

DO DOMÍNIO ESCOLAR: TIRANDO A PROVA

Patrícia Fernandes e Priscila Seabra*
Universidade Federal de Pernambuco

Resumo:

Aqui, é analisada a produção, organização e o processamento do gênero textual “prova de vestibular”. Os *gêneros* são tidos como realizações textuais empíricas no processo discursivo e leva-se em conta que os sentidos textuais são obtidos através de um trabalho cognitivo e de uma atividade social. A relevância desta investigação reside na observação mais precisa sobre como se caracteriza a estrutura de provas de vestibular, ao mesmo tempo que conduz à percepção das concepções de língua, texto e gênero embutidas na produção de sentidos deste gênero.

O. Introdução

Este trabalho se propõe observar um dos gêneros mais freqüentemente utilizados no chamado *domínio discursivo escolar*. Será dada maior ênfase ao gênero *prova de vestibular* (com foco especial nas de Língua Portuguesa¹ produzidas para a primeira fase do vestibular da COVEST²), no intuito de levantar subsídios teóricos que possam nortear uma análise eficaz acerca da estrutura deste gênero e sua repercussão em seu domínio discursivo. Há ainda, numa dimensão mais específica, duas expectativas:

- (1) identificar as noções de língua, texto e gênero subjacentes àquele mesmo gênero textual e que certamente influem no seu processo de elaboração;
- (2) traçar um breve panorama histórico-comparativo acerca de (possíveis e prováveis) mudanças concernentes à evolução das teorias lingüísticas que subjazem às provas em questão, modificações que, por conseguinte, vêm a interferir na sua estruturação.

A noção de língua, aqui adotada, será a mesma que dá base ao trabalho de Marcuschi (no prelo). Essa noção situa o fenômeno lingüístico como uma atividade interativa, sobre o qual atuam componentes de ordem histórica, social e cognitiva. O texto, por sua vez, será concebido, numa dimensão discursiva, como “produto” da interação, cujos sentidos são constantemente edificados pela colaboração mútua dos interactantes. Fugimos, assim, da concepção *ênica*³ de texto, vislumbrado apenas sob a

* Investigação empreendida sob a orientação dos professores Luiz Antônio Marcuschi e Marianne cavalcante, durante o curso da disciplina Linguística 3, UFPE.

¹ Os critérios utilizados para a “classificação” deste gênero estão elencados mais adiante. Desde já, é ávida a ressalva de que a função predominantemente pedagógico-avaliativa foi decisiva para essa consideração. São levados também em conta os demais critérios da classificação por multiníveis proposta por Marcuschi (no prelo), em seu trabalho sobre os critérios de análise e classificação dos gêneros textuais.

² Está sendo tomada como exemplo a prova aplicada no Vestibular 2002.

³ Marcuschi, em seu trabalho de 1983, menciona algumas das várias mudanças pelas quais passou a lingüística, em especial a de texto (LT), após os anos setenta. Dentre elas, o autor discorre sobre as modificações havidas nas concepções de língua e texto, traçando um parâmetro comparativo entre os trabalhos de cunho mais *formais* e os mais *funcionalistas*. Harweg, um dos teóricos sobre os quais Marcuschi comenta, teria cunhado a distinção entre textos *ênico* e *ético*. “O texto *ênico* é aquele que se realiza na sua relação de imanência do sistema ao texto em si (Marcuschi, 1983: 06). Desconsidera-se, nesta concepção, os aspetos sócio-históricos e cognitivos envolvidos quando da produção textual. Já a concepção *ética* abarca os moldes mais funcionalistas (pragmáticos) de abordagem dos textos. Neste caso,

perspectiva de sua superfície. Seguem-se, portanto, os parâmetros traçados pela Lingüística Textual em sua corrente mais ligada à visão interacionista, em que são levados em conta os aspectos pragmáticos da interação humana. Neste caso, leva-se em consideração que a produção textual não se esgota em sua superfície⁴ (concepção *ética* de texto), pois há algo que subjaz às entrelinhas dos discursos e convida os interactantes a uma constante renovação de sentidos, conforme sejam os diversos contextos, situações e interlocutores quando do uso da língua em quaisquer das suas modalidades.

Os passos seguidos nesta investigação foram os seguintes:

1. leitura de bibliografia apropriada para os fins de busca dos subsídios teóricos;
2. coleta do *corpus*
3. verificação e análise do aparato estrutural do gênero contemplado nos *corpora* coletados;
4. organização dos dados obtidos segundo os referenciais teóricos adotados;
5. análise dos dados.

1. Sobre a noção de “gênero” adotada

O trabalho com os gêneros textuais é relativamente recente em lingüística, em particular quando relacionados a padrões de análise cognitivistas. Conforme já foi mencionado, a idéia de gênero adotada, nesta pesquisa, acha-se em foi resgatada de Marcuschi (no prelo). Para este autor, o gênero é uma construção textual “relativamente estável” com função, composição e estilo próprios (tal como é lembrado por Bahktin) e que opera como um processo de ação social realizando atos retóricos. Os gêneros são entidades lingüísticas concretas, históricas, situadas e diversificadas.

Está sendo considerado, aqui, o fato de que *toda e qualquer atividade comunicativa se “realiza” na interação, sob a forma de gêneros textuais*, neste caso, constituintes de um conjunto aberto conforme os propósitos a serem atingidos (daí que *elas se configuram pela função que exercem*). Com efeito, a análise dos gêneros se procede segundo alguns pressupostos gerais elencados a seguir:

1. O “agir” comunicativo é regulado lingüisticamente;
2. O contexto sociocultural de interação já se encontra organizado, é pré-moldado, pré-existente (os gêneros textuais são culturalmente “sensíveis”);
3. O contorno “ambiental” influi de modo que as condições de fora do ambiente físico “emolduram” o “agir comunicativo”;
4. A situação (contexto) é decisiva na produção lingüística, pois não existe um grau zero de contexto e todo sentido é situado, conforme sejam os atores sociais, a situação interativa, os fatores cognitivos envolvidos e a sociedade (cultura) em que o ato lingüístico está inserido;
5. Os textos realizam-se em “gêneros” estabilizados e socialmente atuantes.

A *classificação*⁵, por conseguinte, sustenta-se em cinco critérios básicos:

ganham corpo as ideologias mais ligadas à linguagem voltada para as práticas sociais, nas quais se refletem os aspectos pragmáticos da enunciação, como agentes interferentes na produção discursiva.

⁴ “Um texto não se faz unicamente com palavras. Requer mais que um aparato lingüístico perceptível.” (Antunes, 1996: 27).

⁵ A classificação será válida (estará adequada) se abarcar em si a natureza da informação veiculada pelo texto, o nível de linguagem empregado, a situacionalidade do ato comunicativo, a relação entre os interactantes e a natureza dos objetivos pretendidos (a função desempenhada pelo texto).

- a) As funções desempenhadas pelos textos;
- b) A situacionalidade da produção;
- c) As ações procedimentais determinadas pelos propósitos comunicativos;
- d) A estruturação do texto;
- e) Os modelos cognitivos globais.

Em se considerando a natureza comunicativa dos gêneros, também se torna necessário lembrar que a interação se dá em *contextos* determinados em que há fatores que estabelecem a *situacionalidade* e a *aceitabilidade* (dentre outros aspectos) nos textos (orais e escritos). Os contextos, ou ainda, as instâncias de produção textual são produzidos em *domínios discursivos* (Bakhtin, 1979, apud Marcuschi, no prelo). O conceito de *domínio discursivo* será entendido como “uma esfera social ou institucional (religiosa, jurídica, jornalística, política, industrial, familiar etc.) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão” (Marcuschi, op. cit.).

No caso do chamado *domínio escolar*, há de se considerar todas as práticas de produção textual realizadas (e circulantes) no espaço físico da escola e que tenham as finalidades informativas e, mais imprescindivelmente, pedagógicas. As atividades discursivas do ambiente de uma escola não se limitam simplesmente ao espaço de uma sala de aula, ao qual comparecem apenas duas *classes* de atores sociais: o professor e o alunado. Existem gêneros que trafegam “marginalmente” nas salas de aula e, a despeito desta situação, devem ser enquadrados no *domínio discursivo escolar*, quais sejam *cartazes, ofícios, avisos, comunicados* e outros mais. Vejam-se os exemplos:

Modalidade oral	Modalidade escrita
Aula expositiva	Anotações de aula
Discussão (debate)	Monografias
Aviso	Cartazes
Reunião de grupos de estudos	Redação
Prova oral	Prova escrita
	Aviso

Além desses gêneros, saliente-se que a própria sala de aula (ênfatize-se, agora a de Língua Portuguesa) tem aberto as suas portas a um tratamento mais amplo acerca dos gêneros textuais. Contudo, seria dispêndio de tempo e demasiada pretensão tratar de todos os gêneros que transitam naquele ambiente. O material de análise deste trabalho abrange, então, as *provas de vestibular*.

Essas provas estão inseridas neste domínio por sua função eminentemente avaliativa *dos conteúdos vistos no Ensino Médio*. Esta forma de avaliação (o vestibular) foi escolhida pelo fato de possibilitar uma análise mais “neutra” do *gênero*, já que a diversidade de filosofias pedagógicas existentes poderia restringir o “formato” de um gênero à aplicabilidade de sua estrutura num contexto restrito (uma escola x adota a filosofia y, ao passo que a escola z adota o método k; logo, os métodos avaliativos de x não caberiam completamente nos parâmetros que guariam as concepções de z, e assim por diante).

2. Sobre a classificação do gênero “prova de vestibular”

Seguindo os critérios de análise acima elencados, pode-se traçar o que poderia ser o perfil de uma *prova*, enquanto gênero textual. Quanto às *funções*, a prova se

caracteriza, por fazer parte de um procedimento pedagógico, pelos fins eminentemente avaliativos, por se incumbir do intuito de testar se determinadas competências desenvolvidas durante um processo de atuação (intervenção) didática foram adequadamente assimiladas. Nesse sentido, atrela-se, imediatamente, ao critério da *situacionalidade*. O gênero figura no chamado *domínio escolar*, em que toda produção de conhecimento gerada pelos alunos deve passar pelo crivo de um avaliador (no caso do vestibular, por um sistema de avaliação). A atividade avaliativa, da forma como se a conhece, não abrange todas as atribuições do processo de ensino / aprendizado, porque o delimita a um momento específico e artificialmente constituído.

Em outra instância, pode-se dizer que o propósito pedagógico cede lugar às meras intenções classificatórias, já que se trata de um concurso no qual se disputa o direito ao ingresso numa instituição de Ensino Superior. Os vestibulandos, portanto, *agem procedimentalmente* em busca da aprovação no exame.

De uma maneira geral, hoje, as *estruturas* das provas se realizam na relação pergunta-resposta. Propõem-se avaliar a desenvoltura do alunado seguindo o esquema de se fazer os questionamentos no intuito de obter dos estudantes as soluções adequadas (ou cabíveis). A prova de vestibular da primeira fase reflete uma peculiaridade na sua estrutura organizacional. São relacionadas problemáticas sobre as quais se levantam questões e, ao final, se oferecem cinco alternativas possíveis (das quais apenas uma é a correta) para solucionar as indagações suscitadas.

Finalmente, esse tipo de avaliação segue, basicamente, os mesmos *modelos globais* retratados por Elizabeth Marcuschi (2000:06) para o gênero *redação escolar* “apresenta um modelo cognitivo e semântico *estereotipado*, com uma seqüência definida e controlada *culturalmente*” (grifos nossos).

O *gênero prova*, então, configura-se por:

Função	<i>Pedagógico-avaliativa</i>
Situação	<i>Domínio escolar</i>
Ação procedimental	<i>Busca da aprovação</i>
Estrutura	<i>Eixo pergunta-resposta</i>
Modelo global	<i>Atendimento de um estereótipo pré-determinado das estruturas de avaliação</i>

3. Das modificações historicamente sofridas pelo gênero

Doravante, para efeito de contextualização histórica das mudanças de estrutura, adotamos a posição de Santos (1988) a respeito dos procedimentos avaliativos do concurso vestibular. Considera-se, também, parte da teoria de Fairclough (2001), para quem mudanças no discurso têm o poder de ocasionar mudanças sociais. O Vestibular, como exame de admissão ao Ensino Superior, veio a existir a partir de 1911. Na realidade, não tinha a mera função classificatória de atualmente, e tão só se limitava a examinar a *maturidade* dos candidatos que deixavam o Ensino Secundário. O caráter de *concurso* apenas surge em meados dos anos 20 e se consolida na primeira metade dos anos 30 com a fixação do número de vagas nos cursos universitários. Em vista desta determinação, o exame passou a indicar quais os candidatos minimamente qualificados para o preenchimento das vagas.

Pelo menos, até o fim da década de 50 a prova estava restrita aos testes de habilidades específicas relativas ao curso escolhido pelo candidato. Especialmente em comparação aos formatos atuais, a organização da(s) prova(s) era bastante distinta, ou seja:

1. o exame constava de apenas uma etapa subdividida em duas instâncias:
 - a) prova escrita com duração máxima de duas horas
 - b) prova oral com duração máxima de vinte minutos
2. as instâncias de correção ocorriam:
 - a) por intermédio do crivo de três avaliadores
 - b) pelo cálculo das médias das matérias nos exames oral e escrito

Em 1978, ocorre uma mudança nos vestibulares, que passam a ser unificados e não mais específicos. Neste período que veio de 1970 a 1978, predominaram os exercícios gramaticais, sem haver espaço para a redação. Em 1977, por Lei Ministerial de número 79.279, a redação volta ao vestibular e, a partir de 1978, ela passa a ser obrigatória e, de 2002 em diante, é tornada eliminatória.

Hoje, o concurso se realiza em duas etapas distintas⁶. Pela COVEST, em uma das etapas, são analisados os conhecimentos dos candidatos em dimensões mais gerais (provas de todas as matérias), ao passo que as habilidades específicas figuram na segunda parte do exame.

Essa atual configuração do concurso foi delineada sobretudo pelo aumento do número de candidatos aos cursos superiores. O número de vagas nas instituições não atende a toda a demanda e, logo, o número de excedentes cresce radicalmente. Com esse quadro, são eliminados na primeira fase os candidatos que não atingirem ao menos 50% da média aritmética pontuada por seu grupo de alocação⁷ para cada uma das três partes da prova (português, conhecimentos gerais e ciências exatas) e 80% da média de seu grupo.

Todo esse procedimento pretende atender às necessidades de facilitar a seleção dos candidatos considerados “mais preparados” para o ingresso nas universidades (elimina a maior parte dos concursandos num “peneirão”). O grande contingente fez também com que fossem suprimidas as provas orais e, em seus lugares, ganharam espaço as questões “objetivas”.

Observe-se, agora, todo o percurso histórico do vestibular:

1911: instituição do exame como rito de passagem do Ensino Secundário ao Superior.

1925: decretado o *numerus clausus* (prefixação do número de vagas).

1931-1934: aumento na demanda de candidatos.

1942: vestibular calcado nos conteúdos abordados no colegial (surgem os “exames de habilitação” e o concurso se realiza em prova orais e escritas).

1953-1961: equivalência entre Ensino Secundário e Ensino Técnico (aumento de procura).

1964: surge o primeiro órgão para a organização das provas, a *Fundação Carlos chagas*.

1977: introdução da redação.

1985: vestibular em duas fases.

2002: redação obrigatória.

⁶ Vale a lembrança de que este trabalho enfoca especialmente as provas elaboradas pela COVEST. É possível que haja outros órgãos que procedam diferentemente quanto à realização do exame e à elaboração das provas. Deve-se levar em conta que cada universidade é uma instituição individualizada pela filosofia que adota, pelas linhas de pesquisa desenvolvidas, pelo perfil que requisita dos candidatos...

⁷ Refere-se ao agrupamento de cursos por áreas, por exemplo, no grupo 6, têm-se os cursos de artes e comunicação (letras, artes plásticas, radialismo, publicidade...).

4. Dos fatores interferentes na elaboração das provas de LP

Conforme já foi alertado, este trabalho abrange a análise da prova de Língua Portuguesa (LP) da COVEST (2002), tomada, assim, como exemplo para o que ocorre com os exames das demais disciplinas em termos de concepções teóricas e pedagógicas norteadoras da sua elaboração⁸. Enfatiza-se, entretanto, que diferem as disciplinas umas das outras pela natureza dos conteúdos abordados em suas respectivas grades curriculares, especialmente se comparadas às de LP. Esta obedece aos critérios de exame sistemático das habilidades dos alunos para apontar, identificar e descrever os fatos do idioma em três eixos⁹ essenciais: leitura, gramática e produção textual.

Segundo os procedimentos dos últimos exames, na prova de 2002, um maior enfoque foi dado à compreensão textual, pois, ao que parece, deseja-se observar se o aluno é capaz de “acessar” os múltiplos sentidos de que um texto dispõe, desde a sua superfície ao seu aparato semântico subjacente. Nela, segue-se uma linearidade de abordagem do tema geral¹⁰ da prova: “Direitos Humanos”. Na perspectiva dessa *continuidade tópica* (terminologia de Marcuschi & Koch, 1998), são trabalhados os textos e, a partir deles, inicia-se o processo avaliativo das competências lingüísticas do alunado.

A prova de vestibular da COVEST tem passado por intensas reformulações, no condizente aos parâmetros teóricos que norteiam a sua concepção. A cada ano, é latente a preocupação com os aspectos discursivos do uso da língua. Aliás, a própria concepção de língua na atual configuração do exame entra em confronto com o que se apresentava há, pelo menos, uma década. Hoje, a linguagem é vista como uma prática social, “daí que quando se fala se age” (Antunes, 2000: 01).

Além disso, deve-se ter em mente que todo procedimento pedagógico-avaliativo guia-se pela concepção teórica que o fundamenta. Em sendo assim, o passar das décadas (da evolução dos estudos da lingüística, em especial da Lingüística de Texto) contribuiu tanto para as modificações na elaboração da prova como no próprio ensino de língua materna.

É relevante lembrar que a Lingüística, como ciência, é relativamente nova. Os estudos acerca dos idiomas, antes do advento desta ciência, se restringiam ao âmbito da retórica, da oratória e da filologia, basicamente. Nas escolas, conforme Marcuschi (2000), somente no final do século XIX surgiu a disciplina intitulada *Língua Portuguesa* ou *Português*, restrita aos campos da gramática, da retórica e da poética. O estudo das línguas davam-se numa esteira de abstrações em torno do que realmente representam os sistemas lingüísticos, firmando-os apenas em suas formas ou nas suas estruturas. Desprivilegiava-se a diacronia e os estudos comparativos na visão saussuriana.

Chega, então, um período que se inicia nos anos 20 do século XX (e que se consolida, no ensino, por volta dos anos 50), conhecido como *Estruturalismo*. A língua passa a ser abordada como um sistema de regras. Dá-se, nesse momento, o auge dos estudos da fonologia, da morfologia e da sintaxe, em detrimento da abordagem dos outros aspectos sociointeracionais dos quais dispõe todo e qualquer sistema lingüístico.

⁸ Alude-se, aqui, ao quadro histórico de revoluções teóricas que, conseqüentemente, influiu na mudança de rumos concernente à elaboração da prova.

⁹ A prova de LP é um caso a parte em relação às demais disciplinas, pois, em tese, deve abranger um estudo panorâmico global e metalingüístico acerca dos fatos (fenômenos discursivos, interacionais) do idioma.

¹⁰ Hoje, segue-se uma “linearidade temática” nas questões, pois todos os textos trabalhados referem-se a um mesmo tema geral.

Depois, no final dos anos 60 do mesmo século, surge uma corrente da lingüística interessada pela observação, registro e análise das chamadas *variações lingüísticas* (dentre a observação de mais outros aspectos da língua). A *Sociolingüística* trabalha, desde então, em prol da valorização (admissão) das diversas variedades dos idiomas, agora *fenômenos da interatividade e constitutivos da realidade, devendo ser observados no contexto de seu uso, tendo em vista serem eles elementos de natureza histórico-social*, em concordância com as teorias levantadas por Marcuschi (no prelo).

Desde esse momento, e com o apoio da lingüística de Texto (já em evidência, a essa altura), a língua passa a ser vista não apenas como um mero instrumento de expressão do pensamento ou veículo comunicativo, mas como uma possibilidade de ação. Daí que, quando se fala, se *age*. Locutor e interlocutor dispõem-se, assim, envoltos por uma cadeia circunstancial que os afeta e interfere nos conteúdos, nas intenções e nos efeitos pretendidos com as mensagens lançadas no discurso por ambos.

Com todo esse quadro teórico configurado, fica claro, assim, que “ensinar e avaliar têm o *status* de ‘atividade’ e, como tal, é dependente de um conjunto de concepções, de um conjunto de princípios a partir dos quais se definem e se delimitam” (Antunes, 2001:03). Assim, todo e qualquer procedimento pedagógico guia-se pela natureza das concepções teóricas que o inspiram.

Ao que parece, entretanto, a despeito dos mais recentes trabalhos dos teóricos lingüistas, o ensino de línguas estagnou-se no prescritivismo nomenclaturista e firmou-se nas questões mais formais, estruturais do idioma. No caso do Ensino Médio, um embate substancial se assomou a essa problemática das concepções de linguagem a serem adotadas: o vestibular¹¹. A questão maior, quanto ao exame, calca-se nos seus objetivos primários. Surgiu como meio de avaliação dos conteúdos de programas para o Ensino Médio, via de classificação de candidatos, neste mesmo concurso, para o ingresso no Ensino Superior.

A repercussão da prova (a título de sociedade) causou uma inversão dos papéis (e de valores): ao invés de o Ensino Médio ditar as normas dos conteúdos a serem explorados no vestibular, era este, agora, quem direcionava o viés dos programas a serem trabalhados com os alunos, conforme bem alerta Antunes (op. cit.).

A indústria do vestibular começou, assim, a afetar diretamente as diretrizes adotadas para o ensino de língua, em especial. Conteúdos programáticos e, inclusive, os gêneros circulantes no domínio escolar passaram a estar conformados, limitados à exploração das matérias segundo os objetivos visados nas provas de vestibular. “*O vestibular veio, então, a reforçar o ensino de uma língua cujos constituintes se satisfaziam nos limites de sua própria imanência e, conseqüentemente, de uma gramática cuja pretendida consistência a isentava de qualquer interferência externa.*” (Antunes: 2001: 05).

Com tudo isso (o tema da evolução dos estudos lingüísticos e o embate formado em torno do vestibular), pode-se imaginar em que se transformou o ensino¹² de língua materna. Passou a ser orientado por uma visão normativista do idioma, sendo as questões lingüísticas relegadas ao aspecto de “recorte”, e, neste caso, vistas de forma descontextualizada, longe de representar a verdadeira face do que vem a ser a linguagem e, precisamente, o idioma: uma atividade para a promoção das práticas sociais das comunidades.

¹¹ No tocante a esse assunto, serão tecidas perspectivas conforme traz o trabalho de Antunes (2001), apresentado por ocasião do II Seminário sobre avaliação no Ensino de Português, no *73º Congresso de Leitura do Brasil* – (UNICAMP).

¹² Conseqüentemente os seus procedimentos de avaliação também.

Todas as reformulações de ordem de conteúdo pelas quais passou o vestibular vieram a se refletir sistematicamente, em questões lingüísticas, na sua estrutura, na sua elaboração. Em geral, nos moldes atuais, primeiro figuram as questões destinadas ao resgate das idéias dos textos e prossegue-se à verificação da competência dos alunos em identificar os elementos que contribuíram para a manutenção da textualidade naquelas unidades comunicativas, como se pode atestar pelas questões 1, 2 e 3 da prova de 2002 (confiram-se as questões aqui citadas no anexo).

A noções de ordem mais gramatical também são tratadas, embora sem o mesmo privilégio tido tradicionalmente. Ainda assim, estes conteúdos formais atrelam-se à produção textual de sentidos, na medida em que os fatos morfossintáticos e de acepção semântica do léxico ligam-se aos contextos discursivos dos fragmentos analisados, como na questão 4.

É interessante observar que os textos clássicos não são mais os únicos padrões de referência para a abordagem da chamada “norma culta” do português. Agora, também ganham espaço as charges¹³, os textos do domínio jornalístico, cede-se a vez para o trabalho com gêneros variados, que tende a testar as habilidades dos estudantes para lidar em situações de atuação lingüística diversas.

Por fim, a abordagem das obras dos grandes autores da Literatura Brasileira tem sido mais comumente visada na seção da prova destinada aos estudos desse conteúdo. Ainda sim, o tratamento das questões mais textuais envereda por uma linha cada vez mais discursiva de observação dos recursos estilísticos literários.

5. Conclusão

Gêneros textuais, configurados segundo parâmetros socialmente determinados, atravessam fases de contestações e mudanças. Como agentes de modificação estrutural do gênero *prova de vestibular* encontram-se principalmente transformações de natureza política (reformas educacionais antes, durante e após o regime militar, necessidade de especialização de mão-de-obra em virtude da banalização dos cursos técnicos e o próprio crescimento demográfico (Santos, 1988:15))¹⁴.

Tendo em vista as reviravoltas *sociais* que as teorias sobre os aspectos *discursivos* podem produzir, atente-se para o fato de que o exame vestibular enquanto procedimento pedagógico-avaliativo não é o único nem o melhor método. Recentes estudos (cite-se, por exemplo a pesquisa realizada no *Núcleo de Avaliação e Pesquisa Educacional* (NAPE-UFPE)) têm feito esforços bem sucedidos para redirecionar os métodos avaliativos e o desenvolvimento da produção textual de sentidos imbricados na *constelação “prova”*.

A propósito disso, são animadores os progressos que, em particular, tem atravessado a prova de Língua Portuguesa da COVEST que, após anos de concepções estruturalistas, passou a adotar questões voltadas para as práticas discursivas. A língua, por sua vez, deixou de ser encarada como um código e cedeu lugar à interação. A estruturação do discurso em sua imanência e fora dela e a articulação dos múltiplos sentidos de um texto comparecem atualmente e também são iniciativas louváveis.

Ainda que de encontro aos interesses dos ditos *cursos preparatórios* e das escolas particulares em geral, espera-se que este novo *discurso* torne possível a

¹³ Este é um gênero que bastante se aproxima da realidade do modalidade oral do idioma e dessa maneira, também esta competência (a de lidar com gêneros variados em contextos de interação e modalidades distintas) é examinada.

¹⁴ Note-se que não se quer focar a questão do *discurso* em que se insere o vestibular, uma vez que mudanças sociais, antes de causarem, são causadas por mudanças discursivas (cf. Fairclough, 2001).

insurreição de uma visão *social* diferente, capaz de transformar (re-humanizar) também o *gênero prova de vestibular*.

Referências Bibliográficas

- ANTUNES, I. (1996). *Aspectos da coesão lexical: uma análise em editoriais jornalísticos*. Recife, UFPE.
- _____. (2000). *Concepções de Língua e Reflexões sobre o Ensino da Língua Portuguesa*. [mimeo]. Recife, Colégio Visão.
- _____. (2001). *Concepções de Língua: ensino e avaliação; avaliação e ensino*. [mimeo]. Campinas, 13º Congresso de Leitura do Brasil (UNICAMP).
- COMISSÃO DE VESTIBULAR. (2002). *Manual do candidato*. Recife, UFPE/UFRPE.
- _____. (2002). *Provas da primeira fase*. Recife, UFPE/UFRPE.
- FAIRCLOUGH, N. (2001). *Discurso e mudança social*. Brasília, UNB.
- FERNANDES, P. (2001). *Linguagem e Língua: Concepções e Confusões*. Recife, II Congresso da Graduação (UFPE).
- MARCUSCHI, E. (2000) *Redação escolar: que há num texto?*. [mimeo]. Salvador, XVIII jornada de Estudos Lingüísticos do Nordeste (UFBA).
- MARCUSCHI, L. A. (no prelo). *Gêneros Textuais - o que são, como se constituem*. Recife, UFPE.
- _____. (2000). *O Papel da Lingüística no Ensino de Línguas*. [mimeo]. Recife, UFPE.
- _____. & KOCH, I. (1998). *Processos de Referência na Produção Discursiva*. São Paulo, Delta.
- SANTOS, W. (1988). *A verdade sobre o vestibular*. São Paulo, Ática.
- TRAVAGLIA, L. C. (1996). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo, Cortez.

ANEXO

Texto 1 - *Direito à liberdade real*

- 1 A Declaração Universal dos Direitos Humanos diz que todas as pessoas nascem livres. A mesma coisa foi dita por muitos filósofos e estudiosos da natureza e do comportamento dos seres humanos. Essa é uma afirmação muito importante, pois quer dizer que a liberdade faz parte da natureza humana. Por esse motivo, o direito à liberdade não pode ser tirado dos seres humanos, porque sem liberdade a pessoa humana não está completa.
- 2 Para que se diga que uma pessoa tem o direito de ser livre, é indispensável que essa pessoa possa tomar suas próprias decisões sobre o que pensar e fazer e que seus sentimentos sejam respeitados pelas outras.
- 3 Ninguém é livre se não pode fazer sua própria escolha em matéria de religião, de política ou sobre aquilo em que vai ou não acreditar. Assim sendo, a liberdade de pensamento, de opinião e de sentimento faz parte do direito à liberdade, que deve ser assegurado a todos os seres.
- 4 É lição da História que, mesmo nas sociedades mais injustas e tirânicas, sempre houve os que continuaram livres. Esses foram o núcleo de resistência, o ponto de partida para mudanças profundas, que mais cedo ou mais tarde, acabaram ocorrendo. A liberdade tem sido e poderá ser ofuscada muitas vezes, mas nunca morreu e nunca poderá morrer, porque é inerente à condição humana.

(DALLARI, Dalmo de Abreu. Direitos Humanos e cidadania. São Paulo: Moderna, p. 29-3 1. Adaptado)

- 1 A compreensão das idéias apresentadas no texto 1 nos leva a:
 - a) acreditar que os direitos humanos carecem do respaldo de filósofos e outros estudiosos
 - b) concluir que, historicamente, o direito à liberdade *nunca* foi lesado ou molestado
 - c) entender que o direito a ser livre é uma prerrogativa eventual e fortuita à condição humana
 - d) estabelecer um relação de contigüidade entre sociedades injustas e tirânicas e núcleos de resistência
 - e) perceber restrições quanto a nossas escolhas em matéria de religião e de política.
 - 2 Em relação às idéias presentes no texto é secundária a idéia que
 - a) exercer a liberdade é um direito inerente à condição humana
 - b) somente no gozo da liberdade, o ser humano está completo
 - c) todas as pessoas nascem livres, indistintamente, nascem livres
 - d) a liberdade tem sido e poderá ser ofuscada muitas vezes
 - e) o direito de ser livre não pode ser negado aos seres humanos
 3. Quanto às estratégias utilizadas para constituir a argumentação, o autor:
 1. procura, no 1º§, explicitamente, o apoio de fontes abalizadas, histórica e cientificamente.
 2. dirige-se, no 2º§, diretamente a seu leitor, envolvendo-o no desenvolvimento da argumentação
 3. inicia, no 3º§, fazendo uma afirmação, da qual deriva uma conclusão, sinalizada pela expressão "assim sendo"
 - 4 defende, no 4º§, que circunstâncias históricas podem anular um bem que é inerente à condição humana
 5. conclui, ainda no 4º§, taxativamente, pela irrefutável consistência de sua tese, pondo-a acima de limitações temporais
- Estão corretas:
- a) 1. e 2 apenas b) 1, 3 e 5 apenas c) 1, 2, 3, 4 e 5 d) 2 e 4 apenas e) 3, 4 e 5 apenas
5. Assinale, entre os enunciados abaixo, aquele em que se usa a regência conforme a norma padrão
 - a) Informam a todos nós de que houve, neste setor, violações dos direitos humanos.
 - b) Vieram-me à lembrança os testemunhos de heroísmo de todos que resistiram à tirania do regime.
 - c) As pessoas as quais é dado o direito de liberdade de pensar, devem exercê-lo respeitando o direito dos outros.
 - d) Nas grandes metrópoles, o cidadão é condenado a aspirar a um ar poluído e contaminado.
 - e) O homem, de cujos direitos somos defensores, aspira sempre a uma maior realização de suas expectativas.