero solicitado é condição *sine qua non* para a realização das propostas textuais, pois a produção escrita adequada à proposta depende da interpretação dos enunciados e dos textos motivadores, além da adequação ao gênero.

Contudo, diferentemente do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em que há uma Matriz de Referência, na qual estão detalhadas todas as habilidades necessárias para a realização desse exame, a prova da UFPR não apresenta, no Guia do Candidato, orientações sobre as habilidades necessárias a sua realização. Enfatiza-se, apenas, a necessidade de saber ler e produzir gêneros diversos a fim de atingir uma boa avaliação.

Mesmo com a popularização do ENEM, em 2009, e com a adesão (até então) de mais de 50 instituições de Ensino Superior ao Sistema Único de Avaliação (SISU) como forma exclusiva de ingresso, a UFPR não extinguiu o próprio sistema de seleção em favor do exame nacional. Além disso, no que diz respeito à PCPT, o exame da UFPR

⁵ Dados divulgados pelo Núcleo de Concursos da Universidade Federal do Paraná (UFPR), no site <http://www.nc.ufpr.br/>.

mostra-se inovador: há uma multiplicidade de gêneros solicitados para a produção, motivados também por textos pertencentes a gêneros diversos. O modelo mais comum de produção escolar – o texto dissertativo-argumentativo, cobrado, por exemplo, no ENEM – não é utilizado na UFPR. Assim, apesar de ser o vestibular mais tradicional do estado, a prova tende à inovação e à atualização constante. Devido a essas questões, parece relevante estudar uma das dimensões desse exame, já que este parece se aproximar daquilo que se propõe nas concepções mais atuais para o ensino de língua portuguesa.

6.2 AS HABILIDADES REQUERIDAS PELO EXAME

Para a presente análise, utilizamos um triênio de PCPTS, a saber, dos concursos 2011/2012, 2012/2013 e 2013/2014⁶. Juntas, as provas somam 15 propostas de produção textual. Detalharemos, na tabela a seguir, os gêneros ao quais pertencem os textos motivadores e os solicitados para produção, organizados em ordem decrescente – do vestibular mais recente para o mais antigo. Optamos por colocar na tabela apenas o ano referente à realização da prova, para facilitar a visualização⁷. Em seguida, traçaremos as principais habilidades requeridas na PCPT da UFPR.

ANO	PROPOSTA	TEXTO MOTIVADOR	PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL
2013	1	Infográfico	Texto informativo sobre o uso da internet
2013	2	Tira	Explicitação de crítica e efeito de humor
2013	3	Entrevista	Resumo
2013	4	Artigo de Opinião	Resumo
2013	5	Texto 1: Artigo de Opinião Texto 2: Poema	Texto argumentativo
2012	1	Artigo de Opinião	Resumo
2012	2	Notícia	Texto argumentativo
2012	3	Texto 1: Relato histórico Texto 2: Crônica esportiva	Texto argumentativo
2012	4	Artigo de Opinião	Continuação de texto argumentativo
2012	5	Texto 1: Charge Texto 2: Fotografia	Análise de charge
2011	1	Infográfico	Carta ao painel do leitor
2011	2	Artigo de Opinião	Resumo
2011	3	Slogans de manifestações	Comparação entre slogans
2011	4	Artigo de Opinião	Continuação de texto argumentativo
2011	5	Artigo de Opinião	Texto argumentativo

⁶ O primeiro ano refere-se à realização da prova, já o segundo, ao ano de ingresso na instituição.

⁷ As provas analisadas estão na seção Anexos.

Quadro 1: Textos motivadores e propostas de produção textual referentes à prova de Compreensão e Produção de Textos de 2011, 2012 e 2013 do vestibular da UFPR. Fonte: produção própria.

A proposta 1, de 2013, trazia um infográfico sobre o uso da internet no Brasil e solicitava aos candidatos a produção de um texto informativo sobre o assunto. Cabia, então, ao aluno, *selecionar*, entre as informações presentes no infográfico, aquelas que mais parecessem adequadas ao objetivo proposto. As informações presentes no infográfico abarcavam números, estatísticas, imagem e texto, as quais, quando articuladas, permitiam a compreensão do todo. Por isso, esse tipo de texto mobiliza, também, a habilidade de *relacionar* linguagens, como a verbal e a matemática.

Nesse sentido, dado um objetivo de leitura (produzir um texto informativo), os candidatos precisavam selecionar quais informações eram pertinentes para formar um texto coeso. Esse processo envolve tomada de decisões, pois há mais de uma possibilidade para compor o texto. Além disso, era necessário *identificar* informações pontuais, como a fonte dos dados, a qual deveria ser citada no corpo do texto.

A proposta 2, por sua vez, apresentava uma tira do cartunista Quino para a produção de um texto analítico sobre o efeito de humor e a crítica presentes na tira. Assim, o candidato deveria depreender, com base nos elementos verbais e não verbais, a crítica presente no texto (a saber, falta de comprometimento dos meios de comunicação com a verdade). Aqui, a ativação do conhecimento prévio, principalmente no que diz respeito ao contexto de produção, fica evidente. Se o leitor já tivesse conhecimento sobre as produções de Quino, em especial, sobre as características da personagem Mafalda, ele suspeitaria, de antemão, que o conteúdo da tira não seria meramente humorístico. O texto a ser produzido exigia, de certa forma, a explicitação do processo de leitura. O candidato deveria evidenciar que compreendeu a natureza da crítica proposta, por meio da reconstrução do quadro enunciativo.

Já a proposta 3 trazia um excerto de uma entrevista realizada com o cineasta Kleber Mendonça Filho, sobre o público consumidor e o cinema. O objetivo proposto para a produção textual era sintetizar a opinião do cineasta, utilizando-se do discurso indireto. Para isso, o candidato deveria, portanto, selecionar as informações mais importantes das acessórias e identificar o entrevistador e o entrevistado. O resumo produzido deveria espelhar a estrutura da entrevista utilizada como texto base e, por isso, o candidato precisava atentar para a apreensão global do texto, não apenas para uma das perguntas feitas ao entrevistado. Além disso, o candidato precisava reconhecer

a voz do outro presente no texto, perceber a interlocução apresentada, a fim de conseguir sintetizar a entrevista com as devidas referências aos enunciadores.

Também, na proposta 4, o candidato deveria mostrar suas habilidades de síntese e selecionar as informações mais relevantes do excerto apresentado. O texto trata da utilização das redes sociais e a influência delas na construção do sujeito. O título (*Curto, logo existo*, referência à frase de René Descartes, *Penso, logo existo*), antecipa o tema e o ponto de vista que será defendido – a redefinição do conceito de existência, de constituição do sujeito em tempos de redes sociais. Assim, a principal habilidade é a de *reconstituir as intenções do autor*: essa capacidade envolve *depreender* o tema e o ponto de vista defendido, bem como *identificar* e *selecionar* informações relevantes para a defesa da tese. A primeira proposta de produção da PCPT de 2012 e a segunda do ano de 2011 também tinham esse formato. Contudo, diferentes temas são abordados. O texto motivador de 2012 discutia a incoerência do vocativo utilizado para referir-se a advogados e médicos (ambos são tratados por “doutor”). O de 2011, por sua vez, tratava da crise financeira espanhola.

Por fim, na proposta 5, o candidato deveria se posicionar sobre a utilização da escrita e tratar dos prognósticos possíveis em relação ao uso desta na vida cotidiana. Para isso, o candidato deveria pautar-se em dois textos base: o primeiro, um texto de base argumentativa, sobre a previsão de um futuro em que a imagem substituiria as palavras; o segundo, um poema de Carlos Drummond de Andrade, sobre a multiplicidade das palavras e a relação delas com o fazer poético. Nesse sentido, era necessário, a partir dos textos apresentados, *concordar* com as ideias ou *refutá-las*, além de *estabelecer relações entre os textos* a fim de alcançar o objetivo proposto.

Já na proposta 2 de 2012, o texto motivador é uma notícia, retirada da *Carta Capital*. Além dos elementos básicos a serem considerados em uma notícia, tais como o fato noticiado, os envolvidos, o local e a data do ocorrido, há elementos argumentativos, marcados por adjetivações, que devem ser percebidas e consideradas na leitura. Elas indicam os resultados insatisfatórios do Ensino Médio no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, mostrando a postura do veículo de comunicação e do jornalista sobre o tema tratado. Assim, com base na própria experiência escolar, o candidato deverá sugerir duas mudanças que possam contribuir para a melhoria da qualidade da referida etapa de ensino, sem repetir o apresentado no texto motivador. Essa proposta está diretamente relacionada à competência de contextualizar socioculturalmente, cujas habilidades envolvem a compreensão da língua portuguesa como fonte de representação

simbólica das experiências humanas (BRASIL, 2000).

A terceira proposta solicitada em 2012 tem um formato semelhante à proposta 5, de 2013. Nela, os candidatos deveriam comparar dois textos pertencentes a gêneros diferentes: o primeiro, um relato histórico sobre violência entre colonos romanos; o segundo, uma crônica de Nelson Rodrigues sobre a violência em uma partida de futebol e a intrínseca relação dessa atitude com a condição humana. Os candidatos deveriam, a partir dos textos bases, concordar com a ideia proposta por Nelson Rodrigues ou refutá-la. Aqui, caberia não só a reconstrução do quadro enunciativo, das intenções do autor do texto, por meio das pistas linguísticas deixadas na superfície do texto, mas também era necessário confrontar as ideias apresentadas e as próprias concepções do leitor. Ainda que isso seja um processo quase natural na leitura, o candidato deve evidenciar esse diálogo com as ideias do outro na própria redação.

Ainda no âmbito dos gêneros argumentativos, a proposta 4 apresentava um excerto de um artigo de Rosely Sayão, sobre a pluralidade do conceito de família na atualidade. Contudo, diferentemente das propostas apresentadas até então, nessa, o candidato deveria dar continuidade (isto é, escrever mais um parágrafo) ao texto motivador. Para isso, ele deveria depreender o posicionamento de Saião e buscar manter a coerência na inclusão de novas informações, a fim de garantir a progressão temática. Essa proposta envolve, portanto, além do reconhecimento do gênero e suas implicações, a necessidade de colocar-se no lugar do autor do texto e, de maneira coesa e coerente, continuar o trecho apresentado. Esse formato de proposta também aparece em 2011, na proposta 4, em que o candidato deveria continuar um texto de Fernando Rodrigues, publicado na Folha de S. Paulo, sobre a lei da ficha limpa. O título do texto (“Uma lei imperfeita”), somado aos acertos da lei propostos no primeiro parágrafo sugerem que o candidato deverá focalizar, na continuação proposta, os desacertos da lei. Uma vez percebida essa estrutura e mobilizados, com base no repertório do candidato, informações sobre o tema, a questão poderia ser realizada.

Finalmente, a última proposta do ano de 2012 mobilizava, tal como as propostas 3, de 2012, e 5, de 2013, a comparação entre textos diferentes. O foco, todavia, era diferente: a proposta trazia uma charge sobre a Rio +20 e uma fotografia da 2ª Guerra Mundial. A charge é uma paródia da fotografia, por abordar os mesmos elementos (cenário de destruição, bandeira sendo hasteada), mas em contextos diferentes. Os candidatos deveriam explicitar a opinião do cartunista no que diz respeito à Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, com base nos elementos não

verbais presentes na charge e na relação desta com a foto de 1945.

Aqui, a capacidade de *estabelecer relações entre contextos socioculturais diferentes* – e, assim, construir uma interpretação plausível para a charge apresentada – é a habilidade mais enfatizada nessa questão. O único elemento verbal presente na charge era a inscrição “Rio + 20” em uma bandeira. Tal inscrição, quando relacionada ao contexto de publicação, evocava uma série de conclusões que, somadas à imagem da bandeira dos Estados Unidos sendo hasteada sobre destroços, trazia à tona a já conhecida ineficácia dessas conferências para mudanças efetivas nas políticas sustentáveis. Nada disso estava dito, mas é inferível ao reconstituir-se o contexto de produção dos textos. Chegar a uma interpretação admissível implicava desfazer a metáfora instaurada nessa proposta. A aproximação da imagem e da charge, uma em relação à outra, criava uma possibilidade de leitura diferente daquela que seria feita somente de um dos textos.

Passando à última PCPT, aplicada no ano de 2011, havia, na primeira proposta, tal como em 2013, um infográfico como texto motivador. Contudo, o objetivo estabelecido para a produção era diferente. Nessa proposta, o candidato deveria utilizar os dados fornecidos pelo texto motivador para argumentar (a favor ou contra) a existência da meia-entrada em eventos culturais. Para isso, ele deveria escrever uma carta à revista *Superinteressante*, na qual o texto foi publicado. Os mesmos dados poderiam ser, portanto, utilizados para propósitos distintos: defender a permanência ou a extinção da meia-entrada. A simples constatação dos números não garantia a defesa de um ponto de vista. Era preciso relacionar os números apresentados às próprias experiências em relação à meia-entrada. Assim, dependendo do contexto em que cada leitor está inserido, haveria diferenças na maneira de interpretar os dados fornecidos.

A proposta 3, por sua vez, apresentava, como textos motivadores, um gênero muito pouco usual em vestibulares, em geral, e na PCPT da UFPR, em específico. Nela, o candidato deveria estabelecer semelhanças e diferenças entre os *slogans* utilizados por jovens espanhóis, em 2011, e por jovens franceses, em 1968. O enunciado da questão apresentava um rápido panorama contextual desses enunciados e solicitava que se *depreendesse* deles as características dos movimentos. Assim, ao ler, entre uma série de sentenças, “abaixo a sociedade de consumo”, frase de 1968, e “nós somos o futuro, o capitalismo é passado”, de 2011, esperava-se que o candidato fosse capaz de reconhecer a semelhança ideológica presente nelas.

Por fim, na última proposta de 2011 – e da presente análise –, temos um texto de

base argumentativa, escrito por João Pereira Coutinho, sobre a soberania do indivíduo nas decisões tomadas sobre a própria vida. O enunciado solicitava que o candidato respondesse se a sociedade deveria impor limites à autodestruição do ser humano e, além disso, que a argumentação considerasse a discussão feita por Coutinho e as discussões a respeito da descriminalização das drogas. Essa proposta exigia que o candidato reconstruísse o quadro enunciativo e as condições de produção do texto base e, também, mobilizasse conhecimentos sobre a utilização não criminosa de substâncias entorpecentes. Uma vez apreendidas as informações do texto base e acionados os conhecimentos sobre o subtema da proposta, o candidato deveria colocá-los em relação aos próprios conceitos e princípios e, assim, construir a resposta ao questionamento proposto.

Notadamente, a leitura de textos de base argumentativa é a mais solicitada na prova. Nesse sentido, há habilidades semelhantes a serem verificadas: apreensão do tema, da tese e dos argumentos utilizados, por meio de elementos como modalização e adjetivação.

Contudo, ainda que diante de vários textos que mobilizam as mesmas habilidades, a interferência dos objetivos propostos altera o foco dado ao texto base na produção textual. Vimos que, nas provas do *corpus*, há três possibilidades de propósitos para as produções motivadas por textos com essa característica: resumo, continuação e texto argumentativo.

Nos resumos, interessa o quadro geral da argumentação, pois devem ser selecionadas todas as informações relevantes para a reconstrução da intencionalidade do autor. Nessas propostas, a voz do candidato e suas percepções sobre o exposto não devem ser consideradas, pois o foco está no texto.

Já na continuação, o enfoque está na apreensão da intencionalidade com o objetivo de construir outros argumentos que estejam em consonância com as informações já apresentadas no excerto da proposta.

Para a produção de textos argumentativos, por fim, exige-se, normalmente, que, a partir dos argumentos utilizados, o candidato se posicione em relação ao problema apresentado, utilizando-se de argumentos do autor, a fim de refutá-los ou corroborá-los. Escolhe-se um ou outro argumento que seja coerente com o ponto de vista defendido pelo candidato.

Além disso, conforme bem concluiu Arima (2008), a capacidade de seguir instruções de comando (*cite* os argumentos, *inclua* informações novas, *sintetize* a

opinião apresentada, *use* de 8 a 10 linhas) também precisa ser contemplada no rol de habilidades necessárias para a leitura dos enunciados.

7 ANÁLISE COMPARATIVA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE O EXAME E OS PCNs

Após analisar os documentos oficiais e as PCPTs separadamente, vamos estabelecer uma comparação entre ambos, a fim de verificar em que medida há aproximações – ou distanciamentos – quanto à concepção de leitura e às habilidades mobilizadas.

Os PCNs apresentam reflexões sobre os modos de se conceber as práticas escolares no que concerne à leitura, escrita, oralidade e avaliação. Os documentos pressupõem, ao final de um determinado ciclo, um aluno capaz de acionar um rol de habilidades para cada uma das práticas supracitadas. Com a comparação entre os pressupostos desses documentos e o que se espera dos candidatos a ingressar na UFPR, visamos a identificar em que medida as habilidades a serem acionadas pelo aluno-candidato são condizentes com aquelas sugeridas pelos PCNs. Há uma série de considerações teóricas nos documentos oficiais que apontam para determinadas práticas, as quais podem – ou não – estar em consonância com os Parâmetros.

Entendemos que as universidades (especialmente aquelas que não adotam o Exame Nacional do Ensino Médio para o ingresso no Ensino Superior) têm autonomia para medir as habilidades que consideram mais importantes aos próprios futuros alunos. Contudo, ao comparar aquilo que se espera do aluno concluinte do Ensino Médio – por meio da análise dos documentos oficiais – e dos candidatos no que diz respeito à competência leitora, buscamos identificar em que medida o exame é, em teoria, adequado ao aluno concluinte do ensino médio oriundo de escola pública, âmbito em que esses documentos têm papel norteador.

Retomando as concepções de leitura passíveis de serem adotadas, percebemos, nas PCPTS, a presença de atividades que enfatizam a relação autor-texto-leitor. O exame não propõe exercícios de mera verificação de informações ou que visem à interpretação única, mas mobiliza, em muitos momentos, a necessidade de o leitor-candidato colocar-se em constante movimento, refutando ou corroborando as informações presentes no texto, em um processo interativo.

Isso fica claro em atividades como as propostas em 2011/5, em que há uma pergunta explícita sobre a opinião do candidato em relação ao tema discutido. Para produzir o texto solicitado no enunciado de produção, o candidato deveria, com base

nos conhecimentos (de mundo, textuais e linguísticos) adquiridos ao longo da sua formação, assumir um ponto de vista sobre o tema. Não há uma resposta única para a questão, mas há uma diversidade de possibilidades, dependendo das experiências vividas por esse sujeito.

Da mesma forma, ao propor a análise de uma charge em comparação a uma fotografia, como em 2012/5, o conhecimento prévio do aluno, para o estabelecimento de relações, é altamente necessário. Novamente, não há uma atividade estéril, de pura decodificação e sem relação com o contexto de produção: há uma proposta capaz de mobilizar conhecimentos diversos (especialmente os conhecimentos de mundo), de estabelecer relações entre elementos não verbais e verbais e, sobretudo, relacionar contextos sociais distintos para, assim, estabelecer uma interpretação dos textos.

Tais questões podem ser verificadas nos PCNs, quando enfatizam a necessidade de se promover o acesso aos textos dos mais diversos gêneros que circulam socialmente como condição para a aprendizagem e para o acesso à informação (BRASIL, 1997). A prioridade que se dá aos gêneros que aparecem com maior frequência no cotidiano, conforme o documento do 3º e 4º ciclos, e a recorrência, na PCPT, de artigos de opinião presentes em colunas jornalísticas, por exemplo, aponta para uma consonância entre as provas e os PCNs. Logo, dadas as evidências acima, percebemos que, no que diz respeito às concepções de leitura, há uma aproximação entre o proposto nos documentos oficiais e o exigido no exame.

Da mesma forma, as habilidades mobilizadas pelas PCPTs analisadas também apresentam aproximações em relação ao proposto nos PCNs. Ao abordar uma série de textos motivadores, pertencentes a diferentes gêneros, com objetivos diversos e em atividades significativas, a PCPT-UFPR pressupõe um candidato que mobilize habilidades semelhantes às aquelas esperadas dos alunos concluintes do ensino médio. Artigos de opinião, notícias, infográficos, tiras, entre outros textos são solicitados para a leitura na prova, como podemos verificar na sessão 6.2.

Com isso, é possível perceber que o candidato pretendido é aquele leitor capaz de interagir com diferentes textos, cujas situações de produção são distintas entre si e que, além disso, consegue cumprir não só o objetivo já mobilizado pelo gênero, mas também o propósito presente no enunciado de produção textual. Segundo Arima (2008), o reconhecimento dos comandos que estabelecem uma sequência lógica de leitura do enunciado, a fim de que o candidato situe-se em face das inúmeras informações providas, é uma das principais habilidades requeridas dos candidatos nessa situação de

avaliação.

Sistematizamos, a seguir, as principais habilidades mobilizadas pelas provas analisadas, a fim de compará-las, de modo mais claro, às identificadas nos PCNS.

ANO	PROPOSTA	PRINCIPAIS HABILIDADES MOBILIZADAS
2013	1	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as características do gênero • Depreender o tema do texto • Selecionar informações relevantes • Identificar informações pontuais • Relacionar diferentes linguagens
2013	2	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as características do gênero • Reconstituir as intenções do autor • Relacionar diferentes linguagens
2013	3	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as características do gênero • Apreender o sentido global do texto • Compreender a relação entre as partes e o todo • Diferenciar informações principais de acessórias
2013	4	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as características do gênero • Depreender o tema do texto • Reconstituir as intenções do autor • Selecionar informações relevantes • Sintetizar e parafrasear informações
2013	5	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as características do gênero • Depreender o tema do texto • Reconstituir as intenções do autor • Selecionar informações relevantes
2012	1	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as características do gênero • Depreender o tema do texto • Reconstituir as intenções do autor • Selecionar informações relevantes • Sintetizar e parafrasear informações
2012	2	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as características do gênero • Perceber elementos argumentativos (marcados por adjetivações e nominalizações)
2012	3	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as características do gênero • Reconstituir as intenções do autor do texto • Confrontar as ideias apresentadas e as próprias experiências
2012	4	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as características do gênero • Reconstituir as intenções do autor • Selecionar, com base na própria experiência, informações relevantes para a efetivação do objetivo proposto
2012	5	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as características do gênero • Confrontar textos diferentes sobre o mesmo assunto • Relacionar diferentes linguagens • Reconstituir as intenções do autor do texto • Estabelecer relações entre contextos socioculturais diferentes
2011	1	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as características do gênero • Utilizar os dados fornecidos pelo texto motivador como argumentos em defesa de um ponto de vista; • Relacionar os dados apresentados às próprias experiências, a fim de assumir um posicionamento sobre o tema em questão • Relacionar diferentes linguagens
2011	2	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as características do gênero • Depreender o tema do texto

		<ul style="list-style-type: none"> • Reconstituir as intenções do autor • Selecionar informações relevantes • Sintetizar e parafrasear informações
2011	3	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as características do gênero • Reconstituir as intenções do autor do texto • Confrontar diferentes textos, a fim de estabelecer semelhanças e diferenças entre eles • Estabelecer relações entre contextos socioculturais diferentes
2011	4	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as características do gênero • Reconstituir as intenções do autor • Selecionar, com base na própria experiência, informações relevantes para a efetivação do objetivo proposto
2011	5	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as características do gênero • Reconstituir as intenções do autor • Selecionar, com base na própria experiência, informações relevantes para a efetivação do objetivo proposto • Relacionar as informações apresentadas às próprias experiências, a fim de assumir um posicionamento sobre o tema em questão

Quadro 2: Habilidades leitoras mobilizadas pelos textos motivadores e propostas de produção textual referentes à prova de Compreensão e Produção de Textos de 2011, 2012 e 2013 do vestibular da UFPR. Fonte: produção própria.

Conforme podemos verificar no quadro acima, há um número restrito de habilidades mobilizadas nas PCPTs, as quais são constantemente mobilizadas. A principal delas, relacionada aos textos argumentativos, é a habilidade de reconstruir as intenções do autor do texto. Essa habilidade, relacionada ao pensamento crítico, é valorizada no exame, já que está entre as mais requeridas, como se pode notar no quadro acima. As propostas 2013/5, 2012/5 e 2011/3 são exemplos disso, pois exigem a capacidade de depreender e comparar pontos de vista, atividades que superam a concepção de leitura como decodificação e evidenciam uma aproximação entre exame e documentos oficiais.

Da mesma forma, a habilidade de diferenciar informações importantes (em um determinado contexto) das acessórias é mobilizada nas três provas analisadas. Presente em atividades cujo objetivo seja resumir um determinado texto, por exemplo, essas habilidades aparecem nas propostas 2013/4, 2012/1 e 2011/2.

Além disso, por serem atividades que envolvem textos motivadores de base argumentativa, tais propostas exigem também a reconstrução da argumentação do autor, a fim de que o resumo possa espelhar a estrutura do texto base. Por fim, propostas como 2012/5 acionam habilidades complexas: estabelecer relações entre contextos socioculturais diferentes e textos verbais e não verbais, bem como confrontar pontos de vista decorrentes da comparação entre diferentes textos.

Algumas dessas habilidades expostas acima também podem ser apreendidas ao longo dos PCNs. A tabela a seguir sintetiza as informações obtidas na análise dos documentos no que concerne às habilidades a serem desenvolvidas ao final de cada uma das etapas da educação básica.

DOCUMENTO	HABILIDADES DE LEITURA A SEREM DESENVOLVIDAS AO FINAL DA ETAPA
1ª e 2ª ciclos	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar textos de diferentes esferas de atividade social • Conhecer as características dos gêneros que circulam socialmente • Compreender o sentido global de textos lidos em voz alta • Coordenar estratégias de decodificação com as de antecipação, inferência e verificação, utilizando procedimentos simples para resolver dúvidas na compreensão • Utilizar a leitura para alcançar diferentes objetivos: ler para estudar, ler para revisar, ler para escrever
3º e 4º ciclos	<ul style="list-style-type: none"> • Atribuir sentido a textos orais e escritos, posicionando-se criticamente diante deles • Ler de maneira independente textos com os quais tenha construído familiaridade • Compreender textos a partir do estabelecimento de relações entre diversos segmentos do próprio texto e entre o texto e outros diretamente implicados por ele • Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses e a características do gênero e suporte • Articular informações textuais com conhecimentos prévios
Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> • Confrontar opiniões e pontos de vista • Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade • Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida. • Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das ideias e escolhas, tecnologias disponíveis) • Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial • Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social

Quadro 3: Habilidades leitoras abordadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (do 1º ciclo ao Ensino Médio). Fonte: produção própria.

Assim como há consonância entre as concepções de leitura, há também, entre as habilidades de leitura requeridas no exame e propostas pelos PCNs, as que superam a noção de leitura como decodificação e consideram-na um processo ativo, em que há necessidade de *selecionar, antecipar, inferir e verificar* informações (BRASIL, 1998). Como já havíamos exposto, os Parâmetros sintetizam as principais habilidades a serem desenvolvidas até a conclusão do Ensino Médio. Entre elas, estão as capacidades de analisar, interpretar o caráter expressivo da linguagem, relacionar os textos com seus

contextos de produção, bem como compreender e reconstituir as intenções do autor presentes no texto (BRASIL, 2000). Tais habilidades, ligadas à competência investigativa e compreensiva, estão relacionadas à compreensão dos gêneros. Além dessas, a competência sociocultural atenta para as habilidades de considerar a linguagem como o espaço da interação social, responsável por criar representações da experiência humana, bem como para as diversas possibilidades de utilização da língua nos diferentes grupos sociais.

Diante disso, ao esperar que os alunos sejam capazes, com a conclusão do ensino médio, de relacionar textos e contextos, compreender as características dos gêneros e suas condições de produção e de confrontar opiniões e pontos de vista, os PCNs pressupõem um aluno apto para a realização da PCPT da UFPR. No *corpus* analisado, são várias as evidências dessa aproximação de objetivos.

Entre elas, a capacidade de mobilizar os conhecimentos sobre os diferentes gêneros textuais é a mais enfatizada ao longo da prova. O aluno não estará apto a ler os enunciados e os textos motivadores se não acionar seus conhecimentos prévios sobre as características de cada um dos gêneros presentes na prova. Mobilizar estratégias para a leitura de notícias, artigos de opinião, charges e tiras, entre outros, é indispensável para a antecipação do conteúdo do texto, para elaboração de hipóteses e, posteriormente, para a confirmação ou refutação dessas. Essa competência metagenérica (ARIMA, 2008), portanto, perpassa todas as propostas das PCPTs analisadas, que se organizam a partir de gêneros diversos.

Finalizadas essas considerações, comparamos, na tabela a seguir, os resultados obtidos na análise das PCPTs e dos PCNs, a fim de apontar, de modo organizado, as semelhanças existentes entre eles.

PCPTS ANALISADAS	PCNS (DO 1º CICLO AO ENSINO MÉDIO)
<ul style="list-style-type: none"> Identificar as características do gênero. 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as características dos gêneros que circulam socialmente; Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses e a características do gênero e suporte; Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).
<ul style="list-style-type: none"> Selecionar, com base na própria experiência, informações relevantes para a efetivação do 	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar a leitura para alcançar diferentes objetivos: ler para estudar, ler para revisar, ler para escrever; Articular informações textuais com conhecimentos prévios.

objetivo proposto.	
<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar as informações apresentadas às próprias experiências, a fim de assumir um posicionamento sobre o tema em questão; • Depreender o tema do texto; • Reconstituir as intenções do autor; • Confrontar as ideias apresentadas e as próprias experiências. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atribuir sentido a textos orais e escritos, posicionando-se criticamente diante deles; • Confrontar opiniões e pontos de vista.
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a relação entre as partes e o todo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender textos a partir do estabelecimento de relações entre diversos segmentos do próprio texto e entre o texto e outros diretamente implicados por ele.
<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relações entre contextos socioculturais diferentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social

Quadro 4: Aproximações entre as habilidades leitoras abordadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (do 1º ciclo ao Ensino Médio). Fonte: produção própria.

Como podemos notar, as habilidades que identificamos nas PCPTs possuem semelhanças com aquelas presentes nos PCNs. A primeira delas, que diz respeito ao conhecimento sobre os gêneros, elaborada de maneira simples por nós, aparece em detalhe nos PCNs. Relacionar o texto ao gênero ao qual pertence, levando em consideração os interlocutores envolvidos e o contexto de produção de um determinado discurso, bem como das manifestações desses elementos na superfície do texto, são capacidades muito exploradas ao longo dos Parâmetros e, como já mostramos, nas PCPTs.

Na análise realizada, identificamos também alguns distanciamentos entre aquilo que se exige no exame e está proposto pelos PCNs. O primeiro deles refere-se à leitura de textos literários. A partir do 3º e 4º ciclos, os documentos oficiais já preveem a necessidade de considerar a fruição estética e a expressividade de textos dessa esfera. Entretanto, no recorte estabelecido neste trabalho, há apenas a ocorrência de um poema, na proposta 2013/5.

Os objetivos de leitura também merecem certa atenção nessa etapa. Apesar de ambos serem enfatizados nos documentos e mobilizados para a realização do exame, há diferenças no quadro geral desse aspecto. Nos PCNs, os objetivos estão relacionados às especificidades dos gêneros e aos interesses do leitor (ler para estudar, para se informar,

entre outros). Na prova, os objetivos de leitura são determinados pelos gêneros, mas também pela proposta de produção solicitada. Afinal, o candidato não tem autonomia para escolha das leituras nessa avaliação, pois o contexto em que a leitura acontece, portanto, é limitador nesse sentido. Assim, há uma reconfiguração das exigências, visto que ler uma notícia para se informar é diferente se o objetivo for produzir uma carta ao painel do leitor de um certo jornal. Logo, percebemos uma sutil diferença no tratamento dessa questão, devido à natureza dos documentos em comparação – documento parametrizador e prova de compreensão de textos de um concurso vestibular.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, que teve por objetivo identificar as habilidades de leitura requeridas para a realização da PCPT-UFPR, bem como investigar as concepções de leitura subjacentes ao exame, a fim de verificar se o proposto nos PCNs sobre a leitura são consideradas nos momentos de avaliação, são necessárias algumas considerações.

O *corpus* analisado, composto por 15 propostas de produção, mobiliza um grande número de habilidades leitoras que extrapolam a concepção de leitura como atividade de decodificação. A análise revela que as propostas de produção envolvem textos reais, pertencentes a gêneros de grande circulação social e relevantes para a seleção de um candidato com pensamento crítico. Identificamos, nas propostas analisadas, a recorrência de habilidades como reconstituir as intenções do autor, diferenciar as informações principais das secundárias, confrontar diferentes textos sobre um mesmo tema, relacionar contextos sociohistóricos diferentes, bem como emitir um juízo de valor sobre um determinado assunto atual. É perceptível, portanto, que tais propostas mobilizam capacidades complexas, em um processo interativo (entre leitor, autor e texto), pois são acionadas, constantemente, as experiências do leitor para a construção do entendimento do texto.

Tais propostas estão em consonância com o que se sugere nos documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa, conforme a comparação estabelecida na análise proposta. A capacidade de sintetizar, de selecionar informações, fazer inferências e elaborar hipóteses, além de conhecer as características dos gêneros que circulam socialmente, são sugeridas pelos Parâmetros para serem desenvolvidas ao longo do percurso educacional do estudante. Essas habilidades são requeridas em um momento real de avaliação, tornando-as, assim, significativas não apenas para o desenvolvimento cognitivo do aluno, mas também para a atuação social dele.

Além disso, verificamos que as concepções de leitura que subjazem às PCPTs e aos PCNs são compatíveis, dada as atividades propostas no exame e as habilidades esperadas, ao final de cada ciclo, pelos documentos oficiais. A concepção sociointeracionista de linguagem, que entende a língua como mediadora de significados e *locus* da interação entre sujeitos historicamente situados, aparece explicitamente nas

reflexões teóricas dos parâmetros e subjacente às propostas solicitadas nas PCPTs. Dessa concepção, decorre a ideia de que a interpretação não está pronta, mas é construída, na medida em que se relacionam as experiências do leitor, as intenções do autor e a materialidade do texto. Assim, a capacidade leitora é construída em um processo contínuo, que se prolonga por todas as etapas da escolarização do indivíduo.

Esperamos que esta pesquisa some-se a outras análises acerca do tema e investigações de mesma natureza e, assim, possa contribuir nos estudos para efetivação, em contexto escolar, do ensino de habilidades leitoras necessárias à construção de um leitor proficiente.

REFERÊNCIAS

ARIMA, Jeanete Akemi. *Requisitos para a leitura do enunciado da prova de redação de vestibular*. Dissertação de mestrado - Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Universidade de Taubaté, Taubaté, 2008.

BRAIT, Beth e PISTORI, Maria Helena Cruz. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. In: *Alfa*, São Paulo, 56 (2): 371-401, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010 [1929].

_____. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1919]. p. 279-287.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: língua portuguesa. Brasília: 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. PCN +: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: 2002.

CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. Os Estudos Linguísticos e as Práticas de Leitura. In: BARBOSA, Juliana Bertucci e BARBOSA, Marinalva Vieira. *Leitura e Mediação: Reflexões sobre a formação do professor*. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

COSTA, Marta Morais da. *Sempre viva, a leitura*. Curitiba, Aymarará, 2009.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006. p.18-59.

JURADO, Shirley e ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUZEN, Clecio e MENDONÇA (orgs.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9ª edição. Campinas: Pontes, 2004.

_____. *Oficina de leitura - teoria e prática*. 14ª ed. Campinas: Pontes, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

MENEGASSI, Renilson José e FUZA, Angela Francine. O conceito de leitura nos documentos oficiais. *Signum*. Londrina, n. 13/2, p. 315-336, dez. 2010

PERRENOUD, Phelippe. *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROEGIERS, Xavier e DE KETELE, Jean-Marie. *Uma pedagogia da integração: competências e aquisições no ensino*. 2ª edição. Artmed: Porto Alegre, 2004.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Prova de Compreensão e Produção de Textos. Processo Seletivo 2011/2012. Disponível em: http://www.nc.ufpr.br/concursos_institucionais/ufpr/ps2012/provas2fase/PS2012_Compreensao_Producao_Textos.pdf. Acesso em 10/01/2014.

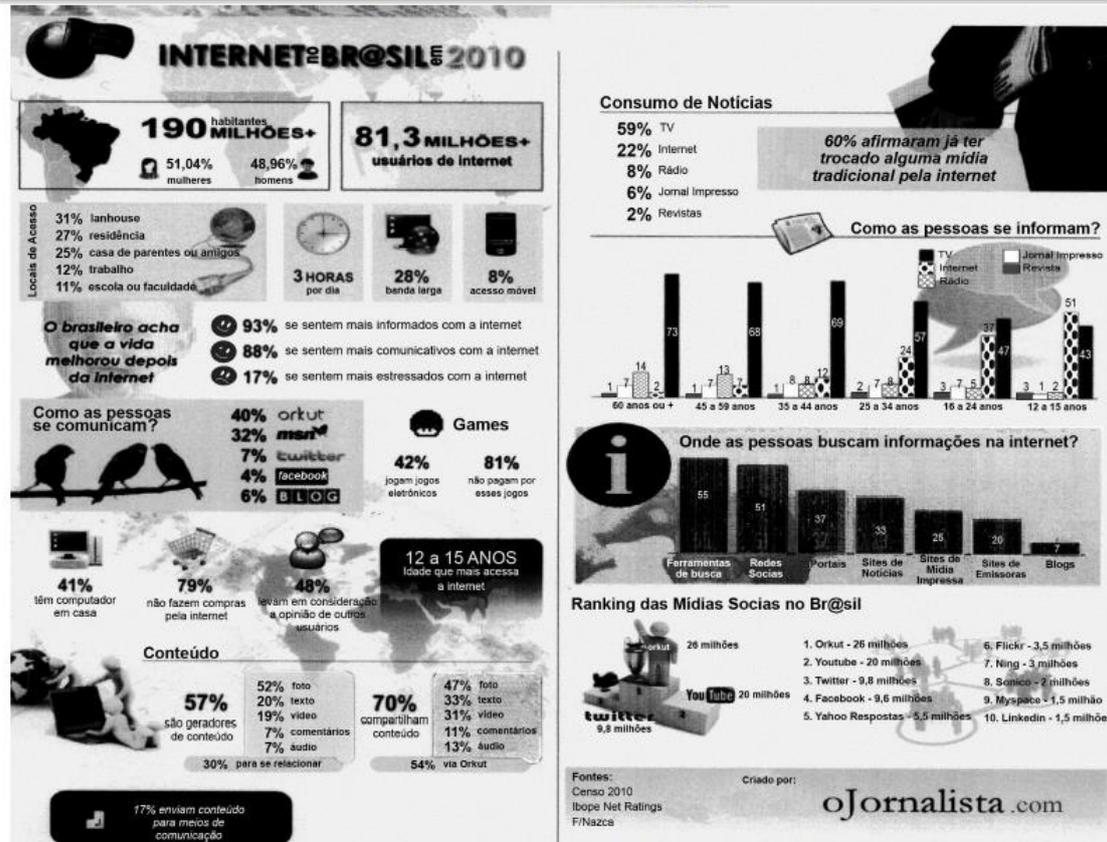
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Prova de Compreensão e Produção de Textos. Processo Seletivo 2012/2013. Disponível em: http://www.nc.ufpr.br/concursos_institucionais/ufpr/ps2013/provas2fase/PS2013_Comp

eensao_Producao_Textos.pdf. Acesso em 10/01/2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Prova de Compreensão e Produção de Textos. Processo Seletivo 2013/2014. Disponível em: http://www.nc.ufpr.br/concursos_institucionais/ufpr/ps2014/provas2fase/ps2014_compreensao_producao_textos.pdf. Acesso em 10/01/2014.

Anexo A – Prova de Compreensão e Produção de Textos da Universidade Federal do Paraná
– Processo Seletivo 2013/2014

QUESTÃO DISCURSIVA 01



(<http://www.ojornalista.com/2010/12/a-internet-no-brasil-em-2010>)

Tomando como ponto de partida o infográfico acima, escreva um texto informativo sobre o uso da internet no Brasil em 2010. Seu texto deve:

- Selecionar as informações que você achar relevantes (a escolha é sua);
- Reunir as informações selecionadas num todo coeso;
- Citar a fonte;
- Ter entre 10 e 12 linhas.

QUESTÃO DISCURSIVA 02



(QUINO, *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 384)

A partir do diálogo entre as personagens Mafalda e Liberdade, explicite a crítica e o efeito de humor da tirinha. Seu texto deve ter entre 8 e 10 linhas.

QUESTÃO DISCURSIVA 03

Leia um trecho da entrevista ao iG do cineasta pernambucano Kleber Mendonça Filho, que teve, em 2012, seu primeiro longa-metragem, "O Som ao Redor", incluído na lista dos dez melhores filmes do ano do jornal americano *The New York Times*.

iG: Como fazer para que "O Som ao Redor" seja visto por um grande público no Brasil?

Mendonça Filho: É difícil. O mercado hoje tem mecanismos de convencimento, tudo é massificado. Faz semanas que só vejo "O Hobbit" na minha frente: cartaz, jornal, Facebook, email, outdoor, televisão. É impressionante o que o dinheiro faz. No fim, as pessoas naturalmente assistem a esses filmes. Elas veem "O Hobbit" sem saber direito o motivo. E aí você tem filmes bem menores e fica pensando que seria bom se eles saíssem um pouco do cercadinho da cultura e fossem descobertos por outras pessoas, por pessoas que talvez não o vissem, mas viram e gostaram. Esse é o meu desejo.

iG: O que acha do Vale-Cultura?

Mendonça Filho: Talvez seja positivo, mas me parece pular alguns estágios, porque não há investimento educacional no País. Acho que investir na educação de base já geraria cidadãos naturalmente inclinados para a cultura.
(<http://ultimosegundo.ig.com.br/cultura/cinema/2013-0303>)

Obedecendo às normas da escrita culta, exponha a opinião de Mendonça Filho sobre a relação entre o público consumidor e o cinema, num texto em discurso indireto de até 8 linhas.

QUESTÃO DISCURSIVA 04

Curto, logo existo

Com a evolução e o aumento de usuários e da importância das redes sociais, o nome e a fotografia de cada pessoa passaram a funcionar como o substituto do sujeito. O "eu" real se esvaziou para dar lugar ao "perfil". O filósofo francês René Descartes estabeleceu um novo modelo de pensamento no século XVII, ao formular em latim a seguinte proposição: "Penso, logo existo" (*Cogito, ergo sum*). Era uma forma de demonstrar que aquele que existe raciocina e, por conseguinte, põe em xeque o mundo que o cerca. A dúvida científica substituiu a certeza religiosa. Hoje, Descartes se reviraria no seu túmulo em Estocolmo, caso pudesse observar o que se passa na cabeça dos seres humanos. "Curto, logo existo" (*Amo, ergo sum*) parece ser a nova atitude lógica popularizada pelo Facebook. A dúvida científica cedeu espaço à presunção tecnológica.

Melhor ainda é a formulação da jornalista americana Nancy Jo Sales no livro *Bling Ring – a gangue de Hollywood: a dúvida sobre a existência do ego deu lugar, na cultura do ultracconsumismo e das celebridades, a um outro tipo de pergunta: "Se poste algo no Facebook e ninguém curtiu, eu existo?"*

A resposta é: provavelmente não. Eu existo se meus tuítes não são comentados nem retuitados? Claro que não. E se são curtidos e retuitados, tampouco! Ninguém existe nas redes sociais senão como representações, que estão ali no lugar dos indivíduos. Não há uma transparência ou uma continuidade natural entre o que somos de fato e o que queremos ser nas redes sociais. Isso parece óbvio, mas não o é para muita gente. Agora as pessoas reais guardam uma alta concentração de nada nos cérebros, pois preferem jogar tudo o que pensam e sentem via suas representações nas redes sociais. Elas se tomam ocas para recheiar de signos seus perfis. O verdadeiro eu migrou do mundo *off-line* para o *online*.

É óbvio que os signos na internet podem enganar, mentir e insidiosamente simular um *alter ego* digital. Os vigaristas e falsários pululam alegremente com suas máscaras nas redes sociais. Quando alguém me "curte" ou "não curte", está agindo com sinceridade na mensagem ou quer agradar e parecer inteligente? Nesse sentido, se o eu do Facebook quiser se sentir mais vivo com o número de pessoas que o curtiram, estará caindo em uma armadilha. Pois ele não é o que é nem quem curte é o que parece ser. Mesmo quando a boa-fé existe, ela deixa de ser porque nada se mantém estável no ambiente da "curtição" do Facebook. [...]

(Luís Antonio Guiron, *Época*, 01 ago. 2013)

Escreva um resumo do texto acima, com 10 linhas no máximo. Em seu texto, você deve:

- apresentar o ponto de vista do autor e os argumentos que ela utiliza para justificá-lo;
- escrever com suas próprias palavras, sem copiar enunciados do autor;
- mencionar no corpo do resumo o autor e a fonte do texto.

QUESTÃO DISCURSIVA 05

Texto 1:

Sem Tempo para as Palavras

O tempo da comunicação por e-mails e mensagens de texto pode, em breve, ficar tão ultrapassado quanto o das cartas manuscritas enviadas pelo correio tradicional ou o das conversas ao telefone. E o longo *post* de 140 caracteres no Twitter? Esqueça! Estamos nos aproximando do dia em que tudo será dito com imagens, segundo o *New York Times*. "As fotos estão rapidamente se convertendo em um tipo de diálogo inteiramente novo", escreveu Nick Bilton no jornal. "A turma de vanguarda está descobrindo que se comunicar com uma simples imagem, quer seja uma foto do que vai haver para o jantar ou uma imagem de uma placa de rua indicando ao amigo 'Ei, estou esperando por você aqui', é mais fácil que se dar ao trabalho de usar as palavras."

No passado, álbuns de fotos de família ocupavam espaço em estantes, repletos de imagens de casamentos, formaturas, férias memoráveis e poses desajeitadas em volta da árvore de Natal. Agora, com o clicar de um botão, podemos postar uma foto online, poupando-nos do trabalho de usar nossos dedos ou de digitar com os polegares num teclado pequeno. "Este é um momento divisor de águas. Estamos nos afastando da fotografia como maneira de registrar ou armazenar um momento passado e convertendo-a num meio de comunicação", disse ao NYT Robin Kelsey, professor de fotografia da Universidade de Harvard. [...]

(Tom Bradv, *Observatório da Imprensa*, 23/07/2013.)

Texto 2:

Procura da Poesia

[...]

Penetra surdamente no reino das palavras.
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.
Estão paralisados, mas não há desespero,
há calma e frescura na superfície intata.
Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.
Convive com teus poemas, antes de escrevê-los.
Tem paciência se obscuros. Calma, se te provocam.
Espera que cada um se realize e consuma
com seu poder de palavra
e seu poder de silêncio.
Não forces o poema a desprender-se do limbo.
Não colhas no chão o poema que se perdeu.
Não adules o poema. Aceita-o
como ele aceitará sua forma definitiva e concentrada
no espaço.

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?

[...]

(ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia poética*. 8ª ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1975. p. 175-177)

Confronte os textos 1 e 2 e dê sua opinião sobre a utilização da palavra escrita: que prognósticos podemos fazer quanto ao seu uso na comunicação e na vida em geral?

Seu texto deve:

- Apresentar uma opinião clara sobre o assunto e argumentos para sustentá-la, pautados nos textos;
- Ter entre 10 e 12 linhas.

Anexo B – Prova de Compreensão e Produção de Textos da Universidade Federal do Paraná
– Processo Seletivo 2012/2013

QUESTÃO DISCURSIVA 01

Doutor Advogado e Doutor Médico: até quando?

Sei muito bem que a língua, como coisa viva que é, só muda quando mudam as pessoas, as relações entre elas e a forma como lidam com o mundo. Exerço, porém, um pequeno ato quixotesco no meu uso pessoal da língua: esforço-me para jamais usar a palavra "doutor" antes do nome de um médico ou de um advogado.

Travo minha pequena batalha com a consciência de que a língua nada tem de inocente. Se usamos as palavras para embates profundos no campo das ideias, é também na própria escolha delas, no corpo das palavras em si, que se expressam relações de poder, de abuso e de submissão. Cada vocábulo de um idioma carrega uma teia de sentidos que vai se alterando ao longo da História, alterando-se no próprio fazer-se do homem na História. E, no meu modo de ver o mundo, "doutor" é uma praga persistente que fala muito sobre o Brasil.

Assim, minha recusa ao "doutor" é um ato político. Um ato de resistência cotidiana, exercido de forma solitária na esperança de que um dia os bons dicionários digam algo assim, ao final das várias acepções do verbete "doutor": "arcaísmo: no passado, era usado pelos mais pobres para tratar os mais ricos e também para marcar a superioridade de médicos e advogados, mas, com a queda da desigualdade socioeconômica e a ampliação dos direitos do cidadão, essa acepção caiu em desuso".

Historicamente, o "doutor" se entranhou na sociedade brasileira como uma forma de tratar os superiores na hierarquia socioeconômica – e também como expressão de racismo. Ou como a forma de os mais pobres tratarem os mais ricos, de os que não puderam estudar tratarem os que puderam, dos que nunca tiveram privilégios tratarem aqueles que sempre os tiveram. O "doutor" não se estabeleceu na língua portuguesa como uma palavra inocente, mas como um fosso, ao expressar no idioma uma diferença vivida na concretude do cotidiano que deveria ter nos envergonhado desde sempre.

A resposta para a atualidade do "doutor" pode estar na evidência de que, se a sociedade brasileira mudou bastante, também mudou pouco. A resposta pode ser encontrada na enorme desigualdade que persiste até hoje. E na forma como essas relações desiguais moldam a vida cotidiana.

O "doutor" médico e o "doutor" advogado, juiz, promotor, delegado têm cada um suas causas e particularidades na história das mentalidades e dos costumes. Em comum, têm algo significativo: a autoridade sobre os corpos. Um pela lei, o outro pela medicina, eles normatizam a vida de todos os outros. Não apenas como representantes de um poder que pertence à instituição e não a eles, mas que a transcende para encarnar na própria pessoa que usa o título.

Se olharmos a partir das relações de mercado e de consumo, a medicina e o direito são os únicos espaços em que o cliente, ao entrar pela porta do escritório ou do consultório, em geral já está automaticamente numa posição de submissão. Em ambos os casos, o cliente não tem razão, nem sabe o que é melhor para ele. Seja como vítima de uma violação da lei ou como autor de uma violação da lei, o cliente é sujeito passivo diante do advogado, promotor, juiz, delegado. E, como "paciente" diante do médico, deixa de ser pessoa para tornar-se objeto de intervenção.

Num país no qual o acesso à Justiça e o acesso à Saúde são deficientes, como o Brasil, é previsível que tanto o título de "doutor" permaneça atual e vigoroso quanto o que ele representa também como viés de classe. Infelizmente, a maioria dos "doutores" médicos e dos "doutores" advogados, juizes, promotores, delegados etc. estimulam e até exigem o título no dia a dia.

(Eliane Brum. *Época* – 10 set. 2012. Adaptado.)

Escreva um resumo do texto acima, com 10 linhas no máximo. Em seu texto, você deve:

- apresentar o ponto de vista da autora e os argumentos que ela utiliza para justificá-lo;
- escrever com suas próprias palavras, sem copiar enunciados da autora;
- mencionar no corpo do resumo o autor e a fonte do texto *Doutor Advogado e Doutor Médico: até quando?*

QUESTÃO DISCURSIVA 02

Leia a seguinte notícia:

Para apagar o incêndio

Com o ensino médio estagnado, o governo propõe um redesenho curricular a fim de sair do impasse

Após a divulgação dos vexatórios resultados do ensino médio na última edição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o Ministério da Educação planeja uma ampla modernização do currículo, com a integração das diversas disciplinas em grandes áreas do conhecimento. Na terça-feira (21), o ministro Aloizio Mercadante reuniu-se com os secretários estaduais da área e propôs um grupo de trabalho para estudar a proposta, inspirada no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que organiza as matrizes curriculares em quatro grupos: linguagens, matemática, ciências humanas e da natureza e suas tecnologias.[...]

(CartaCapital, 29 ago. 2012, p. 28.)

Considerando a decisão do Ministério da Educação de reformular o ensino médio e sua experiência como aluno, responda:

Segundo seu ponto de vista, quais seriam as duas mudanças mais importantes para uma melhoria desse nível de ensino?

Responda essa questão em um texto de 8 a 10 linhas, atendendo às seguintes recomendações:

- proponha exatamente duas mudanças, que devem ser diferentes das apresentadas na notícia;
- justifique cada uma das mudanças propostas;
- não apresente tópicos desconectados, mas um texto articulado.

QUESTÃO DISCURSIVA 03

TEXTO 1: Relato do historiador romano Tácito (XIV, 17) de um incidente ocorrido em 59 d.C.

Um incidente sem importância provocou uma horrível matança entre os colonos de Nucéria e Pompeia. Aconteceu durante um combate de gladiadores oferecido por Livônio Régulo. Como ocorre comumente em pequenas cidades, trocaram-se insultos, em seguida, pedras, chegando-se, por fim, às espadas. A plebe de Pompeia, onde se realizava o espetáculo, levou a melhor. Muitos nucerianos, feridos e mutilados, eram levados para sua cidade. Muitos choravam a morte de um filho ou um pai. O príncipe (Nero) instruiu o Senado para investigar o caso. O Senado deixou-o a cargo dos cônsules. Quando recebeu as informações, o Senado proibiu, por dez anos, a realização, por parte de Pompeia, de reuniões daquele tipo (jogos de gladiadores), e as associações legais (torcidas organizadas) foram dissolvidas. Livônio e seus cúmplices na desordem foram exilados.

TEXTO 2: Crônica de Nelson Rodrigues.

Nós, os mortais

Amigos, é certo que houve o diabo, anteontem, no Maracanã. Poucas vezes, desde que me conheço, tenho visto uma partida tão truculenta. Foi pé na cara de fio a pavio do jogo. E quando soou o apito final, só uma coisa admirou: é que ninguém tivesse saído de maca ou rabeção.

Mas o futebol é muito divertido. À saída do estádio, só vi gente vociferando contra a indisciplina. Um sujeito fazia uma espécie de comício. Dizia, de olho rútilo e lábio trêmulo: "Isso é uma vergonha!". Fazia o suspense de uma pausa e reforçava: "Uma pouca-vergonha!". Só eu no meio de tantos, de todos, não estava nada irado, nada ultrajado. Sempre que vejo dois times baixarem o pau, concluo, de mim para mim: "Eis o homem".

Pode ser lamentável e acredito que seja lamentável. Mas, que fazer se é esta, exatamente esta, a condição humana? A rigor, ninguém tem o direito de se espantar com o alheio pecado. O homem sempre foi assim, desde o Paraíso e antes do Paraíso. E nenhum jogador vai para o inferno só porque meteu o pé na cara de outro jogador.

Todos nós temos o fanatismo da disciplina, mas creiam: é um fanatismo suspeito ou, como dizia outro, de araque. A disciplina foi feita para o soldadinho de chumbo e não para o homem. E o futebol tem de ser passional, porque é jogado pelo pobre ser humano. A grandeza de um clássico ou de uma pelada está em que fornece uma imagem fidedigna do homem. Assim somos todos nós.

Quando a multidão vaia um jogador feroz, está agindo e reagindo como um Narciso às avessas que cuspiisse na própria imagem. Ninguém é melhor do que ninguém. Se a multidão estivesse no lugar do jogador faria a mesma coisa e, se o jogador estivesse no lugar da multidão, vaiaria do mesmo jeito. Portanto, eu não consigo me escandalizar com a baderna de anteontem.

Eu me espantaria, sim, se, ao ser agredida, a vítima retribuísse com um beijo na testa. Mas se o agredido esperneava, tenho de admitir a lógica do seu comportamento. Há, também, o caso do juiz. A meu lado, um confrade esperneava: "Inconcebível!". E, de fato, o árbitro fez o diabo. Só faltou subir pelas paredes e se pendurar no lustre de cabeça para baixo. Está certo: S.Sª errou. Mas pergunto: por que cargas d'água só o juiz há de ser o incorrupto, o infalível, se nada disso pertence à condição humana?

Se reis, príncipes, barões cometeram as maiores iniquidades, por que um juiz de futebol há de ser irrepreensível? Se Maria Antonieta fez uma piada sobre a fome; e se pagou essa piada com a cabeça – o árbitro de anteontem pode marcar um pênalti errado. Amigos, a disciplina é uma convenção. E qualquer convenção nasce e existe para ser violada.

Casos de violência no esporte e brigas entre torcidas, como os relatados nos textos 1 e 2, são notícias recorrentes na atualidade. Diante dessas ocorrências, você concorda com a opinião de Nelson Rodrigues? Apresente seu ponto de vista em um texto, atendendo às seguintes recomendações:

- mencionar fatos atuais;
- apresentar argumentos para sustentar sua opinião;
- ter de 8 a 10 linhas.

QUESTÃO DISCURSIVA 04

Leia abaixo os parágrafos iniciais de um texto de Rosely Sayão (Folha de S. Paulo, 01 maio 2012). Escreva um ou dois parágrafos – 8 a 10 linhas – dando continuidade ao texto, sem necessariamente concluí-lo. Uma continuação adequada deve:

- apresentar uma articulação clara com os parágrafos iniciais;
- introduzir informações novas, que garantam a progressão no tratamento do tema.

A família passou do singular ao plural. Antes, havia "a família". Quando nos referíamos a essa instituição todos compartilhavam da mesma ideia: um homem e uma mulher unidos pelo casamento, seus filhos e mais os parentes ascendentes, descendentes e horizontais. E, como os filhos eram vários, a família era bem grande, constituída por adultos de todas as idades e mais novos também.

Pai, mãe, filhos, tios e tias, primos e primas, avós etc. eram palavras íntimas de todos, já que sempre se pertence a uma família. Quando as palavras "madrasta" ou "padrasto" ou mesmo "enteado" precisavam ser usadas para designar um papel em um grupo familiar, o fato sempre provocava um sentimento de pena. É que na época da família no singular isso só podia ter um significado: a morte de um dos progenitores.

Mas essa ideia de família só sobreviveu intacta até os anos 60.

QUESTÃO DISCURSIVA 05



Paixão. In: *Gazeta do Povo*, 13 jun. 2012.



Marines hasteiam a bandeira dos Estados Unidos, após batalha contra os japoneses e ocupação da ilha de Iwo Jima/Japão, em 1945, durante a Segunda Guerra Mundial.

Observe a charge de Paixão publicada durante a realização no Rio de Janeiro da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, a Rio+20. Considerando os elementos representados na charge e sua relação com a foto ao lado, escreva um texto explicitando a opinião de Paixão sobre a Rio+20.

Seu texto deve:

- ter de 10 a 12 linhas;
- indicar não apenas o ponto de vista do autor, mas também os elementos gráficos em que se fundamenta sua interpretação.

Anexo C – Prova de Compreensão e Produção de Textos da Universidade Federal do Paraná
– Processo Seletivo 2011/2012

QUESTÃO DISCURSIVA 01

Leia o texto e o infográfico sobre as implicações da meia-entrada.

Os ingressos seriam mais baratos se não houvesse meia-entrada?

Quando a UNE conquistou para os estudantes o direito de pagar metade do preço nos eventos culturais, ainda na década de 1940, foi uma vitória. Mas o benefício acabou se tornando um fardo para quem paga inteira.

A conta é simples: o produtor sabe quanto quer ganhar e estima que 80% vão entrar pagando meia; cabe aos outros 20% cobrir o prejuízo. "Como a maioria paga metade, o preço tem que subir para a conta fechar", diz Adhemar Oliveira, responsável pelos cinemas

Unibanco Arteplex. No teatro não é diferente. "Sempre calculamos antes quantos vão entrar pagando meia para depois definir o preço da inteira", conta o diretor da Associação dos Produtores de Espetáculos Teatrais de São Paulo (Apetesp), Paulo Pêlico.

As projeções abaixo mostram que, se a meia-entrada não existisse, o preço do ingresso inteiro cairia para quase metade. Com a diferença de que valeria oficialmente para todo mundo.

BARATO QUE SAI CARO Entenda como a meia-entrada torna os ingressos mais caros.



Escreva uma carta dirigida à seção "Cartas" da revista *Superinteressante*, manifestando sua opinião sobre a existência da meia-entrada. O seu texto deve, necessariamente:

- manifestar um ponto de vista em relação à questão tratada;
- retomar argumentos do infográfico para dar sustentação a sua opinião (você poderá reafirmar esses argumentos ou contrapor-se a eles);
- ter de 12 a 15 linhas.

Obs. A sua carta **NÃO** deverá ser assinada. Qualquer sinal de identificação invalida sua prova.

Sr. Editor,

QUESTÃO DISCURSIVA 02

Faça um resumo de até 10 linhas do texto a seguir.

Algumas das principais cidades espanholas, a partir do último mês de março, passaram a abrigar um experimento político e cultural que tem atraído interesse crescente de cientistas e filósofos políticos. Trata-se da ocupação permanente, por parte de multidões de jovens, de praças públicas, como a Plaza Del Sol (em Madri) e a Plaza de Catalunya (em Barcelona). Milhares de jovens passam a viver nas praças, organizam cozinhas coletivas, promovem seminários e grupos de discussão. Dançam, cantam e, certamente, namoram.

Duas ou três visitas à Plaza de Catalunya, como as que fiz em fins de maio, são suficientes para recolher as várias palavras de ordem ali audíveis, em meio à polifonia das urgências e ao ruído do incessante bater de painéis, latas ou coisa similar. Uma palavra de ordem, no entanto, parecia unificar o coro por vezes dissonante de reivindicações díspares: "por uma vida mais digna".

Difícil associá-la a qualquer causa já conhecida. Não há vínculos partidários explícitos e, se calhar, implícitos. De algum modo, um sentimento de desterro em sua própria pátria releva dos semblantes juvenis. Será a dignidade de esquerda ou de direita? Ou seriam todos extremistas de centro?

Há quem explique a coisa pela gravidade da crise que atravessa o país. Com efeito, na Espanha, 43% dos jovens não conseguem entrar no assim chamado 'mercado de trabalho'. O país, por certo, sempre conviveu com taxas mais elevadas de desemprego do que a média da União Europeia, fato compensado pelas políticas de proteção social, cujo lastro foi o crescimento econômico do país, décadas atrás. [...]

No entanto, não se trata apenas de risco de não emprego. Mais que isso, sinais eloquentes de descrença na política, na capacidade dos governos e nos mecanismos de representação aparecem por todo lado. O movimento de ocupação foi afetado pelas eleições municipais espanholas, ocorridas em 15 de março passado, nas quais se observaram imenso avanço da oposição conservadora ao governo socialista de José Luis Zapatero e um forte alheamento ao processo eleitoral, visível pelas altas taxas de abstenção. O mesmo componente repetiu-se, quase três meses mais tarde, em Portugal. Lá, os socialistas foram derrotados pela oposição conservadora, graças, em grande medida, à indiferença de eleitores – mais de metade do país –, que não percebiam qualquer diferença entre as propostas em disputa.

Muito se tem escrito, em vários países, a respeito da crise de representação política. Por toda parte, parlamentos e partidos parecem ter vida própria e se distinguem da massa dos eleitores, visitados e revisitados por ocasião das temporadas de captura de sufrágio, também conhecidas como 'eleições'. [...] Um interesse a ser abrigado e lapidado pela ação de partidos políticos, cuja atribuição, além da disputa eleitoral pelo poder, deveria ser da organização de correntes de opinião, da educação política e da difusão da informação. Um cenário que muitos julgam já desfeito. Outros, ainda mais descrentes, duvidam mesmo de sua existência em qualquer tempo.

De qualquer modo, os jovens da Catalunha formularam, sob forma de queixa, seu próprio diagnóstico. Entre as muitas palavras de ordem, e além da exigência de vida digna, destacava-se essa pérola: "Basta de realidade, deem-nos promessas".

(LESSA, Renato. "Promessas, não realidades". CIÊNCIAHOJE, vol. 48, p. 88.)

QUESTÃO DISCURSIVA 03

De tempos em tempos, podemos presenciar alguns movimentos sociais, que são frutos dos acontecimentos de sua época. O texto anterior fala de um deles: movimento impetrado por jovens espanhóis, frente a um mundo sem perspectivas. No quadro a seguir, elencamos alguns *slogans* desse movimento e, à direita, apresentamos outros “slogans” também de um movimento de jovens, só que datado de 1968, quando estudantes e operários na França escreviam essas frases em muros e cartazes espalhados por Paris. Irreverentes e provocadoras, de forte teor surrealista, as mensagens eram dirigidas não só ao poder, aos patrões e à polícia, mas também aos próprios estudantes e às instituições da esquerda tradicional.

Escreva um texto de 8 a 10 linhas, apresentando semelhanças ou diferenças entre os dois movimentos, que podem ser deduzidas dos *slogans*. Faça um recorte preciso, selecionando dois *slogans* de cada lado como base para a sua comparação. Recorra, se quiser, às informações do texto da questão 02.

Movimento dos jovens espanhóis – 2011	Movimento dos jovens franceses – 1968
<p>Por uma vida mais digna. Onde está a esquerda? No fundo à direita. Nossos sonhos não cabem nas urnas. Se não nos deixam sonhar, não os deixaremos dormir. Sem trabalho, sem casa, sem medo. Enganaram os avós, enganaram os filhos, que não enganam os netos. Nós somos o futuro, o capitalismo é passado. Todo poder às assembleias. Não há evolução sem revolução. O futuro começa agora. Continuas pensando que é uma utopia?</p>	<p>É proibido proibir. Abaixo a sociedade de consumo. Abaixo o realismo socialista. Viva o surrealismo. Parem o mundo, eu quero descer. Proibido não colar cartazes. A humanidade só será feliz quando o último capitalista for enforcado com as tripas do último esquerdista. Eu participo. Tu participas. Ele participa. Nós participamos. Vós participais. Eles lucram. O patrão precisa de ti, tu não precisas dele. Fim da liberdade aos inimigos da liberdade. O sonho é realidade. Sejam realistas, exijam o impossível.</p>

QUESTÃO DISCURSIVA 04

A seguir, apresentamos os parágrafos iniciais de um texto de Fernando Rodrigues publicado na *Folha de S. Paulo*, em 12/11/2011. Escreva uma continuidade para esse texto, observando as seguintes recomendações:

- ter de 6 a 8 linhas;
- apresentar uma articulação clara com os parágrafos iniciais;
- introduzir informações novas, que garantam a progressão no tratamento do tema;
- concluir o texto de forma coerente.

Uma lei imperfeita

O título deste texto é um pleonasmo. Não há leis perfeitas. A Lei da Ficha Limpa é também cheia de qualidades e de defeitos.

O seu maior mérito é impedir a candidatura de quem já está condenado por uma instância colegiada, de mais de um juiz. O Supremo Tribunal Federal deu indicações de que aceitará como constitucional esse trecho. A regra terá um efeito profilático após algumas eleições.

QUESTÃO DISCURSIVA 05

Leia o texto abaixo.

Morreu Amy Winehouse e os moralistas de serviço já começaram a aparecer. Como abutres que são. Não há artigo, reportagem ou mero obituário que não fale de Winehouse com condescendência e piedade. Alguns, com tom professoral, falam dos riscos do álcool e da droga e dão o salto lógico, ou ilógico, para certas políticas públicas.

Amy Winehouse é, consoante o gosto, um argumento a favor da criminalização das drogas; ou, então, um argumento a favor de uma legalização controlada, com o drogado a ser visto como doente e encaminhado para a clínica respectiva. O sermão é hipócrita e, além disso, abusivo.

Começa por ser hipócrita porque este tom de lamentação e responsabilidade não existia quando Amy Winehouse estava viva e, digamos, ativa. Pelo contrário: quanto mais decadente, melhor; quanto mais drogada, melhor; quanto mais alcoolizada, melhor. Não havia jornal ou televisão que, confrontado com as imagens conhecidas de Winehouse em versão zombie, não derramasse admiração pela 'rebeldia' de Amy, disposta a viver até o limite.

Amy não era, como se lê agora, uma pobre alma afogada em drogas e bebida. Era alguém que criava as suas próprias regras, mostrando o dedo, ou coisa pior, para as decadentes instituições burguesas que a tentavam "civilizar". E quando o pai da cantora veio a público implorar para que parassem de comprar os seus discos – raciocínio do homem: era o excesso de dinheiro que alimentava o excesso de vícios – toda a gente riu e o circo seguiu em frente. Os moralistas de hoje são os mesmos que riram do moralista de ontem.

Mas o tom é abusivo porque questiono, sinceramente, se deve a sociedade impor limites à autodestruição de um ser humano. A pergunta é velha e John Stuart Mill, um dos grandes filósofos liberais do século 19, respondeu a ela de forma inultrapassável: se não há dano para terceiros, o indivíduo deve ser soberano nas suas ações e na consequência das suas ações. Bem dito. Mas não é preciso perder tempo com filosofias. Melhor ler as letras das canções de Amy Winehouse, onde está todo um programa: uma autodestruição consciente, que não tolera paternalismos de qualquer espécie.

O tema "Rehab", aliás, pode ser musicalmente nulo (opinião pessoal) mas é de uma honestidade libertária que chega a ser tocante: reabilitação para o vício? Não, não e não, diz ela. Três vezes não.

Respeito a atitude. E, lembrando um velho livro de Theodore Dalrymple sobre a natureza da adição (*Junk Medicine: Doctors, Lies and the Addiction Bureaucracy*), começa a ser hora de olhar para o consumidor de drogas como um agente autónomo, que optou autonomamente pelo seu vício particular – e, em muitos casos, pela sua destruição particular.

(PEREIRA COUTINHO, João. "Sermão ao Cadáver", www.folhaonline.com.br – acesso 25 jul 2011.)

A sociedade deve impor limites à autodestruição de um ser humano? Num texto de 10 a 12 linhas, discuta essa questão, ponderando a respeito da descriminalização das drogas. Seu texto deverá levar em consideração a argumentação de Coutinho.