



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Fabiana Parra De Lazzari

PARA ALÉM DOS MUROS DO PROCESSO SELETIVO:
Análise das propostas de produção de textos nos vestibulares de universidades
públicas paulistas

Doutorado em Língua Portuguesa

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Língua Portuguesa, sob a orientação do Prof. Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira.

São Paulo

2017

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Tese de Doutorado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____

Data: _____

E-mail: fabiana@fabianadelazzari.com

Sistema para Geração Automática de Ficha Catalográfica para Teses e Dissertações com dados fornecidos pelo autor

De Lazzari, Fabiana Parra
PARA ALÉM DOS MUROS DO PROCESSO SELETIVO: Análise das propostas de produção de textos nos vestibulares de universidades públicas paulistas / Fabiana Parra De Lazzari. -- São Paulo: [s.n.], 2017.
203p ; 30 cm.

Orientador: João Hilton Sayeg de Siqueira.
Tese (Doutorado em Língua Portuguesa)-- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, 2017.

1. Produção Textual. 2. Vestibular. 3. Língua Portuguesa. 4. Linguística Textual. I. Sayeg de Siqueira, João Hilton. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós Graduados em Língua Portuguesa. III. Título.

CDD

Fabiana Parra De Lazzari

PARA ALÉM DOS MUROS DO PROCESSO SELETIVO:

Análise das propostas de produção de textos nos vestibulares de universidades públicas

paulistas

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Língua Portuguesa, sob a orientação do Prof. Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira.

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

Ao Kleber, meu maior amigo, meu amor, meu interlocutor cotidiano.

À Gloria e ao Claudio Nei, minha mãe, meu pai.

Ao Vô Rafael, à Vó Ita, ao Vô Luiz, à Vó Ernesta, minhas raízes.

Ao Claudio e à Lara, meus irmãos em todos os sentidos.

Ao Colégio Bandeirantes, em especial ao Sr. Mauro Aguiar e à Susana Vaz Hungaro, que me deram todas as condições para que eu me dedicasse a esta tese.

A cada um de meus alunos e ex-alunos, porque esta tese existe por eles.

À Lourdes Scaglione, pela eficiência, competência e boa vontade com que lida com todos os pós-graduandos.

Ao Prof. Dr. Dino Preti, que foi meu primeiro orientador em meu doutoramento.

À Profa. Dra. Vanda Elias, que viu o nascimento das ideias desta tese.

Aos Profs. Drs. Lilian Passarelli e Luiz Antonio Ferreira, pelas valorosas contribuições dadas no dia da Qualificação.

Ao Prof. Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira, pela presença sempre tão serena como orientador desta tese.

RESUMO

DE LAZZARI, Fabiana Parra. *Para além dos muros do processo seletivo: análise das propostas de produção de textos nos vestibulares de universidades públicas paulistas*. 2017. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Este estudo tem como objetivo traçar o perfil das propostas de redação de vestibulares brasileiros bastante procurados/concorridos, a fim de se proverem docentes de condições para uma mais completa orientação pedagógica acerca das produções textuais a serem realizadas por candidatos, nesses vestibulares. Também é objetivo deste estudo analisar se características identitárias delineadas são condizentes com o contexto encontrado pelo candidato, em cada um dos vestibulares por nós estudados e ponderar se tais características identitárias permitem que o candidato seja avaliado de maneira ampla. O *corpus* do presente estudo é formado pelas provas de redação aplicadas entre os anos de 2012 e 2015, nos vestibulares para ingresso na Universidade de São Paulo (vestibular realizado pela Fundação Universitária para o Vestibular), na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (vestibular realizado pela Fundação para o Vestibular da Unesp) e na Universidade Estadual de Campinas (vestibular realizado pela Comissão Permanente para os Vestibulares). A metodologia de nossas análises embasa-se na tríade Descrições-Comparações-Ponderações. O referencial para as análises é a Linguística Textual. Também nos valem de aportes teóricos advindos de estudos da Retórica e da Nova Retórica.

Palavras-chave: Produção Textual; Vestibular; Língua Portuguesa; Linguística Textual.

ABSTRACT

DE LAZZARI, Fabiana Parra. *Beyond the walls of a selective process: analysis of the proposals for text production in vestibulares (university entrance exams) for public universities in the State of São Paulo*. 2017. Thesis (Doctorate in Portuguese Language) – Graduate Studies Program in Portuguese Language, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

The purpose of this study is to profile the proposals of text production from the Brazilian vestibulares (university entrance exams) that are considerably pursued/competitive, in order to provide teachers the conditions for a more complete pedagogical orientation regarding the productions of texts to be performed by candidates in these vestibulares. It is also the objective of this study to investigate whether these identity characteristics are consistent with the context of the candidates in each one of the vestibulares here studied and to assess if such identity characteristics allow a comprehensive and complete evaluation of the candidates. The *corpus* of the present study includes the vestibulares between the years of 2012 and 2015 for admissions into the Universidade de São Paulo (prepared by the Fundação Universitária para o Vestibular), the Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (prepared by the Fundação para o Vestibular da Unesp), and the Universidade Estadual de Campinas (prepared by the Comissão Permanente para os Vestibulares). The method for our analyses is based on the triad Descriptions-Comparisons-Weighting. The reference for the analyses is Textual Linguistics. We also make use of theoretical contributions from studies of Rhetoric and New Rhetoric.

Keywords: Text Production; Entrance Exam; Portuguese Language; Textual Linguistics

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	9
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1 O CONCEITO DE <i>LINGUAGEM</i>	16
2.2 O CONCEITO DE <i>LÍNGUA</i>	17
2.3 O CONCEITO DE <i>TEXTO</i>	19
2.4 O CONCEITO DE <i>CONTEXTO</i>	21
2.5 LINGUAGEM, LÍNGUA, TEXTO E CONTEXTO: EM RELAÇÃO.....	32
2.5.1 Construção do Ethos: um (sub)capítulo à parte	38
2.6 OS GÊNEROS E OS TIPOS TEXTUAIS.....	41
2.6.1 Os Gêneros Textuais	41
2.6.2 Os Tipos Textuais e as Sequências Tipológicas	59
2.6.2.1 A Sequência Argumentativa	65
2.6.2.2 As Sequências Tipológicas: também em relação	68
3 ANÁLISES	73
3.1 AS DESCRIÇÕES.....	74
3.1.1 Fuvest/Universidade de São Paulo (USP)	74
3.1.1.1 Fuvest-2012	74
3.1.1.2 Fuvest-2013	80
3.1.1.3 Fuvest-2014	83
3.1.1.4 Fuvest-2015	87
3.1.2 Fundação Vunesp/Universidade Estadual Paulista (Unesp).....	91
3.1.2.1 Unesp-2012.....	92
3.1.2.2 Unesp-2013.....	97
3.1.2.3 Unesp-2014.....	101
3.1.2.4 Unesp-2015.....	107
3.1.3 Comvest/Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).....	109
3.1.3.1 Unicamp-2012.....	110
3.1.3.2 Unicamp-2013.....	119
3.1.3.3 Unicamp-2014.....	125
3.1.3.4 Unicamp-2015.....	129
3.2 AS COMPARAÇÕES E AS PONDERAÇÕES	135

3.2.1 Tipos e Gêneros	136
3.2.2 Modo de apresentação das propostas	157
3.2.3 A natureza dos temas.....	171
3.2.4 As coletâneas (ou os textos-base)	176
3.2.5 O número de propostas.....	187
3.2.6 O espaço para a produção textual	191
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
REFERÊNCIAS.....	197

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No livro *Entre os muros da escola* (2009), o leitor acompanha o cotidiano escolar e o convívio entre um professor de língua francesa, na França do fim do século XX, e seus alunos. Estes disputam espaço físico no ambiente escolar, buscando o direito à fala; aquele tenta lidar com a realidade da sala de aula, o que inclui, como não poderia deixar de ser, o conhecimento previsto para a série no que diz respeito à língua francesa. Esse livro traz, portanto, uma narrativa que reflete uma busca comum a professores não apenas de língua francesa, não apenas na França. Estimular seus alunos é uma busca de professores em qualquer matéria lecionada, em qualquer país.

Em língua francesa, em matemática, em geografia, em redação.

Na França, nos EUA, na Índia, no Brasil.

Pois foi essa busca por aperfeiçoar o material disponível a docentes brasileiros que ensinam redação, que ideamos e realizamos a presente pesquisa: um trabalho cujo objetivo é conhecer as características das propostas de redação de vestibulares muito concorridos, para uma mais completa orientação pedagógica acerca das produções textuais a serem realizadas pelos candidatos.

Professores de redação, em especial professores dessa disciplina em turmas do Ensino Médio, encontram-se diante da realidade de preparar seus alunos para a aprovação no vestibular. Mesmo conscientes de que o vestibular é apenas uma etapa da vida escolar do aluno e cientes de que a preparação de um estudante deve ir para além dos muros da escola, o docente tem como meta garantir a continuidade dos estudos acadêmicos de seus alunos, o que, na realidade brasileira atual, depende da aprovação do (tão temido pelos alunos) vestibular.

Do latim *Vestibulum*, *entrada* (SAMARA, 2006) – originalmente, essa prova era denominada *exame vestibular* (exame de entrada), tendo seu nome simplificado para apenas *vestibular*, ao longo do tempo –, o vestibular tem como função ser um exame que determina a *entrada*, a seleção de novos estudantes para universidades, tanto públicas quanto privadas. Igualmente, o vocábulo guarda referência a outra palavra:

“Vestíbulo” tem nos espaços arquitetônicos os seus significados de maior uso: pode-se referir ao espaço entra a porta principal e a escadaria interior, à entrada de um edifício, ao espaço que antecede a entrada deste edifício, ou mesmo à porta principal. Em suma, o vestibular é condição para o ingresso em algo superior: o princípio de uma “escada” social, justamente o que o ensino universitário representa no Brasil (SAMARA, 2006, p.25).

Uma vez que há um número de candidatos maior que o número de vagas oferecidas pelas universidades¹, as instituições de Ensino Superior realizam uma prova que visa a avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo dos Ensinos Fundamental e Médio, nas diversas disciplinas. Tal critério de seleção pode indicar, por parte das universidades, a concepção de que os alunos que têm maior bagagem acadêmica/escolar estão mais aptos a lidar com a realidade universitária.

Diante dessa possível intenção dos exames vestibulares, depreende-se que a maior parte dos candidatos encontra-se na seguinte situação, ao realizar uma prova (e nos reportamos à situação específica relacionada aos nossos estudos – a realização de uma prova de redação): eles desejam ser alunos universitários daquela instituição; eles têm a noção de que precisam ser aprovados no exame, para serem alunos daquela universidade; esse exame inclui uma prova de redação; e as escolas de Ensino Médio preparam seus alunos para os exames vestibulares.

As provas de redação desses exames modificaram-se ao longo do tempo. Apenas para mencionar as três instituições por nós estudadas – USP, Unesp e Unicamp (dentro em pouco explicitaremos o critério de escolha desse nosso *corpus*) –, as produções textuais modificaram-se visivelmente, com o passar dos anos. Primeiramente, não havia um padrão observável nas propostas de redação, em nenhuma das três instituições – solicitava-se a produção de *textos*, de *redações* ou mesmo a produção de *narração de um fato*, como, por exemplo, ocorreu na prova de redação oferecida pela Fuvest-1981, que selecionava candidatos para ingresso não apenas na Universidade de São Paulo, mas também para a Universidade Estadual de Campinas. Posteriormente, com os vestibulares já separados entre as três instituições², padrões passaram a ser observáveis. No vestibular para ingresso na Unicamp, a partir de 1987 passou-se a solicitar de seus candidatos que escolhessem uma de três propostas: narração, dissertação ou carta; os vestibulares para ingresso na Universidade de São Paulo e na Unesp, por sua vez, passaram a solicitar a escrita de dissertações. No momento atual, no *corpus* sobre o qual nos debruçamos, as provas de redação para ingresso na USP ainda solicitam de seus candidatos que formulem dissertações; as provas para ingresso na Unesp solicitam

¹ Nos vestibulares de 2015 das três instituições por nós estudadas, essa relação era de 141.888 candidatos para 11.057 vagas, na Fuvest; 101.014 candidatos para 7.260 vagas, na Unesp; 77.146 candidatos para 3.320 vagas, na Unicamp.

² Apesar de essa informação não fazer parte de nossos estudos, vale salientar que os processos seletivos das três instituições partícipes de nosso *corpus* não foram realizados, ao longo de toda sua história, separadamente. A Fuvest, entre os anos de 1976 e 1981, realizou o vestibular para ingresso na Universidade de São Paulo, na Unicamp e na Unesp. Em 1981, a Unesp passou a realizar seu próprio vestibular. Em 1987, houve nova cisão, quando a Unicamp passou a realizar, também, um vestibular próprio.

redações de gênero dissertativo; as provas para ingresso na Unicamp solicitam a produção de textos de gêneros variados.

Diante dessa realidade atual dos vestibulares brasileiros, consideramos importante estudar (e eis a questão central de nossos estudos):

Quais as características identitárias das propostas de redação de cada vestibular analisado?

Nossa pesquisa analisa as provas de redação aplicadas entre os anos de 2012 e 2015, nos vestibulares para ingresso na Universidade de São Paulo (USP) – vestibular realizado pela Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest) –, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) – vestibular realizado pela Fundação para o Vestibular da Unesp (Vunesp) – e na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) – vestibular realizado pela Comissão Permanente para os Vestibulares (Comvest).

Sendo impossível analisar todas as provas de vestibular, de todas as instituições brasileiras, realizamos um recorte que consideramos representativo do contexto do vestibular brasileiro; foi nosso critério de recorte o estudo sobre exames muito procurados pelos vestibulandos³. Também foi nosso critério de recorte, além dessa grande procura, as três instituições estudadas terem um elemento comum, que é o fato de serem universidades públicas estaduais paulistas.

Diante também da dificuldade (a rigor, impossibilidade) de se estudarem todas as provas aplicadas por essas três instituições, optamos por analisar as provas aplicadas em quatro anos seguidos, entre 2012 e 2015⁴, período em que se encontra um número que consideramos representativo de provas de redação, para os fins a que nos propusemos. Esse período nos permitiu observar 17 propostas de redação: quatro aplicadas para ingresso na USP, quatro aplicadas para ingresso na Unesp e nove aplicadas para ingresso na Unicamp⁵.

³ Anualmente em torno de 145 mil candidatos concorrem a cerca de 10.200 vagas oferecidas pela USP (FAPESP, 2007), de modo que esse vestibular se configura como o vestibular mais concorrido do Brasil. Em torno de 77 mil candidatos concorrem a cerca de 3.300 vagas oferecidas pela UNICAMP (UNICAMP 2015a, 2014). Já no caso da Unesp, em torno de 100 mil candidatos concorrem a um total de 7.260 vagas (UNESP 2015a, 2014).

⁴ Para equalizar ao máximo as condições das análises realizadas, optamos por não observar as provas de meio de ano aplicadas pela Vunesp, uma vez que as outras duas instituições partícipes do *corpus* realizam apenas um exame vestibular anual.

⁵ Como indicamos no subcapítulo dedicado às Descrições das provas, no ano de 2012 o vestibular realizado pela Comvest apresentou três propostas de redação; entre 2013 e 2015, apresentou duas propostas de redação em cada ano.

É importante salientar que nosso trabalho tem como embasamento teórico a Linguística Textual, constructo que entende a língua não como mero produto, e sim como uma “ação conjunta” (KOCH, 2014); que entende a linguagem como interação; que entende que os sujeitos são produtores ativos da comunicação.

Com relação à organização, nosso trabalho conta com a disposição que segue.

Primeiramente, retomamos os principais conceitos teóricos que nos embasaram em nossas análises. Começamos nossa retomada teórica com conceitos principais à Linguística Textual. Em especial, apresentamos os conceitos de Linguagem, Língua, Texto e Contexto – apresentamos tais conceitos separadamente, porém a todo momento apontamos que, para a Linguística Textual, trata-se de conceitos interdependentes. Tendo sido feita essa retomada de conceitos basilares à Linguística Textual, apresentamos sinteticamente conceitos da Retórica/Nova Retórica (com especial destaque ao conceito de *Ethos*), que, apesar de não fazer parte de nosso constructo teórico, consideramos que enriqueceria e complementaria nossas análises. No último momento de nosso capítulo de Fundamentação Teórica, apresentamos dois conceitos que são de suma importância às ponderações de um elemento que se mostrou central, em nosso *corpus*; uma vez que as propostas de redação estudadas em nosso trabalho solicitavam a produção de *dissertações* (nas provas para ingresso na USP), *redações de gênero dissertativo* (nas provas para ingresso na Unesp) e textos de gêneros textuais diversos (nas provas para ingresso na Unicamp), consideramos importante reservar um espaço de nosso capítulo de Fundamentação Teórica aos conceitos de Gêneros Textuais (que são, também centrais aos estudos da Linguística Textual) e de Tipologias Textuais.

Em seguida, realizamos nossas análises, que se embasam na tríade Descrições-Comparações-Ponderações. Essa tríade, vale salientar, consiste justamente na Metodologia que adotamos em nosso trabalho.

Com relação ao primeiro momento, as Descrições, apresentamos as provas de redação que fazem parte de nosso *corpus*. Como um modo de, em um momento posterior do trabalho, melhor realizar nossas ponderações sobre essas provas, também apresentamos os trechos dos manuais de cada um dos vestibulares, por abordarem a prova de redação.

No segundo e terceiro momentos de nossas análises, observamos e pontuamos semelhanças e diferenças entre várias categorias, que foram escolhidas porque as observamos, nas provas por nós estudadas: a tipologia ou o gênero textual solicitado ao candidato; o modo de apresentação das propostas; a natureza dos temas a serem alvo de discussão; o material disponibilizado aos candidatos (coletâneas ou textos-base), para que embasassem suas produções textuais; o número de propostas apresentadas aos candidatos; o espaço para a

produção textual. A partir de tais Comparações, efetuamos nossas Ponderações, na tentativa de responder à nossa questão-guia (que, vale lembrar, é *Quais as características identitárias das propostas de redação de cada vestibular analisado?*).

Com relação às Ponderações, é importante salientarmos que intentamos responder à nossa questão central, que nos guia na tarefa de delinear as características identitárias das propostas de redação dos vestibulares pertencentes ao nosso *corpus*. Entretanto, uma vez que nosso objetivo é conhecer as características identitárias das propostas de redação, com a finalidade de prover um material que permita uma mais ampla orientação pedagógica acerca das produções textuais a serem realizadas pelos candidatos, não nos ativemos à simples exposição dos diferentes elementos de cada prova de redação (tipologia/gênero textual; modo de apresentação das propostas etc.).

Como pesquisadores que tomam a Linguística Textual como constructo teórico que guia seu olhar sobre o objeto de suas análises, buscamos fazer avaliações mais direcionadas, sobre as diferentes características das provas de redação. Ou seja, ainda que sem a intenção de fazer juízos de valor (neste elemento, este vestibular é melhor/pior que o outro; neste outro elemento, o vestibular x é justo/injusto), ousamos dar um passo além da mera descrição. Em cada elemento que analisamos, avaliamos – por meio de conceitos de linguagem/língua/texto/contexto – se aquelas características identitárias das propostas de redação são condizentes com o contexto encontrado pelo candidato, em cada um dos vestibulares por nós estudados. Mais: em alguns pontos específicos de nossas análises, ousamos até mesmo a ponderar se aquelas características identitárias permitem que se avalie o candidato de maneira mais ampla.

Consideramos que essa análise ousada auxilia-nos em nosso objetivo, de traçar um perfil detalhado das propostas de redação de cada vestibular partícipe de nosso *corpus*. Afinal, estimamos que o delineamento das características identitárias de cada vestibular analisado, em conjunto com uma visão mais perscrutadora do pesquisador, possam auxiliar o docente na preparação de seus alunos.

No contexto brasileiro, em que o vestibular é a “porta de entrada” para o ingresso em algo “superior” – no caso, o Ensino Superior (SAMARA, 2006) –, é tarefa do professor preparar seus alunos para serem aprovados e, assim, poderem continuar seus estudos. Para tanto, entendemos que o docente deva conhecer e transmitir a seus alunos o contexto de escrita a ser encontrado pelos, agora, candidatos/vestibulandos. Entendemos que o docente deva preparar seus alunos para serem autores conscientes de seus textos não só durante as aulas, mas também

para além dos muros da escola – sendo o vestibular o primeiro momento alheio ao ambiente escolar.

E, do mesmo modo como cabe ao professor preparar seus alunos, consideramos que cabe ao pesquisador dar subsídios aos docentes para realizarem essa ponte, tão central no atual contexto brasileiro.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É famosa a afirmação de Ferdinand de Saussure (2008, p.15): “Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto.” De fato, se entendermos que *ponto de vista* é uma das traduções do termo grego *theoría* (CASTILHO, 2012), pode-se compreender que o referencial *teórico* que embasa um conceito nada mais é do que um (entre outros possíveis) *ponto de vista* acerca daquele conceito.

Como fica patente ao longo deste trabalho, não partilhamos do constructo teórico do linguista suíço, mas não podemos negar a validade de sua visão acerca das diversas teorias. É por esse motivo que iniciamos a presente tarefa – especificar nosso referencial teórico – com uma explicitação essencial: nossa *theoría*, o *ponto de vista* a partir do qual realizaremos nossas análises é a Linguística Textual.

A Linguística Textual, que originou-se com Eugenio Cosériu, em 1955⁶, mas que teve seu atual sentido aplicado pela primeira vez por Harald Weinrich, em 1966⁷ (FÁVERO; KOCH, 1994, p.11), é um referencial teórico “que se ocupa das manifestações linguísticas produzidas por indivíduos concretos em situações concretas, sob determinadas condições de produção” (KOCH, 1995, p.11).

Efetivamente, entendemos que a língua não é mero produto, e sim uma “ação conjunta” (KOCH, 2014), cujos sujeitos são produtores ativos da comunicação. Entendemos, do mesmo modo, que o texto é o “lugar” (KOCH, 2002) da interação entre esses sujeitos sociais. Por fim, entendemos que o texto produzido por esses sujeitos só pode ser construído – e estudado – se for considerado o contexto em que se deu o evento comunicativo. Nas palavras de Koch,

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação (KOCH, 2002, p.17).

Aproveitamos as palavras de Koch para passarmos à apresentação mais detalhada dos conceitos que consideramos basilares para nossos estudos. Linguagem/Língua, Texto e Contexto. Elementos essenciais para a Linguística Textual, que estão aqui expostos

⁶ COSÉRIU, E. *Determinación y entorno, de los problemas de la lingüística del hablar*. Romanistisches Jahrbuch, v.7, 1955. p.29-54.

⁷ WEINRICH, H. *Linguistik der Luge*. Heidelberg: Lambert Schneider, 1966.

didaticamente separados, mas que são, como se explicita adiante, totalmente interligados, interdependentes.

Gostaríamos de salientar que optamos por, no presente trabalho, efetivar uma apresentação realmente detalhada desses conceitos (a rigor, realizamos uma retomada detalhada também de outros aspectos, como gêneros e tipologias textuais) que nos são basilares, mesmo que, em nossas análises, não sejam retomadas uma a uma. Fizemos tal opção, uma vez que entendemos: 1. em um trabalho como este, acadêmico, que se presta a fazer análises com um referencial teórico específico, é importante que se explicitem os conceitos que são principais ao pesquisador; 2. mesmo que os conceitos não apareçam explicitamente nas análises, não significa que eles não estejam presentes – afinal, trata-se de conceitos que guiam o olhar do pesquisador, em sua *teoría*, em seu ponto de vista acerca de seu objeto de estudo.

Feito esse aparte, debrucemo-nos sobre os elementos conceituais que são fundamentais a nossos estudos.

2.1 O CONCEITO DE *LINGUAGEM*

Iniciamos este subcapítulo explicitando que a separação dos conceitos de Linguagem e Língua (e, em certo sentido, até de Texto) se dá, neste trabalho, apenas por motivos didáticos. Como se fará perceptível, esses são conceitos muito inter-relacionados. Tão inter-relacionados, que por vezes os autores que foram nossa fonte de estudos empregaram as palavras Língua e Linguagem de maneira pouco diferenciada.

Ainda assim, consideramos importante ao menos tentar essa diferenciação.

Iniciemos essa tentativa por uma definição aparentemente simples: Linguagem é interação (KOCH; ELIAS, 2016, p.13).

De fato, para nosso referencial teórico, *Interação* é, portanto, para nossa *teoría*, uma palavra-chave. Central, mesmo. E para a Linguística Textual, toda linguagem é dialógica, ou seja, “todo enunciado é sempre um enunciado de alguém para alguém” (MARCUSCHI, 2008, p.20).

Um enunciado *de alguém*: um alguém com intencionalidade, que deve recorrer a estratégias para a prática de seu projeto de dizer; um alguém que deve construir seu dizer por meio de sinalizações textuais (indícios, marcas, pistas) de modo a que haja “limites quanto às leituras possíveis” (KOCH, 2002, p.19).

Um enunciado *para alguém*: um alguém que não é passivo, que recorre a seu conhecimento acerca do assunto e cria estratégias para lidar com a situação comunicativa que

tem diante de si, que *constrói os sentidos* (KOCH, 2002), embasado nos indícios, marcas, pistas presentes no enunciado.

Essa interação – palavra-chave para o conceito de *linguagem* e para toda a Linguística Textual – dá-se como como peças pertencentes a um jogo, que é a própria linguagem (KOCH, 2002). E nesse jogo que é a linguagem, o texto é o terceiro elemento do tripé indissociável produtor-texto-leitor; o texto é o evento que a concretiza.

Realmente, segundo a Linguística Textual, toda linguagem ocorre na forma de textos (KOCH; ELIAS, 2016) – da simples enunciação vital a uma complexa obra literária (BAKHTIN, 2004, p.79).

2.2 O CONCEITO DE LÍNGUA

Feita a definição do conceito de *linguagem*, arvoramo-nos a conceituar *língua*, conceito esse que tem íntima relação com o anterior, em especial com a palavra-chave – palavra que, inclusive, definiu o conceito de Linguagem – *interação*.

Não são poucas as vezes em que um leitor se depara com visões diferentes acerca de *língua*. Essa distinção se dá pelo modo como os diversos pensadores entendem esses conceitos: a língua é um sistema? É um produto? É um processo? São ambos?

Segundo a visão adotada no presente trabalho, “a língua é um tipo de ação conjunta” (KOCH, 2014, p.20).

Realmente, entendemos que não se possa pensar a língua como elemento alheio aos sujeitos que dela fazem uso e aos eventos discursivos que a ela estão relacionados. Língua é ação, ação de sujeitos sociais, inscritos em uma realidade de mundo que lhes permite essa *ação conjunta*. Novamente nas palavras de Koch (2002, p.44), “Em última análise, a língua não existe fora dos sujeitos sociais que a falam e fora dos eventos discursivos nos quais eles intervêm e nos quais mobilizam seus saberes quer de ordem linguística, quer de ordem sociocognitiva, ou seja, seus modelos de mundo”.

Segundo a visão da Linguística Textual, portanto, a língua não existe sem os sujeitos que fazem uso dela, tampouco existe fora dos eventos comunicativos. Essa conceituação de Língua é muito distinta da visão defendida pelo estruturalismo de Ferdinand de Saussure. Esse paralelo talvez soe descabido, porém acreditamos que nosso próprio *ponto de vista* possa ficar mais claro se colocado em contraposição à visão estruturalista acerca do mesmo conceito.

Apresentemo-lo, então, de modo sintético.

Castilho (2012, p.42), para se referir ao modo como se entende, no Estruturalismo, a língua, afirma que, para seus teóricos, “a língua é um conjunto de produtos estruturados”. Efetivamente, segundo a visão estruturalista, a língua é um elemento estático, sendo que não se considera a língua em uso; o enunciado é entendido, assim, como um “produto acabado”.

Tendo como princípio epistemológico a ciência clássica, Saussure postulou que seria tarefa do linguista encontrar a regularidade oculta numa “desorganização aparente” (CASTILHO, 2012) da língua.

Concernentes a essa busca pela regularidade, existem dois conceitos fundantes da teoria saussuriana, que consideramos importante retomar: os conceitos de *langue* e de *parole*. Nas palavras do próprio linguista,

O estudo da linguagem comporta duas partes: uma, essencial, tem por objeto a língua (langue), que é social em sua essência e independente do indivíduo; esse estudo é unicamente psíquico; outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala (parole), inclusive a fonação, e é psicofísica (SAUSSURE, 2008, p.27. Grifos nossos).

Percebe-se, assim, que se entende por *langue* o sistema que rege uma língua, que é “social em sua essência” (SAUSSURE, 2008, p.27), independentemente de seu falante. Já a *parole* estaria relacionada ao uso individual da língua.

É importante salientar que, segundo esse constructo teórico, o linguista deveria debruçar-se sobre os estudos da *langue*, e não da *parole*, da língua como elemento individual, em uso.

Esses elementos nos permitem afirmar que o estruturalismo, ao se voltar para o estudo do sistema linguístico, alheio ao seu emprego pelos falantes, esteve voltado “para o sistema da língua ou para a gramática da competência *de um falante ideal*” (SILVEIRA, 2008, p.24. Grifos nossos). Saliente-se: no estruturalismo, não se entende por *falante ideal* aquele que não comete erros, até mesmo porque o conceito de *erro* não condiz com a sua visão acerca de língua; estruturalismo e estruturalistas entendem por *falante ideal*, isso sim, aquele que não está inscrito em uma situação concreta de comunicação.

Com esse elemento, podemos retomar a visão na qual embasamos nossos estudos. Muito diferentemente da visão estruturalista de língua, a Linguística Textual pauta-se exatamente na situação concreta de comunicação; pauta-se na língua em uso; pauta-se na *interação* como elemento-chave; trata-se, portanto, de uma visão sociointeracionista de língua.

Mais: se Saussure (2008) afirma que “O estudo da linguagem comporta duas partes”, à Linguística Textual não faz sentido nenhuma espécie de divisão, porquanto “Linguagem é interação” (KOCH; ELIAS, 2016, p.13).

Nesse sentido, podemos retomar os questionamentos realizados no início deste capítulo e afirmar: para a Linguística Textual, a língua não se relaciona apenas ao *produto*; a língua também (e fundamentalmente) está relacionada ao *processo*, a seu uso. E, como tal, está relacionada a “práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p.61).

2.3 O CONCEITO DE *TEXTO*

No subcapítulo no qual empreendemos a conceituação da Linguagem, afirmamos que esta se dá como um jogo (KOCH, 2002), cujo terceiro elemento, indissociável dos outros dois (produtor e leitor), é o texto. De fato, como já apontamos, o texto é o evento que concretiza a linguagem.

Desse modo, se o texto dá concretude à linguagem, que tem como palavra-chave a interação; se o texto faz parte de um tripé (produtor-texto-leitor) que tem como base também a interação, pode-se compreender que o texto pode ser entendido *em função*, como *processo*. E essa é a visão que adotamos, neste trabalho. Tendo tomado como constructo teórico a Linguística Textual, acreditamos na visão de “*texto enquanto processo, enquanto atividade sociocognitivo-interacional de construção de sentidos*” (KOCH, 2014, p.12. Grifos da autora).
Mais: entendemos que

[...] o texto é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, *dialogicamente, nele se constituem e são constituídos*; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos de discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes põe à disposição (KOCH; ELIAS, 2012, p.7. Grifos nossos).

Ou seja, o texto depende da ação dos sujeitos sociais. Estes constituem os textos, e concomitantemente são constituídos pelos textos que formularam. Se o próprio sujeito é histórica e socialmente localizado, não entendemos o sujeito como um indivíduo predeterminado pelo ambiente que o circunda. Trata-se, isso sim, de uma relação dialógica. Trata-se de um sujeito que é constituído pelo texto e o constitui; trata-se de um sujeito inserido socialmente, mas que, ao mesmo tempo, comanda seus atos. Ou, nas palavras de Koch (2002, p.14), “[...] este *ego* não se acha isolado em seu mundo, mas é, sim, um sujeito essencialmente histórico e social na medida em que se constrói em sociedade e com isto adquire a habilidade de interagir”.

A esse respeito, retomemos alguns escritos de Mikhail Mikhailovich Bakhtin. Ainda que esse seja um autor de produção muito anterior à Linguística Textual enquanto constructo teórico, é fundamental aos nossos estudos, como veremos mais pormenorizadamente adiante nesta nossa revisão conceitual.

Sob o codinome de Voloshinov (WEEDWOOD, 2002), o autor afirma que “Nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem a enunciou: é *produto da interação entre falantes* e, em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu” (BAKHTIN, 2004, p.79. Grifos do autor). Pode-se perceber que se trata de visão muito semelhante à que adotamos, ao nos embasarmos na Linguística Textual. Afinal, assim como Bakhtin, entendemos o texto como resultado da interação, como resultado de toda uma situação social.

É importante reiterar algo que já apontamos no subcapítulo de conceituação da Linguagem: segundo nosso referencial teórico, não é a extensão do texto que o constitui. Dos mais dilatados aos mais breves, a extensão ideal de um texto é aquela “que o autor achar necessária para cumprir o propósito de que sua mensagem atinja o leitor” (SAYEG-SIQUEIRA, 1990, p.27).

Diante desse quadro, fica claro que entendemos o texto como um elemento social, interacional e intencional. De fato, adotamos que os textos têm como propósito fundante a comunicação, como forma de organizar o mundo cognitivamente (BENTES, 2010, p.151). Mais: assim como afirmado por Beaugrande (1997, p.15. Grifos do autor), “é essencial ver-se o texto como um *evento comunicativo em que convergem as ações linguísticas, cognitivas e sociais*, e não apenas a sequência de palavras que são faladas ou escritas”. Trata-se, assim, de um evento com propósitos comunicativos, oriundo de indivíduos “socialmente atuantes” (KOCH, 2003, p.26), formados *na e pela* sociedade. Trata-se, assim, de um evento no qual os indivíduos buscam agir de modo a alcançar um fim social, fim este que está “em conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza” (KOCH, 2003, p.26). Anunciamos, neste ponto, que tal afirmação, a respeito das *condições sob as quais a atividade verbal se realiza*, remete-nos ao próximo conceito, fundante ao constructo da Linguística Textual: o contexto.

Portanto, o texto não é mero produto, não é mero artefato. Entendemos que o texto deva ser percebido como um *evento* no qual texto, autor e leitor formam um tripé indissociável, com elementos de igual importância:

O texto deve ser um *multi-sistema abrangendo múltiplos sistemas interativos*. [...] a sequência de sons que nós realmente ouvimos ou lemos é como a ponta

de um iceberg – uma pequena porção da matéria e da energia dentro da qual uma enorme quantidade de informação foi “condensada” por um falante ou escritor e está pronta a ser “amplificada” por um ouvinte ou leitor (BEAUGRANDE, 1997, p.15. Grifos do autor).

O texto é, segundo essa metáfora realizada por Beaugrande (1997), uma “ponta de iceberg”, com uma pequena parte visível ao interlocutor. Como linguistas, ou melhor, como linguistas que têm como referencial teórico a Linguística Textual, temos por convicção que um texto – seja ele falado ou escrito – guarda em si elementos vários, sendo eles relacionados à situação comunicativa, ao contexto em que foi proferido, ao autor que a produziu, assim como ao interlocutor que fez parte do evento comunicativo.

2.4 O CONCEITO DE *CONTEXTO*

Os primeiros autores a fazerem uso do termo *contexto*, de modo próximo àquele que aqui tomamos por base em nossas análises, foram Bronislaw Malinowski⁸, que cunhou as expressões *contexto de situação* e *contexto de cultura*, e John Rupert Firth⁹, que aplicou o termo na expressão *contexto social* (KOCH, 2002).

Como se poderá perceber, porém, o presente subcapítulo, dedicado ao conceito de *contexto*, vale-se muito dos escritos de outro autor: o holandês Teun Adrianus van Dijk. Logicamente, como também ficará perceptível, nossa retomada teórica acerca do conceito não se limita a esse autor, porém não podemos negar que van Dijk é o autor central que nos guiou em tal conceituação.

Observemos o que diz o autor, em um de seus trabalhos: “El concepto de ‘contexto’ se caracteriza como la reconstrucción teórica de una serie de rasgos de una situación comunicativa, a saber, de aquellos rasgos que son parte integrante de las condiciones que hacen que los enunciados den resultados como actos de habla” (DIJK, 1992, p.93).¹⁰

⁸ MALINOWSKI, Bronislaw. *Coral Gardens and Their Magic: a Study of the Methods of Tilling the Soil and of Agricultural Rites in the Trobriand Islands*. Vol.2, London: Allen and Unwin, Part 4, 1935.

_____. The problem of meaning in primitive languages. In: OGDEN, C.K.; Richards, I.A. *The meaning of meaning*. New York: Harcourt Brace, 1923. p.451-510.

⁹ FIRTH, John R. *Papers on linguistics, 1934-1945*. Oxford: Oxford University Press, 1957.

¹⁰ “O conceito de ‘contexto’ caracteriza-se como a reconstrução teórica de uma série de características de uma situação comunicativa, a saber, as características que são parte integrante das condições que fazem com que os enunciados resultem como atos de fala.” (Tradução livre nossa).

Ou seja, para van Dijk, o conceito de *contexto* está intimamente ligado à situação em que se dá o evento comunicativo. Está intimamente relacionado às condições em que um ato comunicativo ocorre.

De fato, como o mesmo autor aponta, entendemos que contextos e textos são elementos indissociáveis: “Na verdade, os *con-textos* são assim chamados porque, etimologicamente, eles vêm *junto* com os ‘textos’” (DIJK, 2012, p.21. Grifos do autor). De acordo com metáfora beaugrandiana, já mencionada no subcapítulo acerca do conceito de *texto*, este seria a “ponta do iceberg” (BEAUGRANDE, 1997). Pois Koch e Elias completam a explicação:

Quando adotamos, para entender o texto, a metáfora do iceberg, que tem uma pequena superfície à flor da água (o explícito) e uma imensa superfície subjacente, que fundamenta a interpretação (o implícito), podemos chamar de contexto o iceberg como um todo, ou seja, tudo aquilo que, de alguma forma, contribui para ou determina a construção do sentido (KOCH; ELIAS, 2012, p.59).

Assim, se o texto é a ponta do iceberg, o contexto é a sua totalidade. O texto é a superfície que se dá a ver, porém ele não se basta em si. O texto existe *na* e *para* a construção de sentidos, e o contexto é elemento fundante nesse processo. E a compreensão efetiva acerca do texto só se dá numa determinada situação, já que “todo sentido é sentido situado” (MARCUSCHI, 2008, p.87).

Efetivamente, a situação comunicativa é essencial para que haja uma construção de sentido; pode-se afirmar que um texto proferido em um ambiente não tem o mesmo sentido se proferido em outro ambiente: se o autor já não é o mesmo, se o interlocutor já não é o mesmo, se o ambiente já não é o mesmo, o texto não pode ter o mesmo objetivo ou o mesmo impacto.

A captação do implícito, que equivale à percepção de uma porção mais completa do iceberg, é fundamental a um usuário da língua. Ele próprio necessita ter essa habilidade de apreensão do todo, até mesmo para que a comunicação se dê de modo efetivo, sem (ou ao menos com um menor número de) mal-entendidos. A respeito disso, Blom e Gumperz (1998) atestam que falantes e ouvintes, escritores e leitores levam em consideração o contexto para efetivar a comunicação. Observam “pistas externas” – baseados, ambos, em seu “repertório linguístico, da cultura e da estrutura social” (BLOM; GUMPERZ, 1998, p.44) – que os auxiliam na transmissão e na compreensão de ideias; que os auxiliam na comunicação; que os auxiliam na efetiva interação.

É importante considerar que esse “repertório” ao qual Blom e Gumperz (1998) se referem, o “repertório” que permite ao indivíduo lidar com o ambiente em que se inscreve, tem íntima relação com outro conceito basilar para nossos estudos: o conceito de *modelos mentais*.

Esse conceito recebeu, ao longo da história dos estudos linguísticos, nomes diversos. Eis algumas das denominações e seus respectivos autores: esquemas mentais (Bartlett, Rumelhart); *frames* (Minsky); cenários (Sanford & Garrod); *scripts* (Schank & Abelson); M.O.Ps (Schank); modelos mentais (Johnson-Laird); modelos experienciais, episódicos ou de situação (van Dijk) (KOCH, 2002/DIJK, 2008a).

Dentre esses autores, o primeiro estudioso a fazer menção ao conceito sobre o qual ora nos debruçamos foi Frederic Bartlett. O autor assim definiu o conceito que ele denominou de *esquemas mentais*: “[são] a organização de atividades de reações ou experiências passadas que precisam sempre estar presentes para operar alguma reação orgânica bem adaptada” (BARTLETT, 1995, p.201).

De fato, é assim que entendemos o processo de construção de textos: o sujeito lida com o mundo e com suas experiências novas, por meio de modelos construídos em experiências passadas. Por sua vez, o indivíduo forma seus próprios modelos mentais, baseando-se em sua experiência de mundo – e é por isso que esses modelos são únicos, pessoais e subjetivos (DIJK, 2012); tais modelos não são representações objetivas da situação, e sim representações subjetivas, que ocorrem embasadas em conhecimentos e experiências passadas.

Entretanto, vale salientar: apesar de os modelos mentais serem “pessoalmente únicos e subjetivos” (DIJK, 2012, p.92), não são elementos independentes da sociedade em que o indivíduo se inscreve. Pelo contrário, uma vez que o sujeito é um ser-no-mundo, uma vez que o indivíduo é um ser histórica e socialmente situado (KOCH, 2002), a representação que esse indivíduo tem acerca de algo necessariamente tem relação com sua vivência, com suas representações sociais – e, nessas construções, há os componentes sociais. Esse sujeito, como um ser inserido em uma sociedade, elabora representações mentais aprendidas também em sociedade, como “percepções acumuladas das pessoas” (DIJK, 2012, p.94).

Pode-se afirmar, com Gumperz, (1998) que, ao falarmos de modelos mentais, ao falarmos de *percepções acumuladas de pessoas*, também estamos falando de *convenções sociais* – mas de *convenções* de um modo muito particular: as representações sociais, aprendidas pelos sujeitos (histórica e socialmente situados), podem ser (e mormente são) acessadas em situações sociais específicas, em “contextos interacionais” nos quais se encontram (MORATO; BENTES, 2013, p.128).

Essa aplicação de experiências passadas em eventos atuais pode ser compreendida como uma grande vantagem. *Enquadrando-se* a situação em que se encontra dentro de uma *moldura social* – aliás, essa é a tradução literal do termo *frame* (CASTILHO, 2012) –, o sujeito não precisa definir, em cada situação comunicativa, como pode ou deve agir; nesse sentido, os

modelos mentais mostram-se econômicos, uma vez que nos permitem “antecipar, planejar e compreender tanto os acontecimentos como os discursos” (DIJK, 2012, p.95). Eles permitem ao sujeito lidar com o mundo, com as “condições e consequências que constituem seu entorno” (DIJK, 2012, p.19), com o ato comunicativo, com a situação que se lhe apresenta a partir de experiências passadas.

Talvez à primeira vista, a ideia de “convenção social” (GUMPERZ, 1998) possa soar como categórica demais. Entretanto, os modelos mentais estão longe de serem estáticos. Sua dinamicidade reside no fato de que nós os construímos e reconstruímos cotidianamente. A partir dos modelos que já temos, provenientes de experiências passadas e de elementos aprendidos em sociedade, lidamos com o mundo; com essas novas experiências no mundo, por sua vez, reelaboramos esses modelos mentais, de modo que eles estão sempre sendo moldados e remodelados: “Termos consciência de nós mesmos, do que estamos fazendo, observando ou vivenciando significa – entre outras coisas – que *estamos construindo e atualizando modelos mentais que interpretam, representam e guardam tais experiências*” (DIJK, 2012, p.102. Grifos nossos).

Assim, percebe-se: os modelos mentais são uma construção intersubjetiva. Individual, sim; única, sim; porém também social. Ao nos referirmos aos modelos mentais, estamos trabalhando com o ser-no-mundo e o mundo-no-ser. Os modelos mentais permitem ao indivíduo lidar com o mundo, por comportarem a estandardização de modelos referentes aos mais amplos aspectos da vida cotidiana.

Como definiu van Dijk (2008b), os modelos permitem aos sujeitos lidar com situações as mais diversas: do café da manhã (e os *scripts* que envolvem socialmente esse ato: o que comer, onde comer, como comer) ao trabalho (e seus respectivos *scripts* sociais); do modo de se participar de uma festa (como agir, o que levar, como lidar com os outros convidados) ao como se fazerem compras de supermercado (como agir, como compreender o espaço físico do comércio).

Da mesma maneira, os modelos mentais permitem ao indivíduo lidar com os discursos. Ousamos até afirmar, diferentemente do modo como o faz van Dijk (2012, p.95. Grifos nossos), na passagem “[os modelos mentais permitem] antecipar, planejar e compreender *tanto os acontecimentos como os discursos*”, que os *frames* permitem ao indivíduo lidar com os discursos, *como acontecimentos que são*. Afinal, entendemos os discursos como eventos, como acontecimentos sociais, e que por isso demandam desse sujeito o acesso a seus modelos socialmente (e também individualmente) construídos.

Retomemos, pois, o conceito central do presente subcapítulo. O *contexto* tem, pode-se notar, direta relação com o conceito de *modelos mentais/frames*. Tamanha é a correlação, que o próprio van Dijk (2012, p.167) aponta que contexto pode ser definido “como uma abreviação de ‘modelo de contexto’ ou como ‘definição pelo participante dos aspectos relevantes da situação comunicativa’”. Ainda assim, preferimos realizar uma sutil distinção entre ambos – apesar de não lhes negar a íntima relação. Enquanto entendemos por *contexto* a situação comunicativa em que se dá o evento comunicativo, entendemos por *modelos mentais* (ou *frames*) os aspectos relacionados aos enquadres cognitivos do sujeito em questão. Modelos de contexto, nesse sentido, poderiam ser definidos como os modelos mentais que o sujeito tem consigo acerca de contextos sociais definidos.

Efetivamente, entendemos que o ser humano experiencia o mundo e molda esquemas mentais que lhe permitem compreender melhor a situação comunicativa em que se encontra e, assim, adequar-se (verbo fundamental, no que tange aos conceitos de contexto e de modelos mentais) a ela.

Em resumo:

[...] produzir e compreender o texto e a fala adequada e estrategicamente, de um modo geral e de um modo inserido na situação, pressupõe que os participantes sejam capazes de analisar, compreender e representar as situações sociais, tanto individualmente como pelas normas de um grupo ou comunidade. Nesse sentido, a compreensão contextual do discurso é parte inerente da compreensão das vidas e experiências diárias das pessoas e de como elas conseguem agir adequadamente em qualquer situação social (DIJK, 2012, p.297).

Vale, agora, explicitar alguns elementos mais pontuais, acerca do conceito de *modelo de contexto* – ou, como recém-abordamos, acerca do conceito de *modelos mentais de contextos sociais definidos*. Especialmente, observemos suas propriedades para, depois, analisar brevemente algumas delas (DIJK, 2012, p.107-108):

- ficam armazenados na memória episódica;
- são pessoais, únicos e subjetivos;
- baseiam-se em (ou instanciam) conhecimentos socioculturais e outras crenças compartilhadas socialmente;
- podem comportar opiniões e emoções sobre o evento que está ocorrendo ou sobre suas ações e participantes;
- representam eventos (comunicativos) específicos;
- se forem interessantes, podem servir de base a discursos futuros: podemos contar histórias a respeito de nossas experiências comunicativas passadas;

- são dinâmicos e vão sendo continuamente atualizados durante a interação, a fala/escrita, a audição/leitura ou a comunicação;
- controlam a interação verbal em andamento e a adaptam a seu entorno social;
- são formados ou atualizados por uma interpretação estratégica dos eventos, bem como pela instanciação de conhecimentos gerais, compartilhados socialmente, desses mesmos eventos;
- podem ser base para generalização, abstração e descontextualização na formação de conhecimentos mais gerais sobre discurso e comunicação; ou seja, podemos aprender com nossas experiências comunicativas;
- são organizados por esquemas e categorias que definem os vários tipos de eventos comunicativos, por exemplo, os gêneros.

É interessante notar que, assim como ocorre com qualquer *frame*, os modelos referentes aos contextos “são pessoais, únicos e subjetivos” (DIJK, 2012, p.107), porém, por outro lado, “baseiam-se em (ou instanciam) conhecimentos socioculturais e outras crenças compartilhadas socialmente” (DIJK, 2012, p.107). Contudo não se trata de elementos independentes da sociedade em que o indivíduo se inscreve. Sendo o sujeito um ser-no-mundo, sendo o indivíduo um ser histórica e culturalmente situado, a representação que esse indivíduo tem acerca do ambiente em que a situação se insere necessariamente tem relação com sua *vivência*, mas também com suas *representações sociais*.

Ainda com relação a essa dualidade individual X social, é válido perceber que a visão de que os modelos são concomitantemente construções individuais e conjuntas explica por que as pessoas não agem do mesmo modo, ainda que façam parte do mesmo ambiente. Uma vez que não entendemos a sociedade como determinista, assumimos que distinções individuais existem, devem existir, e são elementos que estabelecem diferenças de ação e de reação entre os sujeitos, ativos que são em seus ambientes. A sociedade, então, não seria elemento definidor do modo de agir e de pensar de seus membros, pois “[...] a força ‘influenciadora’ crucial não está na sociedade ou na estrutura social propriamente dita, mas nas representações ou construções que os membros da sociedade fazem dessa estrutura social e dessas situações sociais” (DIJK, 2012, p.170. Grifos do autor).

Também é interessante pontuar que os modelos de contexto “são dinâmicos e vão sendo continuamente atualizados durante a interação, a fala/escrita, a audição/leitura ou a comunicação” (DIJK, 2012, p.107). Do mesmo modo como ocorre com outros modelos mentais, que à primeira vista poderiam soar como estáticos (basta nos lembrarmos de que se trata de *convenções sociais*), os modelos referentes aos contextos são construídos e

reconstruídos cotidianamente. A partir dos modelos advindos de experiências passadas, o sujeito lida com o mundo; tais novas experiências levam à reelaboração desses modelos, de modo que eles estão sempre sendo moldados e remodelados.

Igualmente, é importante notar que, assim como outros modelos, os modelos de contexto “são formados ou atualizados por uma interpretação estratégica dos eventos, bem como pela instanciação de conhecimentos gerais, compartilhados socialmente, desses mesmos eventos” (DIJK, 2012, p.107). Dessa maneira, tais modelos permitem ao sujeito a adequação à situação na qual ele se encontra. Estrategicamente, por conhecer “seu entorno social” (DIJK, 2012, p.107), o indivíduo consegue adaptar-se a ele.

Por fim, vale notar que van Dijk efetiva uma relação que nos é de grande valia, em nossas análises. O autor menciona os *gêneros* como um evento comunicativo relacionado a um modelo de contexto. Por ora, apenas essa menção já nos é importante.

Diante de todas essas propriedades referentes ao modelo de contexto, fica clara sua importância, em nosso referencial teórico, no que diz respeito à *interação* entre os sujeitos. Ao trabalharmos com tal conceito, estamos lidando com a cognição, mas igualmente com essa construção advinda e reconstruída *na e pela* sociedade: entendemos que se trata de construções intersubjetivas. Individuais, sim; únicas, sim; porém também sociais. Portanto, em uma palavra, estamos trabalhando com a *Sociocognição*.

Não nos aprofundaremos na questão da cognição (mais estritamente relacionada aos processos psicológicos individuais envolvidos no evento), uma vez que não é esse o intuito de nosso trabalho. Contudo, vale observarmos o que se afirma com relação ao assunto. Primeiramente, nosso autor mais central nas presentes reflexões acerca do conceito de *contexto*.

Visto que a Memória de Curto Prazo tem capacidade limitada, seus conteúdos interpretados precisam ser continuamente transferidos para a memória episódica, onde gradualmente constroem a representação textual. Assim, cada cadeia é processada ciclicamente e depois colocada na posição adequada (macro ou micro) na RT [representação textual]. Ao mesmo tempo, o modelo é especificado com informação da RT. Neste sentido, a compreensão dinâmica é também “dialética”, porque os modelos fazem uso da informação textual, enquanto a informação textual é interpretada com informação do modelo (muito mais detalhada) (DIJK, 2008b, p.170).

Também nos é capital ler o que escreveu Wolfgang Schnotz a respeito dos processos cognitivos:

Ambas as disciplinas [a Psicologia e a Linguística cognitiva] pressupõem que o leitor não extrai um significado do texto. Muito pelo contrário, o que ele faz é construir esse significado com base no texto, recorrendo ao seu conhecimento prévio. Dependendo do conhecimento prévio, mas também das metas estabelecidas e das expectativas do leitor, o resultado da construção pode ser diferente (SCHNOTZ, 2009, p.166).

As citações explicitam, cada uma a seu modo, que o sujeito não é um ser passivo diante do evento comunicativo em que se encontra. Ele, pelo contrário, recorre a seu conhecimento acerca do assunto e cria estratégias para lidar com a situação comunicativa que tem diante de si.

Tais estratégias foram nomeadas por van Dijk (2012) como *mecanismos k*. Observemos os conceitos abordados acerca de tais mecanismos. O autor, de modo didático (tão didático, que não ousamos parafrasear suas palavras), sugere a seguinte situação:

[...] imagine um evento comunicativo em que eu falo a uma amiga sobre um problema de saúde que tive. Numa próxima ocasião em que voltamos a nos encontrar, eu continuo com o mesmo problema de saúde. Na próxima ocasião em que nos encontramos, eu ainda tenho o mesmo problema de saúde (e, portanto, continuo sabendo de meu próprio problema de saúde), mas nesse caso seria impróprio dizer “as mesmas coisas” à minha amiga, e o motivo dessa impropriedade é que eu sei que ela sabe, porque eu contei a ela recentemente. Contudo, como ela poderia ter esquecido, especialmente se o nosso último encontro foi há algum tempo e meu problema de saúde era pouco grave, posso lembrar a ela, dizendo algo como “Você se lembra, eu contei a você que...” (DIJK, 2012, p.124).

A partir dessa situação, van Dijk explica os dois primeiros mecanismos k, as estratégias assumidas pelo falante em cada situação comunicativa.

O primeiro dos mecanismos k é assim definido por van Dijk (2012, p.124): “K1: Assumir que os receptores sabem o que eu lhes disse antes”. Na situação comunicativa sugerida por van Dijk, seria inadequado o falante contar novamente à amiga, como se fora a primeira vez, que ele está enfrentando um problema de saúde. Afinal, como o próprio autor explicitou, o sujeito sabe que já conversou anteriormente com a amiga a respeito do fato. Portanto, trata-se de uma economia comunicativa (KOCH, 2002), assim como um contrato comunicativo entre os falantes: parte-se do princípio de que o interlocutor tenha ciência do assunto que já foi abordado anteriormente entre eles. O máximo que o sujeito pode fazer – e, no exemplo exposto por van Dijk, o sujeito o faz – é relembrar o interlocutor acerca do assunto em pauta. Como a doença foi tema de conversa entre o sujeito e sua amiga há tempos (e como a doença não era grave, o que demandaria outra resposta social, por parte da amiga), é adequado que o sujeito retome a conversa como uma conexão tal como “Você se lembra, eu contei a você que...”.

Observemos, agora, o segundo mecanismo envolvido nas interações comunicativas interpessoais: “K2: Assuma que os receptores não sabem do conhecimento pessoal que eu adquiri desde minha última comunicação com eles” (DIJK, 2012, p.125). Fazendo uso desse mecanismo, o sujeito hipotético criado pelo autor parte do princípio de que sua amiga não

conhece o desenrolar de sua doença (já que a amiga não tem outra informação além daquela que recebeu tempos antes, na conversa anterior com nosso sujeito). Assim, ele colocará a amiga a par apenas dos últimos acontecimentos, uma vez que “No exato momento em que comunicamos conhecimentos a um receptor, esse conhecimento passa automaticamente a fazer parte da base comum compartilhada, portanto deixa de ser pessoal, tornando-se um conhecimento interpessoal” (DIJK, 2012, p.125).

É interessante notar que o autor faz menção a duas palavras que consideramos fundamentais: *pessoal* e *interpessoal*. De fato, os mecanismos k lidam com os conhecimentos que são pessoais e/ou interpessoais; que são ou não compartilhados com outrem.

Saiamos, agora, dos eventos interpessoais (no sentido estrito da palavra, eventos mais íntimos, com menor número de pessoas envolvidas) para lidarmos com situações comunicativas mais amplas, nas quais estão em jogo outras espécies de informação e indivíduos que não tenham relação direta entre si. Pois essa é a situação à qual van Dijk (2012, p.126) se refere, no terceiro mecanismo k: “K3: Assuma que os receptores conhecem aquilo de que nós (isto é, o jornal) já informamos antes”. Como se pode perceber pelo conteúdo do parêntese incluído por van Dijk, a situação comunicativa utilizada como exemplo é a de um jornalista que escreve uma reportagem.

Nessa situação específica – e noutras que dela se aproximam –, a estratégia comunicativa assemelha-se ao mecanismo K1. Basta nos lembrarmos de que K1 se define por “Assumir que os receptores sabem o que eu lhes disse antes” (DIJK, 2012, p.124). A diferença basilar que aqui se faz presente é o interlocutor. Diferentemente da situação de um par de amigos, diferentemente de um evento que envolva sujeitos – interlocutores diretos, individuais mesmo – que trocam conhecimentos entre si, a atual situação comunicativa inclui sujeitos que não se conhecem; mais: inclui não dois, não três sujeitos, mas uma massa não-individual de pessoas. É claro que cada pessoa que tem contato com uma reportagem é um indivíduo, que terá de lidar sociocognitivamente com o conteúdo da reportagem. Também é verdade que o jornalista, no exemplo em questão, é um indivíduo, que tem de lançar mão de estratégias comunicativas para que a reportagem escrita por ele seja compreendida pelos leitores do jornal. É nesse sentido que os mecanismos K1 e K3 se aproximam um do outro: em ambos, o sujeito deve assumir que seu(s) interlocutor(es) conhece(m) informações anteriores a respeito do assunto. No caso mais coletivo, no entanto, cabe ao sujeito que transmite a informação lidar com variáveis muito delicadas. Ele deve levar em consideração se o fato noticiado já é de amplo conhecimento compartilhado, se se trata de uma notícia de última hora (como o chamado *furo de reportagem*), se outros meios de comunicação já informaram (e o quanto informaram) a

respeito do tema. Diferentemente da situação envolvida no mecanismo K1 (e também no mecanismo K2), nesta situação comunicativa o referencial não é necessariamente o mesmo sujeito: nos noticiários, a fonte de informação pode ser outro jornalista.

Dessa maneira, é cabível afirmar que a tarefa do sujeito, nessa situação, é mais delicada. Afinal, ele tem de “assumir que os receptores conhecem” (DIJK, 2012, p.126) fatos relativos ao assunto, porém precisam, por outro lado, garantir a efetiva compreensão da mensagem. O sujeito deve, assim, equilibrar-se entre ser detalhista o suficiente e ser sucinto o suficiente. Informações na medida certa. Tarefa delicada, sociocognitivamente falando.

Essa sutileza referente às comunicações coletivas, públicas, envolve o quarto mecanismo k: “K4: Assuma que os leitores têm o mesmo conhecimento sociocultural que você” (DIJK, 2012, p.128). Realmente, aqui novamente o sujeito se depara com uma dificuldade significativa, que é a de definir o que é *suficiente*, de definir o que deve ou não ser explicitado, em sua comunicação: um jornalista que dará novas notícias sobre o Iraque pressupõe que os espectadores não as conheçam; por outro lado, ele parte do princípio (e eis o mecanismo K4) de que eles saibam que Iraque é um país, por exemplo (DIJK, 2012).

Tais pressuposições assumidas pelo sujeito abarcam a ideia de *compartilhamento social*, abarcam a noção, denominada por van Dijk (2012, p.128), de *Comunidade Epistêmica*: “na maioria das culturas letradas, a maior parte dos adultos educados – pessoas que leem jornais – sabem o que são países, culturas e exércitos, de modo que os jornalistas podem pressupor esses conhecimentos em suas reportagens”.

Ampliando o exemplo escolhido por van Dijk, podemos concluir que o sujeito falante/escritor tem consigo, construído socialmente, um modelo acerca do contexto que envolve aquela situação comunicativa. Esse sujeito, em outras palavras, tem um *frame* que se molda a cada situação. Um jornalista brasileiro, um jornalista canadense, um jornalista russo; um pesquisador que escreve para uma revista científica; um blogueiro que escreve para seu público-fiel; todos esses sujeitos escrevem para alguém que, se não é específico, funciona como se assim o fosse; todos esses sujeitos escrevem, afinal, para uma *Comunidade Epistêmica*.

Fizemos a ampliação do exemplo de van Dijk para *jornalistas brasileiros, jornalistas canadenses* etc. porque o quinto mecanismo k guarda relação com essa distinção de comunidades. Segundo o autor,

[...] entendemos que os psicólogos dos Estados Unidos compartilham os conhecimentos de seu grupo profissional, mas ao mesmo tempo também os conhecimentos das pessoas que vivem nos Estados Unidos, bem como os conhecimentos mais gerais sobre cultura ocidental e o conhecimento universal. [...] compartilhamos todos os conhecimentos de todas as comunidades às quais nosso próprio grupo pertence [...] (DIJK, 2012, p.129).

De fato, van Dijk define que as Comunidades Epistêmicas são elementos fundamentais na determinação do conteúdo a ser abordado, em cada situação comunicativa. Afinal, o quinto mecanismo k é assim definido: “K5: Assuma que os receptores compartilham o conhecimento de todas as comunidades epistêmicas mais abrangentes de que fazem parte” (DIJK, 2012, p.129).

O que se pode concluir, após as retomadas dos cinco mecanismos k definidos por van Dijk, é a importância do contexto *socialmente compartilhado* para a adequação e para a economia comunicativa. O sujeito é um ser individual, único, que lida com os conteúdos de maneira também individual, única. Por outro lado, esse ser individual é, também e igualmente, social.

Assim, esse sujeito considera (ao menos deve considerar), em sua fala/escrita, os elementos que cercam o evento comunicativo. O sujeito diz *o que diz* e *como diz* porque monitora elementos tais como o ambiente em que se comunica, sua própria identidade, as relações com seu(s) interlocutor(es), os conhecimentos do grupo para o qual ele se dirige. É válido nos reportarmos a outro autor que trata desse modo de um sujeito lidar com a situação comunicativa. Gumperz (1998) refere-se a “Pistas de Contextualização”. Segundo o autor, elas têm total relação com o repertório linguístico do falante, repertório esse que é *historicamente* determinado: “Tais pistas podem aparecer sob várias manifestações linguísticas, dependendo do repertório linguístico, historicamente determinado, de cada participante” (GUMPERZ, 1998, p.100).

Para finalizarmos esta explanação acerca dos mecanismos k – e também para finalizarmos a presente explanação acerca do conceito de *contexto* –, vale retomarmos mais algumas palavras do autor que mais nos serviu de base para tal conceituação: van Dijk.

[...] não significa que eu reduzo a contextualização a um mero fenômeno mental, mas somente que um componente crucial de uma teoria das relações entre situação e discurso precisa ser uma teoria cognitiva sobre como os membros representam as situações comunicativas como modelos de contextos. A fundamentação social sólida dessa teoria é dada pelo fato de que esses construtos estão eles próprios fundamentados em conhecimentos socialmente compartilhados e esquemas socialmente adquiridos, que são usados em situações e interações sociais e que incorporam representações (subjetivas) de situações sociais. Em outras palavras, as situações e as relações entre situação e discurso não devem ser reduzidas a uma explicação cognitiva excludente, nem a uma explicação social excludente. Daí a relevância de uma teoria sociocognitiva integrada (DIJK, 2012, p.170-171).

Ou seja, para van Dijk (assim como para nós, enquanto pesquisadores que tomam a Linguística Textual como constructo teórico de suas análises), indivíduo e sociedade, cognição e contexto social, têm igual importância nas ações e reações dos sujeitos em situações

comunicativas. Afinal, assumimos que o sujeito, como já foi afirmado anteriormente, é único, sim; é individual, sim; e igualmente é social e historicamente situado, sim.

2.5 LINGUAGEM, LÍNGUA, TEXTO E CONTEXTO: EM RELAÇÃO

Após havermos abordado separadamente os quatro conceitos que consideramos basilares para nossos estudos, intentamos, nesta parte do trabalho, estabelecer mais detidamente uma conexão entre eles. O título que escolhemos para o presente subcapítulo, aliás, é muito representativo daquilo que passamos a abordar a partir de aqui. Do mesmo modo que entendemos que Linguagem, Língua, Texto e Contexto são elementos indissociáveis entre si – necessariamente estando, portanto, *relacionados* entre si –, a expressão *em relação* resume aquilo que entendemos como produção textual. O sujeito está *em relação* com o outro, em cada evento comunicativo no qual se encontra.

Para darmos início a esta parte de nossa reflexão teórica, observemos rapidamente uma análise do conto “O congresso”¹¹, de autoria de Jorge Luis Borges, empreendida por Roger Chartier (2002). Nesse conto, a personagem central busca uma língua que permita a realização do *Congresso do Mundo*; uma língua “que representaria todos os homens e todas as nações” (BORGES, p.26). Contudo, a realidade mostra à personagem que essa possibilidade não existe. Não há como haver uma língua única, mundial. Chartier (2002, p.13) analisa: “[...] a busca de um idioma universal é uma ideia inútil, já que o mundo está constituído por uma irreduzível diversidade de lugares, coisas, indivíduos e línguas”.

Tendemos a concordar com Chartier, pois, de acordo com nosso referencial teórico, a realidade sociocultural em que o indivíduo se insere – os lugares, as coisas, os indivíduos com os quais ele se relaciona – é diretamente relacionada à produção textual, nos mais diversos contextos comunicativos. Todos esses elementos do mundo são partes igualmente importantes no processo de produção textual.

Feito esse breve aparte literário, voltemos a nosso assunto central: a ideia de *relação* entre os elementos. Segundo nosso constructo teórico, não existe língua sozinha, *per se*. Efetivamente, como já vimos anteriormente, “língua é um tipo de ação conjunta” (KOCH, 2014, p.20) e toda linguagem é dialógica, ou, nas palavras de Marcuschi (2008, p.20), “todo enunciado é sempre um enunciado de alguém para alguém”. Assim, não se pode, segundo nosso referencial

¹¹ BORGES, Jorge L. O congresso. In: _____. *O livro de areia*. Tradução de Ligia Morrone Averbuck. São Paulo: Globo, 1984. p.19-37.

teórico, pensar a língua de modo desconectado dos sujeitos que dela fazem uso e dos eventos discursivos que a ela estão relacionados.

Também é interessante pontuar outro elemento referente à linguagem em geral, e à língua em particular, muito relacionado à conceituação que acabamos de retomar: o uso da língua é produto de interação social e, concomitantemente, é ferramenta dessa interação. Em um movimento de realimentação, aprende-se a língua, ela mesma; do mesmo modo, por meio dela, adquirem-se outros aprendizados:

A filiação a uma comunidade discursiva permite a compreensão e a interpretação das atividades do outro. Portanto, aprender uma língua significa entrar progressivamente nessa comunidade graças à possibilidade de participar dos processos interativos através do uso dessa língua. Do ponto de vista interno, por sua vez, a prática das línguas contribui para a interiorização dos sistemas linguísticos. (DOLZ, 2013, p.184).

A “comunidade discursiva”, como nomeou Dolz (2013), é, assim, elemento fundante para a efetiva comunicação. Compreender e interpretar as atividades do outro são eventos que dependem da filiação do sujeito a uma comunidade discursiva. Esse sujeito consegue lidar com outro(s) interlocutor(es) na medida em que consegue interpretar as atividades do outro indivíduo como alguém que divide com ele alguns modelos, alguns *frames* dos mais diversos temas e situações comunicativas. Do mesmo modo, a transmissão de ideias também é dependente do entendimento que esse usuário da língua tem acerca de seu interlocutor: não se escreve tampouco se fala, de modo, digamos, intransitivo; escreve-se *para alguém*; fala-se *para alguém* – alguém que é, ele também, parte de uma Comunidade Epistêmica que carrega consigo modelos variados, *frames* variados.

Por outro lado, é igualmente notável que, assim como afirmou Dolz, esse uso da língua é, ele próprio, um elemento que auxilia a interiorização dos modelos pertencentes àquela comunidade. O sujeito até mesmo apropria-se de tais modelos por meio do uso da língua. Nas palavras de Dolz (2013, p.184), “As aprendizagens linguísticas tornam-se uma ferramenta para o desenvolvimento da consciência e facilitam as possibilidades de reflexão e de controle consciente dos comportamentos ligados à linguagem”.

Podemos, então, afirmar que produtor, texto, receptor, todos são partes fundamentais do processo comunicativo. Podemos, igualmente, afirmar que produtor, texto, receptor existem sempre *em relação*, sendo, todos eles, conectados entre si, elementos fundamentais para os efeitos de sentido do texto. Os efeitos de sentido estão nesse tripé indissociável, e os efeitos de sentido produzidos não estão “no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas” (MARCUSCHI, 2008, p.242).

Não se pode negar que “Os objetos de discurso a que o texto faz referência são apresentados em grande parte de forma lacunar” (KOCH, 2002, p.30), sendo que nem todas as informações estão explícitas em cada linha escrita ou proferida. Afinal, segundo um princípio de economia comunicativa, já abordado anteriormente, o falante/escritor pressupõe que seu interlocutor partilhe de conhecimentos comuns entre eles. Vale salientar, aqui, que a habilidade de lidar com esses implícitos, com essas informações que seriam partilhadas pela Comunidade Epistêmica da qual produtor e receptor fazem parte, define o “locutor competente”, como definiu Koch (2002). Do mesmo modo, o leitor competente é aquele que identifica se o texto está completo ou interrompido e, neste último caso, é capaz de o completar, de o compreender (SAYEG-SIQUEIRA, 1990). Essa competência, portanto, está intrinsecamente relacionada à transmissão, no evento comunicativo, do conteúdo na medida certa e à compreensão de tal conteúdo.

A respeito dessa justa medida, retomemos os mecanismos k, definidos por van Dijk (2012). Pudemos perceber, quando os apresentamos, que, seja nas situações comunicativas interpessoais (mecanismos K1 e K2), seja nas situações comunicativas mais coletivas (mecanismos K3 a K5), “o grande segredo do locutor competente” (KOCH, 2002, p.30) está em saber avaliar o quanto se pode deixar implícito em cada ato comunicativo. Saber avaliar o quanto se deve explicitar, sem que seu texto seja redundante, pouco econômico ou, por outro lado, excessivamente lacunar.

Por outro lado, se é verdade que “Os objetos de discurso a que o texto faz referência são apresentados em grande parte de forma lacunar” (KOCH, 2002, p.30), do mesmo modo, o receptor não realiza uma interpretação aleatória, a seu *bel prazer*. Ele lida (tem de lidar) com o texto falado/escrito de maneira tal que, a partir do contexto, a partir dos conhecimentos compartilhados por aquela Comunidade Epistêmica, construa – daí a noção de que o receptor não é um sujeito passivo, no processo comunicativo – uma “representação coerente, por meio da ativação de seu conhecimento de mundo e/ou de deduções que o levam a estabelecer relações de causalidade etc.” (KOCH, 2002, p.30-31). Um texto não é “portador de significados” (SCHNOTZ, 2009) a serem desvendados pelo leitor. O ouvinte/leitor faz uso do Princípio da Continuidade de Sentido¹². Ou seja, esse receptor ativa componentes e estratégias cognitivas aprendidas em sociedade, *em relação*, para compreender o texto com uma interpretação dotada de sentido.

¹² Koch (2002) faz uso, aqui, do conceito estabelecido em HÖRMANN, H. *Meinen und Verstehen*. Grunzüge einer psychologischen Semantik. Frankfurt: Suhrkamp, 1976.

Diante de um texto a ser interpretado, seja esse texto escrito ou falado, o receptor é “levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo discursiva” (KOCH; ELIAS, 2012, p.7) e, assim, levanta hipóteses e valida ou não essas hipóteses.

Novamente, fica clara a participação ativa do receptor na construção – e essa palavra, *construção*, já é muito significativa, com relação à posição ativa do ouvinte/leitor – de sentidos do texto. Nas belas palavras de Bakhtin,

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); *toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante* (BAKHTIN, 2011, p.271. Grifos nossos).

Ou seja, se “toda compreensão é prenhe de resposta”, se “o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2011), entendemos que o termo *receptor* não deve trazer consigo a ideia de passividade diante da comunicação. A interpretação é *construída*, no evento comunicativo, sendo que essa interpretação não é de livre escolha do *ouvinte que se torna falante*. Limites na interpretação devem existir, e existem.

Tais limites são delineados pela proposta apresentada pelo falante/escritor, e estão presentes na superfície textual, na *ponta do iceberg* que se faz visível aos olhos e ouvidos; o sentido construído deve ser compatível “com a proposta apresentada pelo seu produtor” (KOCH; ELIAS, 2012).

É assim que, como já apontamos, tal comunicação é construída na interação. Uma interação que exige o emprego dos saberes construídos e adquiridos socialmente, na interação com o outro, na relação com o outro.

E o próprio falante/escritor deve levar em consideração que o ouvinte/leitor não é um ser passivo: “[...] ele [o falante] não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.” (BAKHTIN, 2011, p.272).

Como se pode perceber, voltamos a uma ideia já abordada em outros momentos deste trabalho: uma palavra-chave que nos acompanha, devido à escolha de nosso constructo teórico, é *interação*. E a presença constante dessa palavra em nossa revisão teórica faz sentido, se nos lembrarmos de que os conceitos que adotamos acerca de linguagem, de língua, de texto – de

comunicação como um todo – são embasados na Sociocognição: uma comunicação que é única, individual, produzida e compreendida por sujeitos individuais; mas igualmente com uma comunicação que é construída e reconstruída *na e pela* sociedade.

Façamos, agora, uma breve digressão em nossa revisão teórica. Esta visão que apresentaremos não faz parte de nosso referencial teórico, mas vale ser abordada, pois não é distante daquilo que pretendemos demonstrar. Afora essa relativa proximidade teórica, a imagem é muito didática e interessante, o que justifica nosso interesse em trazê-la aqui.

Goffman (2011) aproxima a vida cotidiana ao mundo do teatro. O sugestivo título do livro, *A representação do eu na vida cotidiana*, já anuncia de modo significativo essa correlação: para o autor, o ser humano interpreta papéis, em cada evento comunicativo. Cotidianamente, eviternamente, o homem é um ator, nos mais diferentes cenários, na relação com os mais diversos personagens. Assim Goffman apresenta o objetivo de seu livro:

Considerarei a maneira pela qual o indivíduo apresenta, em situações comuns de trabalho, a si mesmo e a suas atividades às outras pessoas, os meios pelos quais dirige e regula a impressão que formam a seu respeito e as coisas que pode ou não fazer, enquanto realiza seu desempenho diante delas (GOFFMAN, 2011, p.9).

Como se pode perceber, para o autor, o ser humano representa papéis, e o faz na intenção de causar esta ou aquela impressão em seu interlocutor. Goffman, mais adiante em seu livro, complementa:

[O indivíduo] Pode desejar que pensem muito bem dele, ou que eles pensem estar ele pensando muito bem deles ou que percebam o que realmente sente com relação a eles, ou que não cheguem a ter uma impressão definida; pode desejar assegurar harmonia suficiente para que a interação possa ser mantida, ou trapacear, desembaraçar-se deles, confundir-los, induzi-los a erro, opor-se a eles ou insultá-los (GOFFMAN, 2011, p.13).

Mesmo sem mencionar o nome, o autor está a fazer uso do conceito aristotélico de *Ethos*, que abordaremos com maior detalhamento.

No excerto transcrito, pode-se perceber que o autor aborda a preocupação em formar uma imagem de si diante do outro: é preocupação do falante/escritor o modo como seu interlocutor o perceberá. Quando abordarmos a questão do Ethos, essa relação ficará mais explícita. Por ora, basta-nos perceber um elemento diretamente relacionado a nossos conceitos basilares: linguagem é interação, e língua é uma ação conjunta; age-se, fala-se, escreve-se com o fim último da relação com o outro:

[Os indivíduos que se veem diante de um novo sujeito] Estarão interessados na sua [do sujeito] situação socioeconômica geral, no que pensa de si mesmo; na atitude a respeito deles, capacidade, confiança que merece, etc. Embora algumas destas informações pareçam ser procuradas quase como um fim em

si mesmo, há comumente razões bem práticas para obtê-las. A informação a respeito do indivíduo serve para definir a situação, *tornando os outros capazes de conhecer antecipadamente o que ele esperará deles e o que dele podem esperar. Assim informados, saberão qual a melhor maneira de agir para dele obter uma resposta desejada* (GOFFMAN, 2011, p.11. Grifos nossos).

Percebe-se, portanto, que o produtor competente do texto é aquele que consegue lidar competentemente com o ambiente em que está inscrito. Vale, aqui, retomar um dos autores já mencionados anteriormente, para complementarmos a análise a respeito do assunto: “[...] enquanto estamos produzindo ou compreendendo um discurso, os modelos são cruciais, porque incorporam o que significa para nós antecipar, planejar e compreender tanto os acontecimentos como os discursos” (DIJK, 2012, p.95).

De fato, cabe ao sujeito que produz (ou compreende) o discurso lidar com a realidade, incorporando elementos que lhe permitem antecipar e planejar suas ações diante do outro.

A título de exemplificação desse modo de lidar com o outro, trazemos aqui em coleção um diálogo apresentado por Gumperz (1998):

Uma mãe está conversando com seu filho de onze anos, que está para sair de casa na chuva:

Mãe: Onde estão suas botas?

Filho: No armário.

Mãe: Quero que você ponha agora mesmo.

(Mãe: Where are your boots?)

Filho: In the closet.

Mãe: I want you to put them on right now.)

A mãe faz uma pergunta que, interpretada literalmente, se refere à localização das botas do filho. Quando este responde com uma afirmação sobre a localização, a mãe retruca com um pedido direto. A ênfase no “agora mesmo” sugere que ela está irritada com o filho por ele não ter considerado sua pergunta como um pedido já no início (GUMPERZ, 1998, p.103).

O exemplo deixa claro que a situação comunicativa determina o modo de os indivíduos lidarem com o ambiente que os cerca. Os *frames* relativos a essa situação específica (o fato de ser uma mãe conversando com seu filho; o fato de o filho ter apenas onze anos; o fato de o menino estar prestes a sair de casa; o fato de estar chovendo) levam à compreensão de que a pergunta *Onde estão suas botas?* não reflete uma preocupação, digamos, geográfica dos calçados. Pela situação comunicativa estabelecida, tem-se definido que a pergunta é, na verdade, um pedido – ou até uma ordem: *coloque suas botas*. Essa compreensão advém de aprendizados que se adquirem com a vivência, com a compreensão paulatina sobre como se deve lidar com cada situação social.

Esse pequeno exemplo é representativo do quanto os textos construídos pelo indivíduo levam em consideração o ambiente em que ele se insere. Mais: os textos são *eventos*

comunicativos, construídos pelo indivíduo *na* sociedade, e construídos *pela* sociedade. Afinal – e aqui retomamos uma afirmação já realizada, diversas vezes –, o sujeito é um ser individual, único, que lida com os conteúdos de maneira também individual, única. Por outro lado, esse ser individual é, também e igualmente, social, não sendo “nem assujeitado, nem totalmente individual e consciente, mas produto de uma clivagem da relação entre linguagem e história” (MARCUSCHI, 2008, p.70), inscrevendo-se, ele mesmo, na história e na língua.

Há pouco escrevemos que Goffman estava a fazer uso do conceito aristotélico de Ethos, e que futuramente abordáramos tal conceito com maior detalhamento. Pois chegou a hora de o fazer.

Estamos cientes de que, ao abordarmos tal conceito aqui em nosso trabalho, estamos realizando uma digressão da digressão. Ainda assim, optamos por realizar tal abordagem, uma vez que a consideramos proveitosa para nossos estudos – em especial por tratarmos, neste trabalho, dos conceitos de *frames*, de antecipação, de adequação nos eventos comunicativos.

2.5.1 Construção do Ethos: um (sub)capítulo à parte

Apesar de o constructo teórico que embasa nossas ponderações ser a Linguística Textual, entendemos que o conceito aristotélico (e, como veremos, também pertencente ao que se convencionou chamar de Nova Retórica) de Ethos nos será de grande valia quando da realização de nossas análises. Assim, acreditando que os constructos teóricos não sejam fechados em si, acreditando que os conhecimentos são e devem ser intercambiáveis, dedicamos uma pequena sessão de nosso trabalho à retomada desse importante conceito, do igualmente importante constructo teórico da *Retórica*.

Segundo esse referencial teórico, os fatos reais, em si, não são o único fator relevante. Importa, e muito, a capacidade do orador de persuadir. De unir racionalidade e afetividade. De mostrar, em seu discurso, verdades persuasivas – sejam elas fatos ou verdades construídas:

A primeira função da retórica [...] advém de seu conceito mais antigo: persuadir. Para obter seu intento, o orador vale-se de meios racionais e afetivos, pois, em retórica, razão e sentimento se amalgamam num complexo inseparável e tanto fatos quanto verdades construídas se fundem em função de interesses criados no e pelo discurso (FERREIRA, 2010, p.152).

De modo coerente com essa visão, Olivier Reboul define que “retórica é a arte de persuadir pelo discurso” (REBOUL, 1998, p.XIV), entendendo *persuadir* como sinônimo de *convencer*, “levar alguém a crer em alguma coisa” (REBOUL, 1998, p.XV) e *discurso* como

“toda produção verbal, escrita ou oral, constituída por uma frase ou por uma sequência de frases que tenha começo e fim e apresente certa unidade de sentido” (REBOUL, 1998, p.XIV).

O autor também aponta para a ideia de que a Retórica deve ser considerada uma arte, no sentido da tradução do termo grego *techné*. Desse modo, a Retórica “tanto designa uma habilidade espontânea quanto uma competência adquirida através do ensino” (REBOUL, 1998, p.XVI); nomeia tanto uma simples técnica quanto uma criação.

Reboul, ainda na apresentação do livro *Introdução à retórica* (1998), elenca quatro “funções” dessa “arte”: funções Persuasiva, Hermenêutica, Heurística, Pedagógica. Como não é nosso intento nos aprofundarmos no constructo teórico da Retórica (e da Nova Retórica), mas sim apenas nos valermos dos conceitos que nos auxiliarão nas análises de nosso *corpus*, apresentamos unicamente uma das funções existentes, que mais diretamente nos interessa: a função Hermenêutica.

Esta função trata-se, como o próprio termo indica, da arte de interpretar a situação. Tal função, portanto, teria relação com a compreensão de textos, sim, porém indo além disso. A função Hermenêutica tem plena relação com a compreensão do orador a respeito do ambiente no qual ele está inserido, com a compreensão da situação comunicativa e do seu interlocutor. Ao bom orador, é necessário “saber também a quem se está falando, compreender o discurso do outro [...], detectar suas ciladas, sopesar a força de seus argumentos e sobretudo captar o não-dito” (REBOUL, 1998, p.XIX). Noutras palavras, a função Hermenêutica liga-se ao fato de que a fala deve considerar *a quem* se fala; deve considerar a relação do discurso com o “adversário” (REBOUL, 1998, p.XVIII-XIX).

Diante desse prelúdio, podemos nos reportar ao conceito que nos fez realizá-lo: o conceito de *Ethos*. Também podemos nos reportar a ninguém menos do que Aristóteles.

O Ethos pode ser definido como o caráter que o orador deve assumir para inspirar confiança no auditório. Segundo Aristóteles, a persuasão – lembremo-nos: esta é a primeira função da retórica (FERREIRA, 2010; REBOUL, 1998) – seria obtida em situações nas quais o orador se mostra digno de crédito: “Confiamos em pessoas de bem de modo mais pleno e mais prontamente do que em outras pessoas” (ARISTÓTELES, *Retórica – Livro I*, 1356a6). Assim, a honestidade pessoal (ou a demonstração de que se possui tal honestidade) seria elemento fundamental – “o mais eficiente meio de persuasão de que dispõe”, segundo Aristóteles (*Retórica – Livro I*, 1356a6) – para a persuasão.

O orador, para ser efetivamente persuasivo, deve ser e, mais, deve parecer prudente, virtuoso, benevolente (ARISTÓTELES, *Retórica – Livro II*, 1378a6). Afinal, são essas características que o tornarão uma autoridade diante dos olhos dos interlocutores, que se

dispõem a lhe dar atenção em dois sentidos: o auditório fica disposto a ouvir o orador e a seguir o que ele diz. Nas palavras de Meyer (2007, p.35. Grifos do autor), “O *ethos* é o orador como princípio (e também como argumento) de autoridade. A *ética* do orador é seu ‘saber específico’ de homem, e esse humanismo é a sua moralidade, que constitui fonte de autoridade. Evidentemente, liga-se ao que ele *é* e ao que ele *representa*”.

É digna de nota a última frase transcrita. Nela, o autor afirma que o *Ethos* *liga-se ao que ele é e ao que ele representa*. Não se trata, portanto, apenas de *ser* honesto, confiável, prudente, virtuoso, benevolente. O orador deve também – e até acima de tudo – *parecer ter* todas essas qualidades, se quer ser, efetivamente, ouvido.

Para terminarmos esta digressão a respeito da Retórica, abordemos, a título de complementação ao conceito de *Ethos*, o conceito de *Pathos*.

Com relação ao *Pathos*, cabe explicitar-se que se trata do conjunto de emoções, paixões, sentimentos que o orador causa no auditório. Se o *Ethos* tem relação com o orador, o *Pathos* tem relação com o auditório. Se o *Ethos* é a fonte de respostas, o *Pathos* é a fonte das perguntas: “O temor é a ideia de que uma resposta desagradável se produza; a esperança de que a resposta positiva se realize; o desespero de que esta não se realize nunca [...]” (MEYER, 2007, p.38).

Diante dessa caracterização do *Pathos*, Meyer mostra que conhecer as características do auditório, do *para quem se fala*, é vital para a persuasão:

Encontrar as questões implicadas no *pathos* é tirar partido dos valores do auditório, da hierarquia do preferível, que é a sua. É *o que* o enraivece, *o que* ele aprecia, *o que* ele detesta, *o que* ele despreza ou *contra o que* ele se indigna, *o que* ele deseja, e assim por diante, que fazem do *pathos* do auditório a dimensão retórica da interlocução (MEYER, 2007, p.39. Grifos do autor).

Dois autores fundamentais à Nova Retórica, Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (1996), na abordagem sobre o *Pathos*, diferenciam três espécies de auditórios: a humanidade inteira – o auditório universal –; um único interlocutor (é o que ocorre nos diálogos, como aqueles escritos por Platão); o próprio sujeito (em deliberação sobre as razões de seus atos).

Perelman e Olbrechts-Tyteca mencionam o *acordo do auditório universal*, que vem a ser o auditório imaginado, pelo orador, como aquele que deveria, para ele, ser universal, uma vez que “aqueles que não participam dele podem, por razões legítimas, não ser levados em consideração” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p.35).

O auditório universal dos cientistas, por exemplo, seria formado por seus pares:

O cientista dirige-se a certos homens particularmente competentes, que admitem os dados de um sistema bem definido, constituído pela ciência em que são especialistas. Contudo, esse auditório tão limitado é geralmente considerado pelo cientista não como um auditório particular, mas como sendo realmente o auditório universal: ele supõe que todos os homens, como o

mesmo treinamento, a mesma competência e a mesma informação, adotariam as mesmas conclusões (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p.38).

Finalizamos este breve aparte afirmando que entendemos que esses conceitos advindos da Retórica e da Nova Retórica nos auxiliarão em nossas análises. Ainda que não façam parte de nosso constructo teórico, eles em certa medida complementam a relação que estabelecemos entre os três elementos do tripé: falante/escritor e ouvinte/leitor, no texto. Este aparte teórico teve importância, como esperamos ter explicitado, no que tange à ideia de que, nessa relação (palavra-chave, em nosso referencial teórico), a imagem construída do falante/escritor é peça fundamental no “jogo” (KOCH, 2002) que é a linguagem.

2.6 OS GÊNEROS E OS TIPOS TEXTUAIS

Finda a abordagem dos conceitos de Linguagem, Língua, Texto e Contexto (além da apresentação de elementos da Retórica e Nova Retórica), passemos às conceituações de outros dois elementos que nos serão fundamentais: gêneros e tipos textuais.

2.6.1 Os Gêneros Textuais

Anteriormente, neste trabalho, ao abordarmos as propriedades dos modelos de contexto, indicamos que o próprio autor que nos foi central na conceituação de *contexto* – Van Dijk – aponta para uma relação capital para nossos trabalhos: a relação entre modelos de contexto e gêneros. O autor afirma que os modelos de contexto “são organizados por esquemas e categorias que definem os vários tipos de eventos comunicativos, por exemplo, os gêneros” (DIJK, 2012, p.107-108).

Neste subcapítulo, dedicamo-nos a analisar mais detidamente esse conceito, que muito nos auxilia, em nossas análises.

É importante explicitarmos que, assim como van Dijk foi central na conceituação acerca de *contexto*, nesta parte de nosso trabalho, ao nos debruçarmos sobre o conceito de *gêneros textuais*, o autor que mais frequentemente nos auxilia (apesar de, como se observará, muitos outros autores nos serem de grande valia) é Luiz Antônio Marcuschi.

Os escritos de Marcuschi nos são fundamentais, muito devido à sua *theoría*, à maneira com que lidou com o conceito: de modo detalhado e, concomitantemente a isso, coerente com nosso referencial teórico. Contudo vale salientar que os estudos sobre gêneros não são uma novidade. Os autores gregos, seminais para a cultura ocidental, já trataram do assunto, apenas

de modo menos abrangente, com o olhar mais centrado nos gêneros literários (ZANOTTO, 2005).

De fato, podemos, apenas a título de exemplificação, citar os estudos presentes na *Poética*, da Aristóteles, texto no qual o autor estuda pormenorizadamente as características da poesia trágica e épica, além de conter estudos da comédia – apesar de grande parte dos escritos acerca deste último item terem sido perdidos. Aristóteles estuda os meios pelos quais a poesia é escrita (narrativa ou representação teatral), as partes constituintes de cada gênero, o objeto pelo qual a poesia se instaura (imitação das pessoas em ação – pessoas boas e más X virtude e vício), a diferença entre a representação estabelecida (imitação daqueles que são melhores do que o ser humano comum X imitação de pessoas abaixo da média do ser humano comum).

Nas palavras do próprio autor:

A poesia épica e a trágica, bem como a cômica, a ditirâmbica e a maioria da interpretação com flauta e instrumentos de cordas dedilhados são todas, encaradas como um todo, tipos de imitação. Diferem, entretanto, entre si, em três aspectos, a saber, nos meios, nos objetos ou nos modos de suas imitações (ARISTÓTELES, *Poética*, 1447a13).

Em tempos muito mais recentes, devemos muito dos estudos sobre gêneros a Mikhail Bakhtin, que, além de incluir em seus estudos todos os textos (orais e escritos) “teve o mérito de enfatizar conceitos basilares para o estudo de textos, como a ênfase no discurso (texto) e não no sistema da língua, a visão dialógica na interação linguística, a concepção de atividade humana perpassada inevitavelmente pela linguagem” (ZANOTTO, 2005, p.13).

Realmente, Bakhtin (2011) explicita a noção de que se deve estudar a língua em uso, de que a “língua passa a integrar a vida” por meio de “enunciados concretos”. Com a palavra, o autor:

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, *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, 2011, p.264-265. Grifos nossos).

A leitura do excerto acima transcrito nos permite perceber, além dos elementos sobre os quais já lançamos luz, que existe uma distinção com relação à nomenclatura adotada para o conceito. Enquanto nós nos referimos aos gêneros *textuais*, Bakhtin refere-se aos gêneros *do discurso*.

Confessamos que nos demoramos a decidir qual nomenclatura adotaríamos em nosso trabalho, já que tal diferença é comum aos escritos sobre os gêneros (MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005).

A fim de que nossa escolha não fosse aleatória, em busca de uma definição acerca do termo a ser usado em nosso trabalho, procuramos por um elemento causal para a existência da distinção. Encontramo-lo em Fávero e Koch:

Uma das causas da confusão é o fato de, em algumas línguas, como o alemão, o holandês etc., só existir o termo *texto*, a partir do qual se criaram as denominações “gramática de texto” e “linguística de texto”, mesmo porque o inglês, a par do termo *discurso*, possui também o termo *texto*, embora mais usado para referir-se ao discurso escrito. Essa ambiguidade, que ocorre em todas as línguas românicas, levou ao estabelecimento de dois termos técnicos diferentes (FÁVERO; KOCH, 1994, p.23. Grifos das autoras).

Diante de uma “ambiguidade”, optamos, assim como Marcuschi, por diferenciar *gênero textual* de *gênero do discurso* a partir da distinção entre *texto* e *discurso*. Entendemos que no *texto* produzem-se *discursos*: “os textos realizam discursos em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas” (MARCUSCHI, 2002, p.24).

Explicitado o motivo de adotarmos essa expressão ao longo do trabalho, voltemos à conceituação de gêneros (agora definidos como) textuais.

Tal como ficou claro nos escritos de van Dijk quando este elencou as propriedades dos modelos de contexto, os gêneros textuais são exemplos de “esquemas e categorias que definem os vários tipos de eventos comunicativos” (DIJK, 2012, p.108). Essa alusão a *esquemas e categorias* nos remonta novamente à noção de *frames*.

De fato, anteriormente neste trabalho, abordamos o conceito de *modelo de contexto* e sua íntima relação com o conceito de *frames*. Afinal, o ser humano experiencia a realidade e molda modelos mentais que lhe permitem entender mais efetivamente a situação comunicativa em que se encontra para, desse modo, adequar-se a ela. Retomemos palavras de van Dijk, já mencionadas no presente trabalho:

[...] produzir e compreender o texto e a fala adequada e estrategicamente, de um modo geral e de um modo inserido na situação, pressupõe que os participantes sejam capazes de analisar, compreender e representar as situações sociais, tanto individualmente como pelas normas de um grupo ou comunidade. *Nesse sentido, a compreensão contextual do discurso é parte inerente da compreensão das vidas e experiências diárias das pessoas e de como elas conseguem agir adequadamente em qualquer situação social* (DIJK, 2012, p.297. Grifos nossos).

Diante de tal definição, entendemos que os gêneros textuais podem ser compreendidos, eles mesmos, como *frames*. Afinal, se entendemos que os textos são produzidos para a

construção de sentidos, por sujeitos social e historicamente situados, a isso equivale dizer que agir adequadamente em cada situação aplica-se, também, à ação com relação à palavra.

Tal como os *frames* relativos a outras situações da vida, que “interpretam, representam e guardam tais experiências” (DIJK, 2012, p.102), assim também ocorre com os gêneros textuais. Os sujeitos, social e historicamente situados, comunicam-se por meio de esquematizações que lhes permitem ser adequados nas mais diversas situações discursivas. A respeito do assunto, observemos o que afirmam Marcuschi e, posteriormente, Dolz e Schneuwly.

[...] um gênero [pode ser visto] como uma espécie de condicionador de atividades discursivas esquematizantes que resultam em escolhas dentro de uma prática que nos levaria a pensar em esquematizações resultantes. Assim, muitas decisões de textualização (configuração textual com suas estruturas, ordenamento paragrafático etc.) devem-se à escolha do gênero. Deste modo, o gênero inscreve também formas textuais que se manifestam no artefato linguístico (MARCUSCHI, 2008, p.85-86).

A prova da existência desse modelo nas diferentes práticas de linguagem é, precisamente, o fato de que o gênero é imediatamente reconhecido como uma evidência, pela maneira como se impõe para aquele que se sente à vontade na prática em questão, como uma forma evidente que seu enunciado deve tomar [...] (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004b, p.64).

Desse modo, percebe-se que as características de cada gênero textual – uma carta comercial, uma carta pessoal, um bilhete, uma reportagem (MARCUSCHI, 2008); uma anedota, um poema, um enigma, uma explicação, uma conversa telefônica (KOCH, 2002) – não são aleatórios. Podemos afirmar que se inscrevem no conceito de *modelos mentais*, de *frames*, que, como tais, revelam “esquematizações”, “esquemas” (apenas para fazermos uso de palavras presentes no fragmento recém-transcrito, da obra de Marcuschi [2008]) com características bem delimitadas.

A escolha (e a compreensão) por este ou por aquele gênero depende, por sua vez, da competência de cada falante/escritor (e de cada ouvinte/leitor). Um usuário competente da língua é (deve ser) capaz de identificar o que é (in)apropriado em cada situação e, assim, escolher o gênero que mais se adequa ao evento comunicativo (KOCH, 2002).

Tal habilidade de identificação de (in)adequações comunicativas leva (deve levar) em consideração todo o contexto que engloba o evento:

- a natureza da informação ou do conteúdo veiculado;
- o nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culta etc.);
- o tipo de situação em que o gênero se situa (pública, privada, corriqueira, solene etc.);
- a relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação etc.);

– a natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas (MARCUSCHI, 2002, p.34).

Ou seja, é de fundamental importância que o sujeito saiba como deve se pronunciar naquela situação específica: para aquelas pessoas, para comunicar aquele conteúdo, com aquele objetivo. A estrutura do texto, a linguagem, o modo de apresentação das ideias, todos esses elementos estariam inscritos em algum gênero textual adequado à situação comunicativa.

Para reafirmarmos a aproximação entre os gêneros textuais e os *frames*, não é demais retomarmos um excerto já transcrito anteriormente neste trabalho, quando apontávamos características de modelos de contexto. Segundo van Dijk (2008b, p.171), “Esse modelo de contexto é dinâmico e permanentemente atualizado com informação e feedback novos”.

Ora, se o modelo de contexto é dinâmico, continuamente revisto “com informação e feedback novos” (DIJK, 2008b, p.171), igualmente o são os gêneros textuais. Afinal, as situações comunicativas são também atualizadas, assim como o modo como os sujeitos as compreendem.

Vale salientar que, como qualquer modelo mental – e aqui retomamos elementos vistos anteriormente, quando explicitamos que nosso constructo teórico considera a comunicação como uma atividade sociocognitiva-interacional –, os gêneros textuais têm características que estão armazenadas nas memórias episódicas do indivíduo; que se baseiam em conhecimentos socioculturais e outras crenças compartilhadas socialmente; que representam eventos comunicativos específicos.

Portanto, dependendo “do enquadramento social dos participantes da conversação e do contexto interacional local em que estão imersos” (MORATO; BENTES, 2013, p.128), mostra-se adequado falar de um modo ou de outro; com linguagem coloquial ou mais protocolar; com algumas estruturas formais predeterminadas (como cabeçalho, vocativo etc., no caso do gênero textual Carta, por exemplo) etc. Ou seja, pode-se entender que uma situação comunicativa faz com que o indivíduo acione um *frame* específico relativo àquele gênero textual.

Para concluirmos essa primeira aproximação – na verdade, quase uma classificação – entre gêneros textuais e *frames*, retomemos as palavras de Marcuschi, que resumem muito bem as ideias até aqui expostas:

[...] os gêneros são apreendidos no curso de nossas vidas como membros de alguma comunidade. Nesse caso, os gêneros são padrões comunicativos socialmente utilizados, que funcionam como uma espécie de modelo comunicativo global que representa um conhecimento social localizado em situações concretas (MARCUSCHI, 2008, p.190).

Percebe-se, então, que, por meio dos gêneros textuais, é permitido ao indivíduo lidar com o mundo. Porquanto “o gênero é um instrumento” (SCHNEUWLY, 2004, p.20), o sujeito pode, por meio dos gêneros, “antecipar, planejar e compreender tanto os acontecimentos como os discursos” (DIJK, 2012, p.95). Afinal, assim como ocorre com quaisquer modelos mentais, os gêneros textuais permitem ao indivíduo uma standardização de modelos referentes aos mais amplos aspectos da vida cotidiana.

Também é válido perceber que, do mesmo modo como acontece com modelos mentais nas mais distintas situações da vida do indivíduo, os gêneros textuais não são elementos estanques, imutáveis.

De fato, o que se observa é que os julgamentos sociais, as apreensões que se têm socialmente acerca de um fato mudam ao longo do tempo, devido às vivências de seus sujeitos e às representações construídas por meio das experiências as mais diversas. Os modelos que há, hoje, acerca do modo como se espera que um indivíduo de meia-idade se porte em uma festa de criança, por exemplo, não são (provavelmente não são) idênticos ao modo como se esperava um século, dois séculos atrás. Os modelos que há, hoje, acerca do que é considerado adequado para um indivíduo em uma reunião de negócios, por exemplo, não são (provavelmente não são) idênticos ao modo como se esperava que ele agisse vinte, trinta anos atrás. Os modelos que há, hoje, acerca do que é considerado adequado para o papel da mulher na sociedade, por exemplo, não são (provavelmente não são) idênticos ao modo como se julgava correto uma mulher agir quarenta, cinquenta anos atrás. Os modelos de adequação, de correto, até de bom senso mudam ao longo do tempo, assim como as apreensões que se têm acerca de tais julgamentos.

Do mesmo modo, não se pode esperar que os gêneros textuais sejam imutáveis. Bakhtin, em seu seminal artigo “Gêneros do discurso” (2011), tratou com profundidade e originalidade surpreendente – dada a fase em que se encontravam os estudos linguísticos – do assunto.

Primeiramente, é válido novamente lembrarmos que Bakhtin assumiu a expressão *gêneros do discurso*. Esse fato, porém, não invalida nossas percepções, tampouco a abordagem que fazemos, aqui neste trabalho, dos escritos bakhtinianos. Muito pelo contrário, assumimos as ideias aqui transcritas e abordadas como coerentes com nosso referencial teórico. Como já foi visto anteriormente, adotamos o termo *gêneros textuais*, por entendermos, tal como Marcuschi (2002), que se produzem *discursos* no *texto*. Contudo essa distinção em nada desmerece a íntima relação que o presente trabalho tem com os escritos de Bakhtin.

Dediquemo-nos a alguns dos conceitos abordados por esse autor.

Bakhtin explicitou a importância de se estudarem os gêneros. Para o autor, um estudioso da língua deveria debruçar-se sobre a “natureza do enunciado em geral e das particularidades

dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), isto é, dos diversos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p.264). Mais: para o autor, essa espécie de estudos não levaria ao reducionismo, não ignoraria o quanto a língua tem extrema relação com o cotidiano, com a vida cotidiana, com a vida.

É possível perceber, na obra bakhtiniana, o quanto sua visão se aproxima da noção que adotamos acerca de linguagem e língua: o autor aborda uma visão segundo a qual os textos, os gêneros textuais são língua em uso. Visão muito diferente, portanto, daquela adotada pelo estruturalismo.

E a crítica de Bakhtin aos estruturalistas não ficou apenas na exposição de ideias distintas filosófica e teoricamente. “Gêneros do discurso” deixa claro o julgamento negativo realizado a estruturalismo e a estruturalistas:

O mesmo desconhecimento do papel ativo do outro no processo da comunicação discursiva e o empenho de contornar inteiramente esse processo manifestam-se no uso impreciso e ambíguo de termos como “fala” ou “fluxo da fala”. Esses termos deliberadamente imprecisos habitualmente deveriam designar aquilo que é submetido a uma divisão em unidades da língua, concebidas como cortes desta: unidades fônicas (fonema, sílaba, cadência da fala) e significativas (oração e palavra). “O fluxo da fala se desintegra...”, “nossa fala se divide...” – é assim que nos cursos gerais de linguística e gramática, bem como nos estudos especiais de fonética e lexicologia, costumam introduzir as partes dedicadas ao estudo das respectivas unidades da língua. Infelizmente, até a nossa gramática acadêmica recentemente lançada¹³ emprega o mesmo termo indefinido e ambíguo “nossa fala” (BAKHTIN, 2011, p.273).

A crítica ferrenha à análise das muitas divisões – a “fala” (termo que Bakhtin [2011] condena, no trecho acima transcrito) que se divide em orações, que se dividem em palavras etc. – é, acima de tudo, uma explicitação de outro modo de se entender a língua. Para Bakhtin, a “fala” não se resume a uma união de partes. Não se resume a unidades colocadas lado a lado. Desse modo, não deve, segundo o autor, ser analisada segundo sua *estrutura*. Antes e muito além disso, a língua deve ser entendida como um processo, no qual o interlocutor – o outro – tem “papel ativo” (BAKHTIN, 2011, p.273).

Daí a importância, para Bakhtin – e para nós –, do estudo dos gêneros. Esses estudos permitem que se compreenda a língua em seu uso cotidiano, nas mais diversas situações comunicacionais, nas mais diferentes espécies de interação. É o texto como prática. É o texto como produto, sim, mas também como processo.

¹³ Referência de Bakhtin à *Gramática da língua russa*, publicada em Moscou, no ano de 1952.

Bakhtin também abordou um elemento importante para nossos estudos: a relativa estabilidade dos gêneros. *Também*, não. A bem da verdade, Bakhtin foi pioneiro nessa caracterização. Nas palavras do autor, os gêneros são *relativamente estáveis*: “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, 2011, p.261-262. Grifos do autor).

Realmente, os gêneros não são elementos estanques, imutáveis. Sendo uma atividade humana – rica e diversificada, por definição –, o discurso não poderia ser inabalável, invariável:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2011, p.262).

Assim, se “são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p.262), com os gêneros não poderia ser diferente. Eles acompanham a riqueza e multiplicidade das atividades humanas. Das vivências interacionais mais formais às mais informais, das interações mais diretas às mais distantes, os gêneros acompanham a riqueza multiforme que é a vida humana.

É o próprio Bakhtin que estabelece paralelos entre vivência cotidiana e os respectivos gêneros. Do diálogo pessoal, passando pelo relato, pela carta, pelo comando militar, chegando ao romance e ao provérbio, Bakhtin (2011, p.262) explicita que esses – e outros, muitos outros mais – gêneros acompanham a necessidade comunicativa do ser humano. Em cada evento interacional, os gêneros fazem-se presentes; a rigor, os gêneros precisam fazer-se presentes.

Já nos referimos ao que há de *relativamente* estáveis nos (vale lembrarmos que estamos desafiando os conceitos trazidos até nós por Bakhtin, no que se refere aos) gêneros. De fato, vimos que, por acompanharem as ricas e várias atividades humanas, os gêneros não poderiam ser categorias estanques.

Mas e quanto à *estabilidade* (ainda que relativa) dos gêneros? Se a vivência humana é tão vária, não deveria haver estabilidade alguma nos gêneros, como forma de comunicação. Porém não é o que ocorre. Bakhtin (2011, p.266) defende que “Uma determinada função [...] e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis”.

Essa estabilidade, de fato, tem plena relação com a ideia de *frame* já tantas vezes abordada neste trabalho. Condições distintas de comunicação geram ou até exigem

determinados gêneros, “determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais” (BAKHTIN, 2011, p.266).

Defendendo a existência de tal estabilidade nos gêneros, Bakhtin volta a criticar a visão estruturalista acerca da língua. Para o autor,

[...] um enunciado singular, a despeito de toda a sua individualidade e do caráter criativo, de forma alguma pode ser considerado uma *combinação absolutamente livre* de formas da língua, como o supõe, por exemplo, Saussure (e muitos outros linguistas que o secundam), que contrapõe enunciado (*la parole*) como ato puramente individual ao sistema da língua como fenômeno puramente social e obrigatório para o indivíduo (BAKHTIN, 2011, p.285. Grifos do autor).

Se um enunciado “singular”, defende Bakhtin (2011), estivesse limitado à *parole*, como ato plenamente individual, contraposto à *langue*¹⁴, seria uma “combinação absolutamente livre”, o que em absoluto reflete a realidade.

A visão de Bakhtin de que os gêneros não são *absolutamente livres* reafirma-se na ideia já anteriormente mencionada de que o outro tem “papel ativo [...] no processo da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p.273).

De fato, para Bakhtin (2011), o *para quem se escreve* (ou *para quem se fala*) é de fundamental importância na comunicação: o interlocutor pode ser um conjunto de especialistas em um campo, o subordinado, o chefe, uma pessoa íntima, um estranho, um outro indefinido. E “a quem se destina o enunciado, como o falante (ou o que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado – disto dependem tanto a composição quanto, particularmente, o estilo do enunciado” (BAKHTIN, 2011, p.301). O destinatário do discurso, portanto, não é elemento de pouca valia. Ele ajuda a definir o que é adequado, em cada situação. Noutras palavras, o *para quem se escreve* define o *como se escreve*.

Para finalizarmos essa retomada de um autor que consideramos seminal para nossos estudos, gostaríamos de abordar mais um motivo, definido por Bakhtin, para se estudarem os gêneros. Já mencionamos, anteriormente, a importância dos estudos sobre os gêneros discursivos: para o autor, essa espécie de estudos considera a estreita relação que a língua tem com o cotidiano, com a vida cotidiana, com a vida. Falta mencionar a importância, para o indivíduo comum, do domínio acerca dos diferentes gêneros; tal domínio levaria à

¹⁴ A respeito dessa diferenciação, Bakhtin estaria referindo-se à distinção, estabelecida por Saussure, entre *langue* e *parole*, como já apontamos anteriormente neste trabalho.

individualidade, à liberdade, à maior habilidade para trafegar com adequação nas mais diversas situações comunicativas cotidianas:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2011, p.285).

Como se pôde perceber, destinamos um espaço considerável da presente retomada teórica aos escritos de Bakhtin. Assim fizemos, por considerarmos essencial para nosso trabalho. Porém é hora de retomarmos os estudos mais recentes acerca dos gêneros (e agora podemos voltar a usar esta nomenclatura) textuais. Voltemos, pois, ao autor que já definimos como aquele que mais nos auxiliaria nesta parte da revisão teórica: Marcuschi.

O autor ressalta a visão bakhtiniana de que os gêneros são entidades relativamente estáveis. Ou seja, os gêneros são elementos com suas características próprias, sim, mas nem por isso totalmente livres. Os temas abordados, a linguagem – incluindo o grau de formalidade e as escolhas lexicais –, são elementos característicos de cada gênero textual, mas essa estaticidade é relativa, afinal relacionam-se a atividades humanas socioculturais. Tal dinamicidade, segundo Marcuschi, reflete-se na grande e crescente quantidade de gêneros textuais (abundância essa ligada às mais diferentes situações comunicacionais nas quais o ser humano se introduz) e também à maleabilidade típica das características dos gêneros. Vejamos:

Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas [...] (MARCUSCHI, 2008, p.156).

[Os gêneros textuais] Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI, 2002, p.19).

Igualmente, Marcuschi aponta, assim como Bakhtin, para o outro lado dos gêneros: a *estabilidade* (ainda que relativa) própria dos gêneros textuais:

[...] Mas é claro que os gêneros têm uma identidade e eles são entidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente *livres* nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, grau de formalidade ou natureza dos temas [...] (MARCUSCHI, 2008, p.156. Grifos do autor).

Os gêneros não poderiam, de fato, ser totalmente livres, isentos de atributos próprios, porque é justamente essa propriedade de serem *frames* de comunicação que os caracteriza. São

os objetivos comunicacionais, a leitura que se faz a respeito dos interlocutores a quem se destina a mensagem, a compreensão que se tem acerca do evento comunicativo que definem pela adequação de um ou outro gênero. Como Marcuschi (2008, p.150) assinala ao mencionar exemplos de gêneros textuais e seus respectivos objetivos comunicacionais, “uma monografia é produzida para obter uma nota, uma publicidade serve para promover a venda de um produto, uma receita culinária orienta na confecção de uma comida etc., pois cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação”.

Assim, é válido apontar que a própria escolha por um gênero ou outro se dá “em função de uma situação definida por um certo número de parâmetros: finalidade, destinatários, conteúdo” (SCHNEUWLY, 2004, p.23).

Igualmente importante é assinalar o processo inverso, que aponta para a extrema importância dos gêneros na definição de muitas das ações dos sujeitos. Segundo nosso constructo teórico, uma vez que os sujeitos têm conhecimentos acerca dos diversos gêneros textuais, estes chegam a orientar muitas das ações linguísticas e não-linguísticas dos sujeitos. Segundo Schneuwly,

Os gêneros prefiguram as ações de linguagem possíveis: a existência do romance, seu conhecimento, senão seu controle pelo menos parcial, é a condição necessária da ação discursiva “escrever um romance”, assim como o conhecimento e o controle do machado são condições necessárias da ação de “cortar uma árvore”. [...] A ação discursiva é, portanto, ao menos parcialmente, prefigurada pelos meios. O conhecimento e a concepção da realidade estão parcialmente contidos nos meios para agir sobre ela. Tínhamos dito que o instrumento é um meio de conhecimento: eis a concretização dessa tese (SCHNEUWLY, 2004, p.25).

Nossa visão, embasada no constructo teórico da Linguística Textual, é concernente às visões até aqui expostas: os gêneros textuais podem ser compreendidos como modelos mentais. Ora, se “cada modelo mental de um texto ou situação [é] único, por causa de circunstâncias e contingências da situação presente” e “sua estrutura abstrata pode ser definida ‘objetivamente’ pelas percepções acumuladas das pessoas” (DIJK, 2012, p.94), entendemos que o mesmo ocorre com os gêneros textuais.

Desse modo, é compreensível a ideia de que os gêneros, em grande medida, orientam as ações linguísticas dos sujeitos. Trata-se, portanto, de elementos que se nutrem, que se sustentam um ao outro: os gêneros são formados na sociedade, por indivíduos sociais e históricos; igualmente, orientam as ações desses indivíduos.

Assim, é válido ainda salientar que, também concernente às visões bakhtinianas – e, posteriormente, outros autores, como o próprio Marcuschi, tão presente em nossos escritos –, é impossível a comunicação fora do âmbito dos gêneros textuais. Bakhtin (2011, p.282. Grifos

do autor) afirma, a esse respeito: “Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*”.

Como se pôde observar, Bakhtin (2011, p.282) é categórico: “Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso”. Marcuschi também o é:

Uma das teses centrais a ser defendida e adotada aqui é a de que *é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero*, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, *a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual*. Daí a centralidade da noção de gênero textual no trato sociointerativo da produção linguística (MARCUSCHI, 2008, p.154. Grifos nossos).

É interessante notar, nas afirmações de Bakhtin e de Marcuschi, a unicidade que há entre comunicação e gêneros (do discurso, no caso do primeiro; textuais, no caso do segundo). Segundo ambos, a noção de gêneros é central para a existência da comunicação. E concordamos com os autores. Efetivamente, segundo nosso referencial teórico, seria difícil conceber um evento comunicativo em que não se identificasse um gênero textual, uma vez que o falante/escritor necessariamente se encontraria diante de objetivos específicos, diante de interlocutor(es) que deve(m) compreender o conteúdo a ser transmitido, diante de expectativas com relação à interação.

É preciso apontar, aqui, uma implicação de os gêneros terem a centralidade que consideramos que efetivamente possuem para a comunicação. Para que o falante/escritor seja um “locutor competente” (KOCH, 2002), é fundamental que ele domine os gêneros textuais. É fundamental que ele tenha acesso às mais diversas características dos gêneros. Tal conhecimento tem grande conexão com seu traquejo social no que tange à comunicação. Afinal, esse sujeito, dono de um repertório amplo de gêneros textuais, é também – e por isso mesmo – mais dono de si; tem maior habilidade social para adequar-se a esta ou àquela situação comunicativa em que se insere: “[...] é nesse processo geral de apropriação dos gêneros que se molda a pessoa humana” (BRONCKART, 1999, p.103).

A respeito desse traquejo social necessário ao escritor, nas diferentes situações comunicacionais, Bazerman¹⁵ afirma:

¹⁵ Esse é um autor que se filia “à escola de gêneros na linha da nova retórica de base pragmática com um pé na filosofia analítica. O núcleo da observação parte sempre da interação na situação histórico-cultural [...]” (MARCUSCHI, 2006, p.9). Tomando por base que já nos valem de conceitos da Retórica (e da Nova Retórica) em nossos escritos e também do fato de que Bazerman leva em consideração a “situação histórico-cultural” de

Compreender esses gêneros e seu funcionamento dentro dos sistemas e nas circunstâncias para as quais são desenhados pode ajudar você, como escritor, a satisfazer as necessidades da situação, de forma que esses gêneros sejam compreensíveis e correspondam às expectativas dos outros (BAZERMAN, 2006, p.22).

Aliás, esse maior traquejo social advindo do domínio dos gêneros textuais é acompanhado pela legitimação de um discurso. No caso, por exemplo, de textos produzidos no âmbito acadêmico, é importante – para que sejam aceitos pela comunidade acadêmica – que se sigam as características de cada gênero textual. A tese de doutorado, a dissertação de mestrado¹⁶, o ensaio, o artigo para revistas, todos esses gêneros são legitimados na medida em que apresentam certas normas relativas ao conteúdo transmitido; mas também (e igualmente) relativas à estrutura e à linguagem.

Em breve voltaremos à nossa retomada teórica acerca dos gêneros textuais em geral. Mas, antes, vale nos atermos um pouco mais ao exemplo dos gêneros textuais acadêmicos, que muito nos auxilia na explicitação acerca dos conceitos até aqui abordados.

A respeito da legitimação advinda do prestígio social das palavras, Dino Preti (2003) vale-se do conceito de *Distinção*, de Pierre Bourdieu (2008), para afirmar que “Sob um ponto de vista sociolinguístico, poderíamos dizer, com Bourdieu¹⁷, que o prestígio de uma língua decorre diretamente do prestígio dos que a falam” (PRETI, 2003, p.47). E complementa:

Assim como a roupa (a moda) carrega consigo elementos de maior ou menor prestígio social, valorizando ou desvalorizando o usuário, da mesma forma a linguagem atribui prestígio ou desprestígio a quem fala ou escreve. A linguagem das pessoas cultas, a chamada variante culta, pode ser considerada a de maior prestígio, dentro da sociedade tomada como um todo. É a variante utilizada pela maioria dos textos escritos (PRETI, 2003, p.51-52).

De fato, o que se observa em variadas situações comunicacionais (dentre as quais a produção de textos acadêmicos) é a busca por prestígio, é a busca por uma maior aceitação daquilo que se fala/escreve por meio de um modo específico de se falar/escrever. Ou seja, busca-se a legitimação por meio de uma determinada forma de falar/escrever.

cada evento, ficamos à vontade para nos valermos de sua visão acerca dos gêneros textuais, em nossa retomada teórica.

¹⁶ Apesar do nome semelhante às dissertações de vestibular, a dissertação de mestrado caracteriza-se por ser “uma exposição escrita de assunto relevante nas áreas científica, artística, doutrinária etc. [...]. A dissertação de mestrado [...] demonstra os resultados de uma investigação, contudo não se exige dela o caráter de originalidade característico da tese de doutoramento” (COSTA, 2008, p.84-85).

¹⁷ Preti faz uso, aqui, do conceito bourdiniano de “Distinção”: “[...] as posições sociais que se apresentam ao observador como lugares justapostos, partes *extra partes*, em uma *ordem estática*, formulando a questão inteiramente teórica dos limites entre os grupos que os ocupam, são inseparavelmente localizações estratégicas, *lugares* a defender e conquistar em um campo de lutas” (BOURDIEU, 2008, p.229. Grifos do autor).

Na situação específica da produção acadêmica, como a escrita de dissertações, teses, artigos, o prestígio e a aceitação adviriam, em grande parte, do uso da variante culta da língua portuguesa, o que é compreensível, se nos valermos de outro conceito, abordado por Marcuschi (2008, p.20, grifos do autor): “[...] toda linguagem é dialógica, ou seja, *todo enunciado é sempre um enunciado de alguém para alguém*”.

Afinal, se “todo enunciado é sempre um enunciado de alguém para alguém” (MARCUSCHI, 2008, p.20), entende-se por que, na produção acadêmica, privilegia-se a variante culta da língua: escrevem-se dissertações e teses que serão lidas por “alguém” culto, “instruído” (BARROS, 2005), participante do meio universitário, gabaritado e reconhecido nesse meio; o autor, alguém igualmente culto, instruído, participante do meio universitário, em busca de sua legitimação no campo do saber, faz uso de uma linguagem... culta, instruída, digna do ambiente universitário. Para nos valermos, aqui, de uma palavra empregada por Preti (2003), a *expectativa* é fator determinante na produção de um discurso, e tal fato não é diferente na produção de textos acadêmicos.

Por outro lado, também não devemos entender, nessa legitimação associada ao poder, que se trata de mero determinismo. Como já afirmamos muitas vezes ao longo deste trabalho, os gêneros são apenas *relativamente* estáveis, e o sujeito é, sim, ativo em seus atos comunicacionais.

[...] E com isso chega-se inclusive à ideia de que não são ciência os discursos produzidos fora de um certo cânon de gêneros da área acadêmica. Assim, podemos dizer que o controle social pelos gêneros discursivos é incontornável, mas não determinista. Por um lado, a romântica ideia de que somos livres e de que temos em nossas mãos todo o sistema decisório é uma quimera, já que estamos imersos numa sociedade que nos molda sob vários aspectos e nos conduz a determinadas ações. Por outro lado, o gênero textual não cria relações deterministas nem perpetua relações, apenas manifesta-as em certas condições de suas realizações (MARCUSCHI, 2008, p.162).

Os textos acadêmicos, assim, em certa medida exigem o uso da variante culta da língua, exigem até mesmo elementos – tais como citações de autores que corroborem a visão daquele pesquisador – fundamentais à legitimação daquele sujeito em seu campo de conhecimento. Porém não estamos afirmando que essa situação seja fixa, eterna. Eventualmente a adequação em relação à linguagem e a outros elementos dos textos acadêmicos podem ser modificados. Afinal, “o gênero textual não cria relações deterministas nem perpetua relações, apenas manifesta-as em certas condições de suas realizações” (MARCUSCHI, 2008, p.162). Apenas estamos analisando o que se encontra atualmente como *adequado* a esses gêneros textuais, a essa situação comunicativa específica.

Feitas as observações acerca das adequações específicas de textos acadêmicos, voltemos aos gêneros textuais em geral. Já afirmamos anteriormente que, uma vez que não há a possibilidade de um indivíduo se comunicar verbalmente sem se valer de algum gênero, a quantidade de gêneros textuais é muito extensa – ousaríamos dizer incontável.

Há o jornal e a revista para serem lidos. Há cartões e cartas pessoais para serem escritos. Há cheques para assinar, contas a fazer, recados a transmitir e listas de compras a organizar, rádio e músicas a escutar. Há as ocorrências a registrar (os famosos livros de registro de todos os condomínios). Há as historinhas a contar antes de dormir, as fofocas do dia a pôr em ordem etc. etc. (MARCUSCHI, 2010, p.21).

Tantos e tão diversos são os gêneros, que os critérios de nomenclatura são também muito variados: 1. o critério da forma estrutural (Exemplos: gráfico; rodapé; debate; poema); 2. o critério do propósito comunicativo (Exemplos: errata; endereço); 3. o critério do conteúdo (Exemplos: nota de compra; resumo de novela); 4. o critério do meio de transmissão (Exemplos: telefonema; telegrama; e-mail); 5. o critério dos papéis dos interlocutores (Exemplos: exame oral; autorização); 6. o critério do contexto situacional (Exemplo: carta pessoal) (MARCUSCHI, 2008, p.164).

Um conceito que dá conta dessa ampla variedade de gêneros é o conceito de *domínio discursivo*. Vários gêneros distintos, mas que se referem a âmbitos semelhantes da vida, podem ser classificados sob um mesmo espectro, sob um mesmo *domínio*. Alguns dos domínios discursivos: instrucional, jornalístico, religioso, da saúde, comercial, industrial, jurídico, publicitário, do lazer, interpessoal, militar, ficcional (MARCUSCHI, 2008, p.194-196).

É verdade que algumas características dos gêneros textuais mudam, em realidades sociais diferentes, em culturas distintas. Afinal, como já se afirmou tantas vezes neste trabalho, entendemos que a realidade sociocultural – os lugares, as coisas, os indivíduos com os quais o sujeito se relaciona – é diretamente relacionada à produção textual, nos mais diversos contextos comunicativos. Sendo assim, é esperado que haja diferenças consideráveis entre a produção (escrita ou oral) de um e de outro país, de uma e outra realidade histórico-social: “Não podemos supor que em todas as culturas se escreva uma carta do mesmo modo, nem que se dê um telefonema da mesma maneira” (MARCUSCHI, 2008, p.172).

De fato, é interessante notar que, seguindo a lógica do nosso constructo teórico, é possível entender-se que os gêneros textuais não são idênticos, em cada sociedade: uma vez que os gêneros são formados na e pela sociedade em que o indivíduo está inserido, “podem variar de cultura para cultura” (MARCUSCHI, 2008, p.190).

Porém não nos devemos esquecer: por mais que haja variações de cultura para cultura, “já que as culturas são diversas em sua constituição” (MARCUSCHI, 2008, p.189), uma carta ainda é uma carta; um telefonema ainda é um telefonema; uma lista de compras ainda é uma lista de compras. Os gêneros textuais, assim, têm elementos que efetivamente os caracterizam.

Ainda com relação aos elementos que caracterizam os gêneros textuais, gostaríamos de salientar uma distinção que pontualmente leva a alguns equívocos conceituais e de classificação. Não se deve confundir o gênero com o suporte no qual ele é divulgado. Não se deve, assim, fazer confusão do livro com aquilo que ele traz em si. Entendemos, com Marcuschi (2008, p.174. Grifos do autor), que se deve entender como *suporte* como “*um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. [...] uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto*”. Exemplos de suportes de gêneros textuais são o livro, o livro didático, o jornal (diário), a revista (semanal/mensal), a revista científica (boletins e anais), o rádio, a televisão, o telefone, o quadro de avisos, o *outdoor*, o encarte, o *folder*, os luminosos, as faixas (MARCUSCHI, 2008, p.178-182).

Vale salientar: conhecer de fato o suporte em que o texto é veiculado é elemento essencial para um autor competente. Faz parte de sua tarefa conhecer o que é adequado a toda a situação comunicativa, e saber as características do suporte – onde fica exposto, quem tem acesso a ele etc. – é elemento capital para que a comunicação se dê de modo completo e apropriado.

Além da distinção entre gêneros textuais e suporte, igualmente nos é importante realizar a diferenciação entre serviço e suporte. Entendemos que os correios, os programas de e-mail¹⁸, a mala direta, a internet devem ser considerados serviços (MARCUSCHI, 2008, p.185).

Outro elemento que gostaríamos de destacar, nesta revisão teórica que nos é basilar às análises, é que, ao longo de todo o capítulo, fizemos questão de nos referirmos ao falante/escritor, assim como ao ouvinte/leitor. Essa preocupação reflete nosso cuidado em explicitar que tanto ouvinte quanto leitor, tanto falante como escritor são igualmente usuários de suas línguas e são igualmente sujeitos fundamentais à efetiva comunicação. Não há, portanto, oposição entre fala e escrita. Não há um modo de expressão superior ao outro. Do mesmo modo, poderíamos incorporar aqui a ideia de que não há relação de superioridade entre os registros de linguagem. O que é importante, isso sim, é a adequação a cada situação comunicativa. Em certas

¹⁸ Vale explicitar que, segundo Marcuschi (2008), o e-mail, em si (a mensagem enviada meio do computador, a literal carta-eletrônica), deve ser considerado um gênero textual.

situações, é adequado falar/escrever de modo mais informal; noutras, o apropriado é expressar-se segundo a variante culta da língua.

São [...] vagas e imprecisas as observações de detalhe sobre a qualidade das relações entre fala e escrita, pois parece que fala e escrita se oporiam, pelo “interesse pedagógico”, como se uma (a fala) fosse o “vernacular”, isto é, aquela forma de comunicação espontânea, face a face, cotidiana e coloquial [...]; e outra (a escrita) a “norma culta” referente à língua-padrão e socialmente prestigiada (MARCUSCHI, 2008, p.208).

Assim, podemos afirmar que, diferentemente do que muitas vezes se acredita acerca do assunto, não há hierarquia entre fala e escrita, assim como não há hierarquia entre registros da língua. Há, sim, um *continuum*.

Observemos o quadro abaixo, que mostra as visões correntes que se têm acerca de fala e escrita.

Quadro 1. Dicotomias estritas.

fala	versus	escrita
contextualizada		descontextualizada
dependente		autônoma
implícita		explícita
redundante		condensada
não planejada		planejada
imprecisa		precisa
não normatizada		normatizada
fragmentária		completa

(MARCUSCHI, 2010, p.27).

Segundo a visão corrente, enquanto a fala seria contextualizada, dependente, implícita, redundante, não planejada, imprecisa, não normatizada, fragmentária; a escrita seria descontextualizada, autônoma, explícita, condensada, planejada, precisa, normatizada, completa.

Pode-se perceber o quanto esses julgamentos estão plenos de preconceitos. Apenas para tomarmos o primeiro dos elementos elencados no quadro, podemos afirmar: qualquer texto – escrito ou falado – é contextualizado. Realmente, não se pode negar que o falante, de modo geral, encontra-se *no evento*, incluído no diálogo, que leva a um texto realizado

pessoalmente. Porém isso não equivale a dizer que o texto escrito seja menos dependente do contexto em que foi produzido, tampouco equivale a dizer que o texto escrito seja menos vivo.

Vale salientar que, com exceção deste – a (des)contextualização de um e outro texto –, os outros elementos presentes no quadro valorizam os textos escritos, em detrimento dos textos falados. Mais uma vez, trata-se de preconceito digno de nota. Assim como Marcuschi (2010), no presente trabalho temos outra visão acerca dessa dicotomia: “Postular algum tipo de supremacia ou superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa” (MARCUSCHI, 2010, p.35).

Não se trata, como não é incomum se ouvir, que se trata da dicotomia Caos X Ordem (MARCUSCHI, 2010). Trata-se, apenas, de situações comunicativas distintas, que exigem, por isso mesmo, linguagens também distintas. Acerca dessa distinção, vale observar os quadros abaixo, muito didáticos em suas exposições.

No primeiro, podemos observar a distribuição de quatro gêneros textuais, de acordo com o meio de produção e a concepção discursiva (oral/escrita).

Gênero textual	Meio de produção		Concepção discursiva		Domínio
	Sonoro	Gráfico	Oral	Escrita	
Conversa espontânea	X		X		a
Artigo científico		X		X	d
Notícia de TV	X			X	c
Entrevista publicada na <i>Veja</i>		X	X		b

(MARCUSCHI, 2010, p.40).

Já no segundo quadro, pode-se observar a representação do contínuo de gêneros textuais na fala e na escrita.



(MARCUSCHI, 2010, p.41).

O que se observa, em ambos os quadros, é novamente a ideia que defendemos, de que não há uma oposição entre fala e escrita. Os gêneros se distribuem em um *continuum*, no qual as formas de linguagem, mais ou menos formal, mais ou menos pessoal, se distribuem de acordo com a adequação à situação comunicativa.

Ao longo do subcapítulo, intentamos indicar a conceituação, assim como a centralidade dos gêneros textuais para nosso constructo teórico. Efetivamente, para a Linguística Textual, o “texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual” (MARCUSCHI, 2002, p.24), o que indica que o próprio texto (elemento partícipe da tríade comunicativa autor-texto-leitor) se concretiza por meio de algum gênero textual. Tal centralidade nos será fundamental, em nossas análises, como se fará perceber oportunamente.

2.6.2 Os Tipos Textuais e as Sequências Tipológicas

Para darmos início a esta parte do trabalho, observemos o que afirma van Dijk (2012) com relação a conceitos tais como *narrativa* e *argumentação*: “[...] a narrativa e a argumentação deveriam ser definidas não como gêneros, mas como tipos de estrutura discursiva” (DIJK, 2012, p.209).

Partilhamos do ponto de vista de van Dijk, e acreditamos que exista uma distinção importante a ser realizada entre *tipo textual* e *gênero textual*, e que esse “Aspecto teórico e terminológico relevante [...] nem sempre [é compreendido] de modo claro na bibliografia pertinente” (MARCUSCHI, 2002, p.22). No presente trabalho, por considerarmos tal distinção de suma importância, daremos luz a esse (como denominou Marcuschi [2002]) “aspecto”.

Consideramos essencial essa diferenciação, em especial para nossos estudos, uma vez que, como abordamos adiante, há vestibulares que fazem uso de termos relacionados à tipologia textual – dissertação, narração – em suas propostas de redação, e esse mostrou-se como um elemento central, nos vestibulares que constituem o nosso *corpus*.

Para emprendermos nossa revisão teórica acerca dos tipos e das sequências tipológicas, o autor que mais nos auxilia é Jean-Michel Adam. Está claro que outros autores nos embasam nessa retomada teórica, até mesmo para que os escritos de Adam sejam apresentados de modo mais claro e profundo, porém nossa escolha por Adam como autor-central do presente subcapítulo se deu porque ele tratou detidamente da questão das tipologias; ademais, sabemos que Adam, assim como nós, adota uma abordagem teórica sociodiscursiva, em suas análises. A respeito do percurso teórico do autor, Bonini afirma:

Desde seus primeiros trabalhos, Jean-Michel Adam procurou construir uma reflexão teórica que agrupasse as orientações formais e enunciativas a respeito do texto. Sua carreira de pesquisador foi marcada, inicialmente, pelas questões de estudo e ensino da narrativa literária, motivo pelo qual recorreu (e tem recorrido constantemente) ao quadro teórico da análise estrutural da narrativa (especialmente aos formalistas russos e aos autores do contexto francês como Algirdas Julien Greimas, Roland Barthes e Gérard Genette). Ao mesmo tempo em que recorria a esse campo de reflexão, Adam também sofria influências dos trabalhos sobre gramática narrativa (principalmente pela perspectiva aberta por Teun A. van Dijk) e dos trabalhos da análise do discurso francesa (inicialmente, os de Michel Pêcheux e, posteriormente, os de Dominique Maingueneau). [...] Nesse livro (*Le récit*, 1984), já é possível visualizar as bases de seu conceito de sequência textual e de sua teoria do texto (BONINI, 2005, p.209).

Outro motivo para termos adotado Adam como autor-central desta parte de nossa retomada teórica é o fato de que, apesar de ele não ter sido o primeiro teórico a lançar mão da expressão *tipo textual* ou *sequências textuais*, é com esse autor que “os estudos sobre sequência textual adquirem uma maior consistência” (MEIRA, 2012, p.106).

Efetivamente, Adam não foi o primeiro estudioso do assunto. Observemos o quadro que segue, em que Marcuschi (2002) apresenta a classificação dos tipos textuais empreendida por Egon Werlich.¹⁹

Tipos textuais segundo Werlich (1973)		
Bases temáticas	Exemplos	Traços lingüísticos
1. Descritiva	"Sobre a mesa havia milhares de vidros."	Este tipo de enunciado textual tem uma estrutura simples com um verbo estático no presente ou imperfeito, um complemento e uma indicação circunstancial de lugar
2. Narrativa	""Os passageiros aterrissaram em Nova York no meio da noite.""	Este tipo de enunciado textual tem um verbo de mudança no passado, um circunstancial de tempo e lugar. Por sua referência temporal e local, este enunciado é designado como enunciado indicativo de ação.
3. Expositiva	(a) ""Uma parte do cérebro é o cortex."" (b) ""O cérebro tem 10 milhões de neurônios"".	Em (a) temos uma base textual denominada de exposição sintética pelo processo da composição. Aparece um sujeito, um predicado (no presente) e um complemento com um grupo nominal. Trata-se de um enunciado de identificação de fenômenos. Em (b) temos uma base textual denominada de exposição analítica pelo processo de decomposição. Também é uma estrutura com um sujeito, um verbo da família do verbo ter (ou verbos como: ""contém"", ""consiste"", ""compreende"") e um complemento que estabelece com o sujeito uma relação parte-todo. Trata-se de um enunciado de ligação de fenômenos .

¹⁹ WERLICH, E. *Typologie der texte*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1973.

4. Argumentativa	“A obsessão com a durabilidade nas Artes não é permanente.”	Tem-se aqui uma forma verbal com o verbo ser no presente e um complemento (que no caso é um adjetivo). Trata-se de um enunciado de atribuição de qualidade.
5. Injuntiva	“pare!”, “seja razoável!”	Vem representada por um verbo no imperativo. Estes são os enunciados incitadores à ação. Estes textos podem sofrer certas modificações significativas na forma e assumir por exemplo a configuração mais longa onde o imperativo é substituído por um “deve”. Por exemplo; “Todos os brasileiros na idade de 18 anos do sexo masculino devem comparecer ao exército para alistarem-se.”

(MARCUSCHI, 2002, p.28).

Claramente percebem-se, no quadro acima, elementos fundantes dos estudos sobre tipologias textuais, porém não podemos nos furtar a concordar com Meira (2012): de fato, foi em Adam que os estudos sobre sequência textual adquiriram maior profundidade.

No livro *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue* (1992), Adam parte de um conceito já muito abordado no presente trabalho: ele chama de “protótipos”, de “esquemas prototípicos”, elementos muito próximos aos nossos *frames*, aos nossos *modelos mentais*.

Relembremo-nos de que, como definiu van Dijk (2008b), os modelos permitem aos sujeitos lidar com situações as mais diversas: do café da manhã (e os *scripts* que envolvem socialmente esse ato: o que comer, onde comer, como comer) ao trabalho (e seus respectivos *scripts* sociais); do modo de se participar de uma festa (como agir, o que levar, como lidar com os outros convidados) ao como se fazerem compras de supermercado (como agir, como compreender o espaço físico do comércio). E afirma: “Quando um processo desse tipo é repetido para eventos que ocorrem com frequência, os membros da sociedade podem tender a standardizar seus modelos, e formar modelos mais gerais, abstratos e descontextualizados de situações ou eventos estereotípicos ou prototípicos, tais como tomar café da manhã [...]” (DIJK, 2008b, p.162).

É interessante notar que, no fragmento acima, van Dijk se vale, ele mesmo, do termo “[eventos] *prototípicos*”, o que só corrobora nossa aproximação entre os protótipos adamianos e os *frames*. Afinal, a respeito dos protótipos (ou, mais especificamente, das *sequências prototípicas*), Adam afirma:

Mon hypothèse est la suivante: les “types relativement stables d’énoncés” et les régularités compositionnelles dont parle Bakhtine sont à la base, en fait, des régularités séquentielles. Les séquences élémentaires semblent se réduire à quelques types élémentaires d’articulation des propositions. Dans l’état actuel de la réflexion, il me paraît nécessaire de retenir les séquences prototypiques suivantes: narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale (ADAM, 1992, p.30).²⁰

Ou seja, Adam alude a um conjunto estável de enunciados, e menciona as cinco sequências prototípicas que estudou: sequências Narrativa, Descritiva, Argumentativa, Explicativa e Dialogal.

É verdade que, entre os diversos autores, há certas distinções com relação ao número e à qualidade desses tipos (SILVA, 2008). Fávero e Koch (1994) acrescentam as sequências injuntiva e preditiva; Marcuschi (2003) também menciona o tipo injuntivo; Schneuwly e Dolz (2004) preferem o termo “agrupamentos” para lidar com as ações de narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações. O próprio Adam chegou a lidar com sete espécies de sequências tipológicas (Narrativa, Descritiva, Argumentativa, Explicativa e Dialogal, que permaneceram em sua classificação, e mais Injuntiva e Poética); contudo, o autor ateve-se, posteriormente, às cinco sequências aqui enumeradas (BRONCKART, 1999; BONINI, 2005).

Diante de tantas possibilidades de nomenclatura, adotamos aquela definida por Adam, pelos motivos já anteriormente expostos.

Vale ressaltar que, segundo o autor (que se baseou, aqui, em escritos bakhtinianos), essas cinco sequências representam *gêneros primários*. Haveria, também, os *gêneros secundários*, mais heterogêneos, estruturados pelos gêneros primários. Assim, a fábula e o conto estariam inscritos no grupo de “gêneros narrativos” (ADAM, 2008), o que, de alguma forma, aproxima Adam dos estudos posteriores, acerca dos gêneros textuais. Entretanto o autor, no primeiro momento de seus estudos, atém-se aos estudos das sequências tipológicas, e não aos conceitos relativos aos gêneros textuais.

Igualmente importante é salientarmos que, para Adam, os tipos textuais não são isolados; segundo ele, elementos narrativos, argumentativos etc. se combinam ao longo dos textos:

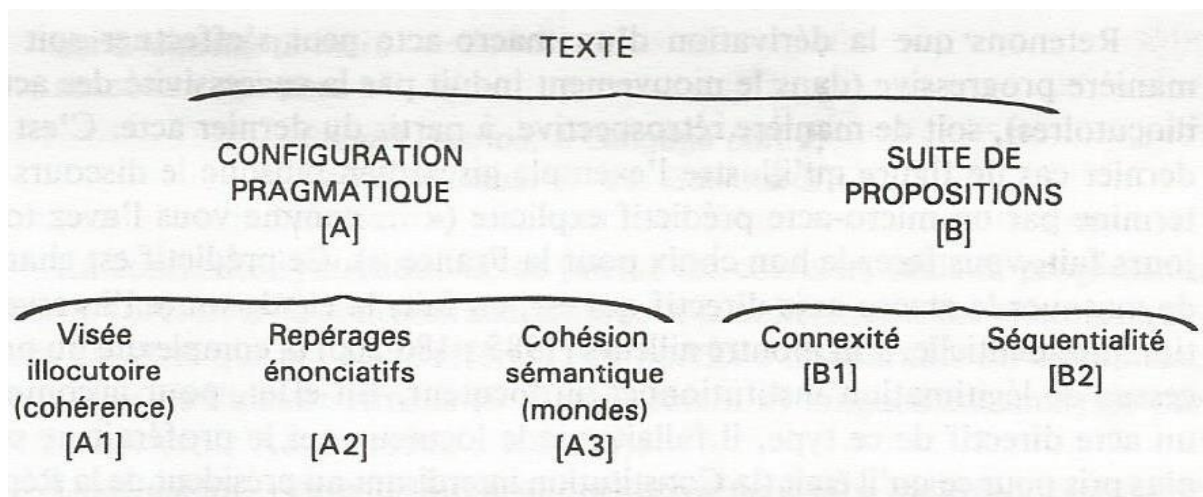
On peut, en effet, affirmer que les formes narratives sont au moins aussi variées que les formes argumentatives. La description existe, quant à elle, rarement à l’état pur et autonome; elle ne constitue le plus souvent qu’un

²⁰ “Minha hipótese é a seguinte: os ‘tipos relativamente estáveis de enunciados’ e as regularidades nas composições aludidas por Bakhtin estão na base das regularidades sequenciais. As sequências elementares se reduzem a alguns tipos elementares de articulação de proposições. No atual estado da reflexão, parece-me necessário manter as seguintes sequências prototípicas: Narrativa, Descritiva, Argumentativa, Explicativa e Dialogal.” (Tradução livre nossa).

moment d'un texte narratif ou explicatif. Un récit peut n'être, de la même façon, qu'un moment dans une argumentation, une explication ou une conversation, et il n'existe pas de récit sans un minimum de description (ADAM, 1992, p.19).²¹

Essa combinação de elementos, inclusive, é o que define texto, para Adam (1992, p.34): “une structure hiérarchique complexe comprenant n séquences – elliptiques ou complètes – de même type ou de types différents”.²² Noutras palavras, espera-se que um texto não tenha em si apenas a sequência narrativa, ou explicativa, ou argumentativa. A existência de sequências distintas entre si seria a própria característica definidora da existência de um texto.

Tal existência, para Adam, também depende de outros fatores. Observemos o quadro abaixo.



(ADAM, 1992, p.21).

Para Adam, qualquer texto tem sua Configuração Pragmática (A) e uma Série de Proposições (B).

Com relação à Configuração Pragmática, Adam afirma que deve haver um Ato Illocucionário, relacionado à coerência textual (A1). Segundo o autor, o texto deve possuir uma finalidade, qual seja atuar sobre o destinatário. Este, por sua vez, deve compreender a intenção do autor do texto, expressa como um macroato de linguagem.

²¹ “É possível, com efeito, afirmar que as formas narrativas são ao menos tão variadas quanto as formas argumentativas. A descrição poucas vezes existe em estado puro e autônomo; frequentemente constitui apenas um ponto de um texto narrativo ou explicativo. Do mesmo modo, um relato pode ser apenas um ponto de uma argumentação, uma explicação ou uma conversa, e não existe relato sem um mínimo de descrição.” (Tradução livre nossa).

²² “[texto é] uma estrutura hierárquica complexa que compreende n sequências – elípticas ou completas – de mesmo tipo ou de tipos diferentes.” (Tradução livre nossa).

Também deve haver, dentro da Configuração Pragmática, uma Orientação Enunciativa (A2), cujo contexto se dá na situação (*eu, você, aqui, agora*): em uma enunciação escrita; em um discurso técnico-científico etc.

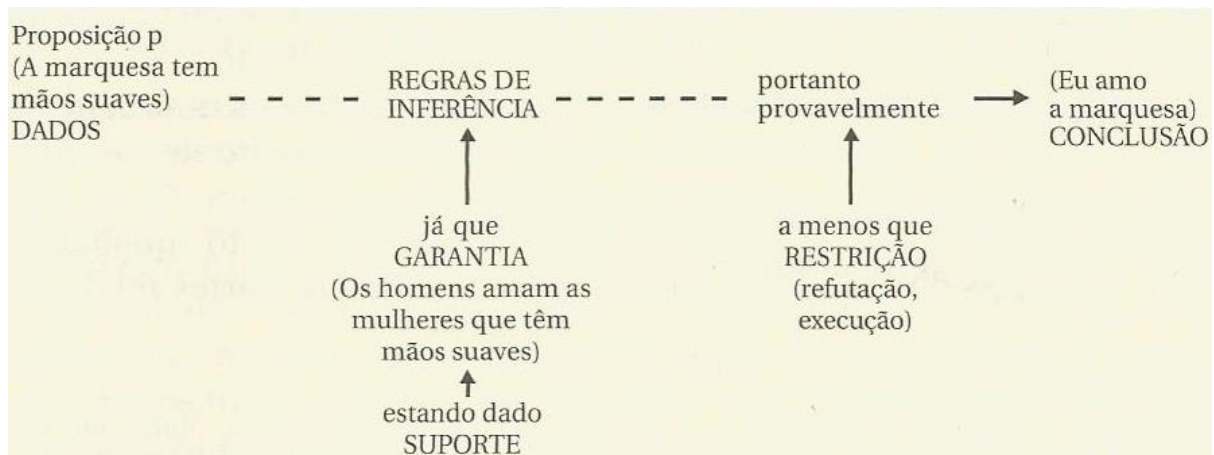
Por fim, na Configuração Pragmática deve haver a Coesão Semântica (A3). O exemplo mencionado por Adam é a inserção da expressão *Era uma vez*, nas fábulas. Segundo o autor, essa expressão levaria a uma distância enunciativa e ficcional, dando ao ouvinte/leitor noções sobre a enunciação (de que não se trata de fatos reais, por exemplo).

Já com relação à Série de Proposições, deve haver Conectividade (B1) e Sequencialidade (B2).

A primeira diz respeito à garantia de continuidade textual, além da progressão textual. Já a segunda é considerada por Adam o traço mais marcante da tipologia. Debrucemo-nos, agora, sobre esse elemento central das tipologias. A bem da verdade, para sermos mais sintéticos em nossas retomadas teóricas, debrucemo-nos apenas sobre a Sequência Argumentativa, que, das cinco definidas por Adam, é aquela mais relacionada à tipologia que abordamos em nossas análises. Em seguida, empreenderemos uma correlação – palavra fundante a nosso constructo teórico – entre essa e as outras quatro sequências.

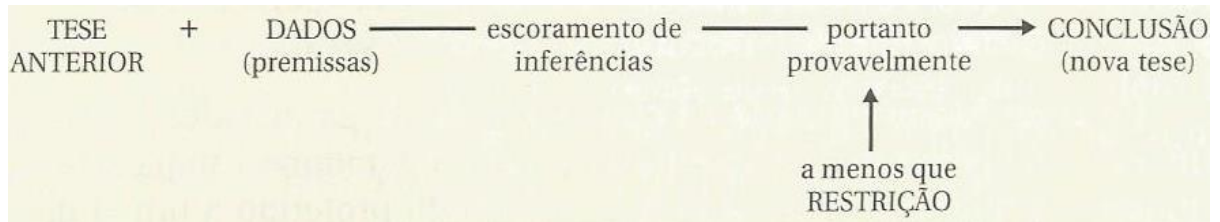
2.6.2.1 A Sequência Argumentativa

Observemos dois esquemas organizados por Adam (1992), relativos à sequência argumentativa.



(BONINI, 2005, p.221).²³

²³ Esquema original, em língua francesa, presente em ADAM (1992, p.106).



(BONINI, 2005, p.222).²⁴

Por meio da observação dos dois esquemas, que se complementam, percebem-se quatro fases seriais, sendo que a primeira delas, fundamental para a existência de uma Sequência Argumentativa, é 1. a presença de uma Tese (ou Premissa), em que se propõe uma constatação de partida; 2. a apresentação de Argumentos, que podem ser entendidos como elementos que orientam para uma conclusão provável, podendo ser esses elementos apoiados por lugares comuns, regras gerais, exemplos, etc.; 3. a apresentação de contra-argumentos, que são uma restrição em relação à orientação argumentativa; 4. a conclusão do raciocínio (ADAM, 2008).

Como se pode perceber, característica fundamental da Sequência Argumentativa é, conforme a própria nomenclatura já indica, a *argumentação* em prol de um ponto de vista. Logicamente, tal argumentação pauta-se na tentativa de convencer o leitor acerca da validade do raciocínio exposto: “Argumentar, no sentido mais elementar, é direcionar a atividade verbal para o convencimento do outro ou, mais especificamente, é a construção por um falante de um discurso que visa a modificar a visão de outro sobre determinado objeto, alterando, assim, o seu discurso” (BONINI, 2005, p.220-221).

O que se observa, então, é que a Sequência Argumentativa depende do embate de ideias. Se não de um embate presencial – como ocorre oralmente no dia a dia, ou em debates sobre os mais diversos assuntos –, de um embate virtual: a defesa de uma ideia, com a noção de que há indivíduos que defenderiam uma opinião oposta (ou ao menos distinta) daquela defendida no texto. Essa é, inclusive a razão pela qual uma das fases da Sequência Argumentativa descritas por Adam é a fase de contra-argumentação:

Um discurso argumentativo [...] situa-se sempre em relação a um contradiscurso efetivo ou virtual. *A argumentação é, por isso, indissociável da polêmica.* Defender uma tese ou uma conclusão consiste em defendê-la contra outras teses ou conclusões, da mesma maneira que entrar em uma polêmica *não implica somente um desacordo [...], mas, sobretudo, ter contra-argumentos* (ADAM, 2008, p.233. Grifos nossos).

É importante salientar algo que Adam, que organizou esquematicamente a Sequência Argumentativa, apontou: as fases dessa sequência podem estar implícitas. Realmente, a

²⁴ Esquema original, em língua francesa, presente em ADAM (1992, p.118).

presença ou a ausência de uma das fases não implica a descaracterização da Sequência Argumentativa:

[...] esse modelo pode ser realizado de modo simplificado (por exemplo, passar diretamente da premissa à conclusão, ou dos argumentos à conclusão, deixando implícitas as outras fases do protótipo), mas pode também ser realizado de modo mais complexo: explicitação da tese anterior, entrelaçamento dos argumentos e dos contra-argumentos, desenvolvimentos múltiplos do suporte de uns e/ou dos outros, etc. (BRONCKART, 1999, p.227).

Desse modo, mesmo que não haja contra-argumentos explícitos, a própria ideia de defender um ponto de vista já implica defendê-la da existência de outro ponto de vista possível, ou seja, já implica a existência de contra-argumentos – afinal, como transcrevemos há pouco, dos escritos de Adam (2008, p.233), “A argumentação é indissociável da polêmica”.

Observando-se essas características definidas e explicadas por Adam, entendemos que se podem citar como textos representativos da Sequência Argumentativa as *dissertações de vestibular*, como abordamos mais adiante neste trabalho – em nosso capítulo de Análises –, tais como as dissertações aprendidas em sala de aula.

Advindo do latim *dissertāre*, iterativo de *disserĕre* – expor, raciocinar sobre um assunto (CUNHA, 1986, p.271) –, o substantivo *dissertação* designa tais redações escolares (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004a) que têm como objetivo central “apresentar uma opinião própria, uma visão subjetiva sobre o assunto” (SAYEG-SIQUEIRA, 1995, p.21). Desse modo, pode-se entender que as dissertações de vestibular, assim como as dissertações escolares, podem ser caracterizadas como simbólicas da Sequência Argumentativa, já que são um “tipo de texto em que o autor procura trazer para o leitor uma nova abordagem sobre o assunto em questão, propondo um exercício de observação, reflexão, análise, avaliação e crítica” (SAYEG-SIQUEIRA, 1995, p.15).

Antes de nos atermos à análise de dissertações, porém, observemos um exemplo alheio ao vestibular:

PREMISSA

Minha tese é a de que uma criatura não pode ter pensamento enquanto não tiver linguagem [...]

ARGUMENTOS

Como salientei acima, essa tese foi frequentemente defendida; mas sobre que bases? [...] Essas considerações vão no sentido da tese da necessidade da linguagem para o pensamento, mas elas não demonstram [...]

CONTRA-ARGUMENTOS

Contra a ideia da dependência do pensamento em relação à linguagem evoca-se a observação banal de que conseguimos explicar e, algumas vezes, prever o comportamento dos animais sem linguagem, atribuindo-lhes crenças, desejos e intenções [...]

Mas isso não impede que seja incorreto concluir que animais mudos [...] têm atitudes proposicionais [...]

ARGUMENTOS

Penso ter mostrado que todas as atitudes proposicionais requerem um pano de fundo de crenças [...]

CONCLUSÃO

Consequentemente, sustento que o conceito de verdade intersubjetiva é uma base suficiente para a posse de crenças e, em decorrência, de pensamento em geral. E talvez apareça, suficientemente, que o fato de ter o conceito de uma verdade intersubjetiva depende da comunicação no sentido linguístico pleno (BRONCKART, 1999, p.228).²⁵

Observa-se, no exemplo de Bronckart, exatamente as fases definidas por Adam: uma tese, a argumentação, a contra-argumentação, a síntese-conclusiva advinda do raciocínio empreendido anteriormente.

2.6.2.2 As Sequências Tipológicas: também em relação

Apresentamos, no subcapítulo anterior, a Sequência Argumentativa, sabendo que ela é uma das cinco sequências tipológicas estabelecidas por Adam: Narrativa, Descritiva, Argumentativa, Explicativa e Dialogal. Consideramos importante, antes de darmos por findo o nosso passeio por elementos teóricos importantes ao nosso constructo teórico e às nossas análises, retomarmos uma observação já realizada anteriormente, para se evitarem visões distorcidas e maniqueístas acerca dos escritos do autor. Adam não definiu que um texto seja ou narrativo, ou descritivo, ou argumentativo. Como já pontuamos anteriormente, já em *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue* (1992), Adam afirma que os tipos textuais se combinam ao longo dos textos. Mais, Adam afirma que é justamente essa fusão, essa mistura, que define a existência de um texto.

Se desejarmos – e, sim, assim desejamos – realizar uma conexão com o conceito de *gêneros textuais*, já tão abordado anteriormente, podemos afirmar que, em um mesmo gênero, pode haver vários tipos textuais: “In an analysis of text types, texts from different genres are grouped together when they are similar in their linguistic form; texts from a single genre might represent several different text types” (BIBER, 1988, p.170).²⁶

²⁵ Trecho extraído por Bronckart de D. Donaldson. *Paradoxes de l'irrationalité*, p.69-74.

²⁶ “Com relação aos tipos textuais, textos de diferentes gêneros são agrupados quando têm similaridades em suas formas linguísticas; textos de um único gênero podem apresentar vários tipos textuais diferentes.” (Tradução livre nossa).

Uma vez que estamos relacionando gêneros e tipos textuais, vale retomarmos o autor que mais balizou nossa revisão teórica, naquela parte do trabalho: Marcuschi. Relembremos o que o autor nos diz a respeito do assunto: “É evidente que em todos estes gêneros também se está realizando tipos textuais, podendo ocorrer que o mesmo gênero realize dois ou mais tipos. Assim, um texto é em geral tipologicamente variado (heterogêneo)” (MARCUSCHI, 2002, p.25).

Marcuschi também exemplificou um gênero (carta pessoal) no qual se fazem presentes tipos textuais variados. É importante salientar que o exemplo por ele apresentado – e por nós retomado – tem o objetivo de apenas ilustrar a presença de várias sequências tipológicas no mesmo gênero textual, de modo que não nos atemos ao fato de, na carta pessoal apresentada, serem indicados os tipos *expositivo* (como equivalente ao tipo explicativo) e *injuntivo*. Como já apontamos anteriormente, adotamos a divisão estabelecida por Adam, sabedores de que há outras distinções tipológicas, descritas por diferentes autores.

Vamos ao exemplo.

Seqüências tipológicas	Gênero textual: carta pessoal
Descritiva	Rio, 11/08/1991
Injuntiva	Amiga A.P. Oi!
Descritiva	Para ser mais preciso estou no meu quarto, escreveno na escrivaninha, com um Micro System ligado na minha frente (bem alto, por sinal).
Expositiva	Está ligado na Manchete FM - ou rádio dos funks - eu adoro funk, principalmente com passos marcados. Aqui no Rio é o ritmo do momento... e você, gosta? Gosto também de house e dance music, sou fascinado por discotecas! Sempre vou à K.I,

Narrativa	ontem mesmo (sexta-feira) eu fui e cheguei quase quatro horas da madrugada.
Expositiva	Dançar é muito bom, principalmente em uma discoteca legal. Aqui no condomínio onde moro têm muitos jovens, somos todos muito amigos e sempre vamos todos juntos. É muito maneiro!
Narrativa	C. foi três vezes à K. I.,
Injuntiva	pergunte só a ele como é!
Expositiva	Está tocando agora o "Melô da Mina Sensual", super demais! Aqui ouço também a Transamérica e RPC FM.
Injuntiva	E você, quais rádios curte?
Expositiva	Demorei um tempão pra responder, espero sinceramente que você não esteja chateada comigo. Eu me amarrei de verdade em vocês aí, do Recife, principalmente a galera da ET, vocês são muito maneiros! Meu maior sonho é viajar, ficar um tempo por aí, conhecer legal vocês todos, sairmos juntos... Só que não sei ao certo se vou realmente no início de 1992. Mas pode ser que dê, quem sabe! /...../ Não sei ao certo se vou ou não, mas fique certa que farei de tudo para conhecer vocês o mais rápido possível. Posso te dizer uma coisa? Adoro muito vocês!
Expositiva	Agora, a minha rotina: às segundas, quartas e sextas-feiras trabalho de 8:00 às 17:00h, em Botafogo . De lá vou para o T., minha aula vai de 18;30 às 10:40h. Chego aqui em casa quinze para meia-noite. E às terças e quintas fico 050 em F. só de 8:00 às 12:30h. Vou para o T.; às 13:30 começa o meu curso de Francês (vou me formar ano que vem) e vai até 15:30h. 16:00h vou dar aula e fico até 17:30h. 17:40h às 18:30h faço natação (no T. também) e até 22:40h tenho aula. /...../ Ontem eu e Simone fizemos três meses de namoro;
Narrativa	você sabia que eu estava namorando?
Injuntiva	Ela mora aqui mesmo no ((ilegível)) (nome do condomínio). A gente se gosta muito, às vezes eu acho que nunca vamos terminar, depois eu acho que o namoro não vai durar muito, entende?
Injuntiva	O problema é que ela é muito ciumenta, principalmente porque eu já fui afim da B., que mora aqui também. Nem posso falar com a garota que S. já fica com raiva.

Expositiva	É acho que vou terminando...
Argumentativa	escreva! Faz um favor? Diga pra M., A. P. e C. que esperem, não demoro a escrever
Injuntiva	Adoro vocês! Um beijão!
Narrativa	Do amigo P. P. 15:16h

(MARCUSCHI, 2002, p.25-27).

Nota-se que, na carta, assim como acontece em outros gêneros, há sequências tipológicas diversas. O que ocorre é que haverá predominância de uma sequência específica. E esse domínio seria outra das características dos textos, segundo Adam (2008, p.273. Grifos do autor): “Apesar dessa heterogeneidade frequente, a caracterização global de um texto resulta de um **efeito dominante**: o todo textual é, na sua globalidade e sob a forma de resumo, caracterizável como predominantemente *narrativo, argumentativo, explicativo, descritivo ou dialogal*”.

Como já afirmamos, com este último aparte acerca dos tipos textuais e das sequências tipológicas intentamos explicitar que não se deseja, aqui, estabelecer um maniqueísmo entre gêneros e tipos. Afinal, bem sabemos que o próprio autor que se dedicou aos estudos dos tipos textuais, Adam, aceita que os protótipos não dão conta de todos os aspectos da compreensão de textos e da escrita.

D’un point de vue cognitif, il est aujourd’hui admis que les schémas prototypiques ne rendent, bien sûr, pas compte à eux seuls de tous les aspects de la compréhension et de la production des textes. Toutes sortes de connaissances entrent en jeu dans ces deux opérations (connaissances pragmatiques, connaissance des mondes représentés, etc.). La diversité des savoirs impliqués ne doit pas décourager la recherche, mais au contraire stimuler une conception systémique des processus et, dès lors, un travail sur les différents systèmes ou modules (ADAM, 1992, p.14).²⁷

Inclusive, em seus escritos mais recentes (2008), Adam chega a relacionar seus estudos tipológicos com o conceito de *gênero*:

²⁷ “De um ponto de vista cognitivo, hoje se admite que os esquemas prototípicos não dão conta, por si sós, de todos os aspectos da compreensão e da produção de textos. Toda a sorte de conhecimentos entra em jogo nessas duas operações (conhecimentos pragmáticos, de mundos representados etc.). A diversidade dos saberes implicados não deve desalentar a investigação; pelo contrário, deve estimular uma concepção sistêmica dos processos e um trabalho sobre os diferentes sistemas ou módulos.” (Tradução livre nossa).

Dizer que um texto pode ter uma dominante de um tipo ou de outro não tem nada a ver com a hipótese demasiadamente geral da existência dos tipos de textos. Há realmente gêneros que têm dominantes; é só o que podemos afirmar, em razão da extrema heterogeneidade constitutiva dos textos reais. As tipologias de textos excessivamente ambiciosas passaram ao largo da complexidade das ordenações sequenciais, negligenciando sua importância, em benefício do que não era mais do que um efeito de dominante (ADAM, 2008, p.275. Grifos nossos).

*

Terminamos, aqui, nossa retomada acerca dos elementos teóricos que nos embasam em nossas análises. Antes de apresentarmos as diversas fases de nossas análises – Descrições, Comparações, Ponderações –, entretanto, gostaríamos de salientar algo que apresentamos no início do presente capítulo: temos a plena noção de que essa nossa retomada teórica não foi nada breve, porém nossa escolha por uma retomada detalhada foi proposital. Ainda que em nossas análises os conceitos não estejam explícitos, não significa que eles não estejam presentes, uma vez que se trata de conceitos que guiam o olhar do pesquisador. Ademais, entendemos que, em um trabalho como o presente, seja importante explicitarem-se tais conceitos que guiam o olhar do pesquisador; entendemos que seja importante explicitar a *theoría*, o ponto de vista que este adota, para analisar seu objeto de estudo.

3 ANÁLISES

Ao longo do presente capítulo, realizamos as análises do *corpus* de nossa pesquisa.

Primeiramente nos debruçamos sobre as Descrições das provas de redação dos vestibulares das três instituições que fazem parte de nosso *corpus*: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Nesse subcapítulo, trazemos à luz as provas de redação que estão compreendidas entre os anos de 2012 e 2015.²⁸ Com a intenção de melhor compreender as provas de redação de cada um dos vestibulares estudados, também nos valemos de outro elemento disponível ao candidato a uma vaga na respectiva instituição: trechos dos manuais que façam menção à prova de redação.

Em um segundo momento, passamos a estabelecer Comparações entre as características das provas de cada instituição, observando semelhanças e diferenças entre elas. Para tal confronto, estabelecemos categorias de comparação (que advieram da observação das características de cada prova por nós estudadas): a tipologia ou o gênero textual solicitado ao candidato; o modo de apresentação das propostas; a natureza dos temas a serem alvo de discussão; o material disponibilizado aos candidatos, para que embasassem suas produções textuais; o número de propostas apresentadas aos candidatos; o espaço para a produção textual.

Tais Comparações têm a finalidade de nos permitir realizar nossas Ponderações, na busca por responder à nossa pergunta: *Quais as características identitárias das propostas de redação de cada vestibular analisado?*

Consideramos importante lembrar que nossa questão-guia diz respeito ao delineamento de traços identitários das provas de redação. Contudo, assim como já apontamos anteriormente, consideramos que a mera descrição de características não seja suficiente para um trabalho deste porte – um trabalho acadêmico que tem como objetivo conhecer as características das propostas de redação de vestibulares muito concorridos, para uma mais completa orientação pedagógica acerca das produções textuais a serem realizadas pelos candidatos. Entendemos que, com nosso constructo teórico a guiar nosso olhar, podemos e devemos efetivar análises mais profundas do que a mera descrição. Por isso, ao longo de nosso capítulo de Análises, vamos além do delineamento de características identitárias das propostas de redação dos três vestibulares participantes de nosso *corpus*. Procuramos avaliar se aquelas características são condizentes

²⁸ Vale lembrar que, com a finalidade de equalizar ao máximo as condições das análises realizadas, optamos por não observar as provas de meio de ano aplicadas pela Unesp, uma vez que as outras duas instituições que constituem nosso *corpus* realizam apenas um exame vestibular anual.

com o contexto encontrado pelo candidato, em cada um dos vestibulares por nós estudados e, em alguns pontos específicos de nossas análises, ponderamos se aquelas características identitárias permitem uma avaliação ampla do candidato.

3.1 AS DESCRIÇÕES

3.1.1 Fuvest/Universidade de São Paulo (USP)

Um dos exames vestibulares que fazem parte de nosso *corpus* é aquele realizado pela Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest). Conheçamos cada uma das propostas, entre 2012 e 2015, assim como outros elementos disponibilizados ao candidato a uma vaga na Universidade de São Paulo.

3.1.1.1 Fuvest-2012

A seguir, pode-se observar a proposta de redação do vestibular da Fuvest de 2012, em prova realizada no dia 8 de janeiro daquele ano.



Área Reservada
Não escreva no topo da folha

REDAÇÃO

Texto 1

A ciência mais imperativa e predominante sobre tudo é a ciência política, pois esta determina quais são as demais ciências que devem ser estudadas na pólis. Nessa medida, a ciência política inclui a finalidade das demais, e, então, essa finalidade deve ser o bem do homem.

Aristóteles. Adaptado.

Texto 2

O termo “idiota” aparece em comentários indignados, cada vez mais frequentes no Brasil, como “política é coisa de idiota”. O que podemos constatar é que acabou se invertendo o conceito original de idiota, pois a palavra *idiotes*, em grego, significa aquele que só vive a vida privada, que recusa a política, que diz não à política.

Talvez devêssemos retomar esse conceito de idiota como aquele que vive fechado dentro de si e só se interessa pela vida no âmbito pessoal. Sua expressão generalizada é: “Não me meto em política”.

M. S. Cortella e R. J. Ribeiro,
Política – para não ser idiota. Adaptado.

Texto 3

FILHOS DA ÉPOCA

*Somos filhos da época
e a época é política.*

*Todas as tuas, nossas, vossas coisas
diurnas e noturnas,
são coisas políticas.*

*Querendo ou não querendo,
teus genes têm um passado político,
tua pele, um matiz político,
teus olhos, um aspecto político.*

*O que você diz tem ressonância,
o que silencia tem um eco
de um jeito ou de outro, político.*

(...)

Wisława Szymborska, **Poemas.**

Texto 4

As instituições políticas vigentes (por exemplo, partidos políticos, parlamentos, governos) vivem hoje um processo de abandono ou diminuição do seu papel de criadoras de agenda de questões e opções relevantes e, também, do seu papel de proponentes de doutrinas. O que não significa que se amplia a liberdade de opção individual. Significa apenas que essas funções estão sendo decididamente transferidas das instituições políticas (isto é, eleitas e, em princípio, controladas) para forças essencialmente não políticas — primordialmente as do mercado financeiro e do consumo. A agenda de opções mais importantes dificilmente pode ser construída politicamente nas atuais condições. Assim esvaziada, a política perde interesse.

Zygmunt Bauman. **Em busca da política.** Adaptado.

Texto 5



Folha de S. Paulo, 05/10/2011.

Os textos aqui reproduzidos falam de política, seja para enfatizar sua necessidade, seja para indicar suas limitações e impasses no mundo atual. Reflita sobre esses textos e redija uma dissertação em prosa, na qual você discuta as ideias neles apresentadas, argumentando de modo a deixar claro o seu ponto de vista sobre o tema **Participação política: indispensável ou superada?**

Instruções:

- A redação deve obedecer à norma padrão da língua portuguesa.
- Escreva, no mínimo, 20 e, no máximo, 30 linhas, com letra legível.
- Dê um título a sua redação.

Como se pode perceber, na prova de redação da Fuvest-2012 há uma coletânea de textos variada, composta de trechos de livros (de filosofia e sociologia), um poema e uma história em quadrinhos.

Abaixo da coletânea, apresenta-se brevemente o conteúdo da coletânea. Afirma-se que os textos têm em comum o tema *política*, com visões distintas a seu respeito: “seja para enfatizar sua necessidade, seja para indicar suas limitações e impasses no mundo atual” (PROVA FUVEST 2012, 2012, p.12).

Seguindo essa breve apresentação da coletânea, está o enunciado da proposta propriamente dita: redigir “uma dissertação em prosa [...] argumentando de modo a deixar claro o seu ponto de vista” (PROVA FUVEST 2012, 2012, p.12) a respeito da pergunta *Participação política: indispensável ou superada?*.

A prova de redação é finalizada com instruções gerais: a necessidade de se empregar, no texto, a norma padrão da língua portuguesa; os limites mínimo (20 linhas) e máximo (30 linhas) do texto a ser produzido; a necessidade de se formular um título para a redação.

Com relação ao espaço destinado à escrita do texto, na prova de 2012 observa-se uma incongruência: nas instruções, determina-se que o vestibulando redija um texto “entre 20 e 30 linhas” (PROVA FUVEST 2012, 2012, p.12), entretanto a folha de respostas da prova da Fuvest-2012 apresenta 34 linhas, como se pode perceber na imagem que segue²⁹:

²⁹ O arquivo disponível no site da instituição não permite a visualização da folha de respostas. Entretanto, compreendemos que a folha de respostas provavelmente apresenta a mesma configuração da folha de rascunho.

Área Reservada
Não escreva no topo da folha



0000-00 13 923




Atenção: Leia atentamente as instruções no caderno de questões antes de preencher essa folha.


01
02
03
04
05
06
07
08
09
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34

Página 13/14 – Caderno Reserva

(PROVA FUVEST 2012, 2012, p.13).

Inclusive, na primeira folha do caderno de questões indica-se que se poderia fazer uso de todas as 34 linhas presentes na folha de respostas: “[...] transcreva o texto para a folha avulsa definitiva, dentro do quadro a ele destinado. O que estiver fora desse quadro, ou no verso da folha avulsa, bem como o rascunho escrito neste caderno NÃO serão considerados na correção.” (PROVA FUVEST 2012, 2012, Capa):

001/040	FUVEST 2012 2ª Fase - Primeiro Dia (08/01/2012)	
086 001/001		NOME IDENTIDADE MATÉRIAS NO TERCEIRO DIA (10/01/2012)



FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA O VESTIBULAR
FUVEST

A

Segunda Fase – 1º dia
08/01/2012 (domingo)

INSTRUÇÕES GERAIS

1. Verificar, na capa deste caderno, se seu nome está correto.
2. Aguardar a autorização do fiscal para abrir este caderno e iniciar a prova.
3. A prova deverá ser feita com caneta de tinta azul ou preta.
4. Escrever, com **letra legível**, tanto as respostas das questões quanto a redação.
5. Se errar, risque a palavra e a escreva novamente. Exemplo: ~~caza~~ casa
6. A resposta de cada questão deverá ser escrita exclusivamente no quadro a ela destinado. O que estiver fora desse quadro **NÃO** será considerado na correção.
7. Este caderno contém páginas destinadas a rascunho. O que estiver escrito nessas páginas não será considerado na correção.
8. Verificar, quando autorizado, se o caderno contém **dez** questões e a **proposta de redação**, e se a impressão está legível.
9. Não utilizar caneta marca-texto.
10. A duração total da prova será de **quatro** horas. O candidato deverá controlar o tempo disponível.

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

1. Faça, na página apropriada deste caderno, o rascunho da redação.
2. Após a devida revisão, transcreva o texto para a folha avulsa definitiva, dentro do quadro a ele destinado. O que estiver fora desse quadro, ou no verso da folha avulsa, bem como o rascunho escrito neste caderno **NÃO** serão considerados na correção.

BOA PROVA!

ASSINATURA DO CANDIDATO:

Página 1/14 – Caderno Reserva

(PROVA FUVEST 2012, 2012, Capa).

Também é importante, para que tenhamos uma visão mais completa acerca do material disponibilizado para o vestibulando da Fuvest-2012, que observemos os trechos do Manual do Candidato daquele ano que diziam respeito à prova de redação.

programas - Português e Inglês

Concílio dos deuses (I, 20-41), de Inês de Castro (III, 118-135), do Velho do Restelo (IV, 90-104) e do Gigante Adamastor (V, 37-60), de Os Lusíadas).

d) Barroco: Padre Antônio Vieira (Sermão da sexagésima, Sermão da quarta-feira de cinzas).

e) Arcadismo: Bocage (Sonetos).

f) Romantismo: Almeida Garrett (Viagens na minha terra); Alexandre Herculano (Eurico, o presbítero); Camilo Castelo Branco (Amor de perdição).

g) Realismo: Eça de Queirós (A cidade e as serras, O primo Basílio, A ilustre casa de Ramires, Os Maias).

h) Simbolismo: Camilo Pessanha (Clepsidra).

i) Orpheu: Mário de Sá Carneiro (poesia: Dispersão e Índicios de Ouro); Fernando Pessoa (Poesia ortônima e heterônima).

j) Modernismo: Miguel Torga (Os contos da montanha); Vergílio Ferreira (Aparição); José Saramago (Memorial do convento); Agustina Bessa-Luís (A Sibila).

Conforme aprovado pelo Conselho de Graduação, em Sessões de 13/11/2008 e 25/03/2010, a lista unificada (USP/UNICAMP) de obras obrigatórias para leitura, em 2012, será:

Auto da barca do inferno - Gil Vicente;
Memórias de um sargento de Milícias - Manuel Antônio de Almeida;
Iracema - José de Alencar;
Dom Casmurro - Machado de Assis;
O cortiço - Aluísio Azevedo;
A cidade e as serras - Eça de Queirós;
Vidas secas - Graciliano Ramos;
Capitães da areia - Jorge Amado;
Antologia poética (com base na 2ª ed. aumentada) - Vinícius de Moraes.

Observações Gerais:

Na primeira fase, o exame constará de testes de múltipla escolha. Na segunda fase, além das questões que requerem respostas discursivas, será solicitada uma redação, cujas especificações se expõem a seguir:

Redação

A redação deverá ser, obrigatoriamente, uma dissertação, na qual se espera que o candidato demonstre capacidade de mobilizar conhecimentos e opiniões, argumentar coerentemente e expressar-se de modo claro, correto e adequado.

Na correção da redação, serão avaliados três aspectos (Tipo de texto e abordagem do tema, Estrutura e Expressão), sendo que a cada um deles poderão ser atribuídos 0, 1, 2, 3 ou 4 pontos.

1. Tipo de texto e abordagem do tema

Verifica-se aqui se o texto do candidato configura-se como uma dissertação e se atende ao tema proposto. Pressupõe-se, então, que o candidato demonstre a habilidade de compreender a proposta de redação e, quando esta contiver uma coletânea, que ele se revele capaz de ler e de relacionar adequadamente os trechos que a integram. A simples paráfrase da coletânea, da proposta e/ou das instruções não é, em princípio, um recurso recomendável para o desenvolvimento adequado do tema. A elaboração de um texto que não seja dissertativo ou a fuga completa ao tema proposto farão com que a redação não seja objeto de avaliação em qualquer outro de seus aspectos, recebendo, portanto, nota zero em sua totalidade. No que diz respeito ao desenvolvimento, verificar-se-á, além da efetiva progressão temática, também a capacidade crítico-argumentativa que a redação revele.

2. Estrutura

Avaliam-se aqui, conjuntamente, os aspectos de coesão textual (nas frases, períodos e parágrafos) e de coerência das ideias. O grau de coerência reflete a capacidade do candidato para relacionar os argumentos e organizá-los de forma a deles extrair conclusões apropriadas e, também, sua habilidade para o planejamento e a construção significativa do texto. Serão considerados aspectos negativos a cópia ou a simples transposição de elementos da proposta, bem como a presença de contradições entre frases ou parágrafos, a falta de encadeamento das ideias, a circularidade ou quebra da progressão argumentativa, a falta de conclusão ou a presença de conclusões que não decorram do que foi previamente exposto. Serão tidos

também como fatos negativos referentes à coesão, entre outros, o estabelecimento de relações semânticas impróprias entre palavras e expressões, assim como o uso inadequado de conectivos.

3. Expressão

Avaliam-se nesse item o domínio do padrão culto escrito da língua e a clareza na expressão das ideias. Serão examinados aspectos gramaticais como ortografia, morfologia, sintaxe e pontuação. Espera-se que o candidato revele competência para expor com precisão os argumentos selecionados para a defesa do ponto de vista adotado e, também, que demonstre capacidade de escolher e utilizar expressivamente o vocabulário, evitando o uso abusivo de clichês ou frases feitas.

INGLÊS

O exame tem por objetivo avaliar a capacidade de compreensão de textos autênticos em língua inglesa, cujo grau de dificuldade seja compatível com o ensino fundamental e médio. Os textos abordarão temas variados da realidade política, econômica e cultural do mundo contemporâneo. Poderão ser utilizados textos literários, científicos, de divulgação, jornalísticos ou publicitários.

As questões terão como meta principal medir a capacidade do candidato em inferir, estabelecer referências e promover relações entre textos e contextos, orações e frases. Nesse particular, serão prioritariamente tratados os aspectos gerais pertinentes ao tema, estrutura e propriedade dos textos. Poderão, ainda, ser avaliados os elementos linguísticos relevantes à compreensão global e/ou parcial dos textos. Nesse sentido, poderão ser formuladas questões a partir de expressões e frases que sejam relevantes para a compreensão do texto.

Na medida de sua importância, para a compreensão dos textos, será exigido também o reconhecimento do vocabulário e de elementos gramaticais básicos.

O Manual do Candidato de 2012 explicita que se solicitaria, na prova de redação daquele exame vestibular, “uma dissertação, na qual se espera que o candidato demonstre capacidade de mobilizar conhecimentos e opiniões, argumentar coerentemente e expressar-se de modo claro, correto e adequado” (FUVEST 2012, 2011, p.55). Também se explicitam os três critérios de correção – Tipo de texto e abordagem do tema; Estrutura; Expressão – e como serão avaliados. Em um momento posterior do presente trabalho, abordamos a questão dos conceitos (Tipos ou Gêneros) empregados pelos três vestibulares por nós estudados. Assim, é importante explicitar, aqui, o que o manual afirma, com relação ao primeiro dos critérios:

Verifica-se aqui se o texto do candidato configura-se como uma dissertação e se atende ao tema proposto. Pressupõe-se, então, que o candidato demonstre a habilidade de compreender a proposta de redação e, quando esta contiver uma coletânea, que ele se revele capaz de ler e de relacionar adequadamente os trechos que a integram (FUVEST 2012, 2011, p.55).

3.1.1.2 Fuvest-2013

Observemos a proposta de redação do vestibular da Fuvest de 2013, em prova realizada no dia 6 de janeiro de 2013.

	 0000-00 12 758	Área Reservada Não escreva no topo da folha
REDAÇÃO		
<p>Esta é a reprodução (aqui, sem as marcas normais dos anunciantes, que foram substituídas por X) de um anúncio publicitário real, colhido em uma revista, publicada no ano de 2012.</p>		
<p>Como toda mensagem, esse anúncio, formado pela relação entre imagem e texto, carrega pressupostos e implicações: se o observarmos bem, veremos que ele expressa uma determinada mentalidade, projeta uma dada visão de mundo, manifesta uma certa escolha de valores e assim por diante.</p>		
<p>Redija uma dissertação em prosa, na qual você interprete e discuta a mensagem contida nesse anúncio, considerando os aspectos mencionados no parágrafo anterior e, se quiser, também outros aspectos que julgue relevantes. Procure argumentar de modo a deixar claro seu ponto de vista sobre o assunto.</p>		
<p>Instruções:</p>		
<ul style="list-style-type: none"> - A redação deve obedecer à norma-padrão da língua portuguesa. - Escreva, no mínimo, 20 e, no máximo, 30 linhas, com letra legível. - Dê um título a sua redação. 		
<p>Página 12/14 – Caderno Reserva</p>		

(PROVA FUVEST 2013, 2013, p.12).

Na prova de redação da Fuvest-2013, o único estímulo apresentado ao candidato é um anúncio publicitário, composto por uma foto e uma frase de chamada.

É perceptível que a foto registra um shopping center, devido aos elementos que estão visíveis: a disposição dos andares e das pessoas, que parecem passear pelo ambiente munidas de sacolas de compras. Os dizeres da frase de chamada corroboram essa percepção: “Aproveite o melhor que o mundo tem a oferecer com o Cartão de Crédito X”³⁰ (PROVA FUVEST 2013, 2013, p.12).

Em seguida ao anúncio publicitário, está uma explicação acerca de tal anúncio: “Esta é a reprodução (aqui, sem as marcas normais dos anunciantes, que foram substituídas por X) de um anúncio publicitário real, colhido em uma revista, publicada no ano de 2012” (PROVA FUVEST 2013, 2013, p.12).

Também se encontram, logo abaixo da imagem, indicações sobre como lidar com o anúncio reproduzido na prova:

Como toda mensagem, esse anúncio, formado pela relação entre imagem e texto, carrega pressupostos e implicações: se o observarmos bem, veremos que ele expressa uma determinada mentalidade, projeta uma dada visão de mundo, manifesta uma certa escolha de valores e assim por diante (PROVA FUVEST 2013, 2013, p.12).

Além das indicações sobre como se interpretar um anúncio publicitário em geral, e aquele anúncio publicitário em especial, a prova explicita o texto a ser produzido pelo vestibulando: redigir uma “dissertação em prosa”, em que ele “interprete e discuta a mensagem contida nesse anúncio, considerando os aspectos mencionados no parágrafo anterior e, se quiser, também outros aspectos que julgue relevantes”, devendo “argumentar de modo a deixar claro seu ponto de vista sobre o assunto” (PROVA FUVEST 2013, 2013, p.12).

Por fim, a prova de redação da Fuvest-2013 apresenta instruções gerais: a necessidade de se empregar, no texto, a norma padrão da língua portuguesa; os limites de linhas do texto a ser produzido (mínimo de 20 e máximo de 30 linhas); a necessidade de se formular um título para a redação.

Vale notar que, na prova de 2013, observa-se a mesma incongruência presente na prova do ano anterior: nas instruções, determina-se que o vestibulando redija um texto com no mínimo, 20 e, no máximo, 30 linhas, entretanto a folha de respostas da prova da Fuvest-2013 apresenta um espaço maior, de 34 linhas.


A fim de termos uma visão mais ampla acerca do material disponível ao vestibulando da Fuvest-2013, observamos os trechos do Manual do Candidato daquele ano que diziam

³⁰ Vale salientar que, na prova, o nome do cartão de crédito foi propositalmente omitido, como se explicita logo abaixo do anúncio publicitário.

respeito à prova de redação. Assim como no manual do ano anterior, o Manual do Candidato de 2013 explicita que o vestibulando deveria produzir “uma dissertação, na qual se espera que o candidato demonstre capacidade de mobilizar conhecimentos e opiniões, argumentar coerentemente e expressar-se de modo claro, correto e adequado” (FUVEST 2013, 2012, p.59). Também se valendo das mesmas palavras do manual de 2012, o Manual do Candidato da Fuvest-2013 explicita quais os três critérios de correção – Tipo de texto e abordagem do tema; Estrutura; Expressão – e seus modos de avaliação.

3.1.1.3 Fuvest-2014

A seguir, observa-se a proposta de redação do vestibular da Fuvest de 2014, em prova realizada no dia 5 de janeiro de 2014.

 0000-00 12 758	Área Reservada Não escreva no topo da folha
REDAÇÃO	
<p>Leia o seguinte extrato de uma reportagem do jornal inglês The Guardian, de 22 de janeiro de 2013, para em seguida atender ao que se pede:</p> <p><i>O ministro de finanças do Japão, Taro Aso, disse na segunda-feira (dia 21) que os velhos deveriam “apressar-se a morrer”, para aliviar a pressão que suas despesas médicas exercem sobre o Estado.</i></p> <p><i>“Deus nos livre de uma situação em que você é forçado a viver quando você quer morrer. Eu acordaria me sentindo cada vez pior se soubesse que o tratamento é todo pago pelo governo”, disse ele durante uma reunião do conselho nacional a respeito das reformas na seguridade social. “O problema não será resolvido, a menos que você permita que eles se apressem a morrer”.</i></p> <p><i>Os comentários de Aso são suscetíveis de causar ofensa no Japão, onde quase um quarto da população de 128 milhões tem mais de 60 anos. A proporção deve atingir 40% nos próximos 50 anos.</i></p> <p><i>Aso, de 72 anos de idade, que tem funções de vice-primeiro-ministro, disse que iria recusar os cuidados de fim de vida. “Eu não preciso desse tipo de atendimento”, declarou ele em comentários citados pela imprensa local, acrescentando que havia redigido uma nota instruindo sua família a negar-lhe tratamento médico para prolongar a vida.</i></p> <p><i>Para maior agravo, ele chamou de “pessoas-tubo” os pacientes idosos que já não conseguem se alimentar sozinhos. O ministério da saúde e do bem-estar, acrescentou, está “bem consciente de que custa várias dezenas de milhões de ienes” por mês o tratamento de um único doente em fase final de vida.</i></p> <p><i>Mais tarde, Aso tentou explicar seus comentários. Ele reconheceu que sua linguagem fora “inapropriada” em um fórum público e insistiu que expressara apenas sua preferência pessoal. “Eu disse o que eu, pessoalmente, penso, não o que o sistema de assistência médica a idosos deve ser”, declarou ele a jornalistas.</i></p> <p><i>Não foi a primeira vez que Aso, um dos mais ricos políticos do Japão, questionou o dever do Estado para com sua grande população idosa. Anteriormente, em um encontro de economistas, ele já dissera: “Por que eu deveria pagar por pessoas que apenas comem e bebem e não fazem nenhum esforço? Eu faço caminhadas todos os dias, além de muitas outras coisas, e estou pagando mais impostos”.</i></p> <p style="text-align: right;"><small>theguardian.com, Tuesday, 22 January 2013. Traduzido e adaptado.</small></p> <p>Considere as opiniões atribuídas ao referido político japonês, tendo em conta que elas possuem implicações éticas, culturais, sociais e econômicas capazes de suscitar questões de várias ordens: essas opiniões são tão raras ou isoladas quanto podem parecer? O que as motiva? O que elas dizem sobre as sociedades contemporâneas? Opiniões desse teor seriam possíveis no contexto brasileiro? Como as jovens gerações encaram os idosos?</p> <p>Escolhendo, entre os diversos aspectos do tema, os que você considerar mais relevantes, redija um texto em prosa, no qual você avalie as posições do citado ministro, supondo que esse texto se destine à publicação – seja em um jornal, uma revista ou em um <i>site</i> da internet.</p> <p>Instruções:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A redação deve ser uma dissertação, escrita de acordo com a norma-padrão da língua portuguesa. - Escreva, no mínimo, 20 linhas, com letra legível. Não ultrapasse o espaço de 34 linhas da folha de redação. - Dê um título a sua redação. 	
<small>55</small>	<small>Página 12/14 – Caderno Reserva</small>

(PROVA FUVEST 2014, 2014, p.12).

Assim como ocorreu na prova anterior, na prova de redação da Fuvest-2014 não se disponibiliza uma coletânea de textos variada. O estímulo exposto ao vestibulando é um único

texto-base – anunciado na prova como um “extrato de uma reportagem do jornal inglês *The Guardian*, de 22 de janeiro de 2013” (PROVA FUVEST 2014, 2014, p.12).

Em seguida à reportagem, encontram-se indicações sobre como o vestibulando deveria lidar com o conteúdo do texto-base. Indica-se que se deveriam considerar “implicações éticas, culturais, sociais e econômicas” (PROVA FUVEST 2014, 2014, p.12), que levariam a questionamentos variados:


[...] essas opiniões [do ministro de finanças do Japão, Taro Aso, que afirmou que os idosos devem “apressar-se a morrer”, uma vez que são vultosos os custos de tratamentos médicos dispendidos, pelo Estado, com indivíduos mais velhos] são tão raras ou isoladas quanto podem parecer? O que as motiva? O que elas dizem sobre as sociedades contemporâneas? Opiniões desse teor seriam possíveis no contexto brasileiro? Como as jovens gerações encaram os idosos? (PROVA FUVEST 2014, 2014, p.12).



Não se percebe, portanto, uma proposta com uma única possibilidade de delimitação, mas sim com vários encaminhamentos para a análise – dentre os quais o vestibulando deveria escolher “os que [...] considerar [considerasse] mais relevantes” (PROVA FUVEST 2014, 2014, p.12) –, representados pelos diversos questionamentos apresentados. De qualquer modo, o candidato deveria perceber que a discussão giraria em torno do tratamento dispensado à população idosa.

Após se definir que o vestibulando deveria escolher como assunto aqueles que considerasse mais relevantes, explicita-se que se deveria redigir “um texto em prosa”, em que se avaliassem “as posições do citado ministro” (PROVA FUVEST 2014, 2014, p.12). Especificamente, solicita-se que o candidato redija uma dissertação: “A redação deve ser uma dissertação escrita de acordo com a norma-padrão da língua portuguesa” (PROVA FUVEST 2014, 2014, p.12).

Uma diferença perceptível na prova de redação de 2014, em relação à proposta do ano anterior, está na indicação: “[...] supondo que esse texto se destine à publicação – seja em um jornal, uma revista ou em um *site* da internet” (PROVA FUVEST 2014, 2014, p.12).

Com relação às instruções gerais da Fuvest-2014, além da indicação da necessidade de se produzir uma dissertação, seguindo a norma padrão da língua portuguesa, estão presentes aquelas já vistas nos vestibulares de 2012 e 2013: a necessidade de se formular um título para a redação e os limites de linhas do texto a ser produzido (mínimo de 20 e máximo de 34 linhas). Salientemos que, na prova de 2014, há coerência entre esta orientação e as indicações presentes na folha de respostas e na primeira folha do caderno de questões. Nela, indica-se que o vestibulando não deveria ultrapassar “o espaço de 34 linhas da folha de redação” (PROVA FUVEST 2014, 2014, Capa).

000/000 000/000	FUVEST 2014 2ª Fase – Primeiro Dia (05/01/2014)	
	NOME IDENTIDADE MATÉRIAS NO TERCEIRO DIA (07/01/2014)	


A


PROVA DE SEGUNDA FASE – 1º DIA

05/01/2014 (DOMINGO)

Instruções

<ol style="list-style-type: none"> 1. Só abra este caderno quando o fiscal autorizar. 2. Verifique, na capa deste caderno, se seu nome está correto. 3. Antes de iniciar a prova, verifique se o caderno contém dez questões e a proposta de redação, e se a impressão está legível. 4. A prova deverá ser feita com caneta esferográfica de tinta azul ou preta. Não utilize caneta marca-texto. 5. Escreva, com letra legível, tanto as respostas das questões quanto a redação. 6. Se errar, risque a palavra e a escreva novamente. Exemplo: <i>caza casa</i> 7. A resposta de cada questão deverá ser escrita exclusivamente no quadro a ela destinado. O que estiver fora desse quadro NÃO será considerado na correção. 8. Os espaços em branco nas páginas dos enunciados podem ser utilizados para rascunho. O que estiver escrito nesses espaços NÃO será considerado na correção. 	<ol style="list-style-type: none"> 9. Faça, na página apropriada deste caderno, o rascunho da redação. 10. Transcreva o rascunho da redação para a folha avulsa definitiva. O que estiver escrito na página “Rascunho da Redação” NÃO será considerado na correção. Não ultrapasse, de forma alguma, o espaço de 34 linhas da folha de redação. Não serão fornecidas folhas complementares. 11. Duração da prova: 4h. O candidato deve controlar o tempo disponível. Não haverá tempo adicional para transcrição do rascunho da redação para a folha definitiva. 12. O candidato poderá retirar-se do local de prova a partir das 15h. 13. Durante a prova, são vedadas a comunicação entre candidatos e a utilização de qualquer material de consulta, eletrônico ou impresso, e de aparelhos de telecomunicação. 14. Atenção! No final da prova, é obrigatória a devolução deste caderno de questões e da folha definitiva da redação.
---	---

Observação
A divulgação da lista da primeira chamada para matrícula será feita no dia **01/02/2014**.

ASSINATURA DO CANDIDATO: _____

Página 1/14 – Caderno Reserva


(PROVA FUVEST 2014, 2014, Capa).

Assim como fizemos com relação às provas anteriores, observamos os trechos do Manual do Candidato da Fuvest-2014 daquele ano que diziam respeito à prova de redação, com o intuito de termos uma visão mais ampla acerca do material disponível ao vestibulando.

O Manual do Candidato de 2014 vale-se das mesmas palavras presentes nos manuais de 2012 e 2013, para explicitar que o vestibulando deverá produzir “uma dissertação, na qual se espera que o candidato demonstre capacidade de mobilizar conhecimentos e opiniões, argumentar coerentemente e expressar-se de modo claro, correto e adequado” (FUVEST 2014, 2013, p.59). Também se vale das mesmas palavras dos manuais anteriores, para explicitar quais os três critérios de correção (Tipo de texto e abordagem do tema; Estrutura; Expressão) e como eles seriam avaliados.

3.1.1.4 Fuvest-2015

Observemos a seguir a proposta de redação do vestibular da Fuvest-2015, em prova realizada no dia 4 de janeiro daquele mesmo ano.

 0000-00 12 758	Área Reservada Não escreva no topo da folha
REDAÇÃO	
<p><i>Na verdade, durante a maior parte do século XX, os estádios eram lugares onde os executivos empresariais sentavam-se lado a lado com os operários, todo mundo entrava nas mesmas filas para comprar sanduíches e cerveja, e ricos e pobres igualmente se molhavam se chovesse. Nas últimas décadas, contudo, isso está mudando. O advento de camarotes especiais, em geral, acima do campo, separam os abastados e privilegiados das pessoas comuns nas arquibancadas mais embaixo. (...) O desaparecimento do convívio entre classes sociais diferentes, outrora vivenciado nos estádios, representa uma perda não só para os que olham de baixo para cima, mas também para os que olham de cima para baixo.</i></p> <p><i>Os estádios são um caso exemplar, mas não único. Algo semelhante vem acontecendo na sociedade americana como um todo, assim como em outros países. Numa época de crescente desigualdade, a “camarotização” de tudo significa que as pessoas abastadas e as de poucos recursos levam vidas cada vez mais separadas. Vivemos, trabalhamos, compramos e nos distraímos em lugares diferentes. Nossos filhos vão a escolas diferentes. Estamos falando de uma espécie de “camarotização” da vida social. Não é bom para a democracia nem sequer é uma maneira satisfatória de levar a vida.</i></p> <p><i>Democracia não quer dizer igualdade perfeita, mas de fato exige que os cidadãos compartilhem uma vida comum. O importante é que pessoas de contextos e posições sociais diferentes encontrem-se e convivam na vida cotidiana, pois é assim que aprendemos a negociar e a respeitar as diferenças ao cuidar do bem comum.</i></p> <p style="text-align: right;"><small>Michael J. Sandel. Professor da Universidade Harvard. O que o dinheiro não compra. Adaptado.</small></p>	<p>Comentário do Prof. Michael J. Sandel referente à afirmação de que, no Brasil, se teria produzido uma sociedade ainda mais segregada do que a norte-americana.</p> <p><i>O maior erro é pensar que serviços públicos são apenas para quem não pode pagar por coisa melhor. Esse é o início da destruição da ideia do bem comum. Parques, praças e transporte público precisam ser tão bons a ponto de que todos queiram usá-los, até os mais ricos. Se a escola pública é boa, quem pode pagar uma particular vai preferir que seu filho fique na pública, e assim teremos uma base política para defender a qualidade da escola pública. Seria uma tragédia se nossos espaços públicos fossem shopping centers, algo que acontece em vários países, não só no Brasil. Nossa identidade ali é de consumidor, não de cidadão.</i></p> <p style="text-align: right;"><small>Entrevista. Folha de S. Paulo, 28/04/2014. Adaptado.</small></p>
<p><i>[No Brasil, com o aumento da presença de classes populares em centros de compras, aeroportos, lugares turísticos etc., é crescente a tendência dos mais ricos a segregar-se em espaços exclusivos, que marquem sua distinção e superioridade.] (...) Pode ser que o fenômeno “camarotização”, isto é, a separação física entre classes sociais, prospere para muitos outros setores. De repente, os supermercados poderão ter ala VIP, com entrada independente, cuja acessibilidade, tacitamente, seja decidida pelo limite do cartão de crédito.</i></p> <p style="text-align: right;"><small>Renato de P. Pereira. www.gazetadigital.com.br, 06/05/2014. [Resumido] e adaptado.</small></p>	
<p><i>Até os anos de 1960, a escola pública que eu conheci, embora existisse em menor número, tinha boa qualidade e era um espaço animado de convívio de classes sociais diferentes. Aprendíamos muito, uns com os outros, sobre nossas diferentes experiências de vida, mas, em geral, nos sentíamos pertencentes a uma só sociedade, a um mesmo país e a uma mesma cultura, que era de todos. Por isso, acreditávamos que teríamos, também, um futuro em comum. Vejo com tristeza que hoje se estabeleceu o contrário: as escolas passaram a segregar os diferentes estratos sociais. Acho que a perda cultural foi imensa e as consequências, para a vida social, desastrosas.</i></p> <p style="text-align: right;"><small>Trecho do testemunho de um professor universitário sobre a Escola Fundamental e Média em que estudou.</small></p>	
<p>Os três primeiros textos aqui reproduzidos referem-se à “camarotização” da sociedade – nome dado à tendência a manter segregados os diferentes estratos sociais. Em contraponto, encontra-se também reproduzido um testemunho, no qual se recupera a experiência de um período em que, no Brasil, a tendência era outra.</p> <p>Tendo em conta as sugestões desses textos, além de outras informações que julgue relevantes, redija uma dissertação em prosa, na qual você exponha seu ponto de vista sobre o tema “Camarotização” da sociedade brasileira: a segregação das classes sociais e a democracia.</p> <p>Instruções:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A redação deve ser uma dissertação, escrita de acordo com a norma-padrão da língua portuguesa. - Escreva, no mínimo, 20 linhas, com letra legível. Não ultrapasse o espaço de 30 linhas da folha de redação. - Dê um título a sua redação. 	

A prova de redação da Fuvest-2015 apresenta uma coletânea de textos variada, composta de trechos de um livro, de uma entrevista, de um artigo de opinião e de um testemunho.

O primeiro texto da coletânea consiste em um fragmento adaptado do livro *O que o dinheiro não compra*, de autoria de Michael J. Sandel, professor da Universidade de Harvard. O segundo texto da coletânea relaciona-se diretamente ao primeiro, uma vez que se trata de uma entrevista (adaptada) do mesmo professor de Harvard, Michael J. Sandel. O terceiro texto trata-se do artigo de opinião de título “Camarotização” (indicado como “resumido e adaptado” [PROVA FUVEST 2015, 2015, p.12]), de autoria do empresário e escritor Renato P. Pereira, e publicado no site www.gazetadigital.com.br. O quarto e último texto presente na coletânea consiste em um trecho de testemunho de um professor universitário. Não se explicita o nome desse professor, tampouco a fonte em que seu testemunho teria sido publicado. Apenas se afirma que o texto transcrito é um “trecho do testemunho de um professor universitário sobre a Escola Fundamental e Média em que estudou” (PROVA FUVEST 2015, 2015, p.12).

Logo abaixo da coletânea de textos, observa-se uma apresentação, em linhas gerais, do conteúdo da coletânea: indica-se que os três primeiros textos se relacionam ao fenômeno da camarotização e que, como um contraponto, o último texto reproduz um testemunho em que “se recupera a experiência de um período em que, no Brasil, a tendência era outra”. Essa breve apresentação também explicita o conceito de *camarotização*: “tendência a manter segregados os diferentes estratos sociais” (PROVA FUVEST 2015, 2015, p.12).

Em seguida a essa apresentação da coletânea, explicita-se a proposta: escrever uma “dissertação em prosa” em que o vestibulando exponha sua opinião sobre a “‘Camarotização’ da sociedade brasileira: a segregação das classes sociais e a democracia” (PROVA FUVEST 2015, 2015, p.12). Percebe-se, por essa formulação da proposta de redação da Fuvest de 2015, que o tema é apresentado ao candidato com uma delimitação precisa, diferentemente do que se observou na prova do ano anterior.

No final da folha em que se encontra a proposta, observam-se, como nos outros anos, as instruções gerais relativas à prova: a necessidade de se empregar, no texto, a norma padrão da língua portuguesa; os limites máximo e mínimo do texto a ser produzido (novamente, assim como nos vestibulares anteriores a 2014, um texto entre 20 e 30 linhas); a necessidade de se formular um título para a redação.

Vale salientar, assim como já foi feito nas Descrições dos vestibulares anteriores apresentados pela Fuvest, que, no conteúdo da folha de respostas apresentada ao candidato e a primeira folha do caderno de questões da Fuvest-2015, houve congruência entre todas as

indicações – limite de 20 a 30 linhas – e, de modo inédito, a folha de respostas apresentava 30 linhas disponíveis.

Assim como fizemos com relação aos vestibulares dos anos anteriores, observamos o Manual do Candidato da Fuvest-2015, a fim de termos uma visão mais ampla acerca do material disponível ao vestibulando.

Segunda fase

AVALIAÇÃO DAS PROVAS DA 2ª FASE

Metodologia de avaliação das redações

A redação deverá ser, obrigatoriamente, uma dissertação de caráter argumentativo, na qual se espera que o candidato, visando a sustentar um ponto de vista sobre o tema proposto ou sugerido, demonstre capacidade de mobilizar conhecimentos e opiniões; argumentar de forma coerente e pertinente; articular eficientemente as partes do texto e expressar-se de modo claro, correto e adequado.

Os textos elaborados pelos candidatos serão avaliados quanto a três aspectos ou quesitos:

- I. DESENVOLVIMENTO DO TEMA E ORGANIZAÇÃO DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO**

Verifica-se se o texto configura-se como uma dissertação argumentativa e se atende ao tema proposto ou sugerido. Pressupõe-se, então, que o candidato demonstre a habilidade de compreender a proposta de redação e, quando esta contiver uma coletânea, que ele se revele capaz de ler e de relacionar adequadamente os textos que a integram. A paráfrase de elementos que compõem a proposta de redação não é um recurso recomendável para o desenvolvimento adequado do tema. Não se recomenda, também, que o texto produzido se configure como uma dissertação meramente expositiva, isto é, que se limite a expor dados ou informações relativos ao tema, sem que se explicita um ponto de vista devidamente sustentado por uma argumentação consistente. No que diz respeito ao desenvolvimento do tema, verifica-se, além da pertinência das informações e da efetiva progressão temática, também a capacidade crítico-argumentativa que a redação venha a revelar.

- II. COERÊNCIA DOS ARGUMENTOS E ARTICULAÇÃO DAS PARTES DO TEXTO**

Avaliam-se, conjuntamente, a coerência dos argumentos e das opiniões e a coesão textual, ou seja, a correta articulação das palavras, frases e parágrafos. A coerência reflete a capacidade do candidato de relacionar os argumentos e organizá-los de forma a deles extrair conclusões apropriadas e, também, sua habilidade para o planejamento e a construção significativa do texto.

Serão considerados de forma negativa a presença de contradições entre frases ou parágrafos, a falta de encadeamento das ideias, a circularidade ou quebra da progressão argumentativa, o uso de argumentação baseada apenas no senso comum e a falta de conclusão ou conclusões que não decorram do que foi previamente exposto. Serão tidos também como fatos negativos referentes à coesão, entre outros, o estabelecimento de relações semânticas impróprias entre partes do texto, assim como o uso inadequado de conectivos.

- III. CORREÇÃO GRAMATICAL E ADEQUAÇÃO VOCABULAR**

Avaliam-se, neste aspecto, o domínio do padrão culto escrito da língua portuguesa e a clareza na expressão das ideias. Serão examinados aspectos gramaticais como ortografia, morfologia, sintaxe e pontuação, e o emprego adequado e expressivo do vocabulário. Espera-se que o candidato revele competência para expor com precisão e concisão os argumentos selecionados para a defesa do ponto de vista adotado, evitando o uso de clichês ou frases feitas. Avalia-se, também, a seleção adequada do vocabulário, tendo em vista as peculiaridades do tipo de texto exigido.

Para cada um dos três aspectos, será atribuída pontuação de 1 a 5, dependendo do desempenho do candidato no respectivo aspecto.

Quando os pontos atribuídos pelos dois avaliadores a um determinado aspecto divergirem em 1 ponto, valerá a média das duas notas. Nos casos em que a discrepância entre os dois avaliadores exceder 1 ponto em qualquer dos três aspectos, as redações serão objeto de uma terceira avaliação por uma banca previamente designada para esse fim. Caberá a essa banca decidir qual das duas notas é a mais adequada ou se cabe atribuir uma terceira nota, diversa das que foram atribuídas. Se isso ocorrer, prevalecerá a terceira nota.

Os pontos atribuídos a cada aspecto serão multiplicados, respectivamente, por 4, 3 e 3, obtendo-se, assim, uma nota ponderada para a redação, que variará entre 10 e 50 pontos.

Receberão nota zero, além das redações em branco, textos que desenvolverem tema diverso do que foi proposto ou sugerido, ou que não atenderem à modalidade discursiva indicada. Serão passíveis de receber nota zero também os textos com extensão claramente abaixo do limite estabelecido nas instruções da prova ou que apresentarem elementos verbais ou visuais não relacionados com o tema proposto.

Caso a redação receba nota zero de um dos avaliadores e nota diferente de zero de outro avaliador, ela será objeto de uma terceira avaliação, seguindo os mesmos critérios estabelecidos para os casos de discrepância que serão objeto de terceira avaliação.

PROVAS

VOLTAR

39

FUVEST 2015 Manual do Candidato

(FUVEST 2015, 2014, p.39).

No Manual do Candidato da Fuvest-2015, percebem-se sutis modificações em relação aos manuais precedentes. Para se referir ao conteúdo que seria solicitado na prova de redação daquele exame vestibular, afirma-se que o vestibulando deveria produzir uma

[...] dissertação de caráter argumentativo, na qual se espera que o candidato, visando a sustentar um ponto de vista sobre o tema proposto ou sugerido, demonstre capacidade de mobilizar conhecimentos e opiniões; argumentar de forma coerente e pertinente; articular eficientemente as partes do texto e expressar-se de modo claro, correto e adequado (FUVEST 2015, 2014, p.39).

Os critérios também sofreram ligeiras modificações em relação aos anos anteriores. Em lugar de Tipo de texto e abordagem do tema; Estrutura; Expressão, em 2015 a banca examinadora da Fuvest adota os seguintes critérios (que transcrevemos, uma vez que a imagem traz a fonte muito pequena, o que dificulta a sua leitura):

I.Desenvolvimento do tema e organização do texto dissertativo-argumentativo, no qual se verifica “se o texto configura-se como uma dissertação argumentativa e se atende ao tema proposto ou sugerido”. De acordo com o manual, a banca “pressupõe [...] que o candidato demonstra a habilidade de compreender a proposta de redação e, quando esta contiver uma coletânea, que ele se revele capaz de ler e de relacionar adequadamente os textos que a integram”.

II.Coerência dos argumentos e articulação das partes do texto, em que se avaliam, em conjunto, a coerência entre argumentos/opiniões e a relação e organização – além do planejamento e construção textual – do texto apresentado.

III.Correção Gramatical e adequação vocabular, em que se avaliam “o domínio do padrão culto escrito da língua portuguesa e a clareza na expressão das ideias”, além de “aspectos gramaticais como ortografia, morfologia, sintaxe e pontuação” e “emprego adequado e expressivo do vocabulário” (FUVEST 2015, 2014, p.39).

3.1.2 Fundação Vunesp/Universidade Estadual Paulista (Unesp)

O segundo exame vestibular que faz parte de nosso *corpus* é aquele realizado pela Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista (Vunesp), para ingresso na Universidade Estadual Paulista (Unesp).

Observemos quatro propostas de redação, aplicadas entre os anos de 2012 e 2015, assim como outros materiais disponibilizados ao candidato que presta esse vestibular.

Salientemos, antes de darmos início à nossa empreitada, que a Unesp realiza dois processos seletivos por ano. Entretanto, apresentamos (e posteriormente analisamos) apenas as quatro propostas aplicadas no final de cada ano, como fizemos por ocasião das propostas da Fuvest e da Unicamp, a fim de mantermos um padrão, em nosso *corpus*.

3.1.2.1 Unesp-2012

Primeiramente, observemos a proposta de redação do vestibular da Unesp-2012, em prova realizada no dia 19 de novembro de 2011.

REDAÇÃO

As reações do cérebro à bajulação

Pesquisa mostra que se você for bajular alguém é melhor fazer elogios descarados

Não é o que os meritocratas convictos gostariam de ouvir. Uma pesquisa da escola de negócios da Hong Kong University of Science and Technology indica que a bajulação tem um efeito marcante no cérebro da pessoa bajulada. Mais surpreendente do que isso é a conclusão do estudo de autoria de Elaine Chan e Jaideep Sengupta: quanto mais descarada a bajulação, mais eficiente ela é. A pesquisa deu origem a um artigo no Journal of Marketing Research, intitulado Insincere Flattery Actually Works (“Bajulação insincera de fato funciona”, numa tradução literal) e rapidamente chamou a atenção da imprensa científica mundial.

Os autores são cautelosos ao afirmar que puxar o saco funciona, mas é nessa direção que sua pesquisa aponta. Elaine e Sengupta criaram situações nas quais os pesquisados foram expostos à bajulação insincera e oportunista. Numa delas, distribuíram um folder entre os pesquisados que detalhava o lançamento de uma nova rede de lojas. O material publicitário elogiava o “apurado senso estético” do consumidor. Apesar do evidente puxa-saquismo, o sentimento posterior das pessoas foi de simpatia em relação à rede. Entre os participantes, a medição da atividade cerebral no córtex pré-frontal (responsável pelo registro de satisfação) indicou um aumento de estímulos nessa região. O mesmo ocorreu em todas as situações envolvendo elogios.

Segundo os pesquisadores, a bajulação funciona devido a um fenômeno cerebral conhecido como “comportamento de atraso”. A primeira reação ao elogio insincero é de rejeição e desconsideração. Apesar disso, a bajulação fica registrada, cria raízes e se estabelece no cérebro humano. A partir daí, passa a pesar subjetivamente no julgamento do elogiado, que tende, com o tempo, a formar uma imagem mais positiva do bajulador. Isso vale desde a agência de propaganda até o funcionário que leva um cafezinho para o chefe. “A suscetibilidade à bajulação nasce do arraigado desejo do ser humano de se sentir bem consigo mesmo”, diz Elaine Chan. A obviedade e o descaramento do elogio falso, paradoxalmente, conferem-lhe maior força. Segundo os pesquisadores, é a rapidez com que descartamos os elogios manipuladores que faz com que eles passem sem filtro pelo cérebro e assim se estabeleçam de forma mais duradoura.

Segundo Elaine e Sengupta, outro fator contribui para a bajulação. É o “efeito acima da média”. Temos a tendência de nos achar um pouco melhor do que realmente somos, pelo menos em algum aspecto. Pesquisas com motoristas comprovam: se fôssemos nos fiar na autoimagem ao volante, não haveria barbeiros. Isso vale até para a pessoa com baixa autoestima. Em alguma coisa, ela vai se achar boa, nem que seja em bater figurinha.

Mas se corremos o risco de autoenganar com a ajuda do bajulador, como se prevenir? “Desenvolvendo uma autoestima autêntica”, diz Elaine. A pessoa equilibrada, que tem amor-próprio, é mais realista sobre si mesma, aceita-se melhor e se torna mais imune à bajulação.

(As reações do cérebro à bajulação. *Época Negócios*, março de 2010, p. 71.)

PROPOSIÇÃO

*Bajular, lisonjear, adular, puxar saco são atitudes consideradas, muitas vezes, defeitos de caráter ou deslizes de natureza ética; são, também, condenadas pelas próprias religiões, como vícios ou “pecados”. As ficções literárias, teatrais e cinematográficas estão repletas de tipos bajuladores, lisonjeadores, aduladores, puxa-sacos, quase sempre sob o viés do ridículo e do desvio de caráter. Modernamente, porém, pelo menos em parte, essa condenação à bajulação e à lisonja tem sido atenuada, e até mesmo justificada por alguns como parte do *marketing pessoal*, ou como estratégia para atingir metas, dado o fato de que, como se informa no próprio artigo acima apresentado, até o elogio mais insincero pode encontrar eco na mente e no coração do elogiado. Na passagem do conto de Machado de Assis, apresentada nesta prova, Clemente Soares acabou atingindo seus objetivos por meio da bajulação, e a personagem Fagundes, de Laerte, parece viver sempre feliz em sua atividade preferencial de bajular.*

Reflita sobre o conteúdo dos três textos mencionados e elabore uma redação de gênero dissertativo, empregando a norma-padrão da língua portuguesa, sobre o tema:

A BAJULAÇÃO: VIRTUDE OU DEFEITO?

Nessa proposta, percebe-se que não há instrução alguma, para apresentação do texto-base. A folha de redação tem início já com o artigo, publicado na revista *Época Negócios*, de título “As reações do cérebro à bajulação”.

Após a transcrição do texto-base, apresenta-se a proposição, que consiste em apresentar o tema “bajular, lisonjear, adular, puxar saco” (PROVA UNESP 2012, 2011, p.18). Para tanto, primeiramente, apresentam-se visões contrárias a essa espécie de atitude: são consideradas como desvio de caráter ou faltas relativas à ética; são condenadas como vícios ou pecados pelas religiões; são trabalhadas nas ficções sob o viés do ridículo e como defeito de caráter. Em seguida apresenta-se uma visão diferente, mais recente, acerca do tema, que se pauta em uma amenização das críticas à bajulação. Hoje, essa postura seria justificada por alguns como marketing pessoal, como estratégia para atingir metas, assim como o artigo reproduzido na prova apresenta. Inclusive, a própria “Proposição” retoma o artigo, explicitando seu cerne: segundo os pesquisadores “até o elogio mais insincero pode encontrar eco na mente e no coração do elogiado” (PROVA UNESP 2012, 2011, p.18).

A proposta também faz menção a dois textos que embasaram questões de interpretação daquele vestibular. O primeiro deles é um fragmento do conto “Um homem superior”, de autoria de Machado de Assis, e uma história em quadrinhos de autoria de Laerte. Apresentamos ambos os textos, já que foram indicados como elementos de que o candidato poderia fazer uso, para a realização de sua redação.

INSTRUÇÃO: As questões de números 29 a 32 tomam por base uma passagem de um conto de Machado de Assis (1839-1908) e uma tira do cartunista Laerte (Laerte Coutinho, 1951-).

Um homem superior

Quis a desgraça de Medeiros [patrão de Clemente] que os negócios lhe corresse mal; duas ou três catástrofes comerciais o puseram às portas da morte.

Clemente Soares fez quanto pôde para salvar a casa de que dependia o seu futuro, mas nenhum esforço era possível contra um desastre marcado pelo destino, que é o nome que se dá à tolice dos homens ou ao concurso das circunstâncias.

Achou-se sem emprego nem dinheiro.

(...)

No pior da sua posição, recebeu Clemente uma carta em que o comendador o convidava a ir passar algum tempo na fazenda.

Sabedor da catástrofe de Medeiros, queria o comendador naturalmente dar a mão ao rapaz. Este não esperou que repetisse o convite. Escreveu logo dizendo que daí a um mês se poria em marcha.

*Efetivamente um mês depois saía Clemente Soares em caminho do município de***, onde era a fazenda do comendador Brito.*

O comendador esperava-o ansioso. E não menos ansiosa estava a moça, não sei se porque já lhe tivesse amor; se porque ele fosse uma distração no meio da monótona vida rural.

Recebido como amigo, tratou Clemente Soares de pagar a hospitalidade, fazendo-se conviva alegre e divertido.

Ninguém o poderia melhor do que ele.

Dotado de grande perspicácia, compreendeu em poucos dias como entendia o comendador a vida do campo, e tratou de o lisonjear por todos os modos.

Infelizmente, dez dias depois da sua chegada à fazenda, adoeceu gravemente o comendador Brito, por maneira que o médico poucas esperanças deu à família.

Era ver o zelo com que Clemente Soares servia de enfermeiro do doente, procurando por todos os meios suavizar-lhe os males. Passava noites em claro, ia aos povoados quando era necessário fazer alguma coisa mais importante, consolava o doente já com palavras de esperanças, já com animada conversa, cujo fim era distraí-lo de pensamentos lúgubres.

— Ah! dizia o pobre velho, que pena que eu o não conhecesse há mais tempo! Bem vejo que é um verdadeiro amigo.

— Não me elogie, comendador, dizia Clemente Soares, não me elogie, que é tirar o mérito, se o há, destes deveres agradáveis ao meu coração.

O procedimento de Clemente influenciou no ânimo de Carlotinha, que nesse desafio de solicitude soube mostrar-se esposa dedicada e reconhecida. Ao mesmo tempo fez com que em seu coração se desenvolvesse o germen de afeto que Clemente de novo lhe lançara.

Carlotinha era uma moça frívola; mas a doença do marido, a perspectiva da viuvez, o desvelo do rapaz, tudo fez nela uma profunda revolução.

E mais que tudo, a delicadeza de Clemente Soares, que, durante esse tempo de tão graves preocupações para ela, nenhuma palavra de amor lhe dirigiu.

Era impossível que o comendador escapasse à morte.

(Machado de Assis. *Contos fluminenses*, vol. II. São Paulo: Editora Mérito, 1962, p. 103-105.)

Fagundes, um puxa-saco de mão-cheia



(Laerte [Laerte Coutinho]. *Fagundes: um puxa-saco de mão-cheia*. Porto Alegre: L&PM, 2007, p.16.)

(PROVA UNESP 2012, 2011, p.9).

Por fim, para expor explicitamente a discussão a ser realizada pelo candidato em sua produção textual, apresenta-se o comando: o vestibulando deve refletir sobre o conteúdo dos três textos (o artigo, o conto, a HQ) e elaborar uma “redação de gênero dissertativo”, na qual se

deve empregar “a norma-padrão da língua portuguesa”. O assunto a ser discutido também é explícito, apresentado em forma de pergunta: “A bajulação: virtude ou defeito?” (PROVA UNESP 2012, 2011, p.18).

Assim como fizemos quando da descrição das provas de redação para ingresso na Universidade de São Paulo, observemos trechos dos manuais de cada ano que digam respeito à prova de redação. No Manual do Candidato do vestibular da Unesp-2012, já se anuncia que o candidato teria de formular, no dia da prova, um texto de *gênero dissertativo*, como se pode perceber no parágrafo 3.o (UNESP 2012, 2011, p.33):

Normas para o Vestibular

distribuídas segundo a área de conhecimento, conforme Anexo I - Distribuição das Vagas.

Provas

Artigo 10 - Atendido o disposto no Artigo 12, o Concurso Vestibular será realizado em duas fases, sendo a primeira constituída de uma prova de Conhecimentos Gerais e a segunda de uma prova de Conhecimentos Específicos e Redação.

§ 1º - A Prova de Conhecimentos Gerais será composta de 90 questões objetivas, sendo 30 de cada uma das seguintes áreas especificadas nos PCNs do ensino médio: Linguagens, Códigos e suas tecnologias (elementos de língua portuguesa e literatura, língua inglesa, educação física e arte); Ciências Humanas e suas tecnologias (elementos de história, geografia e filosofia) e Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias (elementos de biologia, química, física e matemática).

§ 2º - A Prova de Conhecimentos Específicos e Redação será composta de uma redação e de 36 questões discursivas, sendo 12 de cada uma das seguintes áreas especificadas nos PCNs do ensino médio: Linguagens, Códigos e suas tecnologias (elementos de língua portuguesa e literatura, língua inglesa, educação física e arte); Ciências Humanas e suas tecnologias (elementos de história, geografia e filosofia); Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias (elementos de biologia, química, física e matemática).

§ 3º - A redação em língua portuguesa, de gênero dissertativo, avaliará as propriedades de coesão, coerência e progressão temática, privilegiando-se a norma padrão da língua.

§ 4º - A prova da segunda fase, mencionada no § 2º, será realizada em dois dias, sendo o primeiro destinado a questões relativas às áreas de Ciências Humanas e de Ciências da Natureza e Matemática e o segundo à área de Linguagens e Códigos e à Redação.

§ 5º - O candidato que tiver realizado a prova do ENEM em 2010 ou 2011 terá a sua nota da Prova de Conhecimentos Gerais da Unesp apurada, para fins de contabilização na nota final do vestibular, a partir da aplicação da seguinte fórmula: $(4 \times CG + 1 \times ENEM) / 5$, se $ENEM > CG$, onde CG é a nota obtida na Prova de Conhecimentos Gerais da Unesp e ENEM é a nota obtida na parte objetiva da prova do ENEM. Nos casos em que o candidato não tenha realizado o ENEM ou em que $ENEM \leq CG$, será considerada apenas a nota da Prova de Conhecimentos Gerais do Vestibular da Unesp.

Artigo 11 - As provas serão elaboradas conforme as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Propostas Curriculares da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e especificados no anexo II.

Artigo 12 - Além das duas fases mencionadas no Artigo 10, os cursos de Arte - Teatro, de Artes Visuais, de Educação Musical e de Música (Bacharelado) do Instituto de Artes de São Paulo e os cursos de Educação Artística, de Design e de Arquitetura e Urbanismo da FAAC de Bauru terão uma prova de Habilidades destinada à avaliação exploratória do potencial do candidato e de sua aptidão para o curso escolhido, de conformidade com os programas definidos no anexo III.

§ 1º - No caso dos cursos mencionados no caput do artigo, todos os candidatos convocados para a 2ª. fase serão submetidos à prova de Habilidades.

§ 2º - A nota na prova de Habilidades será conferida na escala de 0 a 100, sendo classificados os candidatos com nota superior a zero.

Artigo 13 - Para os cursos de Educação Física, os ingressantes serão submetidos a exame médico após a efetivação da matrícula.

Parágrafo único - O exame médico para os cursos de Educação Física, que contará com o auxílio da Unidade de Atendimento Médico, Odontológico e Social da Universidade (UNAMOS), tem como finalidade detectar as possibilidades físicas do aluno, alertá-lo para eventuais limitações e indicar as adaptações físicas e curriculares na Instituição, caso necessárias.

Artigo 14 - O candidato deverá exhibir, em todas as provas, original de um dos seguintes documentos de identificação: Cédula de Identidade (RG), Carteira de Órgão ou Conselho de Classe, Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS), Certificado Militar, Carteira Nacional de Habilitação, expedida nos termos da Lei Federal nº 9.503/97, Passaporte, Carteiras de Identidade expedidas pelas Forças Armadas, Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares.

§ 1º - Somente será admitido na sala ou local de prova o candidato que apresentar um dos documentos citados desde que permita, com clareza, a sua identificação.

§ 2º - Será considerado ausente e eliminado do Concurso Vestibular o candidato que apresentar protocolo, cópia dos documentos, ainda que autenticada, boletim de ocorrência ou quaisquer outros

REDAÇÃO

PROPOSIÇÃO

Desde pequeno, você vem sendo submetido, na escola, à prática de escrever. Com o passar do tempo, as exigências se tornaram cada vez maiores para que você aumentasse a qualidade de seus textos e não demorou muito para perceber que lá adiante, no fim do túnel do Ensino Médio, haveria uma prova muito importante, com bom peso na nota: a redação no vestibular. Nesse trajeto, em muitos momentos, você se perguntou: Afinal, para que escrever? Para que fazer uma boa redação? Só para passar no vestibular? Na era da internet, para que eu tenho de aprender a redigir, se a comunicação visual funciona muito melhor? Eu não sou escritor, não preciso saber criar textos!

É isso o que você pensa mesmo? Ou são apenas desabafos? Pois chegou a hora de dizer realmente o que pensa sobre o escrever. Para Clarice Lispector, escrever é maldição e salvação. Para Syd Field, é uma atividade profissional muito importante dentro da atividade geral da arte cinematográfica. E para você?

Com base nestes comentários, em sua própria experiência e, se achar necessário, levando em consideração os textos de Clarice Lispector e Syd Field, escreva uma redação de **gênero dissertativo**, empregando a norma-padrão da língua portuguesa, sobre o tema:

ESCREVER: O TRABALHO E A INSPIRAÇÃO.

(PROVA UNESP 2013, 2012, p.18).

Percebe-se que, na Unesp-2013, a prova de redação tem início com a proposição. Leva-se o vestibulando a resgatar sua realidade como autor de textos, inclusive fazendo menção

à realidade em que o candidato se encontra no momento em que lê a proposição, como escritor de texto no vestibular:

Desde pequeno, você vem sendo submetido, na escola, à prática de escrever. Com o passar do tempo, as exigências se tornaram cada vez maiores para que você aumentasse a qualidade de seus textos e não demorou muito para perceber que lá adiante, no fim do túnel do Ensino Médio, haveria uma prova muito importante, com bom peso na nota: a redação no vestibular (PROVA UNESP 2013, 2012, p.18).

Feito esse resgate, a proposta sugere alguns questionamentos e conclusões que teriam sido feitos pelo vestibulando, ao longo de sua vida: “Afinal, para que escrever? Para que fazer uma boa redação? Só para passar no vestibular? Na era da internet, para que eu tenho de aprender a redigir, se a comunicação visual funciona muito melhor? Eu não sou escritor, não preciso saber criar textos!” (PROVA UNESP 2013, 2012, p.18).

Apresenta-se, assim, ao candidato, uma proposta metalinguística: ele deveria escrever sobre a escrita; mais: ele deveria escrever sobre a redação de vestibular – em uma redação de vestibular. Para tanto, instiga-se o candidato, após essa apresentação, a discutir o assunto: “É isso o que você pensa mesmo? Ou são apenas desabafos? Pois chegou a hora de dizer realmente o que pensa sobre o escrever” (PROVA UNESP 2013, 2012, p.18).

Em seguida a essa apresentação da proposta, indica-se a relação entre o tema e dois textos-base de questões de interpretação; a gravura com esses textos-base estão aqui representados, uma vez que foram indicados como elementos a serem usados, na escrita da redação.

INSTRUÇÃO: As questões de números 25 a 28 tomam por base uma crônica de Clarice Lispector (1925-1977) e uma passagem do *Manual do Roteiro*, do professor de Técnica do roteiro, consultor e conferencista Syd Field.

Escrever

Eu disse uma vez que escrever é uma maldição. Não me lembro por que exatamente eu o disse, e com sinceridade. Hoje repito: é uma maldição, mas uma maldição que salva.

Não estou me referindo muito a escrever para jornal. Mas escrever aquilo que eventualmente pode se transformar num conto ou num romance. É uma maldição porque obriga e arrasta como um vício penoso do qual é quase impossível se livrar, pois nada o substitui. E é uma salvação.

Salva a alma presa, salva a pessoa que se sente inútil, salva o dia que se vive e que nunca se entende a menos que se escreva. Escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permanecerá apenas vago e sufocador. Escrever é também abençoar uma vida que não foi abençoada.

Que pena que só sei escrever quando espontaneamente a “coisa” vem. Fico assim à mercê do tempo. E, entre um verdadeiro escrever e outro, podem-se passar anos.

Lembro-me agora com saudade da dor de escrever livros.

(Clarice Lispector. *A descoberta do mundo*, 1999.)

Escrevendo o roteiro

Escrever um roteiro é um fenômeno espantoso, quase misterioso. Num dia você está com as coisas sob controle, no dia seguinte sob o controle delas, perdido em confusão e incerteza. Num dia tudo funciona, no outro não; ninguém sabe como ou por quê. É o processo criativo; que desafia análises; é mágica e maravilha.

Tudo o que foi dito ou registrado sobre a experiência de escrever desde o início dos tempos resume-se a uma coisa — escrever é sua experiência particular, pessoal. De ninguém mais.

Muita gente contribui para a feitura de um filme, mas o roteirista é a única pessoa que se senta e encara a folha de papel em branco.

Escrever é trabalho duro, uma tarefa cotidiana, de sentar-se diariamente diante de seu bloco de notas, máquina de escrever ou computador, colocando palavras no papel. Você tem que investir tempo.

Antes de começar a escrever, você tem que achar tempo para escrever.

Quantas horas por dia você precisa dedicar-se a escrever?

*Depende de você. Eu trabalho cerca de quatro horas por dia, cinco dias por semana. John Millius escreve uma hora por dia, sete dias por semana, entre 5 e 6 da tarde. Stirling Silliphant, que escreveu *The Towering Inferno* (*Inferno na Torre*), às vezes escreve 12 horas por dia. Paul Schrader trabalha com a história na cabeça por meses, contando-a para as pessoas até que ele a conheça completamente; então ele “pula na máquina” e a escreve em cerca de duas semanas. Depois ele gastará semanas polindo e consertando a história.*

Você precisa de duas a três horas por dia para escrever um roteiro.

Olhe para a sua agenda diária. Examine o seu tempo. Se você trabalha em horário integral, ou cuidando da casa e da família, seu tempo é limitado. Você terá que achar o melhor horário para escrever. Você é o tipo de pessoa que trabalha melhor pela manhã? Ou só vai acordar e ficar alerta no final da tarde? Tarde da noite pode ser um bom horário. Descubra.

(Syd Field. *Manual do roteiro*, 1995.)

(PROVA UNESP 2013, 2012, p.3).

O primeiro texto trata-se, como se pode perceber, da crônica “Escrever”, de autoria de Clarice Lispector, texto publicado no livro *A descoberta do mundo* (uma seleção de crônicas

originalmente publicadas no *Jornal do Brasil*). O segundo texto intitula-se “Escrevendo o roteiro”, fragmento do livro *Manual do roteiro*, do roteirista cinematográfico, escritor sobre técnicas de roteirização e professor Syd Field.

Como é observável, a proposta de redação auxilia o vestibulando a compreender ambos os textos, já que faz um breve resumo de cada um dos escritos.

Realizada a apresentação da coletânea formada pelos textos presentes em questões de interpretação da prova, e lançando a pergunta para o candidato “E para você [o que é a escrita]?”, solicita-se que este, “com base nesses comentários, em sua própria experiência” e, se julgasse necessário, com base nos dois textos indicados, formulasse um texto “de gênero dissertativo, empregando a norma-padrão da língua portuguesa”. Em seguida, explicita-se o assunto a ser discutido: “Escrever: o trabalho e a inspiração” (PROVA UNESP 2013, 2012, p.18).

No Manual do Candidato do vestibular da Unesp-2013, assim como ocorreu no vestibular anterior, explicita-se que se solicitaria do candidato a realização de uma “redação em língua portuguesa, de gênero dissertativo” e que a banca examinadora julgaria os textos produzidos pelos vestibulandos por “propriedades de coesão, coerência e progressão temática, privilegiando-se a norma padrão da língua” (UNESP 2013, 2012, p.27).

3.1.2.3 Unesp-2014

Segue a proposta de redação do vestibular da Unesp-2014, ocorrido no dia 16 de dezembro de 2013.

REDAÇÃO

TEXTO 1

Dos 594 deputados e senadores em exercício no Congresso Nacional, 190 (32%) já foram condenados na Justiça e/ou nos Tribunais de Contas.

As ocorrências se encaixam em quatro grandes áreas: irregularidades em contas e processos administrativos no âmbito dos Tribunais de Contas (como fraudes em licitações); citações na Justiça Eleitoral (contas de campanha rejeitadas, compra de votos, por exemplo); condenações na Justiça referentes à lida com o bem público no exercício da função (enriquecimento ilícito, peculato etc.); e outros (homicídio culposo, trabalho degradante etc.).

(Natália Paiva. www.transparencia.org.br. Adaptado.)

TEXTO 2

Nossa tradição cultural, por diversas razões, criou um ideal de cidadania política sem vínculos com a efetiva vida social dos brasileiros. Na teoria, aprendemos que devemos ser cidadãos; na prática, que não é possível, nem desejável, comportarmos-nos como cidadãos. A face política do modelo de identidade nacional é permanentemente corroída pelo desrespeito aos nossos ideais de conduta.

Idealmente, ser brasileiro significa herdar a tradição democrática na qual somos todos iguais perante a lei e onde o direito à vida, à liberdade e à busca da felicidade é uma propriedade inalienável de cada um de nós; na realidade, ser brasileiro significa viver em um sistema socioeconômico injusto, onde a lei só existe para os pobres e para os inimigos e onde os direitos individuais são monopólio dos poucos que têm muito.

Preso nesse impasse, o brasileiro vem sendo coagido a reagir de duas maneiras. Na primeira, com apatia e desesperança. É o caso dos que continuam acreditando nos valores ideais da cultura e não querem converter-se ao cinismo das classes dominantes e de seus seguidores. Essas pessoas experimentam uma notável diminuição da autoestima na identidade de cidadão, pois não aceitam conviver com o baixo padrão de moralidade vigente, mas tampouco sabem como agir honradamente sem se tornarem vítimas de abusos e humilhações de toda ordem. Deixam-se assim contagiar pela inércia ou sonham em renunciar à identidade nacional, abandonando o país. Na segunda maneira, a mais nociva, o indivíduo adere à ética da sobrevivência ou à lei do vale-tudo: pensa escapar à delinquência, tornando-se delinquente.

(Jurandir Freire Costa. <http://super.abril.com.br>. Adaptado.)

TEXTO 3

Se o eleitorado tem bastante clareza quanto à falta de honestidade dos políticos brasileiros, não se pode dizer o mesmo em relação à sua própria imagem como “povo brasileiro”. Isto pode ser um reflexo do aclamado “jeitinho brasileiro”, ora motivo de orgulho, ora de vergonha.

De qualquer forma, fica claro que há problemas tanto quando se fala de honestidade de uma forma genérica, como quando há abordagem específica de comportamentos antiéticos, alguns ilegais: a “caixinha” para o guarda não multar; a sonegação de impostos, a compra de produtos piratas, as fraudes no seguro, entre outros. A questão que está posta aqui é que a população parece não relacionar seus “pequenos desvios” com o comportamento desonesto atribuído aos políticos.

(Silvia Cervellini. www.ibope.com.br. Adaptado.)

Com base nos textos apresentados e em seus próprios conhecimentos, escreva uma redação de gênero dissertativo, empregando a norma-padrão da língua portuguesa, sobre o tema:

CORRUPÇÃO NO CONGRESSO NACIONAL: REFLEXO DA SOCIEDADE BRASILEIRA?

Assim como se pôde observar no ano anterior, a proposta de redação do vestibular da Unesp-2014 tem início com uma coletânea de três textos.

O primeiro dos textos consiste em uma postagem (adaptada) do site www.transparencia.org.br, um banco de dados com informação sobre os congressistas brasileiros e sobre os financiamentos eleitorais. A autora do texto presente na coletânea é a jornalista Natália Paiva, que faz parte da equipe executiva do site.

O segundo texto é uma publicação (adaptada) do site da revista *Superinteressante* (endereço do site: <http://super.abril.com.br>), de autoria do psicanalista e escritor Jurandir Freire Costa.

O texto 3 trata-se de uma publicação (adaptada) do site do Ibope³² – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística –, de autoria de Silvia Cervellini, Diretora de Atendimento e Planejamento do *Ibope Inteligência*.

Após a coletânea de textos, a prova de redação da Unesp-2014 apresenta um breve enunciado de orientação aos vestibulandos, indicando que eles deveriam redigir uma “redação de gênero dissertativo”, com emprego da “norma-padrão da língua portuguesa” (PROVA UNESP 2014, 2013, p.18). Para isso, os candidatos deveriam considerar os textos-base, assim como seus conhecimentos próprios acerca do assunto.

Tal assunto é exposto em forma de pergunta: “Corrupção no Congresso Nacional: reflexo da sociedade brasileira?” (PROVA UNESP 2014, 2013, p.18).

O Manual do Candidato do vestibular da Unesp-2014 apresenta as mesmas informações dos anos anteriores. Novamente se explicita que a prova de redação solicitaria do vestibulando uma “redação, em língua portuguesa, de gênero dissertativo”. Igualmente, explicita-se que a banca examinadora julgaria “propriedades [dos textos produzidos] de progressão temática, coerência e coesão, privilegiando-se a modalidade escrita culta” (UNESP 2014, 2013, p.31).

Além dessas informações acerca da prova, o manual da Unesp de 2014 traz uma novidade: detalhes sobre os critérios de correção. Observemos.

³² Endereço do site: www.ibope.com.br.

CrITÉrios de AvaliaÇão da RedaçãO

- A prova de redação tem o objetivo de avaliar a capacidade de fundamentação e de conclusão, o respeito ao tema definido, a clareza da exposição de ideias e o domínio da norma culta na modalidade escrita da língua portuguesa na elaboração de uma dissertação;
- A prova de redação terá, na sua correção, a atribuição de nota de 0 a 28 pontos;
- Serão considerados os seguintes critérios de avaliação:

A – Proposta e Abordagem do Tema: A leitura da Proposta e da Coletânea deve ser o ponto de partida para a elaboração do projeto de texto. Nesse critério, portanto, avalia-se se o candidato cumpre o que está sendo solicitado, posicionando-se frente à proposta e levando em consideração os elementos da Coletânea. Avalia-se, ainda, se o candidato compreende as ligações de sentido existentes entre Tema e Coletânea, demonstrando domínio do conjunto total das propostas (textos de apoio, tema e comando com especificação da tarefa a ser realizada);

B – Gênero/Tipo de Texto e Coerência: Neste critério, avalia-se o desenvolvimento do tipo de texto dissertativo e como a argumentação é construída. Isto é, avalia-se como o candidato sustenta sua tese em termos argumentativos e como esta argumentação está organizada, considerando-se a macroestrutura do texto dissertativo (introdução, desenvolvimento e conclusão). Assim, avalia-se, neste critério, a presença de introdução (apresentação do assunto abordado ou do ponto de vista a ser defendido), de desenvolvimento (argumentação que sustente a posição tomada) e de conclusão (término decorrente da argumentação apresentada). Quando essas partes estão presentes e efetivamente articuladas, percebe-se, no texto, uma progressão temática. É importante dizer que são avaliadas, também, a qualidade e a pertinência dos argumentos, e a ausência de contradição entre as ideias apresentadas. Por fim, avalia-se, o tipo de interlocução construída pelo texto: na medida em que se trata de um tipo de texto em que o autor deve analisar, explicar, avaliar e interpretar uma questão específica de modo a convencer seu interlocutor de que o seu ponto de vista é o melhor ponto de vista possível, faz-se necessária uma ficcionalização construída a partir da interlocução entre um enunciador que se mostra como a voz do bom-senso/da verdade/da razão e um co-enunciador representado como um auditório universal.

C – Elementos Linguísticos (Modalidade e Coesão): Avalia-se, neste critério, o uso dos recursos formais da língua portuguesa expressos na superfície textual: as regras do padrão culto escrito da língua (regras ortográficas, morfológicas, sintáticas). Avalia-se, também, a escolha lexical (precisão vocabular) e o grau de formalidade/informalidade expressa em palavras e expressões. É importante considerar que as propostas definem que o texto deve ser escrito em norma-padrão da língua portuguesa e que o gênero/tipo de texto impõe um grau de formalidade que deve contribuir para a interlocução definida acima. Em termos de coesão, avalia-se a capacidade de o candidato utilizar os recursos coesivos da língua (lexicais, sintáticos e semânticos: anáforas, catáforas, repetições, substituições, etc.) de modo a tornar a relação entre frases e períodos e entre os parágrafos do texto mais claras e precisas.

- Cada redação é avaliada por dois examinadores independentes e, no caso de haver discrepância na atribuição das notas, o texto é reavaliado por um terceiro examinador independente. No caso de a discrepância permanecer, a prova é avaliada pelos Coordenadores da banca.
- A nota final da redação é calculada da seguinte forma: nas situações em que a prova não passa por uma terceira avaliação, a nota final é a média das duas notas atribuídas; quando há terceira correção, a nota final é a média das duas notas mais próximas; quando a prova passa, ainda, pela avaliação da coordenação da banca de examinadores, a nota final é a média entre a nota dada pelos coordenadores e a nota mais próxima dada por um dos três primeiros examinadores;
- Será atribuída nota zero à prova de redação que:
 - a) fugir ao tema ou gênero/tipo de texto propostos;
 - b) for escrita em outra língua que não a portuguesa;
 - c) for assinada ou redigida fora dos locais apropriados;
 - d) apresentar qualquer sinal que, de alguma forma, possibilite a identificação do candidato;
 - e) for escrita a lápis, em parte ou em sua totalidade;
 - f) estiver em branco;
 - g) apresentar letra ilegível e/ou incompreensível;
 - h) apresentar o texto definitivo em menos de 7 linhas efetivamente escritas.

(UNESP 2014, 2013, p.43).

Primeiramente, esse trecho do manual indica o objetivo geral da prova: (“[...] avaliar a capacidade de fundamentação e de conclusão, o respeito ao tema definido, a clareza da

exposição de ideias e o domínio da norma culta na modalidade escrita da língua portuguesa na elaboração de uma dissertação” [UNESP 2014, 2013, p.43]). Após essa primeira apresentação, explicitam-se os critérios propriamente ditos. Observemos um a um os critérios, uma vez que eles nos serão importantes, quando realizarmos nossas análises.

O primeiro critério de correção é *Proposta e Abordagem do Tema*:

A leitura da Proposta e da Coletânea deve ser o ponto de partida para a elaboração do projeto de texto. Nesse critério, portanto, avalia-se se o candidato cumpre o que está sendo solicitado, posicionando-se frente à proposta e levando em consideração os elementos da Coletânea. Avalia-se, ainda, se o candidato compreende as ligações de sentido existentes entre Tema e Coletânea, demonstrando domínio do conjunto total das propostas (textos de apoio, tema e comando com especificação da tarefa a ser realizada) (UNESP 2014, 2013, p.43).

Percebe-se, nessa descrição do critério, a preocupação com a leitura realizada pelo candidato – a leitura da proposta e da coletânea. Essa leitura efetiva seria, segundo o manual, “o ponto de partida para a elaboração do projeto de texto” (UNESP 2014, 2013, p.43). O critério avalia, assim, se o texto produzido pelo vestibulando efetivamente cumpre a proposta, que inclui o entendimento da coletânea fornecida a ele. Nas palavras do manual, o candidato deveria “compreende[r] as ligações de sentido existentes entre Tema e Coletânea, demonstrando domínio do conjunto total das propostas (textos de apoio, tema e comando com especificação da tarefa a ser realizada)” (UNESP 2014, 2013, p.43).

O segundo critério é denominado *Gênero/Tipo de Texto e Coerência*:

Neste critério, avalia-se o desenvolvimento do tipo de texto dissertativo e como a argumentação é construída. Isto é, avalia-se como o candidato sustenta sua tese em termos argumentativos e como esta argumentação está organizada, considerando-se a macroestrutura do texto dissertativo (introdução, desenvolvimento e conclusão). Assim, avalia-se, neste critério, a presença de introdução (apresentação do assunto abordado ou do ponto de vista a ser defendido), de desenvolvimento (argumentação que sustente a posição tomada) e de conclusão (término decorrente da argumentação apresentada). Quando essas partes estão presentes e efetivamente articuladas, percebe-se, no texto, uma progressão temática. É importante dizer que são avaliadas, também, a qualidade e a pertinência dos argumentos, e a ausência de contradição entre as ideias apresentadas. Por fim, avalia-se o tipo de interlocução construída pelo texto: na medida em que se trata de um tipo de texto em que o autor deve analisar, explicar, avaliar e interpretar uma questão específica de modo a convencer seu interlocutor de que o seu ponto de vista é o melhor ponto de vista possível, faz-se necessária uma ficcionalização construída a partir da interlocução entre um enunciador que se mostra como a voz do bom-senso/da verdade/da razão e um co-enunciador representado como um auditório universal (UNESP 2014, 2013, p.43).

É interessante notar, aqui, a nomenclatura empregada para referência à dissertação. Enquanto a proposta de redação continua fazendo menção ao “gênero

dissertativo” (PROVA UNESP 2014, 2013, p.18), o manual mescla as duas nomenclaturas (inclusive no nome do critério, “*Gênero/Tipo de Texto e Coerência*” [UNESP 2014, 2013, p.43]): alude-se às tipologias e aos gêneros textuais.

Igualmente interessante é perceber-se que se descreve uma “macroestrutura do texto dissertativo”, que se constituiria de introdução, com “apresentação do assunto abordado ou do ponto de vista a ser defendido”; de desenvolvimento, com “argumentação que sustente a posição tomada”; e de conclusão, que consistiria no “término decorrente da argumentação apresentada” (UNESP 2014, 2013, p.43). Em um ponto posterior do presente trabalho realizamos uma análise mais detalhada acerca dessa questão do gênero ou tipo textual nas provas da Unesp. Por ora, cabe apenas apontar essa dupla menção às tipologias e aos gêneros textuais.

Também faz parte do segundo critério de correção a “pertinência e a qualidade” dos argumentos, além da coerência – a “ausência de contradição” (UNESP 2014, 2013, p.43) – entre os argumentos apresentados e destes com a tese escolhida pelo candidato.

É notável, ainda, a inserção do elemento “interlocução”, no critério. Afirma-se que esse “tipo de texto” (percebe-se, novamente, a retomada da terminologia associada às tipologias textuais) exige de seu autor a prática de “analisar, explicar, avaliar e interpretar uma questão específica de modo a convencer seu interlocutor de que o seu ponto de vista é o melhor ponto de vista possível”. Essas características “típicas” da dissertação devem, segundo o manual, levar a uma interlocução “ficcional”, em que o autor assumiria “a voz do bom-senso/da verdade/da razão” e escreveria para um co-enunciador que seria um “auditório universal” (UNESP 2014, 2013, p.43).

O terceiro e último critério de correção são os *Elementos Linguísticos (Modalidade e Coesão)*:

Avalia-se, neste critério, o uso dos recursos formais da língua portuguesa expressos na superfície textual: as regras do padrão culto escrito da língua (regras ortográficas, morfológicas, sintáticas). Avalia-se, também, a escolha lexical (precisão vocabular) e o grau de formalidade/informalidade expressa em palavras e expressões. É importante considerar que as propostas definem que o texto deve ser escrito em norma-padrão da língua portuguesa e que o gênero/tipo de texto impõe um grau de formalidade que deve contribuir para a interlocução definida acima. Em termos de coesão, avalia-se a capacidade de o candidato utilizar os recursos coesivos da língua (lexicais, sintáticos e semânticos: anáforas, catáforas, repetições, substituições, etc.) de modo a tornar a relação entre frases e períodos e entre os parágrafos do texto mais claras e precisas (UNESP 2014, 2013, p.43).

O critério avalia, como o seu título já antecipa, os “elementos linguísticos”, o que inclui a “modalidade” e a “coesão” (UNESP 2014, 2013, p.43).

Como já fica explícito no enunciado da proposta de redação, exige-se o emprego d’“as regras do padrão culto escrito da língua (regras ortográficas, morfológicas, sintáticas)”. Também são considerados “a escolha lexical (precisão vocabular) e o grau de formalidade/informalidade expressa em palavras e expressões”. A respeito desse registro da língua, é interessante notar mais uma vez a preocupação, no manual, de se explicitar a sua adequação com o “gênero/tipo de texto”, que “impõe um grau de formalidade que deve contribuir para a interlocução definida acima” (UNESP 2014, 2013, p.43).

Com relação à coesão textual, explicita-se que a banca avalia o emprego de recursos coesivos – “lexicais, sintáticos e semânticos: anáforas, catáforas, repetições, substituições, etc.” (UNESP 2014, 2013, p.43) – que relacionem frases, períodos e parágrafos.

3.1.2.4 Unesp-2015

Segue a proposta de redação do vestibular da Unesp-2015, ocorrido no dia 15 de dezembro de 2014.



00000000
REDAÇÃO

TEXTO 1

O Brasil era o último país do mundo ocidental a eliminar a escravidão! Para a maioria dos parlamentares, que se tinham empenhado pela abolição, a questão estava encerrada. Os ex-escravos foram abandonados à sua própria sorte. Caberia a eles, daí por diante, converter sua emancipação em realidade. Se a lei lhes garantia o *status* jurídico de homens livres, ela não lhes fornecia meios para tornar sua liberdade efetiva. A igualdade jurídica não era suficiente para eliminar as enormes distâncias sociais e os preconceitos que mais de trezentos anos de cativeiro haviam criado. A Lei Áurea abolia a escravidão mas não seu legado. Trezentos anos de opressão não se eliminam com uma penada. A abolição foi apenas o primeiro passo na direção da emancipação do negro. Nem por isso deixou de ser uma conquista, se bem que de efeito limitado.

(Emília Viotti da Costa. *A abolição*, 2008.)

TEXTO 2

O Instituto Ethos, em parceria com outras entidades, divulgou um estudo sobre a participação do negro nas 500 maiores empresas do país. E lamentou, com os jornais, o fato de que 27% delas não souberam responder quantos negros havia em cada nível funcional. Esse dado foi divulgado como indício de que, no Brasil, existe racismo. Um paradoxo. Quase um terço das empresas demonstra a entidades seriíssimas que “cor” ou “raça” não são filtros em seus departamentos de RH e, exatamente por essa razão, as empresas passam a ser suspeitas de racismo. Elas são acusadas por aquilo que as absolve. Tempos perigosos, em que pessoas, com ótimas intenções, não percebem que talvez estejam jogando no lixo o nosso maior patrimônio: a ausência de ódio racial.

Há toda uma gama de historiadores sérios, dedicados e igualmente bem-intencionados, que estudam a escravidão e se deparam com esta mesma constatação: nossa riqueza é esta, a tolerância. Nada escamoteiam: bem documentados, mostram os horrores da escravidão, mas atestam que, não a cor, mas a condição econômica é que explica a manutenção de um indivíduo na pobreza. [...]. Hoje, se a maior parte dos pobres é de negros, isso não se deve à cor da pele. Com uma melhor distribuição de renda, a condição do negro vai melhorar acentuadamente. Porque, aqui, cor não é uma questão.

(Ali Kamel. “Não somos racistas”. www.oglobo.com.br, 09.12.2003.)

TEXTO 3

Qualquer estudo sobre o racismo no Brasil deve começar por notar que, aqui, o racismo é um tabu. De fato, os brasileiros imaginam que vivem numa sociedade onde não há discriminação racial. Essa é uma fonte de orgulho nacional, e serve, no nosso confronto e comparação com outras nações, como prova incontestada de nosso *status* de povo civilizado.

(Antonio Sérgio Alfredo Guimarães. *Racismo e anti-racismo no Brasil*, 1999. Adaptado.)

TEXTO 4

Na ausência de uma política discriminatória oficial, estamos envoltos no país de uma “boa consciência”, que nega o preconceito ou o reconhece como mais brando. Afirma-se de modo genérico e sem questionamento uma certa harmonia racial e joga-se para o plano pessoal os possíveis conflitos. Essa é sem dúvida uma maneira problemática de lidar com o tema: ora ele se torna inexistente, ora aparece na roupa de alguém outro.

É só dessa maneira que podemos explicar os resultados de uma pesquisa realizada em 1988, em São Paulo, na qual 97% dos entrevistados afirmaram não ter preconceito e 98% dos mesmos entrevistados disseram conhecer outras pessoas que tinham, sim, preconceito. Ao mesmo tempo, quando inquiridos sobre o grau de relação com aqueles que consideravam racistas, os entrevistados apontavam com frequência parentes próximos, namorados e amigos íntimos. Todo brasileiro parece se sentir, portanto, como uma ilha de democracia racial, cercado de racistas por todos os lados.

(Lília Moritz Schwarcz. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário*, 2012. Adaptado.)

Com base nos textos apresentados e em seus próprios conhecimentos, escreva uma redação de gênero dissertativo, empregando a norma-padrão da língua portuguesa, sobre o tema:

O LEGADO DA ESCRAVIDÃO E O PRECONCEITO CONTRA NEGROS NO BRASIL

Como se pode observar, a proposta de redação da Unesp-2015 tem início, diretamente, com uma coletânea de quatro textos.

O primeiro texto vem a ser um fragmento do livro *A abolição*, de autoria da historiadora Emília Viotti da Costa. O texto 2 trata-se de um artigo de opinião publicado no site do jornal *O Globo* (www.oglobo.com.br), no dia 9 de dezembro de 2013; o artigo, de título “Não somos racistas”, é de autoria do jornalista e sociólogo Ali Kamel. O terceiro texto trata-se de um pequeno trecho (adaptado) do livro *Racismo e anti-racismo no Brasil*, de autoria do professor de sociologia Antonio Sérgio Alfredo Guimarães. O quarto e último texto é um excerto (adaptado) do livro, de autoria da historiadora e antropóloga Lilia Moritz Schwarcz, *Nem preto nem branco, muito pelo contrário*.

Após a exposição da coletânea, a prova de redação da Unesp-2015 apresenta o enunciado, muito semelhante aos enunciados existentes em provas anteriores. Solicita-se que, com base na coletânea e nos próprios conhecimentos, o candidato escreva “uma redação de gênero dissertativo”, com emprego da norma-padrão da língua portuguesa. O assunto a respeito do qual o candidato deveria escrever também está definido: “O legado da escravidão e o preconceito contra negros no Brasil” (PROVA UNESP 2015, 2014, p.20).

Com relação ao Manual do Candidato do vestibular da Unesp-2015, neles se encontram as mesmas informações presentes nos manuais dos três anos anteriores. Explicita-se que a prova de redação solicitaria do candidato a formulação de uma “redação, em língua portuguesa, de gênero dissertativo” (UNESP 2015, 2014, p.28). Também se explicita que a banca examinadora julgaria, nos textos produzidos, “propriedades de progressão temática, coerência e coesão, privilegiando-se a modalidade escrita culta” (UNESP 2015, 2014, p.28). Nesse manual, há, ainda, a explicitação dos mesmos critérios de correção presentes no manual do ano anterior: Proposta e Abordagem do Tema; Gênero/Tipo de Texto e Coerência; e Elementos Linguísticos (Modalidade e Coesão).

3.1.3 Comvest/Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Também fazem parte de nosso *corpus* os exames realizados como processo seletivo da Universidade Estadual de Campinas, exames esses formulados pela Comissão Permanente para os Vestibulares (Comvest). Observemos cada uma das propostas aplicadas entre 2012 e 2015, assim como outros elementos disponibilizados aos candidatos.

Lembre-mos de que, no período por nós estudado no presente trabalho (2012 a 2015), a Unicamp apresentou um total de nove propostas de redação: no ano de 2012 o vestibular realizado pela Comvest apresentou três propostas de redação; entre 2013 e 2015, apresentou

duas propostas de redação em cada ano. Pois são essas nove propostas que fazem parte de nosso *corpus*.

3.1.3.1 Unicamp-2012

Seguem as três propostas presentes no vestibular de 2012.

Texto 1

Observemos, a seguir, a primeira proposta de redação do vestibular de 2012, em prova realizada no dia 13 de novembro de 2011.

TEXTO 1

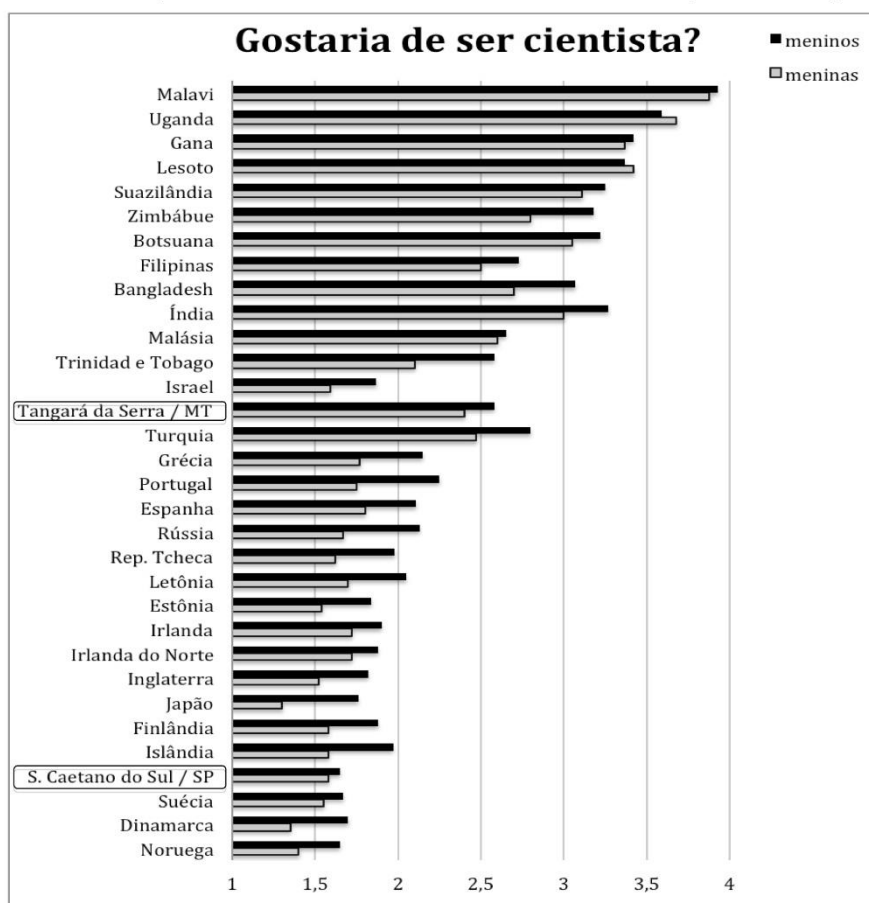
Imagine que, ao navegar em uma página da internet especializada em orientação vocacional, você encontra um **fórum** criado por **concluintes do Ensino Médio** para discutir o que leva uma pessoa a investir na profissão de cientista. Um dos participantes do fórum, que se autoneia *Estudante Paulista*, postou o **gráfico** reproduzido abaixo e escreveu o seguinte comentário:

Às 15h42, *Estudante Paulista* escreveu:

Vejam este gráfico! Ele mostra o resultado de uma pesquisa sobre o interesse de estudantes de vários lugares do mundo pela carreira científica. Vocês não acham que essa pesquisa reflete muito bem a realidade? Eu, por exemplo, sempre morei em São Paulo e nunca pensei em ser cientista!

Você decide, então, participar da **discussão**, postando um **comentário** sobre a mesma pesquisa, **em resposta** à pessoa que assina como *Estudante Paulista*. No comentário, você deverá:

- fazer uma análise do gráfico, sugerindo o que pode ser concluído a partir dos resultados da pesquisa;
- posicionar-se frente à opinião do *Estudante Paulista*, levando em conta a análise que você fez do gráfico.



Respostas de estudantes de vários países à pergunta “Gostaria de ser cientista?”, apresentadas em escala de 1 a 4. Quanto maior o número, maior a quantidade de respostas positivas. Em destaque, os índices dos municípios brasileiros de Tangará da Serra (MT) e São Caetano do Sul (SP).

(Adaptado de *Ciência Hoje*, n. 282, vol. 47, jun. 2011, p. 59.)

A primeira proposta da Unicamp-2012 apresenta um enunciado, assim como ocorre nas três propostas apresentadas nesse ano, que orienta o candidato a “imaginar-se” em uma situação

específica. No caso, o comando é para que este imagine que, “ao navegar em uma página da internet especializada em orientação vocacional”, ele “encontra um fórum criado por concluintes do Ensino Médio para discutir o que leva uma pessoa a investir na profissão de cientista” (PROVA UNICAMP 2012, 2011, p.1). Nesse fórum, um estudante (de pseudônimo *Estudante Paulista*) teria postado um gráfico (esse é o texto-base, a ser analisado pelo vestibulando), juntamente com um comentário:

Vejam este gráfico! Ele mostra o resultado de uma pesquisa sobre o interesse de estudantes de vários lugares do mundo pela carreira científica. Vocês não acham que essa pesquisa reflete muito bem a realidade? Eu, por exemplo, sempre morei em São Paulo e nunca pensei em ser cientista! (PROVA UNICAMP 2012, 2011, p.1).

O estabelecimento da situação comunicativa é complementado pela motivação da personagem a ser assumida pelo vestibulando: na proposta de redação, afirma-se que ela teria mobilizado-se pela postagem do comentário do *Estudante Paulista*, e teria assim decidido participar da discussão do fórum, postando um comentário (esse é o gênero textual a ser produzido) em resposta àquele comentário escrito pelo *Estudante* (interlocução).

Para completar o contexto de escrita, explicitam-se dois propósitos do texto a ser escrito: realizar uma análise do gráfico; assumir uma opinião a respeito do posicionamento do *Estudante Paulista*.

O gráfico em questão, elemento-chave de análise na presente proposta, é adaptado da publicação da revista *Ciência Hoje*, e consiste em respostas de estudantes (meninos e meninas) de vários países à pergunta “Gostaria de ser cientista?”. No gráfico, também estão destacadas as respostas de duas cidades brasileiras: Tangará da Serra (MT) e São Caetano do Sul (SP).

Texto 2

Agora, segue a segunda proposta de redação do vestibular de 2012.

TEXTO 2

Coloque-se no lugar dos **estudantes de uma escola** que passou a monitorar as páginas de seus alunos em redes sociais da internet (como o Orkut, o Facebook e o Twitter), após um evento similar aos relatados na matéria reproduzida abaixo. Em função da polêmica provocada pelo **monitoramento**, você resolve escrever um **manifesto** e recebe o apoio de vários colegas. Juntos, decidem lê-lo na próxima **reunião de pais e professores com a direção da escola**. Nesse manifesto, a ser redigido na modalidade oral formal, você deverá necessariamente:

- explicitar o evento que motivou a direção da escola a fazer o monitoramento;
- declarar e sustentar o que você e seus colegas defendem, convocando pais, professores e alunos a agir em conformidade com o proposto no documento.

Escolas monitoram o que aluno faz em rede social

Durante uma aula vaga em uma escola da Grande São Paulo, os alunos decidiram tirar fotos deitados em colchonetes deixados no pátio para a aula de educação física. Um deles colocou uma imagem no Facebook com uma legenda irônica, em que dizia: vejam as aulas que temos na escola. Uma professora viu a foto e avisou a diretora. Resultado: o aluno teve de apagá-la e todos levaram uma bronca.

O caso é um exemplo da luta que as escolas têm travado com os alunos por conta do uso das redes sociais. Assuntos relativos à imagem do colégio, casos de *bullying* virtual e até mensagens em que, para a escola, os alunos se expõem demais, estão tendo de ser apagados e podem acabar em punição. Em outra instituição, contam os alunos, um casal foi suspenso depois de a menina pôr no Orkut uma foto deles se beijando nas dependências da escola.

As escolas não comentaram os casos. Uma delas diz que só pediu para apagar a foto porque houve um "tom ofensivo". Como outras escolas consultadas, nega que monitore o que os alunos publicam nos sites.

Exercícios - Como professores e alunos são "amigos" nas redes sociais, a escola tem acesso imediato às publicações.

Foi o que aconteceu com um aluno do ABC paulista. Um professor soube da página que esse aluno criou com amigos no Orkut. Nela, resolviam exercícios de geografia – cujas respostas acabaram copiadas por colegas. O aluno teve de tirá-la do ar.

O caso é parecido com o de uma aluna de 15 anos do Rio de Janeiro obrigada a apagar uma comunidade criada por ela no Facebook para a troca de respostas de exercícios. Ela foi suspensa. Já o aluno do ABC paulista não sofreu punição e o assunto *ética na internet* passou a ser debatido em aula.

Transformar o problema em tema de discussão para as aulas é considerado o ideal por educadores. "A atitude da escola não pode ser polícialasca, tem que ser preventiva e negociadora no sentido de formar consciência crítica", diz Sílvia Colello, professora de pedagogia da USP.

(Adaptado de Talita Bedinelli & Fabiana Rewald, *Folha de S. Paulo*, 19/06/2011.)

Na segunda proposta de redação apresentada ao vestibulando de 2012, define-se, como contexto de produção escrita, a seguinte situação: uma escola passou a monitorar os conteúdos

publicados por seus alunos em redes sociais – tais como Orkut, Facebook e Twitter –, após um episódio semelhante àquele apontado em uma reportagem (o texto-base que embasará a produção do vestibulando) sobre o assunto. Nessa situação específica, o candidato deve-se assumir como um dos estudantes da escola; um aluno que decide escrever, em nome de um grupo discente, um manifesto (gênero textual a ser produzido), a ser lido em uma reunião entre pais, professores e diretores da instituição (interlocução).

A proposta deixa claro que a linguagem do texto deve ser oral formal, explicitando a adequação com relação ao contexto de escrita: deve-se empregar uma linguagem próxima à oral porque, apesar de ser um texto escrito, ele foi produzido com o intuito de ser lido, em uma reunião; deve ser formal, devido aos objetivos e à solenidade da ocasião.

Também se explicitam alguns elementos (propósitos) que devem figurar no texto a ser produzido: deve-se nomear qual foi o acontecimento que gerou o início do monitoramento das páginas de seus alunos em redes sociais, por parte da escola; deve-se esclarecer qual é o posicionamento dos alunos autores do manifesto, argumentando em favor desse ponto de vista e convocando pais, professores e alunos a agir em favor dele.

Fazia parte das tarefas do vestibulando ler e interpretar adequadamente a reportagem “Escolas monitoram o que aluno faz em rede social”, adaptada de matéria publicada em 19 de junho de 2011 no jornal *Folha de S.Paulo*, e de autoria das repórteres Talita Bedinelli e Fabiana Rewald.

Texto 3

Por fim, a terceira proposta de redação do vestibular de 2012.

TEXTO 3

Imagine-se na posição de um **leigo em informática** que, ao ler a matéria *Cabeça nas nuvens*, reproduzida abaixo, decide buscar informações sobre o que chamam de **computação em nuvem**. Após conversar com usuários de computador e ler vários textos sobre o assunto (alguns dos quais reproduzidos abaixo em I, II e III), você conclui que o conceito é pouco conhecido e resolve elaborar um **verbete** para explicá-lo. Nesse verbete, que será publicado em uma **enciclopédia on-line** destinada a **pessoas que não são especializadas em informática**, você deverá:

- definir *computação em nuvem*, fornecendo dois exemplos para mostrar que ela já está presente em atividades realizadas cotidianamente pela maioria dos usuários de computador;
- apresentar uma vantagem e uma desvantagem que a aplicação da *computação em nuvem* poderá ter em um futuro próximo.

Cabeça nas nuvens

Quando foi convidado para participar da feira de educação da Microsoft, Diogo Machado já sabia que projeto desenvolver. O estagiário de informática da Escola Estadual Professor Francisco Coelho Avila Júnior, em Cachoeiro de Itapemirim (ES), estava cansado de ouvir reclamações de alunos que perdiam arquivos no computador. Decidiu criar um sistema para salvar trabalhos na própria internet, como ele já fazia com seus códigos de programação. Dessa forma, se o computador desse pau, o conteúdo ficaria seguro e poderia ser acessado de qualquer máquina. A ideia do recém-formado técnico em informática se baseava em *clouding computing* (ou *computação em nuvem*), tecnologia que é a aposta de gigantes como Apple e Google para o armazenamento de dados no futuro.

Em três meses, Diogo desenvolveu o *Escola na nuvem* (escolanavuem.com.br), um portal em que estudantes e professores se cadastram e podem armazenar e trocar conteúdos, como o trabalho de matemática ou os tópicos da aula anterior. As informações ficam em um disco virtual, sempre disponíveis para consulta via *web*.

(Extraído de *Galileu*, nº. 241, ago. 2011, São Paulo: Editora Globo, p. 79.)

I

“Você quer ter uma máquina de lavar ou quer ter a roupa lavada?”

Essa pergunta resume de forma brilhante o conceito de *computação em nuvem*, que foi abordado em um documentário veiculado recentemente na TV.

(Adaptado de <http://toprenda.net/2010/04/computacao-em-nuvem-voce-ja-usa-e-nem-sabia.>)

II

Vamos dizer que você é o executivo de uma grande empresa. Suas responsabilidades incluem assegurar que todos os seus empregados tenham o *software* e o *hardware* de que precisam para fazer o seu trabalho. Comprar computadores para todos não é suficiente – você também tem de comprar *software* ou licenças de *software* para dar aos empregados as ferramentas que eles exigem.

Em breve, deve haver uma alternativa para executivos como você. Em vez de instalar uma suíte de aplicativos em cada computador, você só teria de carregar uma aplicação. Essa aplicação permitiria aos trabalhadores logar-se em um serviço baseado na *web* que hospeda todos os programas de que o usuário precisa para o seu trabalho. Máquinas remotas de outra empresa rodariam tudo – de *e-mail* a processador de textos e a complexos programas de análise de dados. Isso é chamado *computação em nuvem* e poderia mudar toda a indústria de computadores.

Se você tem uma conta de *e-mail* com um serviço baseado na *web*, como *Hotmail*, *Yahoo!* ou *Gmail*, então você já teve experiência com *computação em nuvem*. Em vez de rodar um programa de *e-mail* no seu computador, você se loga numa conta de *e-mail* remotamente pela *web*.

(Adaptado de Jonathan Strickland, *Como funciona a computação em nuvem*. Disponível em <http://informatica.hsw.uol.com.br/computacao-em-nuvem.htm>.)

III

A simples ideia de determinadas informações ficarem armazenadas em computadores de terceiros (no caso, os fornecedores de serviço), mesmo com documentos garantindo a privacidade e o sigilo, preocupa pessoas, órgãos do governo e, principalmente, empresas. Além disso, há outras questões, como o problema da dependência de acesso à internet: o que fazer quando a conexão cair? Algumas companhias já trabalham em formas de sincronizar aplicações *off-line* com *on-line*, mas tecnologias para isso ainda precisam evoluir bastante.

(Adaptado de *O que é Cloud Computing?* Disponível em: <http://www.infowester.com/cloudcomputing.php>.)

3

Nessa terceira proposta de redação apresentada ao vestibulando de 2012, orienta-se que ele se imagine como um leigo em informática (essa é a personagem a ser assumida pelo candidato) que, motivado pela leitura de uma reportagem (a matéria “Cabeça nas nuvens”, reproduzida na prova), decidiu informar-se sobre aquilo que se convencionou denominar *computação em nuvem*. Embasando-se nas informações recebidas (dentre as fontes de informação estão outros textos presentes na coletânea fornecida pela proposta), esse indivíduo deve elaborar um verbete (gênero textual a ser produzido), a ser publicado em uma enciclopédia on-line, cujo público são pessoas leigas a respeito da internet.

Para completar o contexto de escrita do verbete, a proposta explicita dois propósitos do texto a ser produzido: definir o conceito de *computação em nuvem*, com exemplos que explicitam que essa atividade já é familiar aos usuários de computador; indicar uma vantagem e uma desvantagem da computação em nuvem, em um futuro próximo.

Como já se apontou anteriormente, a presente proposta fornece ao vestibulando uma coletânea de textos que servem como base para a sua produção textual. Essa coletânea inclui uma matéria (“Cabeça nas nuvens”, que teria sido o gatilho inspirador para a decisão da personagem de procurar informar-se sobre o tema); uma reportagem, publicada na revista *Galileu* de agosto de 2011, e outros três textos, todos publicações extraídas de sites.

O espaço fornecido pelo vestibular para que o candidato escreva sua redação é de 24 linhas. Esse é, aliás, o espaço fornecido ao vestibulando em todas as provas de redação da Unicamp constantes de nosso *corpus*.

Observemos, agora, a fim de termos uma noção mais completa do material disponibilizado ao vestibulando, os trechos que dizem respeito à prova de redação, presente no Manual do Candidato da Unicamp-2012.

Saiba o que Estudar

Apresentação

O Vestibular Nacional Unicamp se estrutura em quatro grandes eixos curriculares: a) língua portuguesa e estrangeira, b) matemática, c) ciências humanas, humanidades e artes e d) ciências da natureza. Essa estrutura é o resultado de mais de 20 anos de experiência na preparação de exames de seleção dos estudantes da universidade, iniciada em 1986, quando a Unicamp formulou seu primeiro vestibular. Este modelo está relacionado com os princípios e a missão do Vestibular Unicamp: selecionar o estudante que, ao ser apresentado a uma situação-problema, mobiliza sua experiência de leitura, consegue interpretar dados e fatos, traz os conteúdos das disciplinas componentes dos eixos curriculares mencionados acima, elabora hipóteses explicativas relacionadas ao que lhe foi proposto, estabelece e reorganiza relações de sentido, elabora uma resposta e, finalmente, consegue expressá-la de forma clara, nas diferentes áreas de conhecimento, incluindo a da escrita.

A prova de primeira fase é formada por duas partes: Redação (em que o candidato deve elaborar três textos) e 48 questões de múltipla escolha. As questões de múltipla escolha da prova de primeira fase avaliam, de maneira preliminar, os eixos de matemática, ciências humanas, humanidades e artes e ciências da natureza. A Redação avalia leitura e escrita em língua portuguesa.

Na segunda fase, os candidatos são avaliados de forma mais aprofundada nos demais componentes do eixo de línguas e literaturas, incluindo língua estrangeira, além dos outros eixos curriculares do vestibular. As provas de segunda fase são realizadas em três dias consecutivos, sendo: a) prova de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa e prova de Matemática, no primeiro dia; b) prova de Ciências Humanas, Humanidades e Artes e prova de Língua Inglesa, no segundo dia; c) prova de Ciências da Natureza, no terceiro dia.

O Vestibular Unicamp apresenta questões que solicitam do candidato a integração dos conceitos, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos e da informação correspondentes às diversas áreas do conhecimento, dentro dos parâmetros e do contexto da educação básica. Além disso, o Vestibular Unicamp também avalia a capacidade analítica e de abstração dos candidatos, propondo como foco, a capacidade de utilizar o conhecimento de forma integrada para a solução de problemas em diversos níveis de abstração, desde aplicações a questões do cotidiano até os problemas relacionados com a estrutura do conhecimento nas diversas disciplinas.

PROVAS DE REDAÇÃO E DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

INTRODUÇÃO

A prova de Redação da primeira fase e a prova de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa da segunda fase são elaboradas para avaliar algumas características que a Universidade espera encontrar em seus alunos. Entre essas características, está a capacidade de expressar-se com clareza, organizar ideias, analisar fatos e dados, sustentar argumentações, interpretar textos de diferentes gêneros, formular hipóteses e estabelecer relações. Em seu conjunto, o objetivo de ambas as provas é, nesse contexto, avaliar se o candidato consegue identificar, analisar e empregar os mais variados recursos de expressão linguística, bem como se conhece alguns dos elementos mais representativos das literaturas em língua portuguesa.

A PROVA DE REDAÇÃO

A prova de Redação, composta de três tarefas obrigatórias, busca avaliar a habilidade do candidato no emprego de recursos que são necessários à produção de textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos. Cada tarefa é acompanhada de um ou mais textos que irão subsidiar o seu desenvolvimento, além de instruções que indicarão os interlocutores envolvidos, bem como o gênero e o propósito do texto a ser elaborado pelo candidato.

Para que um texto seja bem sucedido em seus propósitos, o autor deve ter uma experiência de leitura e delinear um projeto em função de um ou mais objetivos específicos, que deverão ser atingidos por meio da formulação escrita. A avaliação de uma redação precisa, nesse sentido, levar conta as condições que determinam a sua produção: as propriedades do gênero, os participantes da interlocução, o propósito (tendo em vista o tema, a motivação e as instruções), a leitura e a articulação entre as partes do texto.

Assim, o candidato deve, no desenvolvimento das três tarefas, atender a requerimentos relacionados:

- 1) ao gênero e à interlocução: o texto elaborado pelo candidato em cada uma das tarefas deve ser representativo do gênero solicitado e considerar os interlocutores nele implicados.
- 2) ao propósito: o candidato deve cumprir o propósito da tarefa que está sendo solicitada,

Redação

Língua Portuguesa

Literaturas de Língua Portuguesa

observando o tema, a motivação e as instruções de elaboração do texto.

3) à leitura: é esperado que o candidato estabeleça pontos de contato com o(s) texto(s) fornecido(s) em cada tarefa. Ele deve mostrar a relevância desses pontos para o seu projeto de escrita e não simplesmente reproduzir o(s) texto(s) ou partes do(s) mesmo(s) em forma de colagem.

4) à articulação escrita: os textos produzidos pelo candidato devem propiciar uma leitura fluida e envolvente, mostrando uma articulação sintático-semântica ancorada no emprego adequado de elementos coesivos e de outros recursos necessários à organização dos enunciados. O candidato também deve demonstrar ter habilidade na seleção de itens lexicais apropriados ao estilo dos gêneros solicitados e no emprego de regras gramaticais e ortográficas que atendem à modalidade culta da língua.

PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

LÍNGUA PORTUGUESA

A prova de Língua Portuguesa do Vestibular Unicamp procura avaliar a capacidade do candidato em analisar a forma e o sentido das estruturas linguísticas, bem como se ele é capaz de perceber a adequação dessas estruturas a diferentes normas de uso, entre as quais se inclui a chamada norma-padrão.

Pressupõe-se que a análise descontextualizada de frases e palavras ou a simples memorização de regras sobre o que se considera certo ou errado no uso linguístico não revela se o candidato consegue lidar produtivamente com os fatos da linguagem oral e escrita. Para ter sucesso no exercício de profissões dentro das mais diferentes áreas de conhecimento, é necessário saber reconhecer e empregar os mais variados recursos de expressão oferecidos pela língua, sem perder de vista a pluralidade de normas que caracteriza as variedades do português.

O vestibulando deverá, portanto, demonstrar ser capaz de analisar a língua em suas diversas modalidades, identificando recursos elaborados em diferentes níveis (fonológico, morfológico, sintático, semântico, lexical) na organização de enunciados e na composição de textos. O desenvolvimento dessa análise pressupõe:

1. Leitura

O vestibulando deverá ler (interpretar) textos redigidos em português e ser capaz de reconhecer marcas linguísticas que permitem caracterizar um determinado texto como dissertativo, narrativo, poético, técnico, político, religioso, científico, jornalístico, comercial etc., depreendendo os efeitos desencadeados por essas marcas.

2. Formulação escrita

Na sua escrita, o candidato deverá demonstrar consistência argumentativa e domínio de recursos que sirvam à clara exposição de ideias, através de descrições, explicações, análises, comentários, exemplificações, justificativas, comparações, sugestões etc. Espera-se que, ao elaborar um resumo, o candidato seja capaz de selecionar as informações relevantes e organizá-las de acordo com a sua importância dentro de um texto, bem como conhecer formas alternativas de expressão necessárias à elaboração de uma paráfrase.

3. Observação de fatos e dados da língua

O candidato deve ser capaz de analisar fatos relacionados à forma e ao sentido das estruturas linguísticas, reconhecendo elementos lexicais, gramaticais e semânticos que entram em jogo na constituição dos enunciados. Também deve ser capaz de caracterizar essas estruturas quanto à sua maior ou menor adequação a diferentes normas linguísticas e dinâmicas de interlocução.

LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Considerando-se que é possível acessar, por meio da literatura, um tipo específico de experiência acumulada numa cultura, espera-se que o candidato tenha tido contato com textos narrativos, líricos e dramáticos em língua portuguesa.

Embora o texto literário se preste, por sua própria natureza, a múltiplas leituras e interpretações, que dependem em parte das circunstâncias histórico-sociais e dos objetivos do leitor, há sempre um núcleo de leituras possíveis que são delimitadas pelo próprio texto e constituem a base para qualquer interpretação posterior. No Vestibular Unicamp, essas leituras são usadas como parâmetro para elaborar as questões e avaliar o candidato quanto ao conhecimento de uma parte representativa de textos literários em língua portuguesa. Não se espera que o candidato tenha tido contato com análises literárias especializadas, que, embora adequadas no contexto acadêmico e crítico, escapam às expectativas em relação à sua formação no âmbito do ensino médio.

RELAÇÃO DE LIVROS

Para o exame Vestibular Nacional Unicamp 2012, será exigida a leitura prévia e completa do texto integral das seguintes obras:

Auto da barca do inferno, Gil Vicente
 Memórias de um sargento de Milícias, Manuel Antônio de Almeida
 Iracema, José de Alencar
 Dom Casmurro, Machado de Assis
 O cortiço, Aluísio Azevedo
 A cidade e as serras, Eça de Queirós
 Vidas secas, Graciliano Ramos
 Capitães da areia, Jorge Amado
 Antologia poética (com base na 2ª ed. aumentada), Vinícius de Moraes

O trecho do manual que objetiva apresentar a prova de redação está no capítulo “Saiba o que estudar” (UNICAMP 2012, 2011, p.29-30), no qual se explica ao candidato como lidar com as diferentes provas.

Anunciam-se as características das propostas (três, em sua totalidade) – existência de um ou mais texto(s)-base; instruções que indicam interlocutores, propósito e gênero textual –, assim como o intento de ambas as propostas: “avaliar a habilidade do candidato no emprego de recursos que são necessários à produção de textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos” (UNICAMP 2012, 2011, p.29).

Ademais, esse manual aponta o que se considera um texto “bem sucedido em seus propósitos”: “o autor deve ter uma experiência de leitura e delinear um projeto em função de um ou mais objetivos específicos, que deverão ser atingidos por meio da formulação escrita” (UNICAMP 2012, 2011, p.29).

Completando a apresentação das características das propostas, o manual retoma o conteúdo já afirmado, de modo didático:

- 1) ao gênero e à interlocução: o texto elaborado pelo candidato em cada uma das tarefas deve ser representativo do gênero solicitado e considerar os interlocutores nele implicados.
- 2) ao propósito: o candidato deve cumprir o propósito da tarefa que está sendo solicitada, observando o tema, a motivação e as instruções de elaboração do texto.
- 3) à leitura: é esperado que o candidato estabeleça pontos de contato com o(s) texto(s) fornecido(s) em cada tarefa. Ele deve mostrar a relevância desses pontos para o seu projeto de escrita e não simplesmente reproduzir o(s) texto(s) ou partes do(s) mesmo(s) em forma de colagem.
- 4) à articulação escrita: os textos produzidos pelo candidato devem propiciar uma leitura fluida e envolvente, mostrando uma articulação sintático-semântica ancorada no emprego adequado de elementos coesivos e de outros recursos necessários à organização dos enunciados. O candidato também deve demonstrar ter habilidade na seleção de itens lexicais apropriados ao estilo dos gêneros solicitados e no emprego de regras gramaticais e ortográficas que atendem à modalidade culta da língua (UNICAMP 2012, 2011, p.29-30).

3.1.3.2 Unicamp-2013

Observemos as duas³³ propostas presentes no vestibular de 2013.

³³ Vale lembrar que, exatamente a partir de 2013, a prova de redação apresentada pela Unicamp passou a exigir dos candidatos a realização de dois textos. Em 2012, solicitou-se do vestibulando a realização de três textos distintos.

Texto 1

Observemos, inicialmente, a primeira proposta de redação do vestibular de 2013, em prova realizada no dia 11 de novembro de 2012.



TEXTO 1

Imagine-se como um **estudante de ensino médio** de uma escola que organizará um painel sobre características psicológicas e suas implicações no plano individual e na vida em sociedade. Nesse painel, **destinado à comunidade escolar**, cada texto reproduzido será antecedido por um **resumo**. Você ficou responsável por elaborar o **resumo** que apresentará a matéria transcrita abaixo, extraída de uma revista de divulgação científica. Nesse resumo você deverá:

- apresentar o ponto de vista expresso no texto, a respeito da importância do pessimismo em oposição ao otimismo, relacionando esse ponto de vista aos argumentos centrais que o sustentam.

Atenção: uma vez que a matéria será reproduzida integralmente, seu texto deve ser construído sem copiar enunciados da matéria.

PESSIMISMO

Para começar, precisamos de pessimistas por perto. Como diz o psicólogo americano Martin Seligman: “Os visionários, os planejadores, os desenvolvedores, todos eles precisam sonhar com coisas que ainda não existem, explorar fronteiras. Mas, se todas as pessoas forem otimistas, será um desastre”, afirma. Qualquer empresa precisa de figuras que joguem a dura realidade sobre os otimistas: tesoureiros, vice-presidentes financeiros, engenheiros de segurança...

Esse realismo é coisa pequena se comparado com o pessimismo do filósofo alemão Arthur Schopenhauer (1788-1860). Para ele, o otimismo é a causa de todo o sofrimento existencial. Somos movidos pela vontade – um sentimento que nos leva a agir, assumir riscos e conquistar objetivos. Mas essa vontade é apenas uma parte de um ciclo inescapável de decepções: dela vamos ao sucesso, então à frustração – e a uma nova vontade.

Mas qual é o remédio, então? Se livrar das vontades e passar o resto da vida na cama sem produzir mais nada? Claro que não. A filosofia do alemão não foi produzida para ser levada ao pé da letra. Mas essa visão seca joga luz no outro lado da moeda do pessimismo: o excesso de otimismo – propagandeado nas últimas décadas por toneladas de livros de autoajuda. O segredo por trás do otimismo exacerbado, do pensamento positivo desvairado, não tem nada de glorioso: ele é uma fonte de ansiedade. É o que concluíram os psicólogos John Lee e Joane Wood, da Universidade de Waterloo, no Canadá. Um estudo deles mostrou que pacientes com autoestima baixa tendem a piorar ainda mais quando são obrigados a pensar positivamente.

Na prática: é como se, ao repetir para si mesmo que você vai conseguir uma promoção no trabalho, por exemplo, isso só servisse para lembrar o quanto você está distante disso. A conclusão dos pesquisadores é que o melhor caminho é entender as razões do seu pessimismo e aí sim tomar providências. E que o pior é enterrar os pensamentos negativos sob uma camada de otimismo artificial. O filósofo britânico Roger Scruton vai além disso. Para ele, há algo pior do que o otimismo puro e simples: o “otimismo inescrupuloso”. Aquelas utopias* que levam populações inteiras a aceitar falácias** e resistir à razão. O maior exemplo disso foi a ascensão do nazismo – um regime terrível, mas essencialmente otimista, tanto que deu origem à Segunda Guerra com a certeza inabalável da vitória. E qual a resposta de Scruton para esse otimismo inescrupuloso? O pessimismo, que, segundo ele, cria leis preparadas para os piores cenários. O melhor jeito de evitar o pior, enfim, é antever o pior.

(Extraído de M. Horta, “O lado bom das coisas ruins”, em *Superinteressante*, São Paulo, nº 302, março 2012. <http://super.abril.com.br/cotidiano/lado-bom-coisas-ruins-68705.shtml>. Acessado em 2/09/2012.)

* Utopia: projeto de natureza irrealizável; ideia generosa, porém impraticável; quimera; fantasia.

** Falácia: qualquer enunciado ou raciocínio falso que, entretanto, simula a veracidade; raciocínio verossímil, porém falso; engano; trapaça.

Na primeira proposta da Unicamp-2013, apresenta-se um enunciado que orienta o vestibulando a “imaginar-se” em uma situação específica de escrita. O candidato deveria assumir a personagem de “um estudante do ensino médio de uma escola que organizará um painel sobre características psicológicas e suas implicações no plano individual e na vida em sociedade” (PROVA UNICAMP 2013, 2012, p.1). Também se explicita que esse painel (o meio de divulgação da produção textual) seria destinado a um público determinado: a comunidade escolar (alunos, professores, pais de alunos etc.) e que o aluno em questão havia ficado responsável por escrever o resumo (gênero textual a ser produzido) que antecederia a matéria (gênero textual do texto-base) de uma revista de divulgação científica, a revista *Superinteressante*.

Para completar a proposta, indica-se o propósito do resumo a ser produzido: “apresentar o ponto de vista expresso no texto, a respeito da importância do pessimismo em oposição ao otimismo, relacionando esse ponto de vista aos argumentos centrais que o sustentam” (PROVA UNICAMP 2013, 2012, p.1). Também se explicita que o texto não deveria apresentar citações literais do texto-base.

Tal texto-base consiste em um fragmento (de subtítulo “Pessimismo”) da matéria intitulada “O lado bom das coisas ruins”. A matéria, escrita por Maurício Horta, foi originalmente publicada na revista *Superinteressante* e aborda vantagens do pessimismo.

Por fim, a proposta apresenta ao candidato um glossário, com algumas palavras presentes na matéria que poderiam não ser de conhecimento do vestibulando.

Texto 2

Segue, agora, a segunda proposta de redação do vestibular da Unicamp-2013.

TEXTO 2

Imagine que, ao ler a matéria “Cães vão tomar uma ‘gelada’ com cerveja pet”, você se sente incomodado por não haver nela nenhuma alusão aos possíveis efeitos que esse tipo de produto pode ter sobre o consumo de álcool, especialmente por adolescentes. Como **leitor assíduo**, você vem acompanhando o debate sobre **o álcool na adolescência** e decide escrever uma **carta** para a seção *Leitor* do jornal, criticando a matéria por não mencionar o problema do aumento do consumo de álcool.

Nessa carta, **dirigida aos redatores do jornal**, você deverá:

- fazer menção à matéria publicada, de modo que mesmo quem não a tenha lido entenda a importância da crítica que você faz;
- fundamentar a sua crítica com dados apresentados na matéria “Vergonha Nacional”, reproduzidos adiante.

Atenção: ao assinar a carta, use apenas as iniciais do remetente.

Cães vão tomar uma “gelada” com cerveja pet

Produto feito especialmente para cachorros chega ao mercado nacional em agosto

Nada é melhor que uma cervejinha depois de um dia de cão.

Agora eles, os cães, também vão poder fazer jus a essa máxima. No mês de agosto chega ao mercado a *Dog Beer*, cerveja criada especialmente para os amigos de quatro patas. “Quem tem bicho de estimação gosta de dividir o prazer até na hora de comer e beber”, aposta o empresário M. M., 47, dono da marca.

Para comemorar a final da Libertadores, a executiva A. P. C., 40, corintiana roxa, quis inserir Manolito, seu labrador, na festa.

“Ele tomou tudo. A cerveja é docinha, com fundinho de carne”, descreve.

Uniformizado, Manolito não só bebeu a gelada durante o jogo contra o Boca Juniors como latiu sem parar até o fim da partida.

Desenvolvida pelo centro de tecnologia e formação de cervejeiros do Senai, no Rio de Janeiro, a bebida canina é feita à base de malte e extrato de carne; não tem álcool, lúpulo, nem gás carbônico.

O dono da empresa promete uma linha completa de “petiscos líquidos”, que inclui suco, vinho e champanhe.

A lista de produtos humanos em versões animais não para de crescer.

Já existem molhos, tempero para ração e até patê.

O sorvete Ice Pet é uma boa opção para o verão. A sobremesa tem menos lactose, não tem gorduras nem açúcar.

(Adaptado de Ricardo Bunduky, *Folha de São Paulo*, São Paulo, 22 julh.2012, Cotidiano 3 p.)

Vergonha Nacional

As décadas de descumprimento da lei (...) contribuíram para que os adultos se habituassem a ver o consumo de bebidas entre adolescentes como “mal menor”, comparado aos perigos do mundo. (...) Um estudo publicado pela revista *Drugs and Alcohol Dependence* ouviu 15.000 jovens nas 27 capitais brasileiras. O cenário que emerge do estudo é alarmante. Ao longo de um ano, um em cada três jovens brasileiros de 14 a 17 anos se embebedou ao menos uma vez. Em 54% dos casos mais recentes, isso ocorreu na sua casa ou na de amigos ou parentes. Os números confirmam também a leniência com que os adultos encaram a transgressão. Em 17% dos episódios, os menores estavam acompanhados dos próprios pais ou de tios.

Resultados da pesquisa realizada com 15.000 jovens de 14 a 17 anos nas 27 capitais brasileiras

Quantas vezes se embebedou		Onde ficou embriagado (na última vez em que bebeu)		Com quem bebeu (na última vez em que bebeu)	
Nenhuma vez	12%	Bar	35%	Amigos	50%
Uma vez na vida	35%	Casa de amigos	30%	Irmãos e primos	26%
Ao menos uma vez no último ano	32%	Casa de parentes	13%	Pais ou tios	17%
Ao menos uma vez no último mês	21%	Própria casa	11%	Namorado	5%
		Festas ou praia	11%	Sozinho	2%

(Adaptado de *Revista Veja*, Editora Abril, São Paulo, nº 28, 11 julh. 2012, p. 81-82.)

A segunda proposta da Unicamp-2013 tem início com a apresentação de uma situação específica de produção textual: um indivíduo teria se incomodado ao ler a matéria (um dos

textos-base) “Cães vão tomar uma ‘gelada’ com cerveja pet”, adaptada do texto original de Ricardo Bunduky, publicado no jornal *Folha de S.Paulo* de 22 de julho de 2012. O incômodo adviria do fato de, na reportagem, não haver nenhuma menção “aos possíveis efeitos que esse tipo de produto pode ter sobre o consumo de álcool, especialmente por adolescentes” (PROVA UNICAMP 2013, 2012, p.2).

A personagem a ser assumida pelo candidato é esse indivíduo incomodado com a publicação; esse sujeito seria um “leitor assíduo” (do jornal em questão ou de jornais, em geral) que “vem acompanhando o debate sobre o [consumo de] álcool na adolescência”. Esse indivíduo escreveria uma carta (gênero textual a ser produzido) à seção *Leitor*, com o propósito de criticar a matéria, que não teria mencionado o “problema do aumento do consumo do álcool” (PROVA UNICAMP 2013, 2012, p.2).

A carta deveria, de acordo com a proposta, ser dirigida aos leitores do jornal, e teria dois propósitos, assim explicitados na proposta: o autor da carta deveria mencionar a matéria publicada, para que todos (até mesmo os indivíduos que não tivessem lido a matéria original) pudessem compreender a carta e a importância da crítica realizada; o autor da carta deveria apresentar dados presentes em outra matéria (o também texto-base “Vergonha nacional”), a fim de dar fundamento argumentativo à sua crítica.

Por fim, a proposta explicita ao vestibulando que ele não poderia identificar-se, na assinatura da carta; em lugar de assinar com seu nome, o candidato deveria finalizar a carta apenas com suas iniciais (como comumente ocorre em vestibulares, para se ocultar a identidade do vestibulando).

A fim de completar a apresentação de todo o material disponibilizado ao vestibulando, vale apontarmos que, no Manual do Candidato da Unicamp-2013, observam-se quase as mesmas informações presentes no manual do ano anterior. Apenas nos chamou atenção um elemento que surgiu pela primeira vez neste manual, e que nos será relevante, em nossas ponderações. Observemos.

Saiba o que Estudar

Apresentação

O Vestibular Nacional Unicamp se estrutura em quatro grandes eixos curriculares: a) língua portuguesa e estrangeira, b) matemática, c) ciências humanas, humanidades e artes e d) ciências da natureza. As questões apresentam questões que solicitam do candidato a integração dos conceitos, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos e da informação correspondentes às diversas áreas do conhecimento, dentro dos parâmetros e do contexto da educação básica. Além disso, o Vestibular Unicamp também avalia a capacidade analítica e de abstração dos candidatos, propondo como foco, a capacidade de utilizar o conhecimento de forma integrada para a solução de problemas em diversos níveis de abstração, desde aplicações a questões do cotidiano até os problemas relacionados com a estrutura do conhecimento nas diversas disciplinas.

A prova de primeira fase é formada por duas partes: Redação (em que o candidato deve elaborar dois textos) e 48 questões de múltipla escolha. As questões de múltipla escolha da prova de primeira fase avaliam, de maneira preliminar, os eixos de matemática, ciências humanas, humanidades e artes e ciências da natureza. A Redação avalia leitura e escrita em língua portuguesa.

Na segunda fase, os candidatos são avaliados nos demais componentes do eixo de línguas e literaturas, incluindo língua estrangeira e de forma mais aprofundada nos outros eixos curriculares do vestibular. As provas de segunda fase são realizadas em três dias consecutivos, sendo: a) prova de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa e prova de Matemática, no primeiro dia; b) prova de Ciências Humanas e Artes e prova de Língua Inglesa, no segundo dia; c) prova de Ciências da Natureza, no terceiro dia.

PROVAS DE REDAÇÃO E DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

INTRODUÇÃO

A prova de Redação da primeira fase e a prova de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa da segunda fase são elaboradas para avaliar algumas características que a Universidade espera encontrar em seus alunos. Entre essas características, está a capacidade de expressar-se com clareza, organizar ideias, analisar fatos e dados, sustentar argumentações, interpretar textos de diferentes gêneros, formular hipóteses e estabelecer relações. Em seu conjunto, o objetivo de ambas as provas é avaliar se o candidato consegue identificar, analisar e empregar os mais variados recursos de expressão linguística, bem como se conhece alguns dos elementos mais representativos das literaturas em língua portuguesa.

Redação

A PROVA DE REDAÇÃO

A prova de Redação, composta de duas tarefas obrigatórias, busca avaliar a habilidade do candidato no emprego de recursos que são necessários à produção de textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos. Cada tarefa é acompanhada de um ou mais textos que irão subsidiar o seu desenvolvimento, além de instruções que indicarão os interlocutores envolvidos, bem como o gênero e o propósito do texto a ser elaborado pelo candidato.

A prova procura, desta forma, reproduzir o funcionamento do discurso no mundo real. Para que um texto seja bem sucedido em seus propósitos, o autor deve ter uma experiência de leitura e delinear um projeto em função de um ou mais objetivos específicos, que deverão ser atingidos por meio da formulação escrita. A avaliação dos textos produzidos levará em conta as condições propostas na atividade: as propriedades do gênero, os participantes da interlocução, o propósito (tendo em vista o tema, a motivação e as instruções), a leitura e a articulação entre as partes do texto.

Assim, o candidato deve, no desenvolvimento das duas tarefas, atender a requerimentos relacionados:

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

Pode-se perceber que, na apresentação da prova de redação, afirma-se que “A prova procura [...] reproduzir o funcionamento do discurso no mundo real” (UNICAMP 2013, 2012, p.29). Esse elemento será importante em nossas análises que estão por vir.

3.1.3.3 Unicamp-2014

Observemos as duas propostas de redação do vestibular da Unicamp de 2014.

Texto 1

A seguir, a primeira proposta de redação do vestibular de 2014, em prova realizada no dia 10 de novembro de 2013.

TEXTO 1

Você e um grupo de colegas ganharam um concurso que vai financiar a realização de uma oficina cultural na sua escola.

Após o desenvolvimento do projeto, você, como membro do grupo, ficou responsável por escrever um **relatório** sobre as atividades realizadas na oficina, **informando o que foi feito**. O relatório será avaliado por uma **comissão composta por professores da escola**. A aprovação do relatório permitirá que você e seu grupo voltem a concorrer ao prêmio no ano seguinte.

O relatório deverá contemplar a apresentação do projeto (público-alvo, objetivos e justificativa), o relato das atividades desenvolvidas e comentário(s) sobre os impactos das atividades na comunidade.

Na abertura do concurso, os grupos concorrentes receberam o seguinte texto de orientação geral:

As Oficinas Culturais são espaços que procuram oferecer aos interessados atividades gratuitas, especialmente as de caráter prático, com o objetivo de proporcionar oportunidades de aquisição de novos conhecimentos e novas vivências, de experimentação e de contato com os mais diversos tipos de linguagens, técnicas e ideias. As Oficinas Culturais atuam nas áreas de artes plásticas, cinema, circo, cultura geral, dança, *design*, folclore, fotografia, história em quadrinhos, literatura, meio ambiente, multimídia, música, ópera, rádio, teatro e vídeo.

O público a ser atingido depende do objetivo de cada atividade, podendo variar do iniciante ao profissional. As Oficinas Culturais visam à formação cultural e não à educação formal do cidadão. Pretendem mostrar caminhos, sugerir ideias, ampliar o campo de visão.

(Adaptado de Oficina Cultural Regional Sérgio Buarque de Holanda. Disponível em http://www.guiasaocarlos.com.br/oficina_cultural/conceito.asp. Acessado em 07/10/2013.)

Essa proposta apresenta um enunciado que, de modo ligeiramente diferente dos enunciados do ano anterior (que orientavam o candidato a “imaginar-se” em uma situação), expõe uma situação específica de produção textual.

Nessa primeira proposta do ano de 2014, anuncia-se a situação em que o autor do texto, juntamente com um grupo de colegas, ganhou “um concurso que vai financiar a realização de uma oficina cultural na sua escola” (PROVA UNICAMP 2014, 2013, p.1). A personagem a ser assumida, portanto, é um jovem estudante de escola. Mais: segundo a situação apresentada, a personagem faz parte de um grupo que desenvolveu um projeto de oficina e que, em nome desse grupo, “ficou responsável por escrever um relatório [gênero textual a ser produzido] sobre as atividades realizadas na oficina, informando o que foi feito” (PROVA UNICAMP 2014, 2013, p.1). A intenção da formulação do relatório é ser avaliado por uma comissão (formada por professores da escola) para, assim, o grupo poder voltar a concorrer ao prêmio. A proposta de redação também explicita o conteúdo do texto: no relatório, deve constar “a apresentação do projeto (público-alvo, objetivos e justificativa), o relato das atividades desenvolvidas e comentário(s) sobre os impactos das atividades na comunidade” (PROVA UNICAMP 2014, 2013, p.1).

Acompanhando a proposta, oferece-se ao candidato, como texto-base, um “texto de orientação geral”, no qual se encontram explicações sobre o que são oficinas culturais. Segundo o texto explicativo, que auxilia o vestibulando a compreender o relatório a ser elaborado, oficinas culturais oferecem atividades gratuitas e têm caráter prático: não têm o objetivo de alinhar-se à educação formal, e sim de ampliar a formação cultural; têm “o objetivo de proporcionar oportunidades de aquisição de novos conhecimentos e novas vivências, de experimentação e de contato com os mais diversos tipos de linguagens, técnicas e ideias”. Ou seja, têm a intenção de “mostrar caminhos, sugerir ideias, ampliar o campo de visão” (PROVA UNICAMP 2014, 2013, p.1).

Texto 2

A seguir, a segunda proposta de redação do vestibular da Unicamp de 2014.



TEXTO 2

Em virtude dos problemas de trânsito, uma associação de moradores de uma grande cidade se mobilizou, buscou informações em textos e documentos variados e optou por elaborar uma **carta aberta**. **Você, como membro da associação**, ficou responsável por redigir a carta a ser divulgada nas redes sociais. Essa carta tem o objetivo de **reivindicar, junto às autoridades municipais, ações consistentes para a melhoria da mobilidade urbana na sua cidade**. Para estruturar a sua argumentação, utilize também informações apresentadas nos trechos abaixo, que foram lidos pelos membros da associação.

Atenção: assine a carta usando apenas as iniciais do remetente.

I

“A boa cidade, do ponto de vista da mobilidade, é a que possui mais opções”, explica o planejador urbano Jeff Risom, do escritório dinamarquês Gehl Architects. E Londres está entre os melhores exemplos práticos dessa ideia aplicada às grandes metrópoles.

A capital inglesa adotou o pedágio urbano em 2003, diminuindo o número de automóveis em circulação e gerando uma receita anual que passou a ser reaplicada em melhorias no seu já consolidado sistema de transporte público. Com menos carros e com a redução da velocidade máxima permitida, as ruas tornaram-se mais seguras para que fossem adotadas políticas que priorizassem a bicicleta como meio de transporte. Em 2010, Londres importou o modelo criado em 2005 em Lyon, na França, de *bikes* públicas de aluguel. Em paralelo, começou a construir uma rede de ciclovias e determinou que as faixas de ônibus fossem compartilhadas com ciclistas, com um programa de educação massiva dos motoristas de coletivos. Percorrer as ruas usando o meio de transporte mais conveniente – e não sempre o mesmo – ajuda a resolver o problema do trânsito e ainda contribui com a saúde e a qualidade de vida das pessoas.

(Natália Garcia, 8 iniciativas urbanas inspiradoras, em *Red Report*, fev. 2013, p. 63. Disponível em <http://cidadesparapessoas.com/2013/06/29/pedalando-por-cidades-inspiradorass/>. Acessado em 06/09/2013.)

II

Mas, afinal, qual é o custo da morosidade dos deslocamentos urbanos na região metropolitana de São Paulo? Não é muito difícil fazer um cálculo aproximado.

Podemos aceitar como tempo normal, com muita boa vontade, uma hora diária. Assim, o tempo médio perdido com os congestionamentos em São Paulo é superior a uma hora por dia. Sendo a jornada de trabalho igual a oito horas, é fácil verificar que o tempo perdido é de cerca de 12,5% da jornada de trabalho. O valor monetário do tempo perdido é de R\$ 62,5 bilhões por ano.

Esse é o custo social anual da lentidão do trânsito em São Paulo.

(Adaptado de André Franco Montoro Filho, O custo da (falta de) mobilidade urbana, *Folha de São Paulo*, Caderno Opinião, São Paulo, 04 ago. 2013. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2013/08/1321280-andre-franco-montoro-filho-o-custo-da-falta-de-mobilidade-urbana.shtml>. Acessado em 09/09/2013.)

III

Torna-se cada vez mais evidente que não há como escapar da progressiva limitação das viagens motorizadas, seja aproximando os locais de moradia dos locais de trabalho ou de acesso aos serviços essenciais, seja ampliando o modo coletivo e os meios não motorizados de transporte. Evidentemente que não se pode reconstruir as cidades, porém são possíveis e necessárias a formação e a consolidação de novas centralidades urbanas, com a descentralização de equipamentos sociais, a informatização e descentralização de serviços públicos e, sobretudo, com a ocupação dos vazios urbanos, modificando-se, assim, os fatores geradores de viagens e diminuindo-se as necessidades de deslocamentos, principalmente motorizados.

(BRASIL. Ministério das Cidades. *Caderno para a Elaboração de Plano Diretor de Transporte e da Mobilidade*. Secretaria Nacional de Transportes e de Mobilidade Urbana [SeMob], 2007, p. 22-23. Disponível em http://www.antp.org.br/_5dotSystem/download/dcmDocument/2013/03/21/79121770-A746-45A0-BD32-850391F983B5.pdf. Acessado em 06/09/2013.)

Nessa proposta, novamente apresenta-se uma situação específica de produção textual: uma associação de moradores teria se organizado a fim de lidar com os problemas de trânsito

existentes na grande cidade em que habitam. Após terem buscado informações em “textos e documentos variados” (os textos-base oferecidos ao candidato), esses moradores teriam decidido elaborar uma carta aberta (gênero textual a ser formulado), que deveria ser divulgada em redes sociais, dirigida às autoridades municipais. A carta tem o objetivo de “reivindicar [...] ações consistentes para a melhoria da mobilidade urbana” (PROVA UNICAMP 2014, 2013, p.2) na cidade em questão e o propósito de argumentar em favor da reivindicação. A personagem a ser assumida pelo vestibulando é um membro da associação de moradores, que teria ficado responsável pela redação da carta. A proposta também explicita que a carta deve ser assinada pelas iniciais do remetente (para manter o sigilo com relação à identidade do candidato).

A coletânea de textos apresentada ao vestibulando é formada por três textos, de gêneros diversos.

O primeiro deles consiste na reportagem “8 iniciativas urbanas inspiradoras”, de autoria de Natália Garcia e publicada originalmente na revista *Red Report*. O segundo texto da coletânea é o artigo de opinião, adaptado, do economista André Franco Montoro Filho; o artigo foi publicado no caderno “Opinião” do jornal *Folha de S.Paulo* de 4 de agosto de 2013. O terceiro e último texto apresentado pela proposta é o documento, formulado pelo Ministério das Cidades, *Caderno para a Elaboração de Plano Diretor de Transporte e da Mobilidade*.

A fim de completar a apresentação de todo o material disponibilizado ao vestibulando, vale apontarmos que, no Manual do Candidato da Unicamp-2014, observam-se as exatas palavras presentes no manual do ano anterior.

3.1.3.4 Unicamp-2015

Por fim, observemos as duas propostas de redação do vestibular da Unicamp de 2015.

Texto 1

Segue a primeira proposta de redação do vestibular de 2015, em prova realizada no dia 11 de janeiro de 2015.

Você integra um **grupo de estudos** formado por estudantes universitários. Periodicamente, cada membro apresenta resultados de leituras realizadas sobre temas diversos. Você ficou responsável por elaborar uma **síntese** sobre o tema **humanização no atendimento à saúde**, que deverá ser escrita em **registro formal**. As fontes para escrever a síntese são um trecho de um artigo científico (excerto A) e um trecho de um ensaio (excerto B). Seu texto deverá contemplar:

- o conceito de humanização no atendimento à saúde;
- o ponto de vista de cada texto sobre o conceito, assim como as principais informações que sustentam esses pontos de vista;
- as relações possíveis entre os dois pontos de vista.

Excerto A

A humanização é vista como a capacidade de oferecer atendimento de qualidade, articulando os avanços tecnológicos com o bom relacionamento.

O Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar (PNHAH) destaca a importância da conjugação do binômio "tecnologia" e "fator humano e de relacionamento". Há um diagnóstico sobre o divórcio entre dispor de alta tecnologia e nem sempre dispor da delicadeza do cuidado, o que desumaniza a assistência. Por outro lado, reconhece-se que não ter recursos tecnológicos, quando estes são necessários, pode ser um fator de estresse e conflito entre profissionais e usuários, igualmente desumanizando o cuidado. Assim, embora se afirme que ambos os itens constituem a qualidade do sistema, o "fator humano" é considerado o mais estratégico pelo documento do PNHAH, que afirma:

(...) as tecnologias e os dispositivos organizacionais, sobretudo numa área como a da saúde, não funcionam sozinhos – sua eficácia é fortemente influenciada pela qualidade do fator humano e do relacionamento que se estabelece entre profissionais e usuários no processo de atendimento. (Ministério da Saúde, 2000).

(Adaptado de Suely F. Deslandes, Análise do discurso oficial sobre a humanização da assistência hospitalar. *Ciência & saúde coletiva*. Vol. 9, n. 1, p. 9-10. Rio de Janeiro, 2004.)

Excerto B

A famosa Faculdade para Médicos e Cirurgiões da Escola de Medicina da Columbia University, em Nova York, formou recentemente um Programa de Medicina Narrativa que se ocupa daquilo que veio a se chamar "ética narrativa". Ele foi organizado em resposta à percepção recrudescente do sofrimento – e até das mortes – que podia ser atribuído parcial ou totalmente à atitude dos médicos de ignorarem o que os pacientes contavam sobre suas doenças, sobre aquilo com que tinham que lidar, sobre a sensação de serem negligenciados e até mesmo abandonados. Não é que os médicos não acompanhassem seus casos, pois eles seguiam meticulosamente os prontuários de seus pacientes: ritmo cardíaco, hemogramas, temperatura e resultados dos exames especializados. Mas, para parafrasear uma das médicas comprometidas com o programa, eles simplesmente não ouviam o que os pacientes lhes contavam: as histórias dos pacientes. Na sua visão, eles eram médicos "que se atinham aos fatos". "Uma vida", para citar a mesma médica, "não é um registro em um prontuário". Se um paciente está na expectativa de um grande e rápido efeito por parte de uma intervenção ou medicação e nada disso acontece, a queda ladeira abaixo tem tanto o seu lado biológico como psíquico.

"O que é, então, a medicina narrativa?", perguntei. "Sua responsabilidade é ouvir o que o paciente tem a dizer, e só depois decidir o que fazer a respeito. Afinal de contas, quem é o dono da vida, você ou ele?". O programa de medicina narrativa já começou a reduzir o número de mortes causadas por incompetências narrativas na Faculdade para Médicos e Cirurgiões.

*A pergunta é feita por Jerome Bruner a Rita Charon, idealizadora do Programa de Medicina Narrativa.

(Adaptado de Jerome Bruner, *Fabricando histórias: direito, literatura, vida*. São Paulo: Letra e Voz, 2014, p. 115-116.)

De modo análogo ao que se observou nas propostas da Unicamp-2014, esta proposta, ainda que não oriente o candidato a “imaginar-se” em uma posição, expõe uma situação comunicativa específica e detalhada.

A personagem a ser assumida pelo vestibulando é de um estudante universitário, membro de um grupo de estudos. A rotina desse grupo inclui que “Periodicamente, cada membro apresenta resultados de leituras realizadas sobre temas diversos” (PROVA UNICAMP 2015, 2015, p.D1), sendo que chegou a vez de essa personagem realizar a síntese (gênero textual a ser formulado) sobre o atual tema de discussão: a humanização no atendimento à saúde. Os textos lidos pelo grupo (textos-base oferecidos ao vestibulando) são de diferentes gêneros: um artigo científico e um ensaio. Explicita-se, também, a linguagem esperada para a síntese – registro formal –, assim como o conteúdo que deve estar presente na síntese: “a) o conceito de humanização no atendimento à saúde; b) o ponto de vista de cada texto sobre o conceito, assim como as principais informações que sustentam esses pontos de vista; c) as relações possíveis entre os dois pontos de vista” (PROVA UNICAMP 2015, 2015, p.D1).

O primeiro texto-base oferecido ao vestibulando é um trecho adaptado do artigo científico “Análise do discurso oficial sobre a humanização da assistência hospitalar”, de autoria da cientista social e pesquisadora em saúde pública Suely Ferreira Deslandes. O artigo foi publicado na revista *Ciência & saúde coletiva*, no ano de 2004.

O segundo texto-base, como a própria proposta anunciou, é um ensaio. O texto, adaptado do livro *Fabricando histórias: direito, literatura, vida*, é de autoria do psicólogo estadunidense Jerome Bruner.

Texto 2

Segue, agora, a segunda proposta de redação do vestibular de 2015.

REDAÇÃO
TEXTO 2

Em busca de soluções para os inúmeros incidentes de violência ocorridos na escola em que estudam, um grupo de alunos, inspirados pela matéria "Conversar para resolver conflitos", resolveu fazer uma primeira reunião para discutir o assunto. Você ficou responsável pela elaboração da **carta-convite** dessa reunião, a ser endereçada pelo **grupo à comunidade escolar** – alunos, professores, pais, gestores e funcionários.

A carta deverá **convencer** os membros da comunidade escolar a **participarem da reunião, justificando** a importância desse espaço para a discussão de ações concretas de enfrentamento do problema da violência na escola. Utilize as **informações** da matéria abaixo para **construir seus argumentos** e mostrar **possibilidades de solução**.

Lembre-se de que o **grupo** deverá assinar a carta e também informar o **dia**, o **horário** e o **local** da reunião.

Conversar para resolver conflitos.
Quando a escuta e o diálogo são as regras, surgem soluções pacíficas para as brigas.

Alunos que brigam com colegas, professores que desrespeitam funcionários, pais que ofendem os diretores. Casos de violência na escola não faltam. A pesquisa *O Que Pensam os Jovens de Baixa Renda sobre a Escola*, realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap) sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC), ambos de São Paulo, revelou que 11% dos estudantes se envolveram em conflitos com seus pares nos últimos seis meses e pouco mais de 8% com professores, coordenadores e diretores. Poucas escolas refletem sobre essas situações e elaboram estratégias para construir uma cultura da paz. A maioria aplica punições que, em vez de acabarem com o enfrentamento, estimulam esse tipo de atitude e tiram dos jovens a autonomia para resolver problemas.

Segundo Telma Vinha, professora de Psicologia Educacional da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e colunista da revista NOVA ESCOLA, implementar um projeto institucional de mediação de conflitos é fundamental para implantar espaços de diálogo sobre a qualidade das relações e os problemas de convivência e propor maneiras não violentas de resolvê-los. Assim, os próprios envolvidos em uma briga podem chegar a uma solução pacífica.

Por essa razão, é importante que, ao longo do processo de implantação, alunos, professores, gestores e funcionários sejam capacitados para atuar como mediadores. Esses, por sua vez, precisam ter algumas habilidades como saber se colocar no lugar do outro, manter a imparcialidade, ter cuidado com as palavras e se dispor a escutar.

O projeto inclui a realização de um levantamento sobre a natureza dos conflitos e um trabalho preventivo para evitar a agressão como resposta para essas situações. Além disso, ao sensibilizar os professores e funcionários, é possível identificar as violências sofridas pelos diferentes segmentos e atuar para acabar com elas.

Pessoas capacitadas atuam em encontros individuais e coletivos

Há duas formas principais de a mediação acontecer, segundo explica Livia Maria Silva Licciardi, doutoranda em Psicologia Educacional, Desenvolvimento Humano e Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A

primeira é quando há duas partes envolvidas. Nesse caso, ambos os lados se apresentam ou são chamados para conversar com os mediadores - normalmente eles atuam em dupla para que a imparcialidade no encaminhamento do caso seja garantida - em uma sala reservada para esse fim. Eles ouvem as diversas versões, dirigem a conversa para tentar fazer com que todos entendam os sentimentos colocados em jogo e ajudam na resolução do episódio, deixando que os envolvidos proponham caminhos para a decisão final.

A segunda forma é utilizada quando acontece um problema coletivo - um aluno é excluído pela turma, por exemplo. Diante disso, o ideal é organizar mediações coletivas, como uma assembleia. Nelas, um gestor ou um professor pauta o encontro e conduz a discussão, sem expor a vítima nem os agressores. "O objetivo é fazer com que todos falem, escutem e proponham saídas para o impasse. Assim, a solução deixa de ser punitiva e passa a ser formativa, levando à corresponsabilização pelos resultados", diz Ana Lucia Catão, mestre em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Ela ressalta que o debate é enriquecido quando se usam outros recursos: filmes, peças de teatro e músicas ajudam na contextualização e compreensão do problema.

No Colégio Estadual Federal (CEF) 602, no Recanto das Emas, subdistrito de Brasília, o Projeto Estudar em Paz, realizado desde 2011 em parceria com o Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos da Universidade de Brasília (NEP/UnB), tem 16 alunos mediadores formados e outros 30 sendo capacitados. A instituição conta ainda com 28 professores habilitados e desde o começo deste ano o projeto faz parte da formação continuada. "Os casos de violência diminuíram. Recebo menos alunos na minha sala e as depredações do patrimônio praticamente deixaram de existir. Ao virarem protagonistas das decisões, os estudantes passam a se responsabilizar por suas atitudes", conta Silvani dos Santos, diretora. (...)

"Essas propostas trazem um retorno muito grande para as instituições, que conseguem resultados satisfatórios. É preciso, porém, planejá-las criteriosamente", afirma Suzana Menin, professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp).

(Adaptado de Karina Padiã, Conversar para resolver. *Gestão Escolar*. São Paulo, n.º 27, ago/set 2013. <http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/conversar-resolver-conflitos-brigas-dialogo-762845.shtml?page=1>. Acessado em 02/10/2014.)

D5

(PROVA UNICAMP 2015, 2015, p.D5).

Nessa segunda proposta, assim como ocorre na primeira, apresenta-se uma situação específica de produção textual: com vistas à busca por soluções para os muitos casos de

de elaboração do texto”, observa-se “[...] *ao gênero* [...]” e “[...] observando o tema, *a situação de interação proposta* e as instruções de elaboração do texto” [UNICAMP 2012, 2011, p.30]).

3.2 AS COMPARAÇÕES E AS PONDERAÇÕES

Uma vez que consideramos importante, em uma análise pormenorizada, a existência de três fases – Descrições, Comparações, Ponderações –, continuamos, aqui, por esse caminho analítico. Até o presente momento, foram realizadas as descrições das propostas de redação dos vestibulares participantes de nosso *corpus*. Essas descrições também contaram com trechos dos manuais de cada ano, de cada vestibular, afinal esses trechos nos auxiliam na tarefa de compreender – ou ao menos indicar – os princípios norteadores de cada vestibular e, mais que isso, permitem-nos entender qual a situação comunicativa em que os vestibulandos se encontram, nos dias das provas de redação das três instituições por nós estudadas.

Neste ponto de nosso trabalho, intentamos dar um passo – a rigor, dois passos – além das Descrições.

Intentamos confrontar as características das provas de cada instituição aqui estudada. Neste subcapítulo, apontamos semelhanças e diferenças entre elas, em especial com relação àqueles elementos que influenciam diretamente a produção textual do candidato, e que estabelecemos como categorias, ao observarmos cada prova partícipe de nosso *corpus*: a tipologia ou o gênero textual solicitada/solicitado; o maior ou menor detalhamento na apresentação do tema a ser discutido no texto produzido; a natureza dos temas a serem alvo de discussão, nas produções textuais; as características da coletânea (ou texto-base) apresentada ao vestibulando; o número de propostas apresentadas; o espaço destinado à produção textual do candidato.

Feitas essas Comparações, que estabelecem aproximações e afastamentos entre as propostas de redação dos diferentes vestibulares, procuramos realizar Ponderações, no sentido de respondermos à pergunta central de nosso trabalho: *Quais as características identitárias das propostas de redação de cada vestibular analisado?*

É notável que nossa questão-guia diz respeito ao delineamento de traços identitários das provas de redação. Contudo, assim como já apontamos anteriormente, consideramos que a mera descrição de características não seja suficiente para um trabalho deste porte, um trabalho acadêmico que tem como objetivo conhecer as características das propostas de redação de vestibulares muito procurados, para uma mais completa orientação pedagógica acerca das produções textuais a serem realizadas pelos candidatos. Entendemos que, com nosso constructo

teórico a guiar nosso olhar, podemos e devemos efetivar análises mais profundas do que o mero delineamento descritivo de algum elemento. Por isso, ao longo de nosso capítulo de Análises, vamos além do delineamento de características identitárias das propostas de redação dos três vestibulares participantes de nosso *corpus*. Procuramos avaliar se cada característica é condizente com seu propósito e, em alguns casos, procuramos entender se aquela característica identitária permite uma avaliação ampla do candidato.

Optamos por organizar esta parte de nosso trabalho por meio das diversas categorias que compõem cada proposta (como há pouco mencionamos, tais categorias são tipologia/gênero; formas de apresentação das propostas etc.). Escolhemos por esse caminho, por entendermos que tal organização nos permite observar com maior vagar, com maior cuidado, cada uma das características de uma proposta de redação. Em um trabalho cujo objetivo central é delinear as características identitárias de uma prova, essa organização mais pormenorizada revela-se mais do que profícua; revela-se necessária.

3.2.1 Tipos e Gêneros

Com relação a esse elemento específico, nossas observações nos permitiram perceber uma gradação entre os três vestibulares: enquanto a Fuvest, nas propostas que fazem parte de nosso *corpus*, solicitou que o candidato formulasse *dissertações* (palavra relacionada às tipologias textuais), as propostas de redação para ingresso na Unesp solicitaram a produção de *redações de gênero dissertativo* (expressão que traz em si referência tanto às tipologias quanto aos gêneros textuais) e as propostas oferecidas pela Unicamp solicitaram que se escrevessem textos de *gêneros textuais* diversos.

Para fins de organização e comparação, observemos a tabela que segue, que apresenta, do modo esquemático, as características identitárias relativas à presente categoria que estamos analisando, em cada um dos três vestibulares por nós estudados.

Fuvest	Unesp	Unicamp
dissertações	redações de gênero dissertativo	gêneros textuais

Apresentadas as características identitárias relativas ao presente elemento, lancemo-nos ao caminho de análises mais profundas que nos propusemos a fazer, no presente trabalho.

Iniciemos nossas Ponderações pelo vestibular realizado pela Fuvest, para ingresso na Universidade de São Paulo. Retomemos os trechos dos manuais que lidam com essa característica identitária, a fim de realizarmos considerações mais fundamentadas acerca de tal característica.

Nos manuais de 2012 a 2014, apontou-se que o candidato deveria formular “uma dissertação, na qual se espera que o candidato demonstre capacidade de mobilizar conhecimentos e opiniões, argumentar coerentemente e expressar-se de modo claro, correto e adequado” (FUVEST 2012, p.55; 2013, p.59; 2014, p.59). No manual de 2015, indicou-se que o vestibulando deveria produzir uma “dissertação de caráter argumentativo, na qual se espera que o candidato, visando a sustentar um ponto de vista sobre o tema proposto ou sugerido, demonstre capacidade de mobilizar conhecimentos e opiniões; argumentar de forma coerente e pertinente; articular eficientemente as partes do texto e expressar-se de modo claro, correto e adequado” (FUVEST 2015, 2014, p.39).

Uma análise atenta permite perceberem-se alguns elementos coincidentes, entre os manuais. Começemos nossas observações por um desses elementos comuns a todos os manuais da Fuvest por nós estudados: a linguagem a ser empregada pelo candidato, em suas produções textuais.

Todos os quatro manuais assinalaram a necessidade de o candidato “expressar-se de modo claro, correto e adequado” (FUVEST 2012, p.55; 2013, p.59; 2014, p.59; 2015, p.39), o que nos remete a outro elemento, presente nas propostas da Fuvest partícipes de nosso *corpus*: percebe-se que, com algumas variações no que tange à formulação, em todas as propostas solicitou-se do candidato que empregasse em sua dissertação uma linguagem que respeitasse a “norma padrão da língua portuguesa” (PROVA FUVEST 2012, p.12; 2013, p.12; 2014, p.12; 2015, p.12).

Consideramos que seja condizente com o contexto do vestibular a exigência da *norma padrão*, entendida como a variante culta da língua portuguesa. Como já vimos em nossas revisões teóricas, Dino Preti (2003) afirmou, a respeito da legitimação advinda do prestígio social das palavras, que a linguagem atribui prestígio ou desprestígio a quem fala ou escreve, valorizando ou desvalorizando o indivíduo – sendo que a variante culta pode ser considerada aquela de maior prestígio.

Levando-se em consideração a situação comunicacional em que um vestibulando se encontra, pode-se entender, então, o motivo de se avaliar o domínio do candidato sobre tal variante da língua portuguesa. Afinal, porquanto “todo enunciado é sempre um enunciado de alguém para alguém” (MARCUSCHI, 2008, p.20), o indivíduo, em sua realidade como

universitário, deverá buscar sua legitimação no campo do saber, por meio, inclusive, do emprego da linguagem adequada ao – e prestigiada no – ambiente universitário. Ele deverá vincular sua imagem (deverá construir seu Ethos frente) a um interlocutor culto, “instruído” (BARROS, 2005).

Aqui abordamos a construção do Ethos por o considerarmos, como já afirmarmos anteriormente, um elemento que, embora em princípio não faça parte de nosso referencial teórico, nos auxilia a realizar nossas análises. Segundo os constructos teóricos da Retórica e da Nova Retórica, tão importante quanto os fatos reais é a capacidade do orador de persuadir. Retomemos, respectivamente (em ordem cronológica dos escritos), as palavras de Aristóteles, Reboul e Ferreira, acerca do assunto:

A persuasão é obtida graças ao caráter pessoal do orador, quando o discurso é proferido de tal maneira que nos faz pensar que o orador é digno de crédito (ARISTÓTELES, *Retórica – Livro I*, 1356a6).

Para ser bom orador, não basta saber falar; é preciso saber também a quem se está falando, compreender o discurso do outro, seja esse discurso manifesto ou latente, detectar suas ciladas, sopesar a força de seus argumentos e sobretudo captar o não-dito (REBOUL, 1998, p.XIX).

A primeira função da retórica [...] advém de seu conceito mais antigo: persuadir. Para obter seu intento, o orador vale-se de meios racionais e afetivos, pois, em retórica, razão e sentimento se amalgamam num complexo inseparável e tanto fatos quanto verdades construídas se fundem em função de interesses criados no e pelo discurso (FERREIRA, 2010, p.152).

Se “o orador vale-se de meios racionais e afetivos” para persuadir seu interlocutor, se “para ser bom orador, não basta saber falar; é preciso saber também a quem se está falando” (FERREIRA, 2010, p.152), um elemento-chave para o convencimento, tão importante quanto os argumentos, tão valioso quanto os dados concretos trazidos à discussão, é a construção de uma imagem positiva acerca desse orador (ou, no nosso caso, desse escritor). Em uma palavra: Ethos. E tal “caráter pessoal”, como nomeou Aristóteles (*Retórica – Livro I*, 1356a6), a imagem do indivíduo como “digno de crédito” tem direta relação com a maneira pela qual “o discurso é proferido”. Tem direta relação com a linguagem.

Igualmente, essa habilidade de saber “a quem se está falando” (REBOUL, 1998, p.XIX) tem íntima relação com a função Hermenêutica, definida pelo mesmo constructo teórico como a capacidade do indivíduo de interpretar a situação, de compreender o ambiente no qual está inserido; tem, portanto, íntima relação com identificar a situação comunicativa e, assim, definir como lidar com ela da melhor forma possível.

De fato (e aqui retornamos a nosso constructo teórico), o sujeito que produz o discurso deve lidar com a situação comunicativa, de modo a “antecipar, planejar” (DIJK, 2012) o melhor modo – o modo mais adequado, segundo o *frame* daquela situação – de comunicação.

Retomando a linguagem apropriada à situação comunicativa do vestibular e a linguagem exigida pela banca examinadora da Fuvest, consideramos que seja condizente com o contexto do vestibular, com a tarefa de se produzir texto(s) que serão avaliados como requisito parcial de seleção para ingresso em uma instituição de Ensino Superior, a solicitação do emprego da modalidade culta da língua (como também se observou nas provas da Unesp e da Unicamp e que, no caso das quatro provas desta última constituintes de nosso *corpus*, trata-se da solicitação de gêneros textuais que exijam esse emprego); o candidato demonstra dominar a linguagem com a qual, em sua vida universitária, conquistará a confiança de seus interlocutores. Também consideramos condizente com o contexto de vestibular a exigência de que a linguagem empregada pelos candidatos seja *adequada* e *clara* – afinal, o usuário competente da língua realiza suas escolhas linguísticas, inclusive lexicais, de modo hábil a cada situação comunicativa; ademais, a comunicação efetiva depende de tal *clareza* da expressão.

O que, porém, nos chamou atenção foi o emprego do conceito de *correção*, ao se explicitar, nos quatro manuais da Fuvest por nós estudados, que a linguagem presente no texto do candidato deveria ser expressa “de modo claro, *correto* e adequado” (FUVEST 2012, p.55; 2013, p.59; 2014, p.59; 2015, p.39. Grifos nossos). Entendemos que tal escolha seja significativa daquilo que o vestibular para ingresso na Universidade de São Paulo compreende acerca da produção textual de seus candidatos. Até mesmo devido ao nosso ponto de vista teórico, devido à *theoría* que embasa nosso olhar, não podemos ignorar a explicitação de tal escolha. Já que entendemos que o texto é a “ponta de um iceberg”, como afirmou Beaugrande (1997), não podemos deixar de avaliar o sentido que essa pequena *ponta* deixa antever.

O conceito de *correção* remonta à Gramática Prescritiva. Segundo uma definição realizada por Ataliba Castilho, o constructo teórico que deu origem a essa gramática entende a língua como um “conjunto de ‘usos bons’” (CASTILHO, 2012, p.42). É interessante notar que Castilho definiu essa *theoría* valendo-se da expressão “usos *bons*”. Realmente, segundo esse ponto de vista a respeito da língua, há a existência de um *bom uso* e de um *mau uso* desta. Vale, então, perceber que a essa diferenciação equivale a noção de *erro*, sendo que caberia à gramática *prescrever* o modo correto – *bom* – de expressão.

Não é intenção do presente trabalho avaliar como as escolas ensinam as gramáticas a seus alunos. Porém, porquanto diz respeito ao conceito de *correto*, que estamos abordando no presente ponto de nossas análises, vale a pequena digressão.

Castilho (2012, p.90) afirmou que “tem-se firmado na sociedade brasileira a percepção de que só há um tipo de Gramática, a Gramática Prescritiva. Só há uma variedade linguística boa: o padrão culto. Falar bem e escrever melhor seria, ademais, uma questão de obediência a regras”.

De modo coerente com nosso constructo teórico, não partilhamos de tal visão, o que se coloca como um primeiro ponto de reflexão acerca das características das provas de redação da Fuvest, entre 2012 e 2015.

Consideramos que não haja relação de superioridade entre os registros de linguagem. O que consideramos importante, como já abordamos em nosso capítulo de Fundamentação Teórica, é a adequação linguística a cada situação comunicativa. Em certas situações, é adequado falar/escrever de modo mais informal; noutras, o apropriado é expressar-se segundo a variante culta da língua.

Por esse motivo, chamou-nos atenção o conceito de *correção*, na referência à linguagem a ser empregada no texto produzido pelo candidato, em sua dissertação. Chamou-nos atenção e, reiteramos, consideramos, se não inadequado, se não injusto (para não efetuarmos julgamentos de valor), ao menos digno de revisão, para que a avaliação da linguagem no vestibular tenha critérios condizentes com aquilo a que o vestibular se propõe avaliar.

O segundo elemento ligado à categoria *Tipos e Gêneros* que intentamos analisar diz respeito ao conteúdo dos textos a serem escritos pelo candidato que presta o vestibular da Fuvest.

Em todos os manuais da Fuvest por nós estudados, revelou-se a indicação de que seria necessário que o vestibulando lidasse com os conhecimentos a que tivesse acesso, acerca do tema a ser discutido (nas palavras dos manuais, o candidato deveria demonstrar “capacidade de mobilizar conhecimentos e opiniões” [FUVEST 2012, p.55; 2013, p.59; 2014, p.59; 2015, p.39]). Pode-se entender que tais *conhecimentos e opiniões* poderiam provir tanto da coletânea de textos oferecida ao candidato, na prova de redação da Fuvest, quanto do repertório próprio do vestibulando.

Observemos o que está presente nas provas de redação desse vestibular, de 2013 e 2015: no enunciado da prova de 2013, afirmou-se que o vestibulando deveria redigir seu texto “considerando os aspectos mencionados no parágrafo anterior [no qual se explicitavam as características de um anúncio publicitário] e, se quiser, também outros que julgue relevantes” (PROVA FUVEST 2013, 2013, p.12); na prova de 2015, o enunciado determina: “Tendo em conta as sugestões desses textos [presentes na coletânea], além de outras informações que julgue relevantes, redija uma dissertação [...]” (PROVA FUVEST 2015, 2015, p.12).

Tal mobilização (advinda da coletânea ou do repertório pessoal do candidato) se prestaria a fazer o candidato formular sua própria *opinião* e sustentá-la por meio de *argumentos* coerentes.

Acabamos de ressaltar as palavras *opinião* e *argumentos*, pois esses são dois pilares do tipo de texto solicitado pelas propostas de redação da Fuvest por nós estudadas, e que são, como já apontado no início do subcapítulo, uma característica identitária das provas de redação da Fuvest partícipes de nosso *corpus*: as dissertações. Realmente, de modo análogo ao que já se podia inferir dos enunciados das propostas, os manuais nos permitiram compreender o que se entende por *dissertação* e quais as suas características: um texto no qual o autor deve defender um ponto de vista, por meio de argumentos, com linguagem – como já abordamos anteriormente – *clara, correta e adequada*.

Para fazermos nossas ponderações acerca dessa característica das propostas de redação da Fuvest partícipes de nosso *corpus*, vale retomarmos, ainda que sinteticamente, um elemento abordado em nosso capítulo de Fundamentação Teórica: as tipologias textuais, profundamente estudadas por Jean-Michel Adam.

Como já apontamos oportunamente, o autor define cinco sequências tipológicas prototípicas: sequências narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Adam (1992) faz questão de frisar que os tipos textuais não são isolados, de modo que elementos narrativos, argumentativos etc. combinam-se, nos textos, sendo justamente esta uma característica que definiria, para ele, o texto: “une structure hiérarchique complexe comprenant *n* séquences – elliptiques ou complètes – de même type ou de types différents” (ADAM, 1992, p.34)³⁴.

Dentre as cinco sequências tipológicas, uma em especial nos é de grande valia para a realização de nossas ponderações, já que as provas de redação do vestibular da Fuvest que fazem parte de nosso *corpus* solicitam a formulação de dissertações: a sequência argumentativa.

Segundo o autor, a sequência argumentativa seria formada por quatro fases seriais. A primeira delas seria a tese (ou premissa); a segunda, os argumentos (que dão o nome à sequência), cuja intenção é convencer o leitor sobre a validade da tese; a terceira, a contra-argumentação (explícita ou não), que visa a apontar possíveis falhas nos argumentos opostos à tese defendida; a quarta, a conclusão do raciocínio.

³⁴ “[texto é] uma estrutura hierárquica complexa que compreende *n* sequências – elípticas ou completas – de mesmo tipo ou de tipos diferentes.” (Tradução livre nossa).

A sequência argumentativa define-se, então, pelo embate de ideias: a defesa de uma opinião, com a noção de que há pessoas com a opinião distinta ou até oposta àquela expressa no texto. Adam (2008, p.233) sentencia: “A argumentação é [...] indissociável da polêmica”.

Entende-se, assim, do mesmo modo como já apontamos anteriormente, que a dissertação de vestibular, tal como se solicitou nas quatro provas para ingresso na Universidade de São Paulo constituintes de nosso *corpus*, é típica da sequência argumentativa. Afinal, trata-se de um “tipo de texto em que o autor procura trazer para o leitor uma nova abordagem sobre o assunto em questão, propondo um exercício de observação, reflexão, análise, avaliação e crítica” (SAYEG-SIQUEIRA, 1995, p.15). Mais: na dissertação existem as partes típicas da sequência argumentativa – tese (ou premissa), argumentação/contra-argumentação (explícita ou implícita), conclusão –, o que nos permite afirmar que o termo *dissertação* pode ser considerado uma designação que traduz a sequência argumentativa.

Diante dessa retomada teórica, podemos nos lançar à tentativa de fazer nossas ponderações mais ousadas. Tomando por base o contexto da produção textual do vestibulando, assim como o propósito do vestibular, consideramos que essa característica identitária das provas de redação da Fuvest por nós estudadas – solicitar a produção de *dissertações* – não avalia o candidato de maneira ampla.

Para embasar essas nossas ponderações, valemo-nos de um fator para o qual o próprio autor que trabalhou com o conceito de *sequências tipológicas*, Adam (1992), já chamou atenção: não existe “pureza” em um texto. Para o autor, “[texto é] uma estrutura hierárquica complexa que compreende *n* sequências – elípticas ou completas – de mesmo tipo ou de tipos diferentes” (ADAM, 1992, p.34). Destarte, lidar com a sequência argumentativa como sendo um texto completo, nesse sentido *puro*, pode ser avaliado como pouco coerente com o conceito estabelecido pelo próprio estudioso que analisou tais sequências.

Ainda para embasar essas nossas ponderações, contamos também com a visão de Luiz Antônio Marcuschi. O autor afirmou, a respeito do tema, que “[...] um texto é em geral tipologicamente variado (heterogêneo)” (MARCUSCHI, 2002, p.25). Ou seja, de modo análogo a Adam, Marcuschi aponta para a variação de sequências tipológicas nos textos – de qualquer gênero (e vale lembrarmos que Marcuschi [2008] afirmou, com relação às produções textuais, ser impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero) – produzidos, o que reitera nossa visão referente à solicitação da formulação de dissertações, nas provas de redação da Fuvest.

Inclusive, é notável que Marcuschi (2002) fez considerações acerca das *redações escolares*, que têm características muito próximas – senão idênticas – às dos textos dissertativos

solicitados nas provas da Fuvest. O autor afirma que esses textos não possuem aplicação fora da situação de aprendizagem, priorizando, exclusivamente, os aspectos formais da textualidade. Nossa visão pouco favorável às dissertações relaciona-se exatamente a essas considerações realizadas por Marcuschi.

Também é importante salientar que Schneuwly, no prefácio ao livro de Aebi (1997), faz sua crítica a textos trabalhados exclusivamente na escola. Para o autor, essas produções constituem apenas modos de *escrever por escrever*: “Sortis de leur contexte rhétorique originel qui leur conférait une fonction précise, ils ne constituent plus que des modes d’écriture pour l’écriture” (SCHNEUWLY, 1997, p.VI).³⁵

Pilar (2002) é ainda mais enfática. A autora, assim como nós fazemos no presente trabalho, relaciona a *redação escolar* com a *dissertação de vestibular*, e afirma que esta leva “o aluno a fazer cópias disfarçadas dos textos dos outros e não lhe assegura a entrada no jogo que lhe permitiria exercer a sua função-autor” (PILAR, 2002, p.171).

É igualmente importante salientar que nossa visão de que essa característica identitária não seja a maneira mais ampla, mais completa de se avaliar o candidato embasa-se em conceitos centrais de nossa *teoría*. Lembremo-nos de que entendemos texto como o lugar de interação entre os sujeitos sociais, como um multi-sistema, como a ponta de um iceberg na qual a interlocução é elemento-chave. Desse modo, consideramos que a pureza pretendida pela dissertação seja pouco condizente com nossa visão acerca da produção textual. O candidato que realiza o vestibular da Fuvest (ao menos as provas de redação constituintes de nosso *corpus*) estaria, a nosso ver, produzindo um texto de maneira, ousamos dizer, artificial – ou, estaria *escrevendo por escrever*.

No próximo item de nossas análises (quando das ponderações acerca das provas de redação da Unesp), com a intenção de não sermos maniqueístas em nossas ponderações, abordamos a possibilidade de a dissertação ter-se tornado um gênero textual, com interlocução, contexto e outros elementos bem definidos. Porém, por ora, tomando por base o modo como especificamente a Fuvest aborda, nos textos partícipes de nosso *corpus*, o conceito de *dissertação*, consideramos pertinente nossa avaliação pouco favorável com relação a essas características. Afinal – e novamente retomemos palavras de Adam (1992, p.14) –, “De um ponto de vista cognitivo, hoje se admite que os esquemas prototípicos não dão conta, por si sós, de todos os aspectos da compreensão e da produção de textos [...]”.

³⁵ “Saídos de seu contexto retórico original que lhes confere uma função precisa, eles [os textos escolares] constituem apenas modos de escrever por escrever.” (Tradução livre nossa).

Debrucemo-nos agora sobre a característica identitária relativa à categoria estudada no presente subcapítulo – Tipos e Gêneros – das propostas de redação para ingresso na Unesp partícipes de nosso *corpus*. Como já se apontou no início deste subcapítulo (quando efetuamos as Comparações entre os três vestibulares por nós estudados), essas provas apresentaram uma diferença notável com relação à Fuvest, diferença essa que, em um primeiro momento, diz respeito à nomenclatura do texto a ser produzido por seus candidatos: em lugar de solicitar a escrita de *dissertações*, as propostas de redação formuladas pela Vunesp constituintes de nosso *corpus* requereram que se produzissem *redações de gênero dissertativo*. Essa nomenclatura, pode-se inferir, relaciona-se tanto às tipologias (em especial, como vimos há pouco, à sequência argumentativa adamiana) quanto aos gêneros textuais.

Seria possível entendermos esse fenômeno como uma indefinição entre as terminologias, entre os conceitos; ou seja, poderíamos compreendê-lo como uma falta de demarcação de um referencial teórico que embase o vestibular para ingresso na Unesp. Por outro lado, também seria possível entendermos que a Unesp considerou, em suas provas, a *dissertação de vestibular* como um gênero textual já delimitado.

Para sopesar essas possibilidades, realizamos uma observação mais atenta do conteúdo dos manuais da Unesp dos anos que nosso *corpus* abarca. Relembremos os critérios de correção apresentados, especialmente o segundo deles, que, sintomaticamente, é denominado *Gênero/Tipo de Texto e Coerência*.

Pudemos verificar que há, nesse critério, uma nítida definição daquilo que se considera o *tipo [ou gênero] de texto dissertativo*. Nas palavras empregadas nos manuais: trata-se de “um tipo de texto em que o autor deve analisar, explicar, avaliar e interpretar uma questão específica de modo a convencer seu interlocutor de que o seu ponto de vista é o melhor ponto de vista possível”; trata-se de um texto em que “o candidato sustenta sua tese em termos argumentativos” (UNESP 2014, p.43; 2015, p.43).

Mais: verificamos que os manuais descreveram o texto dissertativo como um texto que apresenta uma macroestrutura – palavra empregada nos próprios manuais de 2014 e 2015 – que lhe seria própria: introdução, desenvolvimento e conclusão. À introdução, caberia a “apresentação do assunto abordado ou do ponto de vista a ser defendido”; ao desenvolvimento, uma “argumentação que sustente a posição tomada”; à conclusão, o “término decorrente da argumentação apresentada” (UNESP 2014, p.43; 2015, p.43).

Em nossa avaliação sobre a possibilidade de o exame para ingresso na Universidade Estadual Paulista considerar a dissertação como um gênero textual, dedicamo-nos a observar também o terceiro dos critérios, os *Elementos Linguísticos (Modalidade e Coesão)*.

O critério que avalia esses *Elementos Linguísticos* considera “a escolha lexical (precisão vocabular) e o grau de formalidade/informalidade expressa em palavras e expressões”, considerando adequado o emprego da “norma-padrão da língua portuguesa”, uma vez que “o gênero/tipo de texto impõe um grau de formalidade que deve contribuir para a interlocução” (UNESP 2014, p.43; 2015, p.43).

Tais observações levaram-nos a acreditar que, de fato, é possível que esse vestibular tenha entendido a dissertação – com as características da linguagem exigidas na produção do candidato, além de todas as fases da sequência argumentativa adamiana (tese; argumentação; contra-argumentação explícita ou implícita; conclusão) – já como um gênero textual.

Ademais, a própria nomenclatura empregada para referência à produção textual das provas de redação da Unesp entre os anos de 2012 e 2015 nos leva a acreditar que se tenha entendido a dissertação, nesse vestibular, como um gênero textual definido. De fato, uma vez que, em todos os exames para ingresso na Unesp por nós estudados, as propostas de redação permaneceram com a indicação de que o candidato deveria formular uma *redação de gênero dissertativo*, parece-nos uma possibilidade viável considerarmos que se esteja lidando com a dissertação para além de uma sequência tipológica; essa sequência teria recebido o status, ela mesma, de um gênero textual, com suas características, sua função, sua interlocução próprias.

Feitas essas considerações, percebemos que esta é, como afirmamos há pouco, apenas uma *possibilidade*. Com os elementos que temos em mãos, tendemos a acreditar que essa escolha da Unesp tenha sido proposital. Porém a afirmação categórica de que o vestibular para ingresso na Unesp, nos quatro anos partícipes de nosso *corpus*, abordou propositalmente a dissertação como gênero textual seria ingênua, do mesmo modo como seria ingênuo (e até inconsequente) afirmar que tenha existido uma confusão conceitual entre tipologia e gêneros.

Assim, optamos por não fazer afirmações categóricas acerca de a escolha por se solicitar um texto de gênero dissertativo ter ou não ter sido proposital. Afinal, para os fins de nossa pesquisa, apenas a possibilidade já nos é de grade valia, já que, para respondermos à nossa questão *Quais as características identitárias das propostas de redação de cada vestibular analisado?*, basta-nos entender quais os elementos apresentados aos candidatos a uma vaga em cada universidade constituinte de nosso *corpus*, não sendo necessário – apesar de interessante, como se verá adiante, em nossas análises acerca do vestibular de ingresso na Unicamp – termos a certeza sobre a intencionalidade de cada vestibular.

Respondida a nossa questão-guia, no que tange às propostas de redação da Unesp partícipes de nosso *corpus*, delineada a característica identitária referente à categoria Tipos/Gêneros, retomemos alguns conceitos que abordamos anteriormente, em nosso capítulo

de Fundamentação Teórica, com a intenção de realizar as análises mais profundas, que também são objetivo de nosso estudo.

Primeiramente, retomemos brevemente o conceito de *frames*.

Esse é um conceito essencial para nosso constructo teórico, uma vez que consideramos que os *frames* (ou modelos mentais, ou esquemas mentais) permitem ao indivíduo lidar com o mundo, com as “condições e conseqüências que constituem seu entorno” (DIJK, 2012, p.19); permitem ao indivíduo “antecipar, planejar e compreender tanto os acontecimentos como os discursos” (DIJK, 2012, p.95).

Desse modo, entende-se que os *frames*, por permitirem essa antecipação, são uma estratégia comunicativa econômica. Por *enquadrarem* a situação comunicativa em uma *moldura* social, permitem ao indivíduo conhecer o que lhe é adequado naquela situação específica de interação ou produção textual. Uma vez que existem representações coletivas acerca de um evento, o sujeito pode agir sem ter de “negociar” o tempo todo (MARCUSCHI, 2008).

Os *frames*, portanto, são entendidos como convenções sociais que facilitam o ato comunicativo. Como já foi apontado anteriormente, a ideia de que os *frames* são convenções pode soar como categórica demais. Entretanto, assim como também já foi apontado, tais *frames*, pelo contrário, são muito dinâmicos. Sendo estabelecidos por indivíduos histórica e socialmente situados, esses modelos mentais são construídos e reconstruídos cotidianamente: a partir dos modelos provenientes de experiências passadas e de elementos aprendidos em sociedade, o sujeito lida com o mundo; com essas novas experiências vividas, ele reelabora seus modelos mentais, de maneira que tais modelos estão sempre sendo moldados e remodelados, ou seja, “estamos construindo e atualizando modelos mentais que interpretam, representam e guardam tais experiências” (DIJK, 2012, p.102).

Feita essa breve retomada teórica acerca dos *frames*, observemos outro elemento teórico que também nos é importante para as análises sobre o vestibular da Unesp: lembremo-nos de que, do mesmo modo como os *frames* são dinâmicos, os gêneros textuais também o são.

Anteriormente, já apontamos a aproximação entre os conceitos de *frames* e gêneros textuais. Teun van Dijk, quando elencou as propriedades dos modelos de contexto, indicou que os gêneros textuais são exemplos de “esquemas e categorias que definem os vários tipos de eventos comunicativos” (DIJK, 2012, p.108). Essa menção a *esquemas e categorias* nos remonta à noção de *frames*, de modo tal a podermos entender os gêneros, eles mesmos, como *frames*. Afinal, assim como qualquer *frame*, os gêneros textuais permitem-nos agir de modo condizente com as mais diversas situações comunicativas cotidianas. Realmente, nosso

constructo teórico nos leva a entender que os indivíduos se comunicam por meio de “esquematisações” que lhes permitem adequar-se às mais diversas situações discursivas (MARCUSCHI, 2008).

Desse modo, é compreensível a ideia de que os gêneros são dinâmicos: da mesma maneira como ocorre com os *frames* que, apesar de serem entendidos como convenções sociais (nesse sentido, esquematizantes), são dinâmicos, assim o são os gêneros textuais. Afinal, entendemos a língua em uso, e, contrariamente à visão *estática* adotada pelo estruturalismo, compreendemos que a mutabilidade é uma condição da língua e, portanto, do texto.

Aliás, lembremo-nos de que, quando afirmamos que os gêneros são, como *frames*, dinâmicos, não estamos afirmando que têm a mutabilidade como seu elemento principal. Como já abordamos em nosso capítulo de Fundamentação Teórica, se assim fosse, não poderiam ser caracterizados como *esquemas*. Estamos afirmando, isso sim, que a mutabilidade existe, nos gêneros textuais. Mais especificamente, os gêneros são “relativamente estáveis”, nas palavras de Bakhtin (2011); são “entidades dinâmicas”, nas palavras de Marcuschi (2008). De fato, porquanto “o gênero é um instrumento” (SCHNEUWLY, 2004, p.20), compreendemos que ele acompanha a mutabilidade da sociedade e das experiências dos sujeitos nessa sociedade.

E finalmente chegamos ao elemento teórico que fundamentalmente nos ajuda a compreender a questão dos *Tipos e Gêneros* nas provas de redação para ingresso na Unesp constituintes de nosso *corpus*: essa dinamicidade, essa mutabilidade diz respeito às características de cada gênero, mas não apenas isso. Como já abordamos anteriormente, diz respeito também ao próprio número de gêneros existentes.

Efetivamente, se entendemos que os gêneros têm direta relação com os sujeitos histórica e socialmente situados, com as representações sociais aprendidas por esses sujeitos, acessadas em situações sociais específicas, em contextos interacionais específicos; mais: se os gêneros “surtem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas” (MARCUSCHI, 2002, p.19), é compreensível que esse número de gêneros se amplifique, em direta relação com as situações comunicacionais existentes na sociedade e vivenciadas pelos indivíduos.

É nesse sentido que entendemos ser possível a definição da *dissertação de vestibular* como um novo gênero textual, com suas características definidas (ou, como ocorre a qualquer gênero textual, características *relativamente estáveis*): estrutura – com todas as fases da sequência argumentativa adâmica –, linguagem, temas. Tratar-se-ia de um novo gênero textual que existiria dada a relativamente nova situação comunicacional existente na sociedade e

vivenciada por indivíduos, no Brasil: a situação do vestibular, com propósitos específicos, com interlocutores específicos.

Feitas as retomadas teóricas necessárias para considerarmos a possibilidade de a *dissertação de vestibular* ser um novo gênero textual e uma vez que a solicitação da formulação de textos de *gênero dissertativo* se mostrou como uma característica identitária das provas de redação da Unesp que fazem parte de nosso *corpus*, façamos as ponderações de natureza mais profunda.

Consideramos que, em certo sentido, as propostas de redação para ingresso na Unesp entre os anos de 2012 e 2015, com relação ao aspecto *Tipos/Gêneros* são condizentes com o contexto de seu vestibular, no que diz respeito a esse elemento. De fato, tendo a Linguística Textual como referencial teórico que guia nossas análises, podemos entender que solicitar-se do vestibulando que formule uma *redação de gênero dissertativo* seja indicativo de que, com essa nomenclatura, considera-se a dissertação de vestibular como um gênero textual. Considera-se, assim, o vestibular como um contexto específico, como uma situação comunicativa definida, na qual é pertinente produzir um texto daquele gênero determinado, com aquelas características determinadas.

Vale salientar que tais características da *redação de gênero dissertativo* são aquelas mesmas já abordadas anteriormente, quando nos ativemos às provas de redação da Fuvest: um texto que visa a defender uma opinião, por meio de argumentos; com estrutura que abarca todas as fases da sequência argumentativa adamiana (tese; argumentação; contra-argumentação explícita ou implícita; conclusão); com linguagem condizente com a variante culta da língua portuguesa.

Assim, entendemos que seja condizente com o contexto do vestibular solicitar-se do vestibulando que formule uma *redação de gênero dissertativo* devido, primeiramente, ao conceito de *texto* que adotamos, seguindo nosso referencial teórico. Lembremo-nos de que entendemos o texto como um evento comunicativo, dialógico, cujos sujeitos são produtores ativos da comunicação; entendemos, também, que o texto é o lugar da interação entre esses sujeitos sociais; entendemos que o texto produzido por esses sujeitos só pode ser construído se for considerado o contexto em que se deu o evento comunicativo. Noutras palavras: entendemos que texto, leitor e autor formam um tripé indissociável e que o contexto de formulação textual é elemento-chave, no processo comunicativo.

Desse modo, é compreensível que entendamos como uma estratégia condizente com o contexto de vestibular adotar-se a *dissertação de vestibular* como gênero textual. Afinal, nessa estratégia, considera-se que o autor (o candidato a uma vaga na universidade) escreve seu texto

com vistas a um leitor específico (a banca corretora)³⁶, com um propósito definido (ser aprovado no vestibular), e a visão acerca desse contexto de escrita que envolve o vestibular exige do candidato que tenha a habilidade de apreender tal situação comunicativa, a fim de que a comunicação se dê de modo mais efetivo.

Para melhor compreendermos essa visão, retomemos mais alguns conceitos advindos de nosso constructo teórico. Em especial, retomemos nossa conceituação de linguagem: para Koch e Elias (2016, p.13), “Linguagem é interação”. Efetivamente, a interação é um elemento-chave para nosso referencial teórico, e conhecer a quem se escreve, juntamente com conhecer-se para que se escreve e qual a situação na qual se escreve, é fundamental para uma comunicação efetiva. Lembremo-nos também de que, para nosso constructo teórico, toda linguagem é dialógica, todo enunciado é sempre um enunciado de alguém para alguém (MARCUSCHI, 2008). Ou seja, o endereçamento é, para nossa *theoría*, um traço constitutivo do enunciado (BAKHTIN, 2011).

Interessantemente, nos manuais da Unesp essa explicitação foi realizada. Na descrição do critério *Gênero/tipo de texto*, afirmou-se:

[...] avalia-se o tipo de interlocução construída pelo texto: na medida em que se trata de um tipo de texto em que o autor deve analisar, explicar, avaliar e interpretar uma questão específica de modo a convencer seu interlocutor de que o seu ponto de vista é o melhor ponto de vista possível, faz-se necessária uma ficcionalização construída a partir da interlocução entre um enunciador que se mostra como a voz do bom-senso/da verdade/da razão e um co-enunciador representado como um auditório universal [...] (UNESP 2014, p.43; 2015, p.43).

É notável a visão de que “faz-se necessária uma ficcionalização construída a partir da interlocução entre um enunciador que se mostra como a voz do bom-senso/da verdade/da razão e um co-enunciador representado como um auditório universal” (UNESP 2014, p.43; 2015, p.43). Realmente, essa observação indica que o vestibular contextualiza a produção textual do vestibulando. Nos manuais, definiu-se que, na prova de vestibular (o que, segundo nosso referencial teórico, ocorre em todas as situações comunicativas), a escrita é realizada com vistas à interlocução; nesse caso específico, o enunciador, que deve mostrar-se “como a voz do bom-senso/da verdade/da razão”, comunica-se com um co-enunciador, “representado como um

³⁶ Também é possível entender (como abordamos dentro em pouco, com mais vagar) que o interlocutor seria um “leitor geral” (o auditório universal”, como definiram Perelman e Olbrechts-Tyteca [1996]), que seria formado por “certos homens particularmente competentes, que admitem os dados de um sistema bem definido, constituído pela ciência em que são especialistas” – no caso, a língua).

auditório universal”, como se define no conceito de *auditório universal*, por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996).

Gostaríamos, aqui, de fazer uma ponderação acerca da real situação na qual o vestibulando se encontra. Concordamos com a ideia, presente nos manuais da Unesp, de que existe uma *ficcionalização*, ao se considerar o enunciador como a voz do bom-senso/da verdade/da razão e o co-enunciador como o auditório universal.

A banca examinadora teria o status de auditório universal, como se nomeou nos manuais, uma vez que os “pares” (como Perelman e Olbrechts-Tyteca [1996, p.38] batizaram os “certos homens particularmente competentes, que admitem os dados de um sistema bem definido, constituído pela ciência em que são especialistas”) seriam os professores participantes da banca examinadora – professores da “ciência em que são especialistas” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p.38) – no caso, a língua.

Entretanto, apesar de a banca examinadora poder representar o auditório universal, de modo mais amplo, a ficcionalização referida pela Unesp pode ter, para os candidatos, um sentido mais restrito. Grande parte dos candidatos tem a noção de que o vestibular, em especial a prova de redação dos vestibulares brasileiros, é um exame que tem uma prova de redação, avaliada por essa banca examinadora; esses candidatos têm a noção de que se trata de uma prova que já historicamente solicita a produção de dissertações com um registro esperado de linguagem, com uma estrutura definida, com um conteúdo que traz a voz “do bom-senso/da verdade/da razão” (UNESP 2014, p.43; 2015, p.43). Assim, com essa visão do candidato acerca do contexto que envolve a produção textual no vestibular, podemos entender que o que ocorre efetivamente é que o co-enunciador do texto não é o auditório universal, amplo, e sim uma banca examinadora, específica. Já o enunciador seria um vestibulando; mais especificamente, mais detalhadamente: o enunciador seria um vestibulando que tem a noção de que seu interlocutor é uma banca examinadora; de que seu texto faz parte de uma prova que solicita a produção de dissertações; de que essas dissertações devem ter características que abarcam determinados estrutura, linguagem e conteúdo.

Para nos valermos de outro conceito fundamental ao nosso constructo teórico, entendemos que, sabedor de que se encontra nesse contexto específico de comunicação, o candidato acessa um *frame*, um *esquema mental* que o auxilia na escrita de sua dissertação. Desse modo, como afirmou Koch (2002, p.53): “A competência sociocomunicativa dos falantes/ouvintes leva-os à detecção do que é adequado ou inadequado em cada uma das práticas sociais”. É nesse sentido que, efetivamente, a dissertação de vestibular pode ser entendida como um gênero textual, como um *frame* que condiciona atividades discursivas.

Assim, tendo de escrever um texto para um vestibular, o candidato já saberia, devido a “uma espécie de condicionador de atividades discursivas esquematizantes” (MARCUSCHI, 2008), quais as escolhas a serem feitas, em vários âmbitos. Ou qual deveria ser a “configuração textual com suas estruturas, ordenamento paragrafíco etc.” (MARCUSCHI, 2008). Afinal, ter essa percepção do contexto de vestibular é ter posse do repertório linguístico, da cultura e da estrutura social (BLOM; GUMPERZ, 1998) que envolveu tal situação comunicativa.

Sendo essa a situação comunicativa em que o vestibulando se encontra no momento de sua produção textual, entendemos, portanto, que a solicitação da produção de *redações de gênero dissertativo*, como fizeram as propostas de redação para ingresso na Unesp constituintes de nosso *corpus*, seja condizente com o contexto do vestibular, se for considerado que as dissertações já se mostram como um gênero textual definido.

Contudo – e aqui realizamos o segundo passo em nossas ponderações mais ousadas –, consideramos que a característica identitária relativa à categoria Tipos/Gêneros das provas de redação da Unesp por nós estudadas – solicitar a produção de *redações de gênero dissertativo* – não seja a maneira mais ampla, mais completa de se avaliar o candidato.

Afinal, para o próprio autor que estudou o conceito de *sequências tipológicas*, Adam (1992), não há “pureza” em um texto. Ou, nas palavras de Marcuschi (2002, p.25), “[...] um texto é em geral tipologicamente variado (heterogêneo)”. Ademais, uma vez que nosso referencial teórico entende texto como o lugar de interação entre os sujeitos sociais, como um multi-sistema, no qual a interlocução é elemento-chave, consideramos, com Marcuschi (2002), que a pureza pretendida pela dissertação seja, como já apontamos em nossas análises acerca da Fuvest, artificial.

Assim, ainda que a nomenclatura adotada pela Unesp, nas provas de redação por nós estudadas, dê conta de explicitar a inclusão das dissertações no universo dos gêneros textuais – o que é um passo importante, em nosso constructo teórico, que tem nos gêneros um elemento fundante –, ainda que a solicitação de *redações de gênero dissertativo* (assim como as próprias dissertações, requeridas nas provas da Fuvest) seja, a nosso ver, condizente com o contexto de vestibular, entendemos que essa característica identitária não seja a maneira mais ampla, mais completa de se avaliar o candidato.

Com relação às provas de redação para ingresso na Universidade Estadual de Campinas que faziam parte de nosso *corpus*, um dos elementos que primeiramente chamam atenção é o fato de as propostas não terem solicitado (como na Fuvest, em certa medida na Unesp e, sabemos, em outros vestibulares do país) a formulação de uma dissertação. Solicitou-se do

candidato que ele redigisse textos de gêneros variados e variáveis – características que se delinearam como identitárias das provas por nós estudadas, do vestibular da Unicamp.

Efetivamente, delineou-se a primeira característica identitária, a solicitação de formulação de textos de gêneros *variados*. Nas provas de redação da Unicamp por nós estudadas, apresentaram-se propostas de formulação de diversos gêneros: um comentário em fórum da internet, um manifesto e um verbete (vestibular de 2012); um resumo e uma carta do leitor (vestibular de 2013); um relatório e uma carta aberta (vestibular de 2014); uma síntese e uma carta-convite (vestibular de 2015). Cabe apontar que os manuais não informavam previamente quais gêneros textuais seriam solicitados nas provas.

É importante pontuar que, em comum a todos esses gêneros textuais solicitados, estava a constante exigência de se formularem textos com linguagem que respeitasse a modalidade culta da língua portuguesa. Essa exigência, como já foi apresentado nas Descrições das provas, estava antecipada nos manuais do vestibular:

Assim, o candidato deve, no desenvolvimento das três tarefas, atender a requerimentos relacionados:

[...]

4) à articulação escrita: os textos produzidos pelo candidato devem propiciar uma leitura fluida e envolvente, mostrando uma articulação sintático-semântica ancorada no emprego adequado de elementos coesivos e de outros recursos necessários à organização dos enunciados. O candidato também deve demonstrar ter habilidade na seleção de itens lexicais apropriados ao estilo dos gêneros solicitados e no emprego de regras gramaticais e ortográficas que atendem à modalidade culta da língua (UNICAMP 2012, p.29-30; 2013, p.29; 2014, p.29; 2015, p.30. Grifos nossos).

Nesse sentido, as propostas de redação da Unicamp pertencentes a nosso *corpus* aproximaram-se de uma exigência comum às propostas de dissertações (Fuvest) e de redações de gênero dissertativo (Unesp) por nós estudadas. Entretanto, houve entre aqueles e este vestibular uma diferença significativa: nas provas de redação da Unicamp, foram as situações de produção textual definidas pelas propostas que determinaram a adequação do emprego da variante culta da língua – ou, nas palavras presentes nos manuais, o candidato, em cada prova participante de nosso *corpus* teve de realizar uma “seleção de itens lexicais *apropriados ao estilo dos gêneros solicitados*” (UNICAMP 2012, p.29-30; 2013, p.29; 2014, p.29; 2015, p.30. Grifos nossos); e em todos os casos por nós estudados, o *apropriado* a cada gênero foi essa variante da língua portuguesa.

Para essa visão ficar mais explícita, retomemos uma das propostas de redação da Unicamp constituintes de nosso *corpus*: uma *síntese* a ser compartilhada com colegas de um grupo de estudos (proposta de redação apresentada no ano de 2015). Nessa situação

comunicativa, a formulação de uma síntese de dois textos (um artigo científico e um trecho de um ensaio sobre o tema *humanização no atendimento à saúde*) pelo membro de um grupo de estudos formado por estudantes universitários, é adequado o emprego da variante culta da língua. Nessa situação, assim como nas outras situações comunicativas descritas nas propostas de redação da Unicamp partícipes de nosso *corpus*, seria apropriado o emprego dessa variante da língua, afinal nesse contexto, com esses interlocutores, a variante culta permitiria uma comunicação efetiva, permitiria a manutenção da imagem do produtor do texto, e assim sucessivamente.

Vale lembrar que os critérios de correção dos textos produzidos do vestibular da Unicamp, assim como se observou nos dois outros vestibulares que fazem parte de nossos estudos, incluíram a avaliação acerca da clareza, da fluência e da articulação sintática da linguagem, como ficou explícito no trecho do manual recém-transcrito.

Entendemos que esse fato – o fato de se requerer do candidato que apresente linguagem “fluida e envolvente, mostrando uma articulação sintático-semântica ancorada no emprego adequado de elementos coesivos” (UNICAMP 2012, p.29-30; 2013, p.29; 2014, p.29; 2015, p.30) –, assim como a exigência de que o vestibulando empregue em seus textos a modalidade culta da língua, sejam condizentes com sua tarefa de produzir texto(s) que serão avaliados como requisito parcial de seleção para ingresso em uma instituição de Ensino Superior. Afinal, é a modalidade culta da língua que o candidato empregará mais frequentemente em sua vida universitária, para formular trabalhos, provas, monografias, resenhas.

Compreendemos, então, que a exigência do emprego da chamada *norma padrão* da língua seja condizente com o contexto de produção textual do vestibular, assim como já afirmamos em nossas ponderações acerca das provas de redação para ingresso na USP e na Unesp. Contudo, reafirmamos: existe uma diferença entre as provas de redação daquelas e desta instituição (uma diferença conceitual que nos é fundamental, considerando-se nosso referencial teórico), que consiste no fato de que, nas provas de redação da Unicamp, a linguagem, a variante culta da língua portuguesa, não era uma condição *a priori*, e sim um elemento que fazia parte da situação comunicativa exposta em cada proposta de redação.

Feitas essas ponderações sobre se a característica identitária de se solicitar a produção de textos de gêneros variados é condizente com o contexto encontrado pelo candidato, façamos a análise mais perscrutadora: analisemos se tal característica identitária permite uma avaliação ampla do vestibulando.

Entendemos que as propostas de redação apresentadas pelo processo seletivo da Unicamp, com gêneros textuais variados em lugar das dissertações (ou das *redações de gênero*

dissertativo), cumprem com o propósito de um vestibular, que seria avaliar o candidato que se encontra mais apto a ser um universitário, indo além disso.

Temos essa visão, porque compreendemos que, ao se requerer que o vestibulando lide, no momento da prova, com uma situação cotidiana, julgando, por si, o que é mais adequado com relação a diversos elementos (linguagem, estrutura/organização textual, ideias a serem abordadas, tratamento para com o interlocutor), avalia-se a maleabilidade desse vestibulando nas diversas situações comunicativas em que eventualmente ele se encontre em seu cotidiano. Avalia-se a maleabilidade do vestibulando para lidar com uma realidade que é, por natureza, vária. Avalia-se a habilidade do candidato para se expressar em diferentes situações de comunicação, situações essas que não se resumem à realização de uma prova de vestibular (o que, em certo sentido, ocorre nas provas de redação da Fuvest e da Unesp, que solicitaram de seus vestibulandos a escrita de textos *de vestibular*).

Não negamos, com essa visão, que na escrita das dissertações se imponha uma situação concreta, como já se apontou, que é o vestibular em si. Entendemos que o candidato, ao formular dissertações (ou *redações de gênero dissertativo*), produz seu texto com uma intenção específica, para um interlocutor relativamente específico (lembremo-nos do conceito, especialmente abordado quando da análise das propostas de redação para ingresso na Unesp, de *auditório universal*). Entretanto, nas propostas que solicitam gêneros textuais vários, as situações comunicativas transcendem essa situação tão particular que é o vestibular.

A nosso ver, essa é uma escolha mais completa de avaliação do vestibulando, uma vez que nosso referencial teórico, a Linguística Textual, “ocupa[-se] das manifestações linguísticas produzidas por indivíduos concretos em situações concretas, sob determinadas condições de produção” (KOCH, 1995, p.11). Sendo assim, nosso referencial teórico nos leva a compreender que não se pode considerar a linguagem –, que é definida por ser interação (KOCH; ELIAS, 2016) – como elemento alheio aos sujeitos que dela fazem uso, tampouco aos eventos discursivos a ela relacionados. Assim, não podemos nos furtar a aceitar que a situação de vestibular é, sim, concreta; porém consideramos que solicitar do candidato a formulação de um texto que não tenha relação intrínseca com o vestibular, mas com a vida para além desse evento; ou seja, a formulação de gêneros variados que exijam dele uma compreensão mais ampla acerca da situação concreta seja uma forma mais rica, mais completa de avaliação.

Vale salientar que essas ponderações acerca da opção por se solicitar a formulação de gêneros textuais diversos igualmente decorre de nossa visão do quão importantes são os estudos sobre os gêneros. Ao nosso ver, de modo coerente com o que acabamos de apresentar, esses estudos permitem que se entenda a língua em uso, nas diferentes situações de comunicação e

interação; permitem que se veja o texto, como é condizente com nosso referencial teórico, não só como produto, mas também como processo, como uma “*atividade sociocognitivo-interacional de construção de sentidos*” (KOCH, 2014, p.12. Grifos da autora).

Igualmente, nossas ponderações mais perscrutadoras sobre essa solicitação de se formularem gêneros textuais diversos têm relação com a característica dos gêneros textuais de serem “relativamente estáveis”, como definiu Bakhtin (2011) – *relativamente*, por acompanharem a mutabilidade da sociedade; *estáveis*, por serem, os próprios gêneros, *frames*, esquemas, *molduras* que permitem ao indivíduo ser adequado nas mais diferentes situações comunicativas. De fato, como afirmou Marcuschi (2008, p.150. Grifos nossos) por meio de exemplos, “uma monografia é produzida para obter uma nota, uma publicidade serve para promover a venda de um produto, uma receita culinária orienta na confecção de uma comida etc., pois cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação”. Assim, consideramos que, para que o indivíduo seja um “locutor competente” (KOCH, 2002), ele deve dominar os diferentes gêneros textuais, ou melhor, deve ser capaz de se expressar nas diversas situações comunicativas. Conhecer as características dos gêneros, portanto, teria direta relação com o traquejo social, uma vez que, ao dominar um vasto repertório de gêneros textuais, esse indivíduo seria mais independente no que tange à comunicação, seria mais maleável, teria maior habilidade social para adequar-se às diferentes situações comunicativas. A apropriação dos gêneros pelo indivíduo seria, mesmo, um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas (BRONCKART, 1999).

Vale também salientar que nossas ponderações acerca das propostas de redação da Unicamp têm relação, de modo coerente com nosso constructo teórico, com a própria ideia de que toda comunicação se dá por meio de gêneros textuais. Relembremos o que nos dizem, acerca disso, Bakhtin e, posteriormente, Marcuschi:

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos) (BAKHTIN, 2011, p.282. Grifos do autor).

Uma das teses centrais a ser defendida e adotada aqui é a de que *é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero*, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, *a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual*. Daí a centralidade da noção de gênero textual no trato sociointerativo da produção linguística (MARCUSCHI, 2008, p.154. Grifos nossos).

Percebe-se claramente que, para ambos os autores, a noção de gêneros é central para a existência da comunicação – e, como já afirmamos anteriormente, concordamos com os autores. De fato, segundo o referencial teórico que guia o nosso olhar de pesquisadores, não se concebe um evento comunicativo sem a existência de um gênero textual; afinal o falante/escritor necessariamente se encontraria diante de objetivos específicos, diante de interlocutor(es) que deve(m) compreender o conteúdo a ser transmitido, diante de expectativas com relação à interação.

Portanto, não podemos, até por uma questão de coerência com nosso referencial teórico, nos furtar a dizer que consideramos a prova de redação da Unicamp um método de avaliação mais completo que os demais no que tange à categoria *Tipos/Gêneros*, ao fazer uso do conceito de *gêneros* em suas propostas.

No início desta parte de nossas ponderações, anunciamos que analisaríamos o fato de, nas provas de redação da Unicamp, ter sido solicitada do candidato a formulação de textos de gêneros *variados* e *variáveis*. Já abordamos o primeiro elemento, a primeira característica identitária; passemos à segunda.

Ao se observarem os manuais da Unicamp das provas entre 2012 e 2015, percebe-se que não se informou ao candidato, com antecipação, quais gêneros seriam solicitados no próximo vestibular. Essa característica é, segundo entendemos, condizente com a avaliação da maleabilidade do vestibulando para lidar com as diversas situações sociais cotidianas. Uma vez que o candidato não tem conhecimento prévio de quais serão os gêneros solicitados, ele deve lidar com a proposta no momento da prova, sem auxílios externos. Ele não tem, portanto, uma preparação específica acerca de linguagem e estrutura, tampouco da abordagem e do conteúdo, que ele deverá empregar neste ou naquele gênero textual.

Sem orientações anteriores sobre o modo de se formularem os textos de cada gênero, o vestibulando deve acessar sozinho, no momento da prova, suas representações sociais, aprendidas por ele, como sujeito histórica e socialmente situado que é. Deve acessar os *frames* adequados a cada uma das situações comunicativas a ele apresentadas, na proposta de redação.

Desse modo, o candidato, em provas de redação tais como essas observadas no vestibular da Unicamp, deve ativar o conhecimento adquirido ao longo de sua formação como sujeito. Deve ativar o que é adequado, com relação a todo o contexto que engloba o evento: o conteúdo a ser veiculado; o nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culta etc.); a relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação etc.); os objetivos das atividades desenvolvidas (MARCUSCHI, 2002, p.34).

Nesse sentido, novamente ousamos afirmar que, no que tange à categoria *Tipos/Gêneros*, as provas de redação da Unicamp pertencentes a nosso *corpus* – com gêneros textuais variados e variáveis – permitem uma avaliação mais completa do candidato como futuro universitário, tal como se mostra ser o propósito de um vestibular, no Brasil. Ousamos, mesmo, afirmar que essas provas vão além da qualidade de avaliar o futuro universitário nas situações que ele frequentemente encontrará, em ambientes universitários em geral, como abordamos há pouco. Esse modo de formulação de propostas, por requerer que, no momento da prova, o candidato lide com a situação comunicativa que lhe é apresentada e julgue, por si, o que é adequado a se fazer nos diversos âmbitos da comunicação, seleciona um candidato mais maleável, mais preparado para adequar-se a várias situações comunicativas, para além dos muros da Universidade.

3.2.2 Modo de apresentação das propostas

A segunda categoria diz respeito ao modo como as propostas são apresentadas aos vestibulandos. Em linhas gerais, a observação das 17 propostas constituintes de nosso *corpus* nos permitiu perceber quatro modos de apresentação: em forma de pergunta (Fuvest e Unesp); sem nenhuma explicitação a respeito do tema a ser discutido (Fuvest); com explicitação do tema a ser discutido (Fuvest e Unesp); apresentação de uma situação ficcional de produção textual (Unicamp).

Para fins de organização e comparação, apresentamos a seguir, de maneira esquemática, os modos de apresentação das propostas de redação nos três vestibulares participantes de nosso estudo, entre os anos de 2012 e 2017.

	Propostas em forma de pergunta	Propostas sem nenhuma explicitação do tema a ser discutido	Propostas com explicitação do tema a ser discutido	Apresentação de uma situação ficcional de produção textual
Fuvest	2012 (Participação política: indispensável ou superada?)	2013 (Consumo/ Consumismo)	2014 ([Des]valorização dos idosos na contemporaneidade) 2015 (“Camarotização” da sociedade brasileira: a segregação das classes sociais e a democracia.)	-
Unesp	2012 (A bajulação: virtude ou defeito?)	-	2013 (Escrever: o trabalho e a inspiração)	-
	2014 (Corrupção no Congresso Nacional: reflexo da sociedade brasileira?)		2015 (O legado da escravidão e o preconceito contra negros no Brasil)	
Unicamp	-	-	-	2012 (comentário em fórum da internet; manifesto; verbete)
				2013 (resumo; carta do leitor)
				2014 (relatório; carta aberta)
				2015 (síntese; carta-convite)

Essa simples esquematização já permite perceber, em especial nos vestibulares da Fuvest e da Unesp, modificações sensíveis, ao longo dos quatro anos de provas que fazem parte de nosso *corpus*. Assim, não se pode afirmar categoricamente que, com relação a essa categoria, encontramos um modelo preciso, único, de cada vestibular. O único exame em que se pôde delinear uma característica identitária, na categoria *Modo de apresentação das propostas* foi a Unicamp, que apresentou situações ficcionais de produção textual em cada uma de suas nove propostas de redação constituintes de nosso *corpus*.

Diante desse fato, em lugar de abordarmos cada vestibular separadamente, como fizemos no subcapítulo anterior, dedicado à categoria *Tipos e Gêneros*, organizamos nossas observações por meio das diversas formas de apresentação das propostas: pergunta; falta de explicitação do tema etc., o que acaba por reunir as análises das propostas de redação

apresentadas na Fuvest e na Unesp; as análises relativas às propostas de redação da Unicamp serão feitas em um segundo momento, separadamente, uma vez que apenas esse vestibular apresentou propostas por meio da apresentação de situações ficcionais de escrita.

Primeiramente, observemos as propostas feitas em forma de pergunta, presentes nas propostas de redação, participantes de nosso *corpus*, de Fuvest e Unesp.

Na proposta de redação de 2012 da Fuvest, questionou-se:

- Participação política: indispensável ou superada?

Nas propostas de 2012 e 2014 da Unesp, questionou-se, respectivamente:

- A bajulação: virtude ou defeito?
- Corrupção no Congresso Nacional: reflexo da sociedade brasileira?

Em busca de analisarmos se propostas em forma de pergunta são condizentes com o contexto encontrado pelo candidato nesses vestibulares, observemos os possíveis efeitos sobre os vestibulandos desse modo de apresentação de proposta. Aleatoriamente, observemos a prova apresentada pela Fuvest-2012.

O questionamento *Participação política: indispensável ou superada?* leva a uma discussão crítica acerca do tema. Afinal, para realizar a discussão proposta, o vestibulando deveria posicionar-se, argumentando em favor de seu ponto de vista sobre a participação política.

Ele poderia afirmar que sim, que a participação política é indispensável. Se esse fosse o ponto de vista adotado, o candidato deveria indicar, por meio de argumentos e exemplos, o que se conquista – ou mesmo o que já se conquistou – por meio da participação do cidadão na política. Também seria possível defender-se o ponto de vista oposto, afirmando-se que a participação política é um modo de ação superado, ultrapassado, para a atual realidade. Caso fosse essa a visão adotada, o vestibulando igualmente deveria defendê-la por meio de argumentos e exemplos, indicando qual seria o modo mais acertado de se modificarem positivamente as sociedades, no mundo contemporâneo.

A mesma situação, de o modo de apresentação da proposta encaminhar o vestibulando para uma visão crítica acerca do tema, pôde ser observada nas provas de 2012 e 2014 da Unesp: o candidato deveria posicionar-se frente aos temas da bajulação (indicando se essa postura deve ser considerada uma virtude ou um defeito do indivíduo que dela faz uso) e da corrupção no Congresso Nacional (indicando se esse modo de agir é ou não um reflexo da postura da sociedade brasileira).

Consideramos esse primeiro modo de apresentação, as propostas realizadas em forma de pergunta, condizente com o contexto encontrado pelo candidato nesses dois vestibulares. Afinal, como já apontamos anteriormente, as perguntas levam a uma discussão crítica acerca do tema: para realizar a discussão, os candidatos devem responder às perguntas feitas nas propostas, o que os leva a posicionar-se opinativamente, devendo argumentar em favor de seu ponto de vista sobre os temas expostos.

Essa discussão crítica é condizente, aliás, com a produção textual solicitada (as dissertações ou *redações de gênero dissertativo*), como vimos anteriormente, no subcapítulo *Tipos e Gêneros*: essas produções textuais visam a defender uma opinião, por meio de argumentos (com estrutura que abarca todas as fases da sequência argumentativa adamiana – tese; argumentação; contra-argumentação explícita ou implícita; conclusão – e linguagem de acordo com a variante culta da língua portuguesa).

Vale lembramos, inclusive, que a dissertação / a redação de gênero dissertativo aproxima-se da sequência argumentativa adamiana, que se define justamente pelo embate de ideias. Nas palavras de Adam (2008, p.233), “A argumentação é [...] indissociável da polêmica”, e as propostas em forma de pergunta levam o vestibulando a posicionar-se diante exatamente de uma polêmica.

O segundo modelo de apresentação de proposta presente em nosso *corpus* pôde ser observado apenas no vestibular de seleção para a Universidade de São Paulo, especificamente na sua prova de 2013. Na proposta de redação desse ano, não se fez presente nenhuma explicitação sobre o tema a ser discutido. Ou seja, a identificação do tema dependia de que o candidato interpretasse adequadamente o texto-base apresentado.

Tal texto-base consistia em um anúncio publicitário, composto por uma foto e uma frase de chamada. O candidato deveria compreender que a foto (de um shopping center), juntamente com a frase de chamada, levaria a discussões acerca de temas como o consumismo e a superficialidade das relações; o consumismo e suas consequências na sociedade contemporânea; o consumismo na atualidade e suas causas; a supervalorização do consumo na sociedade atual.

Consideramos esse segundo modo de apresentação, a proposta sem nenhuma explicitação sobre o tema – modo esse que se fez presente, dentre a amostra de nosso *corpus*, apenas na proposta de redação da Fuvest-2013 – pouco condizente com o contexto encontrado pelo candidato nesse vestibular.

Ousamos fazer essa ponderação, embasados na situação comunicativa encontrada pelo candidato. Uma vez que ele, na situação da prova da Fuvest-2013, contava apenas com o texto-base para depreender o tema a ser discutido, a adequação do texto por ele produzido dependia completamente de uma interpretação coerente com esse texto-base (no caso, um anúncio publicitário).

É bem verdade que a proposta indicava modos de análise do texto-base:

Como toda mensagem, esse anúncio, formado pela relação entre imagem e texto, carrega pressupostos e implicações: se o observarmos bem, veremos que ele expressa uma determinada mentalidade, projeta uma dada visão de mundo, manifesta uma certa escolha de valores e assim por diante (PROVA FUVEST 2013, 2013, p.12).

Entretanto, ainda assim entendemos que se trata de uma orientação insuficiente para garantir a compreensão e a interpretação adequadas ao estímulo.

Porquanto nem todas as interpretações são possíveis, havia um risco considerável de o candidato formular um texto com discussão deslocada da proposta apresentada.

Para aprofundarmos essa nossa visão acerca dessa limitação de leituras possíveis, retomemos brevemente elementos de nosso referencial teórico. Assim como já abordamos oportunamente, o receptor (no caso, o vestibulando que lê a proposta) não é passivo. Nas palavras de Bakhtin (2011, p.271), “toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”.

De fato, o ouvinte se torna falante, no sentido de que ele constrói sentidos para o texto. Porém, como apontou Koch (2002), essa construção corre dentro de leituras *possíveis*. A autora pondera que “Os objetos de discurso a que o texto faz referência são apresentados em grande parte de forma lacunar” (KOCH, 2002, p.30), mas o receptor tem de lidar com o texto falado/escrito a partir do contexto de escrita, a partir dos conhecimentos compartilhados por uma Comunidade Epistêmica, construindo uma “representação coerente, por meio da ativação de seu conhecimento de mundo e/ou de deduções que o levam a estabelecer relações de causalidade etc.” (KOCH, 2002, p.30-31). Faz-se uso, desse modo, do Princípio da Continuidade de Sentido, segundo o qual o receptor ativa componentes e estratégias cognitivas aprendidas em sociedade, para depreender do texto uma interpretação dotada de sentido.

Assim, os receptores tomam como ponto de partida “as pistas que o texto lhes oferece” para, a partir delas, “construir para ele um sentido que seja compatível com a proposta apresentada pelo seu produtor” (KOCH; ELIAS, 2012, p.7-8). Podemos, novamente, retomar a metáfora, estabelecida por Beaugrande (1997), do texto como a ponta do iceberg: se o texto é

essa ponta do iceberg, o contexto seria o iceberg completo, com tudo o que “contribui para ou determina a construção do sentido” (KOCH; ELIAS, 2012, p.59).

Feita essa retomada teórica, retomemos também nosso objetivo de avaliar, de modo mais perscrutador, especificamente o segundo modo de apresentação das propostas, sem nenhuma explicitação sobre tema. Entendemos que esse modo de apresentação de propostas não avalia o candidato de modo condizente com a situação de vestibulares em geral, incluindo a situação de vestibular da Fuvest-2013, na qual esse modo de exposição da proposta se fez presente. Apesar de a leitura / a compreensão de textos fazer parte de uma prova de redação de vestibular, essa espécie de apresentação da proposta pode gerar equívocos que em nada auxiliam a avaliação do candidato. A observação acerca da habilidade do candidato em compreender textos dos gêneros os mais variados seria mais condizente com questões (discursivas e/ou de múltipla escolha) voltadas exclusivamente para esse fim. Dessa maneira, a avaliação do texto formulado na prova de redação poderia ser voltada para os outros elementos: clareza e adequação da linguagem, qualidade da argumentação (em respeito à tese formulada), e outros já abordados anteriormente.

O terceiro modelo, presente em provas para ingresso na Unesp e na USP, foi a apresentação de forma explícita do tema a ser alvo de discussão. Esse modelo pôde ser observado na prova de 2015 da Fuvest:

– “Camarotização” da sociedade brasileira: a segregação das classes sociais e a democracia.

Também pôde ser observado nas provas de 2013 e 2015 da Unesp. Respectivamente:

– Escrever: o trabalho e a inspiração.

– O legado da escravidão e o preconceito contra negros no Brasil.

Além dessas duas propostas, que claramente fazem parte do terceiro modelo de apresentação, já que o próprio enunciado explicitou ao vestibulando o assunto sobre o qual ele deveria produzir seu texto, incluimos, nesta categoria de modos de apresentação de proposta, a prova de 2014 da Fuvest.

Nessa prova, não se explicitou um tema, nos moldes das provas de 2013 e 2015 da Unesp e da Fuvest-2015. Em lugar disso, apresentou-se um texto-base, que consistia no trecho de uma reportagem do jornal inglês *The Guardian*; nela, noticiava-se a polêmica afirmação feita pelo ministro de finanças do Japão, de que os idosos devem apressar-se a morrer, devido aos altos custos que pessoas mais velhas causam ao Estado. Em seguida a esse texto-base, a proposta contou com um enunciado, no qual havia alguns questionamentos:

[...] essas opiniões [do ministro] são tão raras ou isoladas quanto podem parecer? O que as motiva? O que elas dizem sobre as sociedades contemporâneas? Opiniões desse teor seriam possíveis no contexto brasileiro? Como as jovens gerações encaram os idosos? (PROVA FUVEST 2014, 2014, p.12).

Confessamos que, diante da proposta de redação da Fuvest-2014, ficamos em dúvida sobre se deveríamos classificá-la como o primeiro modelo de apresentação de proposta, aquele em que se expõe ao candidato uma pergunta que elucida a discussão que deverá empreender. Igualmente, ficamos em dúvida sobre se deveríamos classificá-la como o segundo modelo de apresentação de proposta, aquele em que não se encontra nenhuma explicitação sobre o tema a ser discutido, já que há um único texto-base de cuja interpretação adequada o vestibulando depende para realizar sua produção textual.

Ficamos em dúvida, porém optamos por classificá-la como uma proposta do terceiro modelo, ou seja, com explicitação do tema. Afinal, compreendemos que os questionamentos realizados não se configuraram como a proposta central, como uma pergunta-guia, tal qual se observou na prova de redação de 2012 da mesma Fuvest. Igualmente, compreendemos que os questionamentos descaracterizaram o segundo modelo (no qual o candidato deveria contar unicamente com a correta interpretação do estímulo apresentado), já que as perguntas feitas na proposta da Fuvest-2014 assumiram a função de contextualizar a escrita do candidato, tratando-se de encaminhamentos possíveis de análise: avaliar se as sociedades atuais rejeitam a importância dos idosos; analisar as motivações do descaso para com eles; discutir sobre a postura dos cidadãos brasileiros – jovens ou não – frente a seus idosos.

Igualmente nos confirmaram a validade dessa classificação (incluirmos a prova da Fuvest-2014 como o terceiro modelo de apresentação de propostas) outro fato relevante: em duas outras propostas desse modelo – Fuvest-2015 e Unesp-2013 – os enunciados também incluíram explicações acerca do tema.

Na prova de redação da Fuvest-2015, uma vez que o conceito de *camarotização* não é de conhecimento comum, no enunciado explicitou-se seu significado: “[...] nome dado à tendência a manter segregados os diferentes estratos sociais” (PROVA FUVEST 2015, 2015, p.12). O candidato deveria, então, discutir sobre o processo de separação física entre classes sociais, que estaria causando uma mudança nas sociedades. Para tanto, ele deveria expor e defender sua opinião sobre a camarotização, especialmente na sociedade brasileira, analisando se tal fenômeno é efetivamente relevante ou pouco acentuado; se entra ou não em conflito com os princípios democráticos.

A mesma preocupação em se apresentar uma explicação mais detalhada sobre o tema se pôde perceber na prova da Unesp-2013. Naquela prova, cujo tema era metalinguístico – escrever sobre escrever –, a proposta era assim apresentada:

Desde pequeno, você vem sendo submetido, na escola, à prática de escrever. Com o passar do tempo, as exigências se tornaram cada vez maiores para que você aumentasse a qualidade de seus textos e não demorou muito para perceber que lá adiante, no fim do túnel do Ensino Médio, haveria uma prova muito importante, com bom peso na nota: a redação no vestibular. Nesse trajeto, em muitos momentos, você se perguntou: Afinal, para que escrever? Para que fazer uma boa redação? Só para passar no vestibular? Na era da internet, para que eu tenho de aprender a redigir, se a comunicação visual funciona muito melhor? Eu não sou escritor, não preciso saber criar textos! (PROVA UNESP 2013, 2012, p.18).

Percebe-se, nessa apresentação de proposta, uma preocupação em se apontar claramente a direção que a discussão feita pelo candidato deveria seguir. Podemos afirmar, mesmo, que houve preocupação em se estabelecer um contexto para a produção textual do candidato. A interlocução direta com o vestibulando, a menção à sua realidade como estudante e vestibulando, assim como os questionamentos que supostamente o candidato faria para si ao longo de sua vida, teriam a função de auxiliá-lo na compreensão da proposta e no estabelecimento de um projeto de texto.

Destarte, também devido ao fato de outras propostas desse terceiro modelo de exposição de propostas terem contado com elementos que auxiliavam o candidato a compreender os caminhos de sua produção textual, optamos por classificar a proposta de redação da Fuvest-2014 dentro do terceiro modo de apresentação.

Consideramos esse terceiro modo de apresentação, com explicitação do tema do texto a ser produzido pelo candidato, condizente com o contexto encontrado pelo candidato nos dois vestibulares em que esse modelo se fez presente. Entendemos que a nomeação explícita do tema a ser alvo de discussão minimizava a possibilidade de o vestibulando não compreender o assunto a respeito do qual deve discutir, em sua produção.

Essa clareza ficou ainda mais patente nas propostas em que havia contextualizações dos temas.

No caso, por exemplo, do tema da Fuvest-2015, ao se explicitar que o candidato deveria redigir uma dissertação sobre o tema “*Camarotização*” da sociedade brasileira: a segregação das classes sociais e a democracia, indicou-se a discussão que o candidato deveria realizar, por meio de argumentos e exemplos, em sua dissertação: a relação entre dois elementos, a saber, camarotização e democracia. Essa discussão ficou mais clara ao candidato, na medida em que, no enunciado da proposta, especificou-se o sentido do conceito de *camarotização*, que poderia

não ser de conhecimento do candidato. Sabedor de que essa palavra representa a separação física entre classes sociais, o vestibulando teria de refletir sobre a sua pertinência em uma sociedade democrática.

Também pôde ser observada a contextualização na proposta de 2013 da Unesp, quando se apresentou ao candidato uma proposta metalinguística, na qual ele deveria escrever sobre o ato de escrever – aliás, ele deveria escrever uma redação de vestibular sobre a redação de vestibular. Por meio de uma longa interlocução com o candidato, proporcionou-se ao vestibulando a compreensão mais ampla a respeito do caminho que sua discussão deveria percorrer.

De modo análogo, a própria proposta de 2014 da Fuvest, ao apresentar questionamentos acerca da postura do ministro de finanças do Japão, encaminhou a produção textual do candidato: este deveria avaliar a postura das sociedades contemporâneas (brasileira ou mundial) e dos indivíduos (mais ou menos jovens) frente aos idosos; os motivos para o descaso atual para com eles.

De fato, essas contextualizações acerca dos temas direcionam as discussões, sendo condizentes com o contexto no qual o candidato se encontra. Afinal permitem ao vestibulando compreender sua tarefa; permitem a ele formular um projeto de texto a respeito de assuntos que eventualmente lhe possam ser menos familiares.

Ainda com relação à proposta do vestibular da Fuvest-2014, e ainda com relação à sua preocupação em contextualizar a produção textual, gostaríamos de fazer um aparte. Embora entendamos – até mesmo por coerência com nosso constructo teórico da Linguística Textual – que a contextualização seja parte importante da produção textual, consideramos que nem toda tentativa de contextualização seja frutífera. Ainda no enunciado daquela prova de redação, após as perguntas que indicavam caminhos possíveis de análise, explicitou-se: “[...] redija um texto em prosa, no qual você avalie as posições do citado ministro, supondo que esse texto se destine à publicação – seja em um jornal, uma revista ou em um site da internet” (PROVA FUVEST 2014, 2014, p.12). Pode-se entender este trecho do enunciado como uma tentativa de aproximar a produção textual do candidato a situações comunicativas alheias ao vestibular. Entretanto, diferentemente daquilo que observamos nas provas de seleção da Unicamp, em que se apresentaram situações ficcionais que se assemelhavam a situações comunicativas concretas, nesta prova da Fuvest (como nas outras três provas dessa instituição, participantes de nosso *corpus*) solicitou-se a escrita de “uma dissertação, escrita de acordo com a norma-padrão da língua portuguesa” (PROVA FUVEST 2014, 2014, p.12). Diante desses dois enunciados – a relação com situações comunicativas concretas alheias ao vestibular e a

solicitação da escrita de uma dissertação –, em lugar de se levar o candidato a contextualizar sua prática de escrita, entendemos que se possa ter causado certa confusão e insegurança no vestibulando, uma vez que dissertações de vestibular não são publicadas em jornais, revistas ou sites, tratando-se de um texto muito próprio da situação comunicativa do vestibular, especificamente.

O último modelo de exposição de propostas de redação diz respeito àquelas que apresentaram uma situação ficcional de produção textual. Esse modo de apresentação de propostas foi observado exclusivamente nas provas de redação da Unicamp. Aliás, vale reafirmar, esse modo de apresentação esteve presente em todas as propostas da Unicamp partícipes de nosso *corpus*, o que nos permitiu identificar esta como uma característica identitária das propostas de redação da Unicamp: apresentá-las por meio de situações fictícias que simulam o cotidiano do sujeito.

Algumas propostas foram apresentadas com enunciados que solicitavam ao vestibulando que se colocasse na posição de uma personagem. Observemo-las.

– “Imagine que, ao navegar em uma página da internet especializada em orientação vocacional, você encontra um **fórum** criado por **concluintes do Ensino Médio** para discutir o que leva uma pessoa a investir na profissão de cientista. Um dos participantes do fórum, que se automeia Estudante Paulista, postou o **gráfico** reproduzido abaixo e escreveu o seguinte comentário: [...] Você decide, então, participar da **discussão**, postando um **comentário** sobre a mesma pesquisa, **em resposta** à pessoa que assina como Estudante Paulista.” (Vestibular de 2012 – texto 1);

– “Coloque-se no lugar dos **estudantes de uma escola** que passou a monitorar as páginas de seus alunos em redes sociais da internet (como o Orkut, o Facebook e o Twitter), após um evento similar aos relatados na matéria reproduzida abaixo. Em função da polêmica provocada pelo **monitoramento**, você resolve escrever um **manifesto** e recebe o apoio de vários colegas. Juntos, decidem lê-lo na próxima **reunião de pais e professores com a direção da escola.**” (Vestibular de 2012 – texto 2);

– “Imagine-se na posição de um **leigo em informática** que, ao ler a matéria *Cabeça nas nuvens*, reproduzida abaixo, decide buscar informações sobre o que chamam de **computação em nuvem**. Após conversar com usuários de computador e ler vários textos sobre o assunto (alguns dos quais reproduzidos abaixo em I, II e III), você conclui que o conceito é pouco conhecido e resolve elaborar um **verbete** para explicá-lo. Nesse verbete, que será publicado em

uma **enciclopédia on-line** destinada a **pessoas que não são especializadas em informática** [...]” (Vestibular de 2012 – texto 3);

– “Imagine-se como um **estudante de ensino médio** de uma escola que organizará um painel sobre características psicológicas e suas implicações no plano individual e na vida em sociedade. Nesse painel, **destinado à comunidade escolar**, cada texto reproduzido será antecedido por um **resumo**. Você ficou responsável por elaborar o **resumo** que apresentará a matéria transcrita abaixo, extraída de uma revista de divulgação científica.” (Vestibular de 2013 – texto 1);

– “Imagine que, ao ler a matéria ‘Cães vão tomar uma ‘gelada’ com cerveja pet’, você se sente incomodado por não haver nela nenhuma alusão aos possíveis efeitos que esse tipo de produto pode ter sobre o consumo de álcool, especialmente por adolescentes. Como **leitor assíduo**, você vem acompanhando o debate sobre o álcool na adolescência e decide escrever uma **carta** para a seção *Leitor* do jornal, criticando a matéria por não mencionar o problema do aumento do consumo de álcool. Nessa carta, **dirigida aos redatores do jornal** [...]” (Vestibular de 2013 – texto 2).

Em outras propostas, houve a descrição minuciosa da conjuntura que envolvia a produção textual, de maneira tal que também se simulava uma situação real cotidiana. Explicitavam-se – até mesmo de modo destacado, em negrito e fonte sublinhada (como, aliás, também ocorre nas propostas que orientam o vestibulando a “imaginar-se” em uma situação, a *colocar-se* na posição de alguém) –, além do gênero textual a ser formulado, quem era a personagem que formularia o texto, a quem o texto se dirigiria, qual a função daquela produção textual:

– “**Você e um grupo de colegas** ganharam um concurso que vai financiar a realização de uma oficina cultural na sua escola. Após o desenvolvimento do projeto, você, como membro do grupo, ficou responsável por escrever um **relatório** sobre as atividades realizadas na oficina, **informando o que foi feito**. O relatório será avaliado por uma **comissão composta por professores da escola**. A aprovação do relatório permitirá que você e seu grupo voltem a concorrer ao prêmio no ano seguinte. O relatório deverá contemplar a apresentação do projeto (público-alvo, objetivos e justificativa), o relato das atividades desenvolvidas e comentário(s) sobre os impactos das atividades na comunidade.” (Vestibular de 2014 – texto 1);

– “Em virtude dos problemas de trânsito, uma associação de moradores de uma grande cidade se mobilizou, buscou informações em textos e documentos variados e optou por elaborar uma **carta aberta**. **Você, como membro da associação**, ficou responsável por redigir a carta a ser

divulgada nas redes sociais. Essa carta tem o objetivo de **reivindicar, junto às autoridades municipais, ações consistentes para a melhoria da mobilidade urbana na sua cidade**. Para estruturar a sua argumentação, utilize também informações apresentadas nos trechos abaixo, que foram lidos pelos membros da associação.” (Vestibular de 2014 – texto 2);

– “Você integra um **grupo de estudos** formado por estudantes universitários. Periodicamente, cada membro apresenta resultados de leituras realizadas sobre temas diversos. Você ficou responsável por elaborar uma **síntese** sobre o tema **humanização no atendimento à saúde**, que deverá ser escrita em **registro formal**. As fontes para escrever a síntese são um trecho de um artigo científico (excerto A) e um trecho de um ensaio (excerto B).” (Vestibular de 2015 – texto 1);

– “Em busca de soluções para os inúmeros incidentes de violência ocorridos na escola em que estudam, um grupo de alunos, inspirados pela matéria ‘Conversar para resolver conflitos’, resolveu fazer uma primeira reunião para discutir o assunto. Você ficou responsável pela elaboração da **carta-convite** dessa reunião, a ser endereçada pelo **grupo à comunidade escolar** – alunos, professores, pais, gestores e funcionários. A carta deverá convencer os membros da comunidade escolar a **participarem da reunião, justificando** a importância desse espaço para a discussão de ações concretas de enfrentamento do problema da violência na escola. Utilize as **informações** da matéria abaixo para **construir seus argumentos** e mostrar **possibilidades de solução**.” (Vestibular de 2015 – texto 2).

Percebemos, então, que, fosse indicando que o candidato deveria *imaginar-se* em uma situação, fosse descrevendo minuciosamente a situação comunicativa – gênero, interlocutores, propósito –, apresentou-se como elemento característico das provas de redação da Unicamp partícipes de nosso *corpus* ficcionalizar a produção textual, apresentar um contexto de escrita que se assemelha a uma situação comunicativa real.

Consideramos que essa forma de apresentação das propostas seja condizente com o contexto de escrita encontrado pelo candidato no vestibular da Unicamp. Inclusive, consideramos que essa forma de apresentação das propostas seja condizente com sua situação de escrita nesse vestibular, por ser complementar a outra característica identitária das propostas de redação da Unicamp: a característica de se solicitarem produções de *gêneros* variados.

Além de considerarmos a apresentação de uma situação ficcional de produção textual como condizente com o contexto do vestibular, também entendemos que, em conjunto com a solicitação de produção de *gêneros* variados, essa característica identitária permite uma avaliação ampla de seu candidato. Afinal, o vestibulando deve identificar sozinho, como ocorre em seu dia a dia alheio ao vestibular, elementos de linguagem, de organização textual e de

conteúdo fundamentais para um *texto bem sucedido*, como está definido no próprio manual do vestibular de 2012 da Unicamp. Observemos.

Para que um texto seja bem sucedido em seus propósitos, o autor deve ter uma experiência de leitura e delinear um projeto em função de um ou mais objetivos específicos, que deverão ser atingidos por meio da formulação escrita. A avaliação de uma redação precisa, nesse sentido, levar conta as condições que determinam a sua produção: as propriedades do gênero, os participantes da interlocução, o propósito (tendo em vista o tema, a motivação e as instruções), a leitura e a articulação entre as partes do texto (UNICAMP 2012, 2011, p.29).

Realmente, como se explicita no manual, os elementos que fazem parte intrínseca da produção textual – propriedades do gênero, interlocutores, propósito do autor – são essenciais para tal produção, e consideramos que propostas que estabelecem uma situação comunicativa específica propiciem essa contextualização. Afinal, a ficcionalização de uma situação comunicativa permite ao candidato compreender, de modo mais claro, aquilo que o manual da Unicamp apresenta: “condições que determinam a sua [do texto] produção”, quais sejam, “as propriedades do gênero, os participantes da interlocução, o propósito (tendo em vista o tema, a motivação e as instruções), a leitura e a articulação entre as partes do texto” (UNICAMP 2012, 2011, p.29).

Saliente-se que, por *propriedades do gênero*, entende-se que até mesmo elementos próprios de cada gênero textual – tais como estrutura e linguagem –, que talvez sejam de conhecimento do vestibulando, podem ser um referencial valioso. De fato, podem ser de conhecimento do vestibulando, por exemplo, que em um relatório a linguagem deve respeitar a modalidade culta da língua, e que nesse gênero preferencialmente não se estabelece uma interlocução clara com seu leitor.

Também é válido reforçar que, assim como o gênero, a interlocução e o propósito do texto (ambos explicitados nas propostas de redação desse vestibular partícipes de nosso *corpus*) são elementos essenciais para que o autor do texto consiga delinear o contexto de escrita daquela produção textual: afinal, o *para quem se escreve* – assim como o *para que se escreve* – define o *como se escreve*; define a linguagem, a organização textual, o conteúdo a ser abordado em cada texto.

Aproveitamos a menção aos manuais do vestibular da Unicamp para abordar mais um elemento significativo, ainda que não faça parte de nossos estudos: esse vestibular demonstrou, pelos escritos dos manuais por nós estudados, ter noção do modelo conceitual que embasava a sua prova de redação. Observemos: “A prova procura [...] reproduzir o funcionamento do discurso no mundo real” (UNICAMP 2013, p.29; 2014, p.29; 2015, p.30).

Pode-se, assim, entender que o modo de apresentação da proposta, com a exposição de uma situação comunicativa bem definida, com propósito, gênero e interlocução claros, bem como com sua aproximação da vida cotidiana do candidato, tenha sido intencional, por parte do vestibular.

Aliás, também parece ter sido intencional o propósito de avaliar a maleabilidade do vestibulando para lidar com as diversas situações sociais cotidianas. Ao não se informar o candidato acerca de quais gêneros textuais seriam cobrados nas provas, exigiu-se que esse candidato lidasse sozinho com a situação apresentada, sem uma preparação específica voltada exclusivamente para o exame vestibular, sem uma preparação voltada para a formulação de um gênero particular. Essa intenção estava igualmente explícita nos manuais: “A prova de Redação [...] busca avaliar a habilidade do candidato no emprego de recursos que são necessários à produção de textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos”³⁷ (UNICAMP 2012, p.29; 2013, p.29; 2014, p.29; 2015, p.39).

Temos plena noção de que a intencionalidade dos vestibulares com relação às características de suas provas de redação não faz parte de nossos estudos, como abordamos em nossas ponderações acerca da nomenclatura *redações de gênero dissertativo* empregada nos vestibulares para ingresso na Unesp partícipes de nosso *corpus*. Assim, ressaltamos que essa observação sobre a intencionalidade das propostas da Unicamp foi um elemento a mais que trouxemos à baila, já que estavam explícitos nos manuais dos vestibulares da instituição, não sendo item fundante em nossas análises.

O que é item central em nossas análises, no que tange à presente categoria, no caso específico das provas de redação da Unicamp, é o fato de as propostas terem sido apresentadas cercadas por uma ficcionalização que simulava a vida cotidiana de um sujeito, o que consideramos um modo de avaliação condizente com o contexto da prova, além de um modo que permite uma avaliação ampla do candidato, como já analisamos neste subcapítulo.

³⁷ Salientamos que a Unicamp adota o termo *gêneros discursivos*, mas que se trata do mesmo conceito por nós trabalhado, de *gêneros textuais*. Como se abordou no capítulo de Fundamentação Teórica, adotamos essa terminologia, mas se trata do mesmo conceito de *gêneros discursivos*.

3.2.3 A natureza dos temas

O terceiro elemento que consideramos relevante analisar diz respeito à natureza dos temas apresentados aos candidatos, nas provas de redação das três instituições por nós estudadas.

Observemos, primeiramente, os temas apresentados pelos três vestibulares, em cada uma das propostas de redação pertencentes ao nosso *corpus*.

	Fuvest	Unesp	Unicamp
2012	Participação política	Bajulação	1. Escolha da profissão de cientista
			2. Monitoramento de redes sociais por escolas
			3. Computação em nuvem
2013	Consumismo	Escrita (trabalho/inspiração)	1. Pessimismo
			2. Álcool e adolescência
2014	(Des)valorização dos idosos na contemporaneidade	Corrupção no Congresso Nacional	1. Oficinas culturais
			2. Mobilidade urbana
2015	“Camarotização” da sociedade brasileira e a democracia	O legado da escravidão e o preconceito contra negros no Brasil	1. Humanização no atendimento à saúde
			2. Conflitos na escola

Observando a tabela, podemos identificar a existência de temas de duas naturezas distintas: os temas de natureza filosófica e os temas de natureza prática – e por *temas de natureza prática* entendemos aqueles que se aproximam da vida cotidiana do indivíduo.

Para traçarmos um perfil identitário das propostas, no que diz respeito a essa categoria, vale a observação de uma nova tabela, esta comparativa.

	Temas de natureza concreta	Temas de natureza abstrata
Fuvest	-	Fuvest-2012 Fuvest-2013 Fuvest-2014 Fuvest-2015
Unesp	Unesp-2013 Unesp-2014 Unesp-2015	Unesp-2012
Unicamp	Unicamp-2012 – texto 1 Unicamp-2012 – texto 2 Unicamp-2012 – texto 3 Unicamp-2013 – texto 2 Unicamp-2014 – texto 1 Unicamp-2014 – texto 2 Unicamp-2015 – texto 2	Unicamp-2013 – texto 1 Unicamp-2015 – texto 1

No intuito de respondermos à nossa questão-guia, fazemos nossas ponderações, com relação à natureza dos temas. Iniciemos traçando as características identitárias desse elemento, em cada um dos três vestibulares. Em um segundo momento, fazemos análises mais profundas, no sentido de analisar se algum material se mostra condizente com o contexto do vestibular e com uma avaliação mais ampla do candidato.

Dentre as três instituições partícipes de nosso *corpus*, a Fuvest foi a única que se ateuve a temas de uma das naturezas. Efetivamente, todas as quatro propostas por nós estudadas apresentaram temas de natureza filosófica: o aluno deveria discutir sobre se a *participação política* é uma postura indispensável ou superada, na atualidade; sobre o *consumismo*; sobre a postura das sociedades contemporâneas diante dos *idosos*; sobre a *camarotização* – ou a separação física das classes sociais – e a democracia, na sociedade brasileira. Desse modo, podemos afirmar que a Fuvest foi o vestibular que apresentou, em suas propostas de redação partícipes de nosso *corpus*, um traço identitário claro, com relação à natureza dos temas oferecidos.

Os outros dois vestibulares também apresentaram propostas de natureza filosófica, abstrata, porém em menor número. Dentre as quatro propostas de redação da Unesp, pudemos categorizar dessa maneira unicamente aquela apresentada em 2012: o candidato deveria discutir sobre se a *bajulação* é uma virtude ou um defeito. No vestibular da Unicamp, foram duas

(dentre nove) propostas que puderam ser assim classificadas: uma das propostas de 2013 (aquela que solicitou um resumo acerca de uma matéria que trata do tema *pessimismo*) e uma das propostas de 2015 (aquela que solicitou a produção de uma síntese sobre o tema *a humanização no atendimento à saúde*).

Antes de continuarmos nossas observações acerca da natureza dos temas das propostas de redação, gostaríamos de salientar que esse elemento específico não é um item à parte, dissociado dos demais. Pelo contrário, ele tem direta relação com o elemento, já abordado em nossas análises, da tipologia ou do gênero textual solicitado. Afinal, como apontamos no subcapítulo *Tipos/Gêneros*, consideramos que as propostas que solicitam a produção de gêneros textuais diversos – resumo, carta do leitor, relatório etc. – aproximam-se da vida cotidiana do indivíduo, alheio à situação específica do vestibular.

Assim, consideramos importante apontar que, no caso específico das duas propostas de natureza filosófica apresentadas pela Unicamp, houve uma porção *prática*, próxima da vida cotidiana do candidato, enquanto indivíduo histórica e socialmente situado: na primeira proposta, orientou-se que o vestibulando assumisse a personagem de um estudante de Ensino Médio (exatamente o papel social da maioria dos candidatos, no momento em que participa do processo seletivo); na segunda proposta, orientou-se que o vestibulando assumisse a personagem de um estudante universitário (o que ele pretende ser, se for aprovado no vestibular; ademais, a situação apresentada não se afasta da realidade que um estudante de Ensino Médio vive, em seu cotidiano escolar).

Feito esse aparte, voltemos a observar apenas – na medida do possível dessa dissociação – a natureza especificamente dos *temas* apresentados aos vestibulandos.

Como ficou claro, os temas de natureza prática formaram a maioria das propostas dos vestibulares da Unicamp e da Unesp que constituíram o nosso *corpus*. Categorizamos as propostas dessa maneira, devido à proximidade com a realidade do candidato que, em geral, é um jovem, vestibulando, com média aproximada de 18 anos de idade.

Temas como *Escolha da profissão*, *Monitoramento de redes sociais por escolas*, *Computação em nuvem*, *Álcool e adolescência*, *Oficinas culturais* [oferecidas por estudantes do Ensino Médio] e *Conflitos na escola* (todos temas oferecidos nas propostas de redação da Unicamp) são familiares a esses jovens, e próximos de suas realidades.

Também assim categorizamos a proposta, oferecida pela Unesp, *Escrever: o trabalho e a inspiração*. Apesar de, em um primeiro momento, o tema parecer categorizar-se como um tema filosófico, ele apresentou-se de uma maneira a aproximar-se da realidade do

vestibulando. Como já abordamos anteriormente, nessa proposta houve um diálogo direto com o vestibulando:

Desde pequeno, você vem sendo submetido, na escola, à prática de escrever. Com o passar do tempo, as exigências se tornaram cada vez maiores para que você aumentasse a qualidade de seus textos e não demorou muito para perceber que lá adiante, no fim do túnel do Ensino Médio, haveria uma prova muito importante, com bom peso na nota: a redação no vestibular. Nesse trajeto, em muitos momentos, você se perguntou: Afinal, para que escrever? Para que fazer uma boa redação? Só para passar no vestibular? Na era da internet, para que eu tenho de aprender a redigir, se a comunicação visual funciona muito melhor? Eu não sou escritor, não preciso saber criar textos! (PROVA UNESP 2013, 2012, p.18).

Ou seja, tal proposta, metalinguística, na qual o candidato deveria escrever sobre o ato de escrever (aliás, ele deveria escrever uma redação de vestibular sobre a redação de vestibular) apresentou um tema absolutamente próximo da realidade do vestibulando – pode-se até afirmar que não haveria como ser mais próximo do que isso.

Como já apontamos, categorizamos algumas das propostas como sendo de natureza prática, devido ao fato de o candidato ser, em geral, um jovem, vestibulando, com média aproximada de 18 anos de idade. Também foi critério para tal classificação outra característica dos vestibulandos: o fato de serem jovens *brasileiros*. Assim, temas como *Mobilidade urbana* (Unicamp); *Corrupção no Congresso Nacional* e *O legado da escravidão e o preconceito contra negros no Brasil* (Unesp), são familiares a esses candidatos, uma vez que se trata de temas correntes na realidade brasileira.

Desse modo, não foi possível identificar um traço preciso, com relação à natureza dos temas apresentados nas propostas de redação da Unesp e da Unicamp constituintes de nosso *corpus*. Ainda assim, pudemos compreender, pela frequência consideravelmente maior com que foram apresentados, que esses dois vestibulares tenderam a solicitar discussões acerca de temas mais concretos, próximos da realidade do vestibulando – em geral, um jovem brasileiro, com média aproximada de 18 anos de idade.

Respondida a nossa questão-guia, traçado o perfil identitário de cada vestibular com relação à natureza dos temas apresentados aos candidatos (quando isso foi possível), ousamos dar o passo-além, o passo mais ousado, que consideramos importante para nosso objetivo de pesquisa, que é o de analisar se essas características referentes aos temas presentes nas propostas de redação de cada vestibular partícipe de nosso *corpus* são condizentes com o contexto no qual o candidato se encontra, em cada um dos três vestibulares por nós estudados. Ademais, nesta presente categoria, a partir de conceitos advindos da Linguística Textual,

realizamos ponderações sobre se alguma dessas características (identitárias ou não) delineadas permite uma avaliação ampla do candidato.

Embasando-nos em nosso referencial teórico, com a Linguística Textual a guiar nosso olhar de pesquisadores, consideramos que os temas de natureza prática permitam uma avaliação mais ampla do candidato.

Para justificar esse nosso parecer, vale retomarmos alguns elementos teóricos, importantes às presentes ponderações.

Primeiramente, retomemos a metáfora apresentada por Beaugrande (1997): o texto seria a ponta do iceberg e o contexto seria o iceberg completo, com tudo o que “contribui para ou determina a construção do sentido” (KOCH; ELIAS, 2012, p.59). Dessa maneira, quanto mais o indivíduo que produzirá o texto – no caso, um jovem brasileiro vestibulando – tiver familiaridade com o tema a respeito do qual escreverá, por ter relação com suas outras realidades comunicativas, tanto maior será o embasamento conceitual acerca do tema; tanto maior e mais sólida será a base do iceberg, para fazermos uso da metáfora beaugrandiana; tanto mais consistente será a construção do sentido em sua produção textual.

Não estamos, aqui, afirmando categoricamente que propostas de temas mais filosóficos sejam inadequados ou injustos, o que nos aproximaria de julgamentos de valor. Tampouco estamos afirmando que propostas de temas mais filosóficos não sejam condizentes com o contexto no qual o candidato se encontra – porque o são, principalmente nos casos em que as propostas apresentam enunciados que explicam, em linhas gerais, o conteúdo da coletânea ou do texto-base disponibilizado ao candidato (atitude comum observada nas provas da Fuvest, que em todas as propostas pertencentes a nosso *corpus* propôs discussões acerca de temas de natureza abstrata, filosófica). Entendemos que essa explicação geral auxilia a compreensão, a leitura do(s) texto(s) oferecidos como suporte, além de ajudar o vestibulando a refletir sobre o tema a respeito do qual escreverá, o que é importante para contextualizar o candidato com relação à sua própria produção textual.

Entretanto, ainda que não estejamos afirmando categoricamente que propostas de temas mais filosóficos sejam incondizentes com o contexto no qual o candidato se encontra, reiteramos: consideramos que os temas de natureza prática permitam uma avaliação mais ampla do candidato. Uma vez que os vestibulandos, como quaisquer indivíduos, são sujeitos histórica e socialmente situados, com vivências pessoais que formam representações sociais aprendidas em tais vivências, é legítimo compreendermos que temas que se aproximem de tais vivências – em especial entre jovens, que não atingiram plenamente sua maturidade – promovam uma análise mais global desses vestibulandos. Afinal, porquanto as

produções textuais estarão próximas de *frames* – lembremo-nos: convenções sociais que facilitam o ato comunicativo – já formados por esses indivíduos, eles poderão lançar-se à escrita de textos mais consistentes, que assim poderão ser avaliados em seus outros diversos elementos: adequação à proposta, clareza da linguagem, organização/estrutura, dentre outros.

3.2.4 As coletâneas (ou os textos-base)

Ainda no âmbito daquilo com que o candidato se depara no dia do exame e com o qual ele pode e deve contar para a sua produção textual, está o texto ou o conjunto de textos disponibilizados nas provas de redação. A fim de traçarmos um perfil identitário das propostas, no que diz respeito a essa categoria, comparemos os três vestibulares por nós estudados, por meio de tabelas que sintetizam as várias características do material disponibilizado ao vestibulando.

	Coletânea com dois ou mais textos de gêneros variados	Texto-base único
Fuvest	Fuvest-2012 Fuvest-2015	Fuvest-2013 Fuvest-2014
Unesp	Unesp-2012 Unesp-2013 Unesp-2014 Unesp-2015	-
Unicamp	Unicamp-2012 – texto 3 Unicamp-2013 – texto 2 Unicamp-2014 – texto 2 Unicamp-2015 – texto 1	Unicamp-2012 – texto 1 Unicamp-2012 – texto 2 Unicamp-2013 – texto 1 Unicamp-2014 – texto 1 Unicamp-2015 – texto 2

	Sem nomeação do(s) gênero(s) do(s) texto(s)	Com nomeação do(s) gênero(s) do(s) texto(s)
Fuvest	Fuvest-2012	Fuvest-2013 (Anúncio publicitário) Fuvest-2014 (Reportagem) Parcialmente: Fuvest-2015 (Entrevista)
Unesp	Unesp-2013 Unesp-2014 Unesp-2015	Unesp-2012 (Conto)
Unicamp	Unicamp-2012 – texto 3 Unicamp-2014 – texto 2	Unicamp-2012 – texto 1 Unicamp-2012 – texto 2 Unicamp-2013 – texto 1 Unicamp-2013 – texto 2 Unicamp-2014 – texto 1 Unicamp-2015 – texto 1 Unicamp-2015 – texto 2

	Coletânea (ou texto-base) exclusivo da Proposta	Coletânea (ou texto-base) não exclusivo da Proposta
Fuvest	Fuvest-2012 Fuvest-2013 Fuvest-2014 Fuvest-2015	-
Unesp	Unesp-2014 Unesp-2015	Unesp-2012 Unesp-2013
Unicamp	Unicamp-2012 – textos 1, 2 e 3 Unicamp-2013 – textos 1 e 2 Unicamp-2014 – textos 1 e 2 Unicamp-2015 – textos 1 e 2	-

Observadas essas tabelas comparativas, passemos às nossas ponderações, no intuito de respondermos à nossa questão-guia, com relação ao material disponibilizado aos candidatos.

Primeiramente tracemos características identitárias desse elemento, em cada um dos três vestibulares. Feitas tais ponderações, realizemos, como nos propusemos a fazer neste trabalho, análises mais perscrutadoras, no sentido de analisar se essas características identitárias referentes ao material disponibilizado ao candidato se mostram condizentes com o contexto

encontrado por ele, em cada um dos vestibulares partícipes de nosso *corpus*. Por fim, embasados em nosso referencial teórico, realizemos ponderações que visem a avaliar se alguma das características identitárias permite uma avaliação mais ampla do candidato.

Começemos nossas observações pelas provas da Fuvest.

Em 2012 e posteriormente em 2015, as propostas para ingresso na USP ofereceram ao candidato uma coletânea de textos de gêneros variados, com visões diversas acerca do assunto. Vale salientar, porém, que, apesar de as coletâneas serem formadas por textos de vários gêneros (reportagens, poema, história em quadrinhos, entrevista, artigo de opinião, testemunho), o mais frequente foi não se fazer menção aos nomes desses gêneros. Apenas eventualmente – no caso da entrevista feita com o professor de Harvard, Michael J. Sandel, presente na coletânea do vestibular de 2015 – o gênero textual foi mencionado, tratando-se de exceção. O que se repetiu com maior constância foi o uso do termo mais genérico, *texto*.

Nos dois anos restantes, 2013 e 2014, não se apresentou uma coletânea de textos, mas sim um texto único (com gênero explicitado pelo enunciado da respectiva proposta), que deveria embasar a reflexão do candidato. No caso da proposta de redação apresentada em 2013, como já foi anteriormente mencionado, o texto-base consistiu em um anúncio publicitário. Em 2014, o texto em questão foi uma reportagem, publicada em 22 de janeiro de 2013 no jornal inglês *The Guardian*.

O único elemento comum a todas as provas da Fuvest participantes de nosso *corpus* é o fato de vários dos textos (presentes nas coletâneas ou mesmo sendo o único texto-base) terem sido adaptados para fins de vestibular.

Assim, foi-nos difícil delinear um traço identitário único relativo ao material disponibilizado pela Fuvest, nas provas que fizeram parte de nosso *corpus*. Porém conseguimos identificar características importantes, em suas provas.

Dentre as quatro provas que compuseram nosso *corpus*, exatamente metade apresentou coletânea de textos, sendo que a outra metade foi formada de propostas de texto-base único.

Nos casos em que se forneceram coletâneas de textos, um traço identitário notável diz respeito ao fato de a coletânea ter sido composta por textos de gêneros variados e com visões diversas acerca do tema. Ademais, os gêneros não foram nomeados – a exceção ficou por conta da entrevista, texto presente na coletânea disponibilizada na prova de redação da Fuvest-2015.

Já nos casos em que se forneceram textos-base únicos, um traço identitário relaciona-se ao fato de esses textos-base terem tido seus gêneros nomeados (anúncio publicitário, na Fuvest-2013; reportagem, na Fuvest-2014).

Em todos os casos das provas da Fuvest que fizeram parte de nosso *corpus*, ou seja, tanto nos casos de o material disponibilizado ter sido uma coletânea quanto nos casos de o material ter sido um único texto-base, o material era exclusivo da proposta de redação, e formado por texto(s) adaptado(s) para fins de vestibular, características estas que puderam ser identificadas como identitárias de todas as provas da Fuvest.

Delineemos, agora, as características identitárias do material apresentado pela Unesp aos candidatos, para a formulação de seus textos.

Diferentemente do que se observou nas provas da Fuvest constituintes de nosso *corpus*, nas provas para ingresso na Unesp – em todas elas, sem exceção –, o material disponibilizado foi formado por coletâneas de gêneros variados, sendo possível, assim, identificar esse traço de identidade, referente ao material disponibilizado nas propostas de redação. Apresentaram-se ao candidato matérias jornalísticas, contos, história em quadrinhos, crônica, manual, publicações de site, postagem em blog, artigos de opinião, excertos de livro didático. Esses textos, do mesmo modo como se observou nas provas de redação da Fuvest, foram diversificados com relação às visões acerca do tema, dando voz às várias opiniões acerca de cada assunto.

Também foi possível identificar, nas provas para admissão na Unesp partícipes de nosso *corpus*, que em geral não se nomearam os gêneros textuais apresentados ao candidato. Com uma exceção³⁸ (um conto de autoria de Machado de Assis, no vestibular de 2012), as propostas de redação não explicitaram ao candidato a natureza dos gêneros presentes nas coletâneas.

Igualmente, pôde-se identificar com um traço característico das coletâneas disponibilizadas pelas propostas da Unesp por nós estudadas o fato de estas terem sido compostas de textos adaptados para fins de vestibular.

Por outro lado, não foi possível traçar um perfil definido com relação à *exclusividade* das coletâneas. Nas provas de 2012 e 2013, o material disponibilizado ao candidato incluiu textos que faziam parte das questões de interpretação. Foi a partir do vestibular de 2014 que a coletânea passou a ser formada, assim como ocorreu em todas as provas de redação da Fuvest pertencentes ao nosso *corpus*, unicamente por textos especialmente selecionados para a proposta. Os manuais do candidato da Unesp de 2014 e 2015 refletiram essa sutil modificação. Observemos o primeiro critério, *Proposta e Abordagem do Tema*:

³⁸ Interessantemente, os textos que fazem parte de questões de interpretação têm seus gêneros nomeados, em tais questões, mas não nas propostas de redação. Isso ocorre com uma crônica, com um trecho de manual, com uma tira.

A leitura da Proposta e da Coletânea deve ser o ponto de partida para a elaboração do projeto de texto. Nesse critério, portanto, avalia-se se o candidato cumpre o que está sendo solicitado, posicionando-se frente à proposta e levando em consideração os elementos da Coletânea. Avalia-se, ainda, se o candidato compreende as ligações de sentido existentes entre Tema e Coletânea, demonstrando domínio do conjunto total das propostas (textos de apoio, tema e comando com especificação da tarefa a ser realizada) (UNESP 2014, 2013, p.43).

É perceptível, na descrição do critério, a preocupação do vestibular com a leitura da proposta e da coletânea, por parte do vestibulando, uma vez que tal leitura foi apontada como “o ponto de partida para a elaboração do projeto de texto” (UNESP 2014, 2013, p.43). A coletânea exclusiva da proposta de redação, então, relaciona-se com essa ideia, presente no manual, de que o cumprimento da proposta incluiria o uso da coletânea: o vestibulando deveria “compreende[r] as ligações de sentido existentes entre Tema e Coletânea, demonstrando domínio do conjunto total das propostas (textos de apoio, tema e comando com especificação da tarefa a ser realizada)” (UNESP 2014, 2013, p.43).

Identifiquemos, por fim, as características identitárias do material apresentado pela Unicamp a seus candidatos.

Não se consolidou como um traço de identidade a exposição de uma coletânea ou de um texto-base único, já que quase em igual número houve a disponibilização de um único texto-base para reflexão ou de uma coletânea (dois a quatro textos de apoio). O que se pôde identificar, interessante, foi justamente a variação: em cada um dos quatro anos partícipes de nosso *corpus*, observaram-se propostas de texto-base único e de coletânea de textos.

Outro traço identitário relativo ao elemento presentemente analisado é que, na totalidade das propostas de redação por nós estudadas, fosse uma coletânea ou um único texto-base, o material disponibilizado era exclusivo da proposta.

Também pudemos identificar, como traço característico das propostas da Unicamp (as exceções foram pouco numerosas, em relação ao número de textos disponibilizados como material de consulta: texto 3 da prova de 2012; texto 2 da prova de 2014), a identificação, a nomeação do gênero de cada texto disponibilizado.

Com relação às provas de seleção da Unicamp, além dos elementos já elencados (coletânea com dois ou mais textos de gêneros variados ou texto-base único; nomeação ou não nomeação do(s) gênero(s) do(s) texto(s); exclusividade ou não do material disponibilizado), vale observarmos um elemento peculiar às propostas apresentadas por esse vestibular: os

gêneros do texto-base/coletânea em confrontação com os gêneros textuais solicitados dos candidatos.

Proposta de redação	Gênero solicitado	Gênero(s) do(s) texto(s)-base
2012 – texto 1	Comentário	Gráfico
2012 – texto 2	Manifesto	Reportagem
2012 – texto 3	Verbete	Reportagem/Textos de sites
2013 – texto 1	Resumo	Matéria jornalística
2013 – texto 2	Carta	Reportagens
2014 – texto 1	Relatório	Texto de Orientação Geral
2014 – texto 2	Carta aberta	Reportagem/Artigo de opinião/Documento
2015 – texto 1	Síntese	Artigo científico/Ensaio
2015 – texto 2	Carta-convite	Matéria jornalística

Essa tabela permite-nos identificar mais um traço identitário das propostas de redação da Unicamp partícipes de nosso *corpus*: necessariamente o(s) gênero(s) apresentado(s) como texto(s)-base foi(foram) de gênero distinto daquele a ser produzido pelo candidato.

Feitas as ponderações referentes à nossa questão-guia, que diz respeito à definição de traços identitários de cada vestibular constituinte de nosso *corpus*, passemos às nossas ponderações mais perscrutadoras. Considerando as características das propostas de redação apresentadas nos vestibulares para ingresso na USP, na Unesp, na Unicamp, analisemos se essas características identitárias são condizentes com o contexto no qual o candidato se encontra, em cada um dos três vestibulares participantes de nosso *corpus*. E, de modo ainda mais perscrutador, avaliemos – tomando como *theoría*, como ponto de vista de apreciação, a Linguística Textual – se algum material se mostra alinhado com uma avaliação mais ampla, mais completa do candidato.

Com relação às provas da Fuvest, é importante fazer-se lembrar que esse vestibular solicitou, em todas as provas por nós estudadas, a escrita de dissertações. Diante dessa realidade, consideramos que a existência de uma coletânea (mais do que a existência de um único texto-base) seja condizente com o contexto encontrado pelo vestibulando.

Permitimo-nos essa consideração, por entendermos que uma coletânea fornece ao candidato argumentos e exemplos que podem e, em certa medida, devem ser utilizados pelo

candidato, em sua produção textual. Porquanto provas de redação como aquelas aplicadas pela Fuvest e outras instituições não têm como intuito avaliar o domínio do candidato acerca de um tema específico, e sim sua habilidade em defender uma opinião, por meio de argumentos (além de outros elementos, como o domínio sobre a variedade culta da língua portuguesa, a clareza de sua expressão, a organização de seu texto), acerca de qualquer tema, a coletânea minimiza o fator *sorte* de sua prova: o candidato que não tiver a sorte de conhecer o tema alvo de discussão terá acesso a opiniões, argumentos, exemplos acerca de tal tema.

Ademais, não é de pouca relevância o fato de que coletâneas dessa natureza explicitam ao candidato que distintas opiniões são válidas, na discussão proposta. Para que tal qualidade fique mais clara, tomemos um exemplo: a prova de redação da Fuvest-2012. Diante do questionamento *Participação política: indispensável ou superada?*, o vestibulando poderia defender que a participação política é indispensável, em qualquer tempo; seria igualmente possível defender-se que a participação política é uma prática superada, na atualidade. Esses seriam dois caminhos plausíveis de análise, e a própria coletânea apresentava textos com ambos os pontos de vista. A coletânea, nesse caso, teve a função de fornecer ao candidato argumentos e exemplos condizentes com sua tese, mas não só isso. Ela teve também a importante função de evitar que o candidato tivesse dúvidas sobre se existiria uma *resposta correta* à pergunta feita; sobre se existiria uma *tese mais correta do que a outra*, para o tema – para este e para os temas os mais diversos, também.

Permitimo-nos, agora, uma análise mais perscrutadora, no sentido de avaliar se o material apresentado pelas quatro provas da Fuvest permite uma avaliação ampla do candidato.

Assim como consideramos condizente com o contexto de produção textual no vestibular da Fuvest que seja disponibilizada ao vestibulando uma coletânea, e que esta seja variada com relação às opiniões expressas em seus textos constituintes, entendemos que a variedade dos gêneros, assim como se percebe em todas as propostas de redação da Fuvest constituintes de nosso *corpus*, permitem uma avaliação mais completa do vestibulando.

Compreendemos que essa variedade estabelece correspondência com a vida cotidiana do candidato em contextos alheios ao vestibular, nos quais ele tem acesso a textos variados: de reportagens a poemas, de histórias em quadrinhos a artigos de opinião. Assim, ainda que as propostas de redação da Fuvest tenham solicitado produções textuais exclusivas da situação do vestibular, como já indicamos no subcapítulo dedicado aos Tipos/Gêneros, ao menos a leitura dos textos presentes nas coletâneas realizou uma conexão com outras realidades vividas por seus candidatos.

Efetivamente, se entendemos – de modo coerente com nosso constructo teórico – que os gêneros têm direta relação com os sujeitos histórica e socialmente situados, com as representações sociais aprendidas por esses sujeitos, acessadas em situações sociais específicas, em contextos interacionais específicos; se entendemos que não se concebe um evento comunicativo sem a existência de um gênero textual (MARCUSCHI [2008, p.154] defende que “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto”); parece-nos condizente com uma avaliação mais ampla que ao menos a coletânea de textos seja variada com relação aos gêneros, para que haja correspondência com o cotidiano do vestibulando – com suas outras realidades comunicativas, plenas (ao nosso ver) de gêneros textuais vários – alheio à realidade do vestibular.

Porém, que se esclareça: consideramos que o fato de se disponibilizar ao candidato uma coletânea de gêneros variados permita uma avaliação mais ampla, porém entendemos como coerente com as propostas de redação da Fuvest por nós estudadas o fato de, em geral, os textos dessa coletânea não terem tido seus gêneros identificados, tendo sido denominados simplesmente como *textos*. Isso, pois, apesar de os gêneros textuais serem parte importante de nosso arcabouço teórico, o mesmo não se observa no vestibular da Fuvest; assim, uma vez que as provas de redação da Fuvest solicitaram a formulação de *dissertações* – uma produção textual relacionada com as tipologias textuais, e não com o arcabouço teórico relacionado aos gêneros textuais –, consideramos coerente que não se tenha feito uso dessa terminologia.

Por fim, com relação ao fato de o material disponibilizado nas provas da Fuvest (fosse esse material um único texto ou um conjunto de textos) ter sido adaptado para fins de vestibular, entendemo-lo como uma característica condizente com o contexto de uma prova de vestibular – o que inclui o contexto da prova de vestibular para ingresso na Universidade de São Paulo. Afinal, uma vez que, nesse contexto – palavra fundamental ao nosso constructo teórico – não é possível (por questões como falta de tempo, falta de espaço e até, e principalmente, porque para a realização de uma dissertação não há a necessidade de) uma leitura de textos completos, julgamos condizente com a situação comunicativa do vestibular que os textos disponibilizados sejam adaptados: cortes, pequenas mudanças vocabulares etc. fazem com que os textos sejam mais claramente compreendidos fora de seu contexto de publicação. Nesse sentido, com relação à categoria ora analisada (o material disponibilizado ao vestibulando), consideramos que a avaliação da produção textual de um vestibulando condiz com as pequenas adaptações do(s) texto(s) cedidos a ele.

Com relação às propostas de redação da Unesp, assim como ponderamos acerca das propostas de redação da Fuvest, consideramos que seja coerente com o contexto a existência de uma coletânea – característica essa que acompanhou todas as propostas de redação da Unesp constituintes de nosso *corpus*. Nossa visão, como já afirmamos, embasa-se na ideia de que um conjunto de textos, com opiniões variadas acerca do tema, permite ao vestibulando conhecer o tema alvo de discussão (caso esse vestibulando não tenha a sorte de conhecer o tema mais a fundo) ou, no mínimo, permite a ele escolher seu ponto de vista de modo mais consciente, já que esse vestibulando passa a ter acesso a diferentes visões sobre o assunto a ser discutido. Além disso, repetimos o que já afirmamos, quando da análise do material disponibilizado nas propostas da Fuvest: a presença de uma coletânea com opiniões variadas explicita ao candidato que ele mesmo pode adotar para si teses diferentes, uma vez que várias opiniões são válidas, na discussão proposta.

Do mesmo modo, assim como expusemos quando das ponderações acerca da Fuvest, entendemos que a coletânea variada com relação aos gêneros que a compõem permite uma avaliação mais ampla do candidato. Novamente, permitimo-nos essa análise, até mesmo devido ao constructo teórico da Linguística Textual, por acreditarmos que a multiplicidade de gêneros promova uma correspondência com a vida cotidiana do candidato, que é plena de textos os mais diversos.

Igualmente, consideramos condizente com o contexto do vestibular para ingresso na Unesp o fato de os textos disponibilizados nas coletâneas terem sido adaptados para fins de vestibular, já que, no contexto de uma prova de vestibular, não é possível – por questões como falta de tempo, falta de espaço etc. – uma leitura de textos completos. Assim, consideramos condizente com a situação de vestibular (o que inclui o vestibular da Unesp) que os textos disponibilizados sejam adaptados, com cortes, pequenas mudanças vocabulares etc.

Como se percebe, nossas ponderações acerca das coletâneas presentes nas propostas de redação da Unesp são muito semelhantes às aquelas realizadas quando da análise do material disponibilizado pela Fuvest. Entretanto, existe um ponto que nos leva a uma significativa distinção em nossas ponderações: esse ponto diz respeito ao fato de em ambos os vestibulares frequentemente os textos não terem tido seus gêneros identificados.

Se, nas provas de redação da Fuvest, entendemos essa característica como sendo coerente com a solicitação de dissertações (portanto uma produção textual relacionada com as tipologias textuais, e não com o arcabouço teórico relacionado aos gêneros textuais), consideramos que o mesmo não se dê aqui. Uma vez que as provas de redação da Unesp fizeram uso da expressão *gênero dissertativo*, entendemos (como expusemos e discutimos mais

pormenorizadamente no subcapítulo *Tipos/Gêneros*) que, com essa nomenclatura, considera-se a dissertação de vestibular como um gênero textual. Desse modo, avaliamos que, por se valer do referencial teórico relacionado aos gêneros textuais, seja mais coerente conceitualmente fazer-se menção ao nome de cada gênero textual presente nas diversas coletâneas. Afinal, entender-se-ia a *dissertação de vestibular* como um entre outros gêneros textuais, e a nomeação dos outros gêneros constantes da prova corroboraria essa visão conceitual.

Ainda com relação às provas de redação da Unesp, consideramos importante fazermos ponderações sobre uma característica exclusiva desse vestibular: o fato de, em muitas de suas provas partícipes de nosso *corpus*, as coletâneas terem incluído textos pertencentes às questões de interpretação.

Em um primeiro momento, consideramos tal característica uma maneira de se promover uma avaliação mais ampla do candidato, pois levaria o vestibulando a fazer múltiplo uso dos textos que teve de analisar, nas questões. Entretanto também consideramos como um recurso, de certa forma, pouco coerente com o contexto do vestibular ora analisado. Uma coletânea exclusiva à proposta de redação pode ser mais condizente com o contexto de produção textual do vestibular, já que foi pensada especialmente para esse fim. Cabe salientar, inclusive, que a própria Unesp abandonou, nas últimas duas propostas por nós estudadas, a prática de utilizar, nas coletâneas, textos que haviam sido mote de questões de interpretação. Nos vestibulares de 2014 e 2015, as coletâneas apresentadas ao candidato foram formuladas exclusivamente para este fim, o de prover ao vestibulando textos voltados à discussão de um tema específico.

Com relação ao material disponibilizado ao candidato nas provas de redação da Unicamp, o fator que primordialmente nos chamou atenção diz respeito à sua unidade (e portanto à sua coerência interna) com relação ao referencial teórico adotado por esse vestibular. Assim como apresentamos, quando das ponderações sobre a apresentação das propostas, o gênero textual parece ser um conceito central, norteador das escolhas da prova de redação do vestibular dessa instituição, também no que diz respeito ao material disponibilizado ao vestibulando – fosse um texto-base, fosse uma pequena coletânea.

De fato, nas provas de redação da Unicamp com significativa maior frequência nomearam-se os gêneros dos textos motivadores – matéria jornalística, artigo científico, ensaio etc. –, o que indica essa coerência conceitual com um constructo teórico que tem nos gêneros textuais um elemento central.

Ademais, a própria variedade dos gêneros apresentados como estímulo ao vestibulando foi um fator digno de nota. Efetivamente, os gêneros dos textos presentes na coletânea ou os

gêneros dos textos-base não coincidem com o gênero a ser produzido pelo vestibulando. De acordo com aquilo que os quatro manuais por nós estudados indicaram, essa seria uma estratégia que visaria a avaliar a habilidade do candidato em analisar, interpretar, compreender gêneros textuais variados e em fazer a transposição de um gênero para outro. Observemos:

Assim, o candidato deve, no desenvolvimento das três tarefas, atender a requerimentos relacionados:

[...]

3) à leitura: é esperado que o candidato estabeleça pontos de contato com o(s) texto(s) fornecido(s) em cada tarefa. Ele deve mostrar a relevância desses pontos para o seu projeto de escrita e não simplesmente reproduzir o(s) texto(s) ou partes do(s) mesmo(s) em forma de colagem (UNICAMP 2012, 2011, p.29-30).

Desse modo, segundo o vestibular, o candidato teria de, na leitura do texto-base ou da coletânea, compreender as ideias expostas, lidar com elas e estabelecer os pontos de contato com a própria produção textual.

Diante dessas características das provas da Unicamp constantes de nosso *corpus*, já indicamos a coerência interna desse vestibular: a produção textual solicitada, o material disponibilizado ao candidato, e até mesmo os manuais – todo esse material teria os gêneros textuais como elemento comum.

Devemos, agora, explicitar uma outra espécie de coerência, que nos leva a realizar uma análise mais perscrutadora acerca desse vestibular. Até mesmo por uma coerência com o constructo teórico que adotamos em nossa pesquisa – que também tem nos gêneros textuais um elemento norteador central –, nossa visão acerca de tais provas é de que permitem uma avaliação mais ampla do candidato, por estar relacionada com outros contextos de escrita.

De fato, tanto a nomeação dos gêneros apresentados como estímulo ao candidato, quanto a variedade e distinção entre os gêneros da coletânea (ou texto-base) e a produção textual permitem, ao nosso ver, que se forme efetivamente uma simulação da escrita cotidiana de um indivíduo.

A nomeação dos gêneros lhe permite acessar *frames* que, tal como já abordamos, são uma estratégia comunicativa econômica: por *enquadrarem* a situação comunicativa em uma *moldura* social, os *frames* permitem ao indivíduo *antecipar* o que é apropriado àquela situação específica de interação com o texto lido, tal como ocorre em sua vida cotidiana. Assim, ao conhecer de antemão a natureza do texto a ser lido como estímulo para sua produção textual, o candidato de alguma maneira já tem ciência de algumas características do texto-motivador: se é ou não opinativo, se é mais ou menos informativo etc.

Ademais, consideramos que a própria diversidade de gêneros colabora para tal simulação: um indivíduo lida em sua vida cotidiana com gêneros os mais variados. E, como já abordamos anteriormente, uma vez que entendemos que os gêneros textuais têm direta relação com as representações sociais aprendidas por esses sujeitos histórica e socialmente situados, representações essas acessadas em situações sociais específicas, em contextos interacionais específicos; uma vez que entendemos que não se concebe um evento comunicativo sem a existência de um gênero textual (MARCUSCHI, 2008); entendemos também que a variação dos gêneros textuais permite uma avaliação mais completa do candidato. Afinal, entendemos que, assim, há maior correspondência com o cotidiano desse vestibulando, com suas outras realidades comunicativas.

Por fim, consideramos que a estratégia de os gêneros textuais cedidos como textos motivadores serem diferentes dos gêneros solicitados como produção textual também promova uma avaliação mais completa do vestibulando. Afinal, embasados em nosso referencial teórico, entendemos que os *pontos de contato* (como se definiu nos manuais da Unicamp) entre a produções textuais e leituras ocorrem no dia a dia do candidato alheio à situação de vestibular – diariamente, nas mais diferentes situações, o sujeito deve realizar leituras “de natureza ativamente responsivas”, como definiu Bakhtin (2011, p.271). Assim, uma vez que observamos que as provas de redação do vestibular da Unicamp buscaram por uma simulação contextualizada de situações cotidianas, essa estratégia mostrou-se profícua. De fato, um indivíduo que lê uma matéria de jornal (gênero textual disponibilizado como texto-base)³⁹ poderia realmente se sentir incomodado a ponto de escrever uma carta (gênero textual a ser produzido) à seção *Leitor* do referido jornal, para fazer suas considerações negativas acerca da matéria.

3.2.5 O número de propostas

A partir deste ponto de nossas análises, atemo-nos a elementos menos centrais na composição das propostas de redação dos três vestibulares por nós estudados, mas que ainda assim são relevantes e por isso merecem um olhar atento, porquanto ajudam a traçar um perfil identitário das provas de cada um desses vestibulares.

³⁹ Estamos, aqui, fazendo menção à segunda proposta de redação do vestibular de 2013 da Unicamp.

O primeiro desses elementos diz respeito ao número de propostas de redação solicitadas dos candidatos.

Assim como se pode observar didaticamente na tabela que segue, as provas de redação da Fuvest e da Unesp solicitaram do candidato, nos anos por nós estudados, a realização de uma única produção textual. Já a prova da Unicamp exigiu um maior número de produções: no ano de 2012 solicitou a produção de três textos, e a partir do ano de 2013 (portanto entre 2013 e 2015) passou a solicitar a produção de dois textos⁴⁰.

	Uma produção textual	Duas produções textuais	Três produções textuais
Fuvest	Fuvest (2012 a 2015)	-	-
Unesp	Unesp (2012 a 2015)	-	-
Unicamp	-	Unicamp (2013 a 2015)	Unicamp-2012

Diante desse quadro sintético, podemos delinear como traço identitário das provas de redação para ingresso na USP e na Unesp a exigência da escrita de um único texto – que, como já vimos, foi uma dissertação e uma *redação de gênero dissertativo*, respectivamente, por prova. Com relação à prova para ingresso na Unicamp, o traço identitário perceptível é a solicitação de mais de um texto, sendo que a quantidade de textos apresentou-se variável. Como em 2013 houve uma diminuição no número de textos solicitados, e essa diminuição se manteve ao longo dos vestibulares por nós estudados, compreendemos que a solicitação de dois (e não três) seja uma tendência dessa prova; porém, como traço identitário claro está, como já apontamos, a solicitação de produção de *mais de um texto*.

Tendo delineado as características identitárias das propostas de redação de cada vestibular analisado (nossa questão-guia), no que tange ao número de propostas apresentadas aos candidatos, consideramos importante dar um passo além. Façamos nossas análises que visem a analisar se essas características identitárias das propostas de redação são condizentes com o contexto no qual o candidato se encontra, em cada um dos três vestibulares participantes de nosso *corpus*. Ademais, nesta presente categoria ousamos analisar, embasados em nosso

⁴⁰ Vale apontar que houve uma mudança mais significativa, no vestibular da Unicamp. Até 2010, forneciam-se três propostas, para que o candidato escolhesse apenas uma delas como inspiração para sua produção textual. A partir do vestibular de 2011, passou-se a solicitar que o candidato formulasse três propostas de redação, de gêneros distintos. Também é válido apontar que, a partir de 2015, a prova de redação passou a ser realizada na segunda fase do exame.

constructo teórico, se alguma das características identitárias que delineamos permitem uma avaliação ampla do candidato.

Com relação à primeira análise, entendemos que as características identitárias das provas de redação da Fuvest e da Unesp partícipes de nosso *corpus* sejam condizentes com o contexto encontrado pelo vestibulando em ambos os vestibulares. Afinal, o tempo disponível foi harmônico com as tarefas a serem realizadas: na Fuvest, quatro horas para a escrita do texto e a resolução de dez questões dissertativas; na Unesp, quatro horas e meia para a escrita do texto e a resolução de 12 questões dissertativas.

O vestibular da Unicamp, por sua vez, a nosso ver apresentou provas condizentes com o contexto de seu vestibular em quase todas as ocasiões: em 2013 e 2014, o candidato dispôs de cinco horas para redigir dois textos e resolver 48 questões de múltipla escolha; em 2015, o candidato dispôs de quatro horas para formular dois textos e responder a seis questões dissertativas. Entendemos que a exceção ficou por conta do vestibular de 2012, no qual o candidato deveria, no tempo de cinco horas, redigir três textos e 48 questões de múltipla escolha; entendemos que sejam muitas tarefas, para pouco tempo de execução.

Dediquemo-nos, agora, ao segundo passo de nossas ponderações. Analisemos, embasados em nosso constructo teórico, se alguma das características identitárias que delineamos permite uma avaliação mais ampla, mais completa do candidato.

Como já abordamos, o fato de não se informar previamente o vestibulando sobre quais gêneros textuais ele deverá produzir no dia da prova de redação exige dele que lide com a proposta no momento da prova: ele, como sujeito histórica e socialmente situado que é, deve acessar os *frames* adequados a cada uma das situações comunicativas a ele apresentadas na prova. Assim, ele deve identificar, sem ajudas externas, o que é apropriado com relação a todo o contexto que cerca o evento comunicativo – o conteúdo a ser veiculado; o nível de linguagem (formal, informal, dialetal etc.); a relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação etc.); os objetivos das atividades desenvolvidas (MARCUSCHI, 2002, p.34).

Diante dessa, digamos, independência na qual o candidato é colocado, consideramos válida a exigência de que o candidato formule mais de um texto, no mesmo vestibular. Afinal, é possível que esse candidato, enquanto sujeito histórica e socialmente situado, tenha tido menor contato com um ou outro gênero textual, além da possível menor familiaridade com o tema sobre o qual deverá escrever. É nesse sentido que nos referimos ao fator *sorte*, e é nesse sentido que consideramos que a escrita de mais de um texto na mesma prova permite uma avaliação mais completa de seus candidatos. Lembremo-nos, inclusive, de que não é propósito

do vestibular selecionar o candidato que demonstre maior habilidade em formular manifestos, verbetes de dicionário, cartas do leitor (todos estes gêneros propostos no vestibular, nos quatro anos por nós estudados), e sim o candidato que se expresse adequadamente a cada situação de escrita – que tenha familiaridade com a variante culta da língua portuguesa –, que se expresse com clareza etc.

Desse modo, consideramos que a iniciativa de se solicitar mais de um texto por vestibular permite uma avaliação mais completa do candidato, por minimizar os efeitos nocivos ao vestibulando, no caso de ele ter pouca familiaridade com o tema sobre o qual deverá escrever ou com o gênero que ele deverá produzir.

Salientamos, porém, que o número de propostas de redação por exame deva ser igualmente condizente com o contexto em que o vestibulando se encontra. Avaliamos como pertinente solicitar-se do candidato que formule mais de um texto. Entretanto igualmente consideramos que exigir do vestibulando a escrita de três textos, tal como ocorreu na prova da Unicamp-2012, seja excessivo, devido a um elemento que já indicamos ainda neste subcapítulo: o tempo dispendido na escrita de cada texto.

Assim, diante de todas as possibilidades presentes em nosso *corpus*, no que tange ao número de propostas, consideramos que uma maneira mais completa de se avaliar o candidato seja exigir dele que formule dois textos, de diferentes temas. É interessante notar que a própria Unicamp – exame vestibular que faz parte de nossos estudos e que apresentou essa novidade, referente ao número de propostas exigidas do candidato – diminuiu o número de propostas por exame: no ano de 2012, solicitou a escrita de três textos; a partir de 2013, passou a solicitar a escrita de dois textos, apenas.

Antes de terminarmos nossas ponderações acerca do presente elemento, vale fazermos um último aparte. Não é nossa intenção avaliar questões de ordem prática, e sim buscar elementos que permitam – segundo nossas ponderações, embasadas em nosso constructo teórico – traçar um perfil identitário das provas de redação dos três vestibulares partícipes de nosso *corpus* e, neste ponto de nossas análises acerca do número de propostas apresentadas, analisar se existe um número que avalie de modo mais completo o candidato. Ainda assim, consideramos válido apontar que talvez, por questões práticas – como número de profissionais envolvidos na tarefa de correção e tempo disponível para a correção de todos os textos produzidos pelos vestibulandos –, seja possível a exigência da produção de apenas um texto por prova. Nesse caso, para que, como nomeamos anteriormente, o fator *sorte* possa ser minimizado, entendemos que seja válido que se ofereça ao candidato mais de uma proposta de redação, para que o próprio vestibulando possa escolher aquela proposta que mais lhe agrade,

aquela proposta com cujo tema (e/ou gênero textual, no caso de provas como aquelas fornecidas pela Unicamp) ele tenha mais familiaridade, aquela proposta que lhe permita realizar um texto que ele, vestibulando, considere *melhor*.

3.2.6 O espaço para a produção textual

O segundo elemento menos central da composição das propostas de redação dos três vestibulares por nós estudados, mas que ainda assim é relevante aos nossos estudos, diz respeito ao espaço disponibilizado para a produção textual.

Percebemos, dentre as propostas pertencentes de nosso *corpus*, uma diferença entre provas de redação da Unicamp e provas de redação aplicadas por Fuvest e Unesp, com relação ao espaço disponível ao candidato para a escrita do texto. Observemos essas diferenças e façamos ponderações acerca delas.

No vestibular para ingresso na Universidade de São Paulo, ao longo dos quatro anos por nós estudados, o espaço para escrita do texto foi ligeiramente modificado. Primeiramente, havia uma incoerência entre o enunciado e a folha para a escrita do texto: entre 2012 e 2013, solicitou-se que o candidato não ultrapassasse o limite de 30 linhas escritas, porém a folha de respostas apresentava 34 linhas; em 2014, essa incoerência foi desfeita, de modo que o enunciado solicitou que o vestibulando redigisse o máximo de 34 linhas (e a folha de respostas continuava fornecendo as mesmas 34 linhas de escrita); em 2015, mais uma mudança: solicitou-se o máximo de 30 linhas escritas, e esse foi o espaço fornecido para a produção textual.

Nas provas de redação dos vestibulares para ingresso na Unesp, o candidato teve um espaço de 32 linhas para redigir seu texto, em todas as propostas que fazem parte de nosso *corpus* de estudo.

Por fim, em todas as propostas de redação oferecidas pelo vestibular da Unicamp e que fazem parte de nosso *corpus* – foram nove, ao todo –, ofereceu-se um espaço significativamente menor do que aqueles oferecidos pelas outras instituições: 24 linhas por texto.

Assim, de modo sintético, temos:

Fuvest	Unesp	Unicamp
34 linhas nas instruções e 30 linhas no espaço oferecido (2012/2013)	32 linhas	24 linhas
34 linhas (2014)		
30 linhas nas instruções e no espaço oferecido (2015)		

Diante desse quadro sintético, conseguimos delinear algumas características identitárias de cada vestibular analisado, no que tange ao espaço oferecido ao vestibulando para sua produção textual.

Afirmamos que conseguimos delinear apenas *algumas* características, devido à variação observada no vestibular para ingresso na Universidade de São Paulo. Para fins de orientações aos candidatos, o que se pode afirmar é que, dentro de nosso *corpus*, a prova de redação da Fuvest apresentou como característico o fato de fornecer o espaço de aproximadamente 30 linhas para a produção textual, sendo que o vestibulando deve ficar atento para a possibilidade de pequenas variações entre as instruções e o espaço efetivamente oferecido para a escrita.

Já com relação às provas de redação dos vestibulares para ingresso na Unesp e na Unicamp, foi possível traçar mais claramente uma característica identitária, no que diz respeito ao espaço disponibilizado ao candidato: em todas as provas da Unesp constituintes de nosso *corpus*, o espaço foi de 32 linhas; em todas as provas da Unicamp por nós estudadas, o espaço foi de 24 linhas.

Tendo respondido à nossa questão-guia (*Quais as características identitárias das propostas de redação de cada vestibular analisado?*), referente ao espaço disponibilizado aos candidatos, novamente demos o passo além. Assim como já explicitamos, não intentamos fazer juízos de valor, identificando o que é mais justo ou mais adequado, escolhendo, por consequência, um dos vestibulares como sendo o melhor dentre os três. Porém, ainda assim, consideramos importante que nosso olhar de pesquisadores – a rigor, que nosso olhar de pesquisadores que têm como constructo teórico a Linguística Textual – procure ir além da mera descrição.

Do mesmo modo como já fizemos em outras categorias de análise, observemos o contexto de escrita – elemento fundante, para nosso referencial teórico – do texto, em cada um dos vestibulares para, então, lançarmos mão de um delineamento ainda mais completo da situação a ser encontrada pelo vestibulando. Vale salientarmos apenas que, diferentemente do que ocorreu em outros elementos analisados (Tipo/Gênero; Modo de apresentação das

propostas), a presente categoria – o espaço disponibilizado ao candidato para a sua produção textual – não nos permite uma análise sobre qual proposta avalia o candidato de maneira mais completa, porquanto, para nosso constructo teórico, a extensão do texto não determina sua qualidade; dos mais dilatados aos mais breves, a extensão ideal de um texto é aquela “que o autor achar necessária para cumprir o propósito de que sua mensagem atinja o leitor” (SAYEG-SIQUEIRA, 1990, p.27). Assim, com o nosso constructo da Linguística Textual, observemos apenas se o contexto de escrita de cada vestibular é condizente com sua tarefa de produzir texto(s) que são avaliados como requisito parcial de seleção para ingresso em uma instituição de Ensino Superior.

Na Fuvest, o vestibulando contou, nos anos por nós estudados, com quatro horas para a escrita do texto e a resolução de dez questões dissertativas.

Na Unesp, o candidato contou com quatro horas e meia para a escrita do texto e a resolução de 12 questões dissertativas.

Na Unicamp, a situação modificou-se ao longo dos quatro anos partícipes de nosso *corpus*: entre 2012 e 2014, o candidato dispôs de cinco horas para redigir os textos e resolver 48 questões de múltipla escolha; em 2015, com a mudança da prova de redação para a segunda fase do exame, o candidato passou a contar com quatro horas para formular dois textos e responder a seis questões dissertativas.

Diante desse contexto – o tempo disponível, as tarefas a serem cumpridas –, consideramos que todos os três vestibulares se apresentaram como condizentes com as tarefas a serem cumpridas pelos respectivos candidatos.

No caso da Fuvest e da Unesp, o tempo disponível é condizente com a produção de um único texto e com a resposta às questões dissertativas. Ademais, o espaço disponibilizado, de aproximadamente 30 linhas, é congruente com esse gênero/tipo textual. Afinal, costuma-se aprender nas salas de aula de Ensino Médio a redigir textos com esse limite de linhas (como já expusemos, não é nossa intenção avaliarmos o ensino em sala de aula, e sim as provas de redação dos vestibulares para enriquecer esse ensino, mas não podemos fechar os olhos ao fato de que faz parte do contexto – palavra-chave a nosso referencial teórico – de escrita dos textos dessas provas a preparação recebida pelos vestibulandos).

Com relação à Unicamp, entendemos que também seja possível ao candidato realizar suas tarefas – tanto entre 2012 e 2014, quando o candidato dispunha de cinco horas para redigir os (dois ou três) textos e resolver 48 questões de múltipla escolha, quanto em 2015, quando o candidato teve quatro horas para formular dois textos e responder a seis questões dissertativas. Devido ao fato de o candidato ter de formular mais de um texto, consideramos condizente esse

menor número de linhas, a fim de o candidato dedique um tempo relativamente menor a cada produção textual.

*

Com essas análises relativas ao espaço disponibilizado para a produção textual – o delineamento das características identitárias e a avaliação destas características à luz da Linguística Textual, com um olhar mais perscrutador do pesquisador –, finalizamos nossas análises, que visaram a construir um material que possa auxiliar o docente em sua tarefa de preparar seu aluno em outro contexto de produção textual: o vestibular.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizarmos este trabalho, retomemos os objetivos que nos mobilizaram a iniciá-lo e a empreendê-lo.

Valendo-nos da Linguística Textual como *theoría*, buscamos conhecer as características das propostas de redação de vestibulares bastante concorridos no Brasil; nossa intenção foi prover docentes de língua portuguesa, em especial professores que ensinam a matéria redação, de um material aperfeiçoado, para uma mais completa orientação pedagógica a seus alunos. Nosso *corpus* contou com 17 propostas de redação, aplicadas nos vestibulares dos anos de 2012, 2013, 2014 e 2015, para ingresso em três universidades públicas paulistas: Universidade de São Paulo, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e Universidade Estadual de Campinas.

Além de buscarmos responder à nossa questão-guia (*Quais as características identitárias das propostas de redação de cada vestibular analisado?*), que nos permitiu o delineamento das características identitárias de cada vestibular, também realizamos ponderações mais perscrutadoras: analisamos, com a Linguística Textual a guiar nosso olhar, se cada característica identitária delineada é condizente com o contexto encontrado pelo candidato, nos vestibulares por nós estudados; analisamos, ademais, se cada característica identitária delineada permite uma avaliação ampla do candidato.

É válido perceber, neste ponto (quase) final do trabalho, que tal lógica, que nos mobilizou a efetivar a pesquisa, é embasada em um conceito central a nosso referencial teórico.

Em uma palavra: contexto.

Expliquemos.

É claro que entendemos que ao professor de língua portuguesa, particularmente o professor de redação, cabe promover a compreensão, no aluno, de seu papel de autor nas situações comunicativas várias. Cabe promover a compreensão de que a escrita não finda no ambiente escolar: que cada indivíduo é elemento ativo, na comunicação. Cabe, portanto, promover no discente uma consciência ampla acerca do seu papel, em diversas situações comunicativas.

Porém, igualmente entendemos que, na realidade brasileira em que nos encontramos, na qual o vestibular é uma etapa necessária para o ingresso no Ensino Superior, também cabe ao professor preparar seus alunos para serem aprovados nesse exame e, assim, poderem continuar seus estudos.

Em todas essas realidades – dentro e fora dos muros da escola –, faz-se necessário a um autor (no caso, o aluno) conhecer ao máximo o contexto de escrita. Faz-se necessário, para produzir um texto, conhecer ao máximo (para novamente fazermos uso da metáfora beaugrandiana) a base do iceberg. Afinal, o texto é a superfície que se dá a ver, porém ele não se basta em si; é o contexto que, “de alguma forma, contribui para ou determina a construção do sentido” (KOCH; ELIAS, 2012, p.59).

Pois nosso trabalho teve como objetivo aumentar o conhecimento acerca de um contexto muito específico de escrita: o vestibular brasileiro. Por meio de categorias que nossa observação do *corpus* selecionado nos permitiu identificar – a tipologia ou o gênero textual solicitado ao candidato; o modo de apresentação das propostas; a natureza dos temas a serem alvo de discussão; o material disponibilizado aos candidatos (coletâneas ou textos base), para que embasassem suas produções textuais; o número de propostas apresentadas aos candidatos; o espaço para a produção textual –, intentamos prover o docente de língua portuguesa, em especial o docente que ensina redação, de elementos que lhe permitam perceber com maior amplitude a base desse grande iceberg e, assim, que lhe permitam promover uma orientação mais adequada a seus alunos.

Não contamos, em nossos estudos, com o referencial teórico deixado como herança pelo educador Paulo Freire, porém nos permitimos uma paráfrase. O educador afirmou que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p.11). Pois afirmamos, e eis o que nos moveu a realizar o presente trabalho, que *A leitura do mundo precede a escrita de um texto*. De qualquer texto. E nos propusemos a promover uma *leitura de mundo* mais completa, com nossas análises.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues; Luis Passeggi; João Gomes da Silva Neto; Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Édition Nathan, 1992.

ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução do grego de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.

_____. *Retórica*. Tradução do grego de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2013.

BAKHTIN, Mikhail M. *O Freudismo: um esboço crítico*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6.a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p.261-306.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: definições e imagens. In: PRETI, Dino et al. (Org.). *O discurso oral culto*. 3.ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005 (Projetos Paralelos, V.2). p.35-53.

BARTLETT, Frederic. *Remembering: a study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONÍSIO, Angela P.; HOFFNAGEL, Judith C. (Orgs.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006. p.19-46.

BEAUGRANDE, Robert de. *New foundations for a Science of text and discourse: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society*. Norwood, New Jersey: Ablex, 1997.

BEAUGRANDE, Robert de; DRESSLER, Wolfgang. *Introduction to Text Linguistics*. London; New York: Longman, 1981.

BENTES, Anna C. A abordagem do texto: considerações em torno dos objetos e unidades de análise textual. In: LIMA-HERNANDES, Maria Célia (Org.). *Gramaticalização em perspectiva: cognição, textualidade e ensino*. São Paulo: Paulistana, 2010. p.139-156.

BIBER, Douglas. *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BLOM, Jan-Petter; GUMPERZ, John J. O significado social na estrutura linguística: alternância de códigos na Noruega. In: TELLES, Branca T.; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). *Sociolinguística interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso*. Tradução de Pedro M. Garcez e José Paulo de Araújo. Porto Alegre: AGE, 1998. p.31-56.

BONINI, Adair. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.208-236.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CASTILHO, Ataliba T. *Nova gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. Tradução de Fulvia M.L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DIJK, Teun A. van. Contexto e cognição (Frames do conhecimento e compreensão dos atos de fala). In: _____. *Cognição, discurso e interação* (Org. e apresentação de Ingedore G.V. Koch). Tradução de Cláudia Mendonça de Oliveira. São Paulo: Contexto, 2008a. p.74-98.

_____. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Traducción de Sibila Hunzinger. Barcelona; Buenos Aires: Paidós, 1992.

_____. Modelos na memória – o papel das representações da situação no processo do discurso. In: _____. *Cognição, discurso e interação* (Org. e apresentação de Ingedore V. Koch). Tradução de Ingedore Villaga Koch. São Paulo: Contexto, 2008b. p.158-181.

DOLZ, Joaquim. Forma ensinada, objeto ensinado e formas sociais do trabalho do professor. In: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Angela P.T.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. (Orgs.). *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio*. Tradução de Luiza Bueno e Maria Angela Paulino Teixeira Lopes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p.181-194.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004a. p.35-60.

_____. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004b. p.61-78.

FÁVERO, Leonor L.; KOCH, Ingedore G.V. *Linguística textual: uma introdução*. São Paulo: Cortez, 1994.

FAPESP. 2007. Disponível em:
<http://agencia.fapesp.br/livros_contam_historia_da_fuvest/7900/>. Acesso em dez.2015.

FERREIRA, Luiz A. A retórica do poder e o poder da retórica. In: FERNANDES, Luciana C.; FERREIRA, Luiz A. (Orgs.). *A retórica do opressor*. São Paulo: LPB, 2010. p.151-163.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

FRANÇOIS, Begaudeau. *Entre os muros da escola*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GUMPERZ, John J. Convenções de contextualização. In: TELLES, Branca T.; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). *Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em Análise do Discurso*. Tradução de José Luiz Meurer e Viviane Heberle. Porto Alegre: AGE, 1998. p.98-119.

KOCH, Ingedore G.V. *A inter-ação pela linguagem*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1995.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Princípios teórico-analíticos da Linguística Textual. In: _____. *As tramas do texto*. São Paulo: Contexto, 2014. p.11-25.

KOCH, Ingedore G.V.; ELIAS, Vanda M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, Luiz A. Apresentação. In: BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2006. p.9-13.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-36.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEIRA, Ana C.G.A. Gêneros textuais e a intergenericidade. In: DELL'ISOLA, Regina L.P. (Org.). *Gêneros: o que há por trás do espelho?* Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012. p.102-110.

MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée. Prefácio. In: _____ (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.7-10.

MEYER, Michel. A retórica. Tradução de Marly N. Peres. São Paulo: Ática, 2007.

MORATO, Edwiges M.; BENTES, Anna C. *Frames em jogo na construção discursiva e interativa da referência*. In: *Cadernos de estudos linguísticos*. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 55(1), Jan/jun. 2013. p.125-136.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da Argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PILAR, Jandira. A redação de vestibular como gênero. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée (Orgs.). *Gêneros textuais*. Bauru, SP: Edusc, 2002.

PRETI, Dino. Variação lexical e prestígio social das palavras. In: _____ (Org.). *Léxico na língua oral e na escrita*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003. p.47-67.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SAMARA, Eni de Mesquita. *30 anos de Fuvest: a História do Vestibular da Universidade de São Paulo, 1976-2006*. São Paulo: Edusp, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Tradução de Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 29.a ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

SAYEG-SIQUEIRA, João H. *O texto: movimentos de leitura, táticas de produção, critérios de avaliação*. São Paulo: Selinunte, 1995.

_____. *Organização do texto dissertativo*. São Paulo: Selinunte, 1990.

_____. *Organização textual da narrativa*. São Paulo: Selinunte, 1992.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p.7-34.

_____. Préface. In: AEBI, Carmen Perrenoud. Enseigner l'écriture. Paroles d'enseignants. *Cahier de la section des sciences de l'éducation*. Cahier no. 84, Université de Geneve, 1997.

SCHNOTZ, Wolfgang. O que acontece na mente do leitor? Os processos de construção mentais durante a compreensão textual do ponto de vista da psicologia e da linguística cognitiva. In: WIESER, Hans P.; KOCH, Ingedore G. V. (Org.). *Linguística textual: perspectivas alemãs*. Tradução de Hans Peter Wieser. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. p.166-185.

SILVA, Luciana P. *Prática textual em Língua Portuguesa*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

SILVEIRA, Regina C.P. *Uma pronúncia do português brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

WEEDWOOD, Barbara. *História concisa da Linguística*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

ZANOTTO, Normelio. *E-mail e carta comercial: estudo contrastivo de gênero textual*. Rio de Janeiro: Lucerna; Caxias do sul: Educus, 2005.

REFERÊNCIAS – MANUAIS E PROVAS

FUVEST (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)

FUVEST 2012 – Manual do Candidato. 2011. Disponível em: <<http://www.fuvest.br/vest2012/manual/fuv2012.manual.pdf>>. Acesso em: jul.2015.

PROVA FUVEST 2012. 2012. Disponível em:
<<http://www.fuvest.br/vest2012/provas/fuv2012.2fase.dia1.pdf>>. Acesso em: jul.2015.

FUVEST 2013 – Manual do Candidato. 2012. Disponível em:
<<http://www.fuvest.br/vest2013/manual/fuv2013.manual.pdf>>. Acesso em: jul.2015.

PROVA FUVEST 2013. 2013. Disponível em:
<<http://www.fuvest.br/vest2013/provas/fuv2013.2fase.dia1.pdf>>. Acesso em: jul.2015.

FUVEST 2014 – Manual do Candidato. 2013. Disponível em:
<<http://www.fuvest.br/vest2014/manual/fuv2014.manual.pdf>>. Acesso em: jul.2015.

PROVA FUVEST 2014. 2014. Disponível em:
<<http://www.fuvest.br/vest2014/provas/fuv2014.2fase.dia1.pdf>>. Acesso em: jul.2015.

FUVEST 2015 – Manual do Candidato. 2014. Disponível em:
<<http://www.fuvest.br/vest2015/manual/fuv2015.manual.impressao.pdf>>. Acesso em:
jul.2015.

PROVA FUVEST 2015. 2015. Disponível em:
<<http://www.fuvest.br/vest2015/provas/fuv2015.2fase.dia1.pdf>>. Acesso em: jul.2015.

VUNESP (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA)

PROVA UNESP 2012. 2011. Disponível em:
<http://vestibular.unesp.br/pdf/2012/300_004_CE_LingCodigos.pdf>. Acesso em: jul.2015.

UNESP 2012 – Manual do Candidato. 2011. Disponível em:
<http://vestibular.unesp.br/pdf/2012/manual_candidato_2012.pdf>. Acesso em: jul.2015.

PROVA UNESP 2013. 2012. Disponível em:
<http://vestibular.unesp.br/pdf/2013/305_004_CE_LingCodigos_.pdf>. Acesso em: jul.2015.

UNESP 2013 – Manual do Candidato. 2012. Disponível em:
<http://vestibular.unesp.br/pdf/2013/manual_candidato_2013.pdf>. Acesso em: jul.2015.

PROVA UNESP 2014. 2013. Disponível em:
<http://www.vunesp.com.br/viewer/visualiza.html?file=/vnsp1308/VNSP1308_305_010577.pdf>. Acesso em: jul.2015.

UNESP 2014 – Manual do Candidato. 2013. Disponível em:
<http://vestibular.unesp.br/pdf/2014/VNSP1308_ManualCandidato.pdf>. Acesso em:
jul.2015.

PROVA UNESP 2015. 2014. Disponível em:

<http://www.vunesp.com.br/viewer/visualiza.html?file=/VNSP1406/VNSP1406_305_022195.pdf. p.20>. Acesso em: jul.2015.

UNESP 2015 – Manual do Candidato. 2014. Disponível em:

<http://vestibular.unesp.br/pdf/2015/MANUAL_UNESP2015.pdf>. Acesso em: jul.2015.

UNESP 2015a – Relação Candidato/Vaga. 2014. Disponível em:

<http://vestibular.unesp.br/pdf/2015/VNSP1406_candvaga_unesp2015.pdf>. Acesso em: abr.2017.

COMVEST (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS)

PROVA UNICAMP 2012. 2011. Disponível em:

<<https://www.comvest.unicamp.br/vest2012/F1/f12012QZ.pdf>>. Acesso em: jul.2015.

UNICAMP 2012 – Manual do Candidato. 2011. Disponível em:

<<https://www.comvest.unicamp.br/vest2012/download/manual2012.pdf>>. Acesso em: jul.2015.

PROVA UNICAMP 2013. 2012. Disponível em:

<<https://www.comvest.unicamp.br/vest2013/F1/f12013QZ.pdf>>. Acesso em: jul.2015.

UNICAMP 2013 – Manual do Candidato. 2012. Disponível em:

<<https://www.comvest.unicamp.br/vest2013/download/manual2013.pdf>>. Acesso em: jul.2015.

PROVA UNICAMP 2014. 2013. Disponível em:

<<https://www.comvest.unicamp.br/vest2014/F1/f12014QX.pdf>>. Acesso em: jul.2015.

UNICAMP 2014 – Manual do Candidato. 2013. Disponível em:

<<https://www.comvest.unicamp.br/vest2014/download/manual2014.pdf>>. Acesso em: jul.2015.

PROVA UNICAMP 2015. 2015. Disponível em:

<<https://www.comvest.unicamp.br/vest2015/F2/provas/redport.pdf>>. Acesso em: jul.2015.

UNICAMP 2015 – Manual do Candidato. 2014. Disponível em:

<<https://www.comvest.unicamp.br/vest2015/download/manual2015.pdf>>. Acesso em: jul.2015.

UNICAMP 2015a – Inscrição. 2014. Disponível em:

<<http://www.comvest.unicamp.br/vest2015/inscricao.html>>. Acesso em: dez.2014.