

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA PAULA GOMES DE OLIVEIRA

**A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM NA PROVA DE REDAÇÃO DO  
VESTIBULAR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO  
SANTO NO PERÍODO DE 2000 A 2010**

Vitória  
2012

ANA PAULA GOMES DE OLIVEIRA

**A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM NA PROVA DE REDAÇÃO DO  
VESTIBULAR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO  
SANTO NO PERÍODO DE 2000 A 2010**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleonara Maria Schwartz.

Vitória

2012

## FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

O48c Oliveira, Ana Paula Gomes de, 1979-  
A concepção de linguagem na prova de redação do vestibular da Universidade Federal do Espírito Santo no período de 2000 a 2010 / Ana Paula Gomes de Oliveira. – 2012.  
167 f. : il.

Orientadora: Cleonara Maria Schwartz.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Exame vestibular. 2. Redação técnica. 3. Linguagem. 4. Ensino médio. I. Schwartz, Cleonara Maria. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

## FOLHA DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ANA PAULA GOMES DE OLIVEIRA**

### **A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM NA PROVA DE REDAÇÃO VESTIBULAR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO NO PERÍODO DE 2000 A 2010.**

Dissertação apresentada ao  
Curso de Mestrado em  
Educação da Universidade  
Federal do Espírito Santo  
como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Mestre  
em Educação.

Aprovada em 30 de Março de 2012

#### COMISSÃO EXAMINADORA

---

Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Professora Doutora Moema Lúcia Martins Rebouças  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Professora Doutora Marcelo Macedo Correa e Castro  
Universidade Federal Rio de Janeiro

---

Professora Doutora Maria Amélia Dalvi Sagueiro  
Universidade Federal do Espírito Santo

## AGRADECIMENTOS

Ao meu Senhor e Rei, remidor da minha alma, o Senhor Jesus, pelo benefício da Salvação. A Este que confirmou na minha vida a Sua Grandeza e Amor. Ao autor da minha fé e consolador da minha alma. Ao meu Deus, que é “como um esconderijo contra o vento, e como um refúgio contra a tempestade, e como ribeiros de águas em lugares secos, e como a sombra de uma grande rocha em terra sedenta” Isaías 32: 2.

A minha família, especialmente a minha mãe, Mara Lúcia Gomes, pelo incentivo e pela motivação de vida.

Aos meus irmãos em Cristo Jesus pelas orações a Deus por esta vitória.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação, aos funcionários, professores e coordenadores pela constante colaboração.

À Comissão Coordenadora do Vestibular /CCV-UFES pelo material disponibilizado para pesquisa.

À minha orientadora, professora Cleonara Maria Schwartz, pela oportunidade de aprendizado, pela paciência, pela dedicação e pela criticidade que muito contribuiu para meu crescimento. Muito obrigada, professora.

Aos membros da banca examinadora, obrigada pela oportunidade de aprender um pouco mais sobre meu objeto de investigação e sobre o processo de pesquisar.

À professora Maria Dalva Marchezi pela revisão do texto e demais colaborações.

Aos colegas da turma 23 do Curso de Mestrado, em especial a Gilciane Ottoni, Cynthia Milanezi e Janaína Antunes, pelos excelentes momentos de convivência e aprendizado: meninas, “tamu junto”!

Ao Centro Educacional Charles Darwin, em particular a Márcia Botti, pela flexibilidade de horário, sem a qual a presença no PPGE seria impossível.

Ao professor e amigo Rogério Pereira Azeredo pelas contribuições da língua inglesa.

A todos que contribuíram direta e indiretamente para mais essa jornada acadêmica – Andressa Koehler, Josilene Vassoler, Filipe Marchezi, Bruno Veronesi Pestana, Maria Amélia Dalvi, Raul Lara, Raquel Lara, Bianca Casado Gomes –, o meu muito obrigada.

## RESUMO

O objetivo é investigar as concepções de linguagem, de texto, de escrita e de sujeito que vêm fundamentando as provas de redação aplicadas nos vestibulares da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Para isso, a pesquisa se encaminha em busca de respostas às seguintes questões: a) Quais concepções de linguagem, de texto, de escrita, de sujeito têm fundamentado a prova de redação de vestibular da UFES? b) As concepções que vêm fundamentando a prova de redação de vestibular da UFES dialogam com as tendências teóricas que perpassam a produção de conhecimento no campo da linguística e da educação e que se presentificam nas orientações curriculares oficiais para o ensino da língua materna no Ensino Fundamental e no Ensino Médio? c) Os critérios de avaliação utilizados pela banca corretora refletem essas tendências? Teoricamente, esta investigação se ancora, sobretudo, nas contribuições de Bakhtin (2003, 2006) e de autores como Marcuschi (2007, 2008), Geraldi (1996, 1997, 2003, 2006), Travaglia (1991,1996), Koch (2003) e Koch e Elias (2006), que abordam diferentes dimensões de linguagem, de escrita, de sujeito e de texto. A metodologia utilizada é a análise documental, tendo como *corpus* as provas de redação do Vestibular da UFES entre os anos de 2000 e 2010. As análises das provas revelam que a forma de pensar a avaliação da escrita, presente no período pesquisado, apresentou mudanças que vão de um momento em essa avaliação privilegiava práticas de escrita eminentemente escolares, fundamentada numa concepção de linguagem como representação do pensamento e de escrita como maneira de expressar o pensamento, a um momento em que houve um estreitamento entre o uso dos gêneros textuais e as práticas sociais dos sujeitos, num modelo de prova fundamentado no uso da linguagem em condição de interação. Os critérios presentes nas grades de correção das provas de redação do VEST-UFES também expressam as concepções de linguagem adotadas nos referidos anos, o que corrobora os resultados alcançados nas análises das provas propostas pela Universidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Exame Vestibular. Redação Técnica. Linguagem. Ensino Médio.

## ABSTRACT

The objective is to investigate the concepts of language, text, writing and subject which have been underlying the writing exams used in the entrance examinations (‘ vestibular”) for Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. In order to do so, the research pursues the answers to the following questions: a) Which concepts of language, text, writing and subject which have been underlying the writing exams for the entrance examinations for UFES? b) Do the concepts which have been underlying the writing exams for the entrance examinations for UFES dialog with the theoretical tendencies which pervade the production of knowledge in the linguistics and education fields and that have been present in the official syllabi for mother tongue teaching for Elementary and High schools? c) Do the assessment criteria used by the board of correctors reflect such tendencies? Theoretically, this investigation anchors itself, mostly, to the contributions of Bakhtin (2003, 2006) and other authors such as Marcuschi (2007, 2008), Geraldi (1996, 1997, 2003, 2006), Travaglia (1991,1996), Koch (2003) e Koch e Elias (2006), which approach different dimensions of language, writing, subject and text. The methodology employed is the documental analysis, using as a *corpus* the exams for the entrance examinations for UFES in the period between 2000 and 2010. The exam analyses reveal that the views on the writing exam, concerning the studied period, have shown changes which cover a moment in which the exam privileged eminently school writing practices, supported by a conception of language as a representation of thought, and writing as a way of expressing thought, to another moment in which there was an approaching between the textual genres and the social practices of the subject, in an exam model based upon the use of language in interactional conditions. The criteria present in the correction grid of the writing exams for UFES also express the language conceptions adopted along those periods, fact which corroborates the results accomplished through the analyses of the exams proposed by the university.

**KEYWORDS:** UNIVERSITY ENTRANCE EXAM, TECHNICAL WRITING, LANGUAGE, HIGH SCHOOL.



## **LISTA DE SIGLAS**

**UFES** – Universidade Federal do Espírito Santo

**CCV** – Comissão Coordenadora do Vestibular

**PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**Unicamp** – Universidade Estadual de Campinas

**Vest-UFES** – Vestibular da Universidade Federal do Espírito Santo

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Demonstrativo do número de temas propostos nas provas de redação dos anos de 2000 e 2001 .....	74
TABELA 2 – Demonstrativo do número de textos ou fragmentos de textos motivadores presentes na coletânea das provas de redação dos anos de 2000 e 2001 .....	80
TABELA 3 – Demonstrativo do número de questões propostas nas provas de redação dos anos 2002, 2003 e 2004 .....	92
TABELA 4 – Demonstrativo do número de textos ou fragmentos de textos motivadores presentes na coletânea das provas de redação dos anos de 2002, 2003 e 2004 .....	97
TABELA 5 – Demonstrativo do número de questões presentes nas provas de redação dos anos de 2005 a 2010 .....	110
TABELA 6 – Demonstrativo do número de textos ou fragmentos de textos motivadores presentes na coletânea das provas de redação dos anos de 2005 a 2010 .....	114

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Demonstrativo dos tipos de comando e tipos textuais das provas de redação dos anos de 2000 e 2001.....	70
QUADRO 2 – Demonstrativo dos temas propostos para escolha do candidato nas provas de redação dos anos de 2000 e 2001.....	78
QUADRO 3 – Demonstrativo dos gêneros textuais e das fontes dos textos motivadores das provas de redação dos anos de 2000 e 2001 .....	82
QUADRO 4 – Descritivo dos critérios utilizados para correção das provas de redação dos anos de 2000 e 2001 .....	85
QUADRO 5 – Demonstrativo do tipo de comando e dos tipos textuais na prova de redação do ano de 2002 .....	90
QUADRO 6 – Demonstrativo do tipo de comando e dos tipos textuais na prova de redação do ano de 2003 .....	90
QUADRO 7 – Demonstrativo do tipo de comando e dos tipos textuais na prova de redação do ano de 2004 .....	90
QUADRO 8 – Demonstrativo dos temas presentes nas provas de redação dos anos de 2002, 2003 e 2004 .....	95
QUADRO 9 – Demonstrativo dos gêneros textuais presentes nas coletâneas das provas de redação dos anos de 2002, 2003 e 2004 .....	98
QUADRO 10 – Demonstrativo da fonte dos gêneros textuais presentes nas coletâneas das provas de redação dos anos de 2002, 2003 e 2004 .....	99
QUADRO 11 – Descritivo dos critérios utilizados para correção das provas de redação dos de 2002 e 2003 .....	100

QUADRO 12 – Descritivo dos critérios utilizados para correção da prova de redação do ano de 2004 .....	101
QUADRO 13 – Descritivo da proposta de prova de redação apresentada no ano de 2005 .....	104
QUADRO 14 – Descritivo da proposta de prova de redação apresentada no ano de 2006/1 .....	104
QUADRO 15 – Descritivo da proposta de prova de redação apresentada no ano de 2006/2 .....	104
QUADRO 16 – Descritivo da proposta de prova de redação apresentada no ano de 2007/1 .....	105
QUADRO 17 – Descritivo da proposta de prova de redação apresentada no ano de 2007/2 .....	105
QUADRO 18 – Descritivo da proposta de prova de redação apresentada no ano de 2008 .....	105
QUADRO 19 – Descritivo da proposta de prova de redação apresentada no ano de 2009 .....	105
QUADRO 20 – Descritivo da proposta de prova de redação apresentada no ano de 2010 .....	105
QUADRO 21 – Descritivo dos temas presentes nas provas de redação dos anos de 2005 a 2010 .....	113
QUADRO 22 – Descritivo dos gêneros textuais presentes nas coletâneas das provas de redação entre os anos de 2005 e de 2010 .....	116
QUADRO 23 – Descritivo das fontes dos gêneros textuais presentes nas provas de redação entre os anos de 2005 e de 2010 .....	117

QUADRO 24 – Descritivo dos critérios utilizados pela Ufes para correção da prova de redação dos anos de 2005 a 2010 .....	118
---	-----

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO .....</b>	<b>20</b>
1.1 A IMPLANTAÇÃO DA PROVA DE REDAÇÃO NO VESTIBULAR COMO REQUISITO OBRIGATÓRIO PARA O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR ...	25
1.2 A PROVA DE REDAÇÃO NO VESTIBULAR E AS ORIENTAÇÕES OFICIAIS PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS E A AVALIAÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS .....	30
<b>2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....</b>	<b>38</b>
2.1 AS CONCEPÇÕES QUE FUNDAMENTARAM O ESTUDO.....	39
2.2 FRONTEIRAS E LIMITES ENTRE GÊNEROS E TIPOS TEXTUAIS.....	49
<b>3 METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>58</b>
3.1 O PROCESSO DE COLETA DE DADOS .....	60
3.2 AS PROVAS DE REDAÇÃO DO VESTIBULAR DA UFES COMO FONTE DE PESQUISA DOCUMENTAL .....	63
3.3 O <i>CORPUS</i> DA PESQUISA .....	66
<b>4 A PROVA DE REDAÇÃO DA UFES ENTRE OS ANOS DE 2000 E 2010 .....</b>	<b>68</b>
4.1 AS PROVAS DA UFES DOS ANOS DE 2000 E 2001 - (1ª fase) .....	69
4.2 AS PROVAS DA UFES DOS ANOS DE 2002, 2003 E 2004 – (2ª fase) ...	87
4.3 AS PROVAS DA UFES DOS ANOS DE 2005 A 2010 – (3ª fase).....	103

<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>126</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>132</b>
ANEXO A – PROVA DE REDAÇÃO DO VEST-UFES / ANO DE 2000 .....	133
ANEXO B – PROVA DE REDAÇÃO DO VEST-UFES / ANO DE 2001 .....	139
ANEXO C – PROVA DE REDAÇÃO DO VEST-UFES / ANO DE 2002 .....	145
ANEXO D – PROVA DE REDAÇÃO DO VEST-UFES / ANO DE 2003 .....	148
ANEXO E – PROVA DE REDAÇÃO DO VEST-UFES / ANO DE 2004.....	150
ANEXO F – PROVA DE REDAÇÃO DO VEST-UFES / ANO DE 2005.....	152
ANEXO G – PROVA DE REDAÇÃO DO VEST-UFES / ANO DE 2006/1 .....	154
ANEXO H – PROVA DE REDAÇÃO DO VEST-UFES / ANO DE 2006/2 .....	156
ANEXO I – PROVA DE REDAÇÃO DO VEST-UFES / ANO DE 2007/1 .....	158
ANEXO J – PROVA DE REDAÇÃO DO VEST-UFES / ANO DE 2007/2 .....	160
ANEXO K – PROVA DE REDAÇÃO DO VEST-UFES / ANO DE 2008 .....	162
ANEXO L – PROVA DE REDAÇÃO DO VEST-UFES / ANO DE 2009.....	164
ANEXO M – PROVA DE REDAÇÃO DO VEST-UFES / ANO DE 2010 .....	166

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objeto de estudo as provas de redação dos vestibulares da UFES (Universidade Federal do Espírito Santo) no período de 2000 a 2010. O objetivo é investigar as concepções de linguagem, de texto, de escrita e de sujeito que vêm fundamentando as provas de redação dos vestibulares dessa instituição federal de Ensino Superior, a fim de compreendermos como essas concepções têm se articulado com as orientações oficiais e com a produção científica no campo do ensino da língua materna.

O interesse por esse tipo de objeto de investigação relaciona-se com a nossa própria trajetória como aluna e como professora do Ensino Médio. Temos, no entanto, consciência de que, no intervalo entre nosso ingresso na Universidade, em 1998, e nossa atual situação como docente do Ensino Médio, não logramos compreender toda a complexidade que perpassa, até hoje, a produção de textos, seja em contexto de sala de aula, seja em contexto de avaliação da escrita como parte de exames vestibulares.

É importante destacar que, nessa trajetória acadêmica e profissional, deparamo-nos com as orientações estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais — PCNs — para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), também identificados pela sigla PCNEM, os quais alertam, em suas diretrizes, sobre a necessidade de propiciar aos alunos condições de “[...] integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho”<sup>1</sup>.

Uma das condições para essa integração é justamente a capacidade de produzir textos escritos que, de acordo com os fundamentos teóricos dos PCNs, materializam a condição de interação social em contexto de comunicação. Nesse sentido, no que diz respeito ao ensino da produção de texto e de sua avaliação, as orientações curriculares oficiais parecem tornar central a seguinte reflexão de Bazerman, Hoffnagel e Dionísio (2006, p. 33), em que fica claro que

---

<sup>1</sup> Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/baseslegais.pdf>>15. Acessado em: 15 out. 2009.



[...] quais gêneros funcionam em uma dada sala de aula vai depender de uma negociação entre as instituições, o professor e os alunos. Essa negociação determina aonde a jornada da aula pode ir com mais sucesso, de forma atingir os objetivos e suprir as necessidades de cada parte.

Em vista dessa reflexão, depreendemos que o uso da linguagem está relacionado um caráter dinâmico, histórico, social e cultural. Ideias reforçada ao conhecermos as contribuições de Mikhail Bakhtin (1997, 2003, 2006), teórico em que se fundamentou nossa pesquisa.

No que diz respeito especificamente ao nosso objeto de estudo, as teorizações de Bakhtin nos permitiram notar que qualquer tipo de negociação que satisfaça as partes envolvidas em contexto de interação, na sala de aula de Ensino Médio, se restringe ao uso da linguagem. Esta, materializada em textos diversos, para a aplicação social do sujeito/aluno no momento de realização da prova de redação, abre para a necessidade de se levar em conta um acordo regulado pelos anseios do próprio aluno de Ensino Médio em entender a utilidade dos textos produzidos e a própria prova de redação do vestibular.

Dessa forma, fica evidente uma forte atuação da prova de redação do vestibular na vida escolar do aluno. Para a Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), por exemplo, esse propósito de interferir no contexto escolar do aluno justifica a presença da prova de redação em exames vestibulares. Isso é explicitado no próprio *site* da Universidade, no seguinte trecho:

Os que “pensam” exames vestibulares e outras formas semelhantes de avaliação propõem em geral que tais provas devam ter duas finalidades: uma seria selecionar candidatos com o perfil desejado pela Universidade; outra, interferir de alguma forma na escola, ou seja, na formação dos estudantes. Certamente, pode-se discutir muito se uma prova escrita seleciona melhor do que um teste. O que provavelmente está fora de questão é se preparar-se para testes forma melhor do que escrever – formular – durante a preparação. Ora, se não houver provas de redação nos vestibulares (ou no Enem, ou no Provão etc), a atividade de escrever será abandonada nas escolas. Que, infelizmente, ao invés de priorizarem a

formação geral dos estudantes, preparam-nos, antes de qualquer coisa, à realização de provas<sup>2</sup>.

Tal consideração demonstra a estreita vinculação entre prova de redação de vestibular e ensino da produção de texto, o que corrobora a necessidade de investigação sobre provas de redação de exames vestibulares.

Motivados por essas reflexões, formulamos à Comissão Coordenadora do Vestibular, CCV-UFES, uma proposta de pesquisa documental para investigar provas de redação de vestibular elaboradas pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), única universidade pública em todo o estado do Espírito Santo, referentes aos vestibulares de 2000 a 2010, período que compreende a década que se seguiu à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs — para o Ensino Fundamental (Brasil, 1997, 1998) e para o Ensino Médio (Brasil, 2000).

Os dados foram coletados no ano de 2010, no período de março a julho, configurando idas periódicas à CCV-UFES e consultas a diversos sites especializados em orientação para vestibulandos. Na coleta de dados, reunimos informações provenientes de manuais de candidatos e das provas de redação aplicadas pela UFES no período coberto pela pesquisa.

Partimos da hipótese de que as propostas apresentavam, no período de dez anos, particularidades na estrutura, ou seja, na maneira como eram organizadas pela Universidade e apresentadas ao candidato. A nossa hipótese foi confirmada, pois foi possível, inicialmente, verificar que o *corpus* poderia ser dividido em três grupos de análise, uma vez que as particularidades das provas de redação se manifestavam em três tendências de avaliação.

O primeiro grupo de análise compreende as provas de redação dos anos de 2000 e 2001, época em que as provas eram compostas de três temas e permitiam ao candidato escolha e elaboração de uma única temática. Já o segundo grupo refere-se aos anos de 2002, 2003 e 2004, período em que as provas apresentavam quatro questões discursivas obrigatórias para elaboração

---

<sup>2</sup> Disponível em: <[http://www.unicamp.br/unicamp/vida\\_academica/vida\\_vestibular\\_15anos\\_provas.html](http://www.unicamp.br/unicamp/vida_academica/vida_vestibular_15anos_provas.html)>. Acessado em: 24 out. 2008.

por parte do candidato. E o terceiro grupo, compreendendo os anos 2005, 2006, 2007, 2008, 2009 e 2010, apresentava provas compostas de três questões discursivas também obrigatórias. Desse modo, o *corpus* foi único, mas subdividido em três grupos de acordo com suas particularidades.

Os resultados da pesquisa estão apresentados em cinco capítulos. No primeiro capítulo, expusemos a contextualização do objeto de pesquisa. Nele, retomamos brevemente a história do processo de ingresso no Ensino Superior a fim de mostrarmos como se deu a inserção da aplicação de prova de redação em exame vestibular como critério de avaliação e seleção de candidatos. Nesse percurso, mostramos como os documentos oficiais direcionam e tratam o uso da linguagem num contexto de ensino e aprendizagem. A partir dessas considerações, apresentamos o problema de pesquisa e os objetivos que orientaram a investigação.

No segundo capítulo, abordamos as concepções de língua, de texto, de discurso, de sujeito e de gênero textual que fundamentaram as análises dos dados. Assim, com base nos estudos do teórico Mikhail Bakhtin sobre o texto, buscamos destacar pontos de ancoragem teórica de nossa pesquisa, retomando discussões sobre texto, tipo textual e gêneros textuais. Nesse contexto teórico, as contribuições da perspectiva bakhtiniana de linguagem constituíram-se em princípios fundamentais para nortear a análise das provas de redação, que foram tomadas como objeto deste estudo.

O terceiro capítulo contém considerações quanto à metodologia de análise documental adotada nesta pesquisa. Vale destacar que demos destaque, nessa parte do trabalho, a aspectos que fundamentaram a metodologia, principalmente no que diz respeito à *postura dialógica* do pesquisador diante do objeto pesquisado, por entendermos que a investigação da prova de redação dos vestibulares da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) se configura como uma pesquisa em que a existência do pesquisador e do objeto pesquisado, ou seja, *do outro*, é real (AMORIM, 2004). Desse modo, consideramos que o nosso papel como sujeito pesquisador é o de um interlocutor ativo e atuante dentro do processo de comunicação interativa com esse outro.

No quarto capítulo, demos visibilidade às análises dos dados. Como separamos os documentos de análise em três grupos, expusemos os resultados em três momentos, que representam as tendências assumidas nas provas de redação dos exames vestibulares da UFES.

Para finalizar, tecemos algumas considerações a respeito dos enunciados proferidos e dos entendimentos alcançados. Balizamos essas considerações na compreensão de que, como salienta Bakhtin (2003), muitos são os elos, numa corrente da comunicação verbal, capazes de colaborar, numa perspectiva dialógica da linguagem, para o estudo da produção de texto em condição de vestibular.

## 1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Com a finalidade de entendermos o ponto de partida que consolidou a prova de redação da UFES, nos períodos referidos nesta pesquisa, como uma proposta de avaliação de seleção de candidatos para o Ensino Superior por meio da escrita, buscamos, inicialmente, informações que levassem à compreensão de como a prova de redação passou a ter caráter de obrigatoriedade em processos de seleção de candidatos para o Ensino Superior, em nível nacional.

Desse modo, neste capítulo, consideraremos aspectos que constituíram a história do Ensino Superior no Brasil, no que diz respeito a formas de seleção para o acesso a esse nível de ensino. Para isso, retomamos estudos de Cunha (2000, 2007), Romanelli (2002), Netto (1978) e Castro e Domingues (2007).

Esses estudos possibilitaram compreender que, em decorrência da chegada da corte portuguesa no Brasil, em 1808, houve a criação dos primeiros cursos superiores em solo brasileiro ainda no Império, haja vista a necessidade de se romper com a presença de um ensino que buscava atender aos interesses da antiga metrópole, Portugal. Esse contexto “gerou a necessidade de modificar o ensino superior herdado da colônia” (CUNHA, 2000, p. 153).

Com a finalidade de atender à demanda da corte portuguesa no Brasil e à burocracia do Estado, o Ensino Superior no Brasil começou a existir ancorado na tríade dos cursos profissionais superiores: Medicina, Engenharia e Direito. Essa realidade também expressou o início de disputas diversas, no que diz respeito ao exercício profissional e à liberdade de ensino, haja vista os anseios das classes populares pela profissionalização. Assim, o Estado, para controlar o exercício profissional, centralizou o acesso ao Ensino Superior, a obtenção do diploma superior e controlou todo esse ensino (CASTRO; DOMINGUES, 2007).

Durante mais de cem anos, de 1808 a 1911, o acesso ao Ensino Superior esteve vinculado a mecanismos que buscavam identificar a capacidade do estudante de ingressar em cursos superiores. Eram os chamados exames

preparatórios<sup>3</sup> e os exames de madureza<sup>4</sup>. Ambos “[...] buscavam medir a maturidade intelectual dos futuros estudantes das faculdades e escolas e eram organizados à luz das exigências dessas escolas” (FRANÇA; LIMA, 2002, apud CASTRO; DOMINGUES, 2007, p. 126-127).

Castro e Domingues (2007) assinalam que, em 5 de abril de 1911, por meio do Decreto n.º 8.659, foram estabelecidas as diretrizes para a realização dos exames de ingresso no Ensino Superior. Os “exames de madureza” do ensino secundário, também conhecidos como exame de saída, constavam, então, pela primeira vez em nossa história, de uma prova escrita.

Nesse mesmo ano, com a Reforma Rivadavia Correia, os Decretos nº 8.661 e n.º 8.662, conforme Netto (1978), normatizaram a forma de ingresso em faculdades da época, tais como as Faculdades de Medicina e as Faculdades de Direito. Ambos os decretos estabeleciam que, para matricular-se, o candidato deveria apresentar “[...] certidão de idade, provando ter, no mínimo 16 anos, atestado de idoneidade moral, certificado de aprovação no exame de admissão e recibo da taxa de matrícula” (apud NETTO, 1978, p. 41).

O artigo 65 do Decreto n.º 8.659 assim dispunha: “[...] para concessão da matrícula, o candidato passará por um exame que habilite a um juízo sobre o seu desenvolvimento intelectual e capacidade para empreender eficazmente o estudo das matérias que constituem o ensino da faculdade” (apud NETTO, 1978, p. 41).

A partir dessa determinação de aplicação de um exame de admissão, surgiu a preocupação a respeito de uma avaliação global do desenvolvimento intelectual do candidato e de uma aferição de sua capacidade para empreender estudos em nível superior sem vinculação à carreira ou a cursos específicos, que não atrelasse o ensino fundamental da época aos restritos interesses do Ensino Superior. Assim, os exames de admissão buscavam, nas palavras de

---

<sup>3</sup> Exame que era prestado nos estabelecimentos de ensino superior procurados e que condicionava a admissão do candidato às escolas superiores (CUNHA, 2007).

<sup>4</sup> Exames que eram prestados no final da última série secundária por alunos de escolas particulares e que substituíram os exames preparatórios. Esses exames tiveram sua função inicial de *exame de saída* do ensino secundário alterada para *exame de entrada* aos cursos superiores, confundindo-se com os exames preparatórios prestados nas faculdades (CUNHA, 2007).

Netto (1978, p. 42), “[...] conferir ao aluno uma formação humanista capaz de permitir-lhe uma visão das ciências, das artes, das letras, proporcionando-lhe oportunidade de desenvolvimento de suas potencialidades e preparando-o para o exercício consciente da cidadania”.

Em 1915, a Reforma Carlos Maximiliano instituiu os exames de admissão, então rebatizados de exames vestibulares, para a seleção dos candidatos ao Ensino Superior. Esse exame seria composto de “uma prova escrita (tradução de textos em duas línguas estrangeiras, francês e inglês ou alemão) e uma prova oral, de conteúdo variado conforme a escola” (CUNHA, 1980, apud CASTRO; DOMINGUES, 2007, p.169), o que ressalta a presença de uma prova escrita diretamente relacionada ao domínio linguístico.

Foi na Reforma Rocha Vaz, em 1925, que se configurou o caráter “seletivo/discriminatório dos exames vestibulares, mediante a adoção do critério de *numerus clausus*<sup>5</sup>” (CUNHA, 2000, p. 161, grifos do autor). Passou, assim, a haver a fixação do número de vagas por ano para cada curso. Os estudantes aprovados eram matriculados por ordem de classificação até o preenchimento das vagas. Em outras palavras, houve a oficialização do modelo que se configura até os dias de hoje.

A partir desse ano até 1968, o modelo instituído para o exame vestibular conservou-se, ainda que diante do aumento do contingente de candidatos ao Ensino Superior e da expansão do sistema educacional. Nesses anos, vale destacar o que foi pontuado por Netto (1978), ao mencionar que, na reforma educacional de 1931, o Governo Federal criou o Ministério da Educação e da Saúde e dividiu o ensino em dois ciclos: o fundamental, com 5 anos de duração e o complementar, de 2 anos, destinado a adaptar os estudantes às futuras especializações profissionais. Este último, ministrado nas próprias escolas de nível superior, constituía “os chamados pré-universitários: pré-jurídico, pré-médico, pré-politécnico” (NETTO, 1978, p. 42).

Com essa reforma, o vestibular passou a ser determinado pela natureza do curso de nível superior e a ser restrito a algumas disciplinas tidas como pré-

---

<sup>5</sup> *Numerus clausus* era a fixação do número de vagas por ano para cada curso superior oferecido.

requisitos mais importantes. Para a inscrição no vestibular era, então, exigida a conclusão do curso complementar, correspondente à natureza da faculdade e do curso superior pretendido pelo aluno. Portanto, para cada curso universitário, havia um curso complementar correspondente (ROMANELLI, 2002).

Essa realidade perdurou mesmo com o advento de nova reforma do ensino que, dez anos após, em 1942, extinguiu a parte complementar do curso secundário, vale dizer, aquela que era ensinada nas próprias escolas superiores. A Lei Orgânica do Ensino Secundário nº 4.244, de 9 de abril de 1942, conhecida como a Reforma Capanema, dividiu o ensino secundário em dois ciclos: o primeiro chamado Ginásio, com a duração de quatro anos, e o segundo, com a denominação Colégio, com três anos de duração. Este último oferecia aos estudantes duas opções: Clássico, voltado mais para as letras e humanidades, e o Científico, voltado mais para a Matemática e as Ciências, também destinados a preparar os estudantes para a continuação de estudos em nível superior.

Dessa maneira, assim como Netto (1978), entendemos que a preparação dos candidatos pelas escolas superiores contribuiu para que o Ensino Superior influenciasse a definição de conteúdo adotado na prova do vestibular, além de conferir uma maior autonomia às Instituições de Ensino Superior para elaborarem os critérios que habilitavam o candidato como apto à classificação.

As influências das mudanças de formas de preparação para o Ensino Superior se perpetuaram, porque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, ao estabelecer o princípio da equivalência dos diferentes ramos do Ensino Médio – “o secundário tradicional, o normal, o comercial, o industrial e o agrícola” (NETTO, 1978, p. 43), passou a estimular uma multiplicação de modelos de avaliação, baseados em critérios, provas e programas diferentes.

Paralela a essa realidade, a sociedade brasileira experimentava importantes alterações: destacado crescimento demográfico, acelerado processo de urbanização e industrialização e maior aspiração por mais educação. Esses



fatores, entre outros, faziam com que contingentes cada vez mais numerosos de candidatos procurassem ingressar nas escolas superiores.

Em resposta a essas demandas, o Governo Federal, segundo Cunha (2000, p. 171), “promoveu a criação de novas faculdades, a gratuidade de fato dos cursos superiores das instituições federais e a reunião de faculdades estaduais e particulares em universidades”.

Diante desse contexto, o vestibular transformava-se “num instrumento para descartar candidatos e não para selecioná-los” (NETTO, 1978, p. 43); aumentava-se o grau de dificuldade das provas, tornando-as incompatíveis com aquilo que, de fato, era ensinado no curso colegial. O distanciamento entre o que era ensinado ao aluno no secundário e o que era pedido ao candidato no vestibular criou um vazio entre o Ensino Secundário e o Superior.

De acordo com Castro e Domingues (2007), de 1966 a 1969, havia, na pauta de reivindicações da sociedade, insatisfação por parte dos candidatos excedentes que não cursavam o Ensino Superior porque não havia vagas para todos. Esse fato resultou na ampliação no número de vagas por meio do credenciamento de instituições privadas de ensino superior e da criação de um mecanismo unificado de seleção, os chamados vestibulares unificados.

As grandes modificações no vestibular só ocorreram em 1971, quando foram fixadas as novas condições para o ingresso na universidade por meio do Decreto nº 68.908, de 13 de julho, depois regulamentado por várias portarias ministeriais. Durante a década de 1970 e parte da década de 1980, os vestibulares passariam a ter conteúdo único para todas as carreiras e caráter classificatório. O decreto definiu que o exame seria realizado ao mesmo tempo em todo o país, ou, pelo menos, por regiões, e que as provas deveriam ser as mesmas para toda a universidade, abrangendo questões objetivas sobre as disciplinas constantes do currículo do ensino médio (CASTRO; DOMINGUES, 2007).

Os efeitos do vestibular unificado com provas de múltipla escolha começaram a ser contestados pelo meio educacional e, em 1970, voltou à pauta a necessidade de se investir na “aprendizagem da escrita nas escolas”

(CASTRO; DOMINGUES, 2007). Em 1977, o Governo, com o Decreto nº 79.298/77, estabeleceu que os vestibulares para as instituições públicas deveriam incluir uma prova de redação, medida que foi implantada em 1978, ainda na vigência do vestibular unificado, e que vigora até os dias de hoje.

### 1.1 A IMPLANTAÇÃO DA PROVA DE REDAÇÃO NO VESTIBULAR COMO REQUISITO OBRIGATÓRIO PARA O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

No contexto atribuído pelo Decreto nº 79.298/77, que tornava a prova de redação requisito obrigatório para o acesso ao Ensino Superior, foi possível perceber uma tentativa de resolver o baixo desempenho em escrita dos alunos, uma vez que se acreditava que a exigência de prova de redação para a entrada no ensino superior acarretaria mudanças nas práticas de ensino de produção de texto nas escolas.

Assistiu-se, desse modo, a proliferação das aulas de “técnicas de redação”. A produção de redação era um meio de comunicação, um código pelo qual o emissor cifrava sua mensagem, que seria decifrada pelo receptor. Ainda nesse entendimento, perpassava a idéia pela qual os leitores executavam comandos. Esse período sinalizada para a prática de encadeamento de idéias com vistas à organização claras da mensagem (GUEDES, 2009).

No entanto, a inserção dessas aulas na escola também não foi suficiente para amenizar os problemas de escrita dos alunos. Assim, é relevante buscar subsídios para a compreensão de como e por que a prova de redação pode assumir, por meio da escrita, um lugar de alternativa para a seleção de candidatos.

Buscando informações e explicações possíveis quanto ao entendimento dessa prova como alternativa de seleção, deparamo-nos com pesquisas (LEMOS, 1977; SOARES, 1978) que tematizaram alguns problemas relacionados à escrita dos alunos no processo de avaliação/seleção no contexto da disputa pelas vagas oferecidas pelas universidades, como maneira de compreender de

que forma a elaboração de redações poderia contribuir para selecionar aqueles que ocupariam espaço no quadro de Ensino Superior brasileiro.

Vale destacar que há uma relação estreita entre a prova de redação e o próprio vestibular, no que diz respeito ao lugar de prestígio e de destaque assumido por ambos no cenário educacional. Estudiosos (OLIVEIRA, 1981; RIBEIRO, 1995) já apontavam o fato de que, no Brasil, o vestibular sempre teve um *status* de passe para o acesso à universidade e ao diploma de nível superior, o que foi uma aspiração tradicionalmente valorizada pela população, tendo em vista os privilégios que tal processo assegurava e ainda assegura. Essa realidade muito contribuiu para que a prova de redação ocupasse o mesmo espaço social de destaque.

Esse cenário se mostra favorável para considerações a respeito da interferência, e até responsabilidade, desse modelo de prova de vestibular no ensino e aprendizagem do português nas escolas brasileiras. Sobre isso, Soares (1978, p. 53) afirma que

“[...] a verdade é que o uso exclusivo de provas múltipla-escolha e a ausência de redação nos exames vestibulares foram apontados como causas principais do fracasso dos jovens no uso do português escrito. A inclusão de prova de redação no vestibular surgiu, pois, como a medida mais imediata de correção do problema”.

A inclusão da prova de redação no vestibular se deu, portanto, como uma alternativa de correção dos problemas referentes ao uso adequado da escrita, presentes em textos de alunos do 1º e 2º graus, na época. Tal decisão foi fundamentada na ideia de que “o concurso vestibular atua como fator determinante e regulador dos graus do ensino que o precedem” (SOARES, 1978, p. 54). Como consequência, a prova de redação no vestibular provocaria a inclusão, entre os conteúdos e objetivos do 1º e 2º graus, de atividades de redação que levariam ao desejado “uso correto e eficaz da língua escrita”.

Essa crença, entretanto, foi questionada pela própria autora e por outros estudiosos (NETTO, 1986), ao considerarem que são inúmeros os fatores que interferem no uso da escrita como manifestação de linguagem socialmente

situada e que não cabe somente à escola ou à prova de redação no vestibular a responsabilidade por essa interferência. Ou seja, “[...] o uso da língua é um comportamento que deve ser visto num contexto mais amplo das circunstâncias culturais em que se insere” (SOARES, 1978, p. 55).

Foi ponderada, assim, a influência de situações de natureza sociocultural e, por conseguinte, de natureza socioeconômica no uso da língua escrita, ao ser levado em consideração que a massificação do ensino, decorrente da democratização da educação, levaria à escola as mais diversas camadas sociais, com as suas peculiaridades linguísticas.

Em face dessa consideração, foi possível entender que a inclusão da prova de redação no vestibular era inútil para tentar modificar a realidade encontrada nas produções escritas dos estudantes do 1º e 2º graus e que era “[...] injusto pretender avaliar os estudantes em habilidades cuja ausência se deve a fatores extra-escolares que a escola não lhes possibilitou superar” (SOARES, 1978, p.55).

Entretanto, apesar dessas reflexões sobre a validade ou não da prova de redação no vestibular como alternativa capaz de corrigir os problemas relacionados ao uso da língua, esse modelo de prova perdurou e ainda justificou estudos posteriores (ROCCO, 1995) que questionaram a ideia de que o vestibular pudesse determinar boa parte da direção, do funcionamento e da eficiência dos cursos de 2º grau — hoje, Ensino Médio — e promover melhorias nas produções escritas de candidatos ao concurso vestibular, devido à introdução obrigatória da prova de redação.

Para Rocco (1995), não é possível atribuir à obrigatoriedade da prova de redação no vestibular a responsabilidade de interferir na escrita dos alunos secundaristas, mas é cabível vincular o êxito alcançado pelo candidato à prova de redação de vestibular aplicada pela universidade, não só quanto à elaboração da proposta oferecida, mas também quanto à correção efetuada:

Textos escritos, produzidos ou não para processos seletivos, quando realizados a partir de uma proposta bem conduzida, que traga bem definidos objetivos

pretendidos com a atividade, e quando submetidos a uma competente e bem treinada equipe de examinadores que, além de formação em língua materna, dominem, isso sim, um “set” preciso e comum de categorias de análise, calcadas em seguros critérios lingüísticos, tais textos certamente terão avaliação suficiente, eficiente, justa e coerente (ROCCO, 1995, p. 25).

A consideração da autora, que ressalta o papel da própria universidade em propiciar aos candidatos um processo de seleção eficiente e coerente, dialoga com a realidade encontrada hoje nos processos de seleção dos vestibulares, haja vista o fato de esse exame ainda ser pauta para pesquisa e discussão, não só a respeito da estrutura ou dos conteúdos da prova, mas também a respeito do papel assumido pela universidade ao elaborá-la.

Com base nas considerações dos autores acima citadas, entendemos que as reflexões do passado muito contribuíram e ainda contribuem para entender respostas já encontradas e dar margem a pesquisas em andamento, além de esclarecer a importância social de tal processo de seleção e de sua, ainda em vigor, obrigatoriedade.

Consideramos conveniente citar, dentro desse contexto de aplicação da prova de redação do vestibular, que, em 2001, foi noticiado por diversas mídias e em caráter nacional que um candidato, considerado semianalfabeto havia sido aprovado no processo seletivo de duas Instituições de Ensino Superior. Muitas discussões e especulações sobre o assunto tenderam a atribuir o fato à possibilidade dos chutes certos das provas objetivas e à baixa valorização da redação produzida em caráter de avaliação e seleção dos candidatos aos cursos superiores.

O Diário Oficial da União (D.O.U.) de 21 de dezembro de 2001 apresentava, na página 43, a Portaria nº 2.941, que tornava a prova de redação do vestibular a única exigência feita ao processo seletivo, conforme trecho do D.O.U. apresentado a seguir:

PORTARIA Nº 2.941, de 17 DE DEZEMBRO de 2001<sup>6</sup>.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, resolve

Art. 1º Os Processos Seletivos para ingresso nas Instituições Públicas e Privadas pertencentes ao Sistema Federal de Ensino Superior, a que se refere o Inciso II do Art. 44 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, deverão seguir as determinações do Parecer nº 98/99 de 6 julho de 1999 do Conselho Nacional de Educação e as disposições da presente Portaria.

Art. 2º Todos os Processos Seletivos a que se refere o artigo anterior incluirão necessariamente uma prova de redação em língua portuguesa, de caráter eliminatório, segundo normas explicitadas no edital de convocação do processo seletivo.

§ 1 Em qualquer caso será eliminado o aluno que obtiver nota zero na prova de redação.

§ 2 Cada instituição de ensino deverá fixar no edital do processo seletivo a nota mínima exigida na prova de redação.

[...]

PAULO RENATO SOUZA<sup>7</sup>.

Essa Portaria expressa que toda a dimensão já alcançada pela prova de redação do vestibular em ambiente escolar tomaria, a partir daquela data, proporções ainda maiores e clamaria, conseqüentemente, por mais atenção das universidades para impedir que fatos como o citado anteriormente voltassem a ganhar espaço em contexto de acesso ao Ensino Superior e em meios midiáticos.

Todos esses aspectos nos conduziram a indagar sobre como estavam sendo pensados o ensino e a avaliação da produção de texto no contexto das orientações oficiais. Dessa forma, as reflexões iniciais nos levaram a tentar identificar, nas orientações oficiais, fundamentos que estavam sendo prescritos para o ensino e para a avaliação da produção de texto no contexto escolar, a fim de compreendermos o lugar que a prática e a avaliação da produção de texto assumem no âmbito da política de ensino da língua materna disseminada nos documentos oficiais. Além disso, procuramos compreender a articulação entre esses fundamentos que balizam a política de ensino da língua materna

---

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/933003/dou-secao-1-21-12-2001-pg-43/pdfView>>. Acessado em: 16 fev. 2010.

<sup>7</sup> Paulo Renato Souza, Ministro da Educação em exercício no Governo Fernando Henrique Cardoso, na referida data.

no Ensino Fundamental e no Ensino Médio e os exames vestibulares, analisando especificamente a prova de redação da UFES.

Passamos, assim, a questionar se as orientações oficiais refletiam demandas da exigência da prática de produção de texto como parte do processo seletivo para ingresso no Ensino Superior. Para dar conta dessas novas inquietações, analisamos como os PCNs do Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio orientam a prática e a avaliação da produção de texto.

## 1.2 A PROVA DE REDAÇÃO NO VESTIBULAR E AS ORIENTAÇÕES OFICIAIS PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS E A AVALIAÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs (Ensino Fundamental – séries iniciais), concebidos pelo Ministério da Educação com o propósito de estabelecer “metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (BRASIL, 1997, p. 7), ressaltam que, para o ensino de Língua Portuguesa, a leitura e a produção de textos, tanto orais como escritos, são práticas discursivas que devem ser priorizadas no trabalho de ensino da língua materna, já que proporcionam ao aluno formas de interação e socialização, por meio do uso da linguagem, em diferentes instâncias sociais.

No entanto, o anseio dos PCNs, no trato com a linguagem, configura-se na prática de “produção de textos”. Ação distinta da elaboração de redações. A produção textual expressa a ação de escrever textos com vistas a interagir, transformar, dialogar. A linguagem, nesse entendimento, “é reconhecida como forma de ação, processo de estabelecer vínculos, de criar compromissos entre interlocutores (GUEDES, 2009, p. 90).

Nessa perspectiva, o documento salienta que o trabalho com a Língua Portuguesa deve proporcionar aos indivíduos envolvidos nos processos de

ensino e aprendizagem o conhecimento necessário para interagir produtivamente com seus interlocutores em diversas atividades discursivas. Assim, os PCNs sinalizam para que, nas aulas de Língua Portuguesa,

[...] o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 32).

Para tanto, os PCNs não desconsideram mudanças presentes no contexto sociopolítico e econômico vinculadas à concepção de ensino e aprendizagem. O documento relacionou essas mudanças proporcionadas pelo avanço científico e tecnológico ao uso da linguagem como ferramenta fundamental e imprescindível no processo de interação social. Com isso, deparamo-nos com documentos que buscam, por meio da concepção de linguagem defendida, encontrar nas escolas meios que permitam aos jovens o acesso aos saberes socialmente organizados e reconhecidos como necessários para atuar como cidadãos. Para os PCNs, a

[...] nova realidade social, conseqüente da industrialização e da urbanização crescentes, da enorme ampliação da utilização da escrita, da expansão dos meios de comunicação eletrônicos e da incorporação de contingentes cada vez maiores de alunos pela escola regular colocou novas demandas e necessidades, tornando anacrônicos os métodos e conteúdos tradicionais (BRASIL, 1998, p.17).

É possível notar, nesse trecho, que o ensino da Língua Portuguesa nos PCNs é tido como um processo que deve estar mais próximo das necessidades advindas do contexto social. Esse entendimento permite aproximação com os princípios do teórico Mikhail Bakhtin (2003) no que se refere ao reconhecimento da linguagem como mediadora de processo de interação historicamente situado. Para o teórico, “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Nesse sentido, os PCNs se posicionam sobre a linguagem da seguinte forma:



Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p.19).

Desse modo, a linguagem é concebida como uma ação orientada por um propósito comunicativo específico, que se realiza em diferentes grupos, e é assim entendida nos PCNs:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como uma ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (BRASIL, 1998, p. 20).

Tal concepção pressupõe relação entre os interlocutores em dada situação. Com base nessas considerações, entendemos que os PCNs partem de uma certa compreensão do pensamento bahktiniano para propor uma metodologia de ensino da língua materna que se diferencia das práticas tidas como tradicionais. Uma metodologia que valoriza a importância da interação com o interlocutor em dado contexto, ou seja, “o fazer uso” da linguagem em situação concreta de comunicação, o que leva à reflexão sobre o uso da própria linguagem. Nesse contexto, o documento salienta:

Aprender a pensar e a falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise lingüística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte (BRASIL, 1998, p 27-28).

A partir desse entendimento sobre o uso da linguagem, verificamos que a compreensão de texto assumido pelos PCNs de Língua Portuguesa reflete a teoria bakhtiniana, haja vista a concepção do texto como atividade social, como uma prática discursiva que assume a forma de gêneros textuais. Sobre isso, Bakhtin (1997, p. 304) afirma:

É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles (quando isso nos é possível e útil), que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos.

Essa ideia se apresenta em trechos como este, dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam (BRASIL, 1998, p. 21).

Vale destacar ainda que, segundo a perspectiva bakhtiniana, os gêneros do discurso podem ser reconhecidos em dois grupos: gêneros primários e gêneros secundários (BAKHTIN, 2003).

O primeiro grupo compreende gêneros que constituem práticas cotidianas de uso da linguagem (bilhetes, cartas, relatos familiares, etc.) e surgem em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. O segundo grupo se refere a textos normalmente mediados pela escrita e elaborados a partir de códigos culturais complexos. Diferentemente dos gêneros primários, eles surgem nas circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa (o romance, o teatro, o discurso científico e ideológico, etc.); por essa razão, não possuem o imediatismo dos gêneros primários. Segundo Bakhtin (2003), os gêneros se desenvolvem de acordo com o desenvolvimento da língua. “As mudanças históricas dos estilos da língua são indissociáveis das mudanças que se efetuam nos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p.285).

A divisão proposta por Bakhtin para os gêneros do discurso pode ser visualizada, nos PCNs, a partir da terminologia “diversidade de gêneros”. Segundo o documento, é quase ilimitado o número de gêneros que existem, variando em função da época, das culturas e dos objetivos sociais. Por isso, o documento ressalta que cabe à escola eleger aqueles que merecerão mais destaque, visto que seria impossível tratar de todos. No que tange a textos escritos, os PCNs sugerem que sejam trabalhados os textos relacionados aos usos públicos da linguagem, como pode ser visto no seguinte trecho:

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1998, p. 24).

É sob a ótica dos gêneros textuais que a ideia defendida no documento é proporcionar o desenvolvimento de diferentes habilidades comunicativas a partir da relação entre texto e contexto e suas implicações sociais, para que os alunos reconheçam a funcionalidade da linguagem na vida social e, assim, desenvolvam “capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça suas necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano” (BRASIL, 1998, p. 30).

A partir dessas considerações, é possível notar que os PCNs para o Ensino Fundamental defendem um ensino de Língua Portuguesa que valoriza a prática da escrita que se fundamenta em uma concepção de texto. Notamos que esses aspectos se presentificam também nas orientações para o Ensino Médio. Vale destacar ainda que, a partir do ano 2000, com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM, começam a aparecer, mais enfaticamente, mudanças nas propostas de provas de Redação de Vestibulares, o que deixa transparecer que há uma articulação entre as orientações oficiais para o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e no Ensino Médio e essas provas. Nesse caso, torna-se relevante destacar que, para os PCNEM, o Ensino Médio

[...] é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão (BRASIL, 2000, p. 10).

Considerando o objetivo deste nosso estudo, essa forma de conceber o Ensino Médio permite compreender o aluno dessa etapa final da Educação Básica e propenso candidato a exames vestibulares como um “sujeito em situação”. Logo, o vestibular se coloca como uma “situação” que põe esse sujeito no contexto de um processo de avaliação em que ele deve mostrar competências básicas construídas no que diz respeito à linguagem escrita, levando em conta critérios de seleção estabelecidos pela Instituição de Ensino Superior na qual pleiteia vaga.

Nesse sentido, é possível constatar vinculação entre a concepção de Ensino Médio e uma concepção de avaliação que tem como pressuposto romper com um modelo de avaliação que prioriza avaliar apenas a reprodução de conhecimento do aluno, e não a aprendizagem da língua materna no Ensino Médio em situações concretas de utilização. A concepção de avaliação fica evidente neste trecho:

Como parte do processo de aprendizado, a avaliação precisa incluir registros e comentários da produção coletiva e individual do conhecimento e, por isso mesmo, não deve ser um procedimento aplicado aos alunos, mas um processo que conte com a participação deles. É pobre a avaliação que se constitua em cobrança da repetição do que foi ensinado, pois deveria apresentar situações em que os alunos utilizassem e vissem que realmente podem utilizar os conhecimentos, valores e habilidades que desenvolveram (BRASIL, 2000, p.103).

Com base nessas orientações, para os PCNEM (BRASIL, 2000), a avaliação do processo de escrita deve ser fundamentada ainda sobre a perspectiva da utilização da linguagem em condição de interação. Isso significa dizer que a avaliação terá aplicação social quando permitir que o aluno verifique se a escolha do gênero feito para determinado contexto situado está de acordo com

a necessidade de comunicação e, assim, ser possível constatar, de fato, a aplicabilidade da linguagem em situação de uso.

O processo de avaliação não se restringe, pois, a valorar a produção escrita, mas pretende ir além: promover aprendizado ao permitir que o sujeito faça uso da linguagem como expressão de existência e de interação com o outro (BRASIL, 2000.). Esse princípio fundamenta os PCNs — para o Ensino Fundamental e se coaduna com a orientação de que “a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (BRASIL, 1998, p. 24). Desse modo, o texto, em contexto de ensino/aprendizagem, é visto, nos dois documentos oficiais, diretamente vinculado ao entendimento de gênero em situação de uso e, assim, de interação, dando à linguagem uma função de ação orientada por um propósito comunicativo específico.

Tomando por base as reflexões expostas, este estudo se prendeu a investigar provas de redação de exames vestibulares da UFES aplicadas no período de 2000 a 2010, com o objetivo de analisar a vinculação entre essas provas e as orientações oficiais, PCNs, sobre o ensino e a avaliação do texto.

Essa problemática de estudo foi investigada tendo como ponto de partida as seguintes questões:

- a) Qual(is) concepção(ões) de linguagem, de texto, de escrita, de sujeito têm fundamentado a prova de redação de vestibular da UFES?
- b) As concepções que vêm fundamentando a prova de redação da UFES dialogam com as tendências teóricas que perpassam a produção de conhecimento no campo da linguística e da educação e que se presentificam nas orientações curriculares oficiais para o ensino da Língua Materna no Ensino Fundamental e no Ensino Médio?
- c) Os critérios de avaliação utilizados pela banca corretora refletem essas tendências?

Partindo das orientações oficiais que concebem a linguagem como manifestação da prática de existência e interação de um sujeito contextualizado e capaz de assumir-se como tal, buscamos, em concepções teóricas de Bakhtin, uma maior fundamentação para fortalecer o nosso interesse nas provas de redação dos vestibulares da UFES no período de 2000 a 2010.

## 2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Considerando que o objetivo de estudo são as provas de redação do Vest-UFES e que as questões desta pesquisa compreendem investigar concepções de linguagem, de texto, de escrita e de sujeito que têm fundamentado as provas, no quadro teórico, apresentamos as concepções das quais partimos para analisar os dados levantados.

É importante deixar claro que, dada a especificidade do objeto de estudo, entendemos as provas de redação como instrumento de avaliação que materializa práticas de uso da linguagem. Nesse sentido, a prova de redação é uma produção discursiva de uma banca elaboradora que tem por objetivo propor um instrumento de avaliação da escrita de candidatos ao Ensino Superior. A prova, portanto, se constitui também em objeto de leitura por parte dos candidatos e, por isso, se coloca como um instrumento que instaura práticas de linguagem produtoras de sentido.

Partindo desse entendimento, ancoramos nossa investigação nas reflexões teóricas de Bakhtin (1997, 2003, 2006). Por considerarmos que a prova de redação, como instrumento de avaliação, pressupõe adoção, por parte da banca elaboradora, de princípios teórico-metodológicos que explicitam tendências assumidas, no VEST-UFES, no período pesquisado, dialogamos ainda com Marcuschi (2007, 2008), Geraldi (1996, 1997, 2003, 2006), Koch (2003), Koch e Elias (2006) e Travaglia (1991,1996).

As contribuições desses autores foram relevantes para delimitarmos as concepções de texto, de língua, de sujeito e, por conseguinte, de linguagem que subsidiaram as análises.

## 2.1 AS CONCEPÇÕES QUE FUNDAMENTARAM O ESTUDO

Nesta pesquisa, partimos da seguinte concepção: “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Sendo assim, para análise das provas, consideramos que Bakhtin (2003) destaca não haver como vislumbrar a linguagem sem considerar o “humano” que dela faz uso e se constitui como tal, como sujeito. Nessa perspectiva, Sobral (2008) esclarece que, no Círculo de Bakhtin, a proposta é a de conceber um sujeito que, “sendo um eu para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido” (SOBRAL, 2008, p. 22). O autor prossegue no entendimento de sujeito, afirmando que

[...] a proposta do círculo de não considerar os sujeitos apenas como seres biológicos, nem apenas como seres empíricos, implica ter sempre em vista a situação social e histórica concreta do sujeito, tanto em termos de atos não discursivos como em sua transfiguração discursiva, sua construção em texto/discurso (SOBRAL, 2008, p. 23).

Essa noção de sujeito implica pensar o contexto complexo em que se age e em que se constitui. “Só me torno eu entre outros *eus*” (SOBRAL, 2008, p. 22, grifo do autor). O discurso, desse modo, nasce de uma situação extraverbal, contextual, histórica, pragmática. O homem é, então, para Bakhtin como um ser social que fala e que só pode ser conhecido por meio de seus textos. Nessa perspectiva, Brait (2006, p. 10) reconhece a

[...] indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas.

Esse entendimento preconizado por Bakhtin (2006), contrapõe-se a duas correntes teóricas inicialmente postuladas sobre linguagem: uma denominada subjetivismo idealista, e a outra, objetivismo abstrato. Para Bakhtin, essas correntes teóricas não permitiam uma apreensão da linguagem.



O subjetivismo idealista, primeira corrente teórica, nas palavras de Bakhtin (2006, p. 71), “interessa-se pelo ato da fala, de criação individual, como fundamento da língua (no sentido de toda atividade de linguagem sem exceção)”. Essa corrente se caracteriza por reduzir a linguagem à enunciação monológica isolada, como um sistema de formas linguísticas passíveis de descrição, estável e homogêneo, definição que contraria o entendimento de que o indivíduo sofre influências do contexto em que está inserido, direcionando sua fala de um para outro, segundo concepção adotada por Bakhtin.

Como aponta Bakhtin (2006, p.78), para a segunda corrente teórica, objetivismo abstrato, “não se poderia falar de uma criação refletida da língua pelo sujeito falante. A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal”. Desse modo, a língua define-se como um sistema abstrato de formas linguísticas (no universo lexical, nos fonemas, nos morfemas, nas flexões, etc.), inerte e depositado na mente do falante. Assim, a língua é desvinculada de seu processo real de uso e desassociada de uma evolução através do tempo.

Bakhtin (2006, p. 127, grifos do autor), entretanto, assinala que “a língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*”. Dessa forma, a língua é vista a partir de uma perspectiva de totalidade integrada à vida humana.

Para o teórico russo, as questões pontuais vinculadas à linguagem não estavam restritas à formalização abstrata e nem às especificidades dos talentos individuais. Bakhtin (2006, p. 113) acenava para uma compreensão totalizante da natureza da linguagem vinculada à interação verbal, dialogicamente relacionada à função da palavra no ato da interação entre os sujeitos. Nesse entendimento, a palavra “constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte”.

Nessa direção, outros autores fizeram considerações sobre concepções distintas de linguagem, a partir do entendimento de Bakhtin ao confrontar e

opor os princípios que buscavam apreender de maneira totalizante a linguagem.

Travaglia (1996), ao ressaltar que a forma como a linguagem é concebida tem grande influência na maneira como se conduz o ensino da língua materna, aponta três possibilidades distintas de concepção de linguagem.

A primeira concepção vê a linguagem “como expressão do pensamento” (TRAVAGLIA, 1996, p. 21). Isto significa dizer que, se a pessoa não se expressa bem, é porque não pensa. Nesse contexto, a produção de enunciados é um ato monológico, individual, e, que não é afetado pelo outro. Na relação de interação, o texto proferido não depende em nada do outro, ou seja, do interlocutor, e não sofre interferência alguma da situação na qual está inserido.

O sujeito que elabora enunciados, nessa concepção de linguagem, é identificado, segundo Koch (2003), como um sujeito individual, psicológico. Isso significa dizer que ele “é visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja ‘captada’ pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada” (KOCH, 2003, p. 13 e 14, grifo da autora). Nessa direção, é possível identificar a língua como instrumento que se encontra à disposição dos indivíduos, que a utilizam como se eles não possuíssem história. Para a autora, a partir das concepções identificadas anteriormente, é possível conceituar o texto como

[...] produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão ‘captar’ essa representação mental [...] (KOCH, 2003, p. 16).

Nessa concepção, fica clara a desconsideração da produção da linguagem como interação verbal, não se levando em conta o fato de que a linguagem se instaura no processo de interação entre indivíduos e de que esse processo somente se constrói na linguagem e por meio dela. Desconsiderar esse fato resultaria, para nós, em desconsiderar que a prova de redação é uma prática de linguagem dotada de enunciados elaborados por um sujeito e direcionados a outros sujeitos.

Já a segunda concepção vê a linguagem apenas “como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação” (TRAVAGLIA, 1996, p. 22). Segundo o autor, nessa concepção a língua é vista como um código, capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor. Desse modo, há necessidade de os interlocutores dominarem e utilizarem de forma semelhante esse código para que se efetive a comunicação.

Essa perspectiva de linguagem conduz a uma visão monológica e imanente de língua, estudada enquanto código isolado de sua utilização. Travaglia (1996, p. 22) considera que essa é uma visão formalista que limita os estudos linguísticos “ao funcionamento interno da língua” e “que separa [a língua] do homem no seu contexto social”. Corroborando esse entendimento, Koch (2003, p. 16) considera que, numa concepção de língua como código, o texto é visto “como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito”.

Nessa maneira de encarar a linguagem e a língua, o sujeito é concebido como “*assujeitado*” pelo sistema (KOCH, 2003, p. 14, grifo da autora). Isto significa dizer que é um sujeito que faz uso de uma estrutura de língua sem considerar a produção de sentido que se dá nos enunciados proferidos. Um sujeito que não controla o sentido do que diz. Koch (2003, p. 16) afirma ainda que, nessa concepção, também “o papel do ‘decodificador’ é essencialmente passivo”.

Essa perspectiva da linguagem nos permitiria inferir que a prova de redação do vestibular, como manifestação de uso da linguagem, desconsideraria os sujeitos, no processo de interação, para a produção de sentido presente na prova, pois concebe o código utilizado como totalizante para a produção de sentido.

A última concepção apontada por Travaglia (1996, p. 23) vê a linguagem “como forma ou processo de interação”. Nessa concepção, a linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em contexto sócio-histórico e ideológico. Desse modo, nas palavras de Koch (2003, p. 16 - 17), a língua passa a ser

“lugar de interação”, o sujeito é visto como “entidade psicossocial, sublinhando-se o *caráter ativo* dos sujeitos na produção mesma do social e da interação [...] e o texto “o próprio lugar de interação”.

Assim, a linguagem é entendida como manifestação de existência do ser ‘humano’. É nessa perspectiva que Bakhtin (2006, p. 125) defende a linguagem:

A verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas 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*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da linguagem.

Tal como Koch (2003), entendemos a língua, situada sócio-historicamente, como lugar de interação que se realiza nas práticas sociais existentes e nos diferentes grupos sociais.

O caráter interativo da linguagem indica sua natureza sócio-histórica. Nessa perspectiva, Bakhtin (2006, p. 41) afirma que as palavras “são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama para todas as relações sociais em todos os domínios”. Isso quer dizer que a enunciação é de natureza social e se materializa sempre em uma interação.

Para Bakhtin (2006, p.123), a língua é constituída “por meio da enunciação ou enunciações” e resulta da interação de dois indivíduos socialmente organizados que se concebem não no distanciamento com o outro, mas na aproximação. Nesse sentido, Geraldi (2003, p. 81) afirma:

Sou aquilo que sou porque me penso como sendo um eu, animal que fala, que tem suas próprias palavras – que só são palavras porque compartilhadas [...]. Nesse sentido, o sujeito não se constitui na medida em que se desprende do outro, mas, ao contrário, o sujeito se constitui na medida em que se relaciona com os outros.

Nesse contexto de interação, Bakhtin chama a atenção para a heterogeneidade de manifestações sociais concretas da linguagem (*parole*), contrariando a

perspectiva de Saussure (1993) e dos estruturalistas, que privilegiam o sistema abstrato da língua (*langue*).

A interação social concreta (dialogal) é considerada por Bakhtin (2006, p.145) como “a unidade real da língua que é realizada na fala e não a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo”.

Entender a concepção do diálogo bakhtiniano é reconhecer a reciprocidade entre o eu e o outro, presente em cada réplica, em cada enunciado, que compreende o verdadeiro diálogo, o diálogo concreto. Bakhtin (2003, p. 298) aponta, nessa relação entre enunciado e diálogo, que

[...] o enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo<sup>8</sup> de um enunciado. Porque a nossa própria idéia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros [...] (grifos do autor).

Na visão dialógica do autor, todo discurso dialoga com outros discursos, toda palavra é cercada de outras palavras. Desse modo, as vozes que emergem na/da prova de redação de vestibular da UFES, seja nos textos que compõem a coletânea seja nos enunciados das questões, foram tomadas como relação dialógica, no sentido atribuído por Bakhtin. Nesse contexto dialógico, emergem atitudes de resposta na interação entre os sujeitos, pois, para Bakhtin, os sujeitos assumem nas interações atitudes responsivas ativas.

Por isso, Fiorin (2009, p. 56) chama atenção para o fato de que a atitude responsiva ativa é uma operação inerente à interação entre sujeitos. Para o autor, a responsividade revela formas em que o sujeito se constrói na comunicação social, na sociedade, na história, isto é:

[...] o sujeito vai construindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que dão a conhecer a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo suas inter-relações dialógicas. Como a realidade é heterogênea, o sujeito não absorve apenas uma voz

---

<sup>8</sup> O estilo do enunciado é determinado por elementos “semântico-objetivais”: o sistema da língua, o objeto do discurso e do próprio falante e a sua relação valorativa com esse objeto (BAKHTIN, 2003, p. 296).

social, mas várias, que estão em relações diversas entre si. Portanto, o sujeito é constitutivamente dialógico (FIORIN, 2009, p. 56).

Desse modo, os enunciados não são indiferentes entre si e nem se bastam cada um a si mesmos; eles se refletem mutuamente nos outros enunciados, provocando/permitindo ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais estão ligados pela esfera da comunicação discursiva.

Bakhtin (2003, p. 297) destaca que todo enunciado

[...] deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação responsiva.

Essa perspectiva nos permite o entendimento de que há correlação entre os enunciados proferidos e apropriados, em dada situação de comunicação, e há uma relação de resposta e de completude entre eles. Assim, partimos do princípio de que a prova de redação do vestibular da UFES pode ser entendida como uma situação de comunicação verbal que permite a correlação de troca, de diálogo, entre os muitos enunciados que a compõem. Tal entendimento encontra respaldo também em Faraco (2009, p. 66), ao afirmar que,

[...] para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material lingüístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, *tenha fixado a posição de um sujeito social*. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas.

Desse modo, as provas de redação do VEST-UFES se colocam para nós como enunciados reveladores de discursos de diferentes sujeitos. O enunciado não pode ser separado dos elos que o precedem na cadeia da comunicação discursiva, tampouco pode ser vinculado só a eles. É necessário ressaltar que há elos subseqüentes da comunicação discursiva; elos que ainda não existem, mas que são criados para um outro. Nesse contexto, Bakhtin (2003, p. 301, grifo do autor) afirma que “o papel dos *outros*, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande”.

Os limites do enunciado são, desse modo, determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. É nessa relação que está a condição de se localizar o dialogismo. O enunciado, segundo Bakhtin (2003, p. 299), “[...] reflete o processo do discurso, o enunciado do outro, e antes de tudo os elos precedentes da cadeia discursiva”. Dessa forma, o sentido de um enunciado é dado pela significação (relações internas de dependência entre suas unidades frásicas e transfásicas) e pelas relações com o que está fora dele, isto é, relações dialógicas, relações interdiscursiva e intertextual.

Segundo Fiorin (2006), a interdiscursividade manifesta-se na relação dialógica entre enunciados, ou seja, na relação de sentido. Isso não significa que toda manifestação de interdiscursividade pressuponha uma relação intertextual. O termo intertextual fica reservado para os casos em que a relação discursiva se materializa em textos. “A intertextualidade pressupõe sempre uma discursividade, mas que o contrário não é verdadeiro” (FIORIN, 2006, p. 181).

Sendo assim, o objeto do discurso, seja esse qual for, não se torna pela primeira vez objeto de discurso em um dado enunciado, e nenhum falante foi o primeiro a proferi-lo. Para Bakhtin (2003, p. 300), “o objeto, por assim dizer, já está ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos” e, assim, torna-se “inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores”. Desse modo, a pluralidade de vozes é percebida como fenômeno dialógico que se constitui no entrecruzamento entre diferentes textos e discursos, o que é compreendido como interdiscursividade.

Logo, a interdiscursividade é condição própria do discurso, na medida em que os enunciados se concretizam nessa pluralidade de vozes em que se constroem sentidos constituídos pelos sujeitos nas relações de interação verbal. É na relação com o discurso do outro que se evidenciam aspectos históricos e sociais que perpassam discursos, pois o dialogismo é parte constitutiva e inscrita no interior do discurso, conforme afirma Bakhtin (2003). Dessa maneira, entendemos a interdiscursividade como a relação dialógica entre enunciados/discursos, porque sempre há, no processo discursivo, o embate entre locutor e seu interlocutor (FARACO, 2009).

Desde o início, ao criar um enunciado, o falante o faz aguardando uma ativa compreensão responsiva do outro, o que indica que todo o enunciado se constitui no encontro à resposta (BAKHTIN, 2003). Assim, o destinatário do enunciado possui influência no enunciado emanado. Koch (2004) afirma, a partir dessa perspectiva, que a produção de linguagem

[...] constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução – e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal (KOCH, 2004, p. 33, grifo da autora).

A partir dessas considerações, entendemos que a prova de redação no VEST-UFES possibilita aos candidatos e aos elaboradores assumirem-se como sujeitos ativos. Isso significa dizer que esses sujeitos, além de acionarem seus conhecimentos prévios para produzirem sentidos que se constituem nas relações por eles estabelecidas com os textos que compõem a prova, também sofrem ação de discursos presentes nesses mesmos textos.

Desse modo, as provas são entendidas como textos, como enunciados, elaborados pela banca elaboradora. A prova instaura um processo complexo de produção de sentido no momento de sua realização. Logo, a prova se constitui também em um instrumento de avaliação da compreensão leitora do candidato, visto que se constitui em objeto de leitura.



Por essa ótica, consideramos a prova de redação como texto, pois ela não é vista apenas como um conjunto de enunciados, mas vai muito além desse conceito; é tida como um fenômeno social, como uma prática de atuação interativa, dependente do sujeito que faz uso dela em um determinado momento (KOCH, 2003).

Esse entendimento nos permite compreender a prova de redação do vestibular, quando se coloca como objeto de leitura do sujeito/candidato, como instauradora de um processo de interação, e, desse modo, ela resulta em um fenômeno social contextualizado pelo processo do vestibular. Isto implica entender que, isolados, fora desse contexto e distantes do sujeito que interage com as vozes presentes na prova, os diversos textos que a compõem seriam um conjunto de enunciados isolados e restritos à noção de sequências linguísticas abstratas.

Os enunciados/textos relacionam-se a campos específicos da utilização da língua e se materializam em elementos indissolúveis: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Para Bakhtin (2003, p. 305),

[...] o direcionamento, o endereçamento do enunciado é sua peculiaridade constitutiva sem a qual não há nem pode haver enunciados. As várias formas típicas de tal direcionamento e as diferentes concepções típicas de destinatários são peculiaridades constitutivas e determinantes dos diferentes gêneros do discurso.

A partir desse entendimento, depreendemos que é na relação entre os interlocutores que o texto ganha sentido e se adapta ao contexto de interação. Como são inúmeras as formas de atividade humana por meio da linguagem, muitas são as formas típicas assumidas pelos textos, e, nesse contexto, o destinatário ganha destaque, uma vez que também é um sujeito que atua diretamente na produção de sentido operada na interação.

Assim, entendemos que a concepção de gênero textual de Bakhtin (2003) assume papel relevante para este estudo, pois, com essa concepção, a prova se apresenta como enunciado responsivo, como atividade interativa e situada em um contexto. Dessa forma, entendemos que o texto produzido em contexto

de vestibular deve ser percebido como manifestação de sujeitos em interação, compreendendo a dimensão do texto como dimensão do enunciado. Desse modo, a noção de gêneros do discurso merece atenção a fim de entendermos melhor como essa concepção embasa a concepção de texto que fundamenta a redação do vestibular da UFES.

## 2.2 FRONTEIRAS E LIMITES ENTRE GÊNEROS E TIPOS TEXTUAIS

O estudo sobre os gêneros textuais não é novo, e, no Ocidente, a discussão a respeito deles se inicia com Platão ao considerar o estudo dos gêneros literários. O autor indicou uma divisão binária dos gêneros: de um lado, a epopeia e a tragédia e, de outro, a comédia e a sátira. Posteriormente, essas contribuições foram reforçadas por Aristóteles, que deu mais vigor às considerações mais sistemáticas sobre os gêneros e sobre a natureza do discurso (MARCUSCHI, 2008).

Aristóteles considerou fatores de grande expressão para o estudo e a compreensão do que se tem hoje sobre o discurso: (1) aquele que fala; (2) aquilo sobre o que se fala; e (3) aquele a quem se fala. Desse modo, propôs uma classificação em três gêneros: o lírico, o épico e o dramático, além de apresentar, em *Retórica*, três gêneros de fala pública: o epidítico, o deliberativo e o judiciário (MARCUSCHI, 2008).

Nesse contexto, percebe-se uma relação entre esses gêneros e uma oratória situada em espaço público e, assim, o discurso, manifesto por meio da retórica – disciplina destinada a ensinar e a persuadir –, ganhou atenção a partir de estudos sobre a linguagem. Por esse motivo, os estudos sobre os gêneros discursivos destacaram-se no âmbito da teoria e da crítica.

O surgimento da prosa comunicativa também consolidou a necessidade de análise de outros parâmetros das formas interativas que se realizavam pelo discurso. Desse modo, Machado (2008) indica que os estudos de Bakhtin configuraram-se como uma resposta a essa emergência. Os gêneros discursivos não eram considerados com base em uma classificação de

espécies, mas, sim, com base no dialogismo presente no processo de comunicação.

Para Bakhtin, nas palavras de Machado (2008, p. 152), era importante, para o estudo dos gêneros, “um exame circunstanciado não apenas na retórica mas, sobretudo, nas práticas prosaicas que diferentes usos da linguagem fazem do discurso, oferecendo-o como manifestação de pluralidade”. A partir dessa perspectiva, é possível considerar um distanciamento entre o universo teórico da teoria clássica e a existência das manifestações discursivas no campo da comunicação mediada (MACHADO, 2008).

A esse respeito, Bakhtin (2003, p. 269) afirma:

O estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos é, segundo nos parece, de importância fundamental para superar as concepções simplificadas da vida do discurso, do chamado “fluxo discursivo”, da comunicação, etc., daquelas concepções que ainda dominam a nossa lingüística. Além do mais, o estudo do enunciado como *unidade real da comunicação discursiva* permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e orações (grifos do autor).

Assim, Bakhtin apresenta uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva diferente da visão dos formalistas, que privilegiavam os aspectos formais e estruturais (MARCUSCHI, 2008). O discurso, desse modo, não está reduzido à questão lingüística. Para Bakhtin, os gêneros do discurso estão profundamente vinculados à vida social e cultural e, desse modo, devem ser entendidos como históricos.

Sendo inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana, é possível afirmar que os gêneros são difíceis de enumerar, haja vista a rica rede de relações humanas, em contextos sociais específicos, que se altera para atender às novas necessidades de interação que mudam com o tempo (BAKHTIN, 2003). Corroborando essa proposição, está o entendimento de que a ação comunicativa está ligada diretamente à ação verbal, seja ela escrita, seja oral. Assim, toda ação verbal se constrói apoiada sobre um determinado gênero textual.

Marcuschi (2008, p. 156) ainda considera, sobre esse entendimento, que os gêneros não podem ser concebidos como “modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem [...]”. É importante reconhecer o contexto de interação comunicativa em que a linguagem se manifesta para, assim, pensar o gênero textual. Dentro de uma perspectiva discursivo-enunciativa, o gênero textual se manifesta histórica e culturalmente. Dessa forma, os sujeitos se organizam e se situam socialmente por meio de textos, num processo interativo.

Machado (2008, p. 158) também chama a atenção para o fato de que, a partir das considerações de Bakhtin, os gêneros devem ser dimensionados como manifestação de cultura. São dispositivos de “troca, divulgação, armazenamento, transmissão e, sobretudo, de criação de mensagens em contextos culturais específicos”. Bakhtin chega à definição de gênero partindo da verificação de que todos os campos da atividade humana estão relacionados com a utilização da língua (BAKHTIN, 2003). Isso significa que a dimensão do gênero é orientada pelo espaço-tempo.

Nessa perspectiva, os gêneros se manifestam em forma de enunciados, os quais, por sua vez, “[...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...], mas acima de tudo por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Assim, o tema, o estilo e a construção composicional formam um tipo característico de enunciado dentro de um dado espaço de comunicação, e é por isso que tipos estáveis de enunciado caracterizam gêneros do discurso.

Bakhtin destaca a importância de se atentar para a diversidade e para a possibilidade de ampliação dos gêneros, devido à grande possibilidade de ampliação das atividades humanas. Esse entendimento nos permite identificar o sujeito criativo, que atua de acordo com o contexto de interação no qual se insere, e conceber a língua como um organismo vivo, que vai se modificando de acordo com a necessidade de uso. Por essas perspectivas, não é possível minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos, e, por isso,

Bakhtin (2003, p. 262) indica que a diferença essencial entre os gêneros não é “funcional”.

Sob esse ponto de vista, a língua

[...] passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua (BAKHTIN, 2003, p. 265).

Nessa relação inerente entre língua, enunciados e manifestação de linguagem em condição de interação comunicativa, os gêneros se configuram como produção social facilmente reconhecível, por se caracterizarem a partir de certos elementos. Assim, percebe-se que os gêneros se constituem em uma realidade sócio-histórica, cultural e interativa e no contexto de instituições e de atividades preexistentes, o que significa que não surgem num grau zero, mas estão diretamente vinculados a espaço-tempo.

Machado (2008, p. 158) faz a respeito dessa manifestação, a seguinte consideração:

O gênero, na teoria do dialogismo, está inserido na cultura, em relação à qual se manifesta como “memória criativa” onde estão depositadas não só as grandes conquistas das civilizações, como também as descobertas significativas sobre homens e suas ações no tempo e no espaço.

Desse modo, os gêneros se constituem a partir de situações espaço-tempo particulares e recorrentes; por isso, são tão antigos quanto as organizações sociais. Esse entendimento é fundamentado na célebre passagem, talvez a mais citada, de Mikhail Bakhtin, sobre gêneros do discurso:

Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifos do autor).

Os gêneros adquirem, portanto, uma existência cultural e trazem embutidos, em seu princípio, as características constitutivas da sociedade a que

pertencem. Ao mesmo tempo, são constituídos pela institucionalização de usos recorrentes da linguagem por essa mesma sociedade.

Desse modo, os usos recorrentes da linguagem em condição de interação materializam a condição de existência de um sujeito situado em espaço-tempo, e, por isso, os gêneros, manifestos por meio de textos, merecem destaque no campo de estudo da linguagem. Nesse contexto, cabe esclarecer alguns conceitos sobre gênero discursivo, gênero e tipo textual.

Sobre o assunto, diversos estudiosos têm se debruçado. Travaglia (1991, p. 48) afirma que é necessário “ver com mais clareza a relação estreita que há entre modo de enunciação, tipo de texto e recursos lingüísticos empregados”. O autor ressalta que, ao longo dos anos, o estudo sobre o texto procurou determinar tipos textuais com as seguintes nomenclaturas: tipo descritivo, dissertativo, injuntivo, narrativo e argumentativo.

Diante dessa perspectiva tipológica, há uma relação do sujeito (locutor) com a linguagem e com o(s) seu(s) interlocutor(es), definindo-se, assim, a atitude do sujeito diante do próprio enunciado (discurso), diante do(s) seu(s) interlocutor(es) e diante da situação discursiva. Assim, o tipo de texto, como modo de ação, de enunciação, como forma de interação, é regulado e objetivado por esses três fatores, que envolvem a relação interlocutiva da qual ele resulta.

Para Travaglia (1991), é relevante considerar a atualização temporal e espacial que o enunciador assume em relação ao próprio objeto do dizer. Assim, quando o enunciador/locutor assume-se em relação ao seu objeto de dizer na descrição, o que se quer é caracterizar, dizer como é; na narração, o que se quer é contar, dizer os fatos, os acontecimentos; na dissertação, busca-se o refletir, o explicar, o avaliar, o conceituar, o expor ideias para dar a conhecer, para fazer saber, associando-se à análise e à interpretação; na injunção, diz-se a ação requerida, desejada, diz-se o que e/ou como fazer, incita-se à realização de uma situação.

Todos esses tipos de texto pressupõem uma temporalidade que se evidencia pela ordenação das situações expressas no texto. Na narração, as situações relatadas (ações, eventos) são marcadas pelas transformações de estado que vão ocorrendo progressivamente no texto. Na descrição, não há uma progressão temporal, como no texto narrativo (tipo história). Nesse tipo de texto, as propriedades, os aspectos de um dado objeto, pessoa, cena, etc. descritos inscrevem-se num certo momento estático do tempo, não havendo, assim, uma relação de anterioridade e posterioridade entre as situações que figuram a coisa descrita. As situações caracterizam-se pela sua simultaneidade em relação ao tempo referencial (TRAVAGLIA, 1991).

No texto dissertativo, a ordenação das situações caracteriza-se, também, pela simultaneidade em relação ao tempo referencial. De modo geral, as relações que as situações estabelecem entre si são de natureza lógica: premissa e conclusão; problema e solução; tese e evidência; definição e exemplos; causa e efeito, etc. Como é um tipo de texto que se presta mais à análise, à interpretação, a fazer conhecer uma dada realidade por meio de conceitos e generalizações, ele se apresenta, muitas vezes, abstraído de tempo e espaço. Entre os textos dissertativos que circulam em nossa sociedade, estão as monografias, as dissertações, os ensaios, as teses, os artigos científicos ou de divulgação científica, os manuais didáticos, os artigos jornalísticos, etc.

A injunção, em relação ao tempo referencial, caracteriza-se pela indiferença à simultaneidade ou não das situações. A ordem em que as ações são apresentadas representa uma melhor sequência para atingir o fim pretendido. É uma ordenação que se configura como necessária. Caso haja uma inversão ou alteração na sua execução, provavelmente haverá problemas em relação ao que se pretende fazer.

O texto do tipo argumentativo distingue-se dos demais tipos, segundo TRAVAGLIA (1991, p. 58), por ser um texto cujo veio argumentativo se configura de maneira explícita, atingindo, assim, no processo interlocutivo, o grau máximo de orientação argumentativa. A finalidade última desse modo

enunciativo é “fazer crer” ou “fazer fazer”, ou persuadir o outro a aceitar o que está sendo enunciado.

Embora Travaglia (1991) tome a mesma posição em relação à distinção entre o tipo argumentativo e os outros quatro tipos, quanto ao grau de argumentatividade que se manifesta em cada um deles, propõe, entretanto, que o tipo argumentativo seja incluído em uma tipologia à parte. Para o autor, a relação que o locutor estabelece com o objeto do dizer e com o interlocutor configura-se em uma perspectiva que foge àquela(s) prevista(s) pela tipologia da descrição, narração, dissertação e injunção. Essa tipologia, como afirma Travaglia (1991, p. 59),

[...] se institui por modos de enunciação caracterizados pelas perspectivas em que o locutor se coloca em termos de tempo e espaço por um lado e do fazer (e/ou acontecer) ou do conhecer por outro, em relação ao objeto do dizer; a tipologia do argumentativo se institui por modos de enunciação caracterizados por perspectivas do locutor dadas pela antecipação que ele faz em termos da concordância ou discordância, adesão ou não do interlocutor ao seu discurso.

Essa consideração aponta também para o papel de destaque que o interlocutor assume diante do discurso do locutor e, assim, evidencia que as tipologias estão diretamente relacionadas ao objetivo do dizer e do para quem dizer. A partir desse olhar sobre tipologia textual, podemos considerar que o entendimento de que a classificação do texto quanto a sua composição estrutural também merecia atenção ganhou espaço por permitir mais uma série de considerações sobre o estudo do texto.

Outro estudioso do assunto, Marcuschi, a partir dessa perspectiva, afirma que o tipo

[...] designa uma espécie de construção teórica [...] definida pela natureza lingüística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências lingüísticas do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais (MARCUSCHI, 2008, p. 154).



O conceito de tipo textual, assim, distingue-se do conceito de gênero textual, pois, segundo o mesmo autor,

[...] os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

O entendimento de gênero ganhou hoje proporções maiores e ampliou-se em áreas muito mais abrangentes, tornando o estudo do gênero multidisciplinar. Assim,

[...] a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões da natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato do gênero diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas (MARCUSCHI, 2008, p. 149).

Desse modo, há estreita relação entre o uso dos gêneros e o funcionamento da sociedade. A escolha de uso de um determinado gênero está relacionada a fatores vinculados às condições da comunicação e a seus propósitos, de tal forma que, como é compreensível o que acontece com o gênero, porque o gênero é o que é, é possível perceber os múltiplos fatores sociais com os quais os enunciados precisam se relacionar para terem significado. Daí, segundo Marcuschi (2008, p. 154), “a centralidade da noção de gênero textual no trato sociointerativo da produção lingüística”.

Essas definições são mais operacionais que formais e seguem de perto a posição bakhtiniana a respeito do uso da linguagem. De acordo com Pavani e Köche (2006), para a noção de tipo textual, predomina a identificação de sequências linguísticas como norteadoras, e as distinções entre um tipo e outro são linguísticas e estruturais, ao passo que, para a noção de gênero textual, predominam os critérios de padrões comunicativos, ações, propósitos e inserção sócio-histórica, e as distinções entre um gênero e outro são funcionais, como Marcuschi (2008) também considera. Essas definições, não

dicotômicas, corroboram a concepção de aplicação, em contexto social, dos gêneros textuais, não como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como entidades dinâmicas, que se integram à sociedade.

No convívio entre os indivíduos, essas formas passam a ser identificadas como padrões comunicativos e, dessa maneira,

[...] podemos antecipar melhor quais serão as reações das pessoas se seguimos essas formas padronizadas e reconhecíveis. Tais padrões se reforçam mutuamente. As formas de comunicação reconhecíveis e auto-reforçadas emergem como *gêneros* (BAZERMAN; DIONÍSIO; HOFFNAGEL, 2005, p. 29).

Dessa forma, a tarefa do sujeito do discurso em declarar seu enunciado pode se materializar em forma textual e essa, por sua vez, manifesta-se em gêneros textuais capazes de representar como os seres humanos dão forma às atividades sociais. Vale considerar que os gêneros textuais expressam formas de vida, modo de ser. São condições para ação social e “moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos” (BAZERMAN, HOFFNAGEL; DIONÍSIO, 2006, p. 27).

Koch (2006) reforça essa concepção de gênero textual ao considerar que existem gêneros em grande quantidade, porque os gêneros, como práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variações, que em muitas ocasiões resultam em outros gêneros.

A partir de todas essas considerações, assumimos o entendimento de gêneros textuais como entidades comunicativas, e, desse modo, dinâmicas, históricas, sociais, situadas, comunicativas, orientadas para fins específicos, ligadas a determinadas comunidades discursivas, recorrentes e estabilizadas em formatos mais ou menos claros (MARCUSCHI, 2008).

### 3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Iniciamos nossas considerações quanto à metodologia adotada nesta pesquisa destacando que entendemos que há uma estreita relação entre os pressupostos teóricos orientadores da pesquisa, o objeto eleito para ser pesquisado e a metodologia adotada. A partir dessa proposição, compreendemos que essa relação é fundamentada na *postura dialógica* do pesquisador diante do objeto pesquisado e da metodologia adotada para pesquisa (BRAIT, 2006).

Nessa perspectiva, adotamos o dialogismo bakhtiniano, em nosso trabalho, como princípio de investigação da prova de redação do vestibular da UFES, por entendermos que toda pesquisa pressupõe a existência do pesquisador e do objeto pesquisado, ou seja, *do outro* (AMORIM, 2004). Desse modo, consideramos que o nosso papel, como sujeito pesquisador, é o de um interlocutor ativo e atuante dentro do processo de comunicação interativa com esse outro.

Para nós, o *outro*, em nosso contexto de pesquisa, a prova de redação do vestibular da UFES, foi considerado “o interlocutor do pesquisador. Aquele a quem ele se dirige em situação de campo e de quem ele fala em seu texto” (AMORIM, 2004, p. 22, grifo da autora). E, num contexto de pesquisa, o outro “é ao mesmo tempo *objeto já falado, objeto a ser falado e objeto falante*” (AMORIM, 2004, p. 19, grifo da autora), desse modo, dotado de força discursiva para atuar e interferir nesse contexto.

Nessa relação de diálogo entre o pesquisador e o outro, percebemos que o ponto de vista do pesquisador é, a todo tempo, transformado pelo outro, ou melhor, alterado, o que representa a alternância de enunciações dos interlocutores/parceiros do diálogo. Segundo Bakhtin (2003), o diálogo é uma forma clássica de comunicação discursiva, relativamente acabada, que faz parte de um diálogo social maior, mais abrangente. Nessa perspectiva, a relação de alteridade e dialogismo é direta e não entende o *outro* como um destinatário pacífico, cuja única função se resume em compreender o locutor, mas vê o *outro* como responsivo.

A prova de redação de vestibular da UFES, a partir desse princípio, tem muito a dizer, na qualidade de *corpus* formado por discursos. Vale mencionar que, para Amorim (2004), o discurso ou, num sentido mais amplo, a matéria significativa é o objeto específico das Ciências Humanas. O objeto é um sujeito produtor de discurso, e é com seu discurso que lida o pesquisador. Discurso sobre discursos, as Ciências Humanas têm, portanto, essa especificidade de ter um objeto não apenas falado, como em todas as outras disciplinas, mas também um objeto falante.

Tendo como fundamento as considerações da autora, necessário seria colocar esse outro em lugar de estranheza para que essas vozes discursivas fossem identificadas e ouvidas, uma vez que “a imersão num determinado cotidiano pode nos cegar justamente por causa de sua familiaridade” (AMORIM, 2004, p. 26). Isso culminaria, no caso desta pesquisa, no distanciamento entre nós, pesquisadora, e as provas de redação do vestibular.

Foi com base nesse entendimento que tomamos como ponto de partida para a nossa investigação a compreensão de que, para alguma coisa se tornar objeto de pesquisa, é necessário primeiro torná-la estranha para podermos posteriormente, retraduzi-la. Nessa perspectiva, alternamos o objeto da pesquisa do familiar ao estranho e vice-versa. Assim, atribuímos à alteridade

uma dimensão de estranheza porque não se trata do simples reconhecimento de uma diferença, mas de um verdadeiro distanciamento: perplexidade, interrogação, em suma, suspensão da evidência (AMORIM, 2004, p. 26).

Nessa abordagem, a alteridade, inerente a toda pesquisa, tece uma grande parte do trabalho do pesquisador, e na relação com o outro constitui a produção do saber, pois os pontos cegos presentes nessa relação surgem e permitem as seguintes considerações:

Como encontrar o outro, como fazê-lo falar, como se fazer ouvir, como compreendê-lo, como traduzi-lo, como influenciá-lo ou como deixar-se influenciar por ele... Na maior parte dos casos, a resposta a essas perguntas aparece lá onde não se espera[...] (AMORIM, 2004, p. 31).

Ao nos depararmos com questionamentos em relação a esse outro, percebemos que constitui uma preocupação central a opção por uma metodologia de pesquisa que tenha como condição nortear todo o processo investigativo, principalmente a tomada de decisões relacionadas à seleção de conceitos e técnicas que sejam apropriados para a compreensão da problemática investigada.

Em vista disso, apresentamos, neste capítulo, a metodologia que embasou e orientou o nosso estudo, o *corpus* documental que constitui objeto da pesquisa e o percurso desenvolvido para a realização da coleta e da análise dos dados.

### 3.1 O PROCESSO DE COLETA DE DADOS

Para Bakhtin (2003), as mais diversas atividades humanas são compreendidas no interior das relações dialógicas de modo a focalizar as significações. Desse modo, “[...] quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado” (BAKHTIN, 2003, p. 319).

Esse entendimento nos faz considerar que é na busca das significações que a investigação se torna diálogo e permite um olhar sócio-histórico, na relação sujeito-objeto, sobre as provas de redação de vestibular da UFES no período de 2000 a 2010.

Assim, o objeto selecionado para pesquisa demanda uma investigação qualitativa, pois o que se quer obter é “[...] a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16), *correlacionada ao contexto do qual fazem parte*. Dessa forma, as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.

Nesse contexto epistemológico, reflexões sobre a abordagem qualitativa de pesquisa em educação, como as efetuadas por Bogdan e Biklen (1994) e Ludke e André (1986), nos ajudaram a definir o percurso investigativo em busca da dialogia que permeou a análise das provas de redação dos vestibulares da UFES.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 11),

[...] um campo que era anteriormente dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por Investigação Qualitativa.

Com base no que dizem esses autores acerca da pesquisa qualitativa, consideramos que esse tipo de abordagem pode oferecer grande contribuição para a pesquisa sobre a concepção de texto, sujeito, linguagem e escrita adotada pela Universidade Federal do Espírito Santo ao elaborar a prova de redação do vestibular no período coberto pela investigação.

A respeito do processo que caracteriza a pesquisa qualitativa, cabe mencionar particularidades quanto à fonte da pesquisa, ao pesquisador, aos dados, ao processo da pesquisa e ao sujeito, respectivamente. Para as autoras Ludke e André (1986), a fonte direta dos dados da pesquisa está em seu ambiente natural; o pesquisador é o principal instrumento da pesquisa; os dados devem ser primordialmente descritivos; o processo da pesquisa merece mais atenção por parte do pesquisador que os resultados; o sujeito dá às coisas e à sua vida significado relevante ao pesquisador; e a análise dos dados segue um percurso indutivo. Essas considerações estão estritamente relacionadas com a metodologia assumida por nós ao nos debruçarmos sobre o *corpus* e iniciarmos as reflexões quanto à análise inicialmente desenvolvida.

A partir dessas considerações, entendemos que a abordagem qualitativa, quando utilizada para orientar pesquisas no campo educacional, tem seu ponto inicial no texto. Tomando, pois, o texto como ponto de partida, reportamo-nos

ao teórico Bakhtin (2003) para identificarmos no texto o percurso “meio e processo” de pesquisa para o objeto definido por nós.

Assim, com fundamento no caráter dialógico do texto, consideramos que nossa investigação, nas palavras de Bakhtin (2003, p. 319), “se torna interrogação e resposta, isto é, diálogo” e, desse modo, é capaz de nos oferecer uma relação dialógica da produção do conhecimento.

Na efetivação da pesquisa, buscamos, nos materiais disponibilizados pela Comissão Coordenadora do Vestibular da Ufes, dialogar com o que era analisado e o que era acessível, em seu respectivo ano, aos candidatos por meio das provas de redação e do Manual do Candidato. Para tanto, entendemos ser necessário reservar um lugar de importância ao modo de manifestação material dos discursos.

Dessa maneira, com base no entendimento de que suporte é “uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 174), consideramos que todo o material pesquisado se manifestava como suporte de discursos presentes nos documentos. Isso expressa que o material selecionado por nós para análise foi visto como portador de discursos e, portanto, de diferentes vozes que mereciam atenção por parte do pesquisador.

Foi possível, dessa maneira, identificar a estreita relação do texto com a língua, com o sujeito que faz uso dela, com a escrita que materializa o discurso e com a concepção de linguagem que evidencia a inerente ligação entre autor-texto-contexto. O *corpus*, na pesquisa qualitativa, devia ser analisado “[...] não pela superficialidade dos dados, mas com o olhar atento ao contexto [...]” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 46).

Ao concebermos essa dimensão social do texto, passamos a perseguir as contribuições da pesquisa qualitativa, que permitem ao pesquisador conferir a necessária atenção que deveria ser ministrada às pistas presentes nos textos que compõem o *corpus*. As pistas, para nós, estão relacionadas às presenças e às ausências de vozes, uma vez que o não dito que acompanha as palavras também significa, e àquilo que foi enunciado e poderia sê-lo de outro modo,

porque “[...] tudo tem potencial de análise e deve ser considerado pelo investigador” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p.46).

Considerando as reflexões acerca dessa abordagem de pesquisa e o propósito deste estudo – investigar as concepções de texto, sujeito, linguagem e escrita em provas de redação dos vestibulares da Ufes –, compreendemos que nosso trabalho se insere no que tem sido denominado de pesquisa documental.

### 3.2 AS PROVAS DE REDAÇÃO DO VESTIBULAR DA UFES COMO FONTE DE PESQUISA DOCUMENTAL

Ao elegermos como fonte de pesquisa as provas de redação do vestibular da UFES aplicadas no período de 2000 a 2010, consideramos esse *corpus* como documentos que têm em si próprios o alvo de estudo para a efetivação da pesquisa documental (MOREIRA; CALEFFE, 2008) e, assim sendo, esclarecemos que partimos do princípio de que o documento é

[...] o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias (LE GOFF, 1996, p. 547-548).

Com base nesse entendimento, num contexto de investigação, entendemos que os documentos são fontes de dados capazes de expressar ao pesquisador um significado relevante em relação à problemática investigada (BODGAN; BIKLEN, 1994).

Pautada nessa concepção de análise documental, tomamos as provas de redação do vestibular da UFES como documentos que expressam concepções de texto, de sujeito e de escrita que fundamentam as provas de redação do



vestibular da UFES e, portanto, indicadoras do modelo de prova assumido pela própria Universidade.

Essas concepções nos possibilitaram identificar concepções de linguagem materializadas nas provas de redação da UFES, no período que compreende os anos de 2000 a 2010, indicadoras do modelo de avaliação escrita que a Universidade Federal do Espírito Santo adotou no período coberto pela pesquisa.

A pesquisa documental, conforme foi apontado por Moreira e Caleffe (2008), restringe a coleta de dados em documentos escritos ou não. Isto posto, a busca das fontes desses documentos geralmente é “realizada em bibliotecas [...] institutos, em centros de pesquisa, em museus e em acervos particulares, bem como em locais que sirvam de fonte de informações para o levantamento de documentos” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 74-75). As fontes documentais podem se apresentar sob os mais diversos formatos, escritos ou não, tais como publicações parlamentares, documentos jurídicos, documentos oficiais, fontes estatísticas, publicações administrativas, documentos particulares (cartas, diários, memórias e autobiografias), iconografia (gravuras, estampas, desenhos, pinturas), fotografias, objetos, canções folclóricas, vestuário e folclore (MARCONI; LAKATOS, 2002).

Apesar de esses diferentes tipos de documentos persistirem no decorrer dos anos, eles não podem ser considerados como documentos ultrapassados, desprestigiados por parte do pesquisador. Nesse sentido, em nossa pesquisa, eles são compreendidos como “[...] veículos vivos de informação” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 168), o que permite que o pesquisador os entenda como um material que tem, em seu tempo de existência, indícios de riqueza temporal que contribuem para a relevância de sua investigação.

Tais entendimentos concederam o mesmo grau de relevância a todas as provas de redação do vestibular aplicadas, na UFES, no período de dez anos abrangidos pela nossa análise, o que não permitiu que a prova de redação do vestibular do ano 2000 recebesse atenção distinta, ou fosse considerada de

menor grau de importância que a prova do ano de 2010, período este mais próximo à data do desenvolvimento de investigação da pesquisa.

Ao fazermos uso da pesquisa de cunho documental no campo da educação, consideramos, com base na visão de Ludke e André (1986, p. 39), a existência de três vantagens para o pesquisador: a) os documentos são uma “[...] fonte estável e rica”; b) as fontes documentais “[...] surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” e c) esse tipo de pesquisa não traz altos custos financeiros para o pesquisador e ainda permite a análise dos documentos sem a presença física de quem o construiu.

Para nós, isso significou, ao longo da pesquisa, que um mesmo documento pode ser revisitado inúmeras vezes e pode subsidiar o trabalho de diversos pesquisadores sob diferentes olhares de investigação, como Franco (2008), que tomou a prova de redação do vestibular da UFES como objeto de estudo e, sob diferente olhar, abordou o gênero editorial nessa prova. Além disso, a pesquisa documental nos ofereceu entendimento de que, por meio da análise das provas de redação da Ufes no período de 2000 a 2010, seria possível compreendermos quais concepções (de texto, de sujeito, de escrita e de linguagem) vêm norteando a elaboração das provas de redação do vestibular nessa universidade.

Nesse cenário, entendemos que nossa investigação também nos proporcionou a oportunidade de analisar discursos e concepções de linguagem assumidos pela UFES ao elaborar as provas e utilizá-las para seleção de candidatos em processo de vestibular. Assim, é possível inferir que discursos materializados nas provas de redação do vestibular da UFES têm uma natureza constitutivamente social que lhes permite definir a presença de sujeitos e de história em sua existência concreta (BAKHTIN, 2003).

Diante dos discursos sobre concepções de texto assumidas, coube a nós uma atitude responsiva. Acreditamos que a abordagem da análise documental a respeito de discursos presentes em nosso objeto de pesquisa, pautada pela perspectiva dialógica, ultrapassa o reconhecimento daquilo que os documentos mostram acerca do uso da linguagem, em contexto de vestibular, para

elaboração da prova de redação, as circunstâncias que contextualizam o objeto, os sujeitos que dizem e os lugares que esses sujeitos ocupam na sociedade. A abordagem de análise documental, na perspectiva dialógica, permitiu a identificação das múltiplas vozes que sustentam a concepção de linguagem, de texto, de sujeito e de escrita que fundamentam a prova de redação do vestibular da UFES.

### 3.3 O *CORPUS* DA PESQUISA

Com a finalidade de constituirmos o *corpus* documental de nossa pesquisa, dirigimo-nos à Comissão Coordenadora do Vestibular (CCV), responsável pelos processos seletivos, da elaboração à aplicação e correção das provas, e por toda a operacionalização do Vestibular da Universidade Federal do Espírito Santo, em busca da documentação oficial sobre as provas de redação referentes aos anos de 2000 a 2010.

Sabíamos da possibilidade de acesso às provas por meio de diversas mídias, como jornais que fazem a cobertura do vestibular da UFES e sites especializados em assuntos educacionais dos mais diversos. Entretanto, não bastava a nós o acesso somente às provas, mas precisávamos das orientações oficiais quanto ao processo seletivo dos anos escolhidos, bem como dos critérios de correção utilizados pela Universidade para selecionar os candidatos às vagas oferecidas nos referidos anos.

Assim, os documentos que compõem o *corpus* são as próprias provas de redação aplicadas nos vestibulares dos anos referidos na pesquisa bem como os critérios de correção utilizado pela Universidade para corrigir e valorar os textos produzidos.

A partir desse acesso, procedemos à leitura de todo o material, com a finalidade de nos aproximarmos dos documentos selecionados e de identificarmos os pontos cegos, presentes no *corpus*, capazes de orientar na busca por respostas aos questionamentos levantados em relação àquele *outro*.

Identificamos, inicialmente, que era possível separar as provas de redação dos anos de 2000 a 2010 em três grupos distintos, devido às particularidades presentes em cada modelo de prova, como mencionamos anteriormente.

Nosso passo posterior foi, em cada grupo, verificar os tipos e/ou gêneros textuais presentes nos enunciados e solicitados aos candidatos. Feito isso, percebemos que a coletânea de textos motivadores também merecia atenção de identificação quanto aos textos/fragmentos de textos que a compunham, além das fontes das quais eles eram retirados.

Depois de identificadas algumas particularidades sobre cada grupo de provas, separamos, em quadros, as informações recolhidas e, em tabelas, os dados agrupados. Buscávamos, dessa forma, entender como a estrutura das provas e seu conteúdo composicional ofereciam subsídios para nossa análise em pesquisa.

A partir dessas informações iniciais, procuramos localizar, nas grades de correção elaboradas pela banca para avaliação dos textos produzidos pelos alunos, quais os critérios que seriam utilizados para valorar os textos, e esses critérios apresentavam consonância com as propostas de cada ano de prova.

Diante dos dados e informações recolhidos, entendemos, entretanto, que nossa análise não possui a pretensão de instaurar um discurso conclusivo e acabado. Em conformidade com Bakhtin (2003), consideramos que nenhum enunciado será o primeiro ou o último; cada enunciado é formador de uma cadeia, de um elo. Com base nessa abordagem, explicitaremos a análise feita do *corpus* no próximo capítulo.

#### **4. A PROVA DE REDAÇÃO DA UFES ENTRE OS ANOS DE 2000 E 2010**

Feitas as considerações sobre os princípios teóricos e metodológicos que nortearam nosso estudo, este capítulo apresentará a análise das provas de redação em contexto de vestibular da UFES, referentes ao período pesquisado. Procuramos, nesse sentido, evidenciar respostas relativas às questões que orientaram nosso olhar investigativo. Assim, esta parte da dissertação objetiva apresentar concepção(ões) de linguagem, de texto, de escrita e de sujeito que têm fundamentado a prova de redação de vestibular da UFES bem como a(s) forma(s) por meio da(s) qual/quais tal prova dialoga com as tendências teóricas que perpassam a produção de conhecimento no campo da linguística e da educação e os modos como os critérios de avaliação utilizados pela banca corretora refletem essas tendências.

Visando dar maior clareza, a análise será apresentada seguindo os períodos correspondentes às características mais relevantes de cada prova. Para a delimitação das características, levamos em conta a organização estrutural das provas, ou seja, a forma espacial na qual foram elaboradas e os elementos que compuseram cada proposta temática apresentada ao candidato. Consideramos, desse modo, a coletânea, o comando de enunciado proposto e o tipo/gênero textual solicitado para elaboração da prova de redação, constantes no conjunto das provas aplicadas no período coberto pela pesquisa.

Por meio da análise dessas características, foi possível constatar que as provas de redação do VEST-UFES, no período pesquisado, passaram por três fases:

- a) 1ª fase – compreendida pelos anos de 2000 e 2001;
- b) 2ª fase – compreendendo os anos de 2002 a 2004;
- c) 3ª fase – abrangendo os anos de 2005 a 2010.

Para dar visibilidade à (ou às) particularidade(s) das provas, as informações sobre elas foram dispostas em tabelas que contemplaram os seguintes requisitos: (1) comando da questão presente no enunciado; (2) tipo/gênero

textual solicitado para elaboração da prova; (3) número de textos que compunham a coletânea; (4) tipos/gêneros presentes nas coletâneas; (5) critérios de correção utilizados para avaliar a prova.

Esses requisitos, quando identificados e agrupados, forneceram melhor visão *do conjunto das provas*, no que diz respeito à sua estrutura, bem como ao enfoque das concepções de linguagem, de texto, de sujeito e de escrita que as fundamentavam.

#### 4.1 AS PROVAS DA UFES DOS ANOS DE 2000 E 2001 - (1ª fase)

Quanto às provas dos anos de 2000 e 2001, que definem o que denominamos por 1ª fase da década de 2000, vale destacar a proximidade temporal delas com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (BRASIL, 2000). Essa constatação é merecedora de consideração, uma vez que a fundamentação desse documento oficial se ancora no entendimento de que o trabalho com a língua materna pressupõe as várias possibilidades do uso da linguagem, em qualquer forma de realização, e, nesse sentido, valoriza os diferentes gêneros textuais como objeto de ensino e aprendizagem da língua.

Apesar do que dispunham os PCNs (BRASIL, 2000), verificamos, por meio das orientações veiculadas no *site* da CCV-UFES (Comissão Coordenadora do Vestibular da Universidade Federal do Espírito Santo) e presentes nos Manuais do Candidato, nos quais foi possível identificar o tipo de produção escrita cobrado na prova de redação da UFES nos anos de 2000 e 2001, que não houve evidências da valorização dos diferentes gêneros textuais como objeto da avaliação da produção escrita do candidato.

No que diz respeito ao tipo de produção solicitada ao candidato, os Manuais do Candidato dos anos de 2000 e 2001, no capítulo “Programas das Provas”, apresentam as mesmas orientações gerais para a prova de Língua Portuguesa, conforme se pode verificar pelo seguinte trecho publicado, respectivamente, na página 17 do Manual do ano de 2000 e na página 22 do Manual de 2001:

A prova discursiva consistirá da proposta de produção de um texto dissertativo-argumentativo, em prosa, na modalidade culta da língua. Para cada um dos três temas será apresentada uma coletânea de textos. O tema escolhido deverá ser desenvolvido a partir das informações contidas em sua respectiva coletânea (UFES, 2000/2001).

Por esse trecho, pode-se constatar que, nesses dois anos, a UFES considerava que a avaliação da escrita do aluno ingressante na instituição deveria ser efetuada mediante uma produção discursiva, com características do que denominava de *texto dissertativo-argumentativo*, em prosa, a partir da seleção de um tema entre três oferecidos pela Universidade.

Essa orientação passada aos vestibulandos, via Manual do Candidato, era reforçada na prova de redação, se levarmos em conta o comando das propostas e os textos que deveriam ser produzidos pelos candidatos nas provas aplicadas na primeira fase. As informações constantes no quadro a seguir corroboram tal orientação:

<b>Anos</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>
<b>Comando da questão (enunciado da prova de redação)</b>	Desenvolva...	Manifeste-se e defenda sua posição...
<b>Tipos / Gêneros Textuais a serem produzidos pelo candidato</b>	Texto dissertativo-argumentativo	Dissertação

**Quadro 1: Demonstrativo dos tipos de comando e dos tipos textuais das provas de redação dos anos de 2000 e 2001.**

A comparação entre as informações constantes nos Manuais (2000/2001) e no Quadro 1 demonstra a consonância entre a orientação geral (expressa no manual) e o que estava sendo solicitado na própria prova, visando à valorização de um tipo de produção escrita considerada pelo VEST-UFES como adequada para avaliar a capacidade de escrita do candidato, no que tangia à sua primeira fase: o texto dissertativo-argumentativo.

Vale destacar que o texto dissertativo-argumentativo tem sido considerado, como nos indica Therezo (1997, p. 19), “[...] um tipo de texto estritamente racional”. Nesse sentido, essa categoria de texto é concebida como uma forma

composicional que se caracteriza por uma exposição de ideias de modo organizado com vistas à formulação de um juízo a respeito do mundo que nos cerca. Ghilardi (1998, p. 1, grifo da autora) afirma que uma dissertação envolve “[...] expor, discutir, interpretar idéias”. Escrever uma dissertação, para a referida autora, supõe realizar “[...] o *exame crítico do assunto*” e atuar no plano lógico-racional.

Mediante tais considerações, é possível verificar que, para ambas as autoras, trata-se de um texto que exige do produtor raciocínio no trabalho com as ideias e organização para definição de ponto de vista defendido. Nessa perspectiva, consideramos que, nos anos de 2000 e 2001, a prova de redação do VEST-UFES priorizou o objetivo de avaliar, pela escrita, a capacidade de o aluno expor criticamente, com organização lógica, suas ideias sobre um determinado assunto, além de elaborar argumentos para defesa de um ponto de vista.

As contribuições de Therezo (1997) e Ghilardi (1998) mostram que a opção pelo texto dissertativo como objeto de avaliação da escrita está associada à crença de sua adequação para a avaliação da exposição lógica de ideias. Ainda em relação à dissertação, Ghilardi (1998) afirma a importância da organização do raciocínio antes da estruturação das partes que irão compor o texto escrito. A referida autora defende a ideia de que, a partir da proposta temática apresentada, o candidato precisa, em um primeiro momento, definir qual linha de raciocínio discutir e/ou defender e, posteriormente, procurar organizar as ideias de forma a garantir uma boa produção textual.

Pelas colocações dessa autora, a produção de um texto dissertativo teria, como primeiro passo, o estabelecimento do objetivo que nortearia “[...] a organização e o encadeamento das frases da redação” (GHILARDI, 1998, p. 17-18). Definido o objetivo do texto, deveria ser pensada, então, a estruturação das ideias, o que, para Therezo (1997), seria alcançado tendo em vista a organização de três parágrafos: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Segundo essa autora, a introdução poderia ser uma citação, declaração, pergunta, definição, apresentação de dados estatísticos ou de um ponto de vista oposto ao proposto como tema da prova. É nesse parágrafo que ocorreria



a apresentação do tema proposto e uma definição de raciocínio a ser discutido e/ou defendido, com a finalidade de direcionar a ideia central do texto. Já o desenvolvimento constaria de argumentos organizados por tempo, espaço, oposição, semelhança, causa e consequência, exemplificação, enumeração, cujo propósito seria expor um posicionamento crítico, a partir de fatos e opiniões que busquem defender um ponto de vista. A conclusão, última parte do texto, necessitaria constar de um breve resumo do conteúdo anterior e da repetição do juízo crítico já enunciado pelo autor do texto (THEREZO, 1997).

Com base nas considerações dessas autoras, entendemos como afirmações e, mesmo, crenças contribuíram para que o texto dissertativo fosse considerado o mais adequado para exames de vestibulares, pois, pela lógica que perpassa tal forma de pensar, esse tipo de texto seria o mais favorável para avaliar se o candidato teria a capacidade de selecionar ideias pertinentes ao tema eleito por ele e ordená-las segundo o objetivo que ele se propunha, o que, nessa direção, era entendido como um exercício de raciocínio lógico.

É importante ressaltar que essa forma de pensar a avaliação da escrita remonta a uma prática de ensino da produção de texto na escola que valoriza o ensino de sequencialidades linguísticas e/ou de tipologias textuais. Scheneuwly e Dolz (2004) alertam para o fato de que as práticas de escrita nas aulas de Língua Portuguesa vêm priorizando fundamentalmente a narração, a descrição ou a dissertação. Assim, essas práticas enfatizam apenas as formas fixas ou modos de apresentação ou de tipos de sequencialidades. Tais tipologias, sob o ponto de vista de aplicação didática, sofrem algumas limitações, uma vez que o objeto deixa de ser o texto para ser as operações de linguagem constitutivas do texto (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Esse fato, a nosso ver, não contribui para uma abordagem de ensino que contemple a aprendizagem de inúmeras possibilidades de usos da escrita nas diversas instâncias da comunicação humana.

Entendemos que provas de redação que tomam como objeto de avaliação apenas a dissertação, quando muito, permitem aos alunos praticarem, fora da escola, a escrita de alguns gêneros textuais escolares. Isso porque, mesmo se considerarmos a dissertação como gênero textual, este não existe fora da

escola, uma vez que é feito para a escrita, para o ensino da escrita, para toda a escolaridade (KOCH, 2003).

Assim, a partir do entendimento da dissertação como forma composicional, como tipologia textual ou como gênero textual, constatamos que, independentemente de diferenças de terminologias, a análise das provas de redação do Vest-Ufes dos anos de 2000 e 2001 nos mostra a valorização da avaliação da escrita pautada em práticas de escrita eminentemente escolares. Portanto, o Vest-Ufes mantém uma tendência de avaliação da escrita arraigada em teorias educacionais que se pautam em concepções de linguagem que desconsideram a escrita como uma prática cultural em diferentes instâncias de uso da linguagem.

Desse modo, podemos inferir que o modelo de prova de redação priorizado pelo Vest-UFES, nos anos 2000 e 2001, contribuiu, ainda, para valorizar o ensino de uma única forma composicional ou de um único gênero escolar, o que reforça a ideia de que, nessa primeira fase dos anos 2000, o Vest-UFES favoreceu a perpetuação de uma prática de ensino de produção de texto pautada apenas em uma forma modelar de escrita escolar.

Com essas características, em sua primeira fase, a prova de redação do Vest-UFES (2000/2001) parece assumir a posição de que o gênero ou a sequencialidade dissertação – a ser produzida pelo candidato – é considerada em sua “pura forma linguística”. Assim, ao adotar como parâmetro para a avaliação da escrita essa única forma de sequencialidade, as provas de redação fazem com que o gênero passe a ter a conotação de uma forma de expressão do pensamento, da experiência, sem que seja levada em consideração a relação do próprio gênero produzido com uma situação de comunicação autêntica, no dizer de Schneuwly e Dolz (2004). Nesse caso, a sequencialidade linguística e/ou o gênero assume, para a escola, a referência no que tange ao ensino da produção escrita.

Sobre essa questão, Schneuwly e Dolz (2004, p. 77) pontuam que a descrição, a narração e a dissertação são gêneros escolares, “[...] autênticos produtos culturais da escola, elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar,

progressivamente e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos.” Sendo assim, esses gêneros escolares constituem “[...] as formas tomadas pelas concepções sobre o desenvolvimento e a escrita [...].” A produção escrita, desse modo, é tida como a forma como o pensamento é produzido, ou melhor, como representação do pensamento. O gênero dissertação, objeto da avaliação, torna-se, assim, um modelo valorizado de representação do real.

Com base nessas afirmações, consideramos, ainda, que a forma como a prova de redação da 1ª fase dos anos 2000 do VEST-UFES se organizava, acabava reafirmando uma concepção de linguagem como representação do pensamento de um sujeito que deveria se fazer entender por meio da exposição de suas ideias acerca de determinada temática.

De acordo com essa forma de conceber a linguagem, o texto é considerado como um produto lógico do pensamento, como uma representação mental do escritor, e a escrita, por sua vez, é “[...] entendida como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções” (KOCH e ELIAS, 2010, p. 33).

Esse tipo de prova se manteve nos anos de 2000 e 2001, pois o Vest-UFES conservou, como exigência, nesses dois anos, o mesmo tipo de texto a ser produzido pelo aluno, o mesmo número de temas propostos e o mesmo número de textos a serem produzidos pelo candidato. A tabela abaixo ilustra tal afirmação.

**Tabela 1: Demonstrativo do número de temas propostos nas provas de redação dos anos de 2000 e 2001.**

<b>Anos</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>
<b>Número total de TEMAS propostos na prova</b>	03	03
<b>Número de Temas a serem escolhidos para elaboração da prova</b>	01	01

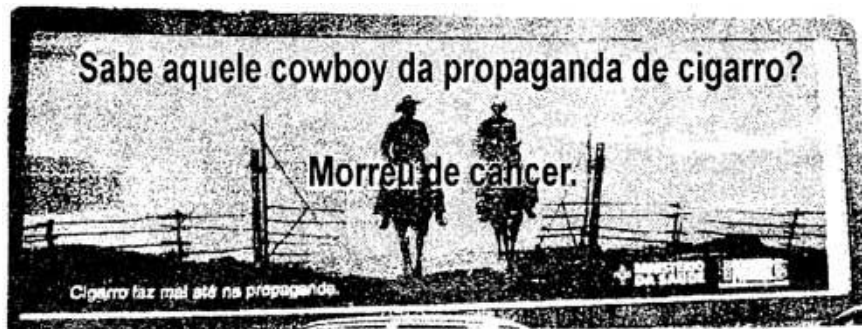
Como pode ser visto, nesta primeira fase dos anos 2000, a prova de redação do Vest-UFES conservou a apresentação de três temas ao candidato para que este escolhesse um a ser desenvolvido. Cada tema a ser desenvolvido, sob a forma de um texto dissertativo-argumentativo, era apresentado ao candidato a partir de um comando, seguido de uma coletânea de textos e/ou fragmentos de textos selecionados pela banca elaboradora. Segue, abaixo, a título de ilustração, uma das propostas de temas apresentadas aos candidatos no ano de 2001.

<b>Prova de redação do ano de 2001</b>
<b>TEMA 1</b>
<p>Para muitas pessoas, fumar é sinônimo de charme e prazer. E fumam motivadas pela propaganda com cenários que associam o cigarro positivamente à vida saudável. Hoje, o cigarro representa também perda de qualidade de vida, sofrimento e morte das pessoas. Por isso, de um lado, o governo quer proibir a propaganda enganosa; de outro, a Abert e o Conar querem preservar a liberdade de expressão. Com base em informações veiculadas pela mídia e em suas próprias observações, manifeste-se e defenda sua posição a respeito do tema:</p>
<b>Preservar a vida ou a liberdade de expressão?</b>
<p>"Compete à lei federal (...) estabelecer os meios legais que garantam à pessoa e à família a possibilidade de se defenderem (...) da propaganda de produtos, práticas e serviços que possam ser nocivos à saúde e ao meio ambiente. "</p> <p>"A propaganda comercial de tabaco, bebidas alcoólicas, agrotóxicos, medicamentos e terapia estará sujeita a restrições legais, nos termos do parágrafo anterior..." (<i>Constituição Federal: artigo 220, parágrafo terceiro; inciso II, parágrafo quarto</i>).</p>
<p>[...] Uma outra objeção, a quarta, é a que, talvez; reúna a maior dose de pessoas com boa-fé. Elas são até contra o cigarro e não simpatizam com sua propaganda, mas temem que as restrições propostas representem um atentado contra a liberdade de expressão e, tanto quanto, ou mais do que isso, abram caminho para uma infinidade de outras restrições. A propaganda de lingerie, por exemplo. É preciso, porém, compreender que as liberdades de expressão, de idéias, de crenças, de proposições políticas etc. são uma coisa, pela qual, aliás, tanto lutamos durante os 20 anos de regime autoritário e devido a cujas faltas alguns viveram parte ou todo esse período nas prisões da ditadura ou no exílio (como foi meu caso). Mas liberdade de expressão comercial a fim de fomentar a venda de produtos e o lucro de produtores e distribuidores é outra coisa bem diferente. Tal liberdade obrigatoriamente tende a encontrar um limite no interesse público. É por isso mesmo que a Constituição, no citado artigo, prevê restrições à propaganda de produtos que afetam ou podem afetar a saúde: cigarros, bebidas alcoólicas, agrotóxicos, remédios e terapias. Não mais do que isso. Não há nenhum dispositivo constitucional que mencione restrições à publicidade de automóveis ou de roupas, por mínimas que sejam, nem de sorvetes ou de chocolates, por mais lascivos que sejam os seus sabores. [...] É preciso considerar que 90% dos fumantes adquirem o vício na adolescência e que, de acordo com as pesquisas que fizemos, a publicidade joga um papel, se não único, fundamental, associando o cigarro positivamente à vida saudável, ao esporte, ao sexo e à maturidade. Note-se que os já fumantes não precisam de anúncios sedutores para permanecer no vício. Ao contrário: 70% deles querem largar o cigarro, mas não conseguem. Eles não têm</p>

ilusão a respeito das virtudes do fumo apregoadas pela propaganda enganosa, mas o cigarro é um vício mais difícil de abandonar que a cocaína ou o álcool.

*José Serra, 58, economista, é ministro da Saúde e senador licenciado pelo PSDB de São Paulo. Foi deputado federal pelo PMDB-SP, de 1986 a 1988, pelo PSDB-SP, de 1988 a 1994, e ministro do Planejamento (governo FHC).*

*Folha de S. Paulo, 18-10-2000.*



<p><b>FUMO</b> Fabricantes reagem a projeto da Saúde que proíbe propaganda na TV</p> <p><b>Governo inicia guerra contra a propaganda de cigarros</b></p> <p>Folha de S. Paulo, 4-6-2000.</p>	
<p><b>A guerra da fumaça</b></p> <p>► O projeto de lei que proíbe a publicidade de cigarro no Brasil foi tema de um fórum de debates promovido por VEJA <i>on-line</i> e dividiu os leitores. Algumas opiniões:</p> <p>► "Sou fumante e fiquei em estado de choque ao assistir à propaganda em que o jornalista José Carlos Gomes aparece naquele estado lastimável causado pelo cigarro. Preciso cada vez mais de propagandas do mesmo gênero, que me tem medo. Sou super a favor do projeto."</p> <p>Tatiana Murada tatmurad@zip.net São Paulo (SP)</p> <p>► "A proibição de propaganda talvez iniba o consumo do cigarro num primeiro momento. Mas, a exemplo da maconha, cocaína e outras drogas ilícitas, logo ele será estimulado pela melhor das mídias, a propaganda boca a boca."</p> <p>João Carlos Nomura nomura@loja.net Cristalina (GO)</p> <p>Veja, 30-8-2000.</p>	<p>[...], o ator Humphrey Bogart [...] disseminação do fumo na política e no cinema americano.</p> <p>Folha de S. Paulo, 4-6-2000.</p>

### **O fumo está queimando a Abert e o Conar**

Deve-se à reporter Lisandra Paraguassu a revelação de um pacote de documentos da mercadora de tabaco Philip Morris montando sua estratégia para conter a aprovação de leis que atrapalhem a venda de cigarros. Nas suas palavras: "Nosso principal objetivo nessa área é impedir a passagem de leis destinadas a banir a publicidade e a promoção de cigarros."

O Governo enviou ao Congresso um projeto que proíbe a propaganda de cigarros fora dos lugares onde eles são vendidos. A bancada da fumaça conseguiu travá-lo e dificilmente ele será votado neste ano. Na primeira linha de combate ao projeto estiveram a Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão (Abert) e o Conselho Nacional de Auto-Regulamentação Publicitária (Conar). Ambos defenderam o direito das companhias cigarreiras anunciarem seus produtos. O argumento é simples: se a venda de cigarros é legal, sua propaganda não pode ser proibida.

[...] O Conar e a Abert defendem a liberdade da propaganda, mas estão sendo feitos de bobos pela tabacaria. O negócio do pessoal do fumo não é a liberdade de expressão: é vender um produto que provoca câncer. Quando um patologista americano (Freddie Homburger) provou que 90% dos hamsters expostos à fumaça de cigarros desenvolviam câncer de laringe, foi visitado por advogados da indústria. Propunham que trocasse a expressão "câncer" por "hiperplasia pseudoepiteliomatosa".

[...] A Abert e o Conar não lutam para defender um produto que provoca câncer. Lutam para defender uma liberdade genérica.

[...] O que se deseja é que a Souza Cruz e a Philip Morris saiam de baixo da saia da liberdade de expressão e discutam os malefícios do produto que vendem.

A Gazeta, 25-10-2000.

A forma de organização da prova parece definir um protocolo de leitura<sup>9</sup>. Primeiramente, o candidato seria levado a conhecer a temática a ser desenvolvida e, em seguida, leria textos verbais, imagéticos e híbridos que compunham a coletânea.

Esse protocolo de leitura se manteria nas três propostas, pois, como mencionado anteriormente, a organização das provas se manteve a mesma. Assim, caberia ao candidato, ler as três propostas para eleger aquela que iria desenvolver sob a forma do texto dissertativo-argumentativo. Essa organização interna da prova e a possibilidade de escolha do tema para a produção do texto solicitado nos induz, ainda, a pensar que, além de revelar uma concepção da linguagem como expressão do pensamento, a prova é perpassada, também,

<sup>9</sup> "Senhas" explícitas e implícitas inscritas pelo autor a fim de produzir uma leitura correta de acordo com sua intenção consciente ou inconsciente, visando inscrever no texto convenções sociais ou literárias que permitirão sua sinalização, classificação e compreensão (Chartier, 2001).

por outra forma de se entender a linguagem, se considerarmos que os candidatos, por conta dessa escolha, assumiriam uma condição de sujeitos com autonomia e capacidade de tomar decisões, o que, segundo Koch e Elias (2006, p.10-11), corresponderia à possibilidade de vê-los como “[...] atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, sendo este considerado como o lugar da interação e da constituição dos interlocutores”.

Essa afirmação parece ganhar consistência se atentarmos para as temáticas das provas e para a coletânea de textos que acompanha cada temática proposta. Quanto aos temas, vale destacar que se caracterizam pelo tom político-social que envolvia determinados assuntos polêmicos presentes na mídia televisiva e impressa.

O quadro abaixo apresenta o demonstrativo dos temas priorizados nas provas dos anos de 2000 e 2001.

Anos	2000	2001
<b>Temas propostos para análise e escolha</b>	(1) (Re)descobrir o Brasil (2) Família desestruturada, filhos desajustados (3) Novas perspectivas para os maiores de 60, ... mas para todos?	(1) Preservar a vida ou a liberdade de expressão? (2) Mulher X homem na política (3) MST: como compreendo esse fato?

**Quadro 2: Demonstrativo de temas propostos para escolha dos candidatos nas provas de redação dos anos de 2000 e 2001.**

A partir do quadro apresentado, vale chamar atenção para o que nos coloca Ghilardi (1998, p. 12) acerca da presença de temas polêmicos em provas de vestibular:

A prova de redação do vestibular é uma atividade de linguagem que tem por objetivo verificar a capacidade de leitura e produção de textos de seus candidatos, reveladora de reflexão, crítica e recriação frente a determinados temas.

A afirmação de Ghilardi (1998) nos leva a crer que a temática de natureza político-social e de tom polêmico reforça a ideia de que a prova de redação, em

sua primeira fase, partia do princípio de que deveria, também, auxiliar na avaliação da capacidade de leitura do candidato, o que estaria associado à ideia de que a dissertação era tida como um tipo de sequencialidade e/ou de gênero textual adequado para tal intento.

Para Therezo (1997), quer seja expositiva (exposição de ideias sobre um tema), quer seja argumentativa (posicionamento contra um ponto de vista ou a favor dele), a dissertação deve conter uma tese sustentada por argumentos obtidos a partir de leituras de textos diversos e da leitura pessoal do mundo. As colocações de Therezo nos permitem inferir que, nessa direção, as provas de redação do Vest-UFES, as quais denominamos de 1ª fase da década dos anos 2000, direcionavam para uma forma de avaliação da escrita do aluno que considerava a capacidade de apresentar e sustentar posicionamentos, com argumentos que demonstrassem, também, a sua capacidade leitora, além da capacidade de apresentar suas ideias de forma a demonstrar raciocínio lógico.

Tal crença se fortalece a partir do quadro exposto, uma vez que, por meio dele, é possível verificar que todos os temas oferecidos, de uma forma ou de outra, ocuparam espaço em diversas mídias da época como assuntos de atualidade. Nesse contexto, é que se reforça, também, a posição de que a prova de redação, nos anos de 2000 e 2001, buscava valorizar um candidato que se mantinha atualizado com relação a acontecimentos e temas do momento sociopolítico que o cercava, o que corrobora a afirmação de que a prova de redação levava em consideração a capacidade leitora do candidato.

Tal constatação fica ainda mais evidente ao levarmos em conta que cada tema apresentado ao candidato era seguido por um expressivo quantitativo de textos motivadores, os quais faziam parte de uma coletânea selecionada e disponibilizada na prova, conforme ilustra a Tabela 2 a seguir.



**Tabela 2: Demonstrativo do número de textos ou fragmentos de textos motivadores presentes na coletânea da prova de redação dos anos de 2000 e 2001.**

<b>Ano</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>
<b>Número total de temas</b>	03	03
<b>Número de textos / fragmentos textuais motivadores para o tema 1</b>	10	08
<b>Número de textos motivadores para o tema 2</b>	07	09
<b>Número de textos motivadores para o tema 3</b>	11	06

Essa quantidade expressiva de textos que tematizavam assuntos polêmicos nos leva a crer que o excesso de coletânea teria o objetivo de facilitar o diálogo do candidato com os temas apresentados por meio de diferentes suportes midiáticos.

Sobre esse aspecto, é importante destacar que a quantidade de textos disponibilizados contribui para que o leitor, como assinalam Koch e Elias (2006, p. 13), “[...] processe, critique, contradiga ou avalie [...]” as informações que possui diante de si, de forma a dar sentido e significação ao que lê. Koch e Elias (2006), nesse contexto, consideram a importância de uma relação direta entre leitor, autor e texto para a produção de sentido no ato da leitura. O sentido da escrita, a partir dessas considerações, é produto dessa interação e deve ser entendido como atividade de produção textual cujo sentido se dá numa vasta rede de interações, na qual o sujeito sempre tem algo a dizer e o faz sempre em relação a outro.

Entendemos, assim, que a quantidade de textos disponibilizados teria o objetivo de permitir uma atuação do produtor/candidato como sujeito atuante em condição de uso da língua, que, para tal, deveria dar atenção aos fragmentos oferecidos, mediante a situação avaliativa.

O quadro a seguir demonstra, com vistas aos gêneros textuais e suas fontes, os fragmentos de textos que compuseram as coletâneas das provas de redação na primeira fase dos anos 2000.

<b>Ano/</b>	<b>Gêneros textuais utilizados como textos motivadores</b>			<b>Fontes dos textos motivadores</b>		
<b>Temas</b>	<b>Tema 1</b>	<b>Tema 2</b>	<b>Tema 3</b>	<b>Tema 1</b>	<b>Tema 2</b>	<b>Tema 3</b>
<b>2000</b>	Ilustração / Artigo de opinião / Entrevista / Infográfico / Frase / Notícia / Texto Informativo/ Notícia / Carta do leitor/ Infográfico	Reportagem / Ilustração / Frase / Reportagem / Notícia / Notícia / Artigo de opinião	Reportagem / Ilustração / Notícia / Artigo de opinião / Frase/ Notícia / Texto informativo/ Infográfico / Fragmento de Artigo de opinião / Reportagem/ Fragmento de texto	Internet / Revista Veja / Revista Época / Jornal O Globo / Revista IstoÉ	Revista Veja / Citação / Jornal O Globo / Internet / Revista do Instituto de Pesquisa	Jornal Folha de São Paulo / Jornal O Dia / Jornal A Gazeta / Jornal Gazeta Mercantil /
<b>2001</b>	Artigo de texto normativo /Artigo de opinião/Trecho de reportagem/ “outdoor” / foto/ Manchete de Jornal / Ilustração/ Trecho de artigo de opinião/	Texto não verbal / Trecho de artigo de opinião/ Reportagem / Reportagem / Trecho de editorial/ Reportagem/ Charge / Trecho de editorial / Fragmento de artigo de opinião/	Trecho de artigo de opinião / Editorial / Foto /Ilustração / Texto argumentativo / Tabela informativa	Constituição Federal / Jornal Folha de São Paulo / Jornal A Gazeta / Revista Veja	Jornal Folha de São Paulo / Gazeta Mercantil Latino-Americana / Revista IstoÉ / Livro – Lições de Texto: leitura e redação / Jornal O Estado de São Paulo / Revista IstoÉ	Revista Veja / Jornal Folha de São Paulo / Livro – MST: Formação e territorialização / Jornal A Gazeta / Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra / Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

**Quadro 3: Demonstrativo dos gêneros textuais e das fontes(suporte) dos textos motivadores das provas de redação dos anos de 2000 e 2001.**

O quadro mostra que, nos anos 2000 e 2001, a maioria da coletânea foi composta de fragmentos de diferentes gêneros textuais que circulam em diversos suportes (teóricos, literários, jornalísticos, etc.) e que serviriam de subsídios para a elaboração da redação.

Os textos motivadores disponibilizados em cada proposta de redação nos indicam uma tentativa de mediação no sentido da relação do candidato com os fragmentos textuais de diferentes gêneros, contidos nas três propostas, pois notamos que eles possuíam o mesmo eixo temático, permitindo, dessa forma, uma associação entre o tema a ser desenvolvido e o conteúdo de cada fragmento dos textos motivadores.

Acreditamos que a utilização dessa estratégia acontecia para assegurar a avaliação da capacidade de o aluno entender as propostas de redação apresentadas, uma vez que, segundo Therezo (1997), o atendimento à proposta é um item a ser considerado na avaliação da redação. Sobre isso, a autora pontua:

É importante verificar se o aluno leu atentamente o enunciado da questão e, se houver, os textos oferecidos como apoio. No caso das dissertações, ele deverá aproveitar dados – o que comprovará a sua leitura – utilizando-os na sua argumentação (THEREZO, 1997, p. 16).

Desse modo, mais uma vez se reforça a ideia de que a coletânea seria um artifício para verificar a capacidade de leitura do candidato e, além disso, subsidiá-lo na elaboração de argumentos. Nesse contexto, os textos disponíveis na coletânea parecem ter sido utilizados para dar ao candidato a condição de discorrer sobre um tema, considerando as diversas opiniões (favoráveis ou contrárias) já conhecidas a respeito desse tema e as demais opiniões construídas com base no que foi lido sobre ele. Desse modo, podemos entender a coletânea como uma forma de proporcionar o acesso do candidato a diferentes “vozes”, no dizer de Bakhtin (2003), sobre uma mesma temática.

Vale chamar atenção para o fato de que, para Koch e Elias (2006), a leitura de textos requer uma mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. No ato da leitura, o leitor ativa um vasto campo de conhecimentos — conhecimento da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências) —, que o envolve, contribuindo, assim, para a construção de sentidos no momento da leitura.

Koch e Elias (2006, p. 13) consideram que o leitor, como construtor de sentido, utiliza-se de estratégias, tais como “[...] seleção, antecipação, inferência e verificação”, para avaliar as informações que tem diante de si e para fazer uma análise de como utilizá-las na construção de textos. Isso significa dizer que o modo como se dará a leitura está diretamente relacionado aos objetivos da leitura.

No caso de uma prova de redação de exame vestibular, entendemos que, a partir desses objetivos, o leitor assume, também, a função de escritor. Nesse sentido, em uma prova de redação que requer a produção da dissertação-argumentativa, por exemplo, consideramos que a coletânea composta de vários fragmentos textuais oriundos de diferentes suportes midiáticos se coloca como um meio para favorecer que o candidato recorra a conhecimentos armazenados na memória relacionados à língua, ou seja, para que ele acione seus conhecimentos em torno da convenção da escrita, da gramática da variante culta padrão, além dos próprios conhecimentos adquiridos em vivências e experiências variadas, como apontado por Koch & Elias (2010).

Essas considerações ganham sustentação se levarmos em conta, ainda, os critérios de avaliação adotados pela UFES e materializados em grades de correção para valorar os textos produzidos pelos candidatos.

Ressaltamos que os critérios de correção referentes aos anos de 2000 e 2001 contemplam os itens descritos no quadro a seguir:

<b>Cr�terios de corre�o</b>	<b>Implicam anula�o da prova discursiva</b>
<b>Adequa�o ao tema</b>	Fuga total ao tema escolhido.
<b>Adequa�o � colet�nea</b>	N�o utiliza�o da colet�nea.
<b>Adequa�o ao tipo de texto</b>	Elabora�o de outro tipo de texto que n�o seja uma disserta�o.
<b>Adequa�o � modalidade da l�ngua</b>	
<b>Coer�ncia</b>	
<b>Coes�o</b>	

**Quadro 4: Descritivo dos critérios utilizados para corre o das provas de reda o de 2000 e 2001.**

No quadro,   possível verificar que eram seis os critérios elencados: (1) adequa o ao tema; (2) adequa o   coletânea; (3) adequa o ao tipo de texto; (4) adequa o   modalidade da língua; (5) coerência e (6) coesão.

Ghilardi (1998) considera que o critério “adequa o ao tema” diz respeito   maneira como a banca examinadora avalia a capacidade do aluno em delimitar ou restringir a discussão proposta sobre o tema/assunto escolhido. Nesse caso, para a banca, escrever sobre o tema não se limita a parafrasear as ideias presentes nos textos de apoio e/ou fazer cópia dos dados e informa es apresentados. Por isso, o critério “adequa o ao tema” possibilita avaliar as habilidades de leitura e de compreensão tanto do enunciado da prova como dos textos presentes na coletânea, além de analisar a capacidade de escrita do candidato em traçar reflexões, opiniões e argumentos acerca da temática proposta.

Nesse sentido, tal critério parece corroborar a afirma o de que a prova de reda o, na primeira fase, tendia a levar em conta a avalia o não só da capacidade de escrita como também a de leitura dos candidatos. Vale esclarecer que fazia parte dos critérios de avalia o a ressalva de que, caso o candidato não discutisse o tema escolhido, o que implicava fuga ao tema, a reda o seria anulada.

É importante destacar que o critério “adequação à coletânea” apresenta uma estreita relação com o critério anterior, haja vista que se refere à necessidade de o candidato, após leitura dos textos motivadores, demonstrar habilidade suficiente para selecionar e articular as informações apresentadas pelo conjunto de textos que acompanha a proposta de redação, a fim de integrá-las, coerentemente, em sua produção tendo em vista a sua contribuição pessoal. Desse modo, por meio de tal critério, esperava-se que o candidato não reproduzisse apenas as informações em seu texto, mas que as utilizasse criticamente, já que a simples transposição de trechos dos textos apresentados não representaria o trabalho com a coletânea.

Esse critério reforça o entendimento de que a coletânea teria o papel de contribuir para que o candidato pudesse estabelecer relações entre ideias presentes nos diversos excertos de textos, sem copiá-las, mas, sim, apropriando-se delas para fundamentar a construção de seu ponto de vista, ou seja, de seu enunciado. Sendo assim, esse critério também nos leva a crer que a prova de redação, nos anos 2000 e 2001, privilegiava a capacidade leitora dos candidatos e, dessa maneira, o trabalho com a coletânea merece destaque, uma vez que a não utilização dos textos motivadores implicaria a anulação da prova.

O exposto se confirma, ainda, no critério denominado “adequação ao tipo de texto”, visto que esse é o critério que permitiria à Universidade avaliar o conhecimento que o candidato possui sobre a dissertação. Nas palavras de Therezo (1997, p. 19), “a dissertação é um tipo de texto racional”, uma exposição de ideias de modo organizado com vistas à formulação de um juízo a respeito do tema escolhido para elaboração do texto. Portanto, trata-se de um texto que não se resume em expor ideias; é preciso selecioná-las, mostrá-las em pertinência ao tema.

Assim, diante dos critérios expostos e estabelecidos pela Universidade para avaliar as provas referentes aos anos de 2000 e 2001, podemos dizer que estes se apresentam (inter)relacionados e concorrem para avaliar uma produção dissertativa desenvolvida em contexto de vestibular, visto que as

propostas de provas apresentadas, as coletâneas oferecidas e os critérios utilizados para a avaliação do texto convergiam para tal entendimento.

Apesar de a dissertação ser um gênero textual, não verificamos, nessas provas, a solicitação de elaboração de gêneros textuais diversos, presentes nas situações de comunicação apresentadas aos candidatos, conforme privilegiavam os PCNs para o Ensino Médio (BRASIL, 2000). Todavia, paralelamente a tal constatação, foi possível encontrar, na coletânea, a presença de diferentes gêneros textuais como fonte de leitura e motivação da escrita dos candidatos. Entretanto, ressaltava-se a concepção de tipologia, haja vista ser o tipo argumentativo a fundamentação para a construção do texto proposto. Nesse sentido, o candidato, além de promover uma discussão acerca do tema escolhido, deveria assumir a tomada de um posicionamento. Tais condições foram demonstradas no Quadro 1, ao serem mencionadas, nos enunciados das provas dos anos de 2000 e 2001, respectivamente, a palavra “argumentativo” para compor o tipo de texto “dissertativo-argumentativo”, e a expressão “defenda sua posição”.

#### 4.2 AS PROVAS DA UFES DOS ANOS DE 2002, 2003 E 2004 – (2ª fase)

Apesar de a fundamentação dos PCNs para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) se ancorar no trabalho com a língua materna em várias condições de uso da linguagem, valorizando os diferentes gêneros textuais como objeto de ensino e aprendizagem da língua materna, as provas de redação da UFES dos anos de 2002, 2003 e 2004, denominada por nós como 2ª fase da década de 2000, continuaram a valorização de um tipo de escrita distante das orientações dos PCNs e semelhante ao modelo cobrado nos anos de 2000 e 2001.

As orientações presentes nos Manuais do Candidato referentes aos anos agora pesquisados propõem uma avaliação composta por quatro questões disponibilizadas aos candidatos, sem a possibilidade de escolha de um único tema, e sim acompanhada da exigência de elaboração de produções relativas a todos os temas propostos. Tal proposição pode ser verificada no Manual do



Candidato do ano de 2002, na página 18, e do ano de 2003, na página 14, respectivamente, de acordo com o texto citado a seguir:

A prova de redação se constitui de quatro questões. Cada questão apresenta um tema. O candidato deve desenvolver as quatro questões e deve escrever, para cada tema, um texto de até quinze linhas. Cada questão da prova de redação deve ser acompanhada de, no máximo, dois textos, que forneçam informações e perspectivas acerca de cada tema. É importante que o candidato leia com atenção essas informações e saiba utilizá-las adequadamente, conforme propõe a questão. Assim, em um texto dissertativo, é especialmente importante que o candidato identifique e discuta argumentos, pontos de vista e opiniões que servirão de referência para a construção de sua argumentação, deixando claro para o corretor de sua redação que é um leitor crítico e atento.

A redação será utilizada principalmente como um instrumento de avaliação da capacidade de pensar por escrito sobre um determinado assunto. Portanto, o candidato deverá demonstrar também uma boa capacidade de leitura e de elaboração de dados e argumentos. É importante que o candidato saiba que a prova de Redação não procura avaliar apenas a capacidade de escrever sobre determinado tema, ou o conhecimento da modalidade culta da língua. Muito mais do que isso, essa prova pretende avaliar as habilidades já mencionadas, considerando as condições necessárias para o bom desempenho de qualquer área do conhecimento.

No ano de 2004, o Manual do Candidato, na página 20, apresentou orientação ao candidato de forma mais sucinta que a dos Manuais de 2002 e de 2003. Entretanto, não se verifica nada que comprometa o tipo de texto exigido para avaliação da escrita e o modelo de prova anteriormente proposto, o que pode ser constatado no trecho a seguir.

A prova de redação se constitui de quatro questões, de caráter dissertativo, cada qual com um tema a ser desenvolvido em no máximo quinze linhas. Cada questão da prova de Redação deve ser acompanhada de, no máximo, dois textos, que forneçam informações e perspectivas acerca de cada tema. Em um texto dissertativo é especialmente importante que o candidato identifique e discuta argumentos, pontos de vista e opiniões que servirão de referência para a construção de sua argumentação, deixando claro para o corretor de sua redação que é um leitor crítico e atento. A redação será utilizada principalmente como um instrumento de avaliação da capacidade de pensar por escrito sobre um

determinado assunto. Portanto, o candidato deverá demonstrar também uma boa capacidade de leitura e de elaboração de dados e argumentos. Nesse sentido, a prova de Redação não procura avaliar apenas a capacidade de escrever sobre determinado tema, ou o conhecimento da modalidade culta da língua. Muito mais do que isso, essa prova pretende avaliar as habilidades já mencionadas, consideradas condições necessárias para o bom desempenho de qualquer área do conhecimento.

Assim, a partir da orientação presente nos Manuais do Candidato, nessa 2ª fase, foi possível identificar a permanência de solicitação de texto denominado “dissertação”, como objeto de avaliação da escrita do candidato. A mudança ficou a cargo do número de produções escritas que o vestibulando deveria desenvolver, pois passaram para quatro (4) as propostas a que ele deveria responder. Uma outra mudança em relação à fase anterior foi o estabelecimento de no máximo dois textos para compor a coletânea de cada questão proposta. É importante destacar que as orientações ao candidato ressaltavam a importância de o aluno fazer a leitura desses textos motivadores com atenção, atentando para o uso adequado das informações extraídas deles.

Segundo os Manuais do Candidato, então, uma boa compreensão das propostas oferecidas e o êxito na elaboração dos textos estavam diretamente relacionados à capacidade de leitura da questão e dos textos da coletânea, o que, por sua vez, refletiria na seleção de um leitor crítico e atento. Nessas orientações, nota-se uma valorização da concepção de leitura e de escrita como atividades diretamente relacionadas ao desempenho do candidato em diversas áreas de conhecimento. A orientação passada aos vestibulandos por meio do Manual do Candidato é garantida na prova de redação, tendo em vista os comandos para as produções e o tipo/gênero textual pedido. Os quadros a seguir, correspondentes aos anos de 2002, 2003 e 2004, respectivamente, corroboram tal afirmação:

<b>Questões</b>	<b>COMANDO DAS QUESTÕES</b>	<b>TIPOS / GÊNEROS TEXTUAIS EXIGIDOS COMO PRODUÇÃO</b>
1 <sup>a</sup>	Escolha um dos oito pares de personalidades e assuntos... e redija um texto...	Texto argumentativo
2 <sup>a</sup>	Manifeste-se...	Texto argumentativo
3 <sup>a</sup>	Escreva um texto em que seja retomada pelo menos uma das causas... e aponte alguma possível ação favorável.....	Texto argumentativo
4 <sup>a</sup>	Responda à pergunta e apresente argumentos...	Texto argumentativo

**Quadro 5: Demonstrativo do tipo de comando e dos tipos textuais na prova de redação do ano de 2002.**

<b>Questões</b>	<b>COMANDO DAS QUESTÕES</b>	<b>TIPOS / GÊNEROS TEXTUAIS</b>
1 <sup>a</sup>	Manifeste-se...	Texto argumentativo
2 <sup>a</sup>	Manifeste-se...	Texto argumentativo
3 <sup>a</sup>	Redija um texto...	Texto argumentativo
4 <sup>a</sup>	Redija um texto, transcrevendo...	Texto argumentativo

**Quadro 6: Demonstrativo do tipo de comando e dos tipos textuais na prova de redação do ano de 2003.**

<b>Questões</b>	<b>COMANDO DAS QUESTÕES</b>	<b>TIPOS / GÊNEROS TEXTUAIS</b>
1 <sup>a</sup>	Manifeste-se...	Texto argumentativo
2 <sup>a</sup>	Manifeste-se...	Texto argumentativo
3 <sup>a</sup>	Manifeste-se...	Texto argumentativo
4 <sup>a</sup>	Manifeste-se...	Texto argumentativo

**Quadro 7: Demonstrativo do tipo de comando e dos tipos textuais na prova de redação do ano de 2004.**

Com base nas informações dos manuais e dos quadros acima, é possível identificar a permanência da solicitação do texto dissertativo-argumentativo nas provas de redação do VEST-UFES, até o ano de 2004, para avaliar a capacidade escrita do candidato em condição de vestibular.

Desse modo, entendemos que a definição de Therezo (1997, p. 19) sobre o texto dissertativo, como “[...] um tipo de texto estritamente racional”, também

fundamentava as provas de redação nos vestibulares da UFES dos anos de 2002, 2003 e 2004, bem como a definição de texto dissertativo declarada por Ghilardi (1998, p. 17) ao afirmar que “dissertar é expor, discutir, interpretar idéias”.

Sendo assim, as contribuições de Therezo (1997) e Ghilard (1998) nos permitem considerar que as provas referentes à 2ª fase da década de 2000 continuaram a privilegiar um modelo de avaliação de elaboração de textos escritos que levava em conta a capacidade de o candidato elaborar raciocínio lógico na defesa de ponto de vista. Para Travaglia (1991), o texto argumentativo é um texto que exige de seu produtor a defesa de uma linha argumentativa, ou seja, a elaboração de argumentos que convirjam na defesa de uma tese.

Entendemos, portanto, que o texto dissertativo foi, conforme ocorrido nos anos de 2000 e 2001, considerado pela UFES como o mais adequado para avaliar a produção dos candidatos em condição de vestibular, pelo fato de esse texto exigir do produtor a capacidade de selecionar ideias, ordená-las e registrá-las de maneira a garantir um exercício de raciocínio lógico.

Apesar dessas características, os textos dissertativos elaborados pelos candidatos – as produções escritas/redações –, no contexto das provas de redação, colocam-se como prática de uso da linguagem escrita em situação de interação verbal. Nesse sentido, a redação do texto dissertativo demandada pelo Vestibular pode ser compreendida como gênero textual, pois é produzida em uma dada situação concreta de comunicação, em que o candidato se coloca como sujeito dessa situação de interação verbal ao atender à solicitação de sistematizar argumentos em torno da defesa de um ponto de vista.

Nesse caso, o texto produzido pelo candidato se torna objeto de comunicação entre o candidato, a própria banca e a prova assim como meio de aprovação no exame vestibular. Sendo assim, o modelo de prova de redação aplicada pela UFES nos anos de 2002 a 2004, ao priorizar para avaliação da escrita, a produção de um texto, constitui-se como um meio de interação verbal.

Em vista dessas considerações, entendemos que as concepções de sujeito, língua, texto e escrita, referentes às questões de redação propostas nos vestibulares de 2002, 2003 e 2004, mantiveram-se semelhantes às presentes nas questões propostas nos anos de 2000 e 2001. Ressaltamos, entretanto, que a alteração na estrutura dessas provas, referente ao número de questões propostas para elaboração, não comprometeu a necessidade de atuação de um sujeito que, em condição de vestibular, se apropriasse da escrita como manifestação da linguagem para produzir um texto cuja finalidade era a interação comunicativa com a banca avaliadora, na medida em que atendesse às solicitações das provas.

Nesse contexto, a relação escrita e leitura merece especial atenção. A partir do modelo de prova, verificamos que, para a produção das quatro redações propostas, há uma aproximação entre a escrita e a leitura, uma vez que a necessidade de mais conhecimento prévio para elaboração dos temas propostos configura-se como uma exigência de prática maior de leitura. A leitura habitual, diante disso, assume papel primordial para o candidato, conforme as considerações de Koch e Elias (2006), devido ao aumento do número de questões propostas no período correspondente aos três anos analisados, conforme demonstra o tabela a seguir:

**Tabela 3: Demonstrativo do número de questões propostas nas provas de redação dos anos de 2002, 2003 e 2004**

<b>Anos</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>
<b>Número total de QUESTÕES propostas na prova</b>	04	04	04
<b>Número de propostas a serem elaboradas</b>	04	04	04

De acordo com o quadro acima, a prova de redação do Vest-UFES, nos anos de 2002, 2003 e 2004, apresentou, para elaboração de produções, quatro questões de caráter dissertativo. As questões propostas eram apresentadas ao

candidato a partir de um comando seguido de uma coletânea de textos e/ou fragmentos de textos selecionados pela banca elaboradora, cabendo ao candidato elaborar as respostas às quatro questões, sendo vetada a condição de escolher uma questão entre as quatro presentes em cada prova.

Com o aumento do número de propostas de redação e a necessidade de elaboração de todas as propostas apresentadas, verificamos que os temas oferecidos para produção apresentam abordagem temática que contempla diversas áreas do conhecimento. Para maior entendimento dessa característica, segue abaixo proposta apresentada na prova de 2002, relativa à 1ª questão.

1.ª QUESTÃO

**“Portrait du Brésil”**

(Retrato do Brasil)

**Decadence avec deselegance**

(Decadência com deselegância)

JK	FHC
Chacrinha	Luciano Huck
<b>Dom Hélder</b>	<b>Padre Marcelo</b>
Panair do Brasil	TAM
<b>Bossa Nova</b>	<b>Pagode</b>
<b>Glauber Rocha</b>	<b>Guilherme Fontes</b>
<b>Assis Chateaubriand</b>	<b>Roberto Marinho</b>
<b>Alziro Zarur</b>	<b>Bispo Edir Macedo</b>
Pelé	Romário
Luz Del Fuego	Tiazinha
Martha Rocha	Adriane Galisteu
<b>Monteiro Lobato</b>	<b>Xuxa</b>
Anselmo Duarte	Thiago Lacerda
<b>Guimarães Rosa</b>	<b>José Sarney</b>
Madame Satã	Miguel Falabella
Carmem Miranda	Ivete Sangalo
<b>Tancredo Neves</b>	<b>Itamar Franco</b>

Palmério Dória. In: *Caros Amigos*, fev. de 2000:22 (fragmento)

No texto acima, há personalidades e assuntos de dois períodos políticos distintos – JK e FHC – e de destaque em diversas áreas, tais como: comunicação, religião, música, cinema, esporte, política e literatura. Escolha **um dos oito pares** confrontados e destacados em negrito e redija um texto, argumentando sobre a relevância das personalidades ou dos assuntos selecionados em relação aos dois períodos referidos.

De acordo com a proposta acima, é possível verificar a redução da coletânea a um fragmento de texto retirado de uma matéria publicada em revista que aborda temas polêmicos de diferentes áreas (política, social, econômica),

utilizando uma abordagem mais crítica em relação às demais revistas dessa mesma categoria.

O fragmento textual que compõe a questão se caracteriza por um tipo de texto argumentativo, em que as informações são apresentadas sob a forma de um quadro comparativo. Vale considerar ainda que as informações apresentadas no fragmento se referem a personalidades de destaque em diferentes áreas que marcaram dois períodos políticos distintos da história. Ainda em relação a essa questão, o seu comando solicita que o candidato escolha um par opositivo de personalidade para elaborar um texto argumentativo sobre a relevância desses personagens ou de assuntos em relação aos períodos que eles representam.

Por essas características, é possível notar que a proposta de redação apresentada na questão requer que o candidato acione conhecimentos acerca de diferentes assuntos que subjazem às personalidades e aos períodos históricos em questão, indicando que se trata de uma questão que prioriza leituras e conhecimentos anteriores dos candidatos e o estabelecimento de relações entre diversas e diferentes informações acerca de um assunto. Além disso, é marcante na questão a valorização do poder de escolha do candidato sobre uma temática, indicando que a proposta procura colocar o candidato em uma posição de sujeito ativo.

Partindo dessa forma estrutural da prova, reportamo-nos às considerações de Koch e Elias (2006) sobre a atividade de leitura, quando as autoras afirmam que o processo de leitura solicita a intensa participação do leitor para que o texto apresentado pelo autor, em sua incompletude, seja completado pelo leitor por meio de uma série de contribuições. As autoras acrescentam, ainda, que “o leitor aplica ao texto um modelo cognitivo, ou esquema, baseado em conhecimentos armazenados na memória” (KOCH e ELIAS, 2006, p. 35), e, assim, o texto ganha sentido a partir da interação autor-texto-leitor.

As considerações dessas autoras nos permitem inferir que a prova procurava instigar o candidato para que, ao ler a coletânea e o enunciado, mobilizasse vários tipos de conhecimentos, previamente armazenados na memória, a fim

de que ele pudesse demonstrar o entendimento do texto da coletânea e a capacidade de acionar e relacionar tais conhecimentos na produção da redação solicitada. Dessa forma, a questão parece ter sido elaborada para levar o candidato/leitor a realizar “[...] vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos” (KOCH e ELIAS, 2006, p. 39), a fim de garantir, desse modo, o processamento textual em contexto de leitura e escrita.

Essa organização interna da prova e a intensa relação de leitura e escrita para produção das redações nos permitem pensar também que a questão partia do princípio de que os candidatos deveriam assumir a condição de sujeitos capazes de contribuir com seus conhecimentos para a produção de sentido dos textos lidos. Portanto, parece-nos que, nessa 2ª fase, a prova de redação do Vest-UFES procurava materializar uma proposta de avaliação escrita que tinha como pressuposto a linguagem como interação verbal, o candidato como sujeito ativo e o texto escrito como uma produção desse sujeito no contexto de uma atividade de uso da linguagem verbal.

Mediante nossa tessitura analítica, entendemos que, nessa 2ª fase de provas do VEST-UFES, as temáticas propostas nas coletâneas merecem atenção, bem como o número de textos por coletânea. Nessa perspectiva, o quadro a seguir apresenta o demonstrativo dos temas priorizados nas provas dos anos de 2002, 2003 e 2004.

<b>Anos</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>
<b>1ª Questão</b>	Uso da informática X Analfabetismo digital	Períodos políticos distintos (JK e FHC)	Distribuição de preservativos nas escolas
<b>2ª Questão</b>	O trabalho voluntário no Brasil	Como a juventude concebe o cumprimento da Constituição vigente quanto a um dos princípios fundamentais no combate ao preconceito	A influência da propaganda da decisão entre beber e não beber
<b>3ª Questão</b>	Relações familiares	“Dor” na Ásia	Produtos transgênicos X produtos naturais: o que é bom para o



			Brasil?
<b>4ª Questão</b>	A desigualdade social brasileira	O conhecimento de Língua Portuguesa adquirido nos espaços escolares é suficiente para o estudante dizer de sua vida, falar e escrever o que fazer para interferir em sua realidade?	O desarmamento no Brasil

**Quadro 8: Demonstrativo dos temas presentes nas provas de redação dos anos de 2002, 2003 e 2004.**

Pela observação do quadro apresentado, é possível perceber uma diversidade de temas e, por conseguinte, a importância de o candidato/produtor do texto ampliar seus conhecimentos sobre os acontecimentos e temas mais pertinentes para o momento em que ele se insere, para que possa ativar esses conhecimentos ao produzir o texto.

Essa percepção é fortalecida pelo entendimento de Ghilardi (1998) quando diz que a prova de redação de vestibular, como uma forma de verificação da capacidade de leitura e de produção de textos sobre determinados temas, é reveladora de reflexão, crítica e recriação. Desse modo, consideramos que, no período de 2002 a 2004, a diversidade dos temas propostos nas provas de redação reforçou a importância de leituras prévias como auxílio na elaboração das respostas às questões.

Essa característica nos permite considerar uma possível valorização, por parte da UFES, de um candidato efetivamente leitor, haja vista não somente os temas propostos mas também o número de textos motivadores que fizeram parte das coletâneas disponibilizadas nessas provas. Dessa forma, percebemos que a prova de redação referente aos anos de 2002, 2003 e 2004 buscava valorizar um candidato/leitor que se mantinha atualizado com relação a acontecimentos e temas do contexto sociopolítico-cultural que o cercava. Esse conhecimento, nas palavras de Koch e Elias (2006, p. 42), se refere ao conhecimento enciclopédico, ou seja,

[...] conhecimentos gerais sobre o mundo – uma espécie de *thesaurus* mental – bem como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos (grifo das autoras).

Tal constatação fica, ainda, mais evidente ao levarmos em conta o número de textos motivadores presentes em cada prova proposta, conforme demonstra tabela ilustrativa do quantitativo de textos motivadores.

**Tabela 4: Demonstrativo do número de textos ou de fragmentos de textos motivadores presentes na coletânea das provas de redação dos anos de 2002, 2003 e 2004.**

Questões	2002	2003	2004
1 <sup>a</sup>	01	02	02
2 <sup>a</sup>	02	02	02
3 <sup>a</sup>	01	01	01
4 <sup>a</sup>	02	01	01

Como foi possível perceber na Tabela 4, o número de textos motivadores foi igual ou inferior a dois textos por questão proposta aos candidatos. A partir dessa realidade, é possível considerar que esse modelo de prova se diferenciou, de maneira considerável, do modelo proposto nos anos de 2000 e 2001 e configurou-se pela necessidade de o candidato/produtor dos textos ter que acionar um vasto campo de conhecimento, adquirido pela via da leitura e por suas próprias vivências, no sentido de associá-lo aos conhecimentos oferecidos a partir da leitura dos textos motivadores.

Esse modelo de coletânea contribui para que entendamos que as provas de redação na 2<sup>a</sup> fase levavam em conta as provas como instâncias dialógicas, no dizer de Bakhtin (2003), e como espaço de interdiscursividade, contribuição de Fiorin (2006). Nesse contexto, os candidatos/ produtores de textos assumem o

papel de atores sociais, como declaram Koch e Elias (2006), na elaboração dos textos. Desse modo, o texto é entendido, conforme o define Bakhtin (2003, p. 307), como “a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências)”.

Destacamos, ainda, que as provas dessa 2ª fase procuravam valorizar a capacidade de o aluno acionar conhecimentos prévios para compor o texto, o que nos leva, a partir do que afirmam Koch & Elias (2006), a considerar que, nessa fase, os instrumentos de avaliação da escrita partiram do pressuposto de que a contribuição pessoal do aluno para a produção da redação é ampliada no interior do evento comunicativo. Desse modo, entendemos que a estrutura das provas dessa fase buscou criar as estratégias de seleção de conhecimento para elaboração do texto, segundo os autoras supracitadas.

Esse nosso entendimento é fortalecido também pela diversidade dos gêneros de textos disponibilizados em cada questão das provas. A nosso ver, essa diversidade teria por objetivo provocar a atuação do produtor/candidato como sujeito atuante em condição de uso da língua, capaz de identificar e de elaborar textos “como exemplares adequados dos diversos eventos da vida social” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 54).

O quadro seguinte apresenta os gêneros textuais utilizados como textos motivadores nas provas de 2002, 2003 e 2004.

<b>Questões</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>
<b>1ª</b>	Tabela	Fragmento de reportagem / Fragmento de notícia	Texto de opinião / Texto de reportagem
<b>2ª</b>	Campanha comunitária / Trecho de texto de opinião	Trecho de reportagem / Campanha comunitária	Infográfico / trecho de reportagem
<b>3ª</b>	Tirinha	Fragmento de reportagem	Fragmento de texto de opinião / trecho de notícia
<b>4ª</b>	Entrevistas	Infográfico	Trecho de carta do leitor / Trecho de carta do leitor

**Quadro 9: Demonstrativo dos gêneros textuais presentes nas coletâneas das provas de redação dos anos de 2002, 2003 e 2004.**

O quadro acima possibilita-nos verificar que, nos anos 2002, 2003 e 2004, a coletânea apresentada para subsidiar a elaboração da redação, conforme nos anos de 2000 e 2001, também foi composta de fragmentos de diferentes gêneros textuais. O fato de as provas da 2ª fase priorizarem, nas questões, fragmentos de diferentes gêneros textuais indica que, como na 1ª fase, a Universidade continuava, pela coletânea, tentando materializar um instrumento com um caráter dialógico, o que nos instiga a depreender, com base em Koch e Elias (2006), que, nesse período, as provas de redação exigiam do leitor/candidato uma interação regulada pela leitura.

Notamos, ainda, nas provas, traços de uma conexão dialógica entre os distintos fragmentos, a qual era mantida pela preservação do mesmo eixo temático, permitindo, dessa forma, uma associação entre o tema a ser desenvolvido pelo candidato e o conteúdo de cada fragmento de texto motivador. Apesar de um número menor de textos motivadores em cada questão, pelas características da prova, entendemos que a coletânea conservava o propósito de subsidiar a elaboração dos textos pelos candidatos e configurava-se como um item que deveria ser considerado na avaliação das redações, conforme declara Therezo (1997).

Ainda sobre os textos ou fragmentos de textos disponíveis na coletânea, merecem atenção as fontes dos gêneros textuais que compunham as coletâneas. O quadro a seguir apresenta esses suportes.

<b>Ano/ Fonte dos textos motivadores</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>
<b>1ª Questão</b>	Revista Caros Amigos	Revista IstoÉ / Jornal O Globo	Jornal – A Gazeta / Jornal – A Gazeta
<b>2ª Questão</b>	Livro didático (Português – palavras e idéias)/ Revista Nova Escola	Revista Veja / Revista IstoÉ	Revista IstoÉ / Revista Veja
<b>3ª Questão</b>	Livro – Toda Mafalda	Revista IstoÉ	Revista IstoÉ / Revista IstoÉ
<b>4ª Questão</b>	Revista Dois Pontos / Revista Presença Pedagógica.	Livro didático (Linguagem Nova)	Revista IstoÉ / Revista IstoÉ

**Quadro 10: Demonstrativo da fonte dos gêneros textuais presentes nas coletâneas das provas de redação dos anos de 2002, 2003 e 2004.**

Os gêneros textuais presentes nas provas provêm dos mais diversos suportes que circulam em determinados domínios (acadêmicos, literários, jornalísticos, etc.). Essa característica se manteve a partir do que foi constatado nas provas dos anos de 2000 e 2001, exceto pela quantidade de textos, conforme já registrado, o que indica que as provas desta fase também buscaram valorizar a diversidade de leitura dos candidatos.

Além dessas considerações, também verificamos que os critérios de avaliação adotados pela UFES apresentam consonância com as propostas apresentadas aos candidatos, como pode ser visualizado nos quadros 11 e 12, que sistematizam os critérios de avaliação apresentados nos Manuais do Candidato. É importante considerar, ainda, que os critérios utilizados na prova de redação de 2004 se diferenciam dos critérios adotados nos anos de 2002 e 2003 pelo acréscimo do item “Para finalizar”, referente à anulação de questão, conforme consta nos quadros a seguir:

CRITÉRIOS	EXPECTATIVAS
<b>Fidelidade ao que propõe a questão e ao tipo de texto solicitado.</b>	Espera-se que o candidato elabore um texto dissertativo cujo conteúdo atenda à questão proposta. O candidato deverá ser capaz de desenvolver uma linha argumentativa, de expor, relacionar, sistematizar, confrontar, avaliar, discutir pontos distintos, tirar conclusões demonstrando conhecimento da estrutura de uma dissertação. O candidato só terá sua redação anulada se ele fugir totalmente do tema proposto, se não fizer uso da coletânea e não desenvolver uma dissertação em todas as quatro questões da prova de redação.
<b>Utilização dos elementos fornecidos pela coletânea correspondente ao tema.</b>	O candidato deverá demonstrar que sabe utilizar de forma adequada os elementos da coletânea. Isso significa que deverá saber identificar, nos textos da coletânea, as informações e os argumentos que contribuam para a discussão e/ou desenvolvimento do tema. Se simplesmente reproduzir os fragmentos em forma de colagem, não estará fazendo uma utilização adequada da coletânea, e perderá pontos neste item. <b>Se você não utilizar nenhum elemento da coletânea de textos, terá sua questão anulada.</b>
<b>Adequação à modalidade escrita em língua padrão.</b>	O candidato deverá demonstrar, em sua redação, capacidade de exprimir-se de forma adequada ao estilo escrito formal. Deverá também revelar um bom domínio das regras gramaticais da língua culta, do sistema ortográfico e dos recursos de pontuação, bem como dar legibilidade ao texto.
<b>Coesão</b>	Neste item será avaliada a capacidade de empregar adequadamente os recursos (vocabulares, sintáticos e semânticos) da língua para relacionar termos ou segmentos na construção de um texto. O candidato deverá, portanto, demonstrar que sabe fazer uso adequado, por exemplo, dos pronomes e das conjunções. Deverá também demonstrar que sabe estabelecer relações semânticas adequadas entre as palavras da língua portuguesa.

<b>Coerência</b>	Na avaliação da coerência das questões, será levado em conta o tipo de texto. Por exemplo, em um texto dissertativo verificar-se-á a capacidade de relacionar argumentos e de organizá-los de forma a extrair deles conclusões apropriadas, produzindo uma relação de sentido clara e consistente entre as idéias, atendendo ao objetivo proposto em cada questão.
------------------	--

**Quadro 11: Descritivo dos critérios utilizados para correção das provas de redação dos anos de 2002 e 2003.**

<b>CRITÉRIO</b>	<b>EXPECTATIVA</b>
<b>Fidelidade ao que propõe a questão e ao tipo de texto solicitado.</b>	Espera-se que o candidato elabore um texto dissertativo cujo conteúdo atenda à questão proposta. O candidato deverá ser capaz de desenvolver uma linha argumentativa, de expor, relacionar, sistematizar, confrontar, avaliar, discutir pontos distintos, tirar conclusões demonstrando conhecimento da estrutura de uma dissertação. Se o candidato não desenvolver uma dissertação, sua redação será anulada.
<b>Utilização dos elementos fornecidos pela coletânea correspondente ao tema.</b>	O candidato deverá demonstrar que sabe utilizar de forma adequada os elementos da coletânea. Isso significa que deverá saber identificar, nos textos da coletânea, as informações e os argumentos que contribuam para a discussão e/ou desenvolvimento da redação. Se simplesmente reproduzir os fragmentos que formam a coletânea, não estará fazendo uma utilização adequada dos textos.
<b>Adequação à modalidade escrita em língua padrão.</b>	O candidato deverá demonstrar, em sua redação, capacidade de exprimir-se de forma adequada ao estilo escrito formal. Deverá também revelar um bom domínio das regras gramaticais da língua culta, do sistema ortográfico e dos recursos de pontuação, bem como dar legibilidade ao texto.
<b>Coesão</b>	Neste item será avaliada a capacidade de empregar adequadamente os recursos (vocabulares, sintáticos e semânticos) da língua para relacionar termos ou segmentos na construção de um texto. O candidato deverá, portanto, demonstrar que sabe fazer uso adequado, por exemplo, dos pronomes e das conjunções. Deverá também demonstrar que sabe estabelecer relações semânticas adequadas entre as palavras da língua portuguesa.
<b>Coerência</b>	Na avaliação da coerência das questões, será levado em conta o tipo de texto. Por exemplo, em um texto dissertativo verificar-se-á a capacidade de relacionar argumentos e de organizá-los de forma a extrair deles conclusões apropriadas, produzindo uma relação de sentido clara e consistente entre as idéias, atendendo ao objetivo proposto em cada questão.
<b>Para finalizar</b>	Se o candidato fugir totalmente do tema proposto em dada questão, apenas essa questão será anulada. Do mesmo modo, se produzir outro tipo de texto, por exemplo, uma narração, quando se pede uma dissertação, também haverá anulação da questão. Observe-se que os critérios serão aplicados, considerando-se cada tema proposto em cada uma das quatro questões. O candidato só terá sua redação anulada se fugir ao tema proposto, não fizer uso da coletânea e não desenvolver uma dissertação.

**Quadro 12: Descritivo dos critérios utilizados para correção da prova de redação do ano de 2004.**

Os critérios de correção utilizados pela Universidade nos anos de 2002, 2003 e 2004 para valorar os textos produzidos no processo seletivo não se diferenciam quanto ao conteúdo, em relação aos anos de 2000 e 2001. Entretanto, eles se diferenciam quanto à disposição das informações nos Manuais do Candidato.

Todos os critérios se apresentam (inter)relacionados e parecem ter sido organizados para avaliar uma produção dissertativa, haja vista a presença, na descrição da expectativa da banca examinadora, de aspectos que comumente são considerados na literatura da área como características desse gênero, como: “Fidelidade ao que propõe a questão e ao tipo de texto solicitado”, “Utilização dos elementos fornecidos pela coletânea correspondente ao tema” e “Para finalizar”.

Em cada critério, percebemos a mesma intenção da Universidade em avaliar a textualidade nas produções dissertativo-argumentativas elaboradas pelos alunos. Nesses anos, em consonância com o ocorrido nos anos de 2000 e 2001, não houve a exigência de elaboração de gêneros textuais distintos, presentes nas situações de comunicação dos candidatos, conforme privilegiavam os PCNs para o Ensino Médio (BRASIL, 2000).

Os critérios confirmam a manutenção, em contexto de vestibular, da elaboração da tradicional dissertação-argumentativa, conforme já visto nos anos de 2000 e 2001. Entretanto, o modelo do enunciado, ao solicitar que o candidato se manifestasse por meio da argumentação, ratifica o objetivo almejado pelos PCNs (BRASIL, 2000), que é permitir que, por meio da linguagem, o sujeito produtor de texto seja capaz de expressar uma opinião com finalidade de interação social. Além disso, os modelos de prova dos anos de 2002 a 2004 deram mais relevância à condição de leitor do candidato, exigindo um vasto conhecimento de mundo, devido ao modelo de coletânea apresentado e aos temas propostos para discussão.

### 4.3 AS PROVAS DA UFES DOS ANOS DE 2005 A 2010 – (3ª fase)

Em relação às provas de redação da UFES referentes ao período de 2005 a 2010, denominado por nós de 3ª fase, verificamos que se configuravam como um modelo de prova que abordava diversos gêneros textuais. Esse modelo se aproximava do entendimento, proposto pelos PCNs (BRASIL, 2000), de que o trabalho com a língua materna pressupõe as várias possibilidades de uso da linguagem, valorizando os diferentes gêneros textuais como objeto de ensino e aprendizagem e, portanto, de avaliação.

As orientações presentes nos Manuais do Candidato indicavam a cobrança, nessas provas, de diversos gêneros textuais, além da orientação de que se tratava de um modelo de prova com três questões para elaboração – uma questão a menos proposta ao candidato, quando comparado ao modelo de prova relativo à 2ª fase pesquisada. Além do explicitado, esse modelo de prova foi, ainda, pautado na exposição de temas a serem desenvolvidos e na apresentação de uma coletânea em cuja composição o número de textos motivadores não passaria de dois. Tais proposições podem ser verificadas nos Manuais do Candidato referentes aos anos de 2005 a 2010, e as exemplificamos por meio do Manual do Candidato do ano 2005, página 25, de acordo com o texto citado a seguir:

A prova de Redação se constitui de três questões. Uma delas vale 4 (quatro) pontos e as outras duas valem 3 (três) pontos cada uma. Para cada questão será proposto um tema a ser desenvolvido em, no máximo, vinte linhas. Cada questão da prova poderá apresentar, no máximo, 2 (dois) textos motivadores, contendo informações e perspectivas acerca de cada tema. A redação é utilizada principalmente como um instrumento de avaliação da capacidade de pensar por escrito sobre um determinado assunto. Não procura avaliar apenas o conhecimento dos mecanismos de organização lingüística da modalidade culta da língua. Muito mais do que isso, essa prova pretende avaliar a capacidade e as habilidades de uso da língua na perspectiva de um bom desempenho em qualquer área do conhecimento. Nesse sentido, o candidato deve demonstrar também uma boa capacidade de leitura, de elaboração e de confronto de dados e argumentos.



Por meio dessa orientação, identificamos que não houve especificação de qual gênero ou tipologia textual seria cobrado pelo VEST-UFES. Desse modo, entendemos que a ausência dessa especificação se deve ao posicionamento da instituição de evitar os “esquemas prontos” de textos, uma vez que buscava manter a particularidade que pressupunha, do candidato, um vasto conhecimento das manifestações da linguagem, em gêneros textuais, por meio da escrita. Vale ressaltar, ainda, que, entre os anos de 2005 e 2010, não houve nenhum tipo de alteração referente às orientações para a prova de redação nos Manuais do Candidato, persistindo, assim, o mesmo modelo de orientação para elaboração da prova do VEST-UFES.

Apesar da ausência de informações relativas à cobrança de gêneros textuais diversos nos Manuais do Candidato, é possível constatar um modelo de prova fundamentado no uso da linguagem em condição de interação, o que se manifesta em diversas formas de realização. Tal constatação pode ser comprovada nos quadros a seguir, relativos aos comandos das questões propostas e aos tipos/gêneros textuais solicitados para elaboração.

Questões	COMANDO DAS QUESTÕES	TIPOS / GÊNEROS TEXTUAIS
1ª	Manifeste-se...	Dissertação
2ª	Redija...	Narração
3ª	Redija...	Carta

**Quadro 13: Descritivo da proposta de prova de redação apresentada no ano de 2005.**

Questões	COMANDO DAS QUESTÕES	TIPOS / GÊNEROS TEXTUAIS
1ª	Relate...	Relato
2ª	Escreva...	Cartão-postal
3ª	Imagine e escreva...	Editorial

**Quadro 14: Descritivo da proposta de prova de redação apresentada no ano de 2006/1.**

Questões	COMANDO DAS QUESTÕES	TIPOS / GÊNEROS TEXTUAIS
1ª	Escreva...	Artigo
2ª	Imagine e escreva...	Resenha
3ª	Construa...	Diálogo

**Quadro 15: Descritivo da proposta de prova de redação apresentada no ano de 2006/2.**

Questões	COMANDO DAS QUESTÕES	TIPOS / GÊNEROS TEXTUAIS
1ª	Redija comparando...	Artigo
2ª	Redija...	Comentário crítico
3ª	Construa...	Diálogo

**Quadro 16: Descritivo da proposta de prova de redação apresentada no ano de 2007/1.**

Questões	COMANDO DAS QUESTÕES	TIPOS / GÊNEROS TEXTUAIS
1ª	Elabore...	Artigo
2ª	Crie uma narrativa...	Relato autobiográfico
3ª	Redija...	Editorial

**Quadro 17: Descritivo da proposta de prova de redação apresentada no ano de 2007/2.**

Questões	COMANDO DAS QUESTÕES	TIPOS / GÊNEROS TEXTUAIS
1ª	Elabore formulando argumentos...	Artigo de opinião
2ª	Crie...	Reportagem
3ª	Crie...	Narrativa

**Quadro 18: Descritivo da proposta de prova de redação apresentada no ano de 2008.**

Questões	COMANDO DAS QUESTÕES	TIPOS / GÊNEROS TEXTUAIS
1ª	Relacione argumentos e redija...	Artigo de opinião
2ª	Crie...	Narrativa
3ª	Redija e apresente ponto de vista...	Carta argumentativa

**Quadro 19: Descritivo da proposta de prova de redação apresentada no ano de 2009.**

Questões	COMANDO DAS QUESTÕES	TIPOS / GÊNEROS TEXTUAIS
1ª	Redija um texto...	Editorial
2ª	Redija em prosa narrativa...	Biografia
3ª	Elabore...	Carta

**Quadro 20: Descritivo da proposta de prova de redação apresentada no ano de 2010.**

Podemos constatar, pelos quadros acima, que as informações presentes nos manuais e representadas nos quadros demonstram consonância, uma vez que, nos manuais, há a informação de que diversos gêneros textuais serão propostos aos candidatos para elaboração – no que diz respeito à produção escrita considerada pelo VEST-UFES como adequada para avaliar a capacidade de escrita do candidato nessa terceira fase. Com base nos

quadros, também é possível perceber um modelo de prova que privilegia a aplicação de três questões propostas e a solicitação de elaboração de gêneros textuais dos mais distintos.

Nesse contexto, vale destacar que, para a elaboração dos distintos gêneros textuais presentes em cada ano de prova, dos anos de 2005 a 2010, o candidato deveria atender à demanda de produção escrita solicitada em cada questão proposta. Essa realidade nos permite identificar a importância de o candidato/produtor conhecer diversas manifestações da linguagem e acionar, nas palavras de Koch e Elias (2010, p. 54), a “competência metagenética”, que se refere “[...] ao conhecimento de gêneros textuais, sua caracterização e função”.

Esse papel a ser assumido pelo produtor/candidato está de acordo com Koch (2004), relacionado à ideia de que os indivíduos, em condição situada de interação, desenvolvem competências que lhes possibilita interagir de forma conveniente, diferenciando não só os diversificados gêneros textuais, como também reconhecendo em quais práticas sociais eles são solicitados. Desse modo, está pressuposto o princípio de que o sujeito, em contato com os mais diversos gêneros na vida cotidiana, exercita a capacidade de identificar o gênero quando da construção e interpretação de textos, o que, para Bakhtin (2003, p. 283), ocorre em condição de interação, conforme esclarece no trecho a seguir:

[...] Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala.

Em vista dessas reflexões, consideramos que as provas de redação na 3ª fase buscaram avaliar a capacidade de o candidato, em condição de produção da redação, identificar o gênero solicitado e fazer associações, com base em seu conhecimento prévio sobre os gêneros, de características relacionadas ao texto capazes de contribuir para a construção do gênero solicitado na avaliação da

escrita. Esse aspecto nos induz a pensar que as provas dessa fase consideram que os indivíduos utilizam a linguagem em diferentes situações de interação verbal que se constituem nas heterogêneas esferas de atividade humana (BAKHTIN, 2003).

Bakhtin (2003, p. 285) considera o caráter histórico dos gêneros literários e enfatiza que, entre os elementos perenes do gênero, os aspectos composicionais são os que apresentam especial relevância. Para o autor, os gêneros são definidos “[...] acima de tudo, por sua construção composicional”. Assim, entendemos que essa historicidade garante a comunicação, uma vez que a ausência de perenidade na forma exigiria do sujeito uma reinvenção dos gêneros a cada nova enunciação.

Quanto à construção composicional dos gêneros, Bakhtin (2003, p. 283) afirma:

Se os gêneros do discurso não existissem e se nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.

Nessa perspectiva, o sujeito, ao enunciar por meio de um gênero, lança mão de sua construção composicional típica, já que essa forma se mantém relativamente estável durante o decorrer do tempo configurado. Há, assim, uma manutenção da retomada das formas composicionais estabilizadas dos gêneros.

Fundamentadas nessa concepção, Koch e Elias (2010) consideram que a construção do gênero textual em condição de interação é norteadada pela construção de modelos mentais tipológicos específicos que estão expostos aos usuários da língua, no meio em que vivem, e pelas representações, na memória, de tais características.

Tendo em vista essas considerações e o modelo de prova referente à terceira fase analisada, identificamos, com base nos quadros expostos, que algumas sequências textuais, tais como as dos tipos argumentativos, narrativos, expositivos e descritivos, estiveram presentes nessas provas. Desse modo, entendemos que o candidato deveria depreender, entre determinadas

sequências ou tipos textuais, um conjunto de características comuns, em termos de estruturação, seleção lexical, uso de tempos verbais, de advérbios e outros elementos que permitem reconhecê-las como pertencentes a determinada classe (KOCH e ELIAS, 2010).

Assim, identificamos, a partir do ano de 2005, um modelo de prova que, apesar de se apresentar como uma forma de avaliação da escrita pautada também no conhecimento de tipologias textuais, rompeu com o que havia sido presenciado entre os anos de 2000 e 2004. O texto dissertativo-argumentativo já não é mais solicitado como o mais adequado para o processo de avaliação escrita de candidatos a vagas na Universidade, e a língua não é mais usada para expressar o pensamento de forma lógica e organizada, com a finalidade restrita de “se fazer entender”.

A partir da presença, em 2005, da solicitação da produção de gêneros diversos para as redações do VEST-UFES, identificamos, nessas provas, a concepção de linguagem baseada na perspectiva bakhtiniana de que todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua que se efetiva “[...] através de enunciados concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Essa concepção de uso da língua, em contexto de um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, afunila a relação entre o gênero textual e seu envolvimento social, o que, para Marcuschi (2008, p. 155), significa a não possibilidade de tratar “[...] o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas”.

Essa forma de conceber o uso da língua nos permite identificar, no modelo da prova de redação do VEST-UFES referente à 3ª fase, não mais uma prioridade na aplicação de tipologias textuais, mas uma forma de fazer uso da língua baseada no entendimento de como os textos se constituem e circulam socialmente. Essa compreensão também se fundamenta no que diz Marcuschi (2008, p. 160) sobre gênero textual e tipologia textual. Segundo o autor,

[...] não há uma dicotomia entre gênero e tipo. Trata-se de uma relação de complementariedade. Ambos coexistem e não são dicotômicos. Todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas.

Levando em conta a concepção desses autores, no contexto de produção de gêneros textuais em condição de vestibular, o entendimento de texto se ancora na perspectiva da enunciação. Nessa visão de texto, Marcuschi (2008) considera que um dos aspectos centrais no processo interlocutório é a relação dos indivíduos entre si e com a situação discursiva, o que vai exigir dos escritores que tenham em mente seus interlocutores quando escrevem.

Portanto, o modelo de prova presente nas provas dos vestibulares a partir de 2005 se distancia do modelo dos anos anteriores também por considerar pertinente a possibilidade de alternar o interlocutor na construção textual. Marcuschi (2008, p. 78) ressalta que um dos problemas constatados nas redações escolares é que “[...] não se define com precisão a quem os alunos se dirigem. A cena textual não fica clara. Ele não tem um outro (o auditório) bem determinado e assim tem dificuldade de operar com a linguagem e escreve tudo para o mesmo interlocutor que é o professor”.

Essa consideração nos permite inferir que as provas da UFES relativas à terceira fase confirmam a concepção de língua vinculada às práticas sociais, ao considerarem que a mudança de interlocutor possibilita ao produtor/candidato fazer seleções lexicais diversas e trabalhar com níveis de formalidades da língua distintos e ao admitirem a mudança de interlocutor nas produções de gêneros textuais também distintos.

A diversidade de gêneros solicitados foi proposta de maneira quantitativa, conforme demonstra a tabela a seguir.

**Tabela 5: Demonstrativo do número de questões presentes nas provas de redação dos anos de 2005 a 2010.**

<b>Ano</b>	<b>2005</b>	<b>2006/1</b>	<b>2006/2</b>	<b>2007/1</b>	<b>2007/2</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>
Número total de Questões propostas na prova	03	03	03	03	03	03	03	03
Número de questões a serem escolhidas para elaboração da prova	03	03	03	03	03	03	03	03

Por meio da Tabela 5, verificamos que o número de questões propostas foi mantido durante os anos analisados, conservando-se o modelo de elaboração de três redações por ano de prova, em consonância com as orientações apresentadas no Manual do Candidato. Cada uma das três propostas que compunham as provas de redação era apresentada ao candidato a partir de um comando, que explicitava qual o gênero textual solicitado para produção, e de uma coletânea de textos e/ou fragmentos de textos selecionados pela banca elaboradora. A título de exemplificação, seguem as três propostas apresentadas aos candidatos na prova de redação de 2010.

## Prova de redação do VEST/UFES do ano de 2010

### 1ª QUESTÃO (4,0 PONTOS)

A expressão "Brasil, país do futuro" tem origem em uma obra do escritor austríaco Stefan Zweig publicada em 1941. Essa expressão veio à tona novamente agora, a partir do cenário sócio-político-econômico ilustrado pelos textos abaixo. Com base nesse cenário, redija um texto, em forma de um editorial jornalístico, discutindo a seguinte questão: **PRÉ-SAL, COPA DE 2014, OLIMPIADAS DE 2016: O FUTURO FINALMENTE CHEGOU?**

#### TEXTO I



(www.blogspetrobras.com.br)

Segundo a Petrobras, a produção de petróleo no pré-sal brasileiro chegará, em 2014, a 225 mil barris por dia – a produção atual é de 22 mil barris/dia.



(www.tblogsport.com)

De acordo com dados divulgados pelo Governo Federal, os investimentos previstos para a Copa de 2014 e para as Olimpíadas de 2016 são da ordem de 30 bilhões de reais. Para o governo e alguns economistas, retomarão aos cofres públicos em torno de 30% a mais do valor investido, além de serem gerados empregos e de se promoverem melhorias de infraestrutura em cidades e estados envolvidos.



(www.tvcanal3.com.br)

#### TEXTO II

A escolha do Rio de Janeiro como sede dos Jogos Olímpicos de 2016 é "a última prova de que para o Brasil, um dos países mais glamourosos e carismáticos do mundo, os bons tempos estão começando", de acordo com uma elogiosa reportagem publicada neste domingo pelo semanário britânico *The Observer*. "Tão frequentemente descritos como pertencentes a um 'país do futuro', os brasileiros viram-se vivendo o presente neste fim de semana", escreveu o correspondente Tom Phillips, do Rio de Janeiro. No entanto, a reportagem lembra que, em meio à crescente importância econômica, política e ambiental, "o Brasil ainda tem vastos exércitos de pobres". "O país ainda tem um dos níveis de desigualdade mais altos do planeta, com os 10% mais ricos em posse de metade da renda do país, enquanto menos de 1% dela pinga para os 10% mais pobres", afirma o *Observer*.

(THE OBSERVER: com Rio 2016, país do futuro vive o presente. Disponível em: <oglobo.com>. Acesso em: 10 out. 2009.)

### 2ª QUESTÃO (3,0 PONTOS)

#### TEXTO 1

Os eventos biográficos não seguem uma linearidade progressiva e de causalidade, linearidade de sobrevôo que ligue e dê sentido a todos os acontecimentos narrados por uma pessoa. Eles não se concatenam em um todo coerente, coeso e atado por uma cadeia de inter-relações: esta construção é realizada *a posteriori* pelo indivíduo ou pelo pesquisador no momento em que produz um relato oral, uma narrativa.

(MONTAGNER, Miguel Ângelo. "Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana". Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a10n17.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2009.)

#### TEXTO 2

Bem sei que tudo na vida não passa de mentiras, e sei também que é nas memórias que os homens mentem mais. Quem escreve memórias arruma as coisas de jeito que o leitor fique fazendo uma alta idéia do escrevedor. Mas para isso ele não pode dizer a verdade, porque senão o leitor fica vendo que era um homem igual aos outros. Logo, tem de mentir com muita manha, para dar idéia de que está falando a verdade pura.

(LOBATO, Monteiro. *Memórias da Emília*. 43. ed. São Paulo: Brasiliense, s/d, p. 7. [1ª ed.: 1936].)

Os textos acima falam de biografia e de memória. Redija – em prosa narrativa – uma curta biografia de alguma personagem (real ou ficcional), contemplando nascimento, infância, vida adulta e falecimento do biografado.



### 3ª QUESTÃO (3,0 PONTOS)

Um dos pontos comuns na crítica sobre o *Auto da barca do inferno*, do dramaturgo português Gil Vicente, é a atualidade da representação dos problemas sociais e morais de sua época, 1517. Por meio de personagens de diversas ordens sociais, como o Fidalgo, o Frade ou a Alcoviteira, o autor tipifica e alegoriza, sobretudo, os vícios.

A partir da cena abaixo entre o Diabo e o Corregedor ("magistrado que tem jurisdição sobre todos os outros juizes de uma comarca, e que tem a função de fiscalizar a distribuição da justiça, o exercício da advocacia e o andamento dos serviços forenses" – *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*), elabore uma carta dirigida a Gil Vicente, em que seja observada a permanência, na realidade brasileira contemporânea, de problemas que ele apontou satiricamente.

DIABO	[...] Entrai, entrai, corregedor!	
CORREGEDOR	Hou! <i>Vidētis qui petātis!</i> <i>Super jure majestatis</i> tem vosso mando vigor?	( <i>Vede o que reclamais</i> ) ( <i>Acima do direito de majestade</i> )
DIABO	Quando éreis ouvidor <i>non ne accepistis rapina?</i> Pois ireis pela <i>bolina</i> como havemos de dispor... Oh! Que isca esse papel para um fogo que eu sei!	( <i>acaso não recebestes roubo?</i> ) ( <i>cabo de sustentação da vela do barco</i> )
CORREGEDOR	<i>Domine, memento mei!</i>	( <i>Senhor, lembra-te de mim</i> )
DIABO	<i>Non est tempus, Bacharel!</i> <i>Imbarquemini in batel</i> <i>quia judicastis malicia.</i>	( <i>porque sentenciastes com malícia</i> )

(VICENTE, Gil. *Auto da barca do inferno*. In: \_\_\_\_\_. *O velho da horta. Auto da barca do inferno. Farsa de Inês Pereira*. Ed. Segismundo Spina. 32. ed. São Paulo: Ateliar, 1998, p. 155-156.)

O modelo de prova exposto nos leva a inferir que a forma de organização da prova procurou definir um protocolo de leitura que deveria ser iniciado ora pelos fragmentos de textos motivadores, ora pelo enunciado. Nesse contexto, vale ressaltar que, independentemente desse protocolo, era necessário o candidato identificar o gênero textual que estava sendo solicitado, paralelamente, também, à necessária leitura da coletânea.

Esse modelo de prova se manteria nas provas aplicadas entre os anos de 2005 e 2010. Assim, caberia ao candidato ler as três propostas e produzi-las sob a forma do gênero textual solicitado em cada questão. Essa organização interna da prova nos permite identificar um sujeito que, nas palavras de Marcuschi (2008, p. 70), corresponderia a “[...] aquele que ocupa um lugar no discurso e que se determina na relação com o outro”. Esse entendimento de sujeito não se distancia do entendimento de Koch e Elias (2006, p.10), ao classificarem o sujeito considerando o lugar de interação e da constituição dos interlocutores, como “[...] atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto”.

Essas reflexões sobre a concepção de sujeito, identificada no período de prova de 2005 a 2010, parecem ganhar consistência não só pelas considerações já

feitas em relação aos gêneros textuais solicitados, mas também pela observação dos temas propostos em cada questão de prova e da coletânea de textos que acompanha cada questão.

Quanto aos temas, vale destacar que se caracterizavam pelo tom sociopolítico-cultural que envolvia determinados assuntos presentes na mídia televisiva e impressa, conforme quadro a seguir:

<b>Ano/ Temas abordados nas questões</b>	<b>1ª</b>	<b>2ª</b>	<b>3ª</b>
<b>2005</b>	Salve uma vida: doe órgão	Amor e ódio	Insatisfação com serviços prestados por empresas de telefonia e planos de saúde
<b>2006/1</b>	“Teve dó de angu e não criou cachorro”	Atualidades brasileiras	Injustiça social no Brasil
<b>2006/2</b>	Prostituição como atividade profissional, reconhecida e em vigor na Alemanha e como atividade passível de legalização no Brasil.	Viver na infelicidade, fazendo apenas aquilo que nos desagrada, é tolice	Sucesso no meio social, à custa, basicamente, de um jogo de aparências e da aceitação da opinião alheia
<b>2007/1</b>	(Im)punidade no Brasil	‘A lógica do castigo infernal’	Crenças e costumes
<b>2007/2</b>	O que fazer para diminuir a desigualdade econômica e social?	“Vida de Lindonéia”	Crimes cometidos por mães
<b>2008</b>	Políticas de Cotas no Brasil	Chuvas e inundações	Quem é cruel com os animais não pode ser uma boa pessoa
<b>2009</b>	Respeito ao direito de informação no Brasil	Personagens envolvidos numa cena urbana trágica	Validade ou não da total liberdade de expressão
<b>2010</b>	Pré-sal, copa do mundo de 2014, olimpíadas de 2016: o futuro chegou?	‘História de vida’	Permanência, na realidade brasileira, de problemas presentes na obra <i>Auto da Barca do Inferno</i> , de Gil Vicente.

**Quadro 21: Descritivo dos temas presentes nas provas de redação dos anos de 2005 a 2010.**

É possível identificar a permanência de temas sociopolítico-culturais nas provas dos anos de 2005 e 2010, com a finalidade de oferecer ao candidato a oportunidade de discussão, desenvolvimento e posicionamento sobre o tema proposto.

A elaboração dos gêneros textuais a partir dos temas propostos reforça a ideia, expressa em Marcuschi (2008, p. 84), de que o gênero é “uma prática social”, uma vez que o autor defende que os gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. Desse modo, entendemos que o desenvolvimento de múltiplos temas nas provas do vestibular pode estar diretamente relacionado a possíveis simulações das mais diversas situações de comunicação em condição de interação.

Além disso, mais uma vez, é possível encontrar uma relação estreita entre a leitura e a escrita na produção de texto em condição de vestibular, ao considerarmos que, em cada questão proposta ao candidato, havia textos motivadores para auxiliar a produção textual solicitada, conforme indica a tabela a seguir.

**Tabela 6: Demonstrativo do número de textos ou fragmentos de textos motivadores presentes na coletânea das provas de redação dos anos de 2005 a 2010.**

<b>Ano/ N° de</b>	<b>2005</b>	<b>2006/1</b>	<b>2006/2</b>	<b>2007/1</b>	<b>2007/2</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>
<b>1ª</b>	02	01	01	02	03	02	02	06
<b>2ª</b>	02	01	01	02	02	02	02	02
<b>3ª</b>	01	01	01	02	02	02	02	02

A tabela acima possibilitou-nos verificar que o número de textos motivadores presentes nas coletâneas das provas de redação, referentes à fase

denominada por nós como terceira, apresenta-se de maneira incompatível com as orientações apresentadas nos Manuais dos Candidatos, quando consideramos os anos de 2007/2 e 2010. Nesses anos, foi possível perceber a primeira questão da prova apresenta número de textos motivadores superior a dois.

Entretanto, todas as demais questões propostas entre os anos de 2005 e 2010 apresentam número de textos na coletânea igual ou inferior a dois, conforme orientação dos manuais referentes ao período analisado e ao período anterior, entre os anos de 2002 e 2004.

Esse modelo de coletânea nos leva a crer que a quantidade de textos que compuseram as provas aqui analisadas corrobora as considerações de Bakhtin (2003) sobre o dialogismo. A partir da leitura que o candidato faz dos textos e fragmentos de textos presentes na coletânea, observa-se, com nitidez, a sua relação com as vozes de “outros”. A retomada do discurso do “outro”, presente na coletânea, acaba por fazer parte do discurso que o candidato assume na produção da redação. O uso das vozes alheias está organizado sob o ponto de vista do candidato, em função daquilo que pretende enunciar.

Nesse contexto, entendemos que os candidatos/produtores de textos assumem o papel de atores sociais, conforme declaram Koch e Elias (2006), na elaboração dos textos, uma vez que a construção do texto requer do sujeito/candidato uma atitude de enunciador de um discurso em contexto situado. Desse modo, reportamo-nos à definição de texto assumida por Bakhtin (2003, p. 307) ao considerar o texto como “a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências)”.

Em vista dessas considerações, ancoramos em Koch e Elias (2006) nosso entendimento a respeito da necessidade de o aluno ativar conhecimentos para compor o texto, uma vez que, dessa forma, a contribuição pessoal do aluno para a produção da redação é ampliada no interior do evento comunicativo. Assim, as estratégias de seleção de conhecimento para elaboração do texto, de que falam as autoras, estão presentes nesse modelo de avaliação.

Entendemos, pois, que a quantidade de textos presentes nas coletâneas das provas de redação teria o objetivo de levar o produtor/candidato a atuar como sujeito ativo em condição de uso da língua, capaz de dialogar com outras vozes ao produzir seu discurso. Para isso, ele deveria dar atenção aos textos ou fragmentos de textos de diferentes gêneros disponibilizados nas coletâneas para tal situação avaliativa, conforme consta no quadro a seguir:

<b>Ano/ Gêneros- fragmentos textuais utilizados como textos motivadores</b>	<b>1ª</b>	<b>2ª</b>	<b>3ª</b>
<b>2005</b>	Campanha / Informativo	Música / Poema / Verbetes	Charge
<b>2006/1</b>	Crônica	Ilustração	Música / Reportagem
<b>2006/2</b>	Reportagem	Frase autoajuda	Conto
<b>2007/1</b>	Reportagem / Reportagem	Quadrinhos	Romance / Verbetes
<b>2007/2</b>	Charge / Reportagem / Editorial	Pintura / Resenha / Música	Notícia / Notícia
<b>2008</b>	Manifesto / Manifesto	Verbetes / Manchetes / Fotografias	Notícia / Romance
<b>2009</b>	Reportagem / Artigo de opinião	Artigo de opinião / Crônica	Artigo de Opinião / Artigo de Opinião
<b>2010</b>	Mapa, Foto, Logomarca, Editorial, Notícia	Artigo acadêmico, Narrativa infantil	Texto dramático

**Quadro 22: Descritivo dos gêneros textuais presentes nas coletâneas das provas de redação entre os anos de 2005 e de 2010.**

O quadro acima demonstra que, nas provas de 2005 a 2010, os gêneros textuais presentes em cada coletânea foram diversos e exigiram dos candidatos a condição de sujeito histórico-social, na medida em que o caráter dialógico entre os distintos gêneros apresentados exigiu do leitor/candidato uma interação regulada pela leitura (KOCH; ELIAS, 2006).

Percebemos, também, que foi mantido o mesmo eixo temático nos textos e fragmentos de textos da coletânea, permitindo, dessa forma, uma associação entre o tema a ser desenvolvido pelo candidato e o conteúdo de cada fragmento de texto motivador. Nesse contexto de produção, entendemos que essa associação configura-se como um item a ser considerado na avaliação das redações, realidade já encontrada nas provas dos anos anteriores, conforme declara Therezo (1997).

As fontes dos gêneros que compuseram a coletânea merecem atenção, e podemos conferi-las no quadro a seguir:

<b>Ano/ Fontes dos textos motivadores</b>	<b>1ª</b>	<b>2ª</b>	<b>3ª</b>
<b>2005</b>	Foto / Internet	Gilberto Gil / Drummond / Livro – <i>Vocabulário da psicanálise</i>	Jornal A Gazeta
<b>2006/1</b>	Revista TAM MAGAZINE	Não há	Não há / Livro – <i>Guerra civil: estado e trauma</i>
<b>2006/2</b>	Revista IstoÉ	Livro – O <i>Hagakure</i>	Livro – Papéis avulsos
<b>2007/1</b>	Revista IstoÉ / Revista IstoÉ	Jornal Folha de São Paulo	Livro – <i>Campo geral</i> / Internet – Dicionário eletrônico
<b>2007/2</b>	Jornal A Tribuna / Jornal O Estado de São Paulo / Jornal O Estado de São Paulo	Não há / Internet / não há	Internet / Internet
<b>2008</b>	Internet – folha.uol	Internet – noticias.uol	Internet – globo.com / Livro Quincas Borba
<b>2009</b>	Revista Carta Maior / Livro – <i>Por uma mídia livre</i>	Revista Caros amigos / Livro – <i>Feliz ano novo</i>	Internet – direitoacomunicacao.org / Internet – conar.org
<b>2010</b>	Internet	Internet, livro	Livro <i>O velho da horta. Auto da barca do inferno. Farsa de Inês Pereira.</i>

**Quadro 23: Descritivo das fontes dos gêneros textuais presentes nas provas de redação entre os anos de 2005 e de 2010.**

Todos os temas oferecidos, de uma forma ou de outra, ocuparam espaço nas mais diversas mídias da época como assuntos de atualidade. Desse modo, percebe-se a importância de o produtor do texto estar atualizado com os acontecimentos e temas mais pertinentes para o momento sociopolítico-cultural em que ele estava inserido.

Nesse contexto, entendemos que os critérios adotados nas avaliações referentes a essa terceira fase apresentavam adequação às provas apresentadas aos candidatos, tendo em vista a grade de correção, a seguir, que foi utilizada nos anos de 2005 a 2010:

<b>CRITÉRIOS</b>	<b>EXPECTATIVAS</b>
<b>Fidelidade ao tema, ao tipo de texto e ao gênero textual.</b>	<b>Espera-se que o candidato elabore um texto, levando em consideração a tipologia e as características do gênero textual solicitado, bem como o tema proposto para cada questão.</b>
<b>Utilização dos elementos fornecidos pela coletânea correspondente ao tema.</b>	O candidato deverá demonstrar que sabe utilizar de forma adequada os elementos da coletânea. Isso significa que deverá saber identificar, nos textos apresentados, as informações que contribuam para a discussão e/ou desenvolvimento da redação.
<b>Adequação à modalidade escrita em língua padrão.</b>	O candidato deverá demonstrar, em sua redação, capacidade de exprimir-se de forma adequada ao estilo escrito formal. Deverá também revelar um bom domínio das regras gramaticais da variante padrão, do sistema ortográfico e dos recursos de pontuação, bem como dar legibilidade ao texto.
<b>Coesão</b>	Neste item será avaliada a capacidade de empregar adequadamente os recursos (vocabulares, sintáticos e semânticos) da língua para relacionar termos ou segmentos na construção de um texto. O candidato deverá, portanto, demonstrar que sabe fazer uso adequado, por exemplo, dos pronomes, dos conectivos e de outros elementos de coesão textual.
<b>Coerência</b>	Na avaliação da coerência das questões, será levada em conta a capacidade do candidato de relacionar fatos e argumentos e de organizá-los de forma a extrair deles conclusões apropriadas, produzindo uma relação de sentido clara e consistente entre as idéias, atendendo ao objetivo proposto em cada questão.
<b>Para finalizar</b>	Se o candidato fugir totalmente do tema proposto em uma questão, apenas essa questão será anulada. Do mesmo modo, se produzir outro tipo de texto ou gênero textual ou, ainda, não fizer uso das idéias sugeridas pela coletânea também haverá anulação de questão. Observe-se que os critérios serão aplicados, considerando-se cada tema proposto em cada uma das três questões.

**Quadro 24: Descritivo dos critérios utilizados pela Ufes para correção da prova de redação dos anos de 2005 a 2010.**

Os critérios de correção utilizados entre os anos de 2005 e 2010 mantiveram-se os mesmos. A presença do item a ser avaliado “Fidelidade ao tema, ao tipo de texto e ao gênero textual” permite considerar a ascensão dos gêneros textuais em condição de uso em redações de vestibulares.

Nesse contexto, verificamos que a composição dos gêneros propostos em condição de redação de vestibular deve atender às demandas referentes à situação de interação. Koch e Elias (2006) apontam a importância de se levar em conta a composição dos gêneros. Desse modo, a forma de organização – também citada pelas autoras com o nome de estrutura – e a distribuição das informações devem estar em consonância com o gênero solicitado em cada questão proposta, permitindo à Universidade verificar se esse critério atende satisfatoriamente à situação de comunicação simulada pela questão.

As autoras também atribuem importância, na produção de gênero textual, à “[...] adequação ao conteúdo temático” (KOCH e ELIAS, 2006, p. 110). O gênero elaborado precisa apresentar pertinência, em seu conteúdo, em relação ao tema proposto para discussão, bem como seleção lexical e personalidade, uso da 1ª pessoa ou 3ª pessoa. O estilo assumido nas redações elaboradas também se submete à avaliação devido à necessidade de equilíbrio entre os estilos de comunicação formal e informal cabíveis em contextos de produções de gêneros distintos.

Sobre a adequação ou fidelidade ao gênero textual solicitado, Koch e Elias (2006, p. 110) pontuam que,

[...] nas escolhas que realiza, o autor imprime a sua marca individual, mas não pode ignorar a relativa estabilidade dos gêneros textuais, o que não o caracteriza como um sujeito inteiramente livre, em descaso às regulações sociais, nem como um sujeito totalmente submisso, que nada pode dizer, sem fugir às prescrições sociais.

Entendemos, assim, que a avaliação feita pela Universidade quanto ao atendimento dos textos elaborados às solicitações dos enunciados é pertinente, uma vez que há regulações sociais que resultam em estruturas



composicionais, temáticas e relativas ao estilo adotado pelo produtor/candidato que precisam ser observadas nas redações.

Nesse contexto, a avaliação dos gêneros textuais está de acordo com os PCNs – Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) e os PCNs – Ensino Médio (BRASIL, 2000), que indicam a utilização da linguagem em condição de uso e, assim, o sujeito em condição de “sujeito em situação”. Os PCNs – Ensino Médio (BRASIL, 2000) caracterizam o vestibular como uma situação que permite a esse sujeito assumir sua função social de ser avaliado em um processo de seleção. Desse modo, entendemos que o sujeito/candidato pode estar condicionado aos critérios de seleção estabelecidos pela UFES.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecemos que, nesta jornada de pesquisa, não caminhamos de forma solitária e, portanto, não alcançamos um possível ponto de chegada com fundamento somente em nossas considerações e conhecimentos. Reconhecemos o fundamental papel do *outro*, com suas muitas vozes, no entrelaçamento de dizeres e na busca por mais saberes, reflexões e experiências na esfera interdiscursiva da Educação.

Nesse contexto polifônico, procuramos compreender como se manifestaram as concepções de linguagem, de sujeito, de língua e de leitura nas provas de redação de vestibular da UFES entre os anos de 2000 e 2010. Seguindo tal objetivo, trilhamos caminho no sentido de analisar documentos que reuniam informações sobre as provas de redação do VEST-UFES. Entre o material analisado, estavam Manuais do Candidato, as provas de redação propostas e os critérios adotados pela Universidade para correção e valoração das redações produzidas pelos candidatos, referentes à primeira década dos anos 2000.

Nesse período, com apoio nos conceitos teóricos de Mikhail Bakhtin e de outros autores que com ele dialogam, procuramos interagir com as diferentes vozes presentes no material analisado, buscando a compreensão dos enunciados proferidos e voltando nosso olhar para a prática textual escrita, que era privilegiada pela UFES, em contexto de vestibular, nos anos pesquisados.

Ao nos aproximarmos das práticas de linguagem escrita, o nosso olhar de investigadora se deparou com desafios relacionados ao complexo universo de significações. Esses desafios nos convidaram a reconhecer as muitas possibilidades de reflexão sobre o trabalho com a linguagem escrita e a atentar para as provas de redação propostas pelo VEST-UFES.

Conforme ficou evidenciado em nossas análises, a linguagem configurou-se, nessas propostas, como manifestação da expressão de um sujeito em contexto de interação e apresentou-se por meio de diferentes concepções em condição de uso. Desse modo, com fundamento em uma trajetória metodológica

configurada em pesquisa documental, identificamos diferentes manifestações de concepção de linguagem presentes nas propostas das provas de redação do VEST-UFES: uma mais voltada para a necessidade de se fazer entender, caracterizada pelas práticas de escrita que tomam o texto em sua pura forma linguística, perpetuando, assim, práticas de escrita artificiais; e outra que se configura textualmente em condição de práticas sociais, as quais se constituem em contexto situado de interação entre interlocutores.

Essa verificação foi possível ao percebemos que a prova de redação do VEST-UFES merecia atenção quanto ao texto solicitado, aos temas propostos para discussão, ao número de textos e gêneros textuais que compunham a coletânea e aos critérios de avaliação presentes nas grades de correção. A partir dessa abordagem de análise, verificamos que as provas apresentadas podiam ser agrupadas em três fases, no que diz respeito à estrutura nelas presente, e, nessa perspectiva, permitiam um olhar sobre as concepções de linguagem, de texto, de sujeito e de escrita que fundamentavam cada fase descrita.

No que diz respeito à concepção de linguagem e do trabalho com a Língua Portuguesa manifesta nas várias possibilidades do uso e em qualquer forma de realização, defendida pelos PCNs para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), identificamos, nas provas de redação aplicadas entre os anos de 2000 e 2010, aspectos a serem considerados, tendo em vista o que havia nos documentos oficiais e o que era empregado como concepção de linguagem nas provas propostas aos candidatos.

Os modelos de provas propostos na fase denominada por nós como primeira (2000 a 2001) apresentaram solicitação de escrita de texto que privilegiou o texto dissertativo. Desse modo, percebemos que essa forma de pensar a avaliação da escrita remonta a uma prática de ensino da produção de texto na escola que valoriza o ensino de sequencialidades linguísticas e/ou de tipologias textuais.

Assim, o VEST-UFES dos anos de 2000 e 2001 nos mostrou a valorização da avaliação da escrita pautada em práticas de escrita eminentemente escolares,

favorecendo, assim, a perpetuação de uma prática de ensino da produção de texto pautada apenas em formas escolares de escrita.

A partir dessas percepções, identificamos uma concepção de linguagem fundamentada na representação do pensamento de um sujeito que deveria se fazer entender por meio da exposição de suas ideias acerca de determinada temática. O texto foi compreendido como produto lógico do pensamento, como uma representação mental do escritor, e a escrita, por sua vez, como meio de expressar seu pensamento.

Ainda nessa fase, foi possível perceber, no entanto, uma valorização da prática de leitura que exigiu a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo, com base na coletânea proposta. Essa prática possibilitou perceber a linguagem como ação de interação de sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto.

Essas concepções de linguagem, de texto, de escrita e de sujeito ainda se perpetuaram em anos posteriores, identificados por nós como a segunda fase (2002 a 2004), apesar de se apresentar um modelo diferente de prova. Nesse sentido, cabe assinalar que o aumento no número de textos a serem produzidos pelo candidato e a redução do número de textos motivadores que compuseram cada coletânea, entre os anos de 2002 e 2004, chamou a atenção e enfatizou a atividade de leitura, uma vez que os conhecimentos prévios de cada candidato assumiram significado de destaque diante dos temas apresentados e da incompletude dos textos motivadores disponibilizados.

Nessa fase, ficou evidenciado que o texto ganhou sentido a partir da interação autor-texto-leitor. O candidato, ao ler a coletânea e o enunciado, mobilizava vários tipos de conhecimentos para tentar assegurar a posterior produção da redação solicitada. Dessa forma, o candidato/leitor garantia o processamento textual em contexto de leitura e escrita.

Nesse período, a prática da produção de texto ainda valorizou a avaliação da escrita pautada em práticas de escrita eminentemente escolares. A dissertação-argumentativa, eleita como a mais ideal para a avaliação do

candidato em contexto de vestibular durante os anos de 2000 a 2004, perdeu força a partir do que foi constatado por nós nos modelos de provas de redação de VEST-UFES dos anos posteriores.

A partir do ano de 2005, foi identificado um modelo de prova que privilegiava a elaboração de gêneros textuais. Portanto, constatamos um modelo de prova fundamentado no uso da linguagem em condição de interação, que se manifesta em diversas formas de realização.

Nesse período, correspondente à terceira fase (2005 a 2010), o candidato/produtor precisou demonstrar conhecimento sobre as diversas manifestações da linguagem e acionar seus conhecimentos sobre gêneros textuais, sua caracterização e função. Esse uso da linguagem expressava que a utilização da língua se dava de maneira heterogênea por manifestar as muitas condições de interação humana.

Ainda nessa fase, os textos produzidos em condição de vestibular ressaltaram os aspectos composicionais que caracterizam cada gênero textual em condição de interação. Com base nessas considerações, identificamos a concepção de linguagem baseada na perspectiva de que todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua que se efetiva na esfera da atividade humana.

Desse modo, percebemos um estreitamento entre o uso dos gêneros textuais e as práticas sociais dos sujeitos. Assim, o texto é interação e representa a ação dos interlocutores e, em contexto de uso, não desconsidera as múltiplas possibilidades de mudança de interlocutor. Essa terceira fase objeto de análise configurou-se como um período mais próximo daquilo que era abordado pelos PCNs, no que diz respeito ao trabalho com a Língua Portuguesa em condição de produção de texto.

Vale ressaltar que os critérios presentes nas grades de correção do VEST-UFES apresentaram consonância com as propostas de provas, uma vez que, para cada fase analisada, foram estabelecidos critérios de correção diretamente relacionados a cada modelo de prova elaborado pela Universidade. Além disso, foi possível perceber que os critérios estabelecidos para correção também expressam as concepções de linguagem adotadas nos

anos de 2000 a 2010, o que corrobora os resultados alcançados nas análises das provas propostas pela Universidade.

De maneira geral, todas as considerações feitas servem para apontar a complexidade que perpassa a produção do texto escrito em condição de vestibular. As provas de redação apresentadas aos candidatos ao longo desses dez anos de VEST-UFES evidenciaram o uso da linguagem em contexto de uso, de interação. Outro aspecto evidenciado foi a relação direta entre o processo de leitura e o de escrita na relação leitor-texto-autor.

Com base nessas observações, verificamos que pressupostos que fundamentam as concepções de linguagem baseadas nas mais recentes teorias linguísticas foram manifestados nas propostas de redação elaboradas pela Universidade Federal do Espírito Santo no período abrangido por nossa pesquisa, tendo em vista que o uso da linguagem em condição de interação foi reproduzido em contexto de produção textual e em posterior avaliação de processo seletivo de vestibular.

Essa verificação demonstra que os modelos de prova de redação propostos pelo VEST-UFES, ao longo dos anos analisados, se adequaram às concepções de linguagem entendidas pela Universidade como as mais adequadas para o trabalho com a linguagem, a língua, o texto e o sujeito em condição situada.

As considerações aqui feitas são modestas contribuições a respeito dos diversos olhares que podem ser lançados sobre as provas de redação de vestibular elaboradas pela UFES do ano 2000 ao ano 2010. Esperamos que essas contribuições acirrem novas pesquisas e novos questionamentos acerca do objeto pesquisado e novas considerações venham trazer um maior entendimento desse objeto.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. / Mikhail Bakhtin; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAZERMAN, Charles; HOFFNAGEL, Judith Cahmabliss; DIONÍSIO, Ângela Paiva (orgs). **Gênero, Agência e Escrita**. Tradução e adaptação de Judith Cahmabliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_; DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Cahmabliss (orgs). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução e adaptação de Judith Cahmabliss Hoffnagel [et al.]. São Paulo: Cortez, 2005.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília : MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília : MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio - bases legais** / Secretaria de Educação Básica. Brasília : MEC/SEF, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação: PORTARIA Nº 2.941, de 17 de dezembro de 2001. **Diário Oficial da União (D.O.U.)** de 21 de dezembro de 2001. Disponível em:<<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/933003/dou-secao-1-21-12-2001-pg-43/pdfView>>. Acessado em: 16 fev. 2010.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa; DOMINGUES, Ana Beatriz. **O Ensino-aprendizagem da escrita e o exame vestibular da UFRJ: Desafios à articulação da Educação Básica com a Superior**. Revista Contemporânea de Educação, v.2, n.3, jan-jun de 2007. Disponível em:<<http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n3/numero3-oensino.pdf>>. Acessado em 23 de abril de 2011.

CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da Leitura**. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

COSTA VAL, Maria das Graças. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 161.

\_\_\_\_\_. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3. ed. [revista]. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. Coleção Língua[gem].



FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: outros conceitos- chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p.181-193.

\_\_\_\_\_. Leitura e dialogismo. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K. (orgs). **Escola e leitura – velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 56.

FRANCO. Kátia Regina. **O editorial na situação de redação de vestibular**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos- PPGEL, Universidade Federal do Espírito Santo -UFES, Vitória, 2008.

GERALDI, João Wanderley. [O que é língua? Qual a relação entre língua, linguagem e sociedade? etc.]. In: XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana (orgs.). **Conversas com Lingüistas: virtudes e controvérsias**. [Livro de entrevistas]. São Paulo: Parábola, 2003. p. 77-90. Série Língua[gem] 3.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e Ensino**. Campinas SP: Mercado das Letras: Associação de leitura do Brasil, 1996.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GHILARDI, Maria Inês. **Redação para o Vestibular: propostas, comentários, redações e exercícios**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 1998.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editoria, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Introdução à lingüística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos dos textos**. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Ler e Escrever: estratégias de produção**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 1996.

LEMOS, Cláudia T. Guimarães de. Redações no vestibular: algumas estratégias. **Catálogo de Publicações**. Cidade: Fundação Carlos Chagas, p. 61-71, 1977.

LUDKE, M. e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 151-176.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **Gêneros textuais & ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p.19-36.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3.ed. São Paulo: Parábola, 2008. Série Educação–Linguística 2.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NETTO, Adolpho Ribeiro. O vestibular no Sistema Educacional Brasileiro. **Caderno de pesquisa – Publicações online**. Fundação Carlos Chagas, 1978. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/398.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2010.

\_\_\_\_\_. Vestibular ao longo do tempo: implicações e implicâncias. **Caderno de Pesquisa – Publicações Online**. Fundação Carlos Chagas, 1986. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/116.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2010.

OLIVEIRA, Carlos Alberto Serpa de. O Vestibular como instrumento de diagnóstico e de planejamento educacional. **Catálogo de Publicações**. São Paulo. Fundação Carlos Chagas, p.85-92, 1981.

PAVANI, Cínara Ferreira; KÖCHE, Vanilda Salton. Redação de vestibular: um gênero discursivo heterogêneo. **Caderno Semanal digital**, ano 12, n. 5, v.5, jan. – jun. 2006.

RIBEIRO, Sérgio Costa. Reflexões sobre o vestibular para as universidades no Brasil. **Catálogo de publicações**. SP: Fundação Carlos Chagas, n. 11, p.41-46, 1995.

\_\_\_\_\_; Sérgio Costa. O vestibular. **Catálogo de publicações**. Brasília, Fundação Carlos Chagas, ano 1, n. 03, p. 1-11, fev. 1982.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. O Vestibular e a prova de redação: mais concordâncias, menos controvérsias. **Cadernos de Pesquisa**, SP: Fundação Carlos Chagas, p.23-39, 1995.

RODRIGUES, Ada Natal. Redações no Vestibular: apresentação. **Cadernos de Pesquisa**. Seção especial: Redação no Vestibular, Fundação Carlos Chagas, n. 23, p. 1- 8, 1977.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Petrópolis: Vozes, 2002.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1994.

SCHENEUWLY, Bernard; DOLZ; Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, MB. A redação no Vestibular. **Cadernos de Pesquisa**, SP: Fundação Carlos Chagas, n. 24, p. 53-56, 1978.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave** (org). 4. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008, p. 11-36.

THEREZZO, Graciema P. **Como corrigir redação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 1997.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Um estudo textual-discursivo do verbo no Português do Brasil** . 1991. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas: UNICAMP/IEL, 1991.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Site da Universidade**. Disponível em: <[http://www.unicamp.br/unicamp/vida\\_academica/vida\\_vestibular\\_15anos\\_provas.html](http://www.unicamp.br/unicamp/vida_academica/vida_vestibular_15anos_provas.html)>. Acessado em: 24 out. 2008.

UNIVERSIDADE Federal do Espírito Santo. Comissão Coordenadora do Vestibular. **Manual do Candidato**. Vitória, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004 e 2005.

## ANEXOS

## ANEXO A – PROVA DE REDAÇÃO DO VEST-UFES / ANO DE 2000

### TEMA 1

A um passo do próximo milênio, o Brasil completa 500 anos, mobilizado pelo desejo coletivo de construir um país cada vez melhor.

Há 500 anos estamos construindo o Brasil. Considerando o que temos e o que queremos, desenvolva, com base na coletânea apresentada abaixo e em fatos de seu conhecimento, um texto dissertativo argumentativo sobre o tema:

**(Re) descobrindo o Brasil.**



### O ORGULHO DE SER BRASILEIRO

No dia 22 de abril de 2000, o país completa 500 anos, uma data que o **Brasil 500** vem comemorando junto com você desde abril de 98, em eventos que ressaltam e homenageiam toda a riqueza da nossa cultura, dos nossos talentos, valores e origens.

O Brasil é a fonte de inspiração dessa grande festa, levada aos mais diferentes palcos através de um calendário de atrações que só termina em abril de 2000, sempre com muita emoção e alegria e colocando em cena as qualidades da nossa terra, o orgulho de sermos brasileiros.

<http://www.brasil500.com.br/br500novo/celebracao/conteudo.htm> - 6-10-99

*A grande revolução a ser feita no Brasil é a da educação, fundamental para o nosso país se tornar competitivo. E, para que esta revolução aconteça, todos nós precisamos participar.*

*Roberto Irineu Marinho,*

*Vice-Presidente de Coordenação Estratégica das Organizações Globo*

<http://www.brasil500.com.br/br500novo/educacao/conteudo.htm> - 6-10-99



### A elite sempre ganha

Historiador mostra como a parcela mais rica da sociedade brasileira atravessa as crises econômicas, desde a escravidão, sem jamais perder.

**ÉPOCA:** *O senhor diz que aquilo que diferencia a elite brasileira é sua imunidade às mudanças conjunturais da economia. Por que isso acontece?*

**Manolo Florentino:** Se tomamos o país desde a Independência até hoje, veremos que o modelo escravista, voltado para a exportação de produtos agrícolas, foi suplantado pela sociedade capitalista, com a permanência da desigualdade. Se em fins do período colonial, excluindo os escravos, os 10% mais abastados detinham dois terços da riqueza, hoje em dia eles controlam metade da renda nacional.

ÉPOCA, 18-10-99

O Brasil é um país estranho. Sobrevive às mais exageradas expressões de cinismo e imoralidade das elites políticas e econômicas; é abençoado por Deus e bonito por natureza; recebe rótulos de marketing dirigido e não encontrou ainda a maneira de reagir aos abusos.

[wrcosta@centroin.com](mailto:wrcosta@centroin.com) - 3-10-99

## O samba da História

Comissão dos 500 anos de Descobrimento prepara Carnaval do novo milênio

Paulo César Teixeira

O Carnaval do ano 2000 vai ficar na história. Se tudo correr bem, a maior festa popular do País vai homenagear os 500 anos da chegada de Pedro Álvares Cabral às terras brasileiras. O primeiro desfile do novo milênio no Rio de Janeiro contará a História do Brasil em 14 capítulos tirados de uma sinopse escrita por historiadores e sorteados entre as escolas. Cada escola de samba ficará encarregada de desenvolver um episódio. Não é difícil imaginar a Mangueira entrando na avenida Marquês de Sapucaí entoando loas ao português que descobriu o Brasil. Quem sabe o mestre Joãozinho Trinta e sua Viradouro ofereçam sua interpretação do Grito da Independência. Esse é um dos projetos da Comissão Nacional para a Comemoração dos 500 anos do Descobrimento do País, presidida pelo diplomata Lauro Moreira, 58 anos, diretor do Departamento Cultural do Itamaraty.

IstoÉ, 6-5-98

## O PAÍS DE MÃOS DADAS

Brasil 500 – com este projeto, a Rede Globo, junto com a sociedade, comemora os 500 anos do Brasil e homenageia as origens, talentos, qualidades e valores do nosso país. Brasil 500 é a festa – celebrada em inúmeros eventos – mas é, acima de tudo, uma oportunidade única de estarmos juntos na construção do futuro, dos próximos 500 anos, refletindo sobre a formação do nosso país e ampliando a nossa noção de cidadania.

<http://www.brasil500.com.br/br500novo/nacao/conteudo.htm> - 6-10-99

## FH DIZ QUE TAXA DE ANALFABETISMO INFANTIL ESTÁ PERTO DO ACEITÁVEL

Presidente afirma que houve melhora em todos os indicadores sociais

– A taxa de analfabetismo das pessoas de 10 a 14 anos passou de 11,3% para 6,9% de 93 para 98. Estamos próximos de chegar a uma situação aceitável. Mas talvez tão importante quanto isso é quando se olha o nível de escolaridade e se vê que houve um aumento daqueles que têm o Segundo Grau, que passaram de 14,4% para 18% da população – salientou o presidente.

### FH diz que país está no rumo certo

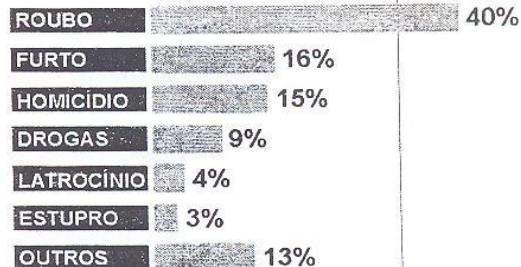
Para Fernando Henrique, esses dados confirmam que o país está no rumo certo e que a preocupação central do Governo é com a melhoria da condição de vida da população. E lembrou ainda que para manter programas na área social que tenham efeito, às vezes, é necessário tomar medidas duras.

O Globo, 3-12-99

## Um inferno chamado Febem

### Os delitos da juventude

Motivo de internação de jovens infratores no Brasil



Fonte: Ilanud Costa Rica

Veja, 22-9-99

## TEMA 2

Na ânsia de se libertarem de uma união desgastada ou conflituosa, casais se separam, subestimando muitas vezes os efeitos da separação sobre o emocional e, em consequência, sobre o comportamento dos filhos.

Desenvolva, com base na coletânea abaixo e em fatos de seu conhecimento, um texto dissertativo argumentativo sobre o tema:

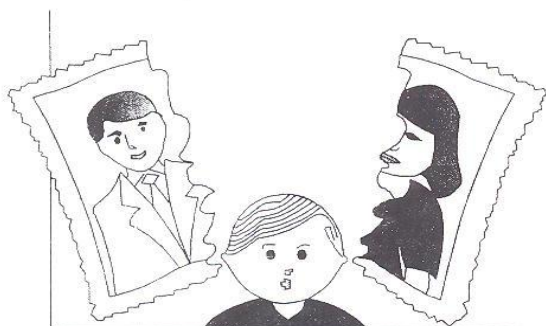
### **Família desestruturada, filhos desajustados.**

*Depois de décadas de liberalidade, os terapeutas querem agora salvar o casamento para poupar as crianças dos danos do divórcio.*

Livros, pesquisas e estudos recentes reavaliaram o impacto que a separação dos pais exerce sobre os filhos. O resultado dessas pesquisas deixa claro que a era do divórcio [...] foi bem-sucedida, principalmente porque os pais acreditavam que seus filhos podiam assimilar muito bem a dissolução do casamento. Os estudos têm mostrado que os efeitos da separação sobre os filhos são mais danosos e duradouros do que se imaginava. "Crianças de pais divorciados tendem a ter um aproveitamento pior na escola, são mais suscetíveis a experimentar problemas comportamentais e, quando se tornam adultas, descasam-se com mais facilidade", [...]. "Passamos as três últimas décadas preocupados com a liberdade dos adultos e nos esquecemos do sério impacto das separações sobre as crianças". [...]. Ninguém pode afirmar que todas as crianças de pais separados vão ser problemáticas na vida – nem

tampouco que todas elas carregam um fardo que só pode azedar-lhes a existência. Isso é tão absurdo quanto afirmar que todas as crianças que crescem em lares tradicionais tornam-se adultos harmoniosos na vida emocional e no trabalho. Nem os mais radicais defensores do casamento a qualquer custo arriscam-se a fazer uma afirmação tão absurda. Ser filho de pais separados nos dias de hoje é uma situação até muito menos aflitiva do que no passado, quando, além de todas as adaptações emocionais que a criança era obrigada a fazer, ainda havia o enorme trabalho de exorcizar o estigma da intolerância social sobre ela. O estigma não existe mais e os especialistas debruçam-se agora sobre a tarefa de entender que preço emocional as crianças de pais separados pagam para fazer seus ajustes emocionais à nova realidade.

Veja, 27-2-91



Veja, 27-2-91

*“É essencial ouvir as crianças para evitar erros”*

Vera Maria Soares, juíza



## FILHOS DO DIVÓRCIO

O divórcio é uma das situações que mais afetam a criança na escola. Segundo as psicólogas inglesas Trisha McCaffrey e Heather Collins, uma em cada oito crianças no mundo inteiro enfrentará a separação dos pais até os 10 anos. Mesmo quando os pais se divorciam os filhos precisam de dois a cinco anos para se adaptar à nova situação. Muitos fantasiam a reconciliação e passam por um processo semelhante ao do luto. Tudo isso diminui a auto-estima.

Filhos de pais separados sofrem com a perda da auto-estima. Isso pode torná-los muito isolados e retraídos, duvidando de seu próprio valor e capacidade. [...]

- O divórcio pode levar uma criança à agressividade, à ansiedade ou a se tornar dependente. Os pais podem atenuar esses problemas, mantendo o diálogo e o bom ambiente na família – diz o psiquiatra Alfredo Castro Neto.

O Globo, 14-11-99

### **Benefícios do divórcio -**

*Muitas vezes a criança ou adolescente pode beneficiar-se dessa oportunidade para desenvolver maior intimidade com ambos os pais agora que estão fora do barulho e tensão do lar. Passar um fim-de-semana com um pai pode tornar-se uma ocasião especial para a criança e para o pai. A criança também aprende a resolver conflitos. Aprende que por vezes as relações num lar se tornam difíceis e o divórcio é a única solução, embora longe do ideal. Tal como a morte, o divórcio é a parte da vida. O que importa é a forma como a família lida com ele.*

<http://mundoportugues.com/edicoes/1999/julho/psicologia.htm>

A professora Ana Luiza Vieira de Mattos, do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, fez uma pesquisa com grupos de adolescentes e seus pais e chegou à conclusão de que (...) "pais que vivem juntos mas estão sempre brigando acabam, na maioria das vezes, criando problemas para os filhos, que vão enfrentá-los mais tarde. As crianças, segundo a professora Ana Luiza, querem limites e orientações dos pais e exigem coerência entre o que eles dizem e fazem".

[www.redeglobo.com.br](http://www.redeglobo.com.br)

### **Guarda dos Filhos – Uma questão que Ultrapassa os Limites da Lei.**

Márcia Cristina Ananias Neves

Um dos problemas mais sérios dentro do Direito de Família é a questão da guarda dos filhos decorrente da separação dos pais. Quando estes não a solucionam amigavelmente e optam por recorrer às vias judiciais, a situação torna-se ainda mais grave.

Como obrigar um jovem de 14 ou 15 anos a viver sob a guarda de um dos pais contra a sua vontade? Será que esses pais, mesmo tendo motivos relevantes, possuem esse direito? E o Judiciário? Qual o seu papel? Será que a lei pode ser friamente aplicada a esses casos?...

Revista do Instituto de Pesquisa e Estudo,  
nº 22/1998

### TEMA 3

A previsão dos estudiosos do envelhecimento é de que, no próximo milênio, teremos um “mundo mais grisalho”, uma vez que “a proporção de idosos vai superar a de jovens”. Preocupados com essa nova realidade social que se vislumbra, os órgãos governamentais vêm dando à questão uma atenção especial: adotam-se medidas que visam a oferecer a oportunidade de uma vida mais saudável e produtiva aos idosos, medidas norteadas pelo lema criado pela OMS: *Sigamos ativos para envelhecer bem.*

Desenvolva, com base na coletânea apresentada abaixo e em fatos de seu conhecimento, um texto dissertativo argumentativo sobre o tema:

### Novas perspectivas para os maiores de 60, mas... para todos?

## O Dia Internacional

A Organização das Nações Unidas decretou que 1º de outubro é o Dia Internacional do Idoso. [...]

O trabalho da ONU se baseia na Declaração dos Princípios para os Idosos, estabelecida na reunião geral da entidade de 3 de dezembro de 1982.

O texto relaciona 18 itens, divididos em cinco princípios básicos. São eles:

**INDEPENDÊNCIA** — Idosos devem ter acesso a comida, água, abrigo, roupas e cuidados médicos; devem ter oportunidade de trabalho e estudo e devem morar em sua própria casa o maior tempo possível.

**PARTICIPAÇÃO** — Idosos devem permanecer integrados à sociedade, participando da elaboração e da implementação de políticas que afetem diretamente o seu

bem-estar; devem desenvolver maneiras de servir à comunidade e dividir seus conhecimentos com os jovens.

**BEM-ESTAR** — Idosos devem ser beneficiados pela proteção dos familiares ou da comunidade, por serviços legais e de assistência social, por planos de saúde; devem ter seus direitos humanos respeitados.

**DESENVOLVIMENTO** — Idosos devem estar aptos a buscar oportunidade para desenvolver seus potenciais e ter acesso aos recursos educacionais, culturais, religiosos e de recreação que a sociedade ofereça.

**DIGNIDADE** — Idosos devem viver com dignidade e segurança, livres de explorações e maus-tratos; devem ser tratados com justiça, independentemente de idade, sexo ou raça.

Folha de S. Paulo, 16-9-99



Seguir uma dieta com restrição de calorias e manter atividades física e mental regulares são as únicas dicas inegáveis para quem pretende chegar com saúde à idade madura.

Folha de S. Paulo, 26-9-99

*Escolas públicas e privadas, a maioria ligada ao ensino superior, criam cursos destinados ao público de terceira idade, como forma de tirá-lo de casa e envolvê-lo em atividades de integração, inclusive nas aulas de graduação junto a alunos regulares das faculdades.*

Folha de S. Paulo, 16-9-99

## TURISMO E LIVROS

Assim como as Universidades, outros setores começam a perceber os interesses e necessidades das pessoas da terceira idade — com destaque para os segmentos voltados para o lazer e a cultura.

“Para a indústria do turismo, mais do que para qualquer outro setor, esse segmento da população representa, de fato, a melhor idade”, ...

Folha de S. Paulo, 26-9-99

### **Os direitos da 3a. idade Expectativa de vida é o desafio**

Um dos grandes desafios do novo milênio será criar soluções práticas para o problema que preocupa cidadãos do mundo inteiro: como viver cada vez mais e melhor. Há inúmeros fatores que dificultam a realização dessa meta da humanidade.

No Brasil, por exemplo, a questão social impõe limites lamentáveis ao anseio de longevidade. Enquanto houver miséria, injustiça social e precariedade nos serviços públicos, dificilmente conseguiremos alcançar a expectativa de vida dos países mais desenvolvidos. Por isso é preciso estar alerta e propor soluções que revertam o quadro atual. A começar pela área de saúde, onde existem inúmeras carências.

O Dia, 13-9-99

### **Um sofrimento, uma emoção. Os asilos abrigam pessoas com histórias de rejeição e abandono.**

A Gazeta, 25-7-99

As sociedades podem ajudar os indivíduos e grupos a alcançar o ideal de envelhecer bem, criando condições que compensem as perdas e que ativem o potencial dos idosos. Descobrir as virtudes da velhice, prolongar a juventude e envelhecer com boa qualidade de vida tem sido uma preocupação constante dos seres humanos.

Gazeta Mercantil, 10/11/99

Na realidade, o homem permanece vigoroso e produtivo enquanto continuar a lutar, realizar, progredir, amar, usufruir a vida. E não faltam exemplos para nos animar: Goethe terminou Fausto aos 82 anos; Galileu fez seus maiores descobrimentos na velhice; Konrad Adenauer participou ativamente da política internacional até a idade de 91 anos. Quem se comporta em velho já é velho; quem se comporta em jovem permanece jovem, pouco importa o número de anos.

MANSOUR CHALLITA  
A Gazeta, 9-10-99

### **ANOS DE SOLIDÃO NOS ABRIGOS DOS IDOSOS**

MARILENE FELINTO

A velhice nos asilos se confunde com solidão, ociosidade e abandono, às vezes com doença física, outras vezes com demência mental. Abrigos, albergues, asilos, casas de repouso — essa a nomenclatura dos lugares onde se depositam os idosos para “viver seus últimos dias”, eufemismo para “esperar a morte chegar”.

Na maior parte dos asilos visitados pela Folha, particulares ou filantrópicos, os idosos passam o dia ociosos, privados de contato social com pessoas de outras faixas etárias (com exceção dos funcionários), não podem sair desacompanhados, não dispõem de quartos individuais e têm como únicas atividades comer, tomar banho e dormir. Em todos os estabelecimentos havia doentes e deficientes mentais convivendo com idosos saudáveis.

Os próprios idosos abrigados em asilos definem-se tanto como “internados” quanto como “hospedados” nessas instituições. Alguns (a minoria) são vítimas ou da absoluta falta de parentes ou da perda de vínculos com a família, mas a maioria vem de famílias bem constituídas, tem filhos, netos, irmãos e irmãs.

Folha de S. Paulo, 26-9-99

No Ano Internacional do Idoso, [...] são muitas as “marias da terceira idade” que não têm motivos para comemorar. Elas aguardam a morte pacientemente nos asilos.

A Gazeta, 25-7-99

**O BRASIL TEM 13,5 MILHÕES  
DE IDOSOS (8,65% DA  
POPULAÇÃO)  
EM 2050, TERÁ 56 MILHÕES  
(24% DA POPULAÇÃO  
PREVISTA)**

Folha de S. Paulo, 16-9-99

## ANEXO B – PROVA DE REDAÇÃO DO VEST-UFES / ANO DE 2001

### TEMA 1

Para muitas pessoas, fumar é sinônimo de charme e prazer. E fumam motivadas pela propaganda com cenários que associam o cigarro positivamente à vida saudável. Hoje, o cigarro representa também perda de qualidade de vida, sofrimento e morte das pessoas. Por isso, de um lado, o governo quer proibir a propaganda enganosa; de outro, a Abert e o Conar querem preservar a liberdade de expressão.

Com base em informações veiculadas pela mídia e em suas próprias observações, manifeste-se e defenda sua posição a respeito do tema:

#### Preservar a vida ou a liberdade de expressão?

"Compete à lei federal (...) estabelecer os meios legais que garantam à pessoa e à família a possibilidade de se defenderem (...) da propaganda de produtos, práticas e serviços que possam ser nocivos à saúde e ao meio ambiente. "

"A propaganda comercial de tabaco, bebidas alcoólicas, agrotóxicos, medicamentos e terapia estará sujeita a restrições legais, nos termos do parágrafo anterior..."

*(Constituição Federal: artigo 220, parágrafo terceiro; inciso II, parágrafo quarto).*

[...]Uma outra objeção, a quarta, é a que, talvez; reúna a maior dose de pessoas com boa-fé. Elas são até contra o cigarro e não simpatizam com sua propaganda, mas temem que as restrições propostas representem um atentado contra a liberdade de expressão e, tanto quanto, ou mais do que isso, abram caminho para uma infinidade de outras restrições. A propaganda de lingerie, por exemplo. É preciso, porém, compreender que as liberdades de expressão, de idéias, de crenças, de proposições políticas etc. são uma coisa, pela qual, aliás, tanto lutamos durante os 20 anos de regime autoritário e devido a cujas faltas alguns viveram parte ou todo esse período nas prisões da ditadura ou no exílio (como foi meu caso).

Mas liberdade de expressão comercial a fim de fomentar a venda de produtos e o lucro de produtores e distribuidores é outra coisa bem diferente. Tal liberdade obrigatoriamente tende a encontrar um limite no interesse público.

É por isso mesmo que a Constituição, no citado artigo, prevê restrições à propaganda de produtos que afetam ou podem afetar a saúde: cigarros, bebidas alcoólicas, agrotóxicos, remédios e terapias.

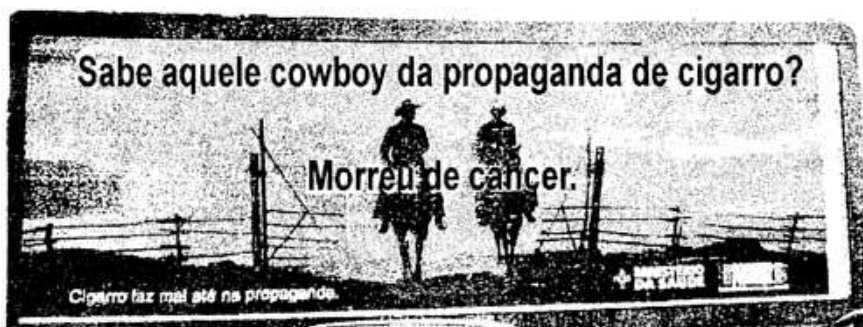
Não mais do que isso. Não há nenhum dispositivo constitucional que mencione restrições à publicidade de automóveis ou de roupas, por mínimas que sejam, nem de sorvetes ou de chocolates, por mais lascivos que sejam os seus sabores.

[...] É preciso considerar que 90% dos fumantes adquirem o vício na adolescência e que, de acordo com as pesquisas que fizemos, a publicidade joga um papel, se não único, fundamental, associando o cigarro positivamente à vida saudável, ao esporte, ao sexo e à maturidade. Note-se que os já fumantes não precisam de anúncios sedutores para permanecer no vício. Ao contrário: 70% deles querem largar o cigarro, mas não conseguem. Eles não têm ilusão a respeito das virtudes do fumo apregoadas pela propaganda enganosa, mas o cigarro é um vício mais difícil de abandonar que a cocaína ou o álcool.

*José Serra, 58, economista, é ministro da Saúde e senador licenciado pelo PSDB de São Paulo. Foi deputado federal pelo PMDB-SP, de 1986 a 1988, pelo PSDB-SP, de 1988 a 1994, e ministro do Planejamento (governo FHC).*

*Folha de S.*

*Paulo, 18-10-2000.*



## O fumo está queimando a Abert e o Conar

Deve-se à reporter Lisandra Paraguassu a revelação de um pacote de documentos da mercadora de tabaco Philip Morris montando sua estratégia para conter a aprovação de leis que atrapalhem a venda de cigarros. Nas suas palavras: "Nosso principal objetivo nessa área é impedir a passagem de leis destinadas a banir a publicidade e a promoção de cigarros."

O Governo enviou ao Congresso um projeto que proíbe a propaganda de cigarros fora dos lugares onde eles são vendidos. A bancada da fumaça conseguiu travá-lo e dificilmente ele será votado neste ano. Na primeira linha de combate ao projeto estiveram a Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão (Abert) e o Conselho Nacional de Auto-Regulamentação Publicitária (Conar). Ambos defenderam o direito das companhias cigarreiras anunciarem seus produtos. O argumento é simples: se a venda de cigarros é legal, sua propaganda não pode ser proibida.

[...] O Conar e a Abert defendem a liberdade da propaganda, mas estão sendo feitos de bobos pela tabacaria. O negócio do pessoal do fumo não é a liberdade de expressão: é vender um produto que provoca câncer. Quando um patologista americano (Freddie Homburger) provou que 90% dos hamsters expostos à fumaça de cigarros desenvolviam câncer de laringe, foi visitado por advogados da indústria. Propunham que trocasse a expressão "câncer" por "hiperplasia pseudoepiteliomatosa".

[...] A Abert e o Conar não lutam para defender um produto que provoca câncer. Lutam para defender uma liberdade genérica.

[...] O que se deseja é que a Souza Cruz e a Philip Morris saiam de baixo da saia da liberdade de expressão e discutam os malefícios do produto que vendem.

A Gazeta, 25-10-2000.

<p><b>FUMO</b> Fabricantes reagem a projeto da Saúde que proíbe propaganda na TV</p> <p><b>Governo inicia guerra contra a propaganda de cigarros</b></p> <p>Folha de S. Paulo, 4-6-2000.</p>	
<p><b>A guerra da fumaça</b></p> <p>▶ O projeto de lei que proíbe a publicidade de cigarro no Brasil foi tema de um fórum de debates promovido por VEJA on-line e dividiu os leitores. Algumas opiniões:</p> <p>▶ "Sou fumante e fiquei em estado de choque ao assistir à propaganda em que o jornalista José Carlos Gomes aparece naquele estado lastimável causado pelo cigarro. Preciso cada vez mais de propagandas do mesmo gênero, que metem medo. Sou super a favor do projeto."</p> <p>Tatiana Murada tatumurad@zip.net São Paulo (SP)</p>	<p>▶ "A proibição da propaganda talvez iniba o consumo do cigarro num primeiro momento. Mas, a exemplo da maconha, cocaína e outras drogas ilícitas, logo ele será estimulado pela melhor das mídias, a propaganda boca a boca."</p> <p>João Carlos Nomura nomura@toja.net Cristalina (GO)</p>  <p>[...], o ator Humphrey Bogart [...]: disseminação do fumo na política e no cinema americano.</p> <p>Folha de S. Paulo, 4-6-2000.</p>

## TEMA 2

Sucessivas e significativas conquistas vêm marcando a ascensão da mulher em todos os segmentos da sociedade. No Brasil, com manifestações a princípio tímidas, mas cada vez mais ousadas com o passar do tempo, a figura feminina ganha realce no cenário político, de tal forma que já se fala na possibilidade de "uma mulher no Planalto".

Com base em informações veiculadas pela mídia e em suas próprias observações, manifeste-se e defenda sua posição a respeito do tema:

### Mulher x Homem na política.

#### Mulher e poder: a que viemos?

Rose Marie Muraro

Neste final do século 20, a situação das mulheres se transformou drasticamente. Hoje, em termos mundiais, somos quase metade da População Economicamente Ativa. Em alguns países, as mulheres conseguiram uma boa participação no poder político. [...]

Já começa a haver uma razoável massa crítica para que as mulheres possam ter acesso a postos mais importantes nos níveis de decisão das diferentes sociedades. Mas, na mente de muitos, fica uma pergunta: faz diferença ter um homem ou uma mulher no poder?

Se não fizer, é melhor nem tentar. As diferenças entre o homem e a mulher (exceto as reprodutivas) não são biológicas, mas fabricadas pelo sistema econômico. No momento, porém, há características mais encontradas nas mulheres e outras mais presentes nos homens. Uma delas é a vi. da subjetividade, mais valorizada pelas mulheres. Devido a seu próprio treinamento para viver no domínio do privado, as mulheres tendem a ver as pessoas. Os homens são treinados, desde que nascem, para o domínio público, a "realidade objetiva". Com a entrada em massa das mulheres no âmbito público, elas trazem consigo também uma nova maneira de encarar a realidade objetiva, integrando-a com a subjetividade. [...]

(Folha de S. Paulo. 20-4-2000.)

#### Se liga, FHC!

#### Uma mulher no Planalto

Anotem. Uma mulher para a sucessão de FHC pode ser o dado realmente novo na política brasileira do início do milênio. Principalmente se as prefeitas que assumirem agora conseguirem mostrar

serviço a tempo de se tomarem prestigiosas eleitoras.

E as mulheres se tocarem que, além de saberem fazer, também podem saber mandar.

Revista Opinião, Novembro/2000.



LATINOS QUEREM MAIS MULHERES NO PODER  
Todd Benson

[...] Segundo uma pesquisa recente realizada pelo Gallup, a maioria dos latino-americanos inclusive os homens - acredita que as mulheres são mais honestas e estão mais capacitadas que os políticos do sexo oposto para lidar com problemas espinhosos, como a pobreza, a corrupção, a educação e a proteção ao meio ambiente.

Os entrevistados também acreditam que as mulheres são mais aptas para administrar a economia e dirigir as relações exteriores de seus países. [...] Os resultados não só mostram uma sociedade cada vez mais entusiasmada com as mulheres em posições de poder, como também refletem uma crescente falta de confiança na capacidade dos homens para exercer cargos públicos. *Gazeta Mercantil Latino-Americana, Política, 20 a 26 - Novembro/2000.*

### Quando as mulheres comandam Arranhão na competência feminina

Ela foi a mulher mais poderosa do País, mas quase conseguiu provar que comando e feminilidade eram incompatíveis.

[...] Zélia [Cardoso de Mello] virou munição para os discursos machistas de como pode ser nefasta a atuação da mulher no comando de cargos executivos. Essa era a primeira vez que unia figura feminina ocupava um ministério de tamanha importância na América Latina, a terceira a ser nomeada ministra na história do Brasil. Quando anunciou seu nome, o então presidente disse que a escolha representava "um chamamento à mulher para que ela participasse da construção de um mundo melhor"... **ISTOÉ, 28-10-1998.**

#### Marta, uma por mil.

Eliane Cantanhêde

BRASÍLIA - O desempenho eleitoral de Marta Suplicy em São Paulo, sozinho, já é uma vitória das mulheres na política brasileira. [...] Além de suar para ter um lugar ao sol, a mulher é sempre mais sujeita a se esturricar, especialmente as de esquerda. Vitórias históricas tiveram efeitos devastadores: Luiza Erundina comeu o pão que o diabo amassou em São Paulo, Lídice da Mata passou a pão e água na terra de ACM, Maria Luiza Fontenelle é, até hoje, 15 anos depois, o grande fantasma das mulheres e das esquerdas em Fortaleza. Celso Pitta é um fiasco? Não, "porque é homem". Maria Luiza foi um fiasco? "Porque é mulher". Se Marta for eleita, portanto, quem precisa tanto quanto o PT que ela seja um sucesso é a causa feminina. **Folha de S. Paulo. 22-10-2000.**



Fonte: Platão e Fiorin. Lições de texto: leitura e redação.  
São Paulo: Ática, 1997, p. 305.

*Na suposta reunião ministerial do governo Itamar Franco, da qual Yeda Crusius participava na condição de ministra, a solicitação do café é dirigida diretamente a ela, como se coubesse à mulher, naturalmente, essa tarefa.*

Festejada por ter sido a segunda mulher a ser nomeada ministra no Brasil em 1989, Dorothea Wernek [...] abriu caminho para cinco sucessoras na área econômica, por exemplo, ninguém mais se chocou quando Zélia Cardoso de Mello ou Yeda Crusius foram escolhidas. Zélia dividiu opiniões, Yeda foi logo esquecida. Dorothea manteve-se presente no noticiário, mesmo nos curtos períodos em que ficou sem cargo no governo e partiu para a iniciativa privada. [...] Mesmo com cuidado e seriedade no trato com a ministra, empresários e sindicalistas - dos quais ela se aproximou em busca de um pacto antiinflacionário - nunca esqueceram que ela era uma mulher. Seu sexo foi lembrado sempre, como defeito ou qualidade. Mário Amato, então presidente da Fiesp, tentou traduzir esse sentimento e foi muito infeliz. Declarou, na frente de jornalistas: "Ela é muito inteligente apesar de ser mulher". [...]

Liliana Pinheiro

O Estado de S.

Paulo, 25-12-1994.

O reconhecimento da capacidade da mulher encerra uma longa disputa pela superioridade. Depois que ela se permitiu parar de imitar o modelo masculino e explorar um estilo próprio, os homens também passaram a ver com bons olhos as qualidades femininas. Quando as características do homem - objetividade, praticidade, segurança e capacidade para suportar pressões - e as da mulher se encontraram no mercado de trabalho, ficou evidente a vantagem de um bom mix.

**ISTOÉ, 28-10-1998.**

### TEMA 3

Nos últimos anos, os conflitos envolvendo o MST têm se intensificado. De um lado, a imprensa contabiliza e informa os atos do Movimento: protestos, invasões de prédios públicos e de fazendas, o que tem gerado impasses políticos e atos de violência praticados e sofridos pelos sem-terra; de outro, o MST alega que a mídia difama o Movimento e divulga mentiras acerca de suas ações.

Com base em informações veiculadas pela mídia e em suas próprias observações, manifeste-se e defenda sua posição a respeito do tema:

#### **MST: Como compreendo esse fato.**

#### **"Eles passaram do limite"**

*Os sem-terra são flagrados invadindo propriedade produtiva, pilhando e chantageando fazendeiros*

[...] No começo de abril, dez famílias lideradas pelo Movimento dos Sem-Terra invadiram a fazenda de Horácio Pagano, no Noroeste do Paraná. A área de 580 hectares estava totalmente cultivada com soja, feijão e milho. Dez dias atrás o fazendeiro entrou pela primeira vez na terra invadida. Ele encontrou um cenário desolador: a soja não foi tratada e acabou arrasada por um ataque de fungos. O milharal começava a estragar. Os tratores estavam depenados, com peças faltando. A casa de madeira onde ele morava havia sido invadida. Uma família ocupou até o barracão usado para guardar venenos agrícolas, colocando a própria vida em risco.

[...] Sob o argumento de que quer pressionar para acelerar a política de assentamento, o MST passou a ocupar prédios públicos, de delegacias de polícia a agências bancárias. Quando a seca despontou no Nordeste, o MST correu para organizar saques a caminhões e armazéns de comida. Agora chegou a vez das fazendas produtivas. [...]

**Veja, 5-5-2000.**

#### EDITORIAL

#### **Barbárie no Campo**

Os acontecimentos na fazenda Cordilheira, em Jundiá do Sul, interior do Paraná, sinalizam uma degradação na forma de atuação dos sem-terra, que atingem níveis inéditos de violência e contribuem para acirrar o conflito no campo.

O que se viu foram cenas de vandalismo, motivadas por um injustificável direito autoconcebido pelos sem-terra de fazer uma estranha justiça com as próprias mãos, seguindo a mesma lógica que rege as ações de linchadores, por exemplo.

Depois de invadir a fazenda Cordilheira, os sem-terra entraram em conflito com o proprietário e seus seguranças. Todos foram dominados, alguns amarrados em árvores e espancados. Os ditos sem-terra se transformaram em torturadores. A isso seguiu-se o incêndio de duas casas e de dois carros da fazenda.

A direção do MST afirma que esses criminosos não têm vínculos com o movimento. No entanto, a cultura da ilegalidade vem sendo estimulada pelo próprio MST, que faz do desafio irresponsável às leis um dos pilares de sua



estratégia política. [...] **Folha de S. Paulo, 11-9-1997 (fragmento).**



Caminhada dos sem-terra do Pontal do Paranapanema (SP), 1995.

FERNANDES, B.M. MST: formação e territorialização. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1999, p.251.



Nem a promessa de verbas para os sem-terra em Buritis impede a ameaça de invasão.

A Gazeta, 23-9-2000.

### A todos os homens e mulheres de bem

O governo Fernando Henrique Cardoso vem desencadeando uma brutal onda de repressão contra o MST, os trabalhadores e o povo brasileiro. A polícia está empregando um nível de violência como não se viu no País nos últimos 20 anos. [...]

Durante todo esse tempo, a grande imprensa desempenhou o seu papel de desinformar os leitores, ouvintes e telespectadores sobre a verdade dos acontecimentos. Caluniou os movimentos pacíficos do povo, especialmente o MST, contra o qual utilizou as armas mais baixas, inclusive montagem de fotografias e falsificação de declarações e textos de professores e intelectuais.

Frente a este quadro, o nosso movimento se dirige a todos os brasileiros e brasileiras. Nosso objetivo é prestar contas das atividades que desenvolvemos e o seu significado. Isto para que se restabeleça a verdade dos fatos, e para que todos entendam a importância que tem a nossa luta pela Reforma Agrária para todos os brasileiros, e não apenas para quem vive no campo.[...]

**Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra N.º 01 - Julho de 2000.**

AS MENTIRAS QUE A MÍDIA CONTA		
Os grandes veículos da mídia brasileira – as maiores revistas, jornais e redes de televisão, incluindo a Rede Globo, a revista <i>Veja</i> e os jornais <i>Folha de S. Paulo</i> e <i>O Estado de S. Paulo</i> – promovem uma campanha de calúnias e difamações contra o MST. Eles dizem, entre outras coisas, que o MST é “baderneiro”, só quer criar tumulto e desordem. [...] Para desmascarar a campanha da		mídia e restabelecer a verdade dos fatos, fizemos a relação de algumas de suas maiores mentiras. Leia e tire você mesmo a conclusão!
AS MENTIRAS DA MÍDIA	A VERDADE DOS FATOS	O QUE A MÍDIA ESQUECE
O MST promove “baderneira” e depreda prédios públicos.	Ninguém jamais provou nada disso. Ao contrário, depois que o MST abandonou os prédios ocupados, até a Polícia Federal fez perícia e não encontrou nada fora do lugar. Vocês acham que eles iam ficar “quietinhos” se tivessem encontrado provas?	Quem depreda o patrimônio público é gente do próprio governo, como os ministros que usam aviões da FAB para passear em Fernando de Noronha, sem falar no dinheiro público cedido aos banqueiros e nos esquemas de corrupção.
O MST quer cadáveres.	Isso, no mínimo, é um desrespeito à inteligência, como se alguém de sã consciência usasse a tática de provocar mortes, para se mostrar como vítima. O MST já tem vítimas de sobra. É só lembrar o massacre de Eldorado dos Carajás e tantos outros.	Quem parece querer cadáveres é o próprio governo, que ameaçou a nação, usando como “alerta” e exemplo o assassinato do companheiro Antônio Tavares Pereira, de Curitiba.
O MST goza de total impunidade, o governo é “mole” com o MST.	Desde a chamada “redemocratização” do país (1985–1999) foram assassinados no campo 1.169 pessoas, entre lideranças de trabalhadores, religiosos, sindicalistas, advogados de trabalhadores e até dois deputados. Destes, apenas 58 casos foram a julgamento. Dos 58, apenas em 11 casos os criminosos foram condenados. Os outros foram inocentados, apesar das provas. Dos onze assassinos condenados, apenas três estão presos. Os outros estão foragidos.	Quem de fato goza de impunidade? Quer a resposta? Então pense: quantos banqueiros, empresários e políticos corruptos foram presos neste país nos últimos anos? Você lembra de algum?

Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (N.º 01 – Julho de 2000) – Fragmentado.

## ANEXO C – PROVA DE REDAÇÃO DO VEST-UFES / ANO DE 2002

### 1.ª QUESTÃO

#### *“Portrait du Brésil”*

(Retrato do Brasil)

#### *Decadence avec deselegance*

(Decadência com deselegância)

JK	FHC
Chacrinha	Luciano Huck
<b>Dom Hélder</b>	<b>Padre Marcelo</b>
Panair do Brasil	TAM
<b>Bossa Nova</b>	<b>Pagode</b>
<b>Glauber Rocha</b>	<b>Guilherme Fontes</b>
<b>Assis Chateaubriand</b>	<b>Roberto Marinho</b>
<b>Alzira Zarur</b>	<b>Bispo Edir Macedo</b>
Pelé	Romário
Luz Del Fuego	Tiazinha
Martha Rocha	Adriane Galisteu
<b>Monteiro Lobato</b>	<b>Xuxa</b>
Anselmo Duarte	Thiago Lacerda
<b>Guimarães Rosa</b>	<b>José Sarney</b>
Madame Satã	Miguel Falabella
Carmem Miranda	Ivete Sangalo
<b>Tancredo Neves</b>	<b>Itamar Franco</b>

Palmério Dória. In: *Caros Amigos*, fev. de 2000:22 (fragmento)

No texto acima, há personalidades e assuntos de dois períodos políticos distintos – JK e FHC – e de destaque em diversas áreas, tais como: comunicação, religião, música, cinema, esporte, política e literatura. Escolha **um dos oito pares** confrontados e destacados em negrito e redija um texto, argumentando sobre a relevância das personalidades ou dos assuntos selecionados em relação aos dois períodos referidos.

## 2.ª QUESTÃO

Lidos os textos abaixo, manifeste-se acerca de como a juventude concebe o cumprimento da Constituição Brasileira vigente quanto a um dos seus princípios fundamentais, que é o de que cabe à República Federativa do Brasil "promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação".



Apud NICOLA, José de & INFANTE, Ulisses. *Português – palavras e idéias*. 6v. São Paulo: Scipione, 1995: 135

### Viva a diferença, abaixo o preconceito!

Ter preconceito significa formular conceitos e opiniões antes de conhecer a realidade. O preconceito nasce quando um certo grupo ou indivíduo defende com unhas e dentes sua identidade como sendo a única legítima. A do outro não é válida por ser diferente. O preconceito se forma entre três dimensões. Primeiro ocorre assimilação de conceitos errôneos. E quando se aprende, por exemplo, que "mulher é burra", "índio é preguiçoso" e "negro é sujo". Depois, o medo do diferente cria um sentimento de insegurança, que gera ódio e desprezo. A terceira dimensão concretiza esse sentimento em violência legal (segregação) ou violência física contra as pessoas discriminadas.

*Revista Nova Escola*, dezembro de 1997: 11

### 3.ª QUESTÃO

Lidos os quadrinhos abaixo, observa-se que Mafalda, no final do século passado, já nos alertava sobre a existência de "dor na Ásia". Escreva um texto em que seja retomada pelo menos uma das causas dessa dor e aponte alguma possível ação favorável a que o doente se recuperasse, a fim de que Mafalda, tanto em 1991 quanto nos anos subsequentes, pudesse ouvir boas notícias no rádio.



Quino. *Toda Mafalda*. São Paulo, Martins Fontes, 1991

### 4.ª QUESTÃO

Seguem-se dois trechos de entrevistas concedidas a respeito de ler e de escrever:

**D.P.:** *Leitura e sociedade: seria a leitura um requisito fundamental ao exercício da cidadania?*

**Ezequiel:** Vivemos numa sociedade "letrada", que possui bens culturais circunscritos ao chamado mundo da escrita. O acesso a esses bens, permitindo usufruição e participação, somente é possível via domínio da escrita e da leitura. Se ser cidadão significa, além do cumprimento de deveres, usufruir de direitos, parece-me que o direito de acesso aos legados da escrita, ou seja, da leitura dos bens culturais veiculados pela escrita, é essencial ao exercício da cidadania. [...]

Ezequiel Theodoro da Silva. In: *Revista Dois Pontos – teoria & prática em educação*, set./out. de 1997: 11

**P.P.:** *Você falou da leitura e da escrita... Como é que se aprende a ler e a escrever?*

**Sônia:** [...] As crianças pertencentes a grupos sociais que têm na leitura e escrita uma prática constante chegam à escola entendendo a função social da leitura, que se manifesta de diferentes maneiras. Existe, pelo menos, a compreensão de que a leitura e a escrita servem para se ter acesso à produção cultural, para se expressar, para reivindicar, para se divertir, para comprar... Mas, para as crianças que não tiveram acesso a bens materiais e a bens culturais – a livros, jornais, revistas, cartas, talões de cheque, bilhetes, etc. – e que, portanto, não puderam compreender o valor social da leitura e da escrita, aprender a ler e a escrever passa a ser visto apenas como uma exigência para se passar de ano. [...]

Sônia Kramer. In: *Presença Pedagógica*, jul./ago. de 1995: 8

Feita a leitura dos textos, responda à pergunta abaixo e apresente argumentos que dêem sustentação ao seu posicionamento.

*O conhecimento de Língua Portuguesa adquirido nos espaços escolares é suficiente para o estudante dizer de sua vida, falar e escrever o que fazer para interferir em sua realidade?*

1.ª QUESTÃO

## UMA BABEL DIGITAL

Dicionário Houaiss em CD tem mais palavras e é 50% mais barato do que a versão impressa

A versão eletrônica do *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, que chega às lojas esta semana, traz novidades como uma lista dos coletivos e vozes de animais, a conjugação completa de 15 mil verbos e a reprodução da tabela periódica e do código Morse. Além de facilitar a consulta, o CD-ROM tem 250 mil palavras a mais do que a edição em papel e preço 50% inferior.

Enquanto o calhamaço de 2.922 páginas em papel custa em média R\$ 135, a edição eletrônica tem preço sugerido de R\$ 90. Sua concepção não economiza superlativos. Ao todo, 13 especialistas dedicaram 15 meses de trabalho à pesquisa, definição e criação do programa de computador. Assim como o livro, lançado em setembro do ano passado, o Houaiss em CD tem 228.500 verbetes e 380 mil acepções, antônimos e homônimos. A obra traz ainda a etimologia e a data em que as palavras entraram no vernáculo, e a pronúncia correta, no caso dos termos de origem estrangeira.

A conjugação dos 15 mil verbos também é exclusividade do CD-ROM. Conferido de próprio punho por uma doutora em Letras, o compêndio vai dar origem a um livro de conjugações que a editora lança no segundo semestre. Outra novidade é a possibilidade de checar a definição e a grafia de cada palavra sem sair do editor de textos. Fruto de uma parceria com a Microsoft, essa função só está disponível para quem tem a última versão do editor de textos Word XP, da empresa de Bill Gates. O programa exige um computador com 180 MB livres no disco rígido.

Darlene Menconi

ISTO É, 6-3-2002

Os números do Censo 2000 mostram que o brasileiro continua à margem da era digital: apenas 10,6% dos domicílios do país têm computador.

O Globo, 9-5-2002

Consideradas as informações dos textos acima, manifeste-se a respeito do seguinte tema:

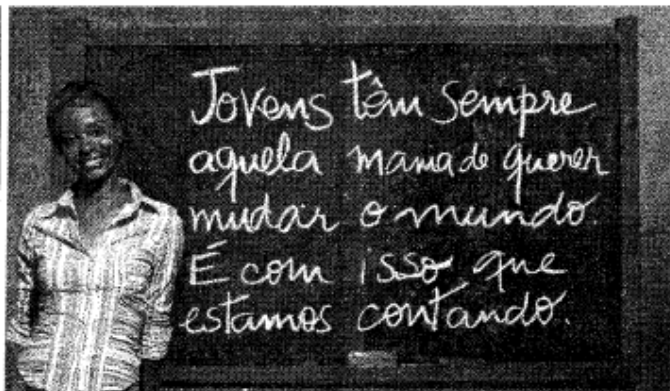
**Uso da informática X Analfabetismo digital.**

2.ª QUESTÃO

A filantropia não é uma novidade. Mas, de uns 30 anos para cá, surgiu um fato novo: a *onda do bem* tornou-se um fenômeno notável.

**Como tornar-se um voluntário**

- 1 Escolha o tipo de trabalho do qual você goste, e não apenas aquele que julgue ser o mais importante
- 2 Procure fazer mais das coisas que você sabe e menos das que desconhece. É bom aprender algo com a entidade, mas você precisa, antes de tudo, ser útil
- 3 A internet é ótima para encontrar informações sobre entidades que precisam de ajuda. Eis alguns endereços:  
[www.portaldovoluntario.org.br](http://www.portaldovoluntario.org.br)  
[www.facaparte.org.br](http://www.facaparte.org.br)  
[www.voluntario.com.br](http://www.voluntario.com.br)  
[www.filantropia.org.br](http://www.filantropia.org.br)
- 4 Visite a instituição que pretende ajudar e se informe sobre tudo o que será preciso fazer. É péssimo largar o trabalho pela metade porque não está gostando
- 5 Procure uma instituição próxima de sua casa. A distância costuma atrapalhar o trabalho voluntário



Mude o mundo. Faça parte. Seja um jovem voluntário. Você só vai saber se dá para mudar o mundo se tentar. As ações do Ano Internacional do Voluntário já mostraram que dá para fazer as coisas acontecerem. Para ajudar, basta dar um pouco do seu tempo e do seu talento. Fale com seus amigos. Forme uma turma. Veja o que está sendo feito na sua escola. Ensine futebol, música, coleta seletiva de lixo, o que quiser. Dê para ajudar muita gente fazendo só o que você gosta. Faça sua parte agora, não espere acontecer. Informe-se no site [www.facaparte.org.br](http://www.facaparte.org.br)

ISTO É, 10-7-2002

VEJA, Ed. Especial dezembro-2001

Consideradas as informações dos textos acima, manifeste-se a respeito do seguinte tema:

**O trabalho voluntário no Brasil**

### 3.ª QUESTÃO

Os últimos acontecimentos envolvendo relações familiares nos levam a necessidade de redescobrir os valores humanísticos, antes que a família se torne um agrupamento de desconhecidos íntimos, no qual o prazer do encontro é superado pelo desgosto do convívio.

CARLA GULLO, CELINA CÔRTEZ E JULIANE ZACHÉ

**Q**uantos pais, neste momento, não se perguntam o que eles podem fazer para não criar uma Suzane Von Richthofen em casa? Quantos não olham para seus filhos, ressabiados, um pouco duvidosos se os conhecem o suficiente para não ser surpreendidos com alguma atitude, senão tão absurda, inesperada? Com o perdão do lugar-comum, criar filhos não é uma tarefa fácil. Dizer sim é difícil. Dizer não, mais ainda. Na sociedade de hoje, na qual os vínculos familiares estão cada vez mais diluídos, pais e mães se debatem em questões que até há alguns anos não eram sequer levantadas. Como dar limites? O que se deve proibir? Como passar valores? [...]

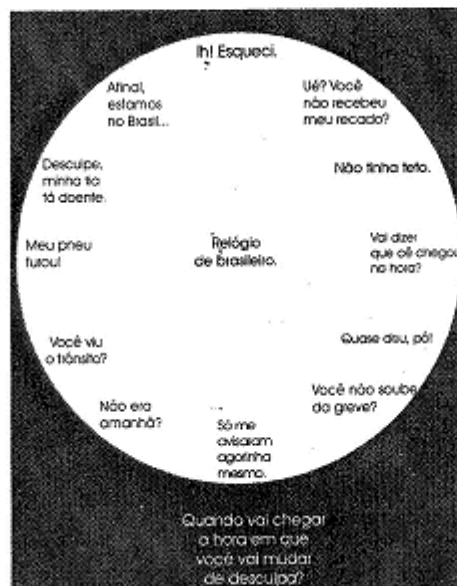
ISTO É, 20-11-2002

Redija um texto que contemple resposta às três últimas perguntas formuladas na matéria acima, com referência ou não ao caso Suzane Von Richthofen, tendo em vista o seguinte tema:

**Relações familiares**

### 4.ª QUESTÃO

Em geral, o brasileiro tem fama de não ser pontual e "arranjar" desculpas para todos os atrasos. É possível, inclusive, que, nesse momento, algum candidato ou candidata esteja apresentando justificativa, por ter chegado com atraso ao local de realização desta prova.



Apud Faraco & Moura, *Unqualtem nova*, v. 7, 1994

Redija um texto, transcrevendo, em seu início, meio ou fim, a informação dada às 11h, conforme figura acima, tendo em vista o seguinte tema:

**A desigualdade social brasileira**

## ANEXO E – PROVA DE REDAÇÃO DO VEST-UFES / ANO DE 2004

### 1.ª QUESTÃO

#### ESTUDANTE RECEBERÁ PRESERVATIVO NA ESCOLA

**POVO FALA**

O que você acha da distribuição de preservativo nas escolas?



**UORA CHRIS**  
Secretária, 40 anos  
É uma boa idéia. Pode prevenir doenças e gravidez entre adolescentes. Na escola, palestras e discussões também são importantes. Mas esse trabalho começa em casa, com o diálogo.

**WALTER DE SOUZA**  
Carpinteiro, 47 anos  
Acho bom porque o adolescente terá mais informações sobre sexualidade. É uma oportunidade a mais que a escola terá para dar esclarecimentos aos alunos sobre prevenção contra doenças.

(A GAZETA, 19-08-2003)

#### Posições

A secretária de Educação de Vitória, Lenise Menezes, afirma que a temática vem ao encontro dos interesses do município. "Queremos trabalhar essa questão em conjunto com a Secretaria Municipal de Saúde", disse.

A coordenadora do Programa de Assistência às Vítimas de Violência Sexual, Margarita Martin Garcia Matheos, diz que a distribuição de camisinha não terá resultado positivo. "Ganhar preservativo não garante o uso. Acho que a escola deve insistir na sexualidade como tema obrigatório dentro do seu currículo. Seja através de aulas ou grupos reunidos com frequência."

Leovigilda Maria Gomes, do Serviço de HIV/Aids do Hospital das Clínicas, diz que prevenção consiste na mudança de comportamento.

(A GAZETA, 19-08-2003)

A partir de 2004, num programa dos Ministérios da Educação e da Saúde para prevenir doenças sexualmente transmissíveis (DST) e gravidez, alunos do ensino público com mais de 15 anos de idade terão, na própria escola, acesso a preservativos masculinos.

Considerando as informações dos textos acima e os seus conhecimentos, manifeste-se a respeito do seguinte tema:

**Distribuição de preservativos nas escolas**

### 2.ª QUESTÃO

**País** 73%

Melhores amigos	23%
Professores	23%
Teve	11%
Irmãos mais velhos	10%
Publicidade	8%

**Estímulo**

"Muitas vezes, somos influenciados por aquilo que os outros dizem e fazem. Da seguinte lista de pessoas e coisas, qual exerceu maior influência em sua decisão entre beber ou não?"

Essa pergunta foi dirigida a 544 crianças e adolescentes americanos entre oito e 17 anos

(ISTO É, 05-11-2003)

#### ADEUS ÀS MUSAS, TARTARUGAS E SIRIS

##### Novas normas para publicidade de bebidas alcoólicas

- Os atores e modelos deverão ter e aparentar 25 anos ou mais
- Propagandas devem evitar o erotismo entre 6h e 21h30
- Animais humanizados, bonecos ou animação são proibidos
- Cenas, fotos, ilustrações e sons que representem a ingestão do produto também estão proibidos

VEJA, 10-10-2003

(VEJA, 10-10-2003)

O Ministério da Saúde discute medidas governamentais com o objetivo de coibir a venda de bebidas alcoólicas para menores, incentivada constantemente pela propaganda brasileira.

Considerando as informações dos textos acima e os seus conhecimentos, manifeste-se a respeito do seguinte tema:

**A influência da propaganda na decisão entre beber e não beber**

### 3.ª QUESTÃO

#### ➤ Briga de foice

De um lado do ringue estão os agricultores, favoráveis aos transgênicos, do outro os ecologistas, que preferem esperar mais estudos

#### PRÓS

❶ Não há comprovação científica de que os transgênicos causem mal à saúde ou ao meio ambiente [...].

#### CONTRA

❶ Não há estudos científicos que atestem que os transgênicos sejam inofensivos à saúde ou ao meio ambiente [...].

(ISTO É, 1º-10-2003)

SÃO PAULO. Integrante do grupo de intelectuais ligados ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o geógrafo Aziz Ab-Saber é um crítico severo à introdução da soja transgênica no país. Estudioso do tema e ex-presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Ab-Saber afirma que, ao optar pelo plantio e pelo cultivo do produto, o país perde uma de suas maiores riquezas: a soberania sobre a exportação de soja natural.

(ISTO É, 1º-10-2003)

Recentemente, o governo brasileiro decidiu permitir o plantio de transgênicos. No entanto, o maior entrave nacional é a falta de uma legislação definitiva que regule tanto o plantio quanto a comercialização desse tipo de produto.

Considerando as informações dos textos acima e os seus conhecimentos, manifeste-se a respeito do seguinte tema:

**Produtos transgênicos x Produtos naturais: o que é bom para o Brasil?**

### 4.ª QUESTÃO

#### Arma, nem de brinquedo

Nasce o Estatuto de Desarmamento, que proíbe o porte e prevê plebiscito em 2005

O fim do porte de armas, infelizmente, não significa o fim da violência nem o da corrupção. O uso de armas brancas continua livre. Agora, com certeza, irá aumentar.

IAPONIRA B. T. RIBEIRO DA COSTA  
Recife - PE  
(ISTO É, 30-07-2003)

#### ➤ Arma

Não costumo escrever para as redações, mas desta vez não pude me conter. É revoltante. Querem proibir o cidadão de bem de defender a si e a sua família, deixando o caminho livre para a bandidagem. Em vez de proibir o porte, deveriam treinar o cidadão comum no uso de armas para autodefesa, já que a polícia não consegue cumprir a sua função de proteger a população.

(ISTO É, 16-07-2003)

Enquanto o governo federal discute com o Congresso se arma é um mal a ser extirpado ou um mal necessário, que protege o cidadão, cada vez mais homicídios são cometidos com armas de fogo. Em 2005, os brasileiros poderão ir às urnas para se posicionarem, em plebiscito, sobre o porte, a venda e a fabricação de armas e munição no território nacional.

Considerando as informações dos textos acima e seus conhecimentos, manifeste-se a respeito do seguinte tema:

**O desarmamento no Brasil**



## ANEXO F – PROVA DE REDAÇÃO DO VEST-UFES / ANO DE 2005

### 1ª QUESTÃO (4,0 pontos)

Nos últimos anos, tem-se divulgado muito a campanha em favor da doação de órgãos.



O Ministério da Saúde já regulamentou a lei de doação de órgãos. Leia alguns esclarecimentos sobre esse assunto:

**[1] - Como devo expressar o desejo de doar meus órgãos?**

É fundamental comunicar à família esta decisão e deixar claro seu desejo em ser doador. Isto porque a família é sempre consultada no momento da doação.

**[2] - Quais são os principais pontos da nova lei de transplantes?**

Doadores vivos não parentes - A lei também assegurou a possibilidade da doação em vida entre pessoas que não sejam parentes, em ocasiões especiais.

[...]

(Disponível em: < [www.misacor.com.br/doacao.htm](http://www.misacor.com.br/doacao.htm)>. Acesso em: 28 set. 2004.)

**Redija um texto dissertativo, manifestando-se em relação ao seguinte tema:**

**Salve uma vida: doe órgãos.**

2ª QUESTÃO ( 3,0 pontos)

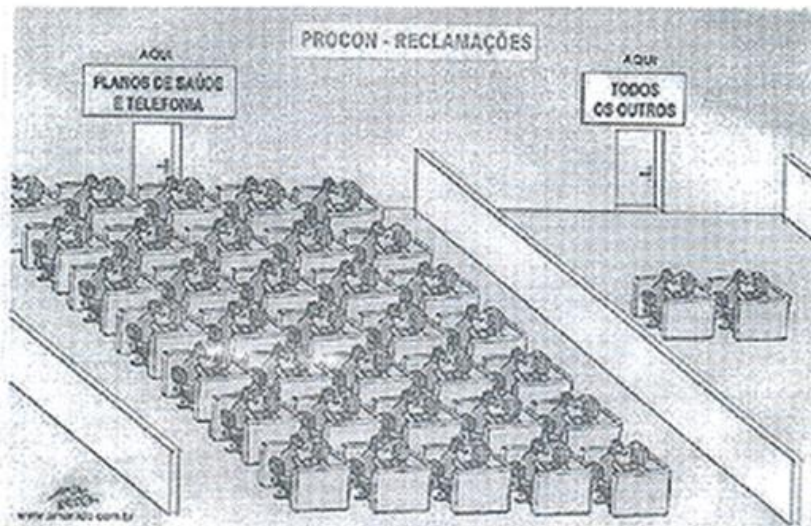
<p>"Drão" O amor da gente é como um grão Uma semente de ilusão Tem que morrer pra germinar (Gilberto Gil)</p>	<p><b>Pulsões de morte.</b> No quadro da última teoria freudiana das pulsões, designa uma categoria fundamental de pulsões que se contrapõem às pulsões de vida e que tendem para a redução completa das tensões, isto é, tendem a reconduzir o ser vivo ao estado anorgânico. Voltadas inicialmente para o interior e tendendo à autodestruição, as pulsões de morte seriam secundariamente dirigidas para o exterior, manifestando-se então sob a forma da pulsão de agressão ou de destruição. (J. Laplanche &amp; J.-B. Pontalis. <i>Vocabulário da psicanálise.</i>)</p>
<p>"Toada do amor" E o amor sempre nessa toada: briga perdoa perdoa briga.  Não se deve xingar a vida, a gente vive, depois esquece. Só o amor volta para brigar, para perdoar, amor cachorro bandido trem.  Mas, se não fosse ele, também que graça que a vida tinha?  Mariquita, dá cá o pito, no teu pito está o infinito. (Drummond)</p>	

A canção de Gilberto Gil, o poema de Drummond e o verbete de psicanálise apontam para aspectos, a um só tempo opostos e complementares, que se referem à relação entre Eros (amor e, *lato sensu*, vida e criação) e Tânatos (morte e, assim, ódio e destruição).

Redija um texto narrativo, baseado ou não em fatos reais, em que o amor e o ódio estejam estritamente relacionados.

3ª QUESTÃO ( 3,0 pontos)

O brasileiro tem feito muitas reclamações relacionadas à prestação de serviços, tanto públicos como privados. Redija uma carta ao departamento de vendas de uma empresa de plano de saúde ou de telefonia, apresentando seu pedido de desligamento em decorrência de sua insatisfação com os serviços prestados.



(A GAZETA – Amarelco – 19/09/2004)

## ANEXO G – PROVA DE REDAÇÃO DO VEST-UFES / ANO DE 2006/1

### 1.ª QUESTÃO (3,0 pontos)

#### "QUEM TEM DÓ DE ANGU NÃO CRIA CACHORRO..."



Quando eu era criança, no interior de São Paulo, "angu de cachorro" era uma mistura feita com fubá e restos de comida e que se dava para os cachorros. Logo, quem quisesse criar cachorro não poderia ter dó de gastar fubá ou de fazer angu.

Quando reclamávamos de alguma coisa do emprego, da falta de tempo, de ter que viajar muito etc. – minha avó sempre dizia: "Quem tem dó de angu não cria cachorro!".

Hoje vejo como minha avó tinha razão em seu ditado.

Enfim, boa parte das pessoas parece não compreender coisas tão simples como o fato de que não dá para "ter dó de angu e querer criar cachorro". Assim, por exemplo, se você não quer ter dores de cabeça e quer viver uma vida tranquila e sem riscos, não pode ser empresário. Se quer ser promovido em seu emprego, precisa comprometer-se mais. Se quer ter uma velhice com conforto, precisa poupar durante toda a vida. E assim por diante.

Você tem três opções: (a) assuma e enfrente a realidade, (b) mude a realidade ou (c) pare de reclamar. Não dá só para ter os benefícios e vantagens de alguma profissão, empresa ou lugar. Se você é vigia noturno, não reclame de passar as noites acordado.

(MARINS, Luiz. Quem tem dó de angu não cria cachorro. *TAM Magazine*, ano 2, n. 20, out. 2005. p.46.)

Relate um fato em que um determinado personagem **teve dó de angu e não criou cachorro**.

### 2.ª QUESTÃO (3,0 pontos)

O seu melhor amigo foi morar em outro país e você não o vê há muito tempo. Como todos os dias você tem recebido muitas informações a respeito do que anda acontecendo no Brasil, escreva-lhe um cartão-postal, contando algumas novidades sobre o nosso país.



**ATENÇÃO!** Qualquer referência ao verdadeiro nome e endereço do candidato implicará ANULAÇÃO desta prova.

**3ª QUESTÃO (4,0 pontos)**

Haiti

Quando você for convidado pra subir no adro,  
da fundação casa de Jorge Amado  
Pra ver do alto a fila de soldados, quase todos  
pretos, dando porrada na nuca de malandros  
pretos, de ladrões mulatos e outros quase  
(E são quase todos pretos)  
E aos quase brancos pobres como pretos  
Como é que pretos, pobres e mulatos  
E quase brancos quase pretos de tão pobres  
São tratados (...)  
Não importa nada:  
Nem o traço do sobrado,  
Nem a lente do Fantástico,  
Nem o disco de Paul Simon  
Ninguém, ninguém é cidadão.

(Caetano Veloso e Gilberto Gil, 1994)

"Lançada pelo IBGE em junho de 2003, a Síntese dos Indicadores Sociais 2002 apresenta a sociedade brasileira no seu retrato mais perverso e desumano. Comprova que do 1% mais rico da população, 88% são de etnia dominante, — indo-europeus e outras *etnias brancas* —, enquanto, entre os 10% mais pobres, quase 70% se declaram de cor preta ou parda. O 1% mais rico da população acumula o mesmo volume de rendimento dos 50% mais pobres e os 10% mais ricos ganham 18 vezes mais que os 40% mais pobres."

(Mir, Luis. *Guerra Civil: estado e trauma*. São Paulo: Geração Editorial, 2004, p. 81.)

Imagine a seguinte hipótese: você está inaugurando um jornal de uma Organização Não Governamental – ONG – voltada para a questão da injustiça social no Brasil.

Tendo em vista a canção *Haiti*, de Caetano Veloso e de Gilberto Gil, e a citação estatística de Luis Mir, escreva o editorial de inauguração do referido jornal.

## ANEXO H – PROVA DE REDAÇÃO DO VEST-UFES / ANO DE 2006/2

### 1ª Questão (4,0 pontos)

#### **O sexo pago entra em campo**

Depois de ficar 90 minutos assistindo a 22 homens correndo atrás de uma bola, muitos alemães e turistas da Copa do Mundo deverão procurar diversões mais excitantes. Sexo, por exemplo. Durante o Mundial, a Alemanha, que alavancou vários mercados com a competição, será também uma espécie de paraíso do prazer remunerado. No país, desde 2001, a prostituição tornou-se uma profissão como outra qualquer. Há uma lei oficializando a atividade das "profissionais" e não se pode punir freqüentadores de bordel. Por lá, das meninas aos administradores, o mercado sexual envolve 440 mil pessoas. Mas para a Copa apenas os países do Leste Europeu deverão enviar um reforço de 40 mil mulheres, muitas ilegais. Neste contingente, há suspeitas de tráfico e exploração, inclusive envolvendo brasileiras.

(ISTOÉ, 17-5-2006)

Escreva um artigo em que sejam apresentados argumentos favoráveis e/ou contrários à prostituição como atividade profissional, reconhecida e em vigor na Alemanha e como atividade passível de legalização no Brasil.

### 2ª Questão (3,0 pontos)

"A vida humana dura apenas um instante. Devemos passá-la fazendo o que nos agrada. Neste mundo passageiro como um sonho, viver na infelicidade, fazendo apenas aquilo que nos desagrada, é tolice."

(MISHIMA, Yukio. *o Hagakure*. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Rocco, 1987, p. 11.)

Imagine que você tenha lido um livro que defenda exatamente o contrário do que afirma o trecho acima, de Yukio Mishima. Escreva uma resenha sobre tal livro, supostamente lido por você, que contenha os seguintes elementos: nome do autor e título do livro; resumo da idéia central do livro, expondo os argumentos do autor; comparação entre a idéia desse autor e a idéia de Mishima; posição que você, resenhista, tem diante do assunto.

### 3ª Questão (3,0 pontos)

[...]

- Nenhuma imaginação?
- Nenhuma; antes fazes correr o boato de que um tal dom é ínfimo.
- Nenhuma filosofia?
- Entendamo-nos: no papel e na língua alguma, na realidade nada. "Filosofia da história", por exemplo, é uma locução que deves empregar com freqüência, mas proibio-te que chegues a outras conclusões que não sejam as já achadas por outros. Foge a tudo que possa cheirar a reflexão, originalidade, etc., etc.
- Também ao riso?
- Como ao riso?
- Ficar sério, muito sério...
- Conforme. Tens um gênio folgazão, prazenteiro, não hás de sofreá-lo nem eliminá-lo; podes brincar e rir alguma vez. Medalhão não quer dizer melancólico. Um grave pode ter seus momentos de expansão alegre. Somente, - e este ponto é melindroso...
- Diga.
- Somente não deves empregar a ironia, esse movimento ao canto da boca, cheio de mistérios, inventado por algum grego da decadência, contraído por Luciano, transmitido a Swift e Voltaire, feição própria dos cétricos e desabusados.

[...]

Publicado no livro *Papéis avulsos* (1882), o conto "Teoria do medalhão - diálogo", de Machado de Assis, mostra os conselhos que um pai dá ao jovem filho - de nome Janjão - para que este obtenha sucesso no meio social, à custa, basicamente, de um jogo de aparências e da aceitação da opinião alheia. Construa um diálogo em que dois estudantes estejam comentando o supracitado trecho do conto de Machado de Assis.

## ANEXO I – PROVA DE REDAÇÃO DO VEST-UFES / ANO DE 2007/1

### 1ª QUESTÃO (4,0 pontos)

<p style="text-align: center;"><b>Infinita impunidade</b></p> <p>Dois, apenas dois, renunciaram. Sessenta e sete outros deputados toparam enfrentar o processo de investigação parlamentar no esquemão das ambulâncias. O resultado é implacável. A sensação de impunidade deitou raízes no Congresso com tal força que poucos temem penas exemplares, por mais que seus recibos, extratos bancários e transações financeiras tragam fartas evidências, provas cabais dos delitos. Vão sair dessa, acreditam esses senhores. Os mensaleiros, na quase totalidade, conseguiram. E por que não os participantes da caravana dos sanguessugas? O que fizeram a mais do que seus colegas mensaleiros? Na justiça criminosa, se uns podem, os outros também. Avaliam que, quanto maior o número de processos, mais chances existem de se salvarem todos, numa avacalhação geral.</p> <p style="text-align: right;">(ISTOÉ, 30-08-2006)</p>	<p style="text-align: center;"><b>O choro por alimento</b></p> <p><i>Angélica Teodoro, 19 anos, faxineira, presa ao roubar um pote de manteiga para alimentar o filho de dois anos</i></p> <p>"Só quem já ouviu o filho chorar por comida é capaz de avaliar o que senti naquela manhã. O Caique viu o vizinho comer pão com manteiga e também quis. Mas não podia comprar nada além do pão. Ele chorava e repetia a palavra manteiga. Fiquei aflita. Fui ao mercado, escondi um pote de manteiga no boné e tentei sair. Não deu certo. Passei 121 dias presa. Perdi a guarda do meu filho. Meu desespero hoje é conseguir um emprego registrado e ter o Caique comigo".</p> <p style="text-align: right;">(ISTOÉ, 30-08-2006)</p>
---	--

Redija um texto para a revista ISTOÉ, sob a forma de artigo, comparando as duas situações noticiadas pela revista.

### 2ª QUESTÃO (3,0 pontos)



Os quadrinhos acima, do gaúcho Adão Iturrusgarai, foram publicados na *Folha de São Paulo*, em 22 de abril de 2006. Considerando o humor uma "expressão irônica e engenhosamente elaborada da realidade" e humor negro aquele "que se expressa a propósito de uma situação ou de uma manifestação grave, desesperada ou macabra", redija um comentário crítico, a ser publicado na seção "Opinião" do jornal supracitado, em que você discuta a lógica do castigo infernal observada nos quadrinhos e, por conseguinte, o efeito humorístico da tira.

**3ª QUESTÃO****(3,0 pontos)**

<p>"Dito começava a dormir de repente, era a mesma coisa que Tornezinho. Miguilim não gostava de pôr os olhos no escuro. Não queria deitar de costas, porque vem uma mulher assombrada, senta na barriga da gente. Se os pés restassem para fora da coberta, vinha mão de alma, fria, pegava o pé. (...) Choveu muitos dias juntos. Chuva, chuveiro, fúria – <i>raio</i> não se podia falar, porque chamava para cima da gente a má coisa."</p> <p><i>(Campo geral, de Guimarães Rosa)</i></p>	<p><b>Superstição:</b> crença ou noção sem base na razão ou no conhecimento, que leva a criar falsas obrigações, a temer coisas inócuas, a depositar confiança em coisas absurdas, sem nenhuma relação racional entre os fatos e as supostas causas a eles associadas.</p> <p><b>Tabu:</b> interdição cultural e/ou religiosa quanto a determinado uso, comportamento, gesto ou quanto à linguagem.</p> <p><i>(Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa.)</i></p>
--	---

O trecho do conto acima traz exemplos de crenças e costumes arraigados em certas culturas. Elabore um relato que envolva algum tipo de superstição ou de tabu e que tenha as seguintes características: a) narrador em 1ª pessoa; b) espaço urbano; c) tempo: século XXI; d) personagens: o narrador e seus avós.



## ANEXO J – PROVA DE REDAÇÃO DO VEST-UFES / ANO DE 2007/2

### 1ª QUESTÃO

(4,0 pontos)

A TRIBUNA - VITÓRIA-ES - DOMINGO - 15/01/2006



Elabore um texto, sob a forma de artigo, procurando responder à questão: "O que fazer para diminuir a desigualdade econômica e social?"

1. Mesmo com todo o discurso do Governo Federal a favor da inclusão digital, ou seja, do acesso da população às tecnologias da informação, as estatísticas mostram que a desigualdade social e a má distribuição de renda se refletem diretamente no uso da Internet. Segundo números do Ibope Mídia, o Brasil é o país latino-americano com a maior diferença de acesso à Internet entre ricos e pobres. (Renato Cruz. "Desigualdade social no Brasil mostra sua face na Internet."  
(*O Estado de São Paulo*. Economia, 04-03-2005. Adaptado.)
2. O consenso de que os níveis de pobreza vêm caindo e de que a desigualdade encolhe é o começo de uma longa estrada. Não se poderá superar a precariedade em que ainda vivem milhões de famílias brasileiras sem harmonizar políticas públicas no campo da educação, saúde, habitação, meio-ambiente, além de buscar novos arranjos e relações no mercado de trabalho. Os níveis de pobreza vêm caindo no País, nos últimos anos, mas ainda somos o País em que 1% dos mais ricos tem renda equivalente à de 50% dos mais pobres.

(Editoria. "Sim, melhoramos. Mas falta muito." *O Estado de São Paulo*. Caderno 2. 25-08-2006.)

2ª QUESTÃO (3,0 pontos)



Título: "Lindonéia, a Gioconda dos subúrbios"  
Autor: Rubens Gerchman  
Ano: 1966

Rubens Gerchman criou "Lindonéia – a Gioconda dos subúrbios" [1966] com um visual de noticiário policial. No centro da obra, há uma figura de mulher jovem, marcada (por grãos de impressão) junto ao olho esquerdo, ao lado esquerdo do nariz e próximo ao lábio inferior, como se houvesse sido agredida. O olhar da moça é algo entre o susto e a irritação. O estilo do desenho é próximo da caricatura. A figura da moça tem uma moldura espelhada, com alguns detalhes florais beirando o rococó. O espectador do quadro se vê refletido tanto no espelho como no próprio vidro que protege a figura de Lindonéia.

(Fabio Gomes. Disponível em: <<http://www.brasileirinho.mus.br/arquivomistura/138-220506.htm>>.  
Acesso em: 29 mar. 2007.)

"Lindonéia"

(Caetano Veloso / Gilberto Gil – 1968)

Na frente do espelho  
Sem que ninguém a visse  
Miss  
Linda, feia  
Lindonéia desaparecida  
Despedaçados  
Atropelados  
Cachorros mortos nas ruas  
Policiais vigiando  
O sol batendo nas frutas  
Sangrando  
Oh, meu amor  
A solidão vai me matar de dor

Lindonéia, cor parda  
Fruta na feira  
Lindonéia solteira  
Lindonéia, domingo  
Segunda-feira

Lindonéia desaparecida  
Na igreja, no andor  
Lindonéia desaparecida  
Na preguiça, no progresso  
Lindonéia desaparecida  
Nas paradas de sucesso  
Ah, meu amor  
A solidão vai me matar de dor

No avesso do espelho  
Mas desaparecida  
Ela aparece na fotografia  
Do outro lado da vida  
Despedaçados, atropelados  
Cachorros mortos nas ruas  
Policiais vigiando  
O sol batendo nas frutas  
Sangrando

Oh, meu amor  
A solidão vai me matar de dor  
Vai me matar  
Vai me matar de dor

Crie uma narrativa em que Lindonéia conta a própria vida. Nesse relato autobiográfico, deve-se incorporar: a) um comentário ao quadro de Gerchman (por exemplo: título, ano, traços da pintura); b) a citação de um ou dois versos da canção de Caetano e Gil.

3ª QUESTÃO (3,0 pontos)

**TEXTO 1:** Mãe mata filho com facada no peito em SP

Cansada das confusões armadas pelo filho, a dona de casa Abenaia da Silva, de 47 anos, matou Fabiano Francisco da Silva, de 26 anos. O crime aconteceu em Rancharia, na região oeste do Estado, a 518 quilômetros de São Paulo. Na noite de segunda-feira, mãe e filho, que era dependente químico, voltaram a discutir, como haviam feito das outras vezes.

O rapaz, que estava desempregado, costumava roubar pertences da casa onde morava com a mãe, no bairro da Estação, para comprar drogas. Depois da discussão, por volta das 22h30min, o rapaz tomou um calmante e foi dormir. A mãe foi até a cozinha, pegou uma faca e a desferiu no peito do rapaz quando ele dormia.

(Disponível em: <<http://www.braziliantimes.com/14.03.07/brasil/6.htm>>. Acesso em: 07 maio 2007.)

**TEXTO 2:** Mãe mata filho viciado em drogas

Durante uma discussão na noite de sábado, a mãe de Cleverson Ramos, de 23 anos, Natália Ramos, reagiu às ameaças do filho e acabou matando-o com um golpe de faca que atingiu o coração, no Jardim Bela Vista, em Piraquara, na região metropolitana de Curitiba. De acordo com uma irmã, o rapaz era viciado em drogas e exigia que a mãe arrumasse dinheiro para sustentar o vício. Desempregada havia dois meses, a mãe não conseguiu levantar o dinheiro exigido, o que provocou a revolta do rapaz.

Cleverson não trabalhava nem estudava. Constantemente passava a noite fora, chegando pela manhã para atormentar a família. Segundo sua irmã, várias vezes o rapaz ameaçara a mãe e, em uma das brigas, teria dado uma facada na mão dela.

(Disponível em: <[http://www.jornaldepiracicaba.com.br/news.php?news\\_id=42772](http://www.jornaldepiracicaba.com.br/news.php?news_id=42772)>. Acesso em: 07 maio 2007.)

Considerando os dois casos acima, redija um Editorial em que você, no primeiro parágrafo, defenda as mães; no segundo, condene o crime delas; e, no terceiro, elabore a sua conclusão.

## ANEXO K – PROVA DE REDAÇÃO DO VEST-UFES / ANO DE 2008

### 1ª QUESTÃO (4,0 pontos)

#### Manifesto contra as cotas: todos têm direitos iguais na República Democrática

O princípio da igualdade política e jurídica dos cidadãos é um fundamento essencial da República e um dos alicerces sobre o qual repousa a Constituição brasileira. Este princípio encontra-se ameaçado de extinção por diversos dispositivos dos projetos de lei de Cotas (PL 73/1999) e do Estatuto da Igualdade Racial (PL 3.198/2000) que logo serão submetidos a uma decisão final no Congresso Nacional.

O PL de Cotas torna compulsória a reserva de vagas para negros e indígenas nas instituições federais de ensino superior. O chamado Estatuto da Igualdade Racial implanta uma classificação racial oficial dos cidadãos brasileiros, estabelece cotas raciais no serviço público e cria privilégios nas relações comerciais com o poder público para empresas privadas que utilizem cotas raciais na contratação de funcionários. Se forem aprovados, a nação brasileira passará a definir os direitos das pessoas com base na tonalidade da sua pele, pela "raça". A história já condenou dolorosamente essas tentativas.

(...)

Qual Brasil queremos? Almejamos um Brasil no qual ninguém seja discriminado, de forma positiva ou negativa, pela sua cor, seu sexo, sua vida íntima e sua religião; onde todos tenham acesso a todos os serviços públicos; em que se valorize a diversidade como um processo vivo e integrante do caminho de toda a humanidade para um futuro onde a palavra felicidade não seja um sonho. Enfim, em que todos sejam valorizados pelo que são e pelo que conseguem fazer. Nosso sonho é o de Martin Luther King, que lutou para viver numa nação onde as pessoas não seriam avaliadas pela cor de sua pele, mas pela força de seu caráter.

Rio de Janeiro, 30 de maio de 2006.

#### Manifesto em favor da lei de cotas e do estatuto da igualdade racial

A desigualdade racial no Brasil tem fortes raízes históricas e esta realidade não será alterada significativamente sem a aplicação de políticas públicas específicas. A Constituição de 1891 facilitou a reprodução do racismo ao decretar uma igualdade puramente formal entre todos os cidadãos. A população negra acabava de ser colocada em uma situação de completa exclusão em termos de acesso à terra, à instrução e ao mercado de trabalho para competir com os brancos diante de uma nova realidade econômica que se instalava no país. Enquanto se dizia que todos eram iguais na letra da lei, várias políticas de incentivo e apoio diferenciado, que hoje podem ser lidas como ações afirmativas, foram aplicadas para estimular a imigração de europeus para o Brasil.

Esse mesmo racismo estatal foi reproduzido e intensificado na sociedade brasileira ao longo de todo o século vinte. Uma série de dados oficiais sistematizados pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), no ano 2001, resume o padrão brasileiro de desigualdade racial: por 4 gerações ininterruptas, pretos e pardos têm contato com menos escolaridade, menos salário, menos acesso à saúde, menor índice de emprego, piores condições de moradia, quando contrastados com os brancos e asiáticos. Estudos desenvolvidos nos últimos anos por outros organismos estatais demonstram claramente que a ascensão social e econômica no país passa necessariamente pelo acesso ao ensino superior.

(...)

Acreditamos que a igualdade universal dentro da República não é um princípio vazio e sim uma meta a ser alcançada. As ações afirmativas, baseadas na discriminação positiva daqueles lesados por processos históricos, são a figura jurídica criada pelas Nações Unidas para alcançar essa meta.

Brasília, 3 de julho de 2006.

(Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18773.shtml>>. Acesso em: 27 out 2007. Adaptado.)

Os textos acima apresentam posições divergentes sobre a Política de Cotas atualmente em foco no Brasil. Elabore um artigo em que você exponha suas idéias sobre essa política, formulando argumentos discordantes de um dos dois manifestos divulgados na Folha UOL ou mesmo de ambos os manifestos.

### 2ª QUESTÃO (3,0 pontos)

Reportagem. 1. atividade jornalística que basicamente consiste em adquirir informações sobre determinado assunto ou acontecimento para transformá-las em noticiário. 2. o resultado desse trabalho (escrito, filmado, televisionado), que é veiculado por órgãos da imprensa.

**RUAS INUNDADAS PELAS FORTES CHUVAS EM VILLAHERMOSA, NO MÉXICO: POVOADOS INTEIROS FICARAM ISOLADOS**



**PONTE SUBMERSA NO MÉXICO: A REGIÃO DE TABASCO TEVE 80% DE SEU TERRITÓRIO INUNDADO**



Redija um texto, em forma de reportagem, em que você desenvolva as informações contidas nas manchetes e nas fotografias acima.

### 3ª QUESTÃO (3,0 pontos)

#### Menino é laçado por agentes da carrocinha no ES

Um menino foi laçado por funcionários que recolhiam cachorros em Linhares, no Norte do Espírito Santo. Ele estava no meio da rua quando os técnicos chegaram para recolher um animal. O menino saiu em defesa do cachorro, foi laçado e por pouco não foi enforcado. O acidente revoltou os moradores.

A confusão aconteceu em uma rua do bairro São José. No ombro do menino de 13 anos, a marca da agressão. Tudo por causa de um cachorro que seria recolhido por agentes do Centro de Controle de Zoonoses (CCZ).

A atividade dos funcionários do CCZ revoltou os moradores. Um deles contou que os agentes chegaram a desprestigiar as normas de trânsito quando corriam atrás do menino.

O Ministério Público Estadual (MPE) vai investigar o caso e os técnicos do CCZ. Os funcionários prestaram depoimento. Os dois confirmaram que laçaram o pescoço do menino, mas disseram que foi sem querer.

(Disponível em: < <http://q1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,MUL59329-5598,00.html> >. Acesso em: 02 out 2007.)

— Quincas Borba! exclamou, abrindo-lhe a porta. O cão atirou-se fora. Que alegria! Que entusiasmo! Que saltos em volta do amo! Chega a lambê-lo a mão de contente, mas Rubião dá-lhe um tabefe, que lhe dói; ele recua um pouco, triste, com a cauda entre as pernas, depois o senhor dá um estalinho com os dedos, e ei-lo que volta novamente com a mesma alegria.

— Sossega! Sossega!

Quincas Borba vai atrás dele pelo jardim fora, contorna a casa, ora andando, ora aos saltos. Saboreia a liberdade, mas não perde o amo de vista. Aqui fareja, ali pára a coçar uma orelha, acolá cata uma pulga na barriga, mas de um salto galga o espaço e o tempo perdido, e cose-se outra vez com os calcanhares do senhor. (...) Não lhe lembra nunca a possibilidade de um pontapé ou de um tabefe. Tem o sentimento da confiança, e muito curta a memória das pancadas. Ao contrário, os afagos ficam-lhe impressos e fixos, por mais distraídos que sejam. Gosta de ser amado. Contenta-se de crer que o é.

(Trecho do capítulo XXVIII do romance *Quincas Borba*, de Machado de Assis)

O filósofo Schopenhauer escreveu, em *Sobre o fundamento da moral*, que "quem é cruel com os animais não pode ser uma boa pessoa". Crie uma ficção que (a) tenha dois animais como protagonistas e (b) termine com uma frase cujo sentido seja diferente do da frase do filósofo.

## ANEXO L – PROVA DE REDAÇÃO DO VEST-UFES / ANO DE 2009

### 1ª QUESTÃO (4,0 pontos)

Levando em consideração os elementos fornecidos pelos **textos I e II** abaixo, relacione argumentos que, do seu ponto de vista, contribuam para uma reflexão sobre o tema **O RESPEITO AO DIREITO DE INFORMAÇÃO NO BRASIL** e redija um artigo de opinião que aborde esse assunto.

#### Texto I

Conforme pesquisa feita pelo Instituto de Estudo e Pesquisa em Comunicação – Epcom (2002), apenas seis redes privadas nacionais de televisão aberta e seus 138 grupos regionais afiliados controlam 667 veículos de comunicação. O campo de influência dessas emissoras se capilariza por 294 canais de televisão VHF, que abrangem mais de 90% das emissoras nacionais. Somam-se a elas mais 15 emissoras UHF, 122 emissoras de rádio AM, 184 emissoras FM e 50 jornais diários. Ainda hoje, uma única empresa – as Organizações Globo, com seus diversos veículos – concentra 60% da audiência televisiva e 75% da verba publicitária do país.

(BARBOSA, Bia. *Carta Maior*, 23-11-2006.)

#### Texto II

A transformação dos veículos de comunicação em grandes empresas, com interesses que vão muito além daqueles propriamente midiáticos, fez da informação definitivamente uma mercadoria, regida pela lógica que comanda o mundo do lucro. De forma progressiva, ela deixou de ser um bem e um serviço público. Isso se reflete diretamente na qualidade dos noticiários a que assistimos todos os dias nos jornais, rádios, televisões e sites. A economia passou a reinar nesses espaços e todo o resto começou a ser tratado de forma secundária, como um espetáculo. [...]. Os meios de comunicação privatizaram as consciências como um senso comum cego, iletrado, impressionista, imediatista, parcial. Alimentam uma opinião pública de perfil antipolítico, que desacredita a existência de um Estado democraticamente interventor na luta entre interesses sociais.

(PALHARES, Joaquim Ernesto. Por Uma Mídia Livre. In: *Le Monde Diplomatique Brasil*, Julho de 2008, p. 20. Adaptado.)

### 2ª QUESTÃO (3,0 pontos)

Com base nos textos abaixo, crie uma narrativa em que (A) os personagens envolvidos num acontecimento trágico sejam de uma mesma família; (B) o cenário seja a cidade; (C) o narrador da ação esteja envolvido diretamente no fato acontecido; e (D) amigos, parentes ou outras pessoas discutam o fato e suas versões a partir da cobertura dada pelo noticiário da TV ou pelo jornal.

#### Texto I

Em 7 de julho passado, no bairro carioca da Tijuca, uma mãe levava filhinhos para casa quando um carro a ultrapassou 'a mil'. Pelo retrovisor viu a PM vindo em perseguição. Encostou para dar passagem. A viatura parou atrás e dois peemes passaram a atirar no carro dela. Desesperada, a mãe joga pela janela uma sacola infantil, para mostrar que ali vão crianças. Não adianta. O cabo [...] e o soldado [...] continuam atirando, como testemunhou a câmera de vídeo da rua: 17 balaços. Um deles na nuca do menino João Roberto, três anos.

[...]

Sabe como a *Folha* noticiou na primeira página? "Mãe acusa PMs de matar filho no Rio".

Pasme como eu. O treino de agachamento de seus repórteres e redatores deve ser rigoroso. Pode estar mais que certo e provado que o fato aconteceu, mas, para esse tipo de jornalismo, "supostamente" "teria acontecido".

O que seria desse jornalismo acovardado se não existisse o modo condicional? Seus praticantes o inventariam.

(*Caros amigos*, nº 137, agosto de 2008, p. 13.)

#### Texto II

[...] A outra morte – dos crimes, das catástrofes, dos conflitos, a morte violenta, esta faz parte da Fantasia Oferecida às Massas pela Televisão hoje, como as histórias de Joãozinho e Maria antigamente.

(FONSECA, Rubem. *Intestino Grosso*. In: *Feliz ano novo*. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1993, p. 172.)

### 3ª QUESTÃO (3,0 pontos)

A polêmica em torno da liberdade de expressão comercial tem despertado os mais diversos posicionamentos. Veja abaixo as opiniões divergentes que têm a gerente da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), entidade responsável pelas restrições impostas à publicidade de produtos (bebidas e medicamentos) e à publicidade infantil, e o presidente do Conselho Nacional de Auto-regulamentação Publicitária (Conar), instituição na ponta-de-lança da campanha que endossa o documento de repúdio a "todas as iniciativas de censura à liberdade de expressão comercial, inclusive as bem intencionadas", elaborado no IV Congresso Brasileiro de Publicidade (São Paulo, julho de 2008).

Opinião I	Opinião II
<p>Para a gerente de monitoramento e fiscalização de propaganda da Anvisa, Maria José Delgado, há um desvio conceitual claro no ideário defendido pelo mercado publicitário. Maria José lembra a hierarquia entre direitos, e também deveres, estabelecida na Constituição.</p> <p>Segundo ela, por estar na ordem do comercial, a publicidade está protegida pelos preceitos do direito econômico: a livre concorrência, a iniciativa privada, o lucro. Porém, estes são direitos subalternos a garantias constitucionais fundamentais, como o direito à saúde, à educação, à habitação, à proteção de crianças e adolescentes, entre outros.</p> <p>Álvaro Nascimento, da Fiocruz, é incisivo. "O texto constitucional garante o direito à plena informação. Pela natureza da publicidade, a informação que ela faz circular é parcial. Então, o que o mercado defende é a liberdade de dar uma informação parcial".</p> <p>(CHARÃO, Cristina. Observatório do Direito à Comunicação. 25 jul. 2008. Disponível em: &lt;<a href="http://www.direitoacomunicacao.org.br">http://www.direitoacomunicacao.org.br</a>&gt;. Acesso em: 5 ago. 2008. Adaptado.)</p>	<p>O Conar é solidário com as preocupações da sociedade civil e das autoridades em relação ao consumo precoce ou exacerbado. Mas é importante ressaltar que o Conar cuida apenas da publicidade. O consumo está situado na esfera de decisão de cada indivíduo e na área de atuação dos poderes públicos. Enquanto não forem cumpridas as leis em vigor, que proíbem a venda de bebidas alcoólicas a menores e a condução de veículos por motoristas embriagados, e os menores deixarem de receber, no ensino fundamental, informações reiteradas sobre hábitos saudáveis, os esforços da sociedade civil estarão sempre aquém [...]. Não há necessidade de proibir mais nada. A urgência das iniciativas oficiais seria mais bem empregada se garantisse o pleno cumprimento de leis existentes.</p> <p>Gilberto C. Leifert (Presidente do Conar)</p> <p>(Boletim do Conar - 20 jun. 2008. Disponível em: &lt;<a href="https://www.conar.org.br/html/boletim/index.htm">https://www.conar.org.br/html/boletim/index.htm</a>&gt;. Acesso em: 30 jun. 2008. Adaptado.)</p>

Tomando por base as informações acima, redija uma carta argumentativa ao presidente do Conar, Gilberto C. Leifert, posicionando-se em relação ao debate sobre posturas éticas e publicidade. Na carta, apresente seu próprio ponto de vista sobre **a validade ou não da total liberdade de expressão comercial**.

## ANEXO M – PROVA DE REDAÇÃO DO VEST-UFES / ANO DE 2010

### 1ª QUESTÃO (4,0 PONTOS)

A expressão "Brasil, país do futuro" tem origem em uma obra do escritor austríaco Stefan Zweig publicada em 1941. Essa expressão veio à tona novamente agora, a partir do cenário sócio-político-econômico ilustrado pelos textos abaixo. Com base nesse cenário, redija um texto, em forma de um editorial jornalístico, discutindo a seguinte questão: **PRÉ-SAL, COPA DE 2014, OLIMPIADAS DE 2016: O FUTURO FINALMENTE CHEGOU?**

#### TEXTO I

 <p>(www.blogspetrobras.com.br)</p> <p>Segundo a Petrobras, a produção de petróleo no pré-sal brasileiro chegará, em 2014, a 225 mil barris por dia – a produção atual é de 22 mil barris/dia.</p>	 <p>(www.blogsport.com)</p> <p>De acordo com dados divulgados pelo Governo Federal, os investimentos previstos para a Copa de 2014 e para as Olimpíadas de 2016 são da ordem de 30 bilhões de reais. Para o governo e alguns economistas, retomarão aos cofres públicos em torno de 30% a mais do valor investido, além de serem gerados empregos e de se promoverem melhorias de infraestrutura em cidades e estados envolvidos.</p>	 <p>(www.tvcanal3.com.br)</p>
---	--	--

#### TEXTO II

A escolha do Rio de Janeiro como sede dos Jogos Olímpicos de 2016 é "a última prova de que para o Brasil, um dos países mais glamourosos e carismáticos do mundo, os bons tempos estão começando", de acordo com uma elogiosa reportagem publicada neste domingo pelo semanário britânico *The Observer*: "Tão frequentemente descritos como pertencentes a um 'país do futuro', os brasileiros viram-se vivendo o presente neste fim de semana", escreveu o correspondente Tom Phillips, do Rio de Janeiro. No entanto, a reportagem lembra que, em meio à crescente importância econômica, política e ambiental, "o Brasil ainda tem vastos exércitos de pobres". "O país ainda tem um dos níveis de desigualdade mais altos do planeta, com os 10% mais ricos em posse de metade da renda do país, enquanto menos de 1% dela pinga para os 10% mais pobres", afirma o *Observer*.

(THE OBSERVER: com Rio 2016, país do futuro vive o presente. Disponível em: < oglobo.com>. Acesso em: 10 out. 2009.)

### 2ª QUESTÃO (3,0 PONTOS)

#### TEXTO 1

Os eventos biográficos não seguem uma linearidade progressiva e de causalidade, linearidade de sobrevôo que ligue e dê sentido a todos os acontecimentos narrados por uma pessoa. Eles não se concatenam em um todo coerente, coeso e atado por uma cadeia de inter-relações: esta construção é realizada *a posteriori* pelo indivíduo ou pelo pesquisador no momento em que produz um relato oral, uma narrativa.

(MONTAGNER, Miguel Ângelo. "Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana". Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a10n17.pdf>.>. Acesso em: 05 out. 2009.)

#### TEXTO 2

Bem sei que tudo na vida não passa de mentiras, e sei também que é nas memórias que os homens mentem mais. Quem escreve memórias arruma as coisas de jeito que o leitor fique fazendo uma alta idéia do escrevedor. Mas para isso ele não pode dizer a verdade, porque senão o leitor fica vendo que era um homem igual aos outros. Logo, tem de mentir com muita manha, para dar idéia de que está falando a verdade pura.

(LOBATO, Monteiro. *Memórias da Emília*. 43. ed. São Paulo: Brasiliense, s/d, p. 7. [1ª ed.: 1936].)

Os textos acima falam de biografia e de memória. Redija – em prosa narrativa – uma curta biografia de alguma personagem (real ou ficcional), contemplando nascimento, infância, vida adulta e falecimento do biografado.

### 3ª QUESTÃO (3,0 PONTOS)

Um dos pontos comuns na crítica sobre o *Auto da barca do inferno*, do dramaturgo português Gil Vicente, é a atualidade da representação dos problemas sociais e morais de sua época, 1517. Por meio de personagens de diversas ordens sociais, como o Fidalgo, o Frade ou a Alcoviteira, o autor tipifica e alegoriza, sobretudo, os vícios.

A partir da cena abaixo entre o Diabo e o Corregedor ("magistrado que tem jurisdição sobre todos os outros juizes de uma comarca, e que tem a função de fiscalizar a distribuição da justiça, o exercício da advocacia e o andamento dos serviços forenses" – *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*), elabore uma carta dirigida a Gil Vicente, em que seja observada a permanência, na realidade brasileira contemporânea, de problemas que ele apontou satiricamente.

DIABO	[...] Entrai, entrai, corregedor!	
CORREGEDOR	Hou! <i>Vidētis qui petātis!</i> <i>Super jure majestatis</i> tem vosso mando vigor?	( <i>Vede o que reclamais</i> ) ( <i>Acima do direito de majestade</i> )
DIABO	Quando éreis ouvidor <i>non ne accepistis rapina?</i> Pois ireis pela <i>bolina</i> como havemos de dispor... Oh! Que isca esse papel para um fogo que eu sei!	( <i>acaso não recebestes roubo?</i> ) ( <i>cabo de sustentação da vela do barco</i> )
CORREGEDOR	<i>Domine, memento mei!</i>	( <i>Senhor, lembra-te de mim</i> )
DIABO	<i>Non est tempus, Bacharel!</i> <i>Imbarquemini in batel</i> <i>quia judicastis malicia.</i>	( <i>porque sentenciastes com malícia</i> )

(VICENTE, Gil. *Auto da barca do inferno*. In: \_\_\_\_\_. *O velho da horta. Auto da barca do inferno. Farsa de Inês Pereira*. Ed. Segismundo Spina. 32. ed. São Paulo: Atelier, 1998, p. 155-156.)