

FATOS ATUAIS E FONTES NOTICIOSAS PRESENTES NOS VESTIBULARES DA FUVEST¹

Current affairs and news sources in Fuvest's University Exam

Hechos actuales y fuentes de noticias en el Examen Universitario Fuvest

Ivan Paganotti

Professor do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da
Universidade Metodista de São Paulo
ivan.paganotti@metodista.br

Resumo

O vestibular Fuvest apresenta tradicional influência nos temas discutidos em salas de aula da educação básica ao selecionar futuros estudantes da Universidade de São Paulo. Este artigo adota a análise de discurso crítica para avaliar questões deste exame que se baseiam em fatos recentes e em textos veiculados pela imprensa. Assim, é possível analisar as expectativas de consumo noticioso dos futuros universitários, capazes de produzir reflexões acadêmicas e críticas sobre seu cotidiano. Das 1.522 questões e propostas analisadas, 193 (12,7%) citavam fontes jornalísticas ou tratavam de atualidades, e o conhecimento sobre fatos atuais era necessário ou auxiliava a resolução de 101 delas (6,6%). Uma esperada dispersão temática foi confirmada (41 assuntos diferentes), mas houve maior quantidade de fontes citadas (44 veículos distintos), o que incentiva o contato com paisagem midiática diversificada e plural.

Palavras-chave: Jornalismo. Educomunicação. Vestibular.

Abstract

Fuvest selects students for Universidade de São Paulo, and this exam traditionally influences topics discussed in high school classrooms. This article adopts critical discourse analysis to evaluate how Fuvest bases its questions on recent events, and how these tests quote press reports. In doing so, it is possible to analyze what is the expected media consumption by future university students, who must be able to elaborate academic and critical reflections about their daily lives. This research analyzed 1,522 questions and writing topics: 193 (12.7%) mentioned journalistic sources or current affairs; previous knowledge about these facts were necessary or helped to resolve 101 of them (6.6%). An expected thematic dispersion was confirmed (41 different subjects), but even more sources were cited (44 different vehicles), which encourages a contact with a diverse and plural media landscape.

Key words: Journalism. Media education. High school exams.

Resumen

¹ Uma versão preliminar desta pesquisa foi apresentada no XXVIII Encontro Anual da Compós, na PUC-RS em Porto Alegre, em junho de 2018. Agradeço os comentários dos colegas e o relato crítico do Prof. Dr. Eduardo Vicente (ECA-USP), essenciais para o aprimoramento deste texto.

El vestibular Fuvest presenta tradicional influencia en los temas discutidos en la educación básica al seleccionar futuros estudiantes de la Universidad de São Paulo. Este artículo adopta el análisis de discurso crítica para evaluar cuestiones que se basan en hechos recientes y en textos transmitidos por la prensa. Con eso, es posible analizar las expectativas de seguimiento mediático de los futuros estudiantes que sean capaces de producir reflexiones académicas y críticas sobre su cotidiano. De las 1.522 preguntas y propuestas analizadas, 193 (12,7%) citaron fuentes periodísticas o abordaron noticias recientes, y el conocimiento de la actualidad fue necesario o ayudó a resolver 101 de ellas (6,6%). Se confirmó una esperada dispersión temática (41 temas diferentes), pero hubo un mayor número de fuentes citadas (44 vehículos diferentes), lo que propicia el contacto con un panorama mediático diverso y plural.

Palabras clave: Periodismo. Educación en medios. Exámenes de secundaria.

1 INTRODUÇÃO

Em janeiro de 2019, a proposta de redação do vestibular da Fuvest questionava: “de que maneira o passado contribui para a compreensão do presente?”². A fundação responsável por selecionar os candidatos à admissão no processo seletivo da Universidade de São Paulo partia de fatos bastante recentes, mencionados na coletânea de textos que acompanhava a proposta, como o trecho da entrevista do antropólogo carioca Eduardo Viveiros de Castro ao jornal lusitano *Público*:

A minha vontade, com a raiva que todos estamos sentindo, é deixar aquela ruína [o Museu Nacional depois do incêndio] como *memento mori*, como memória dos mortos, das coisas mortas, dos povos mortos, dos arquivos mortos, destruídos nesse incêndio. [...] Gostaria que aquilo permanecesse em cinzas, em ruínas, apenas com a fachada de pé, para que todos vissem e se lembrassem. Um memorial (CASTRO apud COELHO, 2018).

A lembrança da tragédia do ano anterior era seguida na coletânea por poesia de Drummond e citação de Walter Benjamin sobre o conhecimento do passado como apropriação “de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo”. Essa frase ecoava a proposta de Viveiros de Castro de manter as ruínas do museu como um memorial, uma denúncia do passado perdido para o descaso “para que todos vissem e se lembrassem” do que passou.

Analogamente, o vestibular da Fuvest indicava uma dupla charada aos vestibulandos no desdobramento da pergunta de sua própria proposta – uma *meta-proposta*. Era esperada uma seleção de *temas* que poderiam ser usados como exemplos na redação: *quais fatos que já passaram podem ser dignos de destaque nessa prova?* A segunda requeria uma seleção de

² Fuvest 2019, segunda fase, dia 1, p. 12. Todas as citações a seguir, na introdução, referem-se a essa mesma página. Disponível em: <https://www.fuvest.br/wp-content/uploads/Fuvest-2019-2-Fase-1%C2%BA-DIA.pdf>

fontes para o embasamento de seus argumentos de autoridade, mostrando que o vestibulando saberia conectar Viveiros de Castro, Drummond e Benjamin com seu próprio repertório cultural: *quais fontes detêm legitimidade para fundamentar um texto nessa prova?*

Essas duas questões irão nortear também o presente artigo, que parte da provocação da redação de 2019 para analisar como a Fuvest tem sistematicamente selecionado fatos recentes e fontes midiáticas da imprensa para que sua avaliação selecione estudantes capazes de produzir reflexões acadêmicas e críticas sobre seu cotidiano. Para isso, esta pesquisa analisará as provas da Fuvest na última década para classificar os eventos recentes e os veículos midiáticos que fundamentam suas questões. Em primeiro lugar, esta análise tratará especificamente de casos em que o conhecimento prévio sobre o evento recente é determinante ou pode auxiliar na resolução da questão, momentos em que é possível vislumbrar o que os avaliadores consideram como *eventos relevantes* que um futuro estudante universitário deveria conhecer. Em segundo lugar, serão avaliadas as questões que citam fontes de informação jornalística como ponto de partida para a formulação de perguntas em diferentes disciplinas, considerando com isso quais são os *veículos representativos* que os avaliadores podem reconhecer como pontos de fundamentação para parte do debate público e como plataformas jornalísticas que deveriam ser acompanhadas pelos estudantes. Tanto os eventos quanto as fontes jornalísticas podem sinalizar *expectativas de acompanhamento midiático*, tanto por parte dos avaliadores da Fuvest quanto pelos estudantes, professores, produtores de materiais didáticos e até mesmo por representantes da mídia.

Essa cultura midiática esperada apresenta um impacto que supera os 127.786 inscritos que, na edição de 2019, competiam por 8.362 vagas na maior universidade da América Latina (FUVEST, 2018), em um processo seletivo que tradicionalmente influencia também outros vestibulares e o conteúdo de muitas escolas da educação básica (COSTA, 2013). Nesse sentido, o vestibular pode ser visto como um processo coletivo de construção de marcos temporais (eventos atuais que permitem reflexões acadêmicas) e espaciais (paisagens midiáticas que podem ser usadas como fontes de informação legítimas e que devem ser visitadas por diferentes agentes envolvidos no processo educacional).

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Discussão teórica: aproximações entre educação e comunicação

O debate sobre meios de comunicação no espaço escolar encontra uma antiga tradição na reflexão acadêmica brasileira. Pioneiros do rádio na década de 1920 como Roquette-Pinto e Anísio Teixeira defendiam o valor de trazer educação até os rincões de um Brasil ainda predominantemente analfabeto por meio das ondas sonoras (CITELLI, 2010, p. 73). Além de apoiar a educação formal como suporte difusor de programação didática, outros conteúdos informativos ou de simples entretenimento, veiculados pela mídia, também passaram a ser vistos como uma “escola paralela” (OROZCO-GÓMEZ, 1997, p. 57) ao apresentar informações e saberes para seu público, mesmo que sem a sistematização e o didatismo próprio da educação tradicional, mas em formatos mais atraentes e em espaços mais amplos que os limites escolares.

No final do século XX, pais, alunos e representantes da sociedade passaram a demandar que a escola acompanhasse as mudanças tecnológicas, inserindo novas mídias no currículo escolar para formar profissionais atualizados e cidadãos capazes de interagir com os meios emergentes. Na obra seminal “Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação”, Paulo Freire e Sérgio Guimarães (2011) já defendiam nos anos 1980 a importância de trazer os conteúdos dos meios de comunicação para as escolas básicas, pois seria responsabilidade da escola intermediar a leitura crítica de notícias, novelas, músicas e filmes, que fariam parte do cotidiano dos jovens brasileiros.

Um dos pesquisadores pioneiros no campo da educomunicação, Ismar de Oliveira Soares (2011, p. 51) aponta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 pode ser vista como um marco na aproximação do espaço escolar aos meios de comunicação, o que inclui iniciativas de produção, por parte da comunidade escolar, de jornais, revistas, rádios, filmes ou programas de televisão. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentada pelo Ministério da Educação em 2018 (MEC, 2018) determina que diferentes conteúdos midiáticos devem ser discutidos em sala de aula durante toda a educação básica. Antes disso, no final dos anos 1990 e no começo dos anos 2000, começam a se multiplicar disciplinas específicas de atualidades e jornalismo inseridas na grade regular das escolas (PAGANOTTI, 2013), em jornais laboratórios e disciplinas optativas (SAYAD, 2011) ou nos cursos extracurriculares em espaços educacionais para a crítica da mídia (RATIER, 2009). Sayad (2011) defende que essas iniciativas devem ampliar as fronteiras culturais dos alunos,

conectando-os com realidades distantes de seus círculos sociais, e também ajudar os estudantes a selecionar melhor suas fontes de informação, agindo como uma “bússola de compreensão para a enchente de informações” (SAYAD, 2011, p. 81).

Esses dois movimentos aparentemente contraditórios – expansão de horizontes midiáticos e seleção de fontes informativas – são um desafio não só para os alunos, mas também para os educadores, ainda mais se considerarmos que, devido a diferenças geracionais, muitas paisagens midiáticas nas novas mídias podem parecer ainda mais hostis para os docentes. Em pesquisa com professores da educação básica, Citelli (2006) destaca que muitos parecem menos confortáveis que seus alunos em um espaço midiático que descentraliza o saber e a informação, mas o autor reforça a responsabilidade dos educadores na adoção de ferramentas próprias de contextualização, sistematização e didatismo: “superar a condição reificada da informação, o dado feito coisa, para buscar o conhecimento e a efetiva comunicação, implica passar pela ponte da interpretação” (CITELLI, 2006, p. 168).

Da mesma forma, Jesús Martín Barbero (1996, p. 19) considera que a escola deve enfrentar o desafio da inserção em um “ecossistema comunicativo”, pois os meios de comunicação não só difundem e transmitem o saber, mas são também “um decisivo âmbito de socialização”. Uma postura crítica da educação em relação aos meios de comunicação de massa não depende de seu distanciamento: pelo contrário, Buckingham (2003, p. 4) defende justamente que uma educação midiática deve ao mesmo tempo “desenvolver tanto a compreensão crítica quanto a participação ativa”, ou seja, deve garantir “que os jovens interpretem e avaliem criteriosamente seu consumo da mídia, mas também permite que eles se tornem produtores de mídia com autonomia”.

Em síntese, considerando a terminologia central do campo da educomunicação, é possível sintetizar de quatro formas a relação dos meios de comunicação com a educação: podem ser *suporte de difusão*, levando conteúdo educacional a novos espaços em formatos midiáticos, ampliando seus públicos potenciais; podem também ser adotados em experiências de *produção de meios de comunicação* pela própria comunidade escolar; podem agir como *escola paralela*, acompanhando e complementando o espaço escolar existente por meio da atualização das informações que se conectam com seus saberes ou pelo reforço de suas mensagens, sem preocupação didática ou sistematizadora; ou são tomados como *objeto* de análise pela educação formal, tanto como alvo de crítica sobre suas condições de produção e efeitos, mas também inspirando debates sobre seus conteúdos.

É exatamente nesse último sentido que diversas pesquisas procuram avaliar como os conteúdos da mídia e temas atuais podem ser usados como base para materiais didáticos e mecanismos de avaliação (SILVA *et al.*, 2011). Ao analisar a inserção de temas atuais, como a violência urbana, em aulas de geografia do Ensino Fundamental em Minas Gerais, Souza e Queiroz (2012, p. 84) destacam que os alunos tiveram maior participação e interesse quando se conectavam eventos de seu cotidiano com a contextualização do saber das disciplinas escolares. Entre os alunos próximos do final da educação básica, mais maduros e conscientes das demandas do mercado de trabalho e dos processos seletivos do ensino superior, Fernandes e Gadini (2010) avaliaram como alunos e professores de cursos vestibulares de Curitiba equilibram o fascínio midiático constante com as demandas de concentração das disciplinas tradicionais:

Ainda que muitas escolas não consigam lidar com as mídias dentro do contexto escolar, dentro do ambiente dos cursos pré-vestibulares há uma necessidade, o vestibular. A questão é que necessariamente os professores de cursos pré-vestibulares precisam manter seus alunos [sic] informações e discutir os conteúdos trazidos para a sala, seja pelos alunos ou por propostas de redação e exercícios. (FERNANDES; GADINI, 2010, p. 92).

Ao analisar notícias relacionadas a reforma agrária e movimentos sociais nos vestibulares da Fuvest entre 1990 e 2005, Costa (2013) identificou a discussão do tema em materiais didáticos do ensino médio e sua presença no conteúdo programático da Fuvest, mas encontrou uma contraditória baixa frequência do tema entre questões desses vestibulares. Apesar desse processo seletivo ter sido criado baseado nos conteúdos discutidos na educação básica, Costa (2013, p. 5) destaca que o processo de determinação programática passou por refluxo, já que “a Universidade de São Paulo, através da FUVEST, evidencia e publiciza que conhecimentos considera importantes que um candidato deva dominar para que possa figurar no seu quadro discente”:

Nos documentos do conselho curador da FUVEST de 1976, ano de sua criação, fica claro que “[...] a realização do vestibular influiria no processo de aprendizado do segundo grau [...]” Tal influência seria concretizada ao determinar, através de seu vestibular, o que era considerado o conhecimento ideal (COSTA, 2013, p. 5).

A pesquisadora conclui que devido ao seu tamanho e a visibilidade da USP, esse vestibular possui grande força ao pautar o debate sobre temas atuais na educação básica, uma

influência que é dividida com a imprensa e com as pesquisas produzidas na própria USP: “a Universidade não só produz o saber científico, como também define qual conhecimento deve ser veiculado na rede pública e particular de ensino” (COSTA, 2013, p. 6). Nesse processo, os avaliadores da Fuvest ponderam quais fatos podem inspirar problemas que demandem saberes acadêmicos e também devem fazer parte de uma ideal “dieta informativa” (JOHNSON, 2012) esperada para seus futuros universitários.

2.2. Metodologia: Análise de Discurso Crítica (ADC)

O fluxo informativo privilegiado pela Fuvest pode ser reconstruído pela presente pesquisa por meio de um processo de engenharia reversa, identificando nas questões que citam jornais e notícias as expectativas de acompanhamento midiático definidas pelos avaliadores para os candidatos a universitários. Assim, seguindo metaforicamente as operações matemáticas de fatoração na análise dos testes da Fuvest, seria possível calcular qual o “máximo divisor comum” de fatos (ou seja, a maior quantidade de informações compartilhadas por todos os candidatos que se encaixam no perfil selecionado pelo vestibular, o que permite ao mesmo tempo separá-los dos que não se encaixam nesse perfil e por isso não são aprovados) e o “mínimo múltiplo comum” de fontes (em outras palavras, a menor quantidade de fontes jornalísticas necessárias para a difusão dessas notícias, permitindo com isso o acompanhamento desse noticiário).

Para executar essa engenharia reversa – dos testes para os fatos e as fontes – esta pesquisa foca práticas de pressuposição textual. Com isso, este estudo alinha-se com a tradição metodológica da análise de discurso crítica, que busca “prover base científica para questionamento crítico da vida social” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 15). De forma geral, a análise de discurso crítica (ADC) escora-se em um modelo tridimensional: *descreve* propriedades formais do texto (vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual), avaliando o que foi comunicado; *interpreta* práticas discursivas (processos de produção e compreensão do texto como sua produção, distribuição, consumo, contexto, força, coerência, intertextualidade), analisando como foi comunicado; e *explica* práticas sociais (contexto de produção e transformação de ideologias, sentidos, presunções, metáforas, ideologias e hegemonias) tratando da situação e do sentido em que algo foi comunicado (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 29).

Nessa última esfera, a ADC dá destaque para a análise da pressuposição como um processo de relação interdiscursiva que encadeia prática comunicativa explícita com os

elementos implícitos, reconhecidos como supostamente válidos (FAIRCLOUGH, 1992, p. 92). Um dos fundadores dessa linha de estudos, o linguista britânico Norman Fairclough (2008, p. 156) destaca a importância de analisar não só a superfície textual, mas seus pontos de contato mais profundos, “caso em que a proposição pressuposta constitui realmente algo tomado como tácito pelo(a) produtor(a) do texto pode ser interpretado em termos de relações intertextuais com textos prévios”:

Deve ser observado que as pressuposições, quer sejam baseadas em textos anteriores do(a) produtor(a) do texto, quer em textos de outros, podem ser manipulativas assim como sinceras. [...] As pressuposições manipulativas também requerem sujeitos interpretantes com experiências e suposições particulares em textos anteriores e, assim fazendo, elas contribuem para a constituição ideológica dos sujeitos (FAIRCLOUGH, 2008, p. 156).

Vale destacar que esse sentido “manipulativo” precisa ser tomado como uma distinção textual dos elementos tomados como válidos por uma parcela dos envolvidos, mas contestados por outros grupos – ou seja, que se apresentam como tópicos em disputa na arena da construção dos sentidos (FAIRCLOUGH, 2003, p. 58). Dessa forma, Fairclough (2003, p. 40) inclui entre os processos de pressuposição [no inglês original, *assumptions*] mecanismos implícitos como as implicações lógicas e outros recursos que dão lastro às experiências e recursos culturais de grupos de indivíduos. Resende e Ramalho (2006, p. 68) partem da definição de pressuposição como “o que não é dito, mas tomado como dado” para evidenciar que esse processo intertextual constrói pontes entre o “que foi dito ou escrito ou pensado em outro lugar”, mesmo que esse espaço alheio seja indefinido. Esse processo pode ser realizado com objetivos bastante distintos, e por isso Fairclough (2003, p. 55) diferencia três categorias de pressuposições: as existenciais (sobre o que existe), as proposicionais (sobre o que pode ou será possível ou adequado) e as valorativas (sobre o que seria bom ou desejado).

Considerando a análise do vestibular da Fuvest, é importante também destacar que os pressupostos funcionam em uma relação de reforço e retroalimentação: eles partem de saberes que são tomados como elementos compartilhados, legitimados ou inquestionáveis, e muitas vezes são usados também como elementos de distinção social e acesso a diferentes espaços e recursos, incluindo os que compreendem saberes e regras implícitas, ao mesmo tempo em que exclui os que não detém esse conhecimento. Assim, a pressuposição mostra-se como um recurso essencial para a avaliação e a seleção realizada pela Fuvest em dois momentos. Em cada avaliação individual, ao excluir informações, explicações e contextualizações da

superfície textual explícita (ou seja, os enunciados das questões), a prova espera que os alunos identifiquem os elementos certos que estão pressupostos nas alternativas dos testes, ou que consigam explicitar de forma didática e clara o raciocínio que permite chegar à solução, nas respostas escritas às questões dissertativas. E, cumulativamente, o agregado de dezenas de provas da Fuvest sinaliza para alunos, professores e produtores de materiais didáticos os saberes que são pressupostos para os alunos na transição da educação básica para o ensino superior.

Esse segundo processo é mais evidente nos tópicos que constam nos conteúdos tradicionais das disciplinas, que inclusive são explicitados nos manuais dos candidatos disponíveis no site da Fuvest – <http://acervo.fuvest.br/fuvest>. O acompanhamento das provas mostra somente como esse acervo abstrato se concretiza nas provas concretas, indicando algumas preferências temáticas ou tópicos em desuso. Mas fontes de informação jornalística e atualidades específicas não são explicitadas nos manuais do candidato: isso seria tão impossível (pois muitos desses eventos ocorrem meses depois da formulação do manual, entre sua publicação e a realização da prova em si) quanto indesejável (visto que se procura justamente avaliar a capacidade dos alunos em transitar por essas mídias noticiosas, acompanhando eventos potencialmente relevantes). Por isso é necessário reconstruir o raciocínio que guiou os avaliadores a incluir certos temas ou remover outros de vestibulares anteriores, conseguindo com isso *pressupor quais seriam os pressupostos*, ou seja, quais os temas possíveis para as provas presentes ou futuras.

Foi com essa necessidade em mente que a presente pesquisa se deteve na análise das questões, e não dos conteúdos disciplinares apresentados nos manuais dos candidatos, seguindo método de coleta adotado por Costa (2013, p. 18) – que já alertava que a amplitude dos conteúdos programáticos da Fuvest impede que todos os temas sejam cobrados com frequência, fazendo com que muitos tópicos passem diversos anos sem ser revisitados.

Para realizar a presente análise, foram consultadas as provas da última década a partir do site da Fuvest, identificado acima. No período analisado, a Fuvest contava com duas fases. A primeira, eliminatória, apresentava 90 testes em um único dia. A segunda fase sempre contava com um primeiro dia com dez questões de português e literatura, além de uma proposta de redação. Em 2019, houve somente um segundo dia, que contava com um acervo de 36 questões, divididos em seis questões de cada disciplina específica (matemática, física, química, biologia, geografia e história), mas os candidatos somente resolveriam algumas questões de duas a quatro disciplinas, de acordo com a área de conhecimento de seu curso;

entre 2018 e 2012, esta prova específica encontrava-se no terceiro dia, além de 16 questões interdisciplinares e de disciplinas diferentes no segundo dia. Antes de 2011, essa prova intermediária era mais extensa, com 20 questões.

Apesar de testes, questões dissertativas e propostas de redação possuem pesos diferentes em cada ano – e para candidatos de diferentes cursos – todos foram considerados igualmente para o presente estudo. Todas as questões de segunda fase foram analisadas, mas deve-se destacar mais uma vez que, em alguns dos alunos selecionados, os candidatos somente fariam algumas das questões de algumas disciplinas, de acordo com exigências específicas de seus cursos pretendidos (exceto português, literatura e redação, obrigatória para todos).

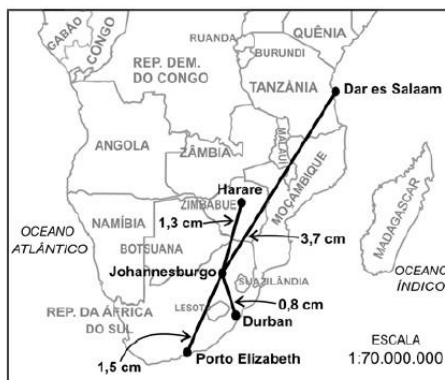
Entre os testes e questões dissertativas das provas de 2010 a 2019, foram destacados os enunciados que apresentavam dados, textos, imagens, charges, tabelas ou outros recursos de fontes da imprensa. Para a análise dessa mídia informativa, não foram considerados livros acadêmicos, literários, históricos ou fontes oficiais (como sites de instituições públicas como o IBGE, órgãos internacionais como a ONU ou de organizações não-governamentais).

Também foram destacadas as questões em que o conhecimento de fatos recentes seria determinante ou ao menos auxiliar para a resolução. Obviamente, é bastante desafiador definir o que seria o marco temporal para a atualidade desses eventos; isso foi possível ao contrastar os eventos com componentes curriculares tradicionais de disciplinas como história e geografia, considerando assim elementos que não estariam previstos, necessariamente, nos tradicionais currículos ou materiais didáticos desses cursos – mas que eventualmente podem e, inclusive, devem ser apresentados em comentários paralelos ou atualizações por docentes dessas disciplinas em suas aulas, em cursos específicos de atualidades ou em materiais didáticos (PAGANOTTI, 2013).

Foram excluídas da amostra analisada as questões que simplesmente mencionavam um evento atual como um “gancho”, circunstância em que o conhecimento prévio desse fato não influenciaria positivamente ou negativamente a resolução do problema, como exemplificado na questão a seguir (Figura 1):

Figura 1 – Questão excluída, sem demanda de conhecimento prévio

68 Observe o mapa abaixo, no qual estão representadas cidades africanas em que ocorreram jogos da seleção brasileira de futebol pouco antes e durante a Copa do Mundo de 2010.



Fonte: M. E. Simielli, *Geoatlas*, 2010. Adaptado.

As distâncias*, em linha reta e em km, entre Johannesburg e as demais cidades localizadas no mapa, estão corretamente indicadas em:

	Dar es Salaam	Harare	Durban	Porto Elizabeth
a)	25.900	9.100	5.600	10.500
b)	18.900	5.380	870	4.600
c)	2.590	910	560	1.050
d)	259	91	56	105
e)	1.890	530	87	460

*Valores aproximados.

Fonte: Fuvest 2011, primeira fase, prova V, p. 19. Disponível em:

http://acervo.fuvest.br/fuvest/2011/fuv2011_1fase_prova_V.pdf

Além disso, foram incluídas questões que se amparassem em veículos jornalísticos, pois elas sinalizariam quais seriam fontes de legitimidade para embasar informações ou para tomar como ponto de partida para questionamentos acadêmicos (Figura 2).

Figura 2 – Questão analisada, apresenta fonte noticiosa e demanda conhecimento prévio de atualidade (item B).

08

As origens da oposição dos britânicos à União Europeia (UE), que estão na justificativa do Brexit, remontam ao fato de que, historicamente, eles nunca abraçaram uma identidade europeia. O Brexit representa um duro golpe ao projeto de integração europeu cujas origens datam do pós Segunda Guerra Mundial.

BBC Brasil, junho de 2016. Adaptado.

- a) Aponte e explique o contexto geopolítico relacionado à origem do projeto de integração europeia.
- b) Aponte um motivo de ordem econômica e outro de ordem social relacionados ao interesse dos britânicos na saída da UE.

Fonte: Fuvest 2017, segunda fase, dia 2, página 8. Disponível em:

https://acervo.fuvest.br/fuvest/2017/fuv2017_2fase_dia2.pdf

Foi construído um banco de dados incluindo todas as questões que citassem veículos da imprensa e/ou eventos recentes em uma planilha identificando o ano (2010-2019), fase (testes / dissertativas), número da questão (na versão V da prova, disponível no supracitado site da Fuvest), tema, disciplina, local e região geográfica do evento citado, centralidade da atualidade para a resolução (determinante / auxiliar / nenhuma), veículo jornalístico citado e forma de sustentação na fonte citada (fonte citada fundamenta desenvolvimento da questão / fonte somente é citada / sem fonte citada). Como mencionado no parágrafo anterior, a presença de eventos atuais não foi o suficiente para a inserção da questão na amostra analisada, excluindo os “ganchos” sem saber pressuposto avaliado, mas é importante destacar que todas as fontes jornalísticas foram incluídas, mesmo quando pareciam não ser necessárias para a resolução da questão, pois sua simples presença pode já sinalizar sua relevância.

Por fim, como medida de comparação, a presença de fontes jornalísticas e eventos atuais foi contrastada em cada ano com o número de questões de literatura, incluindo questões que tratam de obras de leitura obrigatória para a Fuvest. Essa avaliação permitiu ponderar a importância relativa dos temas jornalísticos em comparação com um meio de comunicação tradicionalmente atrelado ao ensino básico e superior: as obras literárias. Entretanto, da mesma forma como os “ganchos” atuais foram excluídos da análise jornalística, foram igualmente excluídas raras questões que partiam de um trecho literário como pretexto para uma pergunta só tenuamente conectada com a obra, demandando uma leitura sem saberes próprios da literatura.

2.3 Análise dos resultados: dispersão temática e baixa concentração de fontes noticiosas

A tabela a seguir destaca somente os elementos reincidentes – com isso, o total é superior à soma dos elementos destacados (Tabela. 1). Com uma única questão, encontram-se 23 tópicos: agrotóxicos, altruísmo, aquecimento global, Brexit, consumismo, crise hídrica, Cuba, dengue, desigualdade, epidemias, fronteiras, idosos, limite para arte, lixo, narcotráfico, Olimpíadas, passado e presente (tema da redação já analisada na introdução), poluição, propaganda, rodoanel, Samarco, segregação e startups. No total, são 41 temas diferentes, mas os oito mais frequentes concentram mais da metade do total. É possível também encontrar aglutinações entre assuntos de grande concentração, como os binômios tragédias/enchentes, guerras/terrorismo, ao até blocos maiores, incluindo economia, crises nos EUA, na Europa e a saída do Reino Unido da União Europeia.

Tabela 1 – Questões por tema

Tema	Questões
Migração	12
Economia	7
Desmatamento	6
Guerras	6
Internet	6
Tragédia	6
Crise nos EUA	5
Movimentos sociais	5
Política	5
Petróleo	3
Terrorismo	3
Urbanismo	3
Coreia do Norte	2
Crise europeia	2
Enchentes	2
Indígenas	2
Trabalho	2
Primaveras árabes	2
Total	101

Fonte: Análise a partir de questões da Fuvest (2010-2019).

É inegável a dispersão temática, talvez sinal de uma vontade em evitar repetições previsíveis e dar maior amplitude para os tópicos discutidos. Na metáfora matemática sugerida na metodologia, significa ampliar o “máximo divisor comum” de fatos, aumentando a quantidade de informações compartilhadas por todos os candidatos que se encaixam no perfil selecionado pelo vestibular, o que permite separá-los de forma mais eficiente dos que não se encaixam nesse perfil e por isso não são aprovados.

Considerando as regiões (Tabela 2) e locais (Tabela 3), o panorama é mais concentrado.

Tabela 2 – Questões por regiões

Região	Questões
Global	29
Américas	54
Ásia	9
Europa	8
África	1
Total	101

Fonte: Análise a partir de questões da Fuvest (2010-2019).

Tabela 3 – Questões por locais (reincidentes)

Local	Questões
Brasil	34
EUA	17
França	3
China	2
Coreia do Norte	2
Haiti	2
Cuba	2
Japão	2
Síria	2

Fonte: Análise a partir de questões da Fuvest (2010-2019).

A lista dos locais (Tabela 3) inclui somente reincidentes: as provas também trataram isoladamente de Colômbia, Grécia, Honduras, Indonésia, Itália, Líbia, Nepal, Reino Unido, Rússia e Tailândia. As Américas são cenário de mais da metade das questões atuais, cenário dominado isoladamente pelo Brasil e EUA, que incluem somados metade das questões.

Tabela 4 – Disciplinas

Disciplinas	Fonte mídia	Sem fonte	Fatos atuais	Sem fatos	Total Geral
Geografia	26	39	61	4	65
História	8	7	12	3	15
Inglês	62		19	43	62
Português	41	1	8	33	42
Biologia	4	1	1	4	5
Física	3		0	3	3
Química	1		0	1	1
Total Geral	145	48	101	91	193

Fonte: Análise a partir de questões da Fuvest (2010-2019).

Entre as disciplinas, inglês destaca-se como a principal a citar fontes noticiosas, ainda que seja superada por geografia entre as questões que demandam conhecimento prévio de atualidades (Tabela 4). Há previsível predomínio de questões de humanidades (geografia e história) e linguagens (inglês e português), e ausência de qualquer referência noticiosa em questões de matemática. Português também se destaca pela frequência com que fontes jornalísticas ou atualidades são pontos de partida para propostas de redação, que possuem grande peso na segunda fase: na década analisada, somente 2010, 2016 e 2017 não

relacionavam a redação com material noticioso. Além da proposta de 2019 discutida na introdução, os temas dos outros anos envolvem questões diretamente relacionadas com eventos atuais (como limites para arte, camaratização/segregação, idosos e participação política), ou são reflexões mais abstratas em que fatos e fontes jornalísticas podem auxiliar (como os temas sobre consumismo e altruísmo).

É prudente alertar que o total de questões baseadas em fontes midiáticas, presente nesta tabela, é superior ao da tabela 5 a seguir, visto que alguns textos serviam de base para mais de uma questão, como em muitos testes de inglês.

Tabela 5 – Veículos da imprensa citados (reincidentes e total geral)

Veículos	Questões
Folha de S. Paulo	29
O Estado de S. Paulo	14
<i>The Economist</i>	9
<i>Scientific American</i>	7
<i>The New York Times</i>	5
Revista Pesquisa Fapesp	4
Época	3
Exame	3
Piauí	3
<i>The Guardian</i>	3
<i>Time</i>	3
Veja	3
Le Monde Diplomatique	2
<i>New Scientist</i>	2
Nexo	2
Total Geral	111

Fonte: Análise a partir de questões da Fuvest (2010-2019).

A tabela anterior (Tabela 5) exclui 29 outros veículos citados uma única vez no período: ABC News, BBC, CartaCapital, Correio Braziliense, Destak, Discover, El País, Euronews, Gazeta Digital, Ig, Isto É, Jornal da Unicamp, Jornal do Brasil, JWT, Nani Humor, National Geographic, Nesweek, New Yorker, Newsweek, Público, San Francisco Chronicle, Superinteressante, Tech Tudo, Universal Press, UOL, Valor Econômico, Zero Hora, Web Radio Brasil Indígena e até o inacreditável site WebInfo, do Casaquistão, que aparentemente só possui versão russa, em alfabeto cirílico. A tabela destaca em *itálico* fontes em inglês, frequentemente apresentadas no original, sem tradução, nas questões dessa disciplina.

No total, são 44 fontes diferentes de informação – número que supera por pouco os 41 temas diferentes. Ao contrário da hipótese temática, a metáfora matemática sugerida na metodologia parece não se concretizar no caso dos veículos noticiosos. A Fuvest aparentemente resiste em reduzir o “mínimo múltiplo comum” de fontes, dificultando que seus candidatos concentrem a atenção na menor quantidade de fontes jornalísticas necessárias para a difusão dessas notícias. Esse cenário levaria a uma saturação: é cômodo acompanhar muitas dezenas de temas, mas é muito difícil seguir várias dezenas de fontes.

Entretanto, as quatro principais fontes concentram 53% do total das citações, o que pode sugerir uma correção parcial da hipótese: esse cenário disperso amplia a pluralidade de perspectivas e abordagens, e evita que a Fuvest privilegie alguns poucos veículos, sem ignorar vastos segmentos noticiosos; mas o cenário ainda é suficientemente concentrado, permitindo que um leitor atento de suas provas identifique as principais fontes privilegiadas, que devem ter altíssima preferência dos avaliadores do vestibular. Evidentemente, o acompanhamento dessas fontes específicas não é necessário para a realização da prova, mas o reconhecimento de seus temas, gêneros textuais e estilos podem facilitar a preparação do estudante para a prova.

Tabela 6 – Frequência de questões com fontes midiáticas, atualidades e literatura (Fuvest 2010-2019)

Fase	Questões totais	Mídia (N)	Mídia (%)	Atualidade auxilia	Atual (%)	Literatura (N)	Literatura (%)
1ª (testes)	900	100	11,1%	51	5,7%	110	12,2%
2ª (dissertativas)	622	81	13%	50	8%	49	7,9%
Total	1522	193	12,7%	101	6,6%	159	10,4%

Fonte: Análise a partir de questões da Fuvest (2010-2019).

Por fim, no consolidado acima (Tabela 6), as colunas “Mídia” mostram a soma e frequência das questões que citam fontes informativas e/ou tratam de atualidades, que chegam

a 12,7% do total de 1.522 questões analisadas na década. As colunas “Atualidade necessária” consideram, dentro desse número, somente as questões em que o conhecimento de fatos recentes influenciaria positivamente a resolução das questões, seja como elemento determinante no acerto ou como apoio auxiliar para sua solução parcial, atingindo uma média de 6,6% das questões.

As colunas “Literatura” destacam as questões dessa disciplina, para contraste. Os resultados mostram que a Fuvest reserva espaço maior para questões que tratem de informações ou fontes noticiosas (12,7%) em comparação com questões literárias (10,4%), e que questões que demandam conhecimentos prévios de atualidades (6,6%) atingem um índice inferior, mas ainda próximo, das questões que tratam dos livros de leitura obrigatória. Vale destacar que, considerando somente as segundas fases do período, o número de questões em que o conhecimento prévio de atualidades de atualidades auxilia ou determina a resolução é maior que o das questões literárias – ainda que pela margem ínfima de 50 a 49, ante o total das 622 dissertativas e propostas de redação.

3 CONSIDERAÇÕES

Seguindo a sugestão da proposta de 2019, é necessário revisitar mais uma vez o princípio para tratar de questões não resolvidas. A introdução deste artigo partiu da proposta do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro, que pretendia usar as ruínas do Museu Nacional como um memorial, alertando as gerações futuras para um evento traumático, que não poderia ser ignorado nem repetido. A análise das questões da Fuvest que tratam de temas atuais ou se baseiam em textos midiáticos permitiu realizar uma ação análoga à sugerida pelo antropólogo e pelos avaliadores do vestibular, revisitando nosso passado recente por meio da retomada de temas marcantes que podem ser vistos por novas perspectivas disciplinares, inserindo o efêmero noticiário na perenidade acadêmica.

Como já demonstrado na bibliografia sobre o campo da educomunicação, discutida na parte inicial deste trabalho, a educação deve tratar dos temas discutidos no espaço midiático: assim é possível não só indicar quais temas merecem a atenção coletiva, mas também refletir sobre a centralidade dos meios de comunicação em nossa vida. É nesse sentido que a escola pode incentivar uma expansão temática de seu currículo, tratando também das questões que impactam a vida de seus alunos. Como visto, a Fuvest apresenta considerável influência na preparação de materiais escolares da educação básica, e sua adoção de certos tópicos ou de

determinadas fontes de informação podem auxiliar sua difusão, funcionando como uma indireta certificação de pertinência escolar.

Por meio da análise de discurso crítica, esta pesquisa identificou os recursos culturais pressupostos pelos avaliadores vestibulares, sistematizando os temas e fontes mais frequentes. A frequência de questões com fontes ou fatos jornalísticos em volume semelhante às questões de literatura comprova que esse vestibular equipara a importância da leitura do noticiário aos cânones literários. A dispersão temática encontrada reforçou a hipótese de que se procura maximizar a cobertura tópica (tanto em temas quanto em espaços). Por outro lado, o vestibular parece apontar um número ainda maior de fontes de informações consultadas, incentivando perspectivas plurais e evitando uma acomodação de seus alunos na consulta a poucas fontes seletas, sancionadas pela Fuvest. Em síntese, procuram-se alunos que reconheçam um amplo horizonte de temas relevantes, e que sejam capazes de transitar entre diferentes paisagens midiáticas.

Assim, ao contrário do memorial fúnebre sugerido por Viveiros de Castro ao Museu Nacional, a inserção de fontes e fatos jornalísticos na Fuvest poderia ser vista mais como um monumento comemorativo para os educadores que resistem às tentativas recentes de alienação da educação básica e universitária, defendendo um saber conectado com o debate público midiático e os problemas contemporâneos. Não é por acaso que jornalistas e educadores parecem ser vistos como os inimigos – junto com parte da classe artística e intelectual – de movimentos populistas em todo o mundo. Em entrevista ao jornal *O Estado de S. Paulo*, o próprio reitor da USP, Vahan Agopyan (apud CAFARDO, 2018), já defendeu a autonomia da universidade ante as ameaças de controle sobre o debate de temas políticos em seus espaços, considerando que iniciativas como o movimento “Escola Sem Partido” seriam “impossíveis” na USP. Se a liberdade de cátedra for protegida dentro dos muros da USP, espera-se que também o seja no processo para selecionar quem pode adentrá-los, pois a Fuvest tem reforçado seu posicionamento histórico de tratar de temas que dividem a esfera pública.

Para além da triagem dos futuros universitários, a Fuvest executa uma tripla seleção: de alunos, de temas e de veículos midiáticos. Em primeiro lugar, textos midiáticos e temas atuais funcionam como *faíscas* para dar ignição para a curiosidade dos estudantes e motivá-los a tratar de conhecimentos mais acadêmicos, concretizando saberes abstratos ao ancorá-los em elementos presentes em seu cotidiano. Em segundo lugar, o prestígio acadêmico desse vestibular acaba dando novo *combustível* para a revisão desses temas, pois propostas como a

de 2019 costumam ser interpretadas como provocações nada sutis, um recado de que os avaliadores não deixarão de lado o papel contestador e crítico da formação universitária. Combalidos veículos midiáticos podem ver a inserção na Fuvest como uma bem-vinda lufada de ar fresco, uma inadvertida propaganda que age como um *comburente* para atizar futuros leitores: afinal, essa é uma forma de reconhecimento de que eles estariam a par das *questões mais quentes* na atualidade, e podem ser vistos como paisagens midiáticas privilegiadas pelos avaliadores e, com isso, serão visitadas com maior frequência pelos futuros candidatos.

Para professores, coordenadores e autores de materiais didáticos, essas questões também são lidas como *sinais de fumaça* para indicar o esperado acompanhamento midiático dos jovens vestibulandos e universitários, o que pode determinar a inserção de tópicos e veículos noticiosos semelhantes em milhares de sala de aula. Por fim, são amostra representativa dos *temas que aqueceram os debates* coletivos no período anterior às provas, e com isso podem selecionar os estudantes que acompanham os temas de interesse público e estão inseridos nas plataformas midiáticas desejadas pelos avaliadores do vestibular.

Faíscas, combustível, comburente, sinais de fumaça e calor: essa metáfora ecoa mais uma vez o cenário calcinado do museu carioca perdido pelo descaso com nosso passado. Mas aqui se reconfigura essa imagem incendiária. Não podemos ignorar que o Museu Nacional também era um espaço de saber, acolhendo estudantes em visitas escolares e pesquisadores que davam novos olhares para seu gigantesco acervo – como uma verdadeira universidade. Os riscos da precária preservação do museu foram ignorados antes; não podemos menosprezar o perigo das ameaças que pretendem distanciar a educação do debate atual. A escola digna desse nome não pode ignorar os sinais de fumaça que apontam para os grandes atritos dos nossos tempos, e tampouco deve apagar as chamas do debate público, soterrando as vozes que buscam debater esses temas. Resta esperar que iniciativas como a da Fuvest – e de tantos outros vestibulares e educadores que também trazem temas atuais e veículos midiáticos para o espaço escolar – não se apaguem ante a ameaça obscurantista que parece engolfar nosso horizonte.

REFERÊNCIAS

BARBERO, Jesús Martín. Heredando el futuro: pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas*, Bogotá, n. 5, p. 10-22, 1996.

BUCKINGHAM, David. **Media education**: literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity, 2003.



CAFARDO, Renata. Escola sem Partido na USP é impossível, diz reitor. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 12 nov. 2018.

CITELLI, Adilson. **Palavras, meios de comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação**: convergências educacionais. Comunicação, Mídia e Consumo, São Paulo, vol. 7, n. 19, p. 67-85, jul. 2010.

COELHO, Alexandra Prado. Eduardo Viveiros de Castro: “Gostaria que o Museu Nacional permanecesse como ruína, memória das coisas mortas”. **Público**, Lisboa, 4 set. 2018.

COSTA, Grazielle Cristina Bozi. A reforma agrária e os movimentos sociais do campo brasileiro no período entre 1990 e 2005: uma análise comparativa entre o conteúdo de Geografia Agrária divulgado pela FUVEST, a Geografia Agrária praticada em livros de Geografia de Ensino Médio e as notícias veiculadas na Folha de São Paulo e no Jornal da USP. In: **Anais do XIV Encontro dos Geógrafos da América Latina**. Lima: EGAL, 2013.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and Power**. London; Longman, 1992.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. New York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2008.

FERNANDES, Sheila Irene Gorski; GADINI, Sérgio Luiz. Conteúdos noticiosos nos pré-vestibulares de Curitiba: um estudo de recepção. **Cadernos da Escola de Comunicação**, Curitiba, v. 1, n. 8, p. 83-98, 2010.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FUVEST divulga relação candidato/vaga e locais de prova. **Fuvest**, São Paulo, 16 nov. 2018. Disponível em: <https://www.fuvest.br/fuvest-divulga-relacao-candidato-vaga-e-locais-de-prova>. Acesso em: 7 set. 2020.

FUVEST. **Acervo** [2010-2019]. Disponível em: <https://acervo.fuvest.br/fuvest/index.html>. Acesso em: 7 set. 2020.

JOHNSON, Clay. **The information diet**: a case for conscious consumption. Sebastopol: O'Reilly, 2012.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 7 set. 2020.

OROZCO-GÓMEZ, Guilherme. Professores e meios de comunicação: desafios, estereótipos. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 10, p. 57-68, set./dez. 1997.

PAGANOTTI, Ivan. Ensino, pesquisa e escrita: o papel da publicação de trabalhos estudantis. **Revista e-scria**, Nilópolis (RJ), v. 4, n. 2, p. 219-234, 2013.



RATIER, Rodrigo Pelegrini. **A centralidade da comunicação na socialização de jovens**: um estudo sobre mediação escolar [Dissertação de mestrado em Educação – FE-USP]. São Paulo: FE-USP, 2009.

RESENDE, Viviane; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

SAYAD, Alexandre Le Voci. **Idade Mídia**: a comunicação reinventada na escola. São Paulo: Aleph, 2011.

SILVA, Carlos Henrique da et al. Construção de textos sobre atualidades em ciência e tecnologia: uma parceria ensino médio–universidade. In: **Anais do XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de Lindóia (SP)**: UNESP, 2011, p. 3977-3987.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOUZA, Claudia Rocha Fonseca; QUEIROZ, Antônia Márcia Duarte. A utilização dos meios de comunicação no ensino da geografia. **Revista Eletrônica Geoaraguaia**, Barra do Garças (MT), v. 2, n. 1, p. 62-85, jan./jul. 2012.

Original recebido em: 19 junho 2019

Aceito para publicação em: 16 novembro 2020

Ivan Paganotti

Professor do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Universidade Metodista de São Paulo e doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo, com doutorado-sanduíche na Universidade do Minho com bolsa Capes-PDSE. Docente de Atualidades no Colégio Stockler. Líder do grupo de pesquisa CHECAR (Checagem, Educação, Comunicação, Algoritmos e Regulação) da Umesp, é membro da rede Metacrítica (Rede de Pesquisa em Cultura Midiática) e da RNCD (Rede Nacional de Combate à Desinformação).



Esta obra está licenciada com uma Licença
Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional