

## QUE CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE GÊNERO TEXTUAL ESTÃO SUBJACENTES ÀS QUESTÕES DISCURSIVAS DO ENEM?

M<sup>a</sup> Augusta G. de M. REINALDO  
Universidade Federal de Campina Grande

*Resumo: Considerando o atual quadro de reorientação oficial do ensino de língua materna, este trabalho tem por objetivos: a) verificar em que medida o ENEM, enquanto instrumento de avaliação do ensino médio, está contemplando as contribuições teórico-metodológicas mais recentes sobre ensino de produção de texto; b) discutir as implicações do modelo de avaliação esboçado no instrumento para o ensino de produção de texto nesse nível de ensino. A discussão, orientada pelas contribuições das teorias de gênero e de ensino centrado no gênero, atém-se às instruções presentes nas questões discursivas das cinco versões deste exame oficial de Língua Portuguesa.*

*Palavras-chave: Gênero textual- produção de texto - ensino*

*Abstract: Taking into account the updating circumstances of the mother tongue teaching official reorientation, this paper aims at: a) verifying to what extent the ENEM, as a high school evaluation mechanism, is considering the most updating methodological – contributions about text production teaching; b) Discussing the evaluation pattern implications drafted in the instrument for the text production teaching at such a teaching level. The discussion, guided by the genre theories contributions as well as by the teaching, related to the instructions present in the five version discursive questions of this Portuguese language national exam.*

*Key-words: Textual genre, text production - teaching*

### 0. Introdução

O avanço das teorias sobre gêneros textuais tem favorecido a reflexão em torno da redação escolar, como um gênero do domínio escolar, dado que fora dele não tem quase aplicação. No âmbito das diretrizes oficiais sobre ensino de língua materna, mais especificamente nos PCN, tem se desenvolvido a reflexão sobre a necessidade de se criar no espaço escolar situações de prática de escrita que se aproximem das situações autênticas de comunicação.

Nesse quadro oficial de reorientação do ensino de produção de textos, este trabalho tem por objetivos: a) verificar em que medida o ENEM, enquanto instrumento de avaliação do ensino médio está contemplando as contribuições mais recentes das teorias lingüísticas sobre ensino de produção de textos; c) discutir suas implicações para o modelo de ensino de produção de texto no ensino médio.

A discussão está orientada pelas contribuições das teorias de gêneros textuais, e atém-se às questões discursivas de Língua Portuguesa das quatro versões já aplicadas (1998, 1999, 2000, 2001 e 2002) desse instrumento oficial de avaliação. Nesse sentido, o

texto está organizado em duas partes. Na primeira, são enfocadas algumas contribuições da Lingüística de Texto sobre tipologia textual e da Didática de Língua sobre ensino centrado no gênero; na segunda, são analisadas, à luz dessas contribuições, as instruções presentes nas questões, e discutidas suas implicações para o modelo de ensino de produção de texto esboçado na prova de Língua Portuguesa do ENEM.

## 1. Pressupostos teóricos

### 1.1. As contribuições das teorias lingüísticas sobre tipos/gêneros textuais

As pesquisas no domínio da lingüística, nas últimas décadas do século XX e no início deste século, têm se dedicado ao estudo da tipologia textual, sob o argumento de que uma das diferenças básicas entre as línguas reside nas formas de textualização, e, em particular, na forma como os gêneros textuais atuam na sociedade ao representarem a cultura em formas textuais (Marcuschi, 2000). Em decorrência desse interesse, as noções de texto e discurso, têm sido concebidas e classificadas de forma variada, por estarem fundamentadas em critérios também variados. Enquanto as teorias de base cognitiva classificam os textos considerando esquemas globais que subjazem à sua organização (Van Dijk, 1992; Adam, 1993), as teorias de base funcional tomam com critério de classificação a intenção do produtor do texto (Vanoye, 1979). Já as teorias de base enunciativa, de inspiração bakhtiniana (Bronckart, 1999), classificam os textos considerando a relação entre as condições de enunciação e a organização discursiva.

Essa variação de critérios leva à sobreposição, e às vezes, à diferenciação entre os conceitos de tipo/gênero textuais, de(o) discurso. De modo geral, denominam-se gêneros textuais os textos particulares, que apresentam organização textual, funções sociais, produtor e destinatário definidos; e gêneros discursivos, aqueles que se caracterizam segundo critérios como fator de economia cognitiva, rotina, atividade social, finalidade reconhecida, interlocutores legítimos, lugar e tempo legítimos, suporte material e organização textual (Maingueneau, 2001). Ainda, de acordo com esse autor, os gêneros discursivos são tidos como dispositivos de comunicação cuja realização só se dá sob certas condições sócio-históricas, não se encontrando à disposição do produtor (locutor) para que este adequasse seu enunciado a uma forma. Entendendo que esse modo de concepção subjaz à concepção de gêneros textuais, uma vez que os estudiosos que adotam esta última denominação têm como objeto de análise os textos empíricos, de uso social, portanto, também sócio-historicamente situados, temos preferido, seguindo Marcuschi (2002), a denominação de *gêneros textuais*, para referir os textos presentes nas práticas sociais cotidianas, com características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição típica (receita, carta eletrônica, conferência, etc); e de *tipo ou seqüência textual*, para designar estruturas relativamente autônomas, dotadas de organização lingüística típica (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas), que abrangem as categorias clássicas da narração, descrição, argumentação, formas típicas de organização das informações nos mais variados gêneros, que podem ocorrer, não raramente, de modo combinado.

De acordo com essa reflexão, qualquer texto empírico emerge de uma base de orientação construída pelo seu produtor, em função das representações que este tem acerca dos parâmetros da *situação comunicativa* (o lugar e o momento da produção, a instituição social onde se dá a interação, o destinatário e o objetivo da interação), do *conteúdo*

*temático* ( o conjunto de conhecimentos dos mundos físico e social estocados na memória do produtor) e do *gênero de texto* ( forma textual empírica) em foco. A construção dessa base de orientação pelo produtor está estritamente relacionada com os parâmetros de organização textual convencionados para cada gênero, e que, muito provavelmente, serão reconhecidos pela sua audiência potencial.

## 1.2. As contribuições sobre ensino centrado nos gêneros textuais

A concepção de que os gêneros textuais representam a sedimentação de práticas sociais tem levado os estudiosos da Didática de Língua a questionarem as práticas escolares tradicionais de ensino da escrita. Schneuwly e Dolz (1997), por exemplo, afirmam que, embora a escola tenha sempre se preocupado com os gêneros textuais, com vistas à aprendizagem da escrita de textos, tem-se restringido a uma abordagem centrada na objetivação e conseqüente fossilização dos gêneros, pois a desconsideração dos seus aspectos sócio-comunicativos transforma-os em puras formas lingüísticas de expressão do pensamento. Essa concepção tem orientado a construção da progressão do ensino da escrita enfocando apenas tipos/ seqüências textuais estereotipadas, das quais a mais conhecida é a descrição/narração/dissertação, que tem contribuído para que o ato de produzir texto seja visto por professores e alunos como uma tarefa de preenchimento de fórmulas fixas.

Outra reflexão nos vem de Long (1990), ao lembrar que, embora as concepções mais recentes sobre gênero textual enfatizem a importância da audiência para quem produz o texto, há necessidade de uma reorientação metodológica do uso desse conceito no contexto de ensino: o habitual conselho dado ao aluno redator de que não deve esquecer a sua audiência tem sido supérfluo, porque este tem consciência de que sua real audiência se restringe ao professor, que lhe atribui a nota para o texto escrito e, em último plano, para o seu desempenho como um todo. Ou seja, a função sócio-comunicativa do gênero é suplantada pela função de aprendizagem que caracteriza o ambiente escolar.

Na tentativa de atenuar o artificialismo do contexto de ensino que repercute na qualidade da produção escrita, Schneuwly e Dolz (op.cit.) defendem a presença dos gêneros textuais na escola enquanto sedimentação de práticas sociais, como um meio de favorecer o desenvolvimento da competência textual e discursiva do alunado, uma vez que por meio desse instrumento pode-se estabelecer, no âmbito do ensino da produção de texto, a articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares de aprendizagem.

A principal implicação didática dessa posição é a de que não se deve focar o ensino da produção (nem da leitura) de texto como um procedimento único e global, válido para qualquer texto, mas como um conjunto de aprendizagens específicas: os estudos aplicados mostram que muitas das dificuldades dos alunos são específicas de um determinado gênero textual. Mostram também que uma condição necessária para que a aquisição e domínio de um gênero textual ocorra é a análise e interpretação de um conjunto específico de amostras do gênero em questão, para, em seguida, produzi-lo, pois o conhecimento procedimental (o como fazer) é inseparável do conhecimento social de quem escreve ( Bhatia, 1999).

Desse modo de conceber a aquisição e domínio de um gênero decorre a necessidade de se proceder à simulação de práticas socialmente situadas de escrita no contexto de ensino, nas quais se torna relevante observar os modos como o texto escrito e o produtor

estão implicados nos diversos domínios discursivos (jornalístico, acadêmico, científico, jurídico, etc), no interior dos quais circulam os gêneros que lhes são peculiares. Como se vê, essa reorientação metodológica revê a tipologia de base clássica da narração, descrição, dissertação, geralmente apresentada como referência central para o ensino da escrita, ampliando o foco de interesse dos gêneros de texto que devem ser objeto de produção na escola\*.

No âmbito da intervenção oficial sobre o ensino de língua, via o documento PCN ( diretrizes para o ensino de língua ) e via o programa PNLD (avaliação do livro didático) -, a renovação teórico-metodológica do ensino da escrita tem sido sinalizada de diversos modos. Um deles está na preocupação com os elementos constitutivos da base de orientação para que o produtor aprendiz construa representações relativas ao conteúdo temático, à situação comunicativa e ao gênero textual a ela correspondente, em passagens do tipo:

- (1) *“Ao produzir um texto, o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer”.*(PCN, p.74 – 3º e 4º ciclos)

A preocupação com tais elementos transformou-se também em um dos critérios para análise das propostas da atividade de produção de texto no livro didático de Língua Portuguesa, conforme atesta a seguinte passagem, presente no Guia de Livro Didático –5ª a 8ª séries, edição de 1999 :

- (2) *“ As atividades de produção de texto devem contemplar o uso social da escrita, levando em conta o processo de produção; /.../ devem estar vinculadas a situações efetivas de interlocução; /.../ não devem restringir-se à exploração temática, e sim envolver o trabalho com as características dos gêneros ( p.32) .*

No item a seguir verificaremos de que forma tem se registrado a influência das contribuições teórico-metodológicas aqui assinaladas sobre o ensino da escrita no instrumento de avaliação proposto pelo ENEM.

## 2. A orientação para produção de texto nas questões do ENEM e sua relação com a abordagem de ensino centrada no gênero

A observação das instruções para produção de texto nas cinco versões do ENEM, à luz das reflexões teórico-metodológicas aqui apresentadas, permite-nos afirmar que a concepção de gênero subjacente à orientação adotada neste instrumento de avaliação ainda é a que orienta o ensino do gênero Redação Escolar. Ou seja, a noção de gênero remete às características estruturais de uma seqüência textual, aqui representada pela dissertação.

Tais instruções ilustram o que Schneuwly e Dolz denominam de abordagem centrada na objetivação do gênero, dada a preocupação exclusiva com a relação entre a forma lingüística e a realidade focalizada, conforme pode ser observado em cada uma das edições, transcritas a seguir:

- (1) REDAÇÃO

*Redija um texto dissertativo sobre o tema **Viver e Aprender**, no qual você exponha suas idéias de forma clara, coerente e em conformidade com a norma culta da língua, sem se remeter a nenhuma expressão do texto motivador “O Que É O Que É?”*

*Dê um título à sua redação, que deverá ser apresentada a tinta e desenvolvida na folha anexa Cartão-Resposta. (ENEM – 1998)*

## (2) REDAÇÃO

*Com base na leitura dos quadrinhos e depoimentos, redija um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre o tema: **Cidadania e participação social**.*

*Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação. Depois de selecionar, organizar e relacionar os argumentos, fatos e opiniões apresentados em defesa de seu ponto de vista, elabore uma proposta de ação social.*

*A redação deverá ser apresentada a tinta na cor azul ou preta e desenvolvida na folha grampeada ao Cartão-Resposta. (ENEM – 1999)*

## (3) REDAÇÃO

*Com base na leitura da charge, do artigo da Constituição, do depoimento de A. J. e do trecho do livro *O cidadão de papel*, redija um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre o tema: **Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional?** ( ENEM – 2000)*

## (4) REDAÇÃO

*Com base na leitura dos quadrinhos e dos textos, redija um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema: **Desenvolvimento e preservação ambiental: como conciliar os interesses em conflito?***

*Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender o seu ponto de vista, elaborando propostas para a solução do problema discutido em seu texto. Suas propostas devem demonstrar respeito aos direitos humanos. (ENEM – 2001)*

## (5) REDAÇÃO

*Considerando a foto e os textos apresentados, redija um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema **O direito de votar: como fazer dessa conquista um meio para promover as transformações sociais de que o Brasil necessita?***

*Ao desenvolver o tema, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões, e elabore propostas para defender seu ponto de vista.*

*( ENEM – 20002)*

Conforme se vê em todas as instruções, o tipo/seqüência textual dissertação/argumentação está sendo concebido como gênero, e não como elemento constitutivo dos gêneros textuais (formas textuais realizadas em outras instâncias sociais). Apenas a instrução 2, que solicita do aluno redator uma proposta de ação social, registra a simulação de uma prática social de escrita no contexto escolar, sinalizando a preocupação com a instrumentação do aluno para o convívio com uma situação comunicativa.

Observa-se, na instrução 1, uma simplificação do conceito de dissertação quando se solicita ao aluno-redator que exponha suas idéias de forma clara e coerente, atividade que remete a um outro tipo de seqüência textual que não é da natureza do texto dissertativo – a seqüência expositiva. Instruções como essas levam o redator a se afastar do objetivo principal, que é o de construir sua opinião com ou contra os discursos já produzidos. Entendemos com Delforce (1992) que a dissertação se constrói com duas operações

principais: construir uma problemática e construir uma opinião. Desse modo, as seqüências “pergunta-resposta” funcionam como elementos centrais que sinalizam a abertura e o fechamento do texto. No entanto, o importante não é a opinião-resposta que se enuncia ou a justificação – argumentação que se propõe, mas o fato de construir uma opinião no desenrolar do exame fechado de uma questão. Tal opinião se constrói examinando-se, antes, todas as opiniões-resposta que a pergunta possibilita, avaliando-se sua pertinência e validade. Esse caráter problematizador que deve marcar a dissertação, ou mais modernamente, o texto de opinião, está presente nas instruções 3, 4 e 5.

Outro avanço registrado neste instrumento tem sido o fornecimento ao aluno redator de elementos informacionais que lhe favoreçam a construção da representação do conteúdo temático, procedimento que foi aperfeiçoado a partir da segunda edição, com a inserção de excertos exemplares de vários gêneros textuais como objeto de leitura (na primeira edição, o texto motivador restringiu-se à letra de uma música). Nesse sentido, a presença da coletânea parece contemplar duas das competências sócio-cognitivas presentes na planilha de competências e habilidades estipuladas nas diretrizes oficiais para a formação do aluno de nível médio: a competência III - *selecionar, organizar, relacionar interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;* e a competência V- *relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.*

### 3. Considerações finais

A análise das instruções das questões discursivas do ENEM mostra a preocupação desse instrumento em favorecer as condições para a produção de texto, ao providenciar excertos sobre o conteúdo temático. No entanto, a solicitação de que esse conteúdo temático deve ser organizado em um texto dissertativo ou dissertativo–argumentativo está ainda a serviço de uma situação de prática da escrita que se restringe ao domínio escolar, e que por isso se destina apenas a ser objeto de avaliação do domínio lingüístico do alunado.

Entendemos que a contribuição do ENEM para a sinalização de um novo modelo de ensino de produção de texto, conforme as orientações teórico-metodológicas e as diretrizes oficiais aqui assinaladas, deverá contemplar, de forma mais incisiva, a simulação de situações de práticas socialmente situadas da escrita, em que os textos solicitados ao alunado sejam reconhecidos como exemplares de uma ação simulada da experiência do aluno com os gêneros que circulam no espaço extra-escolar. Em tais simulações, como na vida além do espaço da sala de aula, o domínio lingüístico está vinculado ao domínio de uma situação comunicativa.

#### Nota:

\* Duas referências, no campo da divulgação, são os trabalhos de Kaufman e Rodríguez (1995) e Lhuís Curto e outros (2000). No primeiro trabalho, as autoras, usando como critérios de classificação a função (informativa, expressiva e apelativa) e a trama (seqüências narrativas, descritivas, argumentativas, conversacionais) dos textos, propõem uma tipologia de textos escritos considerados de uso freqüente na

sociedade, devendo por essa razão ser objeto de estudo na escola. O estudo de Lluís Curto e colaboradores também propõe alternativas para o trabalho escolar com textos de uso social.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BHATIA, Vijay K. Integrating products, processes, purposes and participants in professional writing. Candlin, C. and Ken Hyland (ed). *Writing: texts, processes and practices*. London and New York: Longman, 1999
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos* . São Paulo: EDUC, 1999.
- DELFORCE, Bernard. La dissertation et la recherche des idées ou: le retour de l'inventio. *Pratiques* 75, p.3-16, septembre 1992.
- KAUFMAN, A . M. e RODRÍGUEZ, M. E.. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995
- LONG, R. C. The writer's audience : fact or fiction. In: Kirsch, G. e Roen, D. H. (orgs.). *A sense of audience in written communication*. London: Sage Publications, 1990, p.73-84.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação* . São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade . In: Dionísio, P. A.et al (orgs.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 219-36.
- SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, J. *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos escolares*. Tradução de Roxane Rojo. São Paulo: LAEL/PUC, 1997. (inédita)
- Van Dijk, T. *Text and context*. Londres: Longman, 1980.
- VANOYE, F. *Usos da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

