

GÊNEROS DO DISCURSO NAS PROVAS DISCURSIVAS DO VESTIBULAR DA UFG

Gabriella Cristina Vaz CAMARGO (PROLICEN); RIBEIRO, Erislane Rodrigues
Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão
gabriellacamargo1@hotmail.com; erislane@bol.com.br

Resumo: muito se tem falado sobre os gêneros discursivos, o que nos faz pensar em como esse assunto tem sido abordado nas aulas de língua materna. Nesta direção, o objetivo dessa pesquisa é investigar como os estudos sobre gêneros têm repercutido fora do ambiente acadêmico e das publicações especializadas. Para isso, vamos analisar os gêneros discursivos nos enunciados de provas discursivas de língua portuguesa do vestibular da UFG, visando descobrir que discursos sobre gêneros podem ser encontrados, que teorias linguísticas podem ser observadas e sob que concepção de língua e gênero as provas são elaboradas. A pesquisa é fundamentada, basicamente, na Análise dialógica do discurso desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin e em estudos que propõem a aplicação de noções desenvolvidas pelo Círculo ao ensino de Língua portuguesa. A partir dos resultados obtidos com o estudo, temos o propósito de realizar oficinas para alunos do ensino médio no projeto “Lendo e redigindo para o vestibular”, coordenado pelo Departamento de Letras – CAC/UFG.

Palavras-chaves: gêneros do discurso; prova discursiva; vestibular UFG

1 Introdução

Não apenas as provas de concursos e vestibulares, como também documentos institucionais, textos publicados em revistas e jornais e livros didáticos de Português são um material rico e a sua análise pode nos revelar muito sobre a história e a forma como os estudos linguísticos no Brasil, oriundos dos estudos desenvolvidos pelos linguistas, estão se fazendo presentes na realidade do ensino.

Pesquisas realizadas no país procuram analisar as provas do vestibular com objetivos diversos. Na área da Língua Portuguesa, algumas pesquisas são voltadas mais para as provas de redação, porém é preciso salientar que a prova discursiva também pode ser considerada um lugar privilegiado para a avaliação da repercussão dos estudos linguísticos, por exemplo.

Um dos conceitos desenvolvidos pelas teorias linguísticas sobre o qual muito se tem falado é o de gênero discursivo, o que nos faz pensar de que forma o ensino de língua materna tem-se comportado diante desse novo objeto. O MEC procura orientar os professores por meio dos PCN para que possam perceber a importância de se trabalhar os gêneros para um melhor ensino de leitura e produção de textos. É muito importante que os professores de Língua Portuguesa trabalhem com seus alunos a diversidade dos gêneros discursivos, abandonando as práticas tradicionais ligadas ao ensino da gramática normativa, procurando compreender que se deve aprimorar aquilo que o aluno já sabe, para que ele consiga se sobressair em qualquer situação enunciativa, fazendo usos adequados dos vários gêneros discursivos. A discussão em relação aos gêneros do discurso ocorre por conta do desenvolvimento da Análise do Discurso e por conta das contribuições da perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin.

Nesta direção, o objetivo dessa pesquisa é investigar como os estudos sobre gêneros têm repercutido fora do ambiente acadêmico e das publicações especializadas. Para isso,

vamos analisar enunciados da prova discursiva de Língua Portuguesa do processo seletivo 2013-1 da UFG, visando descobrir que teorias linguísticas têm servido de fundamentação para a elaboração da prova discursiva, a partir de que concepção de língua e gênero a prova foi elaborada e, principalmente, se os estudos sobre os gêneros discursivos têm repercutido na mesma. A partir dos resultados obtidos com o estudo, temos o propósito de realizar oficinas para alunos do ensino médio no projeto “Lendo e redigindo para o vestibular”, coordenado pelo Departamento de Letras – CAC/UFG.

A pesquisa está fundamentada, basicamente, na Análise dialógica do discurso desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin e no que linguistas já disseram sobre os objetivos de ensino, não só de língua portuguesa de maneira geral, mas, também, de leitura e produção de textos, além de documentos produzidos pelo MEC, como Brasil (1997).

Com isso, esperamos que os resultados nos levem a uma melhor orientação aos candidatos ao vestibular, promovendo uma discussão sobre a importância de se pensar a compreensão e a produção de sentidos a partir da perspectiva dos gêneros discursivos, uma vez que a prova de língua portuguesa do vestibular da UFG está fundamentada neles.

2 A influência das teorias linguísticas no ensino de língua portuguesa

É interessante pensar o quanto o ensino de língua mudou em nosso país. Essa mudança deve-se, em parte, aos avanços que sofreram as teorias linguísticas, pois proporcionaram formas diferentes de se pensar a língua. De início podemos dividir a história do ensino em dois momentos: o primeiro (que dominou o ensino de língua até os anos 1950) caracterizava-se pela busca da homogeneidade, pela ideia de ser língua somente a norma culta e pela forte presença da gramática normativa, “acreditava-se, conseqüentemente, no aprendizado pela exposição à boa linguagem e na existência de uma língua homogênea, a-histórica e, conseqüentemente, não problemática” (BUNZEN, 2006, p. 142). E o segundo (a partir da década de 1960), caracteriza-se pela busca da heterogeneidade, pois com a “democratização do ensino” (GREGOLIN, 2007, p. 62) abriram-se mais escolas públicas, o que possibilitou a entrada de outras classes sociais nos ambientes escolares, proporcionando assim experiências linguísticas diversificadas. Este período vem sendo dominado pela influência de teorias linguísticas diversas.

Uma das primeiras teorias da Linguística a influenciar o ensino de língua portuguesa foi a teoria da comunicação. “Em 1971, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5692/71) já dava indícios de que a teoria da comunicação havia ultrapassado os limites das Universidades” (RIBEIRO, 2007, p. 84), ao promover a língua como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira. Nesta época, o nome da disciplina Língua Portuguesa foi modificado para Comunicação e expressão em língua portuguesa e o “esquema da comunicação” que foi proposto por Jakobson passa a fazer parte dos livros didáticos.

“Foi preciso esperar a abertura política, no início dos anos 1980, para que a heterogeneidade linguística fosse colocada em debate” (GREGOLIN, 2007, p. 65). É a partir daí que acontece a grande transformação no ensino de língua na escola. Passa-se a pensar sobre as diferentes variedades linguísticas e as modalidades oral e escrita em virtude da ascensão da sociolinguística naquele momento. Com a utilização da fala na sala de aula, passou-se a exigir uma reflexão sobre as diferentes formas de usar a língua, e também sobre os diferentes registros. Com isso, a sociolinguística proporciona a discussão sobre as variedades, derivando, daí, “[...] as críticas à gramática normativa, [...] – a exclusão que ela realiza do sujeito, da historicidade, da variedade. Isso afeta profundamente o ensino de língua.” (GREGOLIN, 2007, p. 67).

Nos anos de 1980, é proposto que ocorra uma organização no ensino de língua, mas não da forma como se fazia até então, com atividades diferentes para leitura, leitura e produção e gramática. É proposto, segundo Gregolin (2007, p. 68) “que se observem as estruturas textuais, que nosso olhar se volte para a língua viva no texto”. Nesse momento, é relevante mencionar a presença da Linguística Textual, pois se fortalece o papel da produção de textos e da leitura. E, segundo Gregolin (2007), sob essa perspectiva, quem é leitor, é visto também como produtor de textos e, conseqüentemente, aprendiz de língua. Dessa forma, aprender língua é saber utilizar a linguagem nas mais variadas situações da vida.

Ocorre, então, que, nos anos de 1990, as teorias da enunciação passam a ser aplicadas ao ensino de língua. É através dessas teorias que se percebe que, para tratar dessa “heterogeneidade textual”, é preciso partir da perspectiva discursiva. Neste momento, em que a língua é pensada como inserção social é possível perceber a grande influência e o quanto foram importantes os estudos na área da Análise do Discurso e as ideias de Bakhtin “sobre gênero, condições de produção do discurso, de linguagem como sociointeração” (GREGOLIN, 2007, p.68-69). São inclusive essas ideias de discursividade e sociointeração que promovem a base dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que adotam a discursividade como centro do ensino.

2.1 A relevância dos estudos do discurso para o ensino de língua portuguesa

Em 24 de fevereiro de 1977, foi estabelecido pelo Decreto Federal nº 79.298 que a partir de janeiro de 1978, seria obrigatória a prova de redação nos vestibulares. Por conta disso, as escolas incluíram em suas grades curriculares uma nova disciplina que recebeu vários nomes (entre eles “técnicas de redação”, “composição”, “produção textual”) com o intuito de ensinar os alunos a produzirem redações. Surgia aí uma expectativa de diminuir o “mau desempenho” dos alunos em relação à escrita.

Essa ideia de ensinar língua sob a perspectiva do discurso é recente, porém é importante destacar a sua relevância. Como dissemos, os estudos na área da Análise do Discurso e a abordagem de Bakhtin influenciaram bastante nessa nova forma de ver a língua, como social, “a partir dos conceitos de ‘gêneros’, de ‘condições de produção do discurso’, de linguagem como sociointeração, como ‘arena de lutas ideológicas’” (GREGOLIN, 2007, p. 68-69). Pensar a língua como uma atividade, uma interação social proporcionou a oportunidade de tratá-la fora da homogeneidade e pensá-la como língua heterogênea e histórica. É importante pensar também na influência que todos esses conceitos e forma de compreender a língua trouxeram para o ensino de língua materna.

Partindo do ponto de vista de que em cada esfera da comunicação humana circulam vários gêneros diferentes, podemos concluir que esses gêneros só surgem por meio da interação social, do diálogo. Essa ideia permite que a língua seja vista, não apenas sob o ponto de vista textual, mas também sob o ponto de vista discursivo, em relação à interação verbal.

É importante destacar, também, que tanto a produção quanto a interpretação de um texto exige que o aluno (pensando em relação ao ensino de língua, mas também poderíamos trocar a palavra “aluno” por “falante”) recorra à “memória discursiva”, que permite que sejam lembrados textos já enunciados antes. Desta forma o aluno poderá ter acesso a uma bagagem de informações que lhe possibilite criar e entender os outros textos, tanto em relação ao gênero que ele usará para redigir, quanto ao conteúdo. Assim, usar a perspectiva discursiva para ensinar língua é usar uma ferramenta que levará o aluno a pensar o papel da língua na sociedade.

2.2 Gêneros do discurso

2.2.1 Uma preocupação antiga

Desde a época de Platão existia a noção de gênero e a preocupação de classificá-lo. Eram agrupados os textos que possuíam características comuns. Aristóteles, em sua *Poética*, classificou e definiu dois gêneros, o dramático e o épico, depois foi acrescentado aos chamados gêneros literários mais um, o gênero lírico. Além desses gêneros tradicionais da literatura, “a retórica antiga também nos elegeu a sua classificação. Ela reconheceu três tipos de discursos, definidos pelas circunstâncias em que são pronunciados: deliberativo, judiciário e epidítico” (BRANDÃO, 2000, p. 18-19).

Porém, ao longo dos anos foram surgindo (e ainda surgem) novas classificações para os gêneros bem como novos gêneros e é importante destacar que eles estão sempre sofrendo mudanças. Por exemplo, o gênero lírico usado no parnasianismo não é o mesmo usado na atualidade e se, na antiguidade clássica, escreviam epopeias, hoje, não se escrevem mais. E não são somente os gêneros literários que passam por isso. Para ter uma noção de como os outros gêneros do discurso sofrem essas mudanças, basta comparar uma notícia de jornal de hoje com outra de séculos atrás.

Cada gênero está em contínua alteração, pois, segundo Fiorin (2006, p. 65), “à medida que as esferas de atividades se desenvolvem e ficam mais complexas, gêneros desaparecem ou aparecem, gêneros diferenciam-se, gêneros ganham um novo sentido”. E com o acesso cada vez mais comum da internet, surgem novos gêneros a cada momento e, daí, temos os *chats, blogs, facebooks, etc.*

2.2.2 As diversas tipologias nos estudos linguísticos

Vários pesquisadores têm se dedicado ao estudo das tipologias, porém essas classificações sempre pareceram estar sob os domínios da literatura ou no campo da didática da língua. Muitos linguistas possuem uma certa “desconfiança” em relação à tipologização de textos, uma vez que lhes parece uma atividade muito delicada. Mas, pensando em estabelecer uma tipologização para melhor entendimento da organização textual, hoje, na área da linguística, circula uma grande variedade de tipologias. Segundo Adam (1990 *apud* BRANDÃO, 2000, p. 22) “[...] sem a existência de categorias textuais, nossa apreensão dos enunciados produzidos seria provavelmente prejudicada [...]”.

Dessa forma, podemos apontar, com base em Brandão (2000) quatro tipos de classificações: as *tipologias funcionais* que, baseadas nas teorias de Bühler e Jakobson, “propõe uma formulação geral do gênero em termos de funções que envolvem todo ato de comunicação verbal” (BRANDÃO, 2000, p. 23); as *tipologias enunciativas* que, baseadas nas teorias de Benveniste e Bronckart, “tratam principalmente da influência das condições de enunciação” (BRANDÃO, 2000, p. 22-23); as *tipologias cognitivas* que pertencem à linha de pensamento de Adam que “classificam os textos do modo de organização cognitiva dos conteúdos” (BRANDÃO, 2000, p. 28); e, por último, as *tipologias sócio-interacionistas* de Bakhtin, que insistem em priorizar o “caráter social dos fatos de linguagem, considerando o enunciado como o produto da interação social, em que cada palavra é definida como produto de trocas sociais” (BRANDÃO, 2000, p. 36-37).

2.2.3 O enfoque de Bakhtin

Bakhtin foi o principal pensador a discutir o conceito de gênero. Conforme afirma Fiorin (2006, p. 61), “seu ponto de partida é o vínculo intrínseco existente entre a utilização

da linguagem e as atividades humanas”. Segundo o pensador russo, os seres humanos agem em relação às esferas de utilização da língua (escola, igreja, relações de amizade, trabalho em diferentes áreas: em um hospital, em uma empresa, em um comércio, etc.). Essas esferas exigem um certo tipo de linguagem em forma de enunciados. Assim, não há enunciados que não pertençam a uma dessas esferas de atividades e que não sejam produzidos sob as condições e finalidades de cada esfera. Pensando em relação às esferas de atividade humana, podemos chegar à conclusão de que uma criança, mesmo no início de sua prática de língua, pode ter acesso aos mais variados gêneros, pois, segundo Fiorin (2006, p. 69), “fala-se e escreve-se sempre por gêneros e, portanto, aprender a falar e a escrever é, antes de mais nada, aprender gêneros”. Deste modo, os gêneros são maneiras que encontramos de apreender a realidade e, quando falta domínio em algum gênero por parte de algum falante da língua, é possível perceber uma falha na vivência em algumas dessas esferas.

Partindo das ideias apresentadas pelo Círculo de Bakhtin, Fiorin (2006, p. 61-62) afirma que os gêneros se caracterizam “[...] por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo”: o conteúdo temático não diz respeito ao assunto, mas sim ao enorme leque de possibilidades que um texto pode abordar, ao “domínio de sentidos que se ocupa o gênero” (FIORIN, 2006, p. 62). Por exemplo, em uma história em quadrinhos, geralmente, tem-se como conteúdo temático o humor e em uma carta de amor, as relações amorosas; a construção composicional é a maneira pela qual se organiza um texto, ou seja, a maneira como está estruturado. Por exemplo, a história em quadrinhos possui, geralmente, sua estrutura sequenciada e em horizontal, já a carta possui em sua estrutura a indicação de local e data, além do nome da pessoa que a escreveu e para quem se escreveu; o estilo são os meios linguísticos utilizados. Por exemplo, na história em quadrinhos temos a utilização de uma linguagem verbal (as falas) e não verbal (as imagens), e já na carta há utilização de uma linguagem verbal que demonstra mais intimidade, pelo emprego de pronomes e verbos em primeira pessoa em que podemos perceber uma relação entre locutor e interlocutor, e mais que isso, temos a responsabilidade do interlocutor sob o enunciado.

Importa acrescentar que Bakhtin não faz um catálogo dos gêneros, até mesmo porque a riqueza e variedade deles são infinitas, nem teoriza a respeito do produto, mas sim em relação ao processo. Além disso, em razão de cada esfera produzir tipos “relativamente estáveis de enunciados”, o autor considera que os gêneros estão sempre sujeitos a mudanças. (BAKHTIN, 2000, p. 279)

Os gêneros não existem apenas na escrita, “eles abarcam a totalidade do uso da linguagem em todas as suas modalidades” (FIORIN, 2006, p. 69-70). Bakhtin (2000, p. 281) dividiu os gêneros em primários e secundários: os *primários* são os gêneros que predominam (mas não exclusivamente) na oralidade, aqueles que pertencem à vida cotidiana, por exemplo: a piada, o bate papo, bilhete, conversa telefônica, etc. Os *secundários* são os gêneros que predominam na escrita, mas não unicamente, por exemplo: o sermão, o editorial, o romance, a poesia lírica, etc. São aqueles que fazem parte da “comunicação cultural mais elaborada”, como a jornalística, jurídica, religiosa, política, etc.

Segundo o autor, os gêneros secundários incorporam e fazem uso dos primários e, de acordo com Fiorin (2006, p. 70), “perdem sua relação com o contexto imediato e sua vinculação com os enunciados concretos dos outros”. E há também casos em que “os primários são influenciados pelos secundários: por exemplo, uma conversa entre amigos sobre um fato da vida pode adquirir a forma de uma dissertação filosófica” (FIORIN, 2006, p. 70). Assim, a interação entre gêneros primários e secundários mantém o caráter dialógico da linguagem, uma vez que seria muito precário se os estudos de gênero se baseassem apenas nos gêneros secundários.

3 Gêneros do discurso e ensino de língua portuguesa

3.1 Os gêneros do discurso nos PCN

No Brasil, as pesquisas no campo dos gênero discursivos intensificaram-se a partir da publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de Língua Portuguesa, os PCN, os quais apresentam os gêneros do discurso como forte ferramenta para o ensino de língua materna. De acordo com Gregolin (2007, p. 75-76):

A diversidade dos gêneros, as condições de produção dos discursos, a relação entre língua e história na produção de efeitos de sentidos... tudo isso mostra a articulação da ordem da língua com a ordem da história e do social. Por isso, colocar o discurso no centro do ensino e da língua significa perseguir os rastros que a história inscreve nos textos, [...]. Significa inserir, no ensino, a reflexão sobre a produção e a circulação dos sentidos produzidos por sujeitos sociais na história.

Segundo os PCN, “[...] cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas” (BRASIL, 1997, p. 30-31), o que revela a preocupação em dar espaço não apenas aos gêneros escritos, mas também aos gêneros orais.

Segundo os PCN, (1997, p. 26) “os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional”. Como se vê, é a concepção de Bakhtin em relação aos gêneros, o que mostra que as teorias linguísticas estão sendo usadas, realmente, para se pensar o ensino.

É sugerida nos PCN a ideia de se trabalhar a variedade dos gêneros logo no primeiro ciclo, que são as primeiras séries do ensino fundamental. Dessa forma, o aluno teria acesso a um rico material que lhe apresentaria alguns dentre os diversos gêneros a que os indivíduos recorrem para interagir com seus pares ao longo da vida nos mais diferentes contextos de produção. É interessante pensar que é nesses anos iniciais de escolaridade o momento ideal de mostrar ao aluno que a linguagem possui sua importância e que está muito ligada com a interação social. Uma vez que, se o aluno crescer com essa concepção, será difícil perdê-la ao longo da vida, e quem sabe assim seriam evitadas frases como “não sei nada de português” e “se não sei falar nem o português por que aprender outra língua?”. Os próprios PCN sugerem aos professores de língua materna alguns gêneros interessantes de trabalhar com a linguagem oral (contos de fadas, mitos, poemas, parlendas, trava-línguas, entrevistas, etc.) e escrita (cartas, receitas, textos teatrais, listas, etc.).

Sob esse ângulo, se faz importante pensar que quando se fala em gêneros, estamos falando também em *discurso*, pois fazemos uso dele para nos comunicarmos. Também, estamos falando em *texto* e, automaticamente, em *produção: leitura, escrita, fala, compreensão*, uma vez que o texto é um lugar onde podemos identificar os gêneros de maneira mais nítida quando *lemos, escrevemos, ouvimos, falamos*, pois, ao interagirmos com os outros, fazemos isso por meio de um gênero qualquer, seja uma carta, um artigo, um editorial, um aviso, um bilhete, etc.

A partir do momento em que os gêneros foram apresentados nos PCN, as escolas começaram a trazê-los para a sala de aula e a pensar a língua, como sugere Gregolin (2007), como histórica e social. É uma tentativa de incentivar a prática de leitura e escrita por intermédio dos gêneros discursivos, pois como poderia haver o incentivo dos alunos a lerem quando são oferecidos a eles textos mal escritos, sem lhe apresentar “textos de verdade” (como letras de músicas, contos, crônicas, poesias)? Nesta direção, se faz interessante pensar

no papel que têm desempenhado as cartilhas de alfabetização que trabalham com aqueles textos que são feitos com formações simples na ordem SVO (sujeito, verbo e objeto), como “A casa é amarela.”, “O menino estava doente.”, são textos feitos para se “ensinar” a ler e escrever. Textos simples, que já vêm prontos, que não proporcionam ao aluno pensar de forma diferente do que está escrito. Textos que não pertencem a nenhum gênero que possa ser reconhecido pelo aluno como tal.

Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma a qualidade de suas vidas melhora com a leitura. (BRASIL, 1997, p.36).

Em oposição ao que propõe tais materiais didáticos, segundo os PCN, o papel da escola é proporcionar aos alunos a oportunidade de ver a pluralidade dos gêneros em todas as disciplinas. Entretanto, como sabemos, quem recebe a missão de fazê-lo de maneira mais sistemática é a disciplina Língua Portuguesa.

3.2 Os gêneros do discurso no vestibular

Depois que os PCN atribuíram aos gêneros do discurso sua devida importância, os estudos nesse ramo cresceram, e tendo em mente a concepção de Bakhtin de que cada esfera da atividade humana requer gêneros diferentes, é possível pensar na escola como tal e reconhecer que ela possui seus próprios gêneros.

Alguns dos gêneros trabalhados na escola, principalmente no Ensino Médio, são: resumos, artigos de opinião, cartas de leitor, editorial, diário de ficção, etc. Tais gêneros precisam ser exercitados sob o ponto de vista da discursividade, principalmente na disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que se fará necessário o domínio desse exercício no cotidiano escolar, além de ser ferramenta muito importante para a formação da cidadania, da capacidade de reflexão e crítica, além de virem a auxiliar os alunos em concursos, provas e vestibulares.

Na maioria dos vestibulares, são exigidos conhecidos relativos aos gêneros discursivos. Tal exigência aparece, principalmente, nas provas de Língua Portuguesa, em que são dados textos de gêneros diferentes para os vestibulandos e, em seguida, é pedida uma atividade sobre o mesmo. Normalmente, os elaboradores das provas, em razão da dimensão que a prova atinge, optam por trabalhar com gêneros que se caracterizam por serem curtos, tais como anúncios publicitários, cartazes, quadrinhos, letras de músicas, sinopses de filmes, artigos de opinião, fragmentos de textos literários (pertencentes aos livros que compõem as obras indicadas) etc.

3.3 A prova discursiva do vestibular do UFG

Em razão do *corpus* desta pesquisa ser constituído pela prova discursiva de Língua Portuguesa do processo seletivo 2013-1 da UFG, consideramos relevante apresentar algumas informações. O vestibular da UFG acontece em duas fases. A primeira é em apenas um dia (geralmente no domingo) e a prova contém apenas dez questões objetivas com múltiplas escolhas de cada disciplina (Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Matemática, Biologia, Física, Geografia, História, Química e Língua Estrangeira Moderna). A segunda fase acontece em dois dias (geralmente no domingo e na segunda-feira), possui apenas cinco questões discursivas para cada disciplina e é dividida em áreas específicas do conhecimento: humanas, exatas e biológicas. Cada área possui suas disciplinas específicas, porém, Literatura

Brasileira, Língua Portuguesa e a Redação são obrigatórias para qualquer que seja a área que o candidato pretenda ingressar.

O objetivo de nossa pesquisa é justamente observar como os estudos linguísticos, especialmente os estudos sobre gênero discursivos estão fora do ambiente acadêmico e das publicações especializadas, usando como base a prova discursiva do vestibular da UFG. Dessa forma, antes de iniciarmos a análise da prova, vamos discutir um pouco sobre o gênero discursivo “prova discursiva”.

Segundo Bakhtin, o gênero é composto por conteúdo temático, construção composicional e estilo. O conteúdo temático não é necessariamente o assunto específico de um texto, mas o que lhe domina. Assim, a prova discursiva de Língua Portuguesa tem como objetivo propor questões que analisem, comentem e discutam o seu conteúdo temático que é a língua, a linguagem, a fala. É a partir desse tema que são abordadas as questões da prova. A construção composicional é obtida através de uma divisão, comum a todas as provas discursivas, denominada por Chociay (1998 *apud* RIBEIRO, 2007, p. 107) *comentário e solicitação*, em que através do comentário, o candidato consegue se contextualizar em relação à questão, e assim sua análise e interpretação pode ocorrer de forma mais fácil, e através da *solicitação*, momento em que se promove, de fato, a pergunta. E, por último, temos por estilo suas marcas linguísticas, por exemplo, o insistente emprego dos verbos no imperativo, como que a denominar uma ordem, uma orientação ao candidato: “leia”, “releia”, “explique”. O emprego de alguns pronomes relativos que caracterizam uma pergunta: “que”, “qual”. E ainda o uso do tradicional ponto de interrogação, caracterizando a *solicitação*, a “pergunta propriamente dita” (CHOCIAY, 1998, p. 61 *apud* RIBEIRO, 2007, p. 107).

3.4 Os gêneros do discurso no Processo seletivo 2013-1

O Processo seletivo 2013-1 teve, como de costume, duas fases: a primeira, com questões objetivas, realizada no dia 13 de janeiro de 2013; e a segunda, com questões discursivas, realizada nos dias 3 e 4 de fevereiro de 2013. Nosso objeto de análise é a prova discursiva de Língua Portuguesa aplicada no dia 3 de fevereiro.

Nessa prova houve uma articulação entre prova de língua portuguesa e literatura, pois trabalha-se com “versões” de um conhecido romance da literatura brasileira: *O Cortiço* de Aluísio de Azevedo, livro que compunha a relação das obras literárias indicadas para o Processo Seletivo do primeiro semestre de 2013. É importante destacar também o fato de que foram apresentados gêneros discursivos diferentes para a mesma narrativa, pois temos uma letra de música, um quadrinho e um fragmento do romance.

Fazendo uso da observação de Chociay (1998 *apud* RIBEIRO, 2007, p. 107), que dividiu o enunciado das perguntas em duas partes: *comentário* e *solicitação*, vamos às análises da prova. Segue abaixo a primeira questão apresentada:

UFG/CS	PROCESSO SELETIVO-2013-1	TODOS OS GRUPOS
LÍNGUA PORTUGUESA		
Leia o Texto 1 para responder à questão 1.		
Texto 1		
<p>Rita Baiana</p> <p>Zezé Motta</p> <p>Olha meu nego quero te dizer O que me faz viver O que quase me mata de emoção É uma coisa que me deixa louca Que me enche a boca Que me atormenta o coração Quem sabe um bruxo Me fez um despacho Porque eu não posso sossegar o facho É sempre assim Ai essa coisa que me desatina Me enlouquece, me domina Me tortura e me alucina Olha meu nego Isso não dá sossego E se não tem chamego Eu me devoro toda de paixão Acho que é o clima feiticeiro O Rio de Janeiro que me atormenta O coração Eu nem consigo nem pensar direito Com essa aflição dentro do meu peito Ai essa coisa que me desatina Me enlouquece, me domina Me tortura e me alucina E me dá Uma vontade e uma gana dá Uma saudade da cama dá</p>	<p>Quando a danada me chama Maldita de Rita Baiana Num outro dia o português lá da Gamboa O Epitácio da Pessoa Assim à toa se engraçou e disse: "Oh Rita rapariga eu te daria 100 miréis por teu amor" Eu disse: Vê se te enxerga seu galego de uma figa Se eu quisesse vida fácil Punha casa no Estácio Pra Barão e Senador Mas não vendo o meu amor Ah, ah, isso é que não! Olha meu nego quero te dizer Não sei o que fazer Pra me livrar da minha escravidão Até parece que é literatura Que é mentira pura Essa paixão cruel de perdição Mas não me diga que lá vem de novo A sensação Olha meu nego assim eu me comovo Agora não Ai essa coisa que me desatina Me enlouquece, me domina Me tortura e me alucina E me dá Uma vontade e uma gana dá Uma saudade da cama dá Quando a danada me chama Maldita de Rita Baiana</p>	
Disponível em: <www.lettras.mus.br/zeze-motta/240340/>. Acesso em: 3 out. 2012.		
— QUESTÃO 1 —		
No estabelecimento da coesão textual da letra de canção, a referência ao sentimento que move Rita é feita de maneira peculiar. Nesse sentido, responda:		
a) Que sentimento é esse?	(1,0 ponto)	
b) Considerando-se a progressão das ideias no texto, como a referenciação é promovida?	(2,0 pontos)	
c) Que efeito de sentido o modo de progressão das ideias provoca em quem lê a canção?	(2,0 pontos)	

Nesta primeira questão no *comentário* pede-se para que o candidato “Leia o Texto 1 para responder à questão 1”, e é importante destacar a presença de algumas marcas linguísticas pertencentes ao estilo do gênero “prova discursiva”, como por exemplo, o emprego do verbo “Ler” no imperativo, ou seja, é um direcionamento, uma ordem, que se dá ao candidato.

O gênero discursivo “canção”, que aparece como componente do comentário da questão 1, pertence ao que Bakhtin chamou de “gêneros secundários”, aqueles que são encontrados com mais frequência, mas não exclusivamente, na escrita. Esse gênero exige elaboração por parte do autor, e se tratando de uma letra de música essa elaboração se faz importante.

Nesta questão, a *solicitação* é dividida em três itens: a, b e c. O item “a” pede para que o aluno observe a coesão textual que aparece na letra da música para poder fazer interpretação do sentimento de Rita. Desta forma, o exercício “a” solicita uma interpretação do texto e exige que o candidato tenha um conhecimento de conceitos e nomenclatura desenvolvidos pela Linguística Textual quando se fala em *coesão textual* e *referência*.

No exercício “b” pede-se uma análise textual e, além disso, exige-se também um conhecimento nocional relativo à Linguística textual com o emprego das palavras *progressão* e *referenciação*, quando se solicita ao aluno que observe ao longo do texto a maneira como o locutor descreve o sentimento, questionado no item “a”.

No exercício “c” acontece algo diferente, pede-se que o candidato pense enquanto leitor. O que lhe é provocado quando lê a canção? Quais as ideias que pode extrair a partir do texto lido? Logo, esse exercício é o que mais se distancia do que disse Bunzen (2006, p. 152), quando afirma que “o conceito de texto, muitas vezes ficou restrito a análise dos aspectos da textualidade centrado no texto (coesão e coerência) e bem menos no usuário/interlocutor.”. Nesta questão, o foco não se centra exclusivamente no texto, já que se fala em efeito de sentido que a letra pode provocar no leitor.

De qualquer maneira, é importante observamos a presença das teorias linguísticas nessa prova discursiva. Quando a UFG pede que o candidato observe o texto em sua estrutura, ou seja, a coesão textual da canção, e também quando menciona conceitos como referência e progressão está citando elementos estudados pela Linguística Textual. Quando refere-se a efeito de sentido, cita um dos principais conceitos da Análise do discurso. E assim, se faz importante pensarmos na influência que as teorias linguísticas exerceram sob essa prova discursiva.

Passemos agora para a análise da Questão 2. Segue a questão:

UFG/CS	PROCESSO SELETIVO-2013-1	TODOS OS GRUPOS
Releia o Texto 1 e leia o Texto 2 para responder à questão 2.		
Texto 2		
<p>NAQUELA MULATA ESTAVA O MISTÉRIO DESTA TERRA: A LUZ ARDENTE DO MEIO-DIA, O SAPOTI DOCE COMO MEL, A COBRA VERDE E TRAIÇOEIRA, A MURIÇOCA DOIDA QUE ASSANHAVA SEUS DESEJOS!...</p>		
		
<small>ANTONELLI, Ronaldo; VILACHÁ, Francisco S. O cortiço em quadrinhos. Disponível em: <www.4shared.com/office/8bMdNW59/o-cortiço-em-quadrinhos.html>. Acesso em: 22 out. 2012.</small>		
— QUESTÃO 2 —		
<p>Explique a diferença entre os tipos de narrador nos Textos 1 e 2, ilustrando sua explicação com exemplos de marcas linguísticas da enunciação. (5,0 pontos)</p>		

No comentário, que inclui também o texto a partir do qual serão feitas as perguntas da questão 2, aparece outra marca linguística que remete ao estilo do gênero, pois mais uma vez ocorre o uso do imperativo nos verbos “reler” e “ler”. Orienta-se o aluno para que “Releia o texto 1 e leia o Texto 2 para responder à questão 2”. Para se responder a essa questão, faz-se necessário que o candidato perceba que se trata do mesmo assunto, tanto o texto 1 quanto o texto 2: a paixão, o enlace amoroso entre Rita Baiana e Jerônimo (o português da Gamboa). O que muda, nesse caso, é o locutor. No primeiro texto quem fala é Rita (em primeira pessoa), enquanto nesse segundo texto quem fala é um locutor observador de terceira pessoa (“a

muriçoca doida que assanhava seus desejos”), que descreve os sentimentos que são provocados em Jerônimo.

Na solicitação da questão 2, pede-se para que o candidato “Explique a diferença entre os tipos de narrador nos Textos 1 e 2, ilustrando sua explicação com exemplos de marcas linguísticas da enunciação”. Quando se fala em *marcas linguísticas da enunciação*, a UFG remete novamente aos estudos linguísticos, principalmente à Teoria da Enunciação. E, além disso, trabalha com a análise de gêneros, ao solicitar uma comparação entre os tipos de narrador do gênero canção e do gênero quadrinhos. É preciso que o candidato consiga mostrar como isso acontece. Assim, é solicitado um domínio de língua que possa explicar esse lugar do locutor. Por exemplo, as palavras que aparecem em 3º pessoa, como, “naquela” e “seus”.

Ao propor como parte de uma questão o gênero “quadrinho”, a Universidade abre espaço para um gênero sincrético que se caracteriza, geralmente, por retratar um fato cotidiano e que circula, principalmente, em jornais e revistas. É um gênero em que se misturam as linguagens verbal e não-verbal, pertencente, conforme Bakhtin (2000), ao “gênero secundário”.

A terceira questão proposta para o Processo Seletivo do primeiro semestre de 2013 é a seguinte:

Releia o Texto 2 e leia o Texto 3 para responder às questões de 3 a 5.

Texto 3

Naquela mulata estava o grande mistério, a síntese das impressões que ele recebeu chegando aqui: ela era a luz ardente do meio-dia; ela era o calor vermelho das sextas da fazenda; era o aroma quente dos trevos e das baunilhas, que o atordoara nas matas brasileiras; era a palmeira virginal e esquiva que se não torce a nenhuma outra planta; era o veneno e era o açúcar gostoso; era o sapoti mais doce que o mel e era a castanha do caju, que abre feridas com o seu azeite de fogo; ela era a cobra verde e traiçoeira, a lagarta viscosa, a muriçoca doida, que esvoaçava havia muito tempo em torno do corpo dele, assanhando-lhe os desejos, acordando-lhe as fibras embambecidas pela saudade da terra, picando-lhe as artérias, para lhe cuspir dentro do sangue uma centelha daquele amor setentrional, uma nota daquela música feita de gemidos de prazer, uma larva daquela nuvem de cantáridas que zumbiam em torno da Rita Baiana e espalhavam-se pelo ar numa fosforescência afrodisíaca.

AZEVEDO, Aluísio. *O cortiço*. Rio de Janeiro: Otto Pierre, 1979. p. 110-111.

— QUESTÃO 3 —

Com base nas leituras dos textos, responda:

- No fragmento de *O cortiço* (Texto 3), ao dizer “a síntese das impressões que ele recebeu chegando aqui”, após os dois pontos, a voz do narrador se mistura com a voz da personagem Jerônimo na descrição de Rita Baiana. Que efeito essa fusão de vozes produz na narrativa? Explique por que esse efeito é produzido. (3,0 pontos)
- Os Textos 2 e 3 diferenciam-se quanto ao gênero, mas enfocam o mesmo conteúdo. Considerando-se a estruturação formal, como se dá a apresentação desse conteúdo no Texto 2? (2,0 pontos)

ps-2013-1-linguaportuguesa-segunda-etapa-primeiro-dia

UFG/CS

PROCESSO SELETIVO-2013-1

TODOS OS GRUPOS

— QUESTÃO 4 —

Qual o sentido da expressão “fosforescência afrodisíaca” (Texto 3) na caracterização de Rita Baiana feita por Jerônimo? (5,0 pontos)

— QUESTÃO 5 —

Considerando-se os aspectos da contextualização sócio-histórica e geográfica das personagens, explique por que o amor de Jerônimo por Rita Baiana é definido como “setentrional” (Texto 3).

Nesta terceira questão, parte do comentário mantém sua característica imperativa, novamente com os verbos “releia” e “leia”. Assim, pede-se que o candidato “Releia o Texto 2 e leia o Texto 3 para responder às questões de 3 a 5”. O gênero textual que aparece nesse momento é um fragmento do texto original, o livro “O Cortiço” de Aluísio de Azevedo que compunha a relação das obras literárias indicadas para o processo seletivo do primeiro semestre de 2013. É interessante observar que o texto 2 foi inspirado nesse fragmento, porém com uma adaptação, já que houve uma mudança de gênero, do “romance” para “quadrinhos”.

Em relação à *solicitação*, a mesma aparece dividida em dois itens: a e b. No item “a”, pede-se para que o candidato explique o *efeito* que é produzido quando a voz do narrador e a voz de Jerônimo se misturam. Para os estudos do discurso, *efeito de sentido* implica na pluralidade dos sentidos, ou seja, neste caso, a banca da Universidade Federal de Goiás não estaria esperando de seus candidatos uma resposta única, mas sim que cada um possa explicar o efeito que lhe foi causado, quando o autor da obra “O Cortiço” mistura essas duas vozes.

Outra observação é que mais uma vez aparece o emprego do verbo no imperativo: “explique”. É interessante observar que esse fragmento do romance “O cortiço” pertence ao que Bakhtin chamou de *gênero secundário*. É relevante destacar que o gênero romance é um exemplo de como o gênero secundário e o gênero primário mesclam-se, pois, os gêneros secundários transformam os primários, que fazem parte da oralidade (diálogos, por exemplo) e a partir do momento em que esse gênero precisa ser transportado para a ficção, ou seja, que precisa ser pensado e compreendido amplamente, transforma-se em gênero secundário. Como afirma Fiorin (2006, p.70) “os gêneros secundários absorvem e digerem os primários, transformando-os. Essa transformação ocorre porque eles perdem sua relação com o contexto imediato e sua vinculação com os enunciados concretos dos outros”.

No item “b” comenta-se aquilo de que já havíamos falado, que, comparando-se os textos, o conteúdo é o mesmo, o que muda é o gênero adotado. Nesse momento, para facilitar, o candidato deveria seguir mais ou menos a linha de raciocínio: como ocorreu a mudança na estrutura do texto? Por conta de que fatores? E o que facilitaria responder a questão seria: por conta de uma mudança de gênero e pela junção de linguagens verbal e não verbal. Ou seja, o que mudou foi a estrutura composicional e o estilo, o conteúdo temático continuou o mesmo, assim é muito importante evidenciar como a questão retoma a conceituação de gêneros feita por Bakhtin que afirma ser o gênero caracterizado pelo conteúdo temático, estrutura composicional e pelo estilo.

Na próxima questão, de número 4, pede-se que o aluno faça uma interpretação do texto: “Qual o sentido da expressão ‘fosforescência afrodisíaca’ (Texto 3) na caracterização de Rita Baiana feita por Jerônimo?”. Sendo assim, o aluno deverá saber compreender o “sentido” (e não os “efeitos de sentido”) da expressão “fosforescência afrodisíaca”. E quando a UFG faz uso dessa palavra “sentido” percebemos um posicionamento da banca, que indica que há apenas um sentido, ou seja, só há uma resposta possível.

Fosforescência é, segundo o Dicionário Houaiss da língua portuguesa, “**4.** brilho, fulgor, esplendor [...] ETIM [...] ‘propriedade de emitir luz no escuro’”, é um fenômeno estudado na Química e na Física, que consiste em algum objeto/algo/alguém que possui uma espécie de “luz própria” e que mesmo depois de terminado o fornecimento de energia mantém sua iluminação. Afrodisíaco, de acordo com o Dicionário Houaiss, “[...] **2. fig.** diz-se de ou o que excita ou restabelece os desejos sexuais; afrodiséio **2.1 p.ext.** libidinoso, lúbrico. ETIM [...] ‘relativo aos prazeres do amor’”. Desta forma, o candidato deveria ter um domínio, ou pelo menos uma noção, do conteúdo estudado no Ensino Médio nas disciplinas de Química e Física, o que mostra uma das características do vestibular da UFG: a interdisciplinaridade, e um domínio também no nível do vocabulário para interpretar o significado dessa expressão. Assim, depois dessa descoberta dos sentidos das palavras, teríamos que Rita Baiana, na visão

metafórica de Jerônimo, possui uma “luz própria”, algo que o enlouquece de forma “afrodisíaca”.

Na questão 5, a informação dada na *solicitação* é muito importante, é pedido que o candidato faça uso da “contextualização sócio-histórica e geográfica das personagens”, pois solicita-se uma explicação, “por que o amor de Jerônimo por Rita Baiana é definido como ‘setentrional’”. Essa última palavra requer que o candidato saiba o seu significado, porém não se trata de um termo específico da área da língua, mas sim de outras áreas do conhecimento humano, o conhecimento histórico e geográfico, ou seja, há uma preocupação em inter-relacionar conteúdos de disciplinas distintas. Mais uma vez aparece essa característica forte do vestibular da UFG.

Assim, depois dessa análise, podemos perceber um posicionamento contraditório da banca, que ora espera dos candidatos que eles respondam fazendo uso dos “efeitos de sentido” (o que remete à pluralidade dos sentidos), ora do “sentido” (como se o sentido pudesse ser um só). Exige também que o candidato consiga fazer interpretação de texto, que tenha conhecimento sobre nomenclatura da área da Linguística Textual, que ele pense enquanto leitor, que consiga explicar e entender o que acontece quando ocorre a troca de um gênero para outro, que domine vocábulos relacionados a outras disciplinas, como: fosforescência, afrodisíaca e setentrional, atentando-se a questões interdisciplinares.

4 Conclusão

O vestibular exprime grande importância nos currículos escolares e sua prova de caráter discursivo também, uma vez que a partir dela que podemos ter uma noção de como anda o desempenho linguístico dos alunos, boa parte, oriundos do Ensino Médio. Pesquisas demonstraram que essa mudança: de prova com múltiplas escolhas para prova discursiva influenciou (e influencia) muito na escrita dos alunos.

Depois da preocupação dos PCN em trabalhar os vários gêneros em sala de aula como forma de ensinar língua, percebemos certa preocupação de adotar essa ferramenta nos níveis fundamental é médio. Por isso, nossa pesquisa teve como base a prova discursiva de Língua Portuguesa do vestibular da UFG 2013-1e, assim, podemos constatar que a prova, além de explorar questões relativas à língua, trabalha também com a interdisciplinaridade. E também há questões que solicitam que o candidato perceba o que muda quando dois textos que possuem o mesmo assunto se encontram em gêneros diferentes, que exploram a interpretação de textos, a análise da estrutura textual, o domínio de vocabulário, além de conceitos e nomenclatura desenvolvidos pelas teorias linguísticas, entre outros.

Pensando-se na preparação dos alunos para o processo seletivo do vestibular da UFG, esse tipo de questão, que explora a interpretação de textos, o trabalho com a interdisciplinaridade e mesmo a análise da estrutura textual, etc., precisa ser trabalhada dentro da sala de aula com mais frequência, especialmente nos terceiros anos do ensino médio. É necessário incentivar o aspecto discursivo da linguagem, explorando os gêneros como um todo e não apenas as suas características estruturais. Podem ser explorados gêneros como: redações, artigos de opinião, editorial, carta de leitor, diário de ficção, página de diário e, também, as próprias provas discursivas.

E é importante destacar que não adianta muito os PCN adotarem essa concepção de ensino, a de ensinar/estudar língua pela perspectiva discursiva, acreditar que a partir disso temos um ensino mais voltado para a heterogeneidade linguística, se a escola não adotar também. E mais do que a escola, o professor. A formação acadêmica do docente é muito importante. É preciso que ele saiba mostrar para o aluno que quem lê e escreve está

aprendendo língua e que os gêneros estão por toda parte, inclusive em uma conversa informal com os amigos.

Dessa forma, com as análises feitas nas provas discursivas de Língua Portuguesa do vestibular da UFG, temos que o vestibular, além de explorar do candidato algo que a princípio parece simples, que ele aprendeu nos primeiros anos da escolarização, como, por exemplo, interpretar um texto, também insistirá que ele pense enquanto leitor e consiga transcrever para o papel o efeito que lhe é provocado quando lê um texto.

Essa análise, nos mostra, ainda, como a prova é afetada pelos estudos linguísticos. Por exemplo, temos a presença da Linguística Textual, quando é cobrada dos candidatos uma nomenclatura específica dessa área, como os conceitos *coesão textual*, *progressão* e *referenciação*. Temos a presença da Análise do Discurso quando a Universidade Federal de Goiás menciona o *efeito de sentido* e temos ainda a Teoria da Enunciação quando é solicitado aos candidatos que identifiquem as *marcas linguísticas da enunciação* do texto dado.

Outra observação importante é que são apresentados aos candidatos três gêneros (letra de música, quadrinho e romance) que trabalham com o mesmo tema (o livro *O Cortiço* de Aluísio de Azevedo). E, por nossa pesquisa ter como foco os gêneros do discurso na prova discursiva do vestibular da UFG, é importante destacar que, além de a prova ser constituída por três gêneros distintos que se relacionados em razão do tema, nela há uma questão que remete explicitamente ao gênero, a questão de número 2, que exige do candidato que observe o que provoca a troca de gênero do Texto 1 para o Texto 2.

Assim, é esperado que o candidato consiga preencher as expectativas da Universidade Federal de Goiás, tratando a língua de uma maneira diferente da qual, muitos, aprendem na escola: homogênea, padrão, petrificada, única. Esse tipo de perspectiva poderá atrapalhar na hora de responder as questões, uma vez que a Prova discursiva do vestibular da UFG exige que os alunos apliquem seus conhecimentos sobre a língua (e sobre os gêneros), que demonstrem sua capacidade de interpretação de textos e até mesmo sua habilidade em relacionar conhecimentos advindos de diferentes disciplinas.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277-326.

BRANDÃO, H. N. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: _____ (Coord.). **Gêneros do discurso na escola**: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL, Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: _____; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 139-161.

FIORIN, José Luiz. Os gêneros do discurso. In: **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006. p. 60-76.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **A relevância**

social da Linguística: linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 51-78.

RIBEIRO, Erislane Rodrigues. **Escrita e diálogo:** heterogeneidade no gênero prova discursiva de língua portuguesa do vestibular da UFG. 2007. 208 p. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.