

THAÍS DE ANDRADE LIMA

**A QUALIDADE ESTILÍSTICA NA REDAÇÃO DO
VESTIBULAR DA UFRGS: O QUE SE AVALIA E O QUE
PODE SER AVALIADO**

**PORTO ALEGRE
2012**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA**

**A QUALIDADE ESTILÍSTICA NA REDAÇÃO DO VESTIBULAR DA UFRGS: O
QUE SE AVAIA E O QUE PODE SER AVALIADO**

THAÍS DE ANDRADE LIMA

ORIENTADOR: PROF. DR. PAULO COIMBRA GUEDES

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE
2012**

AGRADECIMENTOS

Deus para mim é que aquilo que aparece quando trocamos experiências e estabelecemos relações com as pessoas que vão aparecendo nas nossas vidas. É por meio dessas trocas que nos tornamos gente e, como gente, temos o poder de agir como o nosso Deus na maneira como nos colocamos no mundo. Este trabalho é mais um fruto de muitas trocas, de inúmeras dúvidas e de várias buscas. É o encontro de pessoas e incentivos que cruzaram o meu caminho para que eu mudasse um pouco mais do que penso e do que estou sempre querendo mudar.

Nesse caminho, começo agradecendo ao meu pai Aarão, a minha mãe Tiquinha e a minha irmã Ísis, que são muito mais de mim do que imagino e que são a força e o incentivo constantes e infalíveis.

Agradeço aos amigos confiantes das trocas de sempre em Campina Grande, em especial à Alyere, Fabrícia, Carol e Renata, que vieram até o outro lado do Brasil para me ajudar a matar a saudade.

À Profa. Dra. Christine Nicolaides, pela dedicação e presteza com que me acolheu como orientadora até o momento em que precisou tomar outro caminho. Muito obrigada por ter confiado em mim.

Ao Prof. Dr. Paulo Coimbra Guedes, por ter aceitado o desafio de iniciar um novo projeto comigo, sempre disposto a ajudar, sempre compreensivo e extremamente humano, tornou-se uma pessoa digna da minha mais profunda admiração. Obrigada por ser um exemplo para mim.

A CAPES, por ter financiado meus estudos.

E, como não poderia faltar, ao muito que ganhei em terra distante, na minha paixão por conhecer o novo, quero agradecer aos grandes amigos que fiz:

À Mari, a irmã adotiva, meio rio do norte, meio rio do sul, que esteve e está em todos os momentos e à Ana Caroline Jardim, a amiga de boas conversas na sacada da Borges.

Às colegas de mestrado que viraram amigas Bibiana da Silva, Fernanda Kraemer, Andréa Mangabeira e, em especial, à Ana Maria Knippoff, a primeira com quem conversei na UFRGS e com quem compartilhei angústias e ganhos em tempo real, mesmo com 4000 km de distância nos separando.

E, por fim, ao grupo de percussão Maracatu Truvão, pelas muitas horas de terapia musical com gostinho do carnaval da minha terra. Pelos vários momentos de descontração e pelas amizades sinceras, em especial, agradeço a Vanessa Barth, a Mário Eugênio, a Ismael de Oliveira e a Raquel Santos, vocês estão sempre nas minhas melhores lembranças musicais.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir o processo de avaliação de redações no vestibular tomando como ponto de partida a *qualidade estilística*, item presente na grade analítica do paradigma utilizado pela UFRGS. A escolha desse item foi motivada pela hipótese de que não há como se observar qualidade estilística fora do âmbito do discurso. Sendo assim, no paradigma analisado a qualidade estilística é abordada como um item discriminativo para a nota, considerando o caráter classificatório da redação do vestibular. Pensando nisso, selecionamos redações que passaram por reavaliação, no intuito de observar se haveria mudança entre as duas notas atribuídas para o item e, em seguida, selecionamos algumas redações que receberam nota máxima ou nota mínima em pelo menos uma das avaliações. A nossa intenção foi observar se existem diferenças entre as redações que tiveram a qualidade estilística considerada excelente e as que foram consideradas não-satisfatórias para então respondermos à pergunta: como se avalia a qualidade estilística? Ao mesmo tempo, com a análise de como os candidatos escolheram os recursos linguísticos para a atribuição de sentidos no texto, apontamos para um caminho de resposta para a segunda pergunta: o que pode ainda ser contemplado na avaliação? As análises indicam que a qualidade estilística é avaliada nas redações a partir de uma boa apresentação formal sem considerar o que de fato é dito pelo candidato. Cabe salientar que essa investigação considera a relação entre vestibular e escola, no que diz respeito à seleção de conteúdos, especialmente no Ensino Médio.

Palavras-chave: avaliação – qualidade estilística – redação no vestibular

RÉSUMÉ

Ce travail vise à discuter le processus d'évaluation de la rédaction de texte pour l'examen d'entrée à l'université (vestibular) à partir d'un critère considéré par le paradigme utilisé à L'UFRGS: la qualité stylistique. Dans le paradigme analysé, la qualité stylistique est traitée comme un élément de différenciation de la note, compte tenu le caractère de classification de l'examen. Dans cet esprit, nous avons sélectionné des textes qui ont eu une deuxième évaluation, afin d'observer s'il y avait des changements entre les notes attribuées pour le critère, et nous avons aussi sélectionné les textes qui ont reçu une note maximale et minimale. Notre intention était d'observer s'il y a des différences entre les textes qui ont été considérés excellents et ceux qui ont été considérés comme non satisfaisants et, ensuite, de répondre à la question: comment on évalue la qualité stylistique? Au même temps, avec l'analyse de la façon dont les candidats choisissent les ressources linguistiques pour la construction du sens dans le texte, nous essayons de répondre à la deuxième question: que peut encore être considérée dans l'évaluation? Les analyses indiquent que la qualité stylistique est évaluée à partir de la présentation formelle sans considérer la construction discursive du candidat. Il est à noter que cette recherche examine aussi la relation entre le vestibular et l'école, en particulier dans le secondaire.

Mots-clés: évaluation – qualité stylistique - rédaction

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1. ESCRREVENDO À MODA DA ESCOLA.....	11
1.1. A escola, a escrita e essa tal norma culta.....	12
1.2. Chegou a hora de corrigir a redação: preparando para o vestibular.....	17
1.3. Um olhar para a interlocução: escrevendo o mundo que se lê.....	20
1.4. A escola como um espaço de produção textos.....	25
2. A REDAÇÃO NO VESTIBULAR UFRGS.....	28
2.1. Breve histórico sobre a avaliação da redação no vestibular UFRGS.....	29
2.2. Critérios de avaliação: o que se espera do candidato e do avaliador.....	31
2.2.1. O que dizem os Manuais do Candidato e do Avaliador?.....	31
2.2.2. Discutindo a qualidade estilística.....	37
3. ALGUMAS ABORDAGENS PARA O ESTILO.....	39
3.1. Concepções fundamentais de estilo no campo da literatura.....	40
3.2. Concepções de estilo da linguística: do binário ao dialógico.....	42
4. UM OLHAR PARA A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE ESTILÍSTICA.....	50
4.1. Dados da pesquisa.....	51
4.2. O que se avalia e o que se pode avaliar na qualidade estilística das redações de vestibular da UFRGS.....	53
4.2.1. As redações excelentes.....	56
4.2.2. As redações não-satisfatórias.....	71
4.2.3. Algumas considerações sobre o que se pode avaliar.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	89
ANEXOS.....	93

INTRODUÇÃO

A ideia de que saber ler e escrever é um bem para todos é largamente disseminada na sociedade pelas mídias e vista como prioridade nos discursos políticos e na constituição de projetos educacionais efetivamente democráticos. Não há dúvida de que a escola desempenha um papel fundamental nesse processo, por motivos aparentemente óbvios. Primeiro porque é uma instituição criada para isso, segundo, e para nós, ainda mais relevante, porque se trata de um espaço rico em diversidade onde as pessoas podem aprender, muito além de conteúdos e disciplinas, a socialização.

Imerso nessa conjuntura, cabe ao fazer escolar se perguntar: até que ponto o ensino de escrita da língua portuguesa tem contemplado o movimento de dar acesso a um *dizer* historicamente restrito aos grupos de prestígio – o que implica “poder” – sem denegrir ou diminuir aquilo que o aluno traz da sua vida “fora” da escola? Como diminuir a distância entre escola e “fora” da escola?

A questão central então parece ser uma abertura de olhos para a leitura e para a diversidade, para ouvir e ler a língua que tem algo a dizer sobre vidas e não mais esperar e premiar uma língua que, apesar de ter a cara do que a escola ensinou, não tem nada a dizer. Essa língua que diz a vida dos seus falantes está em uso, e é com ela que convivemos cotidianamente, o que não existe, porém, é representatividade social dos que são postos como minoria e, portanto, encarados como estrangeiros à unidade da língua ideal defendida na escola.

Ocorre que a escola, após seu processo de democratização, desconsidera os parâmetros da língua em que se escreve no Brasil e com isso, tem resolvido o problema de ensinar a escrever em uma língua – padrão ou culta – para um povo que não tem acesso a ela da seguinte maneira: os conteúdos de ensino são os aspectos formais da língua a ser aprendida, que devem ser memorizados e repetidos ao longo do processo de escolarização. Supõe-se assim, que ao frequentar por anos a escola, um aluno seja capaz de *se comunicar* por escrito nessa língua.

No entanto, a farsa do ensino escolar se revela, sem piedade, quando os alunos se deparam com a necessidade de escrever uma redação nos moldes do que foi aprendido na escola, mas em um contexto diferente. O problema é que, provavelmente pela primeira vez, o aluno precisa escrever um texto com um objetivo real para a sua vida, que ultrapassa os muros da escola: passar no concurso vestibular e entrar para uma universidade.

De acordo com Britto (2006, p. 117), a inclusão de uma prova de redação no vestibular, apesar de não ter melhorado efetivamente a escrita dos alunos, parece, ao menos, ter servido para retratar em que pé se encontra o trabalho com produção de textos na escola. Além disso, parece ter dado respaldo ao “debate de várias questões referentes à redação escolar, o que, por sua vez, permite um requestionamento de toda a organização do ensino de língua. Afinal, para quê tem servido o ensino de português, se o estudante não aprende o domínio real da língua escrita?”

É bem verdade que, nos meios acadêmicos, o discurso normativo do ensino-aprendizagem de língua perdeu relevância, principalmente a partir da década de 1970, quando se começou a lançar olhares diferenciados sobre leitura e produção de textos e a se pensar novas concepções em que a linguagem fosse considerada efetivamente um objeto de estudo, ultrapassando as barreiras da prescrição.

Os meios de comunicação alardeiam sobre a necessidade de “falar certo”, de “falar bem” a *nossa língua*, e nesses meios, quando se fala na necessidade de ensinar alunos a ler e a escrever, está se falando, quase sempre, em ensinar regras gramaticais, porque só é possível “falar bem” pondo-as em prática.

Consideramos aqui que a prova de redação do vestibular é o momento no qual se coroa o que se aprendeu na escola, mas é, também, um momento de crise, já que o que se aprendeu de redação na escola não foi a escrevê-la, mas a preencher espaços de um modelo preestabelecido de escrita.

De fato, como constatou Endruweit (2000) observando redações do vestibular que receberam nota dez, o modelo recorrente da redação excelente é nota dez em aparência, mas não em conteúdo, o que demonstra um rigor da forma e tolerância com a má qualidade do conteúdo por parte das avaliações.

Vale notar, entretanto, que mesmo dizendo nada, a construção da “redação nota dez” parece ser uma especificidade de quem conseguiu assimilar a lição da escola, ou mais especificamente, a lição do que a escola se preocupou em ensinar no Ensino Médio.

Indo um pouco além, para o entendimento adotado neste trabalho, a redação de vestibular se constitui como um tipo de texto que apresenta problemas em construir nexos, em concatenar as ideias através do uso adequado dos recursos linguísticos e em apresentar um ponto de vista inovador, restringindo-se a repetir lugares-comuns. Esse modo de construção se constitui, provavelmente, porque a prática de ensino e de avaliação baseada na gramática normativa tem se concentrado em caçar os erros comuns, aqueles

estigmatizados, deixando de lado a análise de como se configura a gramática do texto na construção dos sentidos pretendidos pelo autor.

Na realidade, não dá para dizer que é a maneira de se ensinar língua portuguesa na escola que determina os modos de ser da redação do vestibular. Aliás, considerando o processo histórico que constitui o que é hoje o concurso do vestibular, faz mais sentido dizer que o vestibular influencia mais no que se ensina na escola do que o contrário.

Em tempo, ressaltamos que o uso da expressão *redação escolar*¹ relacionada a uma prática de escrita normativa e artificial não pretende sugerir que qualquer indivíduo na escola não seja capaz de produzir algo diferente do que normalmente se pratica. Optamos por usá-la para refletir sobre uma prática recorrente, com o objetivo de considerar os caminhos trilhados no trabalho com avaliação.

A avaliação de textos sob novos olhares já foi tema de alguns trabalhos na área de Linguística Aplicada. Dos trabalhos mais recentes realizados na UFRGS propondo novos parâmetros para a avaliação de proficiência de textos citamos Schoffen (2009), que propõe o exame da configuração da interlocução no texto como ponto de partida de avaliação no exame Celpe-Bras, e Santos (2010), que constrói um novo paradigma de avaliação de proficiência a partir da análise das redações do exame supletivo realizado pela Secretaria de Educação do RS no ano de 2003.

No que diz respeito a trabalhos envolvendo a redação no vestibular, citamos Pécora, que faz em 1983 um diagnóstico dos problemas mais recorrentes usando teorias do discurso, e Costa Val (1991), que propõe a leitura de redações sob a ótica da linguística textual. Na UFRGS, citamos Endruweit (2000) e as coletâneas de artigos relacionados à redação do vestibular organizadas pela COPERSE (2005, 2006, 2008).

Para fins do nosso trabalho, a leitura da redação do vestibular, essa irmã da redação escolar, tem ponto de partida na avaliação da qualidade estilística, critério presente na grade de avaliação da prova de redação do vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) usada em 2009, na parte intitulada “Estrutura e Conteúdo”. Esse critério é considerado um dos mais problemáticos de serem examinados (BRIGMANN, 2004 apud FLORES e ENDRUWEIT, 2005), provavelmente pelo tradicional ensurdecimento da escola para o que o aluno tem a dizer. De nossa parte, escolhemos olhar para ele porque assumimos a hipótese de que a qualidade estilística não é uma qualidade

¹ Usamos *redação escolar* em oposição a texto. Essa expressão é definida no primeiro capítulo.

observável em redações escolares. Daí a curiosidade de examinar mais de perto como esse item é avaliado segundo o paradigma proposto pela UFRGS.

Para entender melhor como as notas para a qualidade estilística são atribuídas, considerando que uma avaliação não pode ser considerada precisa ou inquestionável, comparamos as duas avaliações analíticas de redações que precisaram passar por reavaliação por motivo de discrepância entre as notas. A partir daí, vamos analisar como a *qualidade estilística* é avaliada em cada redação a partir dos parâmetros considerados pela avaliação a que é submetida cada redação no vestibular e vamos propor uma leitura minuciosa que aborde as condições expressivas do indivíduo que escreve para dialogar com o próprio assunto para refletir sobre o que ainda pode ser contemplado na leitura do avaliador.

A avaliação da qualidade estilística deve abarcar não apenas um modo de escrever que se relacione à correção gramatical (no sentido das práticas normativas), mas a análise de como se dá o agenciamento dos recursos expressivos pelo autor e como suas escolhas podem colaborar ou prejudicar na construção de sentidos do texto. Ressalte-se aqui que a proposta temática do vestibular nem sempre dá espaço para que essas escolhas sejam minimamente empreendidas.

Além disso, atentamos para o fato de que a qualidade estilística como um item a ser avaliado em redações de vestibular não pode ser considerada pela mesma ótica de análise do estilo em outros tipos de texto em que possam de fato ser observadas as relações discursivas que ali se constituem. Como estamos tratando de um texto que se presta a classificar candidatos a um concurso a partir de uma nota, a qualidade estilística, embora envolva uma espécie de retomada dos itens avaliados anteriormente na grade, serve aqui como um item discriminativo.

Para encaminhar discussão, o trabalho foi organizado em cinco capítulos. No primeiro, tratamos das relações entre escrita e sociedade e entre escola, escrita e avaliação. No segundo, traçamos um breve histórico da redação no vestibular da UFRGS e explicamos como está organizada a avaliação atualmente, iniciando uma discussão sobre o critério qualidade estilística, que norteia nosso trabalho. No terceiro capítulo, consideramos algumas concepções de estilo na linguística. No quarto, procedemos à análise das redações selecionadas para observar como se avalia a qualidade estilística e para refletirmos sobre como ela pode ser avaliada. Por fim, tecemos as considerações finais.

1. ESCREVENDO À MODA DA ESCOLA

“A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.

A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?...”

(Carlos Drummond de Andrade)

Discussões e avaliações movidas pelo espanto que envolve questões relativas à (in)eficácia do ensino de leitura e escrita na escola no precário quadro da educação no Brasil não são novidade. São muitas as dificuldades no que se refere aos exames que avaliam o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos que chegam ao Ensino Médio e até mesmo nas universidades.

A partir da observação de redações escritas em concursos, vestibulares e provas de avaliação do desempenho da educação no Brasil, parece ter se tornado um lugar-comum que os alunos saem da escola e entram para a universidade sem saber escrever e lendo mal.

Enquanto a escola foi reduto dos alunos originários das classes favorecidas economicamente, e o professor também era representante dessa mesma classe, a língua, na escola, não era problema. No entanto, com a democratização da escola, a presença das crianças oriundas de lares menos favorecidos economicamente começou a sinalizar, embora palidamente no início, um deslocamento daquilo que já estava estabelecido, devido à falta de convívio dessas crianças com a modalidade escrita da língua.

A volta da redação no vestibular em 1977 (BRITTO, 1997 p. 201) marca um aumento crescente de discussões e mudanças no âmbito do tratamento da escrita pela escola, ou mais especificamente, pelo ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio (prova disso é que em 1970, quando a prova de redação deixou de fazer parte do vestibular, o seu ensino também deixou de ser relevado no então Segundo Grau).

Se por um lado a redação no vestibular não determina o ensino da escrita na escola antes desse período que antecede o concurso e se a prova do vestibular não é capaz de ensinar a escrever, por outro, em nível ideológico, o Ensino Médio é, hoje, uma preparação para o vestibular (BRITTO, 1997, p. 202).

Essa relação intrincada entre escola e vestibular não é recente no Brasil, ela faz parte dos processos de mudanças tanto na primeira quanto no segundo. De acordo com

Endruweit (2000), os mecanismos que foram sendo criados desde 1808, dos exames preparatórios até o atual concurso vestibular, resultaram em aferidores da eficiência do ensino secundário.

Enfim, mesmo que o vestibular seja um mecanismo de seleção e não de formação e mesmo que, no fim, nem a escola nem ele sejam capazes de ensinar a escrever, não podemos negar a influência que a relação do Ensino Médio com o vestibular exerce no tratamento da escrita na escola.

1.1. A escola, a escrita e essa tal norma culta

Tradicionalmente, a escola tem se ocupado da tarefa de ensinar as pessoas a ler e escrever com base na tradição normativa e no preconceito linguístico sob a justificativa de que o ensino da *norma culta*² possibilita a ascensão social dos indivíduos e o acesso ao mercado de trabalho.

Segundo Gnerre (2009, p. 45), a escrita como um valor básico indiscutivelmente positivo é intocável durante décadas. “A capacidade de ler e de escrever é considerada intrinsecamente boa e apresentando vantagens óbvias sobre a pobreza da oralidade. Como tal, a escrita é um bem certamente desejável”.

Saussure (1916, p. 35) citado em Britto (1997, p. 51) aponta para o prestígio da escrita sobre a oralidade, oferecendo quatro razões:

1. a impressão de objeto permanente e sólido que tem a imagem gráfica;
2. o fato de as impressões visuais serem mais nítidas e mais duradouras que a impressão acústica;
3. a existência de uma língua literária, com seus dicionários e gramáticas, bem como o fato de ser esta a forma ensinada na escola;
4. o fato de, em caso de desacordo entre fala e escrita, a última sempre se impor como legítima nas representações sociais da língua.

Britto comenta que, a partir daí, constitui-se a uma ligação estreita entre tradição escrita, gramática e norma nas sociedades de escrita, “referendando uma determinada modalidade linguística como sendo a correta e a que deve servir de modelo para a produção e avaliação de enunciados”.

² Segundo Britto (1997), a maioria das pessoas não tem um objeto claro em mente quando se refere à norma culta, mas apenas uma representação ideológica deste objeto.

O mesmo autor cita ainda os resultados de uma pesquisa realizada por Neves sobre a representação que alguns professores têm da gramática:

“Os professores na sua totalidade mostraram que consideram sua grande missão oferecer um ensino que permita que seus alunos falem e escrevam de acordo com as regras vigentes na gramática tradicional, o que é considerado, sem dúvida, como escrever melhor” (1990, p. 46 apud BRITTO, 1997, p. 52).

Nesse contexto, o ensino da gramática tradicional é, na prática, o caminho que os professores parecem ter encontrado para solucionar o problema de ensinar a tal norma culta aos alunos, de forma que, o que ali se encontra é visto como ideal de língua cujo domínio é associado a uma garantia de sucesso pessoal e profissional. Nesse caso, o que ocorre é um total apagamento do fato de que ela – essa “língua gramatical” – se encontra bem distante dos usos correntes da língua.

De fato, a primeira ideia que vem à cabeça quando se fala em *saber português*, particularmente em ambiente escolar e em referência à escrita, é a necessidade do domínio de um conjunto de regras categóricas e explícitas que determinam como é que se deve falar e escrever com base na gramática da escola. No entanto, a própria definição de gramática é de difícil estabelecimento além da sua representação social (BRITTO, 1997, p. 30).

Na verdade, apesar de parecerem conceitos tão fixados e rigorosos, *norma culta* e *gramática* são bandeiras levantadas a partir de imagens de representações ideológicas.

Para Britto (1997), é preciso ter claro que a gramática normativa não distingue a norma culta oral – aquela falada por participantes de segmentos sociais privilegiados – da norma escrita. Dessa maneira, “a *norma culta* presente nos compêndios gramaticais funciona como paradigma de correção de alguns aspectos de uso da língua (principalmente a morfossintaxe e particularidades do estilo)” (p. 56).

O autor comenta ainda que a confusão entre *norma culta* e *padrão escrito* é decorrência da tradição de análise dos fatos da língua a partir da representação escrita que se faz dela. Costuma-se tomar a norma culta, tida como ideal de língua prescrita pela gramática e peculiar às pessoas de instrução escolar, como único padrão de referência e correção linguística, desconsiderando a diferença entre norma culta oral e escrita.

Faraco (2008), também aborda o problema da *norma culta* no Brasil. O autor aborda a imprecisão semântica da expressão estabelecendo uma relação com o ensino de gramática na escola, com as concepções de língua nas instâncias sociais e com os jogos de

poder implicados na adoção de uma postura conservadora e purista de abordagem da língua.

O autor encontra, na sua busca por afinar conceitos, três ocorrências usuais para o uso da expressão: norma culta como norma gramatical, norma culta como norma padrão e norma culta como expressão escrita.

A *norma culta* identificada como norma gramatical parece ter sido a solução encontrada para resolver o problema do ensino de gramática na escola a partir de 1960, quando a gramática começou a ser associada a uma fragilidade conceitual e empírica e o seu ensino passou a ser associado a uma atitude politicamente incorreta. A expressão norma culta passou assim a designar o “conjunto de preceitos da velha tradição conservadora e pseudopurista” (p. 26) e é em seu nome que se constitui o que se imagina ser o certo e o errado, o condenável e o aceitável.

O conceito de norma-padrão, segundo Faraco (2008, p. 75), serve como referência em processos de uniformização, em tentativas de padronização da língua em que a norma acaba sendo confundida com a própria língua. Nesse contexto, as gramáticas e os dicionários são entendidos como “instrumentos de fixação de um padrão a ser tomado como regulador (normatizador) do comportamento dos falantes” (p.76), criando-se a expectativa de que a fala e a escrita formais sejam moldadas a partir dos seus preceitos.

No Brasil, o padrão não tomou a norma culta/comum/*standart* como referência. Fixou-se um padrão baseado em um modelo lusitano de escrita com a finalidade de combater as variedades do português popular. De fato, como afirma Pécora (2011, p. 37), no Brasil o padrão foi empossado pelo poder e não pela língua.

Faraco (2008) chama de norma culta/comum/*standart* o falar culto (a norma culta falada) que se encontra mais próximo do urbano, do letramento e dos estilos mais monitorados, segundo os critérios do projeto NURC (Norma Linguística Urbana Culta). Trata-se, nos termos de Preti (1997 apud FARACO 2008), da *linguagem urbana comum* que possui ampla audibilidade, pois está presente nos meios de comunicação e “caracteriza boa parte das manifestações orais mais monitoradas dos falantes que poderiam ser classificados de cultos” (p. 48).

Ilari e Basso (2006, p. 231) afirmam que a escola tem se preocupado em criar nos alunos uma competência linguística que supostamente coincide com a competência linguística das classes mais cultas e para isso tem “trabalhado principalmente no sentido de acostumar os educandos a monitorar de maneira consciente seu próprio desempenho

linguístico, investindo em duas estratégias: a sistematização gramatical, e a análise (particularmente sintática) de sentenças mais ou menos descontextualizadas”.

Entretanto, para surpresa de alguns estudiosos do NURC, dados da pesquisa mostraram que, embora os cultores e guardiões da chamada *norma culta* (ou norma *curta*³, como ironiza Faraco) saiam do grupo de falantes ditos “cultos”, a *norma culta brasileira falada* está bem distante dos preceitos da tradição gramatical normativa. Na realidade, ela pouco se distingue dos estilos mais monitorados da *linguagem urbana comum*.

Sendo assim, parece que a escola se coloca em uma situação complicada ao associar a competência em responder exercícios de gramática a uma competência linguística supostamente associada a grupos de prestígio social. Afinal, se nem os próprios falantes da norma dita culta seguem a gramática normativa em seus usos, a escola parece insistir em caminhar em uma terra de ninguém, defendendo e legitimando usos que na realidade não existem.

É neste ponto que voltamos ao terceiro sentido de *norma culta* apresentado por Faraco (2008), no qual se observa uma equivalência com *expressão escrita*, que entra em consonância com o que diz Britto (1997) sobre a confusão que se faz entre *norma culta* e *padrão escrito*, e que é o resultado da supremacia da gramática sobre os usos, determinando sempre o “bom”, o “bonito”, o “correto” e o “culto” de uma língua, principalmente na sua escrita.

No Brasil, a escrita segundo os preceitos da gramática tradicional é um bem dominado por uma minoria, e a fala segundo os mesmos preceitos é algo inexistente. Por isso, podemos dizer que

a “norma culta” veiculada pela gramática tradicional se apóia exclusivamente no uso escrito, formal e literário da língua, e ainda por cima num uso literário que despreza os autores modernos e contemporâneos, concentrando-se basicamente nos grandes literatos do passado. Seria mais adequado, portanto, considerá-la uma “norma oculta” (Bagno, 2008).

É com essa norma “oculta” em mente e toda a obscuridade que lhe cerca que os alunos terminam o ensino escolar, prestam vestibular e entram para uma universidade.

Com o que apresentamos até aqui não queremos dizer que a escola e o professor não são responsáveis pelo ensino de um padrão de língua para a escrita e para a fala, como

³ A norma curta se refere aos “preceitos normativos descolados da realidade brasileira e cultivados por uma rígida e anacrônica tradição pseudopurista” (Faraco, 2008, p.26).

muitas vezes se tem acreditado ser a defesa dos linguistas. Também não queremos dizer que o simples conhecimento de conceitos bem delimitados por parte dos professores garantiria uma prática pedagógica eficaz.

Queremos atentar para o fato de que, durante muito tempo, os linguistas vêm sofrendo preconceito por terem o seu trabalho de investigação dos fenômenos da língua confundido com uma atitude de espontaneísmo, de *laissez faire*, ou de “vale tudo” no ensino de língua quando, na realidade, não preconizam a exclusão do ensino do português padrão em detrimento de formas do português não-padrão. Na realidade, o que se tem feito é dar atenção para o fato de que essas formas devem ter seu direito e espaço garantidos na escola e não serem usadas como mecanismos de marcações sociais.

Com isso, queremos dizer que é papel da escola dar acesso à escrita para que com ela sejamos capazes de dizer o mundo que queremos, para que possamos agir com a palavra para os fins que desejamos.

O mal afinal não está em trabalhar com os estereótipos gerados pelo uso exclusivo da gramática no ensino da língua; o problema é ficar apenas com eles e usá-los como referência absoluta, sem discutir os fins políticos incluídos na utilização de formas mais monitoradas de fala e de escrita.

Queremos discutir sobre como o ensino do padrão de língua tal como é realizado é fruto de uma história política, e não baseado em investigações sobre o uso real e cotidiano da língua; sobre como a atitude de tomar a língua como um sistema abstrato, difícil para a parcela *ignorante* da sociedade brasileira tem afastado as pessoas da escola ano após ano. Queremos, enfim, acreditar em uma aproximação da escrita com a escola, ou melhor, na aproximação da escrita com as pessoas que fazem a escola (professores e alunos) e na diminuição do fosso que se colocou entre o *saber escrever* e o seu ensino/aprendizagem.

Diante de toda essa necessidade de reformulação, no entanto, não podemos esquecer que a escola precisa lidar com a demanda do vestibular, pois a “importância fundamental que o ideal universitário tem na vida dos jovens e de suas famílias, particularmente no caso da classe média” (BRITTO, 1997, p. 206) atua fortemente na leitura que os “agentes de formação de opinião têm do que deva ser o ensino de língua no segundo grau” (p. 208).

Assim sendo, o que interessa ao aluno de Ensino Médio é aquilo que vai lhe ser cobrado na prova do vestibular e talvez por esse motivo o trabalho com escrita nos anos que antecedem o concurso se restrinja ao treinamento para a escrita de *redações escolares*.

Em tempo, explicitamos o conceito de *redação escolar*, pois esse termo será retomado inúmeras vezes neste trabalho. Segundo Guedes (2009, p. 49), a imagem de língua escrita criada pelos alunos a partir do ensino centrado em listas de conteúdos e em práticas de metalinguagem gerou uma atitude diante da atividade de escrever que os leva a produzir textos

- a) dissertativos como exercícios de reprodução de lugares-comuns e de submissão a rígidas formalidades estruturais, em que abdicam de qualquer autoria;
- b) livres como exercício descompromissado com a textualidade – a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade, e até mesmo com a coesão e a coerência – do produto resultante, em que abdicam de qualquer leitor.

1.2. Chegou a hora de corrigir a redação: preparando para o vestibular

Sabemos, até aqui, que na tradição escolar, as avaliações de redações têm sido orientadas basicamente pela busca de erros gramaticais e por meio de mecanismos quantitativos de verificação dos conhecimentos exigidos pela escola. Essa é uma atitude legitimada pelo senso-comum e pela mídia, que preserva noções de “certo” e de “errado”, desprezando todo trabalho que tem sido feito por estudiosos e pesquisadores da linguagem.

Importa saber, normalmente, o quanto um aluno erra para se avaliar a nota que merece e para ser enquadrado em capaz ou incapaz de escrever um texto.

Um caso típico e bom de ser ressaltado aqui é o tratamento dado às famosas “Pérolas do Vestibular”, consideradas construções tão erradas e esdrúxulas a ponto de se tornarem piada nacional. Os “incapazes” de escrever – a maioria da nossa população – são os bobos da nossa corte, mas, muito longe do riso garantido a partir das deficiências alheias, está a real razão da incapacidade de escrever de acordo com um padrão escrito, esse bem tão restrito em nosso país.

Possenti (1998, p. 30) mostra que alguns supostos erros são, na realidade, formas regulares de uso da língua, que só são considerados erros porque são observados de fora da língua ou dialeto. Assim, é o critério de avaliação social e não o déficit mental ou a incapacidade de aprender de um indivíduo que define o erro.

A avaliação escolar, ou melhor, a correção escolar, tal como ela é conhecida e legitimada toma esse mesmo critério como ponto de referência: é a representação social do certo que rege as leis do ensino.

Sobre isso, Britto (1997, p. 75) ressalta o caráter estigmatizante do ensino de língua na escola. Sob a justificativa de diminuir o estigma social, a escola acaba definindo padrões de avaliação marcadamente negativa, de tal modo que os que não falam ou escrevem de acordo com padrão culto de escrita são tomados por ignorantes ou incultos.

O olhar preconceituoso na avaliação de variantes linguísticas populares define uma ideologia linguística e um padrão de correção como representação do que é certo e de erros mais errados, porque não são todos os desvios gramaticais que estão no limbo, mas os mais estigmatizados, por se relacionarem a usos de grupos sociais também estigmatizados

Apesar de tudo, as pessoas não deixaram e nunca vão deixar de viver em suas línguas. Ao contrário, desde a infância, todo mundo vive e pratica as ações que precisam com a linguagem e de forma muito bem estruturada, diga-se de passagem.

Ora, se as pessoas têm capacidade de falar, e, se falar significa saber uma língua e também saber uma gramática, embora saber essa gramática não corresponda a conhecer e aplicar as regras aprendidas na escola, não faz sentido considerar essas pessoas incapazes de aprender uma norma padrão. O problema é que o que tem sido feito na escola é falar sobre essa norma e não praticá-la efetivamente de forma a envolver as competências de uso que os alunos já dispõem desde que aprenderam a usar a língua.

A proficiência de língua do aluno diz respeito, quase sempre, ao uso e análise de metalinguagem. De acordo com Buin (2004, p. 58) dois tipos de trabalho podem ser identificados em sala de aula: “a aula de gramática tradicional totalmente independente de redação, ou aulas de interpretação de texto e redação e nenhuma abordagem gramatical”. Gramática e texto não se encontram ou se encontram muitas vezes apenas para justificar um discurso politicamente engajado.

Sobre esse fato, Travaglia (2004, p. 44) afirma que é necessário questionar a dicotomia posta quando se fala em *aspectos gramaticais e textuais da fala/escrita*, “pois dizer assim faz pensar que textual não é gramatical e que o que é gramatical não é textual”.

Se tomássemos essa dicotomia como coerente, o resultado seria bem estranho; afinal, o que se constitui como aspecto textual e o que é a gramática, e como separamos esses aspectos?

Acreditamos que esse tipo de concepção se justificaria de duas maneiras: se partirmos da dicotomia forma/conteúdo, o que colocaria a gramática no plano da forma e *o que se quer dizer* do lado do conteúdo; ou se pensarmos na *boa* escrita de textos como um dom, o que excluiria a escrita do rol de coisas que se aprendem de verdade na escola, já que o que se aprende na escola é gramática e nela não estão incluídos os aspectos textuais.

Até mesmo seguindo uma concepção normativa seria impossível pensar dessa maneira porque, ao mesmo tempo em que a gramática – esse negócio difícil de aprender – estaria excluída do texto, no fim das contas ela é cobrada como forma de legitimar o texto como bom, como bem feito. Na prática, então, considerando injustificável essa separação, nos questionamos o que seria a gramática de um texto senão a organização e utilização dos recursos expressivos para atingir determinado efeito de sentido? E isso tudo não faz parte do que constitui o texto e, portanto, dos aspectos textuais?

Franchi (2006, p. 51) afirma que a crítica à gramática que se estabeleceu no ensino é na verdade a crítica a um modo de conceber e praticar gramática, a uma falta de reflexão sobre o que está se fazendo quando dizemos estar fazendo gramática. Para ele (*ibidem*, p. 80), o problema central do ensino gramatical reside no fato de que não “se busca responder à questão relevante para qualquer estudo gramatical: por que as expressões significam aquilo que significam”, não havendo, assim, “conexão possível entre gramática e uso, entre gramática e produção e compreensão de textos”.

Consciente de que o professor é, provavelmente, o único leitor do texto, e que esse texto será julgado, avaliado, o aluno procura escrever a partir do que acredita que o professor gostará. Mais precisamente, fará a redação com base na imagem que cria do gosto do professor e de sua visão de língua (BRITTO, 2006, p. 120), e essa atitude acompanha todo o processo de escolarização até chegar ao vestibular, onde os alunos precisam provar que aprenderam a lição da redação nos moldes da escola.

Neste ponto, vale ressaltar que toda avaliação implica em um juízo de valor e que parte de um ponto de vista teórico específico. Assim, como indica Evangelista *et al.* (1998, p. 17),

é preciso que o professor se volte para a sua própria visão de texto e de avaliação e, principalmente, que considere as repercussões das marcas de suas correções deixadas na redação do aluno: elas vão contribuir para uma melhor adequação daquele texto? Vão ajudar a desenvolver a escrita do aprendiz?

Na realidade, qualquer proposta ou procedimento a ser realizado na escola reflete uma concepção de ensino, concepção acima de tudo política. Nesse sentido, faz-se necessário um deslocamento do foco que se localiza sempre no aluno no momento da avaliação, como se apenas as suas faltas e falhas para atingir os saberes autorizados fossem os fatores responsáveis por impedir o desenvolvimento de suas competências linguísticas. Também é necessária uma mudança na função do professor como aquele que avalia uma competência de caráter artificial que nunca será repetida em uma ação na vida, mas apenas como treinamento para momentos de uso da escrita em ambientes institucionais bem particulares.

Para Geraldi (2006), é impossível manter o aluno na função de se exercitar para o futuro, já que o uso da linguagem não prescinde de uma expressão da subjetividade. Partindo dessa condição intrínseca da linguagem é que consideramos que na redação que se escreve na escola “não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola” (p. 128).

1.3. Um olhar para a interlocução: escrevendo o mundo que se lê

Segundo Britto (1997, p. 162), a grande dificuldade do ensino tradicional está em entender que, antes de ser um corretor de exercícios de escrita, o professor se constitui na interlocução privilegiada de seus alunos.

Assim, o ensino de escrita se constitui a partir de preenchimentos de esquemas baseados em fragmentos de discurso contendo o que o aluno entendeu ser, com o passar dos anos de escolarização, aquilo que o professor deseja ler em uma redação escolar. Sobre esse assunto, Lemos (1977) faz um estudo sobre o uso "estratégias de preenchimento" por vestibulandos em suas redações, justificado por uma tentativa de aproximação com a imagem que o estudante cria do seu interlocutor (a instituição escola).

É sob essa perspectiva que compreendemos a interação em sala de aula, bem como todas as ações conjuntas de uso da linguagem que são empreendidas na sociedade: a partir de um conjunto de normas comportamentais, que são aprendidas no dia a dia, os sujeitos agem de forma a serem aceitos pelo grupo do qual fazem ou querem fazer parte.

Pensando assim, não se pode negar que a interlocução com a escola/ com o professor é determinante da própria estrutura do discurso a ser organizada no texto do aluno.

Geraldi (2003, p. 69-72) afirma, baseado nos mecanismos de controle das interações de Foucault (1971), que o trabalho executado pelos sujeitos na produção de seus discursos é determinado pelos seus lugares sociais e pelas instituições em que as interações acontecem. A partir daí, o autor constrói um conjunto de respostas hipotéticas a partir das perguntas que um aluno e um professor se fazem sobre a interação aluno-professor na escola quando é solicitada uma tarefa de escrita. Para reproduzir as perguntas e respostas apresentadas por Geraldi resumidamente, organizo-as no quadro abaixo:

Perguntas que o aluno e o professor se fazem sobre seus lugares sociais e institucionais na interação que se estabelece em uma tarefa de escrita	Respostas hipotéticas sobre os lugares sociais e institucionais em que se encontram professor no momento de cumprir uma tarefa de escrita
“Quem sou eu para lhe falar assim?”	Aluno, aprendiz que está passando pelo “sistema de apropriação de saberes” para ingressar numa sociedade de discurso.
“Quem é ele para eu lhe falar assim?”	Professor, que faz parte da “sociedade de discurso” e é responsável por avaliar o texto com certas preferências que o aluno deve seguir.
“Quem sou eu (professor) para que ele me fale assim?”	Professor, o responsável pelo ensino e medição da aprendizagem
“Quem é ele (aluno) para que me fale assim?”	Aluno, que espera comentários do professor sobre os comentários que escreveu sobre o que foi lhe dito pela escola.
“De que lhe falo eu?”	De um assunto que o professor domina melhor. Como aluno, não tem o que dizer, devolve ao professor a sua palavra seguindo doutrinas para obter uma avaliação positiva.
“De que ele (aluno) me fala?”	Daquilo que o professor já sabe. O aluno desenvolve um comentário sobre o que lhe foi falado, mas os erros são dos alunos.
“O que ele pretende de mim (professor) falando desta forma?”	Obter uma boa nota.
“O que o aluno pretende de si próprio falando assim?”	Provar que aprendeu o que a escola lhe ensinou: que não pode falar qualquer coisa, mas deve dizer a verdade que lhe foi ensinada.

Considerando que a presença do interlocutor no discurso do indivíduo não é algo neutro, embora esse interlocutor possa ser real ou imaginário, individual ou coletivo (BRITTO, 2006, p. 119), parece estar claro que o grande problema das atividades de produção de texto na escola é a forte presença da imagem do interlocutor na escola (ou professor) criada com base nas representações de certo ou errado a partir da gramática normativa.

Mais uma vez, no intuito de evitar os tantos mal entendidos a respeito do papel da escola defendido do ponto de vista da linguística, ressalto que não estamos querendo dizer que o aluno deva escrever do jeito que sabe e que a escola deva aceitar sem procurar ir além no desenvolvimento de suas competências linguísticas. O que queremos é refletir sobre a ineficiência de se trabalhar a habilidade da escrita meramente para responder tarefas escolares baseadas em conceitos gramaticais.

Se os aprendizes da modalidade escrita padrão ainda não conseguem dizer o que têm para dizer na língua que a escola quer ensiná-los a usar, não significa que não sejam capazes de aprendê-la, que não tenham o que dizer ou que não tenham uma língua eficaz para dizerem suas vidas.

Cabe, então, ao interlocutor em potencial no processo de aprendizagem – a escola – uma mudança de posição. Se o que queremos é formar leitores e escritores e não apenas reprodutores de discursos, a primeira coisa a ser modificada na escola é o interesse em ler *o que* os seus alunos têm a dizer. Em seguida, passamos então para uma variação do que tem sido o foco do ensino, passamos do *como* se escreve para *os* como se escreve para dizer o que se quer dizer com a língua e atingir os fins desejados.

O deslocamento do lugar convencional do professor exige dele uma disposição em se tornar leitor. Para tanto, é necessário que o professor se renove a cada dia como aprendiz de si mesmo, e que, como afirma Guedes (2006, p. 57), seja capaz de praticar o artesanato da escrita para adestrar-se nessa habilidade, mas principalmente para teorizar sua leitura e escrita. O professor precisa, ele também, dar-se a tarefa de ler e escrever textos para descobrir como se faz isso.

É a relação que o falante estabelece com o interlocutor que determina grande parte do sentido dos enunciados. O outro, mesmo sendo uma idealização cultural, como é o caso da instituição escola-professor, atua diretamente na constituição do eu. O enunciado é moldado para o outro (SCHOFFEN, 2009, p. 85). Com essa idéia de que o ouvinte – o

leitor – é sempre um participante ativo, a produção de texto está associada à compreensão (p. 88), a escrita está interligada à leitura.

A medida do texto é o outro, todo texto tem o poder e até mesmo o papel de direcionar suas leituras, e esse processo já se constitui na própria produção do texto: o autor só é capaz de dar sentido ao seu texto na interação. Ao imaginar leituras possíveis que pretende afastar, o autor fornece mais pistas para que a produção de sentido se aproxime daquela que ele deseja dar ao seu texto (GERALDI, 2003, p. 102).

Assumir esse ponto de vista sobre a linguagem implica em lançar um novo olhar para a avaliação. Ao se tornar leitor do texto do aluno e não apenas o seu caçador de erros e atribuidor de notas, o professor traz para a sala de aula uma maior proximidade com as experiências que temos no dia a dia com a leitura e a escrita. A avaliação passa a ter um caráter construtivo no processo de descobrir quais os caminhos mais adequados para se conseguir dizer coisas e agir efetivamente no mundo com a escrita.

Evangelista et al. (1998, p. 15) constrói sua argumentação sobre avaliação de textos escolares sustentada em três pontos básicos:

Em primeiro lugar, a língua é um sistema que possibilita a interação. Em segundo lugar, e como decorrência do primeiro, a compreensão de que a ação de avaliar um texto escrito é “inter-ação”, é ato de leitura que busca construir sentido. E, em terceiro lugar, a convicção de que a avaliação não apenas faz parte do jogo interlocutivo que se joga na escola como também pode ter a força de renová-lo e reorientá-lo.

Um ensino de língua voltado para a produção de textos associado às experiências de escrita que o aluno precisa desenvolver para conseguir participar efetivamente em algumas esferas da sociedade amplia a possibilidade de participação política e transformação da sociedade. É na escola que se deve aprender para que se precisa dessa língua para depois, usando-a, descobrir como usá-la.

Assim, pode-se encaminhar o aluno a escrever para produzir o novo, não no sentido de novidade, mas, como afirma Foucault (1971), de que “o novo não está no dito, mas no acontecimento do seu retorno” (apud GERALDI, 2003, p. 160). Trata-se de adotar o discurso como objeto de abordagem dos fenômenos lingüísticos a partir do questionamento da interlocução que se pretende instalar. “O trabalho de buscar para o texto a construção mais adequada para expressar o que se quer dizer contribui para a descoberta do que se

queria mesmo dizer” (GUEDES, 2006, p. 61). As tarefas de escrita podem direcionar o aluno a pensar diretamente no seu leitor e nos objetivos que quer atingir com o seu texto para cativá-lo.

Dentro dessa perspectiva, “o texto não é um objeto, sendo por esta razão impossível eliminar ou neutralizar nele a segunda consciência, a consciência de quem toma conhecimento dele” (BAKHTIN, 2003, p. 333). A consciência do leitor/ouvinte “pode levar um locutor representar de modo distinto uma mesma realidade em função dos interlocutores a que dirige suas falas ou em função da ação que sobre eles pretende realizar”.

Tornar a escola um espaço de aprendizagem das formas de interagir com a escrita que se constituem em nossa sociedade é o resultado da adoção de um olhar sobre a linguagem em que

a língua não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento da interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re)constrói (GERALDI, 2003, p. 6).

É a dinâmica do trabalho linguístico que é relevante. A língua é resultado deste processo ininterrupto sobre o qual incidem as avaliações, valorações, disputas, etc. Assim, ao avaliar língua escrita não podemos nos valer de manuais sobre “o que tem em um bom texto” em termos de recursos baseados em normas gramaticais. O que queremos é ponderar que, ao avaliar um texto, estamos, antes de tudo, diante de um exercício de qualificação do texto baseado no ponto de chegada discursivo desse texto, ou melhor, estamos analisando como se escreveu um mundo para ser lido, como se deu essa construção e quais as maneiras de melhorá-la.

1.4. A escola como um espaço de produção textos

Lançando um olhar para as *relações* estabelecidas entre professor e aluno por meio dos seus textos, a escola pode enfim ser vista como um espaço de interação verbal onde o objeto de estudo de língua é a própria interação. É na interação verbal que os diferentes “pontos de vista se confrontam, formam e se conformam, a cada palavra, correspondendo

diferentes contrapalavras com as quais são construídas as compreensões” (GERALDI, 1997, p. 20).

Pensando assim, o ensino de língua está associado a uma visão de texto como um processo dinâmico, no qual a significação se constrói com elementos da situação e dos recursos expressivos, a partir da “reflexão que associa os elementos da situação, os recursos utilizados pelo locutor e os recursos utilizados pelo interlocutor para estabelecer a correlação entre os dois primeiros” (GERALDI, 1997, p. 19).

A produção de textos, posta em oposição ao modelo tradicional de redação escolar de reprodução de conhecimentos seguindo a forma introdução-desenvolvimento-conclusão, aparece como a devolução da palavra ao sujeito, apostando-se no diálogo, afinal, não é no silêncio que os homens se fazem, mas no trabalho, na ação – reflexão” (FREIRE, 2005, p. 90). A palavra é direito de todos os homens, e o diálogo é o encontro dos homens, “se é dizendo a palavra que os homens transformam o mundo, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (p. 91).

Partindo da premissa do diálogo, fica claro que a leitura está inexoravelmente imbricada no processo de produção, pois “incide sobre o que se tem a dizer, pela compreensão responsiva que possibilita na contrapalavra do leitor à palavra do texto que se lê” e também “incide sobre as estratégias do dizer de vez que, em sendo um texto, supõe um locutor/autor” (GERALDI, 2003, p. 166).

Para Guedes (2009), escrever é reescrever e “só quando damos nossos textos à leitura, podemos avaliar a congruência, para nossos leitores, entre as idéias com que organizamos a nossa realidade e a realidade que tentamos organizar em nosso texto” (p. 55). Quando o trabalho de planejamento do texto é realizado de forma a buscar as formas de atingir um determinado leitor, o autor é capaz de se colocar como o leitor do próprio texto.

Consciente do caráter dialógico de todo texto que se dá a ler, o aluno-autor é responsável por entender e materializar em seus textos o seu próprio leitor, que não abandona o autor no exercício de questionar a respeito do discurso que se constrói. Busca-se o estabelecimento do encontro com o leitor em que o autor se transforma para ler o próprio texto. Dessa forma, o autor, que se constrói a partir do acontecimento da obra como participante dela e é o orientador autorizado do leitor (BAKHTIN, 2003, p. 191), insere-se no movimento de busca pela melhor maneira de constituir essa orientação.

O aluno, produtor de textos e autor, é o leitor capaz de ler o próprio texto e o do colega sob o ponto de vista do leitor com o qual pretende dialogar e que se encontra fora da interação imediata. Nessa atividade o autor procura conhecer melhor o assunto do qual fala, muito mais que registrar dizeres escolares para obtenção de uma nota.

Na realidade, o resgate do caráter dialógico facilmente observado na conversa cotidiana para o exercício da produção de texto não prescinde de uma reconfiguração nos papéis sociais tradicionalmente assumidos na escola, de forma que todos os participantes assumam os papéis de autor e leitor na hora em que se colocam a escrever um texto.

Assim, o aluno é autor-leitor do próprio texto e leitor-autor do texto do colega, já que o seu papel de leitor também exerce influência na escrita do colega. Também o professor se transforma em leitor-autor dos textos dos alunos. Enfim, assumindo esse ponto de vista, a conhecida relação professor-aluno perde o caráter de submissão para dar lugar à autoria de textos por alunos e professores como participantes da interação. A escola é, assim, um espaço privilegiado de circulação de leitura de textos, onde eles são compartilhados para que se estabeleça o diálogo autor-leitor no processo de escrever reescrevendo.

No intento de denunciar a falsificação das condições de produção da escrita promovida pela escola, Guedes (2009, p. 57-61) postula, a partir do encaminhamento do exercício da escrita como uso dos recursos expressivos com finalidade determinada, as qualidades discursivas, quais sejam *unidade temática, objetividade, concretude e questionamento*. A busca por essas qualidades deve servir como instrumento de desconstrução das qualidades formais exteriores que caracterizam o ensino escolar.

A unidade temática é necessária para orientar o leitor na construção de sentido do texto, de forma que não se perca em meio a coisas ditas sem relação entre si. É preciso que o autor direcione as hipóteses sobre o assunto do qual quer tratar, caso contrário, a tarefa de descobrir o que se quer dizer se torna árdua para o leitor.

A objetividade está relacionada à informatividade, qualidade que disponibiliza ao leitor todos os dados necessários para o entendimento do texto. Para conseguir perceber se o texto contém todos os elementos necessários ao entendimento pretendido pelo autor, é preciso que o autor consiga se colocar no lugar de leitor do seu próprio texto, saindo um pouco de si, prevendo os movimentos de leitura e selecionando os recursos expressivos que a aproxime de sua intenção.

A qualidade da concretude, fortemente relacionada à objetividade, diz respeito à determinação dos sentidos com que o autor quer que o leitor dialogue. Trata-se da negociação de sentidos e do trabalho empreendido nessa direção por parte do autor para que não restem dúvidas a respeito dos sentidos e valores que o autor atribui aos recursos expressivos utilizados no seu texto.

O questionamento convida o leitor a participar do texto, já que o próprio autor se coloca em uma tarefa desafiadora de achar respostas para as perguntas, soluções para os problemas que se desenvolvem no texto. Para entrar nesse jogo o leitor precisa se identificar com a questão tratada e para que isso aconteça o autor precisa deixar claro que o leitor faz parte do que está sendo dito.

Segundo Guedes (2009, p. 61) o resgate da discursividade a partir da busca pelas qualidades descritas acima só pode acontecer “a partir do questionamento da interlocução que se pretende instalar”. Assim, o trabalho de buscar a construção mais adequada para um texto dizer o que quer dizer também é uma descoberta do que se queria mesmo dizer, de forma que tendo a qualidade discursiva como ponto de chegada, a qualidade textual vai incidir mutuamente sobre ela.

2. A REDAÇÃO NO VESTIBULAR DA UFRGS

“A sintaxe é uma questão de uso, não de princípios. Escrever bem é escrever claro, não necessariamente certo. Por exemplo: dizer "escrever claro" não é certo mas é claro, certo?”

(Luís Fernando Veríssimo)

Quando pensamos em concursos vestibulares, a primeira ideia que vem à cabeça é a dificuldade de se ingressar em uma universidade pública. Graças à associação de bem estar econômico e social com a obtenção de um diploma, a procura por cursos superiores cresce e a concorrência aumenta, desde a implantação da Reforma em 1968, quando o exame realizado no final do ensino escolar passou a ser um exame de entrada nas universidades⁴.

O vestibular é a ponte que liga o Ensino Médio ao Ensino Superior e que visa a medir os conhecimentos adquiridos na escola, que, por sua vez, deve preparar o aluno para o vestibular e para a vida universitária, pelo menos em tese. Desse modo, não podemos deixar de ressaltar a relação que se estabelece entre as duas etapas do ensino e a ponte que os une.

Considerando os caminhos percorridos pelo ensino de escrita na escola, discutidos no primeiro capítulo, a prova de redação do vestibular não poderia ser algo distante do modelo de redação escolar. A escola ensina para o vestibular, e o vestibular coroa a lição da escola, mas parece que, daí pra frente, diferente do que apregoa a escola, a universidade vai requerer outro tipo de discurso, outra maneira de escrever textos que o aluno nunca aprendeu.

Outra contradição inerente à redação do vestibular é a necessidade de cumprir uma tarefa de escrita para não errar, quando o próprio ato de escrever pressupõe produzir, criar, arriscar e até errar. Como comentam Fischer e Guedes (2002, p. 8), a missão impossível de escrever sob as condições do vestibular põe a redação do vestibular em uma condição restrita ao problema da sua avaliação, já que o problema central é avaliá-la objetivamente “para que não se diga que a redação do vestibular não faz diferença alguma na classificação dos candidatos” (p. 9).

⁴ Para um histórico detalhado do processo em que se insere o vestibular na História do Brasil, conferir ENDRUWEIT (2000).

Sendo assim, posta a importância da avaliação para a constituição do contexto de produção da prova de redação, apresentamos aqui um breve histórico sobre a construção dos critérios de avaliação adotados pela UFRGS, bem como uma descrição desses critérios, da maneira como estão apresentados aos candidatos no Manual do Candidato de 2009 e no paradigma de avaliação adotado pela UFRGS, de acordo com o Manual do Avaliador do mesmo ano. Por fim, discutimos as especificidades e relações do critério que tomamos como ponto de partida de análise neste trabalho (a qualidade estilística) com os demais presentes na grade de avaliação analítica.

2.1. Breve histórico sobre a avaliação da redação no vestibular UFRGS

De acordo com Guedes, Fischer e Simões (2000, p. 80), a história da redação do Vestibular na UFRGS pode ser dividida em três grandes momentos, com mudanças marcadas pela Reforma de Ensino. É com base no artigo *Paradigma de avaliação da redação na UFRGS*, em que os autores propõem essa divisão histórica, que fazemos aqui uma retomada do processo de constituição da avaliação tal como é estabelecida nos dias de hoje.

Até o final de 1969, as provas de vestibular eram elaboradas de acordo com o conhecimento específico que seria utilizado por cada curso. Assim, o aluno deveria se preparar para escrever sobre as matérias que iria estudar mais tarde no próprio curso.

Escrever, nesse contexto, era uma tarefa decorrente da preparação para escrever em qualquer área e que estaria presente em toda a prova do vestibular e não apenas uma prova específica com o conteúdo *redação*.

A partir de 1970, depois da Reforma e com o Vestibular Unificado, a redação deixou de fazer parte do vestibular. As questões nas quais antes se escrevia sobre os assuntos da faculdade pretendida passaram a focalizar, utilizando as chamadas provas *objetivas*, de múltipla escolha, o que se aprendia no Ensino Médio. Com a falta de necessidade de escrever, o ensino de redação na escola passou a ser técnico, concentrando-se em modelos de textos que os alunos precisariam na universidade.

Nesse período, que vai até 1978, os alunos entravam na universidade sem precisarem demonstrar qualquer habilidade de escrita em uma prova e tendo aprendido apenas formas de textos e ortografia nas aulas de redação técnica.

Em 1978, com algumas mudanças políticas e o desejo de volta à democracia que ganhava mais força, pressões para que a redação voltasse ao Vestibular trouxe enfim a

redação de volta às provas. Contudo, surgiu uma dúvida sobre qual tipo de tarefa se exigiria dos alunos e a opção foi unificar e simplificar a redação tanto pelo lado dos alunos quanto pelo dos avaliadores, que teriam tantas provas para avaliar.

Foi nessa época então que surgiu o modelo de redação vigente na maioria dos concursos vestibulares e presente nas lições de redação escolar: a dissertação curta sobre um tema de suposto interesse geral, que deve ter uma “abordagem racional, científica, objetiva (isto é, centrada no objeto de análise), e não narrativa, não subjetiva (isto é, não muito dependente de aspectos individuais, de impressões sobre a questão em pauta)” (p.85).

Do ponto de vista da avaliação, ninguém sabia ao certo o que deveria ser observado nessas redações, nem como e quais seriam as competências medidas para atribuição de uma nota. Com o passar do tempo, os professores avaliadores das redações perceberam que o modelo de redação em questão resultava em redações sem conteúdo, sem posicionamento crítico sobre o suposto assunto de interesse geral, e acabaram pondo a culpa dessa situação nos próprios alunos, os incapazes de dizer alguma coisa coerente e, principalmente, de escrever com correção.

Segundo Guedes, Fischer e Simões (2000), essa situação enfrenta uma nova mudança no início dos anos 1980, com pesquisas que começaram a apontar para novas concepções de qualidade nos textos e para uma maior atenção sobre o papel do autor e em sua relação com os temas propostos.

A falsa ideia, que nos ronda até hoje, de que o bom texto é imparcial, neutro, sem envolvimento pessoal, começou a ser posta em questão com toda a mobilização da sociedade em favor da redemocratização do Brasil, e, em meados de 1985, a UFRGS passou a solicitar que os candidatos escrevessem sobre o tema proposto com base em uma experiência pessoal.

A avaliação foi modificada ao longo dos anos e a partir de 2001, a instituição UFRGS assume o seguinte posicionamento a respeito da prova de redação: escrever uma dissertação significa acima de tudo uma tomada de ponto de vista. Além disso, com a intenção de garantir uma maior uniformidade na correção dos textos, a COPERSE – Comissão Permanente de Seleção – desenvolve grades de critérios para a avaliação analítica. A grade em uso para a avaliação das redações de 2009 será explicitada a seguir, na discussão sobre o Manual do Avaliador.

2.2. Critérios de avaliação: o que se espera do candidato e do avaliador

Apesar dos esforços empreendidos pela UFRGS para se avaliar a qualidade dos textos produzidos na prova de redação considerando o ponto de vista do candidato e a importância da construção de uma grade de critérios bem definidos para a avaliação, não podemos deixar de lado o que acaba sendo materializado nas redações do vestibular.

Segundo Endruweit (2000), até mesmo as redações que recebem nota dez no vestibular parecem falar do mesmo assunto, mantendo uma distância pessoal e seguindo as *boas formas* de escrita aprendidas na escola.

Não queremos dizer, contudo, que a escola é sozinha a culpada pela constituição do modelo de redação escolar e de redação do vestibular que se tornou comum. Ao contrário, como afirma Scaramucci (2005, p. 37), além de ser uma importante fonte para dados de diagnóstico de problemas no ensino, o vestibular é também um instrumento direcionador desse ensino, dada a alta relevância do exame, que acaba definindo conteúdos, competências e habilidades desejáveis.

Essa relação complexa entre o ensino e os concursos vestibulares é o foco das discussões nos estudos sobre *efeito retroativo* no Brasil (Schlatter, 2005, p. 29), que pode ser entendido como a influência que exames externos e avaliações exercem no ensino e na aprendizagem, incluindo as percepções e atitudes de professores, alunos e maneiras de preparação para tais exames (Scaramucci, 2005, p. 39).

Essa relação é também o pano de fundo deste trabalho, sendo que a análise é feita a partir do olhar sobre a redação do vestibular e sua avaliação. Desse modo, para tentar estabelecer um diálogo profícuo entre escola e vestibular no que diz respeito à avaliação dos seus textos, precisamos observar o que a instituição UFRGS disponibiliza tanto para os candidatos sobre o que espera em seus textos quanto para os avaliadores a respeito dos critérios a serem examinados, bem como sobre a concepção de linguagem que subjaz a tais critérios.

2.2.1. O que dizem os Manuais do Candidato e do Avaliador?

Além dos modelos ensinados pelas escolas, cursinhos e manuais de redação, o que o aluno tem em mãos para se preparar para a prova de redação do vestibular? Essa é uma pergunta intrigante se considerarmos o caráter dialógico de todo texto, pois qualquer um que escreva para dizer algo precisa saber para quem se dirige no seu discurso e,

tradicionalmente, essa não tem sido uma dimensão explorada nem pela escola, nem pelo vestibular.

O Manual do Candidato da UFRGS (2009), na sessão sobre conteúdos abordados em cada disciplina, diz o seguinte sobre o *conteúdo* da *disciplina* redação:

Na prova de Redação são pressupostas habilidades que vão da compreensão à expressão articulada das idéias acerca do tema formulado. O propósito, aqui, é o de aferir a competência comunicativa do candidato, manifestada através de uma redação de caráter dissertativo. Para tanto, é imprescindível que a redação contenha os aspectos detalhados a seguir.

Abordagem do tema

- A redação produzida tem de evidenciar a compreensão adequada do tema proposto e atender às orientações que vêm enunciadas na prova de Redação.

Definição do ponto de vista

- O posicionamento diante do tema proposto é assegurado pelo ponto de vista estabelecido para a redação. O ponto de vista deve indicar o *rumo* da reflexão inerente a um texto de caráter dissertativo.

Contextualização do assunto

- Reflexão articulada sobre dados da realidade, referências a fontes de informação diversificadas, citações, paráfrases e/ou alusões respondem pela abrangência de uma redação de natureza dissertativa.

Estruturação

- A divisão hierárquica das partes que compõem o texto e a organização de frases e parágrafos asseguram a estruturação interna e externa, conferindo progressão e unidade à redação.

Linguagem

- A expressão lingüística pressupõe: seleção e utilização adequada, conveniente e apropriada do vocabulário, dos processos de coordenação e subordinação, dos recursos de pontuação, das estruturas de língua escrita padrão e das convenções ortográficas.

Para a elaboração do texto dissertativo é importante que o candidato compreenda que, para qualquer tema proposto, são várias as possibilidades de abordagem. Cabe a ele ponderar e discernir acerca daquela que lhe pareça a mais adequada e que lhe dê melhores condições com vistas à elaboração de uma redação com as características especificadas, levando em conta as circunstâncias que envolvem o ato de produção.

Considerando que todo texto instaura uma situação comunicativa – um contato entre o autor e o leitor através da escrita – e que, no caso específico da prova de Redação, se trata de situação em que os sujeitos que escrevem e os sujeitos que avaliam a redação se desconhecem e, portanto, não partilham do mesmo contexto interacional, o exame criterioso dos aspectos que envolvem o tema proposto assume significação especial. Impõe-se a necessidade de o candidato refletir, fazer associações, estabelecer um ponto de vista que possa sustentar ao longo do texto, observando as recomendações, a fim de que a comunicação, por meio desse processo de escritura, se estabeleça com eficácia.

O Manual do Candidato apresenta um direcionamento para a escrita de uma boa redação a partir da sua concepção de texto, que é a de um instrumento que serve à comunicação, por isso, afirma que irá aferir a *competência comunicativa* do candidato a partir da presença ou ausência dos pontos descritos acima.

Considerando a relação entre a escola e o vestibular, a aparente falta de um diálogo mais aberto e profícuo nessa relação e a emergência de mudanças no ensino de escrita, faremos algumas observações sobre a orientação dada ao candidato, sobretudo no que diz respeito à associação direta que se faz entre manifestação da competência comunicativa e escrita de uma dissertação.

De acordo com o que foi dito sobre a forte tradição do modelo de dissertação herdado do ensino tecnicista, não parece ser cauteloso afirmar, sem ressalvas, que a competência comunicativa é manifestada através de um texto de caráter dissertativo.

A dissertação é o *modelo* escolhido e historicamente traz consigo uma relação íntima com o engessamento da forma introdução-desenvolvimento-conclusão para o caso de temas sem envolvimento pessoal. Se levarmos em conta a mudança de posicionamento da UFRGS a partir de 1985, que considera a dissertação uma tomada de ponto de vista, vamos observar, no entanto, que muitas mudanças ocorreram no que diz respeito aos temas ao longo da história⁵.

Não pretendemos nos estender na análise das concepções de linguagem presentes nos manuais, já que essa discussão poderia resultar em um extenso trabalho. Também não é nossa intenção desconsiderar todo o trabalho sério realizado até aqui para se chegar ao modelo de avaliação que dispomos hoje, mas para este trabalho é importante localizar as noções que subjazem o processo de avaliação para que possamos traçar o ponto de partida da concepção de avaliação de estilo que vamos sugerir aqui.

Depois do que vimos sobre o Manual do Candidato, vamos observar o que diz o Manual do Avaliador, onde todo o processo de avaliação das redações está explicado e de onde partiremos, com o exame da grade de avaliação analítica, para tentar responder mais adiante a pergunta sobre o que se avalia na qualidade estilística das redações do vestibular.

⁵ Em Endruweit (2000), os tipos de temas abordados pela UFRGS estão cronologicamente divididos.

O Manual do Avaliador aparece no contexto da avaliação como uma tentativa de qualificar o trabalho dos avaliadores e, segundo a apresentação do Manual, de “averiguar uma avaliação adequada e imparcial”. Vejamos então o que é dito na página de apresentação:

APRESENTAÇÃO

O Manual do Avaliador 2009¹, como nas edições anteriores, objetiva explicitar critérios para atribuição de notas às redações do Concurso Vestibular da UFRGS, com a finalidade de qualificar o trabalho dos avaliadores da Prova de Redação e de averiguar uma avaliação adequada e imparcial.

Como você sabe, os dois tipos de avaliação considerados no processo de correção das provas de redação do Concurso Vestibular da UFRGS são analítico e holístico. Na avaliação analítica, que se divide em (1) *Estrutura e Conteúdo* e (2) *Expressão Lingüística*, explicitamos dez itens para a primeira parte e cinco itens para a segunda. Na avaliação holística, o texto deve ser visto como um todo. Mesmo assim, o Manual propõe fundamentos básicos nos quais o avaliador deve pautar a sua avaliação.

Na avaliação da modalidade analítica, os itens devem ser *olhados* separadamente, sem que um interfira na aferição do outro, ainda que pese a correlação entre as partes e o todo. Por exemplo, um texto pode receber **3 (três)** no primeiro item do conteúdo e estrutura (caráter dissertativo) e **0 (zero)** no último item (qualidade estilística). Já o inverso seria impossível, dada a relação de especificidade que cada um dos critérios mantém com a natureza de texto solicitada. A ordenação desses itens apresenta uma hierarquia: aqueles que se referem à estruturação do texto são mais facilmente atingíveis, ao contrário dos que incidem sobre a dimensão qualitativa da abordagem. Esses pressupõem maior experiência de leitura e de produção textual.

Fique atento para não atribuir sempre (ou na maioria das vezes) as mesmas notas para todos os itens de cada redação. Por exemplo, nota **2 (dois)** em todos os níveis, ou **1 (um)**, ou **0 (zero)**, ou mesmo **3 (três)**, o que dificilmente ocorre. Observe a distribuição das notas em todos os itens da modalidade analítica, a fim de diferenciar uma redação da outra. Na avaliação da modalidade holística, procure usar todo o espectro de **zero a dez**, não atribuindo a mesma nota às redações. Caso você esteja indeciso entre uma nota e outra (entre **2 e 1**, por exemplo), releia o texto.

Os **descontos de 50%**, por tangenciamento, e as notas **0 (zero)** deverão ter, **obrigatoriamente**, o visto do coordenador de sua equipe; nos dois casos, deverá ser indicada a razão por que o texto foi penalizado, o que será expresso através das letras **A, B** ou **C**, conforme indicado no canhoto para registro da avaliação. Em caso de dúvida, discuta com um colega, ou recorra ao coordenador de sua equipe. Busque sempre a segurança de que você está fazendo a avaliação mais justa e imparcial possível. Por fim, submeta o texto ao seu coordenador.

Ao receber o envelope do turno, confira o número de redações e a **correspondência** entre o **número do canhoto** e o da **redação**; coloque seu número e sua rubrica nos canhotos de todas as redações. No envelope, registre seu número e sua rubrica em local indicado para esse fim. Antes de começar a ler as redações, verifique se **TODAS** têm o número mínimo de linhas exigido - trinta. Caso contrário, o texto receberá nota zero e **não deverá ser avaliado**, devendo ser rubricado pelo coordenador. Antes de entregar o envelope, cada avaliador **deve conferir** as somas, bem como sua **correspondência com o registro feito nas elipses do canhoto**. Por fim, verifique também a seqüência numérica das redações e de seus respectivos canhotos.

Sabemos que pessoas possuem ritmos diferenciados; entretanto, procure se aplicar na execução de sua tarefa, evitando a rapidez excessiva, ou a lentidão demasiada. Caso você conclua sua tarefa mais cedo, ajude os colegas.

Coordenação Geral e Coordenadores de Equipe
Porto Alegre / Vestibular 2009

O aspecto central a ser comentado aqui é a explícita busca por imparcialidade na avaliação e a tentativa de assegurá-la a partir do estabelecimento de critérios. Ora, sabemos

que toda avaliação é a determinação de um juízo de valor, assim como os instrumentos que servem a ela.

É claro que o discurso da imparcialidade lido de maneira literal não tem a ver com processos de avaliação e nem mesmo de uso da linguagem. Talvez esse termo esteja explícito pelo fato de que não é o gosto pessoal do avaliador que deverá orientar a avaliação, o que está aliado à necessidade de *justiça* inerente a processos de avaliação, sobretudo em um concurso da importância do Vestibular.

Após a apresentação, o Manual explicita os critérios para atribuição de zero ou de tangenciamento (desconto de 50%). O candidato deverá receber zero em três situações: se fugir ao tema, não obedecendo à proposta formulada; se produzir outro tipo textual que não o dissertativo; se não atingir o número de 30 linhas. Para atribuição do desconto de 50%, três circunstâncias devem ser consideradas: a abordagem parcial/secundária do tema proposto, sem articulações que explorem o tema ao longo do texto; a predominância de outro tipo textual que não o dissertativo; cópia ou apenas paráfrase de trechos da proposta.

Como vimos na apresentação, a correção das provas de redação do Concurso Vestibular da UFRGS envolve duas modalidades de avaliação: a holística, na qual o texto deverá ser examinado como um todo e a analítica, na qual itens são determinados para o exame separado dos critérios.

A avaliação holística é, segundo o Manual do Avaliador, o momento em que o grau de textualidade é avaliado em função do propósito e do(s) interlocutor(es) a quem se destina. A instrução é que o avaliador leia a redação mais de uma vez a fim de observar se ela “assume um caráter verossímil, de representatividade daquilo que o candidato pôde articular, dos efeitos de sentido que o texto possibilita produzir enquanto unidade de sentido íntegra e contextualizada, de acordo com sua percepção da realidade, a partir do tema que lhe foi proposto” (COPERSE, 2009, p. 50). Em seguida, o avaliador deverá atribuir uma nota de 0 a 10, que será somada à nota da avaliação analítica, realizada por outro avaliador, e dividida por dois para atribuição de uma média, caso não haja discrepância maior que 2,5 pontos entre elas.

Segundo Ferreira et al. (2006, p. 169), a modalidade de avaliação holística requer uma análise do sujeito-avaliador sobre o dizer do sujeito-autor e por isso apresenta maior grau de subjetividade em relação à avaliação analítica.

Quanto à modalidade analítica, são determinados critérios e pontuações a serem atribuídos no processo de aferição da qualidade dos textos. A planilha de avaliação contém

os seguintes níveis para pontuação: excelente (3); satisfatório (2 ou 1); e não-satisfatório (0). Cada um dos níveis apresenta ainda uma referência qualitativa para cada um dos critérios a serem observados na parte de Estrutura e Conteúdo, que podemos observar no quadro abaixo:

I - ESTRUTURA E CONTEÚDO

TÓPICO	Nível Excelente					Nível Não-Satisfatório
		3	2	1	0	
1. Caráter Dissertativo	O caráter dissertativo predomina no texto; percebe-se o movimento argumentativo com apresentação, desdobramento e desfecho do raciocínio.					O texto não tem predominantemente caráter dissertativo; não há quase evidência do movimento argumentativo.
2. Estrutura de Parágrafos	Os parágrafos são semanticamente autônomos, bem divididos, tendo, em sua maioria, mais de uma frase cada.					A divisão é arbitrária, não refletindo a organização semântica, ou não há divisão de parágrafos.
3. Organicidade	O texto transita articuladamente entre parte e todo, argumento e tese, simples e complexo, próximo e distante.					O autor não processa adequadamente as informações que mobiliza; falta relação de interdependência e hierarquia entre as idéias.
4. Abordagem do Tema	O texto aborda o tema proposto, apresentando aspectos relevantes na ordem estrita da orientação dada, ou, ainda, em ordem pertinente.					O autor demonstra pouca compreensão do tema proposto; os aspectos que aborda são genéricos em relação à orientação dada.
5. Clareza do Ponto de Vista	Percebe-se claramente o ponto de vista do autor sobre o tema, ou no início, ou ao longo do texto.					O autor não expressa claramente seu ponto de vista.
6. Consistência Argumentativa	A argumentação revela progressão semântica; é clara, coerente e consecutiva; ou seja, se mantém ao longo do texto sem contradições ou dispersões.					Não há progressão semântica nem consistência na argumentação; o texto faz digressão.
7. Coesão Textual	O texto demonstra uso eficiente de nexos, de modalizadores, de correlação de tempos verbais, de referências anafóricas e de substituições lexicais.					O texto não apresenta os elementos coesivos necessários para a articulação sequencial das idéias, ou os utiliza de forma ineficiente.
8. Autonomia	O autor apresenta ponto de vista criativo e singular, evidenciando esforço pela autoria, com idéias incomuns e/ou incommonmente relacionadas.					O ponto de vista não revela investimento original; as idéias são triviais, e as relações entre elas constituem lugar-comum.
9. Criticidade	A apreciação aponta para dimensões contextuais associadas ao tema, relacionando-as com propriedade.					Não há apreciação dos fatos, nem exploração de diferentes dimensões do tema; a abordagem é superficial e irrelevante.
10. Qualidade Estilística	O texto evidencia riqueza quanto ao uso de frases complexas, de vocabulário variado, além de recursos retóricos bem empregados.					O texto é repetitivo e/ou emprega chavões, não apresenta frases complexas; o vocabulário não evidencia investimento retórico.

Na parte da Expressão, a planilha se organiza a partir da contagem de erros referentes aos itens: convenções ortográficas, semântica, pontuação, morfossintaxe e sintaxe. Cada número de erros corresponde a um escore que será somado no final e convertido em um valor ponderado (disponível em tabela) para soma com o mesmo valor da parte Estrutura e Conteúdo. A planilha com a descrição das qualidades a serem consideradas nos itens e pode ser observada a seguir:

II – EXPRESSÃO			
1. Convenções Ortográficas: maiúsculas e minúsculas, números, separação e junção de vocábulos, acentuação, hífen, aspas, sublinhas, trema, internetês, separação de sílabas, grafia das palavras.		Até 2 erros	2
		3 a 4 erros	1
		5 ou mais erros	0
2. Semântica: inadequação (nexos, retomada lexical, impropriedade de registro, afixos, coordenação e paralelismo vocabular); imprecisão (retomada pronominal, vocábulos de sentido amplo); redundância (paráfrase, repetição de palavras ou expressões).		Não há erros	4
		1 a 2 erros	3
		3 a 4 erros	2
		5 a 6 erros	1
		7 ou mais erros	0
3. Pontuação: adjunto adverbial deslocado, orações adverbiais, elementos intercalados, coordenação, conjunções coordenadas adversativas e conclusivas, pontuação dos adjetivos, aposto e construções elípticas, orações coordenadas explicativas.		Não há erros	4
		1 a 2 erros	3
		3 a 4 erros	2
		5 a 6 erros	1
		7 ou mais erros	0
4. Morfossintaxe: concordância nominal e verbal; regência nominal e verbal (omissão ou uso indevido de preposição, paralelismo de regência, regência dos pronomes relativos, <i>erase</i> , uso de <i>o</i> e <i>lhe</i>); flexão.		Não há erros	5
		1 a 2 erros	4
		3 a 4 erros	3
		5 a 6 erros	2
		7 a 8 erros	1
	9 ou mais erros	0	
5. Sintaxe: problemas de sintaxe da oração: omissão de termos da oração, concordância inadequada de pronomes colocação indevida dos pronomes átonos, ambigüidade estrutural de adjetivos, advérbios, etc., uso indevido dos tempos verbais, problemas de representação do período independente (frase siamesa, fragmento de frase), problemas de composição do período (coordenação por subordinação), problemas de paralelismo sintático.		Não há erros	5
		1 a 2 erros	4
		3 a 4 erros	3
		5 a 6 erros	2
		7 a 8 erros	1
	9 ou mais erros	0	

De acordo com Schlatter et alli (2005), as modalidades de avaliação analítica e holística, por terem características diferentes e servirem a diferentes propósitos, são complementares, já que as duas avaliações juntas contemplariam o texto no todo e nas partes. Esse tipo de procedimento ajuda ainda, segundo os autores, na confiabilidade do teste, já que, se houver discrepância entre as avaliações holística e analítica, a redação deverá ser submetida a uma reavaliação.

No caso da Prova de Redação do Vestibular da UFRGS são consideradas discrepantes avaliações que computarem 2,5 pontos de diferença. Essas redações passarão a uma segunda avaliação, por avaliadores diferentes dos primeiros, tanto holística quanto analítica.

2.2.2. *Discutindo a qualidade estilística*

Neste trabalho selecionamos o item da *qualidade estilística* como ponto de partida de análise de como se avalia a partir do paradigma adotado pela UFRGS. Esse é o último item a ser considerado na planilha de avaliação da Prova de Redação do Vestibular da UFRGS e, por englobar qualidades já atingidas em itens anteriores que servem como condição de existência, presta-se a servir como um item discriminativo na classificação dos candidatos.

O Manual do Avaliador (2009) diz o seguinte sobre a qualidade estilística: nesse item o avaliador deverá verificar se o candidato “faz uso de recursos expressivos, isto é, se trabalha adequadamente com frases complexas, concatenando-as com nexos diferenciados; apresenta vocabulário rico e variado; inova e utiliza recursos retóricos para provocar diferentes efeitos de sentido” (COPERSE, 2009, p. 24).

Para a atribuição da pontuação, o nível excelente (nota 3) deverá corresponder

ao texto em que o autor revele uma tessitura com vocabulário diferenciado e pertinente ao campo semântico em que se insere o tema tratado; revele domínio da sintaxe de frase complexa, conduzindo com competência a relação entre um argumento e outro, ligando-os por meio de nexos expressivos... às redações em que o autor apresentar inovações, que marquem um espaço próprio de dizer, bem como a superposição de vozes na argumentação que enriquecem o texto dissertativo.

Sobre o nível satisfatório (notas 2 e 1) não há explicações no Manual, apenas um exemplo, que parece demonstrar que o satisfatório é o que está *no meio do caminho*. No não-satisfatório,

o autor não faz uso de recursos expressivos, ou seja, emprega chavões, é repetitivo; as frases são, na sua maioria, simples e não apresentam estruturação qualificada e compatível com o texto de natureza dissertativa. O autor não constitui o seu espaço de dizer e, por conseguinte, deixa de evidenciar o domínio da linguagem escrita (op. cit., p. 25).

Briggmann (2004 apud FLORES e ENDRUWEIT, 2005) afirma que um levantamento sobre a avaliação da redação entre os corretores indicaria a qualidade estilística, a autonomia e a criticidade como os aspectos mais problemáticos de serem examinados.

De fato, se considerarmos a escrita nos moldes da escola, que por tanto tempo tem não se interessou em ouvir o que o aluno tem a dizer, tanto do ponto de vista da forma quanto do conteúdo, a qualidade estilística é um critério que não é abordado na leitura dos professores-avaliadores, a não ser em caso de estar relacionada a um modo de escrever literário. No que diz respeito à avaliação, a qualidade estilística também não é uma característica esperada nem na escola, nem no vestibular. Daí a hipótese que nem os professores nem os avaliadores sabem ao certo o que avaliar neste ponto e a nossa curiosidade para averiguar como o critério do Manual do Avaliador parece ser lido e posto em prática.

3. ALGUMAS ABORDAGENS PARA O ESTILO

“A gente encontra o próprio estilo quando
não consegue fazer as coisas de outra maneira.”

(Paul Klee)

Falar de estilo na escrita de textos exige, antes de tudo, iniciar uma discussão sobre as acepções do termo. Em primeiro lugar, uma separação parece ser marcada pelos que se ocupam do tema: de um lado os linguistas, que tradicionalmente não têm se engajado nas investigações acerca das questões estilísticas; do outro lado os críticos e estudiosos da literatura, que com a estilística têm se ocupado do estudo das possibilidades de construção do estilo.

No senso-comum, a noção de estilo parece envolver singularidade, e ao mesmo tempo, sempre que se fala em estilo parece estar se falando de uma atitude pessoal que se destaca em um grupo mais ou menos regular. É assim, por exemplo, quando falamos de um autor conhecido ou até de um estilo na moda. Por outro lado, estilo envolve recorrência, regularidade, o que fica bastante claro quando nos referimos, por exemplo, a um estilo musical, a um estilo arquitetônico ou até a um estilo literário.

O estilo como nós conhecemos de ouvir falar no dia a dia é, enfim, um caminho de mão dupla entre a regularidade e a singularidade, entre a recorrência e a novidade. Esse caminho também tem suas passagens pela escola, principalmente no que diz respeito à produção de textos escritos e à avaliação.

Muitos são os questionamentos quando nos deparamos com a tarefa de ensinar a escrever ou de avaliar um texto escrito. Afinal, onde está o estilo de um texto: na suposta originalidade ou nos traços linguísticos que o fazem ser parte de um grupo seletivo de *bons textos*? É possível apontar as marcas do estilo? O que faz de um texto com bom ou mau estilo?

Essas são perguntas recorrentes, e aparentemente inconclusivas, quando os pressupostos que envolvem o ensino e a avaliação de textos escritos têm a ver com a classificação de textos como bons ou ruins, apontando para uma concepção de língua como norma gramatical, como discutido no capítulo 1.

Na falta de solução prática, o problema parece ter se resolvido pela intuição ou pela impressão de leitura. É comum que se consiga dizer, por exemplo, que um texto é envolvente ou desinteressante, agradável ou desagradável, e ainda apontar os motivos para tais impressões. A análise do estilo parece trilhar o mesmo caminho e assim, podemos considerar o estilo como algo que percebemos, mas que não conseguimos definir para mensurar em termos de “correção” com segurança.

O dilema parece se impor, no entanto, com a necessidade de atribuição de uma pontuação específica em uma grade de critérios de avaliação analítica que considera a qualidade estilística, como vemos, por exemplo, na grade de critérios de avaliação de texto do vestibular abordada neste trabalho. Já que o que se tem feito no contexto escolar como preparação para o vestibular, durante anos, é corrigir redações escolares e atribuir a elas notas baseadas na quantidade de erros gramaticais, ortográficos e de forma, fica a pergunta: é possível medir os níveis de estilo de um texto para avaliá-lo? De que maneira?

Diante da necessidade de entender melhor o que é estilo, afinal, para empreendermos nossa análise no próximo capítulo e de ponderarmos como a qualidade estilística é considerada pelo próprio Manual do Avaliador, vamos apresentar aqui algumas concepções e entendimentos do termo.

3.1. Concepções fundamentais de estilo no campo da literatura

Possenti (2008, p. 183-210), do seu lugar de linguista, tece *notas sobre o estilo literário* – assim está intitulado o capítulo 8 do seu livro *Discurso, estilo e subjetividade* – e discorre sobre a perplexidade de se observar o grau de precisão em relação ao trabalho de um crítico literário. Se, por um lado, ele aponta para o espanto do linguista com a falta de definições um pouco mais precisas no trabalho do crítico, por outro, justifica o fato de não se conseguir fixar um ponto de partida seguro para o estudo do fenômeno da linguagem literária, visto que considera o *corpus* com que trabalha o crítico literário mais complexo que o *corpus* com que normalmente trabalha o linguista.

A partir daí, o autor apresenta o panorama da concepção de estilo no campo da crítica literária, que, apesar de assumir, muitas vezes, um posicionamento intuitivo a respeito do estilo, não exclui a busca pela objetividade e acaba por conceber o estilo de três maneiras fundamentais na tradição: por uma vertente psicológica, por uma vertente sociológica e por outra que ele chama de formalista (p. 187).

Na primeira vertente, na qual o representante típico é Spitzer, “a linguagem (estilo) de um autor expressa seu espírito da mesma forma que uma língua expressa o espírito de um povo”. A definição de estilo é concebida a partir da visão de linguagem psicologizante de Spitzer: “o estilo como desvio de uma norma” (POSSENTI, 2008, p. 188), que acrescenta que essa é uma das noções mais produtivas na área de estudos estilísticos, com trabalhos onde são analisados “seja criações lexicais, seja inversões sintáticas ou mesmo ‘erros’ conscientes que devem fornecer uma pista interpretativa da intenção estética do autor”.

A segunda vertente, chamada sociologizante, representada por Auerbach, procurou apresentar uma concepção de estilo não formalista, entendendo o estilo como “o próprio modo como o escritor organiza e interpreta o real e estabelecendo, portanto, como tarefa da estilística o estudo da semântica ideológica e sociológica que está subjacente a qualquer estilo” (AGUIAR e SILVA, 1969, p. 594-5 apud POSSENTI, 2008, p. 188)

Segundo Possenti (2008, p. 191), estilo para Auerbach se refere a uma multidão de fatos, desde o uso de palavras socialmente marcadas até conceitos como “trágico, cômico, sublime, complexo, etc”, tem a ver com a concepção de mundo de uma época e tem, afinal, “menos a ver com língua que com a totalidade dos elementos que têm direito a ser representados numa obra”.

Por último, a vertente que Possenti chama de formalista, representada pelo chamado Círculo de Praga, ocupa-se com a materialidade da obra, “operando, basicamente sobre uma utilização estética da linguagem, definida como uso ambíguo e auto-reflexivo da língua” (p.196). É preciso, ainda, que ocorram alterações na ordem da forma da expressão para que “o destinatário seja obrigado a voltar à própria mensagem, para observar as alterações na forma de expressão” (ECO, 1973, p. 9 apud POSSENTI, 2008, p. 196).

Trata-se de uma análise dos elementos formais da obra de modo que a “forma escolhida pelo escritor reforça ou redobra o sentido do que está expresso no texto” (p. 200). Assim, a língua é usada esteticamente quando predomina o aspecto expressivo da linguagem, posto em contraponto ao aspecto cognitivo.

Para os autores do Círculo de Praga a compreensão da obra de arte não depende da psicologia, da sociologia ou de qualquer ciência que se refira ao autor da obra e sua situação histórica e cultural, pois é uma linguagem que pode ser examinada internamente.

De acordo com Mora (2001, p. 1135-6), os trabalhos iniciais dos formalistas estéticos sublinhavam os aspectos sintáticos da obra de arte, deixando de lado a relação entre os signos e os objetos designados. Em seguida, foram se interessando cada vez mais pelos aspectos semânticos e se aproximando das teorias que distinguem linguagem emotiva e linguagem cognoscitiva, o que entra em contraste com o formalismo.

Enfim, com a percepção do contraste, passaram a se ocupar da dimensão semântica, descobrindo que o que é característico da linguagem artística não é a ausência de significado, mas sua multiplicidade.

3.2. Concepções de estilo na linguística: do binário ao dialógico

No que diz respeito ao tratamento dado pelos linguistas ao termo estilo, Possenti (2008) afirma que há uma alternância entre os estudiosos que se referem à oposição língua-fala ou à oposição ou complementariedade entre as diversas funções de linguagem.

Pode-se dizer que se constrói uma dicotomia entre língua e estilo, fundada na distinção saussuriana entre língua e fala. O estilo é idealizado, assim, a partir de um ponto de vista que coloca de um lado uma estrutura fixa e do outro “sub-blocos de fala, que iriam desde as nações até o indivíduo”. (p. 250). A língua é a norma de todas as manifestações da linguagem e é capaz de esclarecer todos os fatos de linguagem.

Outro grupo de linguistas considera o estilo como um fato de língua, o que, segundo Possenti, acaba recaindo sobre apenas um dos lados da dicotomia saussuriana. Esta é a orientação seguida principalmente por Bally, que parte de Saussure e postula que “a linguagem expressa nossos pensamentos” (p. 251) e que, além disso, a linguagem impõe uma deformação à realidade cuja causa é a natureza do nosso eu. A expressão da linguagem pode variar, em alguns casos havendo a expressão de uma ideia da pura expressão do sentimento.

Para Bally (1951, p. 10 apud POSSENTI, 2008, p. 251), o equilíbrio da expressão é “a resultante do impulso emotivo individual e da contenção que provém de considerações estranhas ao indivíduo”. Quando manifestamos nossa vontade, estamos representando a condição social do interlocutor. Assim, a expressão linguística oscila entre dois pólos: os sentimentos individuais e os sociais, que são coercitivos.

Bally busca uma estilística propriamente linguística e não somente da literatura e dos escritores. Assim, sua estilística não se preocupa em estudar o estilo artístico pessoal, mas o uso da língua para expressão dos sentimentos (FLORES e TEXEIRA, 2005, p. 16).

Roland Barthes, valendo-se da confessa posição ambígua de não ser plenamente crítico literário nem linguista, procura tratar da noção impura do estilo em seu ensaio *O estilo e sua imagem* (1969), presente no livro *O rumor da língua* (2004). O autor considera que o estilo sempre foi tomado em um sistema binário, mesmo com a mudança de nome e conteúdo segundo épocas e escolas.

A primeira dicotomia apresentada por Barthes, com origem na retórica clássica, relaciona fundo e forma. A forma (estilo) era considerada como “a aparência ou a vestimenta do fundo, que dela era a verdade, o corpo” (p. 148). Permanece no mesmo caminho, apesar de uma mudança nos termos, a visão de texto como “superposição de um significado e de um significante” (p. 149), sendo o significado um segredo que se esconde atrás do significante.

A segunda dicotomia mencionada no ensaio é estabelecida entre Norma e Desvio e tem raízes no paradigma saussuriano Língua/Fala (Código/Mensagem). Segundo essa perspectiva, o estilo é considerado exceção de uma regra, como uma “mensagem aberrante que surpreende o código” (BARTHES, 2002, p. 152).

No círculo de Bakhtin⁶ o estilo se define de maneira diferente do que foi apresentado até aqui. Ao invés de se construir a partir de sistemas binários de concepção da linguagem, como diria Barthes, o estilo se constitui na relação com o “outro”, como uma dimensão textual e discursiva que carrega consigo uma concepção de linguagem social, histórica e cultural.

A noção de estilo se constrói ao longo da obra do círculo e se interrelaciona com outras noções como linguagem, dialogismo e autoria. Além disso, à medida que se esboçam as concepções, o autor discute e critica vertentes clássicas da linguística e da estilística, como é o caso das críticas em relação às ideias de Vossler e Bally presentes nos capítulos “Das orientações do pensamento filosófico-linguístico” e “Língua, fala e enunciação” do *Marxismo e Filosofia da Linguagem*.

⁶ O círculo de Bakhtin foi um grupo de intelectuais que se reuniu de 1919 a 1929 na Rússia. Neste trabalho são citadas obras atribuídas a Mikhail Bakhtin e Valentin Voloshinov. Existe uma controvérsia no que diz respeito à autoria atribuída às obras de Bakhtin, principalmente em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Assim, utilizo Bakhtin/Voloshinov para citar essa obra e adoto as atribuições de autoria correntes para as outras.

A discussão presente nesses capítulos interessa a este trabalho porque na crítica das duas orientações mestras do pensamento filosófico-linguístico nos tempos em que o livro foi escrito (com primeira publicação em 1929), as concepções de estilo de cada uma aparecem diluídas nas suas concepções de linguagem. Não parece ser a tarefa do momento para Bakhtin (Voloshinov) discutir especificamente estilo, e talvez essa especificidade nunca seja observável em sua obra, mas, a partir desse exame, é possível delimitar o que não estaria no escopo de uma concepção de linguagem e de estilo bakhtiniana.

Em primeiro lugar aparece a crítica à idéia vossleriana de primazia do estilístico sobre o gramatical, na qual a língua “não é um sistema acabado, mas sim o ato de criação individual da fala” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992, p. 76). Importa à evolução da língua a realização estilística de caráter individual e a modificação das formas abstratas da língua. A lógica da língua incide sobre uma renovação constante, “a individualização das formas em enunciações estilisticamente únicas e reiteráveis” (p. 82)

Para Bakhtin (Voloshinov) (1992), a tentativa de explicar o ato de fala como individual “a partir das condições da vida psíquica do sujeito falante” é falha, pois “o ato de fala, ou mais exatamente, o seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo” (p. 109).

A enunciação é de natureza social, é “produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, mesmo que não haja um interlocutor real” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992, p. 112). A palavra é sempre orientada em função do interlocutor, ela é “determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato que se dirige para alguém” (p.113).

Quanto à segunda orientação, que parte da ideia saussuriana, também seguida por Bally, de primazia do ponto de vista do receptor sobre o locutor, a crítica está embasada no fato de que o problema da expressão não é sequer abordado. Segundo Bakhtin (Voloshinov) (1992), nessa perspectiva, o ato individual de fala-enunciação se separa da língua, entendida como “sistema de formas cuja identidade se refere a uma norma” a partir do qual podemos “esclarecer todos os fatos de linguagem com referência a suas formas estáveis e autônomas” (p. 86).

O problema central do entendimento da linguagem sob essa perspectiva reside no fato de que a realidade do sistema de formas normativas como norma social se opõe à fala individual, sendo totalmente dissociada, externa à consciência individual. No entanto, para

Bakhtin (Voloshinov), “apenas para a consciência individual e do ponto de vista dela a língua se apresenta como forma de normas rígidas e imutáveis” (p. 90).

Se, por um lado, a primeira orientação criticada por Bakhtin (Voloshinov) desconsidera a interlocução e a natureza social da enunciação, a segunda entra no binarismo norma/desvio desconsiderando o ponto de vista do individual para a constituição de uma norma social. Neste ponto, pelo viés da crítica, a interlocução se desenha como um conceito interdependente, como uma palavra de ordem, para uma concepção de estilo de origem bakhtiniana.

Se compararmos o que diz Bakhtin (Voloshinov) (1992) sobre a primeira orientação com o que diz Possenti (2008) sobre a vertente psicologizante da crítica de Spitzer, discípulo de Vossler, vemos que, enquanto um trata do ato de criação estética cujo motor principal é o “gosto linguístico”- essa verdade linguística absoluta que dá vida à língua e que o linguista se esforça por descobrir em cada fato de língua, a fim de dar-lhe uma explicação adequada – o outro fala do trabalho do crítico fundado principalmente na “intuição”, na experiência de leitura.

Voltando ao *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, mais adiante, nos capítulos “O discurso de outrem” e “Discurso indireto, discurso direto e suas variantes”, Bakhtin (Voloshinov) discutem a apreensão ativa do discurso, a inter-relação do contexto narrativo com o discurso citado. O estilo aparece aqui como a unidade de formas possíveis do discurso citado, que não permanecem idênticas ao longo do tempo, mas assumem também a condição de estilo, confirmando a ideia de que esse, longe de se esgotar na autenticidade de um indivíduo, inscreve-se na língua e em seus usos historicamente situados.

Nas formas de transmissão do discurso de outrem é que se manifesta uma “relação ativa de uma enunciação a outra através de construções estáveis da própria língua” ((BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992, p. 145). Além disso, é importante “levar em conta a posição que um discurso a ser citado ocupa na hierarquia social de valores” (p. 153)

Aqui, Bakhtin (Voloshinov) utiliza o termo *estilo* para definir a dinâmica da inter-relação da enunciação e do discurso citado. Tem-se o estilo linear e o estilo pictórico. No estilo linear a orientação é criar contornos exteriores nítidos à volta do discurso citado; no estilo pictórico a tendência é atenuar os contornos exteriores nítidos da palavra de outrem.

Em *Discurso na vida e discurso na arte*, assinado por Voloshinov, aparece uma das mais representativas reflexões sobre estilo como constituinte e constituído pela/na

interlocução. O autor parte das especificidades discursivas da vida, utilizando o contexto extraverbal como orientador de avaliações e julgamentos, para analisar como o discurso se constitui na arte.

As avaliações e julgamentos de enunciados pragmáticos “referem-se a um certo todo dentro do qual o discurso verbal envolve diretamente um evento na vida, funde-se com este evento, formando uma unidade indissolúvel” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1926, p. 5). Assim, não há coincidência entre um enunciado na vida e a composição puramente verbal de um enunciado.

Para o autor, sempre que se fala em avaliação ou compreensão de um enunciado, a vida está exercendo influência no enunciado de dentro. O enunciado reflete a interação social do falante, do ouvinte e do herói⁷.

Não é possível conceber aqui um enunciado concreto sem unir os participantes da situação comum como co-participantes. A situação é parte integrante e constitutiva da significação de todo enunciado. Dessa forma,

O individual e o subjetivo têm por trás, aqui, o social e o objetivo. O que eu conheço, vejo, quero, amo, etc. não pode ser presumido. Apenas o que todos nós falantes sabemos, vemos, amamos, reconhecemos – apenas estes pontos nos quais estamos todos unidos podem se tornar a parte presumida de um enunciado. Além disso, esse fenômeno fundamentalmente social é completamente objetivo; ele consiste, sobretudo, da unidade material do mundo que entra no horizonte dos falantes e da unidade das condições reais de vida que geram uma comunidade de julgamentos de valor” (p. 6)

O discurso na arte, diferentemente do discurso na vida, não é tão dependente de todos os fatores do contexto extraverbal, mas também se encontra atrelado ao contexto da vida. Para Voloshinov (1926), “julgamentos de valor determinam a seleção de palavras do autor e a recepção desta seleção (a co-seleção) pelo ouvinte”. Da mesma maneira, “a avaliação opera também em relação ao objeto do enunciado - o herói” (p. 11). O ouvinte, o herói e o autor estão constantemente envolvidos no evento criativo, o qual não deixa de ser evento de comunicação viva.

Segundo a estética formalista, que, como vimos, é criticada pelo Círculo, o conteúdo da obra de arte é organizado pela forma. Seguindo essa visão, a forma “perde seu

⁷ O herói aparece na obra como referência ao objeto do enunciado, aquilo do que se fala.

caráter avaliativo e se torna meramente um estímulo de um passivo sentimento de prazer no receptor” (VOLOSHINOV, 1926, p. 11).

Ao contrário do que o formalismo defende, o pensamento bakhtiniano aponta para a forma como uma avaliação convincente do conteúdo, de maneira que “a seleção do conteúdo e a seleção da forma constituem um e o mesmo ato estabelecendo a posição básica do criador; e neste ato uma e a mesma avaliação social encontra expressão” (p.12).

Para o entendimento da concepção de estilo, desenvolvida primordialmente neste artigo de Voloshinov, a forma, incluindo a escolha do conjunto de seus elementos configurantes, é determinada, desde o início, pela seleção do evento e do herói. Dessa forma, com a dependência do evento, o discurso na arte se aproxima do discurso da vida.

É importante ressaltar que o ouvinte aqui considerado não coincide com o público leitor localizado fora da obra. Considera-se, afinal, a existência de um receptor imanente⁸, participante ativo e determinante na forma da obra. Segundo o autor, “este ouvinte pode ser apenas o portador dos julgamentos de valor do grupo social ao qual a pessoa *consciente* pertence” (grifo do autor (VOLOSHINOV, 1926, p. 16)

O estilo é muito mais que um posicionamento individual, que uma escolha artística despreziosa. Nele estão inexoravelmente imbricadas pelo menos duas pessoas: a pessoa que fala e seu grupo social na forma de ouvinte – “o participante constante na fala interior e exterior de uma pessoa” (p.16).

Mais uma vez, como vemos neste artigo, Bakhtin/Voloshinov constroem a interlocução como a ponte de acesso do estilo. É a relação responsiva contínua entre o ouvinte, o autor e o herói que acaba por constituir a tessitura de um texto.

Compreendendo que a forma não se encontra fora da construção do texto, como um modelo ao qual podemos recorrer para dizer o que queremos dizer, o autor não é aquele que, individualmente, e por meio de uma espécie de dom, fala bem ou bonito sobre um assunto que já conhece. “O autor visa ao conteúdo, enforma-o e o conclui usando para isso um determinado material, no nosso caso verbalizado, subordinando esse material ao seu desígnio artístico, isto é, a tarefa de concluir uma dada tensão ético-cognitiva” (BAKHTIN, 2003, p. 177). “A forma é condicionada, de um lado, a um conteúdo e de outro à peculiaridade do material e aos meios de sua elaboração” (p. 178).

⁸ Tomamos o termo receptor imanente emprestado de Faraco (2009). No artigo *Discurso na vida e discurso na arte* o termo utilizado é participante imanente.

Em *Estética da criação verbal* Bakhtin chama de estilo “a unidade de procedimentos de enformação e acabamento da personagem e seu mundo e dos procedimentos, por esses determinados, de elaboração e adaptação do material” (p.186). A enformação e o acabamento da unidade do estilo se relacionam diretamente com o conteúdo, isto é, com o mundo dos outros.

Dentro dessa perspectiva, o texto não é um objeto, sendo por esta razão “impossível eliminar ou neutralizar nele a segunda consciência, a consciência de quem toma conhecimento dele” (BAKHTIN, 2003, p. 333). A consciência do leitor/ouvinte “pode levar um locutor representar de modo distinto uma mesma realidade em função dos interlocutores a que dirige suas falas ou em função da ação que sobre eles pretende realizar” (*idem*).

Busca-se estabelecer um encontro com o leitor em que o autor se transforma para ler o próprio texto. Dessa forma, o autor, que se constrói a partir do acontecimento da obra como participante dela e é o orientador autorizado do leitor (BAKHTIN, 2003, p. 191), insere-se no movimento de busca pela melhor maneira de constituir essa orientação.

Voltamos, um pouco, ao que arquiteta Possenti para uma concepção de estilo acoplada à teoria linguística: em seu livro, vemos que o agenciamento dos recursos linguísticos é a primeira e mais importante das condições de possibilidade do estilo e é fruto da atividade do locutor que faz com que sejam produzidos, “nos discursos, efeitos não tão claramente interpretáveis quanto os sintáticos e semânticos, mas também não irrelevantes a ponto de não colaborarem para individualizar o discurso e, por ele, o locutor” (2008, p. 273).

Em segundo lugar, a condição de possibilidade do estilo é a existência do indivíduo *que escolhe*, que agencia os recursos, de modo que não está subordinado ao contexto ou à classe a que pertence. Se é verdade que o indivíduo

não está livre das regras linguísticas nem das sociais, também é verdade que as regras linguísticas lhe permitem espaços e as regras sociais lhe permitem pelo menos aspirações, representações e, mesmo, rupturas de regras, lugares onde a subjetividade se manifesta como não necessariamente assujeitada, mas sim ativa.

Em outras palavras, é necessário que o escritor se torne leitor do próprio texto, não apenas para ler o assunto do qual fala, mas, sobretudo para se colocar no lugar do leitor que vai ler o seu texto e, assim, ser capaz de fazer as escolhas para expressão da sua subjetividade ativa de maneira a orientar-se ao longo das frases que vai encadear. De acordo com Oliveira (2005, p. 157), qualidade estilística pressupõe a condição de autoria, que recobre justamente as condições expressivas do indivíduo que escreve a partir de um determinado lugar.

Sob essa perspectiva de observação do estilo, as qualidades discursivas propostas por Guedes (2009) estão interligadas às qualidades estilísticas. A qualidade da concretude, mencionada no primeiro capítulo, parece ser a condição principal para se observar o estilo, já que para explicitar a visão do autor a partir dos elementos associados no texto é necessário que se empreenda uma seleção de palavras, de expressões, de explicações, de exemplos, de maneira que, confrontando-se com as ideias do autor, o leitor possa ampliar seus conhecimentos a respeito do assunto tratado e não apenas preencher as lacunas do texto com suas inferências.

Do ponto de vista do vestibular, a qualidade estilística assume um papel diferente porque, sendo a redação do vestibular uma *redação escolar*, não poderíamos pressupor autoria ou qualidades discursivas. Desse modo, para fins de classificação, a presença desse item na grade de avaliação parece ser considerado, pelos avaliadores e pelo próprio paradigma, como um acessório, como uma pontuação extra atribuída as redações que consigam apresentar as características descritas para o item no Manual do Avaliador.

4. UM OLHAR PARA A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE ESTILÍSTICA

“Le style, pour l'écrivain aussi bien que pour le peintre,
est une question non de technique mais de vision.”
(Paul Valéry)

Tomando a redação do vestibular como referência, uma das hipóteses para explicar a concepção de escrita dos avaliadores é o tradicional ensurdecimento da escola no momento de ler o que os alunos têm a dizer em seus textos escritos. Como discutido no capítulo 1, na tradição escolar, o momento da produção textual esteve restrito ao ensino de fórmulas de tipos de textos e à procura de erros gramaticais para medir o aprendizado e para atribuir uma nota.

Para responder à pergunta de como um dos itens do paradigma adotado pela UFRGS – a qualidade estilística – é avaliado em redações que precisaram passar por uma reavaliação por motivo de discrepância de notas entre a modalidade analítica e holística, vamos propor uma leitura (uma avaliação) para cada redação, olhando detalhadamente para o que diz o candidato sobre o tema, para, em seguida, observar como as notas são atribuídas na Prova de Redação do Vestibular no item *qualidade estilística*. Em outras palavras, vamos apontar para o que parece estar contemplado e, ao mesmo tempo, para o que ainda pode ser contemplado de qualidade estilística nas avaliações das redações.

Considerando a língua não apenas como um sistema de normas, mas como produto da interação entre indivíduos socialmente organizados, a forma linguística só pode ser analisada a partir da sua funcionalidade, na maneira como configura a nova significação e a interlocução pretendida em um contexto determinado.

Acreditamos que a avaliação de produção textual na escola e também a avaliação do teste de escrita requisitado pelo vestibular – a Prova de Redação – deve ir além da identificação dos problemas de expressão linguística, passando pela análise de como os recursos expressivos ajudam ou prejudicam na construção dos sentidos do texto.

Esta discussão se baseia na ideia de que não faz sentido discutir *estilo* em redações escolares, que ditam o modelo das redações do vestibular, ou vice versa, uma vez que essas redações geralmente não se constroem a partir das escolhas de quem as escreve, com a intenção de apresentar um ponto de vista sobre um assunto qualquer, mas para cumprir uma tarefa de repetição do que foi dito pela escola e legitimado socialmente como correto.

Para que se possa avaliar a qualidade estilística de um texto é necessário que os recursos expressivos sejam considerados no âmbito do discurso.

A partir da expectativa de que as redações de vestibular são *redações escolares*, e que o comum para esse tipo de produção é não apresentar qualidade estilística, visto que a produção redações escolares não está no âmbito do discurso, a inserção desse item em um paradigma de avaliação de redação do vestibular cumpre outro papel. Nesse tipo de avaliação, que se presta a classificar candidatos pela atribuição de notas, o estilo pode ser considerado como um acessório, uma característica exclusiva dos textos que demonstram *riqueza* expressiva e uma argumentação que aponte para uma inovação em um ponto de vista.

Sendo assim, trata-se de um item no qual não se espera que o candidato ao vestibular atinja pontuação máxima, até porque a própria proposta temática vai determinar a falta de possibilidade de escolha para o candidato dizer o que tem a dizer. Nesse sentido, quanto mais direcionado estiver a um tema específico, mais o candidato está impossibilitado a realizar escolhas e, conseqüentemente, mais generalista será a sua redação. Esse parece ser o caso do tema proposto para as redações no ano de 2009, como veremos na nossa análise.

Do ponto de vista dos avaliadores, parece que a qualidade estilística acaba, muitas vezes, sendo relacionada à forma do texto e à norma gramatical, como veremos mais adiante. É claro que uma pontuação atribuída por um avaliador específico não é capaz de dizer como os avaliadores enxergam a avaliação e, por esse motivo, optamos por analisar redações que receberam dupla avaliação analítica, a fim de comparar a diferença entre a primeira e a segunda na pontuação da qualidade estilística.

É exatamente nesse ponto que concordamos com Flores e Endruweit (2005, p. 139) sobre certa impossibilidade de tudo dizer em termos de avaliação, uma vez que enxergar o que em um texto o transforma em um bom texto – a qualidade estilística – “não admite expressão em fórmulas diretas e conclusivas”.

4.1. Dados da pesquisa

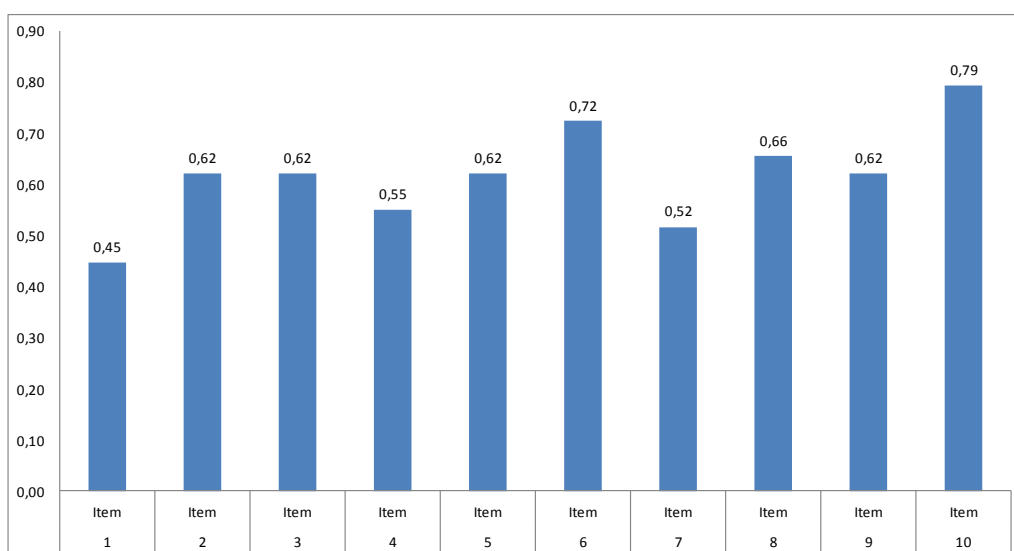
A partir da hipótese de que a qualidade estilística seria o critério da grade de avaliação em que o candidato normalmente não consegue atingir pontuação máxima, e, assim, esse seria o item em que mais pontuações zero seriam previstas, com a possibilidade

de examinar mais de uma avaliação atribuída à mesma redação, procedemos à comparação das pontuações atribuídas na avaliação e na reavaliação para observar o quanto elas oscilam da primeira avaliação para a segunda em cada um dos itens da parte *Estrutura e Conteúdo* da grade analítica. O objetivo aqui é observar se há, no grupo das redações selecionadas, maior conformidade ou flutuação nas pontuações em cada item.

Partindo da curiosidade de olhar para as redações observando como as notas lhes são atribuídas, de um conjunto de 189 redações do vestibular da UFRGS escritas por candidatos ao curso de Letras no ano de 2009, selecionamos as 29 redações que precisaram passar por uma reavaliação por causa da discrepância igual ou maior que 2,5 entre a avaliação holística e a analítica.

Em seguida, comparamos cada um dos itens da grade da primeira avaliação com os da reavaliação, calculando a diferença de pontuação entre eles. O resultado, neste grupo de redações, apontou para uma maior diferença nas pontuações referentes ao item da qualidade estilística, que apresentou variação de 0,79 pontos, o que corresponde a 26,3%. Do outro lado da grade, no item 1 – caráter dissertativo, a média da diferença entre as notas das avaliações sofre a menor variação, de 0,45 pontos, correspondente a 15%.

O quadro com as médias das diferenças de cada um dos itens da Estrutura e Conteúdo segue abaixo:



Quadro da diferença entre os itens de Estrutura e Conteúdo nas duas avaliações

Os números obtidos nessa comparação para os fins deste trabalho não podem ser tomados como referência, visto que o número total de redações com notas discrepantes

considerado é muito pequeno. A nossa intenção não é, pois, dizer que a qualidade estilística é o item no qual os avaliadores mais variam suas notas no processo de avaliação da UFRGS. Para isso seria preciso avaliar um número bem maior de redações em vários anos. O nosso objetivo é ponderar o entendimento desse item por parte dos avaliadores a partir das notas que eles atribuem para cada texto.

Podemos inferir que talvez não seja por acaso que a qualidade estilística esteja na ponta final da grade de avaliação, estando na outra ponta o caráter dissertativo, que a partir de um olhar apressado pode ser visto como primeira condição de construção de um texto, pela determinação da forma. Sob esse ponto de vista, a qualidade estilística estaria ali na outra ponta porque, tendo o texto conseguido boa pontuação em todos os outros critérios, seria a qualidade estilística o ápice expressivo do candidato a partir do olhar avaliativo.

4.2. O que se avalia e o que se pode avaliar na qualidade estilística das redações de vestibular da UFRGS

Iniciamos a análise das redações e suas respectivas avaliações com uma imagem do filme *Lust for Life* (MINNELLI, 1956), na qual o personagem de Vicent Van Gogh escreve para o seu irmão Théo sobre o estilo de pintura que ele busca incansavelmente imprimir em suas telas. No filme, Van Gogh fala que está buscando um estilo que permita que as cores se misturem nos olhos de quem as vê, com um desenho em que se veja não apenas as mãos, mas os gestos, não apenas os rostos, mas as expressões.

Não é preciso discorrer sobre a relevância que o estilo construído por Van Gogh ganhou com o passar dos anos, tornando-o único e inconfundível. Na realidade, queremos destacar aqui a *verdade* pintada em suas telas materializada a partir de uma forma que fugia aos padrões estéticos da época, a ponto do pintor não conseguir vender suas obras em vida.

Parece, entretanto, que a verdade da vida, o cotidiano, a natureza, todos esses elementos tão reais pintados com vigorosas pinceladas de cor conseguiram permitir que os olhos de quem observa a pintura percorra o caminho, o movimento, e crie o seu próprio olhar.

Nesse sentido, a nossa leitura de cada uma das redações assume um caráter mais holístico, já que não apreciamos item por item da grade de avaliação, mas analisamos, de

maneira geral, como a qualidade estilística pode ser observada nas redações a partir do que está descrito do Manual do Avaliador.

Para proceder à análise, separamos dois grupos de redações do ponto de vista da avaliação da qualidade estilística: as que foram consideradas excelentes (nota três) em pelo menos uma das avaliações e as que foram consideradas não-satisfatórias (nota zero) em pelo menos uma das avaliações. O objetivo dessa separação é identificar se existem diferenças na maneira que o candidato desenvolve o tema entre as redações do primeiro e o segundo grupo, para, em seguida, responder à pergunta de como a qualidade estilística parece ser avaliada segundo o paradigma atual.

A leitura que fazemos das redações já responde à pergunta sobre o que pode ser contemplado na avaliação da qualidade estilística, ou seja, a nossa sugestão de avaliação do item se desenha no próprio processo de busca sobre como se constroem os sentidos em cada redação.

Assim, a análise se desenvolve a partir dos seguintes passos: 1) leitura da redação considerando a presença ou a ausência de qualidade estilística; 2) verificação da hipótese de que as redações do vestibular, assim como as redações escolares, não possuem estilo; 3) comparação dessa leitura com a pontuação atribuída pela avaliação do paradigma em uso pela UFRGS; 4) considerações sobre o que a redação nos diz sobre a pontuação que recebe e o que isso nos diz sobre a concepção que os avaliadores possuem de qualidade estilística.

Primeiramente, vamos conhecer o que foi proposto para a Prova de Redação em 2009:

Prova de redação

As condições de vida de uma população podem ser avaliadas a partir de parâmetros sociais, tais como renda, acesso a emprego, a serviços sanitários, a bens de consumo, entre outros.

Observe os dados abaixo, relativos ao Rio Grande do Sul no período de 2006 a 2007, retirados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada pelo IBGE.

AUMENTOU	DIMINUIU
RENDA: de R\$ 993,00 para R\$ 1007,00. O RS está em 7º lugar, atrás de DF (1º), SP, RJ, SC, PR e MS.	TRABALHO: de 66,6% para 62,6%. O RS supera o Paraná, mas perde para SC 67,2%. A média nacional é de 62%
MULHER no comando da família: de 31,9% para 34,7%.	TRABALHO INFANTIL: (crianças de 10 a 14 anos): de 13,3% para 12,4%. A média nacional é de 10,1%.
EMPREGO em serviços: de 36,1% para 36,5%.	ESCOLARIZAÇÃO: (crianças de 7 a 14 anos): de 98,4% para 97,9. SC tem 99% de cobertura.
REDE DE ESGOTO: de 80,4% para 83,1%. Ainda é o 5º, perdendo para SC (86,2%).	TELEFONE: de 89,5% para 89,1%. Continua acima da média nacional (77%), só perdendo para o DF (95,7%).
ÁGUA ENCANADA: de 84,4% para 85,3% dos domicílios.	
COLETA DE LIXO: de 89,4% para 90,8%. É o 6º, atrás de SC.	
COMPUTADOR: de 25,5% para 29,7%. Está abaixo de SC (37,4%). O campeão é o DF (48,4%).	Adaptado de: <i>Zero Hora</i> , 19 set. 2008, p. 40

Tendo observado esses dados:

- . associe-os a um ou mais parâmetros sociais;
- . defina, a partir do(s) parâmetro(s) selecionado(s), o seu ponto de vista acerca das condições de vida das pessoas que residem no Rio Grande do Sul e
- . redija uma redação, **de caráter dissertativo**, explicitando o seu ponto de vista, incluindo, se julgar conveniente, sugestões para o desenvolvimento do estado

Em primeiro lugar, faz-se uma pequena contextualização sobre o texto em forma de quadros com números e, em seguida, propõe-se, a partir da leitura dos dados do texto base, a seguinte atividade: associar parâmetros sociais para desenvolver um ponto de vista acerca da relação entre eles em um texto de caráter dissertativo.

Não é nosso objetivo aqui analisar a construção da tarefa da Prova de Redação, mas não podemos deixar de fazer algumas considerações sobre ela, considerando o caráter

responsivo de todo texto que se escreve. No caso de uma proposta temática como essa, não é de se esperar que haja espaço para o desenvolvimento de um “espaço próprio de dizer”, como sugere o nível excelente da qualidade estilística.

Com um tema em que o candidato deve discorrer sobre problemas gerais a respeito das condições de vida do estado é muito difícil que ele se engaje a dizer alguma coisa, porque provavelmente o que tem a dizer sobre o tema é o que “se ouve por aí”. Do mesmo modo, o leitor desse texto é o dono da caneta de correção e não um interlocutor interessado em saber alguma coisa a mais sobre o tema, até porque ele também não escolheu ler sobre esse tema.

Com tudo isso em mente, para proceder à análise dividimos as redações em dois grupos, cada um com três exemplares: as redações excelentes e as redações não-satisfatórias.

4.2.1 As redações excelentes

Segundo o Manual do avaliador (COPERSE, 2009, p. 24), na atribuição da pontuação, o nível excelente (nota 3) deverá corresponder

ao texto em que o autor revele uma tessitura com vocabulário diferenciado e pertinente ao campo semântico em que se insere o tema tratado; revele domínio da sintaxe de frase complexa, conduzindo com competência a relação entre um argumento e outro, ligando-os por meio de nexos expressivos... às redações em que o autor apresentar inovações, que marquem um espaço próprio de dizer, bem como a superposição de vozes na argumentação que enriquecem o texto dissertativo.

Sabendo disso, vamos ler e analisar as três redações a seguir, bem como as avaliações a elas atribuídas.

Redação 1

A evolução gaúcha nos parâmetros sociais

O Rio Grande do Sul, por sua localização geográfica e situação econômica, sempre obteve bons resultados na avaliação das condições de vida da sua população.

Apesar do crescente aparecimento de fenômenos climáticos nos últimos tempos, nossas bacias hidrográficas ainda têm condições de abastecer o estado, fazendo com que a maior parte das cidades tenha tratamento de água e rede de esgoto.

Esses serviços sanitários, importantes no nosso dia-a-dia, também ajudam na prevenção de doenças, que às vezes podem provocar até morte.

Quando melhoramos esses fatores, estamos proporcionando benefícios a nós mesmos (possibilitando o aumento da expectativa de vida) e contribuindo positivamente com as gerações que ainda estão por vir.

Outro parâmetro social que está aumentando no Rio Grande do Sul, assim como em todos os estados brasileiros, é o acesso a computadores. Esse índice é essencial para que o nosso estado se desenvolva, devido à evolução da tecnologia no mundo inteiro.

Os computadores compreendem uma série de funções que, anos atrás, precisaríamos de vários aparelhos para realizá-las. Já existem projetos em várias cidades gaúchas, principalmente nas áreas mais pobres, que procuram inserir a tecnologia na vida das pessoas com maior carência econômica e, com isso, ajudam também a formar novos cidadãos.

Muitas pessoas, através desses projetos, adquirem não só conhecimento e diversão, mas também amigos e até um emprego. Com a evolução do pensamento capitalista e da tecnologia, é muito difícil não conviver com essa realidade virtual.

Tantos os serviços sanitários como o acesso aos computadores são parâmetros que vêm crescendo no nosso estado, por isso devemos nos empenhar para sempre obter resultados positivos e, assim, continuarmos tendo um ótimo padrão de vida quando comparado ao dos outros estados brasileiros.

Já pelo título percebemos o esforço do candidato em dialogar com o texto base da proposta da redação. A partir daí, com a leitura da palavra *evolução*, cria-se a expectativa no leitor de que o texto vai tratar das melhorias relacionadas ao aumento dos números apresentados.

A redação se inicia com um problema de imprecisão, relacionando os bons resultados nas condições de vida da população à localização geográfica e à situação econômica. A primeira pergunta que nos fazemos é: em que exatamente a localização geográfica implicaria em bons resultados na avaliação das condições de vida? A localização geográfica é também posta em paralelismo com a situação econômica, construindo uma relação que não é explicitada no texto. A informação de que a condição de vida é boa por causa da situação econômica também é vaga e imprecisa, visto que o candidato não nos faz conhecer qual é essa situação e em que ela contribui para as condições de vida da população.

Além disso, a relação entre localização geográfica, situação econômica e boas condições de vida adquire, pela forma como é construída pelo candidato, ares de verdade absoluta, uma vez que não apresenta as explicações necessárias para estabelecer tal relação e ainda utiliza o *sempre* como indicador de algo que já é de conhecimento comum. Assim, não percebemos um posicionamento que marque um espaço próprio do dizer por parte do candidato.

No segundo parágrafo, o candidato afirma, usando uma concessão, que as bacias hidrográficas ainda têm condições de abastecer o estado, apesar do crescente aparecimento de fenômenos climáticos. Por causa do uso do *ainda* podemos inferir que o *aparecimento de fenômenos climáticos* seria a principal causa de escassez de água para abastecimento do estado. Entretanto, o uso da expressão *fenômenos climáticos* não especifica qual o

problema relacionado ao clima do local que poderia causar danos às bacias hidrográficas. Trata-se de uma imprecisão semântica que compromete todo o entendimento do parágrafo, visto que *fenômenos climáticos* faz referência a qualquer atividade atmosférica que pode influenciar na mudança climática de uma região. Por fim, o tratamento de água e a rede de esgoto são condicionados à existência de bacias hidrográficas, sendo que, na realidade, não existe uma condição natural que os una.

No terceiro parágrafo, o candidato usa um *também* para juntar o benefício da prevenção de doenças a outro benefício (ajuda) que não conhecemos, pois não foi mencionado anteriormente. Se a intenção foi de dizer *também* em relação à importância no nosso dia-a-dia, poderíamos considerar o problema solucionado, mas outro se criaria, pois o candidato estaria construindo um falso paralelismo, a partir do qual se consideraria a prevenção de doenças fora do rol de importâncias do nosso dia-a-dia. Ademais, no final do parágrafo o uso inadequado de vírgula aponta para uma ambiguidade. Como está colocada na redação, a vírgula depois de *doenças* faz entender o seguinte: qualquer doença às vezes pode provocar até a morte, o que é uma obviedade, exacerbada pelo uso do *até*. Por tamanha obviedade, inferimos que o candidato queria, na verdade, mencionar doenças graves, com a introdução de uma oração adjetiva restritiva e não explicativa, mas para isso a vírgula não caberia.

No parágrafo seguinte, percebemos um problema de referenciação no uso de *esses fatores*, pois não conseguimos saber quais são os fatores que propiciam benefícios a nós mesmos. Seria uma referência ao tratamento de água e à rede de esgoto? Não sabemos, pelo simples fato de que o autor não nos informa. Segue-se a isso o uso de chavões como *aumento da expectativa de vida e melhoria do mundo para as gerações que virão*.

O quinto parágrafo é iniciado com outro problema de referenciação: o candidato menciona *outro* parâmetro social que está aumentando quando não mencionou o primeiro. Certamente tendo usado até então a rede de esgotos e tratamento de água como tema e tendo lido na proposta que a rede de esgoto e tratamento de água (água encanada) teve aumento nos números, o candidato supõe que está implícito que já tratou de parâmetros que apresentaram bons números ou, o que fica ainda mais claro, é que parece que o assunto tratado até aqui terminou e o candidato forçou uma relação entre parâmetros, já que essa seria a tarefa lida na proposta de associar um ou mais parâmetros sociais lida na proposta.

Ainda em relação ao *outro parâmetro*, o *aumento* utilizado como algo positivo, que indicaria naturalmente evolução, gera outra imprecisão. Também não fica claro o uso de

devido à para relacionar a importância do “índice” do acesso a computadores no desenvolvimento do estado ao desenvolvimento da tecnologia no mundo inteiro. A importância do índice não é explicada pelo desenvolvimento da tecnologia. Além disso, a leitura do parágrafo aponta para um entendimento de que o simples acesso a computadores implicaria em desenvolvimento da tecnologia.

Quando parece que o candidato vai enfim explicar as contribuições do acesso aos computadores para o desenvolvimento do estado, o sexto parágrafo é iniciado por mais um chavão: os computadores substituem vários aparelhos. O chavão utilizado não serve de explicação da importância do acesso aos computadores para o desenvolvimento do estado, pois não sabemos, afinal, em que exatamente a troca de vários aparelhos por apenas um influencia nesse desenvolvimento. Para agravar a imprecisão da ideia, são utilizadas expressões generalistas como *uma série de funções* e *anos atrás*. No mesmo parágrafo, encontramos ainda um problema de referência com uma duplicação de pronomes.

Depois de dizer isso, o candidato continua com outra ideia que não tem a ver com o que foi dito sobre a substituição dos aparelhos por um e ainda é problemática do ponto de vista da própria construção dos conceitos. Ele afirma que a existência de projetos que procuram inserir a tecnologia na vida das pessoas com maior carência econômica ajudam *também* a formar *novos* cidadãos. Em primeiro lugar, não dá para saber se é verdade que existem tais projetos, porque a referência a eles é vaga; em segundo lugar, o candidato mais uma vez faz uso de um *também* sem ter citado um benefício anterior; por último, ele parece pressupor, com o uso da palavra *novos*, que as pessoas com maior carência econômica, sem acesso a computadores, não são cidadãos, uma vez que não estão “formados” como tal por não terem esse acesso. Fica para o leitor a pergunta: mas a tecnologia por si só inserida na vida do cidadão é capaz de transformá-la a ponto de transferi-lo da categoria de não-cidadão para novo cidadão?

Nesse ponto, ressaltamos aqui que não é tarefa do avaliador julgar a opinião do vestibulando, e não é isso que estamos fazendo no parágrafo acima, por exemplo. Na verdade, não estamos contestando a opinião de quem escreve sobre cidadania, mas discordamos de uma questão conceitual que não está abalizada no texto e que aponta, em última análise, para uma visão apressada de que pobre não é cidadão. Podemos inferir que o candidato “quis dizer” que, para um exercício completo da cidadania, as pessoas, mesmo as mais carentes, devem ter acesso inclusive à tecnologia, que na redação se restringe ao acesso a computadores. Ocorre que, da mesma forma que não cabe ao avaliador julgar

ideologicamente a opinião do candidato, não cabe a ele determinar sozinho os sentidos do texto e ser benevolente a ponto de entender o que “dá pra entender” do texto.

Provavelmente na tentativa de explicar os benefícios dos tais *projetos*, o candidato faz uma lista do que se pode conseguir a partir deles: conhecimento, diversão, amigos e emprego. A partir dessa afirmação, o leitor pode encontrar dois problemas na recuperação do que o autor queria encaminhá-lo a ver: a falta de referência dos projetos, que se inicia no parágrafo anterior, e um falso paralelismo entre conhecimento e diversão, de um lado, e amigos e emprego, do outro, agravado pelo uso da expressão *não só - mas também*, que aproxima conceitos distantes. Esse distanciamento, no entanto, não faz sentido se não houver uma razão explicitada pelo autor; afinal, não há porque separar conhecimento e diversão de amigos e emprego em blocos semânticos diferentes, o que seria aceitável se o candidato tivesse dito, por exemplo, “não só diversão e amigos, mas também conhecimento e até um emprego”.

No final do parágrafo são empregados clichês como *evolução capitalista* e *realidade virtual* que, por serem imprecisos, dificultam ainda mais o caminho do leitor para entender o que o autor está querendo dizer, visto que o uso dessas expressões não contribui para o desenvolvimento do assunto tratado até então, compondo um todo, mas apenas se assemelha a uma listagem daquelas “expressões atuais” que devem compor a dissertação da redação do vestibular, segundo os ensinamentos da escola.

Para concluir, o candidato retoma os dados escolhidos no texto base da proposta para o desenvolvimento da redação: água encanada e rede de esgoto, que ele chama de serviços sanitários, e acesso a computadores. Contudo, não é possível saber o que se quer mostrar na conclusão além de uma demonstração de que dois parâmetros foram mencionados. Afinal, tudo que se diz nessa conclusão é impreciso, gerando ambiguidade, uma vez que os dados não mostram uma evolução no tempo, em vários anos, como sugere o candidato ao dizer *vêm crescendo*. Além disso, a indicação do crescimento contínuo como motivo para empenho é contraditório, pois aquilo que já está bom não pressupõe empenho para mudança.

Tendo visto o que diz a redação e como nela estão articulados os recursos linguísticos, vamos observar como essa redação foi avaliada a partir dos parâmetros adotados pela UFRGS.

19 UFRGS - COPERSE
Concurso Vestibular 2009

UFRGS - COPERSE
Concurso Vestibular 2009

CANHOTO 1 028599.08-45

CANHOTO 2 028599.08-45

AValiaÇÃO (AValiaÇÃO 1)

Zero (A) (B) (C) Tangenciamento (Des. 80%) (D) (E)

ESTRUTURA E CONTEÚDO

Item	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
Caracter. Discursivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilização de Figuras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abordagem de Temas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conteúdo Programático	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coerência Textual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atualidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clareza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros Critérios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escores	3	2	3	3	3	2	3	2	2	3

EXPRESSÃO

Item	01	02	03	04	05
Coerência Organizativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sintaxe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Normatização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estilo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nº Erros	3	4	4	5	5
Escores	2	4	4	5	5

SOMA DE ESCORES: 26

SOMA DE ESCORES: 20

REAValiaÇÃO (AValiaÇÃO 4)

Zero (A) (B) (C) (D) (E) (F) (G) (H) (I) (J) (K) (L) (M) (N) (O) (P) (Q) (R) (S) (T) (U) (V) (W) (X) (Y) (Z)

Nota HOLÍSTICA

Tang. (Des. 50%)

Nota: 7

AValiaÇÃO (AValiaÇÃO 2)

Zero (A) (B) (C) (D) (E) (F) (G) (H) (I) (J) (K) (L) (M) (N) (O) (P) (Q) (R) (S) (T) (U) (V) (W) (X) (Y) (Z)

Nota HOLÍSTICA

Tang. (Des. 50%)

Nota: 6

REAValiaÇÃO (AValiaÇÃO 3)

Zero (A) (B) (C) Tangenciamento (Des. 50%) (D) (E) (F)

ESTRUTURA E CONTEÚDO

Item	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
Caracter. Discursivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilização de Figuras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abordagem de Temas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conteúdo Programático	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coerência Textual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atualidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clareza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros Critérios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escores	2	1	2	3	2	2	2	2	2	2

EXPRESSÃO

Item	01	02	03	04	05
Coerência Organizativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sintaxe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Normatização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estilo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nº Erros	3	4	3	5	5
Escores	2	4	3	5	5

SOMA DE ESCORES: 20

SOMA DE ESCORES: 19

Quadro de avaliação da Redação 1

Na primeira avaliação analítica realizada, a redação recebeu nota 9,33 na avaliação analítica e nota 6 na avaliação holística, contabilizando uma discrepância de 3,33 pontos entre as duas modalidades de avaliação. Assim sendo, a redação passou por reavaliação, na qual recebeu 8,03 na avaliação analítica e 7 na avaliação holística.

Olhando para as avaliações analíticas, que nos interessam aqui por ser mais fácil observar a leitura do avaliador devido à pontuação atribuída para cada critério, constatamos, inicialmente, que na primeira avaliação não foram atribuídos erros de *Expressão* à redação. Na reavaliação, apenas dois erros de pontuação são considerados, e a nota da qualidade estilística é diminuída em um ponto apenas, passando à categoria de satisfatória (2).

A quantidade pequena de erros ou nenhum erro percebido é um dado que nos diz muito sobre como a redação foi avaliada segundo o paradigma adotado, porque isso faz com que metade dos pontos da nota analítica (5,00) estejam garantidos. Além disso, como o nível excelente na qualidade estilística diz respeito à presença de vocabulário diferenciado e ao domínio da sintaxe de frases complexas, acreditamos que a falta de *erros* evidenciada pelo avaliador na parte de *Expressão* da grade pode influenciá-lo na

constatação de que a redação tem estilo, embora essa aproximação tenha mais a ver com uma concepção de estilo e, provavelmente, de texto do avaliador.

Dessa maneira, vemos que o uso de palavras sem desvios ortográficos e o uso de nexos expressivos, mesmo não estabelecendo as relações adequadas, aproxima a redação da concepção de estilo contemplada por essa avaliação. No entanto, como vimos na nossa análise da redação, numa avaliação de estilo que quer saber de um ponto de vista inovador e que espera que o autor vise também ao conteúdo para, então, chegar a uma escolha adequada dos recursos expressivos do texto, a redação apresenta problemas.

Sendo assim, podemos dizer que o estilo avaliado como excelente aqui tem a ver com a construção de uma *redação escolar* por um candidato que não tem o que dizer; afinal, o próprio tema não é capaz de provocar um olhar inovador por parte do candidato e também não é capaz de envolver o leitor- avaliador.

Redação 2

Alerta para a escolarização

As condições de vida das pessoas que residem no Rio Grande do Sul não são ruins. Segundo dados estatísticos do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o estado apresenta alguns índices positivos em relação a alguns parâmetros sociais. Porém, o mais importante deles – o Ensino – apresentou queda não só nos números mas também na qualidade.

Investir em medidas a curto prazo, como emprego e saneamento (dados que apresentaram melhorias no Rio Grande do Sul), que têm consequências imediatas, é uma boa estratégia para aumentar a qualidade de vida no estado. Contudo, investir em educação deve ser prioridade. Primeiro, porque é um investimento a longo prazo que trará benefícios não só agora, como também no futuro. Segundo, porque a qualidade de ensino é um aspecto que influencia positivamente todos os outros setores sociais.

Educar é, antes de tudo, ensinar a pensar. Um povo com educação é um povo que sabe ter visão crítica a respeito de qualquer assunto. Por meio da qualificação, a população pode aumentar sua renda, aumentar os bens de consumo e, conseqüentemente, gerar empregos. Além disso, cidadãos educados e conscientes podem cobrar melhorias para o estado. Por isso, dedicando-se à escolarização, não só o Rio Grande do Sul, mas todos os outros estados, poderão ter moradores capazes de melhorar as próprias condições de vida.

Sendo assim, fica evidente a importância do Ensino e o alerta para a sua desqualificação no Rio Grande do Sul. O conhecimento é a riqueza do povo e deve ser a riqueza dos gaúchos também.

Essa redação tem um problema central a ser discutido: o tema é desenvolvido a partir de um aspecto que não é tratado pelo texto da base da proposta. O candidato retira um dos itens do quadro da proposta – a escolarização – e escreve sobre a sua qualidade, sendo que o quadro apresentado na proposta traz informações que se referem apenas à quantidade.

Ao escrever *não só nos números, mas também na qualidade*, o candidato sugere um diálogo com os números que foram dispostos na pesquisa do IBGE; esse diálogo aparece, no entanto, como se o leitor da redação tivesse necessariamente lido também o texto da proposta, já que é feita uma referência definida, que aponta para os números de maneira bem determinada.

O candidato adiciona, no parágrafo introdutório, o dado que vai ser tema da sua redação: a qualidade do ensino, mas utiliza o termo Ensino – com letra maiúscula – no lugar de escolarização, o que causa certo incômodo ao leitor, visto que *o Ensino* não é um parâmetro social.

Provavelmente a relação entre números e qualidade surge do consenso de que não só os números da escolarização precisam melhorar, mas também a qualidade, formado a partir do que é noticiado sobre o tema nos meios de comunicação em contraponto às propagandas políticas que apresentam dados de números como sinônimo de melhoria.

Poderíamos pensar que esse é o ponto de vista de quem escreve e que isso não é um problema a ser levado em conta na avaliação. Na verdade, ocorre que o caminho que explicaria a relação entre a queda nos números – presente no texto da proposta – e a queda na qualidade, que explicitaria o ponto de vista do candidato, não é percorrido. Sendo assim, a informação de que a qualidade do ensino caiu é concebida como uma verdade absoluta e, em última análise, como um clichê advindo do discurso midiático.

No segundo parágrafo, encontramos um problema para atribuir sentido ao uso das expressões *curto prazo* e *longo prazo*, pois o candidato parece entender como equivalentes o tempo de execução de uma medida e o tempo em que os benefícios surgem como consequências dela. Assim, para ele, medidas *a curto prazo* vão originar consequências imediatas e medidas *a longo prazo* vão determinar consequências *não só agora, como também no futuro*. O uso da expressão *não só agora* estabelece um contraste entre as consequências da medida *a longo prazo* e da medida *a curto prazo*, restringindo os benefícios da segunda ao momento de execução, sendo que medidas de curto prazo podem também gerar benefícios no futuro. Os próprios exemplos utilizados na redação criam uma contradição, visto que os benefícios de emprego e saneamento podem e certamente irão gerar benefícios futuros.

O terceiro parágrafo não apresenta sérios problemas para a construção de sentidos na leitura. O candidato escolhe conectores adequados, estabelecendo encadeamento entre as frases para justificar a importância da qualidade da educação, tais como: *por meio de*,

além disso, por isso e não só... mas. Nesse âmbito, o único problema do parágrafo é um uso de *consequentemente* inadequado, pois não há relação natural de consequência entre o aumento de renda da população e dos bens de consumo e a geração de empregos. Poderíamos supor que o candidato aponta para uma geração de empregos no setor do comércio, já que o setor precisaria de mais empregados, mas isso não passaria de uma dedução benevolente.

No último parágrafo, iniciado por uma conjunção conclusiva, a redação demonstra que obedeceu aos moldes da *redação escolar*, retomando brevemente o tema desenvolvido, sem apresentar novidades. Mais uma vez o Ensino é usado como parâmetro social e com ares de entidade – com letras maiúsculas. Talvez o ensino tenha sido usado como sinônimo de educação e escolarização, mas considerá-lo como um parâmetro exigiria do autor uma determinação sobre que ensino é esse, visto que o termo por si só não é informativo o bastante e, portanto, não oferece subsídio para que o leitor entenda o encaminhamento do assunto tratado.

A redação é, enfim, arrematada com ares de sermão, apontando para o que “deve ser”, gerando uma incoerência interna causada pela forma como o *deve* e o *também* estão dispostos, um pressuposto que exclui os gaúchos do grupo do povo.

UFRGS - COPERSE
Concurso Vestibular 2009

163

028762.04-45

CANHOTO 1

UFRGS - COPERSE
Concurso Vestibular 2009

028762.04-45

CANHOTO 2

AVALIAÇÃO (AVALIAÇÃO 1)

Zero		(A)	(B)	(C)	Tangenciamento (Desc. 50%)		(A)	(B)	(C)	
ESTRUTURA E CONTEÚDO										
Item	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
Clareza Expositiva	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Minimização de Parágrafos	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Organização	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Uso de Termos	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Argumentação	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Citadas	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Clareza de Referência	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Clareza de Conteúdo	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
SOMA DE ESCORES: 30										
EXPRESSIONÃO										
Item	01	02	03	04	05					
Conexões Ortográficas	2	3	4	5	4					
Formação	2	3	4	5	4					
Interferências	2	3	4	5	4					
Erros	2	3	4	5	4					
SOMA DE ESCORES: 18										

REAVLIAÇÃO (AVALIAÇÃO 4)

Zero	(A)	(B)	(C)
NOTA HOLÍSTICA			
Targ			
(Desc. 50%)			
NOTA: 9			

AVALIAÇÃO (AVALIAÇÃO 2)

Zero	(A)	(B)	(C)
NOTA HOLÍSTICA			
Targ			
(Desc. 50%)			
NOTA: 7			

REAVLIAÇÃO (AVALIAÇÃO 3)

Zero		(A)	(B)	(C)	Tangenciamento (Desc. 50%)		(A)	(B)	(C)	
ESTRUTURA E CONTEÚDO										
Item	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
Clareza Expositiva	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Minimização de Parágrafos	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Organização	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Uso de Termos	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Argumentação	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Citadas	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Clareza de Referência	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Clareza de Conteúdo	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
SOMA DE ESCORES: 24										
EXPRESSIONÃO										
Item	01	02	03	04	05					
Conexões Ortográficas	2	4	3	5	5					
Formação	2	4	3	5	5					
Interferências	2	4	3	5	5					
Erros	2	4	3	5	5					
SOMA DE ESCORES: 19										

Quadro de avaliação da Redação 2

A partir da leitura acima podemos notar que essa é uma típica *redação escolar*, que segue os moldes da dissertação tradicionalmente ensinada pela escola, com um parágrafo para servir de introdução, dois parágrafos de desenvolvimento e um parágrafo de conclusão iniciado por um articulador de conclusão.

A redação recebe nota 9,5 na avaliação analítica, com nota máxima (5,00) na parte da Estrutura e Conteúdo, e nota 7 na avaliação holística, contabilizando uma discrepância de 2,5 pontos. Mais uma vez, acreditamos que a forma é vista pelos avaliadores como o principal fator de pontuação da redação, tendo em vista que, mesmo na reavaliação, as notas permanecem altas: 9,25 na avaliação analítica e 9 na avaliação holística.

A leitura que o candidato faz da proposta é determinante para o desenvolvimento do tema, pois ela é parte do processo de construção de um projeto de produção escrita, já que, dentro do próprio processo de escrever, se encontram o autor e sua compreensão crítica do ato de ler, “que tem como ponto de partida a relação entre a leitura da palavra escrita e o entendimento do mundo, que dá sentido à palavra escrita e sofre inflexões provocadas pelo entendimento do que a palavra escrita foi capaz de dizer sobre o mundo” (GUEDES, 2009, p. 16).

A abordagem do tema é inadequada nessa redação, provavelmente porque o candidato leu mal a proposta e o texto base. O tema da proposta é abordado de maneira secundária, como vimos na nossa análise. Para casos como esse, o paradigma utilizado prevê um desconto de 50% por tangenciamento do tema, que não é atribuído na avaliação acima. Além de não receber tal desconto, o item é avaliado como excelente nas duas avaliações e recebe pontuação máxima.

No que diz respeito à qualidade estilística, assim como na redação anterior (redação 1), a redação foi pontuada como excelente (3 pontos) na primeira avaliação e como satisfatória (2 pontos) na reavaliação. Contudo, a redação apresentou problemas no desenvolvimento do tema, aparentemente a partir da maneira como o texto base da proposta foi lido, ou melhor, como os dados do quadro foram lidos e associados à ideias clichês sobre educação. Isso nos leva a crer que a própria leitura do texto base foi realizada com olhos para o clichê.

De fato, um tema que propõe que se disserte acerca das condições de vida de um estado a partir de um quadro com números e porcentagens de alguns parâmetros sociais é um tipo de tema que parece encaminhar facilmente para o tipo de abordagem que vemos nas redações, com a presença de lugares-comuns e de discursos que se assemelham ao sermão.

Não conseguimos, portanto, observar um exercício de explicitação da visão do autor a partir dos elementos associados no texto por meio da seleção de palavras, de expressões, de explicações, de exemplos, de maneira que o leitor possa ampliar seus conhecimentos a respeito do assunto tratado e não apenas preencher as lacunas do texto com suas inferências.

Por outro lado, do ponto de vista da ortografia e do uso de alguns conectores como *porém*, *contudo*, *sendo assim*, a redação não apresenta os problemas que alguns avaliadores estão acostumados a procurar. A partir dessa constatação, podemos considerar que, na redação em questão avaliada como excelente do ponto de vista da qualidade estilística, esse item foi relacionado, sobretudo, aos poucos “erros” de expressão e ao uso de “boas palavras”, deixando de lado o exame da relação entre os argumentos e do posicionamento do autor sobre o assunto tratado.

Redação 3

Rio Grande do Sul pra frente

Fatores sociais como escolarização, saúde, níveis empregatícios e renda familiar, permitem-nos perceber as condições de vida de uma população. A partir da avaliação desses fatores em nosso estado foi possível perceber o que está bom e os diversos recursos que ainda devemos aprimorar.

Comparado aos demais estados do Brasil, o Rio Grande do Sul destaca-se pelas condições de vida que propicia aos seus moradores. De acordo com as pesquisas do IBGE, nosso Estado encontra-se acima das médias nacionais em quase todos os parâmetros sociais e mostrou forte crescimento nos últimos anos: observou-se um aumento na renda dos gaúchos e uma melhoria nos serviços de esgoto e de água encanada. Além disso, o grau de escolarização de crianças entre 7 e 14 anos já chega a quase 98 por cento.

Os dados apresentados são bons e animadores porque mostram que, de fato, o Rio Grande do Sul está crescendo. Esses mesmos dados, entretanto, mostram também que devemos nos alertar já que ainda há muito o que melhorar e existem falhas gravíssimas em alguns setores como o da educação. Não adianta proporcionar escola a todos se ela for de má qualidade. A diferença de ensino entre as escolas públicas e particulares é tão grande que o governo está criando medidas catastróficas como as cotas sociais, para tentar amenizar a situação. Fora isso, ainda há problemas mais graves a serem resolvidos como o trabalho infantil e o excesso de mendigos e pedintes nas ruas das cidades.

Embora não seja o melhor estado brasileiro para se morar, o Rio Grande do Sul está evoluindo e mostra claramente, que tem potencial para evoluir ainda mais. Nós já sabemos os problemas e nossos governadores também. Agora, nosso dever é tentar deixar as nossas condições de vida, já que são boas, ainda melhores.

A partir da leitura do primeiro parágrafo, a redação acima parece conseguir relacionar os parâmetros de maneira menos fragmentada que nas redações anteriores avaliadas. Apesar disso, não se trata ainda de um texto articulado que concatena as ideias de forma a direcionar o leitor e garantir a sua adesão no compartilhamento do mundo expresso pelo autor.

No primeiro parágrafo, o candidato situa a importância de alguns fatores citados nos dados do texto da proposta para o desenvolvimento do *Estado*. Fora um uso inadequado da vírgula após *renda familiar* e uma inapropriação léxico-semântica com o uso de *recursos*, o candidato consegue deixar claro o seu ponto de vista em um primeiro momento: uma avaliação que apresente dados como os do texto da proposta serve para conhecermos o que está bom e o que precisa ser aprimorado no desenvolvimento do estado.

No segundo parágrafo, o Rio Grande do Sul é comparado a outros *Estados* – o uso da palavra com letra maiúscula percorre toda a redação – do país em termos das condições de vida. Nesse ponto, observamos o problema que persiste na redação e que também apareceu nas avaliações das redações anteriores: a leitura do texto da proposta e a abordagem do tema. O candidato desenvolve toda a sua argumentação em cima da informação, advinda do senso comum, de que o Rio Grande do Sul está acima das médias nacionais. Enquanto isso, no texto da pesquisa apresentada pelo IBGE o Rio Grande Sul

está sempre sendo comparado a números maiores de outros estados, com exceção do dado do trabalho infantil e do telefone. Além disso, os dados também não apontam para *um forte crescimento nos últimos anos*, pois só se referem a pequenos aumentos na porcentagem no período de 2006 a 2007.

Ao final do segundo parágrafo, quando o candidato utiliza o *já* como quantificador para introduzir o número do grau de escolarização de crianças entre sete e quatorze anos, percebemos que ele fez uma leitura positiva dos dados da pesquisa, relacionando-os a uma comprovação do desenvolvimento do estado. Entretanto, no texto da proposta o dado relativo à escolarização diz respeito ao aumento do número de crianças entre sete e quatorze anos que frequentam a escola e não ao *grau* de escolarização.

Essa leitura positiva dos dados se confirma no início do terceiro parágrafo, quando o candidato afirma que esses dados (o aumento na renda, a melhoria nos serviços sanitários de rede de esgoto e água encanada e o aumento do “grau de escolarização”) são bons e animadores. Porém, em seguida, aparece o primeiro momento de contradição na redação que, até aqui, vinha desenvolvendo uma leitura positiva para os dados: *esses mesmos dados... mostram também que devemos nos alertar já que ainda há muito o que melhorar e existem falhas gravíssimas em alguns setores como o da educação*. Ora, como os dados que eram bons e animadores podem mostrar também que devemos nos alertar?

O candidato introduz o tema da qualidade da educação como se isso também fosse uma informação presente nos dados da pesquisa do IBGE quando, na verdade, parece que o argumento que quer defender é que o aumento da quantidade de alunos na escola não é suficiente para resolver o problema da educação no país. Pela leitura, podemos imaginar que o desenvolvimento dessa informação seria, portanto, uma maneira de dialogar com o dado do aumento da escolarização, questionando-o. Porém, esse caminho de diálogo entre as informações não é percorrido.

Prosseguindo com a sua explicação sobre a má qualidade do ensino, o candidato menciona a diferença de ensino entre as escolas públicas e particulares para comentar as *medidas catastróficas* criadas pelo governo, como as cotas sociais. Mais uma vez, o candidato não está mais tratando de uma informação presente nos dados e ainda caracteriza as medidas do governo como *catastróficas* sem expor o porquê de considerá-las assim, fazendo parecer que há um consenso geral, uma verdade absoluta, sobre o assunto das cotas. Além disso, se a tentativa é de *amenizar* a situação da diferença entre o ensino

público e o particular, mais uma vez observamos uma contradição, porque não há como se conceber uma catástrofe como uma medida utilizada para amenizar.

Na tentativa de acrescentar mais “problemas” às condições de vida do Rio Grande do Sul, o candidato estabelece uma relação de exclusão com o uso de *fora isso* quando deveria expressar uma adição, já que acrescenta mais um problema ao considerar que existem *problemas mais graves a serem resolvidos como o trabalho infantil e o excesso de mendigos e pedintes nas ruas das cidades*. Nessa afirmação não está explicado porque esses problemas são mais graves que o da escolarização, e, além disso, o problema do excesso de *mendigos e pedintes* nas ruas da cidade não está nos dados do texto base. Quanto ao problema de ortografia de mendigos, acreditamos que esse pode ser explicado pelo fato de que muitas pessoas no Brasil falam *mendingo* com o *e* nasalizado – embora essa seja uma maneira estigmatizada de falar – e, por isso, escrevem incorporando um *n*.

O último parágrafo é introduzido por um *embora* que deixa as ideias fora do lugar, gerando mais contradições. A comparação do Rio Grande do Sul com os outros estados, estabelecida lá no segundo parágrafo, dizia que o Rio Grande do Sul está acima das médias nacionais. Em seguida, parece que o candidato “tem vontade” de relevar os problemas *apesar* das boas condições de vida discutidas até então, só que não consegue fazer isso e acaba criando ideias confusas e contraditórias.

A comparação do Rio Grande do Sul com outros estados brasileiros é retomada, mas a partir de outra visão, diferente da que tinha sido lançada no início da redação: agora o Rio Grande do Sul não é o melhor estado para se morar, mas está evoluindo. Assim, a redação percorre dois caminhos de argumentação que se contradizem no corpo do texto e comprometem a construção de sentidos por parte do leitor

Para finalizar, o leitor não consegue entender por que o Rio Grande do Sul *mostra, claramente, que tem potencial de evoluir ainda mais*, já que esse potencial de evolução não foi tematizado, ou sequer mencionado, no decorrer do texto. Parece, então, que aqui começa um momento típico de conclusão de redações escolares com a introdução de um discurso otimista com ares de solução que, na verdade, não apresenta solução alguma: agora que já sabemos os problemas o nosso dever é deixar as nossas condições de vida, que já são boas, ainda melhores. É estranho pensar que o dever dos habitantes do estado seria apenas deixar as condições de vida melhores, visto que o candidato também mencionou, no terceiro parágrafo, a existência de problemas graves.

Chegando a esse entendimento de como os conceitos estão mobilizados e como as escolhas linguísticas não contribuíram para o estabelecimento de relações entre os argumentos na redação, vamos observar a avaliação atribuída a ela.

UFRGS - COPERSE
Concurso Vestibular 2009

787

028671.01-45

CANHOTO 1

UFRGS - COPERSE
Concurso Vestibular 2009

028671.01-45

CANHOTO 2

AVALIAÇÃO (AVALIAÇÃO 1)

Zero	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
ESTRUTURA E CONTEÚDO										
Item	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
Item	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
Escore	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3
EXPRESSÃO										
Item	01	02	03	04	05					
Item	01	02	03	04	05					
Escore	2	4	3	5	5					
SOMA DE ESCORES: 19										

REAVLIAÇÃO (AVALIAÇÃO 4)

Zero	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
NOTA HOLÍSTICA										
Item	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
Item	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
Escore	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
NOTA: 6										

AVALIAÇÃO (AVALIAÇÃO 2)

Zero	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
NOTA HOLÍSTICA										
Item	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
Item	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
Escore	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
NOTA: 6										

REAVLIAÇÃO (AVALIAÇÃO 3)

Zero	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
ESTRUTURA E CONTEÚDO										
Item	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
Item	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
Escore	3	3	2	3	3	1	3	1	1	2
EXPRESSÃO										
Item	01	02	03	04	05					
Item	01	02	03	04	05					
Escore	2	3	3	5	3					
SOMA DE ESCORES: 16										

SOMA DE ESCORES: 27

SOMA DE ESCORES: 22

Quadro de avaliação da Redação 3

Essa redação recebe, na avaliação analítica, nota 9,25 e quase não apresenta erros de Expressão (apenas um de pontuação e um de convenção ortográfica). A nota holística atribuída é 6, contabilizando uma discrepância de 3,25 pontos entre as duas modalidades de avaliação.

Na reavaliação a nota holística permanece a mesma, e a analítica diminui para 7,66, apresentando muito mais erros contabilizados na Expressão que na primeira avaliação, o que significa uma diferença de 3 pontos no escore. Mais uma vez, considerando a tradição escolar de se atribuir uma nota a uma redação a partir da contagem dos erros, acreditamos que a maior percepção dos erros influencia diretamente nas pontuações atribuídas na grade de Estrutura e Conteúdo.

Essa é uma redação em que não conseguimos perceber “inovações que marquem um espaço próprio do dizer”, condição descrita no Manual do Avaliador para que a

qualidade estilística seja pontuada como excelente. Também diferente do que descreve o Manual, a argumentação não flui por causa da escolha inadequada dos conectores na redação.

Olhando para a pontuação recebida nos itens da Estrutura e Conteúdo, percebemos algumas incoerências na atribuição das notas. A primeira delas diz respeito ao nível excelente atribuído para a coesão textual nas duas avaliações quando a redação apresenta vários problemas na escolha dos nexos para articular as ideias. A segunda refere-se à pontuação máxima atribuída à qualidade estilística enquanto que os itens de consistência argumentativa, autonomia e criticidade recebem notas menores que o primeiro nas duas avaliações.

Parece, contudo, impossível que uma redação seja excelente em qualidade estilística quando não o foi em itens anteriores que determinariam sua condição de existência. Ora, se a qualidade estilística excelente deve ser atribuída justamente a uma redação que consiga construir uma argumentação consistente para dizer aquilo que o autor pretende dizer de si, expondo um ponto de vista de maneira inovadora, concluímos que a concepção de qualidade estilística dos avaliadores em questão corresponde muito mais à falta de erros do que o que se pretende observar segundo a descrição do item apresentada no Manual do Avaliador.

4.2.2. As redações não-satisfatórias

Para a atribuição do nível não-satisfatório, segundo o Manual do Avaliador, o avaliador deverá observar quando

o autor não faz uso de recursos expressivos, ou seja, emprega chavões, é repetitivo; as frases são, na sua maioria, simples e não apresentam estruturação qualificada e compatível com o texto de natureza dissertativa. O autor não constitui o seu espaço de dizer e, por conseguinte, deixa de evidenciar o domínio da linguagem escrita (op. cit., p. 25).

A seguir, vamos examinar três redações que tiveram a qualidade estilística avaliada como não-satisfatória e, em seguida, vamos comparar essas redações às que foram avaliadas como excelentes no mesmo item para refletirmos se, de fato, elas são avaliadas segundo o que está descrito no Manual.

Redação 4

Esquecendo o principal

O Rio Grande do Sul teve uma sequência de governos que investiram em obras pela melhoria das condições de vida dos gaúchos. Mantemos esta evolução, mesmo que lenta, em saneamento básico e etc. Mas o esquecimento da base, que é a educação, vem afetando todas as outras instituições, inibindo o progresso do estado.

Devemos nos questionar sobre o aumento dos salários ao lado de um aumento do desemprego. Isso significa maior desigualdade social, herdada da falta de investimentos na educação, que acarreta outros problemas como a violência urbana.

As mulheres que estão no comando de suas famílias, em geral, são mães-solteiras. Meninas que não receberam assistência na adolescência. Agora trabalham para sustentar seus filhos que são os novos adolescentes sem pais presentes e estudando em escolas precárias com professores mal remunerados e mal orientados.

Atualmente vivemos em boas condições, nos encontramos entre os melhores estados do país, mas estamos caído. Não por falta de investimentos econômicos ou tecnológicos, mas sim, pelo descaso com a educação. Precisamos dar prioridade a infância e adolescência. Não há progresso sem educação.

No início da redação o candidato indica seu ponto de vista sobre os governantes que estiveram no poder no Rio Grande do Sul, a partir do qual já podemos identificar alguns problemas no seu desenvolvimento. O primeiro deles diz respeito ao uso inadequado da palavra *governos*, uma vez que, ao usar *sequência de governos*, parece que o candidato está se referindo aos governantes e não à organização e ao aparato pelo qual governantes diferentes exercem autoridade. O entendimento fica confuso pela junção do plural em *governos* com *sequência*, que faz parecer que mudaram os tipos de governo e não os governantes. Além disso, essa sequência é citada em um tempo não determinado, o que deixa a informação sobre as *obras pela melhoria das condições de vida dos gaúchos* ainda mais imprecisa por não apontar as melhorias e por não deixar claro para o leitor a partir de quando exatamente o governo vem agindo em prol de melhorias.

Poderíamos imaginar que o candidato supõe que essas obras para melhoria de vida dos gaúchos são de conhecimento comum, mas a falta de explicitação delas é por si só um problema para o leitor no que diz respeito ao desenvolvimento de um ponto de vista claro e a uma argumentação consistente no texto. Indo um pouco adiante, também não conseguimos saber qual é o período de tempo ao qual o candidato se refere quando menciona uma *evolução* como referente de investimento em obras e como consequência dos *governos*, especialmente porque, em seguida, ele afirma que *esta evolução* está sendo

mantida. Trata-se, pois, de uma evolução que começou não se sabe quando e que foi e ainda está sendo mantida até hoje, como percebemos pelo uso do verbo no presente.

A escolha pelo verbo *manter* no presente causa um problema de ordem semântica que deixa a informação contraditória, afinal, como algo que está evoluindo pode ser mantido?

O uso do *ésta* apresenta uma inadequação ortográfica, por causa da acentuação, e revela uma imprecisão na referenciação. Não dá para identificar o referente de *evolução*; não sabemos se o candidato considera uma evolução o *investimento em obras*, o *saneamento básico e etc* ou qualquer outro referente fora do texto. Além disso, o candidato usa *e etc* depois de ter citado apenas um dos desdobramentos da tal evolução, o que dá a impressão de que o saneamento básico foi o único exemplo que encontrou e, sendo assim, não precisaria usar *etc*, que ainda é usado inadequadamente com um *e* como se *etc* fosse um elemento a mais.

Para finalizar o parágrafo inicial, seguem mais informações imprecisas e não articuladas. O candidato utiliza o clichê de que a educação é a base, mas não se explica o porquê e afirma que o esquecimento desta vem afetando outras *instituições* e inibindo o progresso do estado. Não fica claro, porém, que instituições são essas, e o leitor se pergunta se o candidato queria mesmo dizer *instituição*, já que ele usa *todas as outras* como determinante e, assim, refere-se também à educação como sendo uma instituição, o que acaba gerando uma imprecisão semântica.

No segundo parágrafo, iniciado com ares de sermão por *devemos*, o candidato estabelece relações de causa e consequência entre violência urbana, falta de investimentos na educação e desigualdade social, mas sequer inicia uma explicação sobre como essas relações se constituem na sociedade. Esse parágrafo fica, assim, carente de argumentação e parece preencher esse espaço com um julgamento do senso comum em que falta de educação resulta em menos dinheiro, que resulta em marginalização e violência urbana.

Apesar disso, reconhecemos, nessa redação, um esforço em responder a tarefa da proposta, visto que o candidato consegue relacionar dados do texto base – o aumento da renda e a diminuição do trabalho – apontando para o efeito da relação entre os números: *maior desigualdade social*.

É observável, portanto, que a leitura da proposta e o diálogo com a tarefa de relacionar os parâmetros, realizado de maneira ineficiente nas redações que lemos anteriormente, parece se esboçar na redação em questão: o candidato consegue relacionar

alguns dos parâmetros, mostrando consequências, ainda que de maneira desarticulada. Nessa redação, a abordagem do tema parece ser mais consistente que nas analisadas anteriormente.

A falta de articulação se confirma no terceiro parágrafo, que é totalmente desligado do que vinha se desenvolvendo na redação até então. A fim de inserir mais um dado do texto base, o da mulher no comando da família, o candidato afirma que a maioria das mulheres no comando da família são *mães-solteiras* (palavras unidas por hífen, como se compusessem uma unidade semântica), porque não receberam assistência na adolescência, e que os filhos dessas mães estudarão em escolas precárias. Na realidade, o dado presente no texto base da proposta sobre mulher no comando da família não nos fornece tais informações. Não está no dado que, por estarem no comando das famílias, essas mulheres não são casadas, que esses filhos não têm pais presentes e que está se falando de famílias pobres.

Para concluir, o candidato retoma o tema da falta de investimentos em educação, remetendo ao que foi dito no primeiro parágrafo. Apesar de mencionarem o mesmo problema, primeiro e o último parágrafo não se articulam com as informações desenvolvidas no segundo e terceiro parágrafos, que parecem também, desarticulados entre si e, portanto, a redação é bastante problemática quanto ao desenvolvimento de uma *unidade temática*. Enfim, a redação é arrematada pelo discurso sermônístico do que *precisamos* fazer e pelo clichê da educação redentora, responsável pelo progresso do país.

Estamos diante, acredito, de uma redação que não é tão diferente das que analisamos anteriormente no quesito qualidade estilística. Quer dizer, a partir da nossa análise de como estão articulados os recursos linguísticos para o desenvolvimento do tema, vemos que, embora as três redações anteriores tenham recebido nota máxima e esta tenha recebido nota mínima, não dá para perceber diferença a partir da maneira como os nexos e os argumentos são utilizados para marcar um dizer inovador por parte do autor. Abaixo vemos o quadro das avaliações para examinarmos a atribuição das pontuações.

UFRGS - COPERSE
Concurso Vestibular 2009

UFRGS - COPERSE
Concurso Vestibular 2009

CANHOTO 1 Desempenho Avaliador 028942.06-45

CANHOTO 2 Desempenho Avaliador 028942.06-45

AVLIAÇÃO (AVLIAÇÃO 1)

Zero	(A)	(B)	(C)	Tangenciamento (Desv. 90%)	(A)	(B)	(C)
ESTRUTURA E CONTEÚDO							
Item	01	02	03	04	05	06	07
Caráter Descritivo	0	0	0	0	0	0	0
Estrutura de Parágrafo	0	0	0	0	0	0	0
Organização	0	0	0	0	0	0	0
Abundância de Termos	0	0	0	0	0	0	0
Clareza de Ideias de Voz	0	0	0	0	0	0	0
Coerência Argumentativa	0	0	0	0	0	0	0
Condição Textual	0	0	0	0	0	0	0
Argumentos	0	0	0	0	0	0	0
Criticidade	0	0	0	0	0	0	0
Qualidade Estilística	0	0	0	0	0	0	0
Escores	3	3	2	3	3	2	2
EXPRESSIONO							
Item	01	02	03	04	05		
Convenções Ortográficas	0	0	0	0	0		
Semântico	0	0	0	0	0		
Pontuação	0	0	0	0	0		
Morfossintaxe	0	0	0	0	0		
Sintaxe	0	0	0	0	0		
Escores	2	2	2	4	4		
SOMA DE ESCORES: 24							

REAVLIAÇÃO (AVLIAÇÃO 4)

Zero	(A)	(B)	(C)	NOTA HOLÍSTICA	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Tang. (Desv. 90%)										
NOTA: 5										

AVLIAÇÃO (AVLIAÇÃO 2)

Zero	(A)	(B)	(C)	NOTA HOLÍSTICA	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Tang. (Desv. 90%)										
NOTA: 4										

REAVLIAÇÃO (AVLIAÇÃO 3)

Zero	(A)	(B)	(C)	Tangenciamento (Desv. 90%)	(A)	(B)	(C)
ESTRUTURA E CONTEÚDO							
Item	01	02	03	04	05	06	07
Caráter Descritivo	0	0	0	0	0	0	0
Estrutura de Parágrafo	0	0	0	0	0	0	0
Organização	0	0	0	0	0	0	0
Abundância de Termos	0	0	0	0	0	0	0
Clareza de Ideias de Voz	0	0	0	0	0	0	0
Coerência Argumentativa	0	0	0	0	0	0	0
Condição Textual	0	0	0	0	0	0	0
Argumentos	0	0	0	0	0	0	0
Criticidade	0	0	0	0	0	0	0
Qualidade Estilística	0	0	0	0	0	0	0
Escores	2	2	1	2	1	1	2
EXPRESSIONO							
Item	01	02	03	04	05		
Convenções Ortográficas	0	0	0	0	0		
Semântico	0	0	0	0	0		
Pontuação	0	0	0	0	0		
Morfossintaxe	0	0	0	0	0		
Sintaxe	0	0	0	0	0		
Escores	2	3	3	3	4		
SOMA DE ESCORES: 13							

Quadro de avaliação da Redação 4

Em primeiro lugar, podemos notar a diferença entre as marcações de erros na parte da Expressão da avaliação analítica dessa redação e das outras que lemos anteriormente, que apresentaram poucos ou nenhum *erro* e classificação excelente para a qualidade estilística na parte da grade intitulada Estrutura e Conteúdo.

Essa redação recebeu nota total 7 na avaliação analítica e 4 na avaliação holística, apresentando uma discrepância de 3 pontos. Na reavaliação a nota analítica diminuiu para 5,91 e a nota holística subiu para 5. Dos critérios utilizados na reavaliação analítica a qualidade estilística é o único item classificado como não-satisfatório (pontuação 0) e na primeira avaliação esse mesmo critério recebe pontuação 1 (satisfatório).

Isso quer dizer, segundo a avaliação que observamos, que essa redação possui qualidade estilística “inferior” às redações que lemos anteriormente. Mais uma vez, e agora observando a outra face da pontuação, acreditamos que os erros contabilizados na parte da Expressão direcionam o olhar do avaliador na qualificação do estilo, sobretudo em se tratando de “erros mais visíveis”, como problemas na convenção ortográfica e frases não articuladas. Ou seja, segundo essa visão do que seria a qualidade estilística, vale mais uma

redação em que se usem conectores, embora os usos não direcionem adequadamente o leitor, e vale ainda mais usar palavras “bonitas” com ortografia correta.

Olhando para a redação com o olhar avaliativo que acreditamos poder ser explorado, ela também não possui qualidade estilística por não engendrar um diálogo em que o autor mostre a sua visão de mundo, conversando também com o tema de modo a criar uma unidade para o texto, mas ela não possui essa qualidade na mesma medida que as redações que foram classificadas como excelentes. Parece que a diferença se impõe a partir da visibilidade dos *erros*, da maneira como os avaliadores enxergam os erros que são realmente “graves” na escrita de um texto.

Redação 5

Informação e formação

Desenvolvimento e conhecimento têm, mais do que nunca, andado de mãos-dadas. O acesso à informação e à escola vem ajudando os jovens a visarem um futuro mais promissor. No Rio Grande do Sul, com o crescimento desse acesso, já é possível observar importantes feitos no que diz respeito à qualidade de vida. Por exemplo: hoje, com o mercado cada vez mais exigente com relação à mão-de-obra qualificada, é necessário estudar mais, estar mais atento ao que acontece no Brasil e no mundo e, além disso, aperfeiçoar-se em atividades em que se tem mais aptidão. Assim, será mais provável que o indivíduo encontre um emprego com salários decentes e condições justas.

Por isso, é necessário investir em setores que atendem e formam cidadãos – assim como escolas, hospitais e áreas culturais – trabalhando a longo prazo. Porque embora tenhamos excelentes faculdades públicas, o acesso a elas, de quem vem da rede pública de ensino fundamental e médio, se torna restrito pela sua baixa qualidade de formação. Então é preciso investir nelas a fim de que possam “competir” com a rede de ensino particular.

Renda fixa e garantias do governo nos serviços públicos – direitos do trabalho e aposentadoria, por exemplo – são necessários para boas condições de vida. Especialmente no Sul do Brasil, o desenvolvimento chega cada dia mais abrangente, em relação a diversos setores da economia e sociedade nos estados. A partir de tais desenvolvimentos, poderemos observar um decaimento dos problemas sociais e da “estratificação” tão presente no dia-a-dia dos sul rio-grandenses. Com mais educação, informação e qualidade de vida, haverá menos violência, marginalização e favelização.

Portanto, pelo nosso estado, precisamos pensar a longo prazo, investindo ainda mais em educação, cultura, lazer, saúde, etc. Esse é o caminho para um Rio Grande do Sul cada vez melhor.

Esta é uma redação em que o candidato não se preocupou em dizer coisa alguma da sua opinião sobre o assunto para o seu leitor. Trata-se de um amontoado de lugares-comuns abordados a partir do tema da qualidade da educação. Na realidade, o texto não dialoga com a tarefa da proposta e, portanto, não aborda a relação entre parâmetros e ainda menciona assuntos que não estão presentes nos dados do texto base da proposta, como exigência de mão-de-obra qualificada, educação pública *versus* educação privada, causas da violência e formação de cidadãos. Assim sendo, a abordagem do tema é feita de maneira secundária e o candidato se ocupa apenas a repetir obviedades.

No primeiro parágrafo, o candidato utiliza expressões vagas como *mais do que nunca, futuro mais promissor e importantes feitos* e continua com um exemplo de *importante feito* relacionado ao acesso à informação e à escola – introduzido na frase seguinte por dois pontos – que, na realidade, não é exemplo de um dos *feitos* citados, mas comentários em torno do clichê de que é preciso estudar e se qualificar para atender as exigências do mercado de trabalho.

Ainda sobre a necessidade de qualificação, o candidato afirma que é necessário *aperfeiçoar-se em atividades em que se tem mais aptidão*. Ora, se já existe a aptidão, não há porque pressupor a necessidade de seu aperfeiçoamento sem que haja uma clara explicação para isso. Trata-se, pois de um conceito contraditório, mas também repetido, visto que já se falou que é necessário ter qualificação para enfrentar o mercado de trabalho. Fica claro, já com a leitura do primeiro parágrafo, que não há ponto de vista a ser desenvolvido na redação.

O segundo parágrafo tenta recuperar uma relação não estabelecida com o que foi dito anteriormente. Porém, o *por isso* iniciando o parágrafo não recupera uma informação anterior para explicar algo sobre ela e parece mais uma tentativa de uso de uma “fórmula” de começar um parágrafo de maneira articulada.

Na exemplificação dos setores que *atendem e formam cidadãos*, usa-se um travessão desnecessário, visto que a expressão *assim como* já apontaria para os exemplos citados. Assim como na redação 2 lida anteriormente, a expressão *longo prazo* é precedida por *a* e outro problema observado diz respeito ao conceito de cidadania. Todo indivíduo na sociedade é cidadão e não depende de uma formação para isso, o que pode ser considerado é a capacidade de exercer a cidadania, de acordo com a consciência que cada um tem de suas obrigações e direito de lutar por justiça. Não existem, pois, setores que *formem* cidadãos, mas sim, setores em que se possa exercer ou não a cidadania.

Em seguida, o candidato tenta, com o uso do *porque* no início da frase, estabelecer, de maneira desconexa, uma relação de explicação com a necessidade de investimento dos setores mencionados. A restrição ao acesso a faculdades públicas e necessidade de competição da rede pública com a rede privada não explica, de maneira tão natural quanto o candidato parece supor, a necessidade de investimentos em *escolas, hospitais e áreas culturais*.

O terceiro parágrafo também não se articula com que foi dito até aqui. Não se estabelece uma relação entre a importância de se ter uma renda fixa e os investimentos desenvolvidos no parágrafo anterior.

Também não está claro para o leitor a importância de se mencionar direitos do trabalho e aposentadoria, mais uma vez com uso de travessões junto com um *por exemplo*, no contexto do que vinha se dizendo na redação. Além disso, *direitos do trabalho e aposentadoria* não são *serviços públicos*, mas sim direitos conquistados pelos cidadãos.

Ainda no mesmo parágrafo, o candidato fala da chegada do desenvolvimento *cada vez mais abrangente, em relação a diversos setores da economia e sociedade nos estados* e, mais uma vez, utiliza expressões como *abrangente* e *diversos* que mais parecem um preenchimento de espaço para quem não sabe o que dizer. Esse desenvolvimento – *tais desenvolvimentos* – que o leitor não consegue recuperar, pois é impreciso, é também relacionado ao *decaimento dos problemas sociais e estratificação tão presente no dia-a-dia dos sul rio-grandenses*. Essa informação é também imprecisa, pois o candidato não se preocupa em explicitar quais são os problemas sociais e como essa estratificação está presente no dia-a-dia dos habitantes. Além disso, temos aqui uma inadequação léxico-semântica com o uso de *decaimento*, em algum provável processo de “embelezamento” da palavra queda. O final do terceiro parágrafo aponta para o lugar-comum que relaciona violência, marginalização e favelização à falta de educação, sem explicar como se dá essa relação.

Para finalizar a redação, o último parágrafo é iniciado por *portanto*, bem nos moldes de “concluir” uma redação segundo as fórmulas geralmente ensinadas na escola. Entretanto, esse conector não introduz conclusão alguma. O que vem depois é apenas uma repetição do que já foi dito anteriormente, que já era uma repetição de lugares-comuns, com ares de solução para um problema que não conseguimos identificar ao longo do texto.

Vejamos, então, como esta redação foi avaliada de acordo com o paradigma adotado pela COPERSE:

UFRGS - COPERSE
Concurso Vestibular 2009

CANHOTO 1

Desempenho Avaliador: 028376.10-45

AVALIAÇÃO (AVALIAÇÃO 1)											
Zero		A		B		C		Tangenciamento (Des. 50%)		D	
ESTRUTURA E CONTEÚDO											
Item	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	
Caráter Dissertativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Ênfase de Parâmetros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Organização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Abordagem do Tema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Clareza de Pontos de Vista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Coerência Argumentativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Coerência Textual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Autonomia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Criatividade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Qualidade Estilística	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Escore	3	0	0	0	2	0	0	0	0	0	
SOMA DE ESCORES										5	

EXPRESSIONO					
Item	01	02	03	04	05
Conexões Ortográficas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estrofe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Semântica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Paralelismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Monocorrespondência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Síntaxe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nº Erros	2	2	2	3	3
Escore	2	2	2	3	3
SOMA DE ESCORES					12

REAVLIAÇÃO (AVALIAÇÃO 4)

Zero

A

B

C

Tang.

D

E

F

G

H

I

J

K

L

M

N

O

P

Q

R

S

T

U

V

W

X

Y

Z

NOTA HOLÍSTICA

NOTA: 7

AVALIAÇÃO (AVALIAÇÃO 2)

Zero

A

B

C

Tang.

D

E

F

G

H

I

J

K

L

M

N

O

P

Q

R

S

T

U

V

W

X

Y

Z

NOTA HOLÍSTICA

NOTA: 7

UFRGS - COPERSE
Concurso Vestibular 2009

CANHOTO 2

Desempenho Avaliador: 028376.10-45

REAVLIAÇÃO (AVALIAÇÃO 3)											
Zero		A		B		C		Tangenciamento (Des. 50%)		D	
ESTRUTURA E CONTEÚDO											
Item	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	
Caráter Dissertativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Ênfase de Parâmetros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Organização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Abordagem do Tema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Clareza de Pontos de Vista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Coerência Argumentativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Coerência Textual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Autonomia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Criatividade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Qualidade Estilística	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Escore	3	2	2	3	2	2	2	1	1	1	
SOMA DE ESCORES										19	

EXPRESSIONO					
Item	01	02	03	04	05
Conexões Ortográficas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estrofe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Semântica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Paralelismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Monocorrespondência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Síntaxe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nº Erros	2	3	3	4	3
Escore	2	3	3	4	3
SOMA DE ESCORES					15

Quadro de avaliação da Redação 5

Essa redação recebe a menor nota analítica entre as redações que lemos aqui (3,833), contabilizando também a nossa maior discrepância (3,17), já que a nota holística foi 7. Podemos observar que são contabilizados muitos erros na parte da Expressão, e, na parte da Estrutura e Conteúdo, a redação só não recebeu pontuação 0 (não-satisfatória) nos itens caráter dissertativo e abordagem do tema na primeira avaliação.

Se até agora tínhamos uma desconfiança de que há certo pudor na atribuição de notas 0, a primeira avaliação dessa redação se mostrou como uma exceção. O fato é que, por algum motivo, atribuiu-se um 7 na nota holística, que se repete na reavaliação. Parece, assim, que o amontoado de clichês e lugares-comuns utilizados aqui cumpre seu papel também na avaliação holística para o que o olhar do avaliador está acostumado a ver como “bom texto”, ou, nesse caso, daquele texto que “dá para entender” e que “dá para passar”.

Prova disso é que a redação sobe de 3,833 para 6,917 na reavaliação analítica, sendo considerada inclusive satisfatória na qualidade estilística e não recebendo mais zero, essa pontuação que parece acanhar os avaliadores.

Redação 6

À beira da plenitude

O desenvolvimento da capital gaúcha e do Rio Grande de Sul está em pauta. Índices positivos em temas como renda familiar, habitação, saneamento são visíveis. Contudo, certas mazelas não podem ser omitidas, pois desenvolvimento humano está acima de qualquer outra realização.

O estado gaúcho sempre foi referência nacional através de sua educação, politização, qualidade de vida. O ensino público estadual é destaque constante em pesquisas educacionais. O Rio Grande do Sul torna-se um atrativo anual com suas festas cidadinas: fenadoce, em Pelotas; chocofest e natal luz, na serra; feira do livro, na capital. Porto Alegre, como exemplo, está em desenvolvimento e transformação – positivos – constantes. No entanto, certas carências e desinteresses, de âmbito social, devem ser enfrentados e ajustados.

Como serve de reflexo e referência estadual pode-se citar a capital gaúcha como parâmetro. Visíveis são algumas áreas sociais que há alguns anos carece de interesse e sensibilidade. Pesquisa recente revelou o aumento do número de crianças com média de sete anos nos semáforos porto-alegrenses. Moradores de rua em todas as partes, em abandono total. Falta de iluminação pública e insegurança são constantes queixas. Auxílios como abrigo, educação, carinho e cuidados especiais com moradores e crianças de rua já seria um grande progresso para o desenvolvimento gaúcho.

A qualidade de vida do povo gaúcho é privilegiada, todavia tem capacidade para ser melhor. No instante em que o desenvolvimento não seja apenas material, mas, sim, humano, o Rio Grande do Sul poderá considerar-se plenamente desenvolvido.

Esta é uma redação bem parecida com a anterior no que diz respeito à abordagem do tema e à falta de consistência argumentativa e clareza do ponto de vista. Do início ao fim ela se apresenta como um amontoado de informações desconexas entre si e sem relação com o tema proposto.

Já no título o leitor fica confuso, pois parece que o candidato quer fazer uma analogia com a expressão “à beira do precipício”, só que às avessas, com uma palavra que não tem beira, como é o caso de *plenitude*. Daí, acreditamos que o candidato vai se restringir a tratar dos índices positivos apresentados pela pesquisa, e é isso que ele faz no início do primeiro parágrafo, afirmando que índices positivos são visíveis. Para explicitar os índices, o candidato utiliza inadequadamente a palavra *temas* para exemplificar, na realidade, os parâmetros observados no texto base. Além disso, o candidato não se preocupa em explicitar onde esses índices são visíveis, imprimindo à redação um tom de resposta escolar seguindo o modelo copiar-colar, ou seja, o texto é escrito para quem perguntou e para quem sabe o que quer de resposta.

Em seguida, o candidato utiliza uma concessão juntamente com expressões imprecisas como *certas mazelas*, *desenvolvimento humano* e *qualquer outra realização*. Na realidade, não dá para saber que mazelas são essas e a que está se referindo quando fala em desenvolvimento humano.

O segundo parágrafo é iniciado por uma informação não fundamentada, provavelmente advinda do senso comum e de informações da mídia de que o Rio Grande do Sul *sempre foi referencia nacional* e o motivo, nesse caso, é introduzido inadequadamente por um *através*. Para continuar com o desenvolvimento do seu preenchimento de espaços, o candidato parte para uma mudança total de tema, que, na sua cabeça, deve fazer relação com o tal *destaque* já não fundamentado. As *festas cidadinas* acabam ocupando todo o espaço do parágrafo, sendo que essa informação está totalmente deslocada da redação e da tarefa proposta. Afinal, o que as festas têm a ver com o *desenvolvimento* ou com as *mazelas* citadas pelo candidato?

Ainda no segundo parágrafo, mais uma informação não fundamentada é dada: *Porto Alegre, como exemplo, está em desenvolvimento e transformação – positivos – constantes*. Dizer isso sem explicar como, sem dizer o porquê ou sem informar de onde veio tal informação é o mesmo que dizer nada para o leitor. Para concluir, mais expressões vazias de conteúdo informacional como *certas carências* e *desinteresses no âmbito social* fazem com que a redação não passe de palavras juntas para nada dizer.


No terceiro parágrafo a capital é posta como tema para se dizer que *há alguns anos algumas áreas carece de interesse e sensibilidade*. Não há, aqui, referência de tempo nem das áreas e, além disso, vemos um problema de concordância na introdução de *interesse e sensibilidade*, que também não dizem nada ao leitor. Para prosseguir, o candidato parece que lembra que o texto base era uma pesquisa e retoma esse assunto citando *pesquisas recentes sobre as crianças nos semáforos porto alegrenses*. Porém, esse dado não está presente na pesquisa do texto base e também não conseguimos recuperar de onde vem essa *pesquisa recente*.

Na verdade, o candidato faz uma mistura de temas totalmente desconectados entre si. Parece que ele desata a citar problemas que ele ouviu falar por ai: moradores de rua abandonados, falta de iluminação pública, insegurança, etc. para, em seguida, sugerir soluções clichês como o ponto de partida para o grande progresso do estado que, anteriormente, tinha sido citado como motivo de destaque em índices positivos.

Por fim, retoma-se a boa condição de vida, que é privilegiada, mas que pode ser melhor. Ora, se uma condição é privilegiada não é argumento consistente para um texto dizer simplesmente que ela pode ser melhor. Além disso, essa melhoria é associada a um elemento que o leitor não consegue saber o que o candidato quer dizer com ele: desenvolvimento humano posto em oposição ao desenvolvimento material.

Tendo visto os inúmeros problemas de entendimento para o leitor na nossa análise que mostra que a redação não tem qualidade estilística, vamos observar a pontuação atribuída pelos corretores para essa redação.


142 UFRGS - COPERSE
Concurso Vestibular 2009



Desempenho Avaliador: 028866.05-4

CANHOTO 1

UFRGS - COPERSE
Concurso Vestibular 2009



Desempenho Avaliador: 028866.05-45

CANHOTO 2

REAVALIAÇÃO (AVALIAÇÃO 4)

Zero: (A) (B) (C) (D) (E)

Nota Holística: (A) (B) (C) (D) (E)

Tang: (A) (B) (C) (D) (E)

Nota: 7

REAVALIAÇÃO (AVALIAÇÃO 3)

Zero: (A) (B) (C) (D) (E)

Nota Holística: (A) (B) (C) (D) (E)

Tang: (A) (B) (C) (D) (E)

Nota: 7

AVALIAÇÃO (AVALIAÇÃO 1)

Zero: (A) (B) (C) (D) (E)

Tangenciamento (Desc. 50%): (A) (B) (C)

ESTRUTURA E CONTEÚDO										
Item	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
Clareza Discursiva	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Elaboração de Parágrafos	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Organização	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Adequação de Tema	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Forma de Uso	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Coerência Argumentativa	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Coesão	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Autonomia	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Criticidade	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Qualidade Estilística	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Escore	2	1	1	2	1	1	1	0	0	0

SOMA DE ESCORES: 9

EXPRESSÃO					
Item	01	02	03	04	05
Conexões Ortográficas	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Semântica	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Pontuação	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Morfossintaxe	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Sintaxe	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Escore	0	2	3	3	5

SOMA DE ESCORES: 11

AVALIAÇÃO (AVALIAÇÃO 2)

Zero: (A) (B) (C) (D) (E)

Nota Holística: (A) (B) (C) (D) (E)

Tang: (A) (B) (C) (D) (E)

Nota: 7

REAVALIAÇÃO (AVALIAÇÃO 4)

Zero: (A) (B) (C) (D) (E)

Nota Holística: (A) (B) (C) (D) (E)

Tang: (A) (B) (C) (D) (E)

Nota: 7

REAVALIAÇÃO (AVALIAÇÃO 3)

Zero: (A) (B) (C) (D) (E)

Tangenciamento (Desc. 50%): (A) (B) (C)

ESTRUTURA E CONTEÚDO										
Item	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
Clareza Discursiva	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Elaboração de Parágrafos	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Organização	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Adequação de Tema	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Forma de Uso	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Coerência Argumentativa	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Coesão	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Autonomia	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Criticidade	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Qualidade Estilística	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Escore	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2

SOMA DE ESCORES: 21

EXPRESSÃO					
Item	01	02	03	04	05
Conexões Ortográficas	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Semântica	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Pontuação	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Morfossintaxe	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Sintaxe	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Escore	1	3	3	4	4

SOMA DE ESCORES: 15

Quadro de avaliação da Redação 6

Mais uma vez, estamos diante de uma redação em que foram contabilizados muitos erros de Expressão e que recebeu também baixa pontuação na Estrutura e Conteúdo, provavelmente por influência do grande número de erros contabilizados. A redação recebe nota 4,25 na avaliação analítica e concordamos com as atribuições de nível não-satisfatório para qualidade estilística, criticidade e autonomia. Por outro lado, a redação recebe nota 7 na avaliação holística, o que gera uma discrepância de 2,75 pontos.

O fato é que a redação não tem nada a dizer, como vimos na nossa avaliação, mas, de alguma forma, parece que o amontoado de clichês serve bem para uma nota “razoável”. De certo modo, acreditamos que um 7 é uma nota razoável para essa redação se comparada a outras “bem piores”.

Na reavaliação analítica a nota sobe para 7,25, com a qualidade estilística considerada como satisfatória. Vale dizer aqui que a marcação de erros de Expressão diminui consideravelmente em relação à primeira avaliação e, mais uma vez, acreditamos que isso faz com que as notas sejam duplamente penalizadas ou supervalorizadas.

4.2.3. Algumas considerações sobre o que se pode avaliar

A prova de redação do vestibular enfrenta uma contradição por causa do poder que a ela é concedido de determinar a classificação em um concurso que diz quem entra e quem fica fora da universidade, sofrendo uma pressão para que sua avaliação seja “justa” e “imparcial” em um exercício de expressão de subjetividade como é a escrita de um texto.

A contradição que mencionamos recai justamente na força de determinação de um modo de olhar para textos que, na realidade, não tem a ver com a produção e leitura de textos na sociedade, para praticar ações com a linguagem. Melhor dizendo, no momento em que lemos um texto não há como escapar da subjetividade, muitas vezes posta como um quesito a ser superado para garantir a confiabilidade do exame em se tratando da avaliação da redação do vestibular.

Não estamos dizendo, com isso, que a subjetividade não é prevista pelo paradigma em uso pela UFRGS, por exemplo, uma vez que a redação passa por duas modalidades de avaliação diferentes e o processo de avaliação prevê inclusive uma reavaliação em caso de discrepância entre as notas.

Por outro lado, parece que a questão da leitura do avaliador e da sua maneira de olhar para a redação do candidato não é um ponto resolvido quando ele é posto a julgar se o autor consegue expressar “domínio da linguagem escrita”. Assim, acreditamos que direcionar o olhar da avaliação para a leitura de como os sentidos do texto estão construídos mais do que simplesmente identificar erros é ainda um caminho a ser percorrido na preparação dos leitores-avaliadores. Essa avaliação está expressa nos nove itens anteriores à qualidade estilística e, assim, são consideradas como condição de existência do último. Sendo assim, a qualidade estilística só pode ter a sua nota condicionada às anteriores.

Se tivermos a ambição de formar e testar escritores de textos que tenham o que dizer e o digam de maneira inovadora, ao contrário do que muitas vezes se imagina, não é a subjetividade do avaliador que vai resultar em uma atribuição de notas injusta, mas isso

se quiser considerar o que se diz nas redações e não apenas a sua apresentação formal. Outro ponto importante a ser considerado diz respeito à leitura. Muitas vezes, atribui-se a falta de habilidade em escrever a um déficit de práticas de leitura. Concordamos com essa visão no que tange à necessidade de estabelecimento de diálogos com outras leituras e em relação à leitura da própria proposta de produção. É fato que o aluno se deparou, em geral, com tarefas de leitura meramente avaliativas (no sentido da atribuição de notas) com exercícios de preenchimento de informações em forma de questionários sobre a interpretação do texto, de forma que o que aprendeu a fazer foi a recortar e colar uma informação do texto. E é exatamente isso que parece ocorrer nas redações do vestibular. Os alunos não conseguem refletir sobre o tema, fazer comparações e relações e então optam pelo que estão acostumados a fazer: recortar e colar informações do texto base de forma desarticulada, além de juntar outras, periféricas e acessórias ao tema. Esse parece um ponto a ser minimizado com propostas de temas que não induzam o candidato a fazer isso.

Observar como o candidato dialoga com o tema é uma das facetas da avaliação da qualidade estilística, bem como a observação dos caminhos que o autor cria para que o leitor também estabeleça um diálogo com o tema. Sendo assim, a leitura está encarnada no próprio ato de escrever e, por isso, acreditamos haver uma relação estreita entre a abordagem do tema e a qualidade estilística.

Dessa maneira, uma tarefa de responsabilidade de quem escolhe o tema para a prova de redação é pensar se, de alguma maneira, o tema proposto dá a quem vai escrever um espaço para que se consiga dizer algo de forma inovadora sobre aquilo que se quer ouvir, se o tema incita, de fato, alguma discussão a ser empreendida pelo candidato.

Para avaliar a qualidade estilística precisamos também da consciência de que há uma relação estreita entre os itens, mesmo que eles sejam avaliados separadamente. No último item da grade é justamente o conjunto dos elementos avaliados anteriormente que determina se a redação merece ou não receber uma pontuação por ter demonstrado competência nos outros itens e, além disso, apresentado *riqueza* expressiva no modo como o texto foi conduzido.

Enfim, para avaliar a qualidade estilística, muito mais que avaliar a presença de palavras “ricas” e nexos “complexos”, queremos propor que se observe como o escritor agencia – e essa é a nossa palavra de ordem – esses recursos, queremos observar como ele constrói a tessitura do texto para produzir efeitos de sentido para encaminhar o seu tema.

Cabe aqui observar como os nexos, o encadeamento, os conceitos e os argumentos estão sendo construídos de forma a imprimir um posicionamento e a personalidade do autor.

Por fim, consideramos de extrema importância que as habilidades e os critérios a serem avaliados possam ser acessados pelos candidatos, seja no Manual Candidato ou na própria proposta da Prova de Redação. Acreditamos que a aura de mistério que envolve a redação do vestibular, comentada em Silva (2006, p. 91), em nada contribui para que se aprenda a escrever textos. Na verdade essa visão corrobora para uma concepção de escrita como um dom.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para refletirmos sobre a avaliação da qualidade estilística, item presente na grade de avaliação analítica em uso na Prova de Redação da UFRGS, partimos da hipótese de que a redação do vestibular ainda não tem espaço para o desenvolvimento dessa qualidade, já que estaríamos lidando redações escolares e não com textos dado o próprio contexto de produção em que se encontra o processo de seleção. Na nossa análise, confirmamos que, embora haja um item específico para a avaliação da qualidade estilística na grade de avaliação analítica, não podemos considerar que as redações apresentem um nível excelente porque não cometeram os erros visíveis aos olhos do avaliador.

Apesar de assumirmos tal hipótese, a presença de um critério que pontue a qualidade estilística na grade de avaliação analítica da UFRGS nos incitou a uma primeira pergunta: o que será que esse item da qualidade estilística está avaliando como excelente ou como não-satisfatório nas redações do vestibular? E para responder essa pergunta queríamos ver essas redações e não apenas ler os descritores do critério no Manual do Avaliador.

Acreditamos ter respondido essa pergunta a partir da leitura detalhada de como os recursos expressivos são postos em uso em cada redação, de modo que essa descrição comparada à nota atribuída a cada uma das redações passa a ser também uma reflexão sobre como esses problemas são tratados por quem os avalia.

É claro que uma simples pontuação em um item não seria capaz de apontar por si só o modo como a avaliação é encaminhada e, por isso, acreditamos na relevância da comparação entre duas avaliações para cada redação. Com essa comparação chegamos à conclusão de que, se a redação foi considerada excelente por um avaliador, não quer dizer, necessariamente, que foi apenas o olhar desse avaliador que leu dessa maneira. Ou melhor, consideramos apressado dizer que foi a “brecha” da subjetividade (aqui considerada como contrária à objetividade que parece ser almejada em avaliações de concursos) a responsável por uma nota muito alta ou muito baixa, uma vez que, de todas as redações que receberam dupla avaliação, a classificação da qualidade estilística não variou muito entre as duas avaliações. Quer dizer, apesar de esse ser o critério que mais flutua, a margem de flutuação não vai do 0 (não-satisfatório) ao 3 (excelente), e vice versa.

Pensando assim, acreditamos que as redações avaliadas como excelentes na qualidade estilística teriam, provavelmente, algo de diferente das redações avaliadas como não-satisfatórias. Consideramos, na nossa análise, que a qualidade estilística excelente avaliada a partir do instrumento de avaliação da UFRGS diz respeito à apresentação formal das ideias e não à consistência com que o assunto é tratado e que, no fim, a redação não tem maior qualidade estilística que as que tiveram essa qualidade avaliada como não-satisfatória.

Em outras palavras, nem as redações excelentes, nem as redações não-satisfatórias têm qualidade estilística se considerarmos de fato o que está descrito para cada um dos níveis no Manual do Avaliador e não apenas a concepção de estilo para os avaliadores. No fim das contas, assim como constatou Endruweit (2000) com a análise de como se constitui a redação nota dez, a qualidade estilística será excelente pela influência de uma boa ortografia, de concordância correta, de vocabulário variado e de outros aspectos tradicionalmente valorizados.

Não queremos aqui dizer simplesmente que o paradigma em questão é falho ou que talvez os avaliadores não estejam preparados para ver o que esse paradigma pode proporcionar. Não queremos achar culpados, a nossa intenção é apenas mostrar que a qualidade estilística não é avaliada adequadamente se esperamos avaliar textos em que os candidatos sejam capazes de desenvolver um ponto de vista de maneira articulada e mesmo segundo as próprias instruções do Manual do Avaliador e do treinamento pelo qual passam os avaliadores.

O fato é que a força do modo como se escreve, como se lê e como se avalia a redação do vestibular é uma questão que passa pela escola, pelo menos a partir do Ensino Médio, e influencia nas maneiras de se trabalhar a escrita. Ou, de repente, é a escola que influencia no preparo para o vestibular. Ou seja, embora não se possa afirmar qual o caminho da ponte entre escola e vestibular, sabemos que ela existe, já que o tradicional modelo de redação escolar é revisto na redação do vestibular.

Além disso, segundo percurso histórico apresentado em Endruweit (2000), o próprio Ensino Médio, como é denominado hoje o então ensino secundário, foi encarado como ponte de passagem para a universidade em 1915. Isso quer dizer que as relações entre o Ensino Médio e o Vestibular não são recentes e que o fato de os alunos terem que lidar com uma redação no Vestibular é, inevitavelmente, assunto da escola.

Sendo assim, se esperamos universitários que escrevam textos e se queremos uma escola em que nossa tarefa de avaliar não seja simplesmente olhar para os textos dos nossos alunos com uma lista de requisitos para verificação de erros que classificam um bom ou mau texto, não estamos longe da contingência da redação do vestibular. Ao contrário, o exame de como se avalia a redação nos mostra os avanços alcançados e também o que ainda tem um caminho a ser percorrido, como é o caso do processo de avaliação que examinamos neste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, M. *Astrologia, alquimia e gramática: três ciências esotéricas*. In: **Revista Caros Amigos**, dez/2008. acesso em 08 Agosto 2011:
http://marcosbagno.com.br/site/?page_id=462
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. (V.VOLOSHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi. 6ª Ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.
- BARTHES, R. *O estilo e sua imagem*. In: **O rumor da língua**. Trad. Mário Laranjeira. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1997.
- BRITTO, L. P. L. *Em terra de surdos-mudos: em estudo sobre as condições de produção de textos escolares*. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.
- BUIN, E. A gramática a serviço do desenvolvimento da escrita. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada (Impresso)*, v. 4, p. 155-171, 2004.
- COPERSE. **Manual do Avaliador**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- ENDRUWEIT, M. L. **A redação nota dez**. Dissertação (Mestrado em PPG-Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2000.
- EVANGELISTA et al. **Professor- leitor aluno-autor. Reflexões sobre avaliação do texto escolar**. Belo Horizonte: Intermédio. Cadernos CEALE. vol III. ano II. Out/1998.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo:** as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira:** desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERREIRA, I. K. S., BENVENUTI, J., MARQUES, M. G. S. *Avaliação holística, um olhar sem minúcias.* In: COPERSE. **A redação no contexto do vestibular 2006:** níveis de avaliação de textos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

FISCHER, L. A. *Para a história da redação no vestibular da UFRGS.* In: COPERSE. **A redação do vestibular:** do leitor ao produtor de texto. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

FISCHER, L. A. e GUEDES, P. C. *Avaliação, eis a questão.* In: COPERSE. **Caderno de pesquisa 1.** Porto Alegre: UFRGS, 2002.

FISCHER, L. A., GUEDES, P. C. e SIMÕES, L. J. *O paradigma de avaliação da redação na UFRGS.* In: PAIVA, M. G. G. e BRUGALLI, M. **Avaliação:** novas tendências, novos paradigmas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

FLORES, V. N. e ENDRUWEIT, M. L. *Sobre estilo e subjetividade na escrita: enunciar o um para dizer o(s) outro(s).* In: COPERSE. **A redação no contexto do vestibular 2005:** a avaliação em perspectiva. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

FLORES, V. N. e TEXEIRA, M. **Introdução à lingüística da enunciação.** São Paulo: Contexto, 2005.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. **Escrita, uso da escrita e avaliação**. In: GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. W. *Da redação à produção de textos*. In: GERALDI, J.W. e CITELLI, B. (orgs.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 5ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ILARI, R. e BASSO, R. **O português da gente**: a língua que estudamos a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006.

LEMOS, C. T. G.. **Redações no vestibular: algumas estratégias**. Cadernos de Pesquisa. Campinas, UNICAMP — IEL, n. 23, 1977.

MORA, J. F. **Dicionário de filosofia**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978.

OLIVEIRA, A. *A condição de autoria em redações do vestibular da UFRGS*. In: COPERSE/UFRGS. **A redação no contexto do vestibular 2005**: a avaliação em perspectiva. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

PÉCORRA, A. **Problemas de redação**. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas SP. Mercado das Letras: Associação de leitura do Brasil, 1998.

POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SANTOS, L. S. **Proficiência em língua materna: um novo olhar para a avaliação de produção textual**. Dissertação (Mestrado em PPG-Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2009.

SCARAMUCCI, M. *Prova de redação nos vestibulares: educacionalmente benéfica para o ensino/aprendizagem da escrita?* In: COPERSE. **A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

SCHLATTER, M. et al. *Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo*. In: COPERSE. **A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005

SCHOFFEN, J. R. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras**. Tese (Doutorado em PPG-Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2009.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática ensino plural**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2004.

VOLOSHINOV, V. *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza. Circulação restrita. [1926]

ANEXOS

UFRGS 16 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 Prova de Redação
 Concurso Vestibular 2009

NADA EScreva NESTA ÁREA

TRANSCREVA A REDAÇÃO NO ESPAÇO ABAIXO E NO VERSO 028599-08-45

TÍTULO A evolução gaúcha nos parâmetros sociais

1 Rio Grande do Sul, por sua localização geográfica e situação econômica, sempre obteve bons resultados na avaliação das condições de vida da sua população.

2 Apesar do crescente aparecimento de fenômenos climáticos nos últimos tempos, novas técnicas hidrográficas ainda têm condições de alcançar o estado, fazendo com que a maior parte das cidades tenha tratamento de água e rede de esgoto.

3 Esses serviços sanitários, importantes no nosso dia-a-dia, também ajudam na prevenção de doenças, que às vezes podem passar até a morte.

4 Quando melhoramos uns fatores, estamos proporcionando benefícios a nós mesmos (possibilitamos o aumento da expectativa de vida) e contribuindo de positivamente com as gerações que ainda estão por vir.

5 Outro parâmetro social que está aumentando no Rio Grande do Sul, assim como em todos os estados brasileiros, é o acesso a computadores. Em índice é essencial para que o nosso estado


CONTINUE NO ESPAÇO ABAIXO.

21 A diversidade, devido à evolução da tecnologia
 22 mundo inteiro.

23 Os computadores compreendem uma série de
 24 opções que, anos atrás, precisariam de vários
 25 linhas para realizá-las. Já existem projetos e
 26 várias cidades gaúchas, principalmente nas
 27 mais pobres, que procuram inserir a tecnologia
 28 na vida das pessoas (isso) com maior caráter
 29 econômica e, com isso, ajudam também a fazer
 30 novas cidades.

31 Muitas pessoas, através desses projetos, adq
 32 não só conhecimento e diversão, mas também
 33 amigos e até um emprego. Com a evolução d
 34 tamento capitalista e da tecnologia, é muito
 35 fácil não conviver com essa realidade virtual

36 Tanto os serviços sanitários como o acesso
 37 computadores são parâmetros que vêm cresce
 38 no nosso estado, por isso devemos nos empen
 39 para sempre obter resultados positivos e, assim
 40 continuarmos tendo um ótimo padrão de
 41 vida quando comparado ao dos outros estados
 42 brasileiros.


UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 Prova de Redação
163
Concurso Vestibular 2009

NADA ESCREVA NESTA ÁREA
 TÍTULO: Alerta para a escolarização

1 As condições de vida das pessoas que resi-
 2 dem no Rio Grande do Sul não são ruins. Se-
 3 gundo dados estatísticos do IBGE (Instituto Bra-
 4 sileiro de Geografia e Estatística), o estado apre-
 5 senta índices positivos em relação a alguns parâ-
 6 metros sociais. Porém, o mais importante deles -
 7 o Ensino - apresentou uma queda não só nos núme-
 8 ros, mas também na qualidade.
 9 Investir em medidas a curto prazo, como em-
 10 prego e saneamento (dados que apresentaram
 11 melhorias no Rio Grande do Sul), que têm conse-
 12 quências imediatas, é uma boa estratégia para au-
 13 mentar a qualidade de vida no estado. Contudo, in-
 14 vestir em educação deve ser prioridade. Primeiro,
 15 porque é um investimento a longo prazo que trará
 16 benefícios não só agora, como também no futuro. Se-
 17 gundo, porque a qualidade de ensino é um aspecto
 18 que influencia positivamente todos os outros se-
 19 tores sociais.
 20 Educar é, antes de tudo, ensinar a pensar. Um
 21 povo com educação é um povo que sabe ter visão
 22 crítica a respeito de qualquer assunto. Por meio da

CONTINUE NO ESPAÇO ABAIXO.

23 qualificação, a população pode aumentar a sua
 24 aumentar os bens de consumo e, conseqüentemente
 25 gerar empregos. Além disso, cidadãos educados e
 26 cientes podem cobrar melhorias para o estado
 27 isso, dedicando-se à ~~escolarização~~ escolarização
 28 só o Rio Grande do Sul, mas todos os outros e
 29 poderão ter moradores capazes de melhorar as
 30 prias condições de vida.
 31 Sendo assim, fica evidente a importância de
 32 sino e o alerta para a sua desqualificação.
 33 Rio Grande do Sul. O conhecimento é a riqueza
 34 povo e deve ser a riqueza dos gaúchos tamb
 35
 36
 37
 38
 39
 40
 41
 42
 43
 44
 45
 46
 47
 48
 49
 50

UFRGS UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
UR Prova de Redação
Concurso Vestibular 2009

NADA EScreva NESTA ÁREA

TRANSCREVA A REDAÇÃO NO ESPAÇO ABAIXO E NO VERSO 028671.01-45

TÍTULO Rio Grande do Sul tenta frente

1. Fatores sociais como escolarização, saúde, níveis em-
 2. pregações e renda familiar, permitem-nos perceber as
 3. condições de vida de uma população. A partir da avaliação da
 4. tais fatores em nosso Estado, foi possível perceber o que está
 5. bom e os diversos recursos que ainda devemos aprimorar.
 6. Comparado aos demais Estados do Brasil, o Rio Gran-
 7. do Sul destacou-se pelas conquistas de vida que propiciou aos
 8. seus moradores. De acordo com as pesquisas do IBGE, nosso
 9. Estado encontra-se acima das médias nacionais em quase to-
 10. dos os parâmetros sociais e mostrou forte crescimento nos
 11. últimos anos. Observou-se um aumento na renda dos gaúchos e
 12. uma melhoria nos serviços sanitários de rede de esgoto e
 13. de água encanada. Além disso, o grau de escolarização
 14. de crianças entre sete e quinze anos já atinge as quars-
 15. noventa e oito por cento.
 16. Os dados apresentados são bons e animadores, porque
 17. mostram que, de fato, o Rio Grande do Sul está crescendo
 18. Esses mesmos dados, entretanto, mostram também que deve-
 19. mos nos atentar já que ainda há muito o que melhorar
 20. e existem falhas gravíssimas em alguns setores como o da e-
 21. ducação. Não adianta proporcionar escola se todos se ela
 22. for de má qualidade. A diferença de ensino entre as esco-

CONTINUE NO ESPAÇO ABAIXO.

23. las públicas e particulares é tão grande que o gover-
 24. no manda medidas estatísticas, como as notas sociais
 25. tentar amenizar a situação. Fora isso, ainda há pro-
 26. blemas graves a serem resolvidos como o trabalho inf-
 27. o excesso de mendicância e pediculis nas ruas das cida-
 28. Embora não seja o melhor Estado brasileiro para
 29. mas o Rio Grande do Sul está evoluindo e mostra, claro
 30. que tem potencial para evoluir ainda mais. Nós já sabemos
 31. problemas e nossos governadores também. Agora, nosso de-
 32. ber é tentar deixar as nossas condições de vida, que já são
 33. ainda melhores.

UFRGS UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 Prova de Redação
Concurso Vestibular 2009

NADA ESCREVA NESTA ÁREA

TÍTULO: Enfrentando os desafios

1. O Rio Grande do Sul teve uma sequência de governos que investiram em obras pela melhoria das condições de vida da população. Mantemos esta evolução, mesmo que lenta, em saneamento básico e etc.

2. Mas o investimento do Brasil, que é a educação, não alcançou todos os níveis necessários, impedindo o progresso do Estado.

3. Podemos nos questionar sobre a melhoria das condições de vida de um aumento do desemprego. Isso significa menos desigualdade social, herdada do falta de investimentos na educação, que acarreta outros problemas como a violência urbana.

4. As mulheres que estão no comando de suas famílias, em geral, são mães-solteiras. Muitas que não tiveram assistência na adolescência. Agora, trabalham para sustentar seus filhos que são os novos adolescentes sem pais presentes frequentando as escolas.

5. Questiono com professores mal remunerados e mal orientados.

CONTINUE NO ESPAÇO ABAIXO.

20 den e mal orientados.

21 Atualmente vivemos em boas condições nos encontramos entre os melhores estados do país, mas estamos caindo. Não quer se de investimentos essenciais na tecnologia mas sim, pelo descompasso com a educação.

22 Pesquisamos de qualidade e eficiência educacionais. Não há progresso sem educação.

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

44

45


46

47

48

49

50


JFRGS
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 Prova de Redação

76

Concurso Vestibular 2009

TRANSCREVA A REDAÇÃO NO ESPAÇO ABAIXO E NO VERSO 028376.10-45

TÍTULO: Informação e formação.

Desenvolvimento e conhecimento têm, mais do que nunca, andado de mãos-dadas. O acesso à informação e à escola vem ajudando os jovens a visarem um futuro mais promissor. No Rio Grande do Sul, com o crescimento desse acesso, já é tempo possível observar importantes feitos no que diz respeito à qualidade de vida. Por exemplo: hoje, com o mercado cada vez mais exigente com relação à mão-de-obra qualificada, é necessário estudar mais, estar mais atento ao que acontece no Brasil e no mundo e, além disso, aperfeiçoar-se em atividades em que se tem mais aptidão. Assim, será mais provável que o indivíduo encontre um emprego com salários decentes e condições justas.

Por isso, é necessário investir em setores que atendem e formam cidadãos — assim como escolas, hospitais e áreas culturais — trabalhando a longo prazo. Porque embora tenhamos excelentes faculdades públicas, o acesso a elas, de quem vem da rede publi-

CONTINUE NO ESPAÇO ABAIXO.

ca de ensino fundamental e médio, se torna restrito pela sua baixa qualidade de formação. Então é preciso investir neles, a fim de que possam "competir" com a rede de ensino particular.

Rende-fra e garantias de governo nos serviços públicos — direitos de trabalho e aposentadoria, por exemplo — são necessários para boas condições de vida. Especialmente no Sul do Brasil, o desenvolvimento chega cada vez mais abrangente, em relação à diversos setores da economia e sociedade nos estados. A partir de tais desenvolvimentos, podemos observar um decréscimo dos problemas sociais e da "estratificação" tão presente no dia-a-dia dos sul-riograndenses. Com mais educação, informação e qualidade de vida, haverá menos violência, marginalização e favelização.

Portanto, pelo nosso estado, precisamos pensar a longo prazo, investindo ainda mais em educação, cultura, lazer, saúde, etc. Esse é o caminho para um Rio Grande do Sul cada vez melhor.


UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 Prova de Redação
 Concurso Vestibular 2009

NADA ESCREVA NESTA ÁREA
 TÍTULO: A Beira da Plenitude.

1 O desenvolvimento do capital gaúcho e do Rio Grande do Sul está em pauta. Índices positivos em temas como renda familiar, hábitos, saneamento são visíveis. Contudo, certas áreas não podem ser omitidas, pois desenvolvimento humano está acima de qualquer outra realização.

2 O estado gaúcho sempre foi referência nacional através de sua educação, politização, qualidade de vida. O ensino público estadual é destaque constante em pesquisas educacionais. O Rio Grande do Sul torna-se um atrativo anual com suas festas cidadãs: fogueira, em Pelotas; churrasco e metalúrgica, na Serra; feira de livros, na capital. Porto Alegre, como exemplo, está em desenvolvimento e transformações - positivas - constantes. Não obstante, certas carências e desinteresses, de âmbito social, devem ser enfrentados e ajustados.

3 Como prova de reflexão e referência estadual, pode-se citar a capital gaúcha como pa-

CONTINUE NO ESPAÇO ABAIXO

21 râmetros. Visíveis são algumas áreas posi-
 22 tá alguns anos correm de interesse e soma-
 23 dade. Pesquisa recente revelou o aumento
 24 número de crianças, com queda de taxa
 25 nos sempre por parte - alegres. Moradi-
 26 de sua em todos as partes, em abando-
 27 top. Falta de iluminação pública e in-
 28 rença são constantes queixas. Ausência
 29 ma abrigos, educação, carinho e cuida-
 30 especiais com moradores e crianças de rua
 31 seria um grande progresso para o desen-
 32 vimento gaúcho.

33 A qualidade de vida do povo gaúcho é pe-
 34 legiada. Técnico tem capacidade para se
 35 melhorar. No instante em que o desenvol-
 36 vimento não seja apenas material, mas
 37 humano, o Rio Grande do Sul poderá con-
 38 derar-se plenamente desenvolvido.