

UM DEBATE SOBRE A PRODUÇÃO TEXTUAL SUGERIDA NO ENEM E AS ATIVIDADES DE LINGUAGEM PRATICADAS NA ESCOLA

Maria Ilza ZIRONDI
Universidade Estadual de Londrina (CAPES)
Ilzamarca2000@yahoo.com.br

RESUMO: Os gêneros textuais, como ações vivas de linguagem e, constantemente, mutáveis realizadas por sujeitos sociais, constituem-se de número e aspecto ilimitado mediante as infindáveis situações, funções e facetas do agir humano. Arelados a objetivos da lingüística em refletir sobre o uso da linguagem como ferramenta para o desenvolvimento humano (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004), propomos com esse trabalho apresentar reflexões acerca do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sob uma visão sócio-interacionista da linguagem (BRONCKART, 1999/2006). Buscamos, assim, debater sobre a produção textual sugerida na Prova (teste empírico da capacidade escrita/argumentativa) e as atividades de linguagem praticadas na escola. Preocupados com a importância social que reveste o teste, buscamos discutir esse grave problema que circunda, principalmente, o ambiente escolar, pois essa atitude pode significar iniciativas para revisão e reavaliação dos PCNEM, do material fornecido pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e da própria estruturação curricular elaborada pelas escolas que desenvolvem trabalho com Ensino Médio e, conseqüentemente, capacidades para os alunos agirem com a linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: *prova do ENEM; produção textual; gênero textual*

ABSTRACT: Textual genres, as live language and constantly changeable actions performed by social subjects, consist of limitless types and aspects, considering the endless situations, functions and facets of the human action. In accordance with the aims of Linguistics to reflect upon the use of language as a tool for human development (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004), in this work we propose to present reflections upon the National Exam for High Schools Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), viewing language from the socio-interactionist perspective (BRONCKART, 1999/2006). Thus, we search to discuss the textual production suggested in the exam (empirical test of the argumentative/writing ability) and the language activities performed at school. Concerned with the social importance embedded in the test, we discuss this serious problem that surrounds mainly the school environment, as this attitude may mean initiatives for revision and reassessment of the PCNEM, of the material provided by the National Plan of Textbooks (Plano Nacional do Livro Didático –PNLD) and of the curricular structure designed by the schools that work with high school students, and consequently, of the abilities for the students to perform with the language.

KEYWORDS: *ENEM exam; textual production; textual genres*

INTRODUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) faz parte de uma das medidas governamentais para a auto-avaliação dos alunos de suas capacidades de linguagem (apreensão e uso), assim como, uma forma do Ministério da Educação avaliar a qualidade do

ensino proposto pela política educacional brasileira presente nos documentos oficiais e, desta forma, propor medidas concretas para realizar as modificações no ensino e a transformação das práticas pedagógicas (www.inep.gov.br)¹.

Para isso, desenvolveu esse programa anual de aplicação da Prova, destinada, principalmente, aos concluintes do Ensino Médio, no qual os alunos são submetidos ao teste de conhecimentos concernentes as atividades desenvolvidas no decorrer de sua vida escolar, tendo como objetivo maior avaliar se as competências sugeridas como primordiais para o desenvolvimento humano foram adquiridas e, da mesma forma, se os alunos estão capacitados para resolvê-las. Os agentes produtores da Prova, comissão destinada pelo governo para cumprir essa tarefa, formulam o Exame, baseados em dados coletados pelos testes anteriores, assim como, pelo regimento que norteia as práticas educativas, no âmbito pedagógico e institucional, o que fornece subsídios para a formulação de questões envolvendo situações-problema de maneira interdisciplinar e a atividade de produção de texto.

Em outros trabalhos descrevemos e analisamos o ENEM em seu contexto histórico (criação do processo de avaliação); o contexto de produção (agentes envolvidos); arquitetura interna do texto (características física e constitutiva) na qual está inserido o plano textual global envolvendo aspectos de apresentação das questões, os tipos de discurso e tipos de seqüência (ZIRONDI e NASCIMENTO, 2005 a e b). Com objetivo de complementar esses trabalhos e buscar uma compreensão, pelo menos parcial, em relação à produção de texto avaliada pelo Exame e as atividades desenvolvidas na escola, propomos, nesse trabalho, uma reflexão acerca da proposta enunciada no Teste (aspectos concernentes aos enunciados de comando sugeridos pelos agentes produtores) para a produção textual *versus* às discussões relativas às atividades de produção textual desenvolvidas nas salas de aulas, o que só vem complementar e explicitar os elementos constituintes do plano textual global - mecanismos enunciativos e de textualização – (BRONCKART, 1999/2006).

Neste artigo, desenvolveremos uma reflexão sobre o tipo de texto pensado como produção ideal que se pretende que os alunos realizem a partir do enunciado de comando e quais as características textuais que devem estar presentes nessas produções para que elas possam ser consideradas bem sucedidas. Partimos, então, da hipótese de que para realizar uma produção textual adequada, o aluno deverá suscitar diferentes operações de linguagem (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004) para mobilizar representações adequadas à própria situação do referido Exame, tais como: compreender quais atos de linguagem foram colocados pelos autores como proposta para coordenar sua própria ação de linguagem; como utilizar os mecanismos e quais mecanismos lingüístico-discursivos específicos de diferentes gêneros de textos apropriados para àquela produção específica; relacionar diferentes tipos de discurso e/ou de organização textual – como descrever, argumentar, justificar, fundamentar, explicitar, enumerar, relatar, definir etc – (MACHADO, 2006).

GÊNEROS TEXTUAIS: ATIVIDADES DE LINGUAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E CAPACIDADES PARA O AGIR HUMANO

Na escola, a atividade de produção textual, na maioria das vezes, ocorre divorciada de qualquer contexto comunicativo, constituindo apenas de mais um instrumento/ferramenta de/para avaliação utilizado pelo professor (GIERING & MELLO, 2005, p. 109). Idealmente, pressupõe-se que as atividades de análise e produção textual devam se relacionar às situações comunicativas, por isso quanto maior a diversidade de gêneros textuais para análise e produção de textos relativos às formas discursivas utilizadas nas aulas, principalmente de língua portuguesa, maior será a mobilidade do aprendiz para representá-las textualmente, articulando-as, adaptando-as, enfim, “manobrando-as” de maneira hábil para a realização de seus projetos de fala.

Já é consensual que o ato de ler e escrever não é uma ação vazia, ao contrário, realiza-se em toda e qualquer esfera da atividade humana, na qual o produtor constrói um discurso baseado na identificação de quem são seus interlocutores, a qual finalidade se refere seu ato comunicativo, qual o tema a ser explorado e a quais circunstâncias materiais em

1 O INEP é um órgão do governo de tem por responsabilidade assessorar as Instituições de Ensino (escolas, universidades etc particulares ou públicas) quanto às questões referentes à educação em geral assim como, zelar e buscar alternativas para melhorar a qualidade no processo educacional brasileiro pro meio de avaliações, reformas das práticas educativas, propostas pedagógicas etc.

que se insere esse ato. Para Faïta (2004, p. 58) toda mensagem verbal constitui-se dentro de um quadro em que algumas convenções pragmáticas são fundamentais para as trocas discursivas, tanto no nível lingüístico quanto conteudístico da mensagem, ou seja, “assim como a língua (o código lingüístico) fornece os meios disponíveis para se construírem as materialidades languageiras que sustentam as trocas verbais, há quadros preexistentes nos quais todo querer expressivo deve se desenvolver”.

Frente a essa afirmação, podemos conceber as “nossas falas” como resultado de nossas experiências projetadas por nossa consciência e que, de um lado, nos impõem coerções rígidas para nossas ações e, de outro, disponibilizam um leque de possibilidades para o agir. Dentro da multiplicidade de eventos que exigem a atividade humana (atividade languageira - BRONCKART, 1999/2006b), os sujeitos necessitam configurar seu espaço, tomando decisões e fazendo escolhas impostas na ocasião em que a atividade ocorre. Essas atividades oferecem aos atores, nas situações de uso para a realização em circunstâncias diferentes e em uma sucessão de momentos, o aporte para resolução de problemas inéditos e constantes de acordo com o meio.

As atividades de linguagem são, assim, constantemente reelaboradas de acordo com o meio, propiciando soluções possíveis para os problemas e impasses, desta forma, funcionam como ferramentas, pois são formas de pensar que conduzem a um agir cerceado por normas que o agente produtor cria a partir de suas capacidades e/ou possibilidades, que o conduzem à realização da tarefa. Isso dito em outras palavras (BAKHTIN, 1997), as atividades de linguagem são formas discursivas existente independentemente do locutor e o valor normativo, possibilidade reconhecível e identificável em um gênero é que possibilita às formas de fazer existentes sem, no entanto, banir a possibilidade de agir de outra maneira. Ou seja, as formas escolhidas pelos sujeitos para agir (existentes no intertexto) são mobilizadas conforme a circunstância social de acordo com as regras sociais, mas que podem ser transgredidas contrariando as expectativas por serem oriundas de um gênero diferente, por terem ganhado um sentido diferente pelo sentido inesperado devido à ruptura causada ao que já era esperado, consensual entre os interlocutores.

Um gênero do discurso é o que funda simbolicamente o mundo no qual se processa as atividades dos sujeitos, afirma Bakhtin (*op. cit.*), e um gênero de texto pode ser definido como a manifestação empírica/lingüística da atividade de linguagem que organiza e estrutura o mundo mediante à escolha, à seleção e à combinação, pelos sujeitos, dos mecanismos e de suas modalidades lingüísticas de realização (BRONCKART, 2006a).

Portanto, os gêneros textuais representam os processos de discursividade usados em situações distintas de comunicação. Entretanto, a competência para a produção escrita não é devidamente desenvolvida pelos professores em sala de aula. Os alunos, na maioria das vezes, acham as atividades escritas monótonas e difíceis, negligenciando a importância da aquisição desse instrumento decisivo que o possibilitará interagir com as comunidades discursivas com as quais ele precisará dialogar (BAMBIRRA, 2004, p. 130).

A escola, geralmente, repassa aos alunos uma estrutura tradicional que não abarca as necessidades da produção escrita, pois restringe a metodologia de ensino a formas basicamente dissertativas, descritivas e narrativas praticamente fixas e sem o seu uso contextualizado dos diferentes tipos de textos existentes em nossa sociedade. A proposta sócio-interacionista para a produção de textos sugere uma ação contextualizada nos aspectos sócio-interativos, comunicativo, da linguagem. O aluno deixa de ter uma postura passiva mediante a aquisição do aprendizado e seus esforços são mobilizados no sentido de interagir com o texto e negociar significação, sendo o co-responsável pelo processo de construção e aquisição do conhecimento. O seu interlocutor, leitor possível, há de ser um integrante de sua realidade, tornando a sua produção escrita uma forma mais natural e significativa, isto é, algo de grande relevância e interesse para os aprendizes.

O ensino “puro” dessas modalidades tradicionais (narração, descrição, dissertação), como formas “fixas” de produção, não aborda as variáveis sócio-cognitivas que implicam a comunicação e o uso da linguagem humana, quanto menos, dão conta de explicitar, ao menos, uma quantia considerável dos gêneros textuais que os sujeitos utilizam nos processos. As diretrizes para o Ensino Médio (MEC, 1999), que evidenciam oficialmente a necessidade de uma reformulação curricular que prevê a formação dos indivíduos como sujeitos sociais inseridos num contexto histórico e cultural determinado, trazem em seu bojo a necessidade de a escola trabalhar o desenvolvimento para as relações intra e interpessoais por meio do ensino baseado nos gêneros textuais. Tendo os gêneros textuais como objeto de ensino, o

texto deve ser o mediador que propicia a interlocução entre professor, aluno e a vida social, diminuindo a distância entre as atividades lingüísticas institucionalizadas para o ensino/aprendizagem da língua e o uso corrente social desses usuários. Dolz e Schneuwly (2004) preocupados com as estratégias para o ensino de gêneros, com a progressão na tradição escolar e com as capacidades requeridas para a aprendizagem, apresentam várias propostas que abarcam desde a progressão para aquisição de expressões orais e escritas, as práticas de linguagem e os objetos de ensino e a construção de seqüências didáticas. Dentre as reflexões deste trabalho, os autores referidos propõem, mesmo que de maneira provisória, o agrupamento de gêneros prevendo um domínio, por parte do aprendiz, do aspecto social da comunicação e o desenvolvimento de competências e capacidades requeridas para a interação. Dentro desse agrupamento elencaram cinco aspectos tipológicos para os textos: aspecto tipológico narrativo, de relato, de argumento, expositivo e descritivo que devidamente aplicados e utilizados possam servir de ponte para o ensino/aprendizagem dos mais diversos gêneros textuais e, conseqüentemente, formas usuais para comunicação.

Mas essa proposta não se limita ao ensino de formas fixas e acabadas de comunicação que o aluno meramente reproduz em suas ações de linguagem. Segundo Marcuschi (2003, p. 19), os gêneros são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida social e cultural, entretanto, não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa, pelo contrário, caracterizam-se como eventos textuais maleáveis, dinâmicos e plásticos. Fato esse que é comprovado pelo desenvolvimento da cultura das sociedades ao longo da história, frente aos avanços tecnológicos desenvolvidos e da infinidade de eventos e atividades sócio-culturais, portanto, presenciamos constantemente uma “explosão” de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na modalidade oral quanto escrita como fruto de “invenções” individuais ou coletivas socialmente maturadas em práticas comunicativas.

Ainda segundo Marcuschi (*op. cit.*), os gêneros textuais “surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais” (p. 20). Embora considere que os aspectos que definem um gênero textual sejam sócio-comunicativos e funcionais não despreza os aspectos formais, sejam lingüísticos ou estruturais, pois esses podem ser determinantes para “categorizar” um gênero. Portanto, o ensino baseado nos gêneros textuais deve abarcar todas as suas dimensões (textual, contextual e cotextual) e não apenas de maneira sistemática como vem ocorrendo.

Bronckart (2006 b, p. 121) assevera que os gêneros de textos e tipos de discurso são como formatos das interações propiciadoras do desenvolvimento humano. Para ele, os gêneros textuais são elaborados pela atividade coletiva das capacidades humanas e se tornaram instrumentos que reproduzem o mundo econômico, social e semiótico e a apropriação e interiorização pelos organismos humanos e singulares dessas formas, progressivamente, transformam o psiquismo herdado da evolução e possibilitam a emergência do pensamento consciente. A internalização dos gêneros textuais evidenciam:

[...] o caráter *indissociável* dos processos de organização social das atividades de regulação dessas atividades pela linguagem e de desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas e, conseqüentemente, abrem caminho para uma abordagem de explicação do funcionamento psicológico humano, que implica, necessariamente, a *história das interações humanas*, tais como elas se organizam nas atividades e nas produções verbais coletivas. (BRONCKART, 2006, p. 123)

A interiorização dos gêneros textuais, portanto, promove transformações do psiquismo sensório motor, assim como, é condição para o desenvolvimento das pessoas e de suas capacidades ativas, tanto para as representações individuais como para as representações coletivas, isto é, o **agir** humano.

Para Bronckart (2006 a, 137), em sentido genérico, o **agir** designa todo e qualquer comportamento ativo de um indivíduo. Por ser a única espécie a ter operacionalizado um agir comunicativo verbal, a casta humana apresenta formas socializadas de comunicação, mobilizando signos organizados em textos que se constituem em mundos de conhecimentos que passam a fazer parte das circunstâncias da vida individual e que se acumulam no curso da história dos grupos.

As atividades de linguagem se constroem sob a forma de textos e são responsáveis e indispensáveis para assegurar a realização de tarefas em geral. Por meio delas é possível planejar, regular e avaliar as ações, que mobilizadas por motivos específicos, intenções individuais e cerceadas por um poder-fazer coercitivo regulado pela coletividade possibilitam a comunicação. As atividades de linguagem, assim, são processadas pelo organismo humano que o tempo todo avalia as condições para produção dessa ação, ou seja, segundo Bronckart, (2006 b, p. 139), os sujeitos interiorizam e elaboram (aceitando, rejeitando, matizando, reorganizando) para uma auto-representação mediante seu estatuto de agente produtor e autor dessa ação.

Para elaborar uma ação de linguagem, que se realiza sob a forma de textos (orais ou escritos), o produtor aciona artifícios de ordem sociológica e psicológica. Para a construção de um texto, portanto, de um lado são mobilizados recursos lexicais e sintáticos de uma língua natural e, de outro, modelos de organização textual indexados na memória individual e coletiva e disponível nessa mesma língua. A partir da reflexão de Menegassi (2003, p. 77) podemos perceber que é de extrema responsabilidade do professor conduzir os alunos para apropriarem-se de formas adequadas e concretas das ações de linguagem, pois só assim, os aprendizes poderão ser capazes de elaborar suas próprias ações mediante as finalidades, especificidades do gênero, lugares de circulação, interlocutor eleito. *O aprender como se faz* é condição necessária, ponto de partida para analisar e refletir sobre propostas de linguagem com as quais se deparam, mas não numa relação estática e “engessada” do uso da linguagem, e sim num processo dinâmico do uso dos gêneros de acordo com a mudança temporal ou histórica das formações sociais, isto é, a da capacidade de auto-reflexividade ilimitada sobre a linguagem humana e suas manifestações empíricas.

Para Pinheiro & Burini (2004, p. 29), os alunos devem ser mobilizados ao desafio, a ultrapassar obstáculos, a tomar decisões, a desenvolver suas competências, a ativar recursos sócio-cognitivos e sócio-afetivos e, o professor tem o papel de favorecedor dessas condições para o desenvolvimento dos saberes, ser orientador e guia para a aquisição das formas culturais selecionadas como base do aprendizado para amplificar a formação do aluno. E, desta forma, adquirir capacidades para produzir um novo texto frente a uma situação de ação de linguagem.

Assim, defendemos que o domínio e apropriação dos gêneros textuais assumem extrema relevância para o uso efetivo da língua e uma maior viabilidade para a produção autêntica da linguagem. Mesmo diante da impossibilidade de catalogá-los como formas fixas e prioritárias de comunicação a serem ensinados, os professores devem refletir sobre os que, pelo menos, circundam a vida de seus alunos, de quais gêneros organizam ou são organizadores das ações sociais que possam ser consideradas “prioritárias”. As atividades de linguagem desenvolvidas em sociedade por atores socialmente envolvidos, sob o formato de gêneros, são fundamentais, pois formam a heterogeneidade enunciativa que permeia o coletivo humano e cerceia as atividades individuais dos sujeitos em relação ao grupo. O sucesso ou não de suas atividades, isto é, o **agir** eficientemente com a linguagem, ou seja, atuar no mundo social com sucesso depende da apropriação pelos sujeitos das formas usuais da linguagem, isto é, os gêneros de textos como “formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento” humano e coletivo (BRONCKART, 2006b, p. 121).

A competência discursiva escrita (BALTAR, 2004), portanto, implica em mobilizar vários recursos em vários níveis para, por meio da produção e recepção de um texto empírico, interagir discursivamente. Ou seja, mobilizar esses recursos implica:

[...] o conhecimento e escolha dos gêneros textuais presentes nos ambientes discursivos; implica o domínio das estruturas estáveis que compõem esses gêneros; implica o conhecimento dos mecanismos de textualização e de enunciação; implica a capacidade de mobilizar conteúdos temáticos tendo em vista o ambiente discursivo e as posições de sujeito de seus interlocutores; por fim, implica a capacidade de transferir saberes oriundos de um trabalho de ensino-aprendizagem num ambiente escolar para poder transitar em outros ambientes discursivos. (BALTAR, 2004)

Assim, os alunos que passam por essa experiência de trabalhar sua competência discursiva (esses recursos citados são pré-requisito para que isso aconteça) estarão mais capacitados para compreender a complexidade e a dinamicidade dos jogos interativos que ocorrem fruto das atividades coletivas e do jogo social que estão inseridos.

A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENEM: QUE INTERPRETAÇÃO FAZER DOS ENUNCIADOS QUE A COMANDAM?

Apresentamos no plano textual global da Prova do ENEM (ZIRONDI & NASCIMENTO, 2005 a e b), que a redação da Prova² tem um caráter argumentativo, ao escrever, o aluno é induzido, geralmente, a recorrer ao formato das dissertações trabalhadas na escola. Segundo Bunzen (2006, p. 147), a prática da produção da **dissertação escolar** é praticamente exclusiva no Ensino Médio, os alunos exercitam uma forma escrita que raramente dialoga com outros textos e/ou com vários autores. A escrita seria um trabalho nulo de função, destituído de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção. O objetivo de escrever a dissertação é estritamente disciplinar (exigência do professor e para garantir nota) ou treino para passar em concursos, vestibular, ENEM etc.

A escrita escolar praticada no Ensino Médio se transformou em “poder cultural” para avaliar a escolarização do candidato como porta de entrada para um emprego ou curso superior. Não leva em consideração as condições de produção das diversas atividades de linguagem que circulam na sociedade; as operações para construção do texto se restringem apenas a da redação escolar, ignorando a diversidade textual dos mais diversos gêneros de texto; não há preocupação sócio-interativa; não há objetivo específico; enfim, propõem apenas uma mera exploração da temática que não considera a natureza dialógica e interativa da linguagem.

De acordo com Geraldi (*apud* BUNZEN, 2006, p. 148), a mudança do termo **Redação** para **Produção de textos** nos anos 80/90 envolve novas concepções sobre ensino-aprendizagem, ou seja, a redação escolar perde teoricamente seu caráter de produção meramente escolar e se volta para a produção de textos como processo ou ato de elaborar textos, o que amplia as concepções sobre língua(gem) e as práticas de letramento desenvolvidas na escola. Décadas depois, vemos que questões terminológicas e práticas continuam nebulosas para os professores que parecem se ver perdidos diante do que seja ensinar língua/linguagem.

Para assumir-se como locutor, o aluno precisa ter o que dizer; ter razões para dizer o que tem a dizer; ter para quem dizer o que tem a dizer; assumir-se como sujeito que diz o que diz para quem diz; escolher estratégias para dizer. Vemos assim, que para que isso ocorra o locutor (autor) não está sozinho, esse é um processo complexo, que envolve uma série de atores para a produção/enunciação de um texto.

As propostas para produção de textos geralmente propõem esquemas mecânicos e autônomos, isso contraria a proposta sócio-interacionista que concebe a produção como uma inserção do aluno num complexo jogo de construção de sentidos, no qual as práticas sociais e as atividades de linguagem são apresentadas como múltiplas e heterogêneas. Veremos a partir de agora como se constituem os enunciados de comando do ENEM, a partir deles buscaremos depreender algumas considerações importantes sobre confronto e conflitos existente entre as propostas pedagógicas e as práticas de sala de aula.

Partiremos das questões de ordem terminológica, em “*observações*” (ver anexo), parte prescritiva da proposta de redação do Prova, o enunciador utiliza as terminologias *texto* e *redação* (*seu texto deve ser escrito na modalidade padrão da língua portuguesa; a redação deve ser desenvolvida na folha própria e apresentada a tinta;*) que, embora tenham nesse texto conotação específica (*texto: produto* e *redação: ato de escrever*), na escola esses termos sinalizam para uma mesma ação: texto e redação tendo o mesmo teor significativo (Como vemos em muitas propostas: “faça uma redação”). Além disso, essas especificações parecem ter como preocupação maior o teor normativo e a análise dos aspectos da textualidade, elementos centrados no texto como coesão e coerência.

O aluno fica a mercê de várias informações desconstruídas da realidade escolar. Porém, as especificações desses enunciados de comando são tão bem estruturadas que acabam por induzir o aluno a produzir um texto, pelo menos, em parte, ao esperado. Os verbos do modo imperativo exercem uma função coercitiva em relação à organização das idéias e produção do texto. Outro enunciado de comando, por exemplo, ao utilizar os verbos no modo imperativo e devido seu valor semântico (*selecione, organize, relacione*) “nomeia”, implicitamente, o texto a ser produzido como “argumentativo”, não está, portanto, nomeando o gênero e sim um tipo de seqüência de base.

² A proposta de redação analisada foi retirada da Prova do ENEM de 2005.

A palavra gênero textual não aparece nenhuma vez, contrariando o teor conteudístico do PCNEM em relação a esse termo. Em vez disso, *dissertação*, termo tradicionalmente utilizado pela escola para ensinar tipologia textual, aparece camuflando o termo (gênero de texto)³. Na escola, o ensino quase que exclusivo do gênero dissertação acaba por fundir, nos alunos, duas concepções: a dissertação é a argumentação, isto é, a argumentação passa a ser característica exclusiva da dissertação; a dissertação não é um gênero e sim um formato da argumentação. O uso de recursos argumentativos não é ampliado para outros gêneros como artigos de opinião, carta do/ao leitor, crônicas, ensaios, debates etc.

Os enunciados de comando para a produção textual trazem, ainda, duas informações básicas para o exercício da prática de linguagem a ser executada⁴: 1^a) se relaciona à tarefa a ser cumprida “*com base nas idéias presentes nos textos acima, **redija** uma dissertação sobre o tema:*”, em que o verbo no modo imperativo (**redija**) propõe de maneira incontestável execução da atividade; 2^a) se relaciona ao desenvolvimento da atividade, o enunciado “*ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os **conhecimentos adquiridos** e as **reflexões feitas** ao longo de sua formação, norteia o *fazer-agir* dos alunos/autores que recorrem aos recursos disponíveis (inferências) do intertexto, por meio das competências desenvolvidas (**conhecimentos adquiridos** – sugeridos pelo PCNEM) e capacidades adquiridas (**reflexões feitas** – avaliadas pelo ENEM). Novamente, o enunciador utiliza verbos no modo imperativo: *Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e suas propostas, sem ferir os direitos humanos*” (**selecione, organize e relacione**) para guiar os produtores e obter um resultado já esperado.*

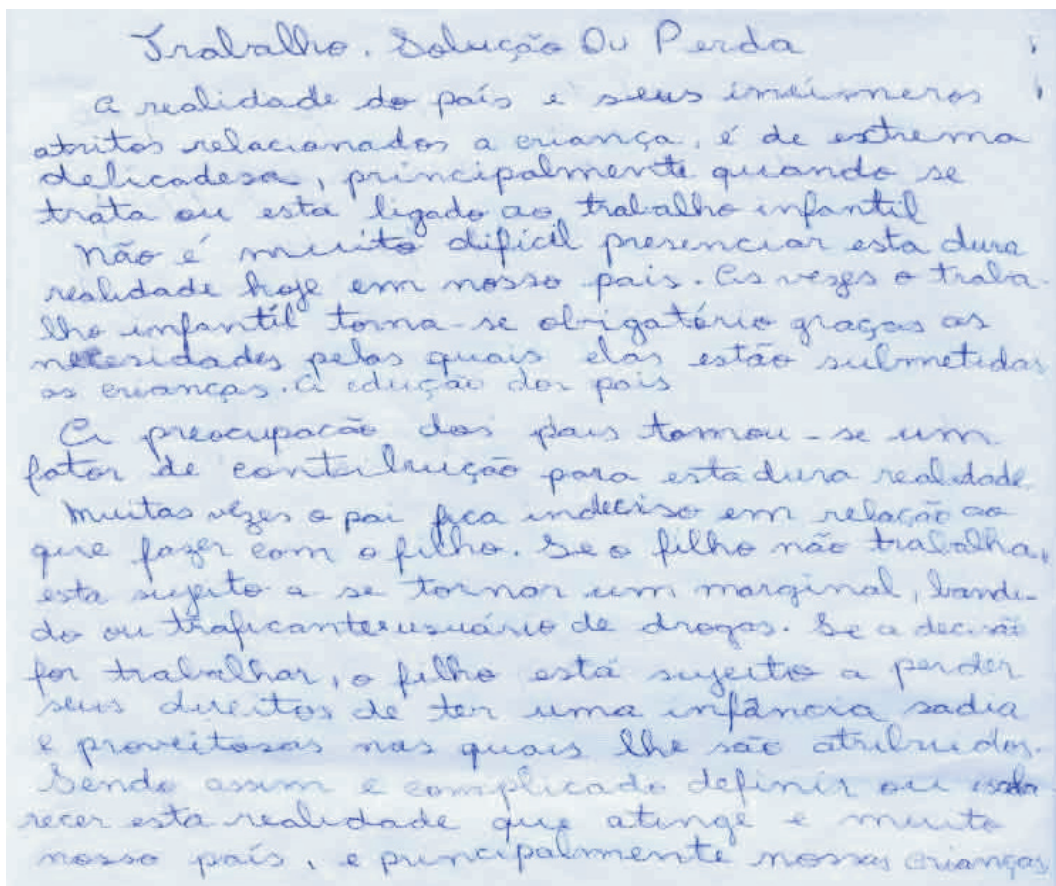
Percebemos pela própria estruturação dos enunciados de comando, pela escolha das unidades semânticas e sintáticas feitas pelo enunciador, que o objetivo é induzir o produtor do texto (aluno) a um formato mecânico e previamente “treinado” para a produção. Não se espera do aluno nenhuma inovação nem surpresas para articular sua atividade de linguagem, isto é, se espera avaliar capacidades discursivas e lingüístico-discursivas limitadas de acordo com o contexto situacional que está inserido e no qual se apóia sua capacidade para agir. O escrever para o aluno consiste numa fórmula pronta, cheia de estratégias insignificantes que não o conduzem para uma reflexão mais profunda, isto é, sem o caráter dialógico da linguagem. Se um dos objetivos do ENEM é avaliar se a escola tem atendido às necessidades dos alunos para a produção de textos, diríamos que esse teste pode ter falhado sobre dois aspectos fundamentais: o primeiro, diz respeito ao gênero selecionado (dissertação), desde que foi implantado, os organizadores da Prova não “pensaram” em outro gênero, portanto, não testa *se e o quê* os alunos sabem realmente sobre a produção escrita, contrariando os documentos oficiais; no segundo, os enunciadores parecem “induzir” o aluno a uma produção mecânica e padronizada, na qual o resultado já parece ser o esperado, sendo surpreendido apenas por capacidades mais desenvolvidas entre os candidatos (isto é, alunos que articulam melhor as idéias, dominam mais as normas padrão/culta da linguagem, operacionalizam e estruturam perfeitamente o texto, expõem idéias inovadoras e argumentos mais elaborados etc).

A redação a seguir foi retirada da folha de rascunho do Caderno de Questões da Prova do ENEM de 2005:⁵

3 Usamos aqui a definição dada por Marcuschi (2003, p. 22) para a noção de *tipo textual* e *gênero textual*: a primeira, se refere a uma espécie de seqüência definida por sua natureza lingüística de composição (as categorias conhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição, injunção); a segunda, se refere aos textos materializados cotidianamente que apresentam características sócio-comunicativas definidas.

4 Os grifos (negrito) dos enunciados são de nossa responsabilidade.

5 Esta prova foi recolhida em uma das salas de aplicação no município de Ivaiporã (PR), não constam nesta nenhum dado referente ao produtor desse texto, apenas que seja de um aluno concluinte do Ensino Médio.



Pela composição do texto podemos ver que se trata de uma dissertação, cuja estrutura básica se constrói por meio da seqüência argumentativa (BRONCKART, 1999, p. 225). Segundo ele, o objetivo geral da seqüência argumentativa é descrever processos de lógica natural, o texto apresentado aparece assim estruturado:

Apresentação do tema: trabalho infantil. Está presente no primeiro parágrafo, em que o aluno enfatiza a delicadeza em tratar do tema.

Tese: *Trabalho. Solução ou perda.* Está contido no título do texto, que parece sugerir um questionamento, porém não há como avaliar se a falta de pontuação é por falta de conhecimento ou por um desejo intencional do aluno.

Argumento 1: Contido no segundo parágrafo, é o ponto de partida, premissa, em que o produtor expõe uma constatação. A obrigatoriedade do trabalho infantil devido às necessidades das crianças e, ao que parece (novamente, pontuação confusa), a educação dos pais.

Argumento 2: Expressos no terceiro e quarto parágrafos orientam para uma conclusão. A preocupação e a indecisão dos pais com o que fazer com os filhos.

Contra-argumento: Nesta fase, os argumentos operam uma restrição em relação à orientação argumentativa e são apoiados por exemplos indiscutíveis. Se não trabalhar, o filho está sujeito a se tornar um marginal, bandido e usuário de drogas; se trabalhar, estará sujeito a perder a infância sadia e proveitosa.

Conclusão: a dificuldade em definir e esclarecer está realidade. Introduzida por um operador conclusivo (*sendo assim*), essa fase integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos. Desta forma, esse último período relaciona a impossibilidade de se definir ou esclarecer esse problema relacionando-o à preocupação e indecisão dos pais e, em relação ao operador argumentativo se que exprime condição necessária à realização ou não dos fatos.

Podemos perceber que, embora de maneira superficial, o aluno toca em elementos relevantes para um tema polêmico. A dificuldade de posicionar-se de maneira contundente sobre o assunto não é representativo de sua imaturidade, ao contrário, representa uma reflexão assentada sobre o tema, pois suas idéias não são representadas objetiva e diretamente das contidas nos textos de “suporte” veiculados na proposta de redação. Porém, percebe-se nitidamente como o aluno é “conduzido” pelo enunciador a realizar uma tarefa específica, demonstrando seus conhecimentos sobre as especificidades do gênero e produzindo um texto para um interlocutor específico. O que tem a dizer, portanto, sobre o tema, parece se “digladar” com a proposta e o conteúdo avaliado pela Prova, pois quanto à estrutura, podemos perceber algumas inadequações. Geralmente os parágrafos que são, geralmente, ensinados sob uma estrutura fixa de composição, aparecem desalinhados e desconfigurados em relação ao padrão ensinado pela escola. Há vários problemas de pontuação, alguns ortográficos. Os problemas mais graves ocorrem para a produção de sentidos, os elementos lingüísticos aparecem, muitas vezes, de maneira desordenada, dificultando a compreensão, interrompendo a fluidez das idéias, causando problemas de coesão e coerência para o texto.

Vemos, assim, que o aluno em sua ação de linguagem busca reproduzir um modelo ensinado pela escola, embora não consiga reproduzi-lo totalmente visto a estrutura desordenada do texto. Suas capacidades lingüísticas e lingüístico-discursivas não aparecem como comprovantes de pleno domínio de sua atividade. Porém, os enunciados de comando conseguem conduzi-lo a produção de enunciados que não exigem dele grandes reflexões ou busca de recursos lingüísticos e discursivos mais elaborados e sofisticados. Se lhe fosse exigido tratar o mesmo tema sob uma nova ordem textual, isto é, construir uma outra ação de linguagem sob outro gênero de texto (artigo de opinião, carta, ensaio etc.), provavelmente, teria muitas dificuldades em se adequar ao gênero, visto que esses dificilmente são trabalhados na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção textual e exercício das atividades de linguagem devem constituir-se como um trabalho significativo para aluno e não apenas como um instrumento de avaliação utilizado pelas instituições. Como sujeito comunicante e participante do mundo, o aluno deve ser capaz de manipular estratégias comunicativas determinadas de acordo com as situações de convívio social. A construção de sentidos deve ocorrer em situações concretas de comunicação em que a atitude para escolhas lingüísticas e discursivas esteja em pertinência com as circunstâncias de uso, de acordo com as restrições ou não do contexto sócio-histórico-cultural que estão “mergulhados” os sujeitos. Para isso, precisam aprender/apreender uma gama considerável de vários gêneros textuais relevantes para a sua vida social.

Os gêneros textuais revelam o modo que os textos funcionam e são formas, tipos de interação verbal, estritamente ligadas às condições concretas de realização, portanto, a artificialidade do ensino não conduz o aluno para a prática real e capacitada do uso da linguagem. Atos de “fala” isolados como ocorrem na Redação do ENEM não comprovam os saberes necessários para os atos de fala na vida e na criação ideológica que permeiam o mundo e constituem as interações.

A produção textual deve partir de uma situação dialógica de sala de aula, envolvendo, inclusive aspectos sócio-afetivos, em que o professor exerça o papel de mediador entre o conhecimento e linguagem. As experiências individuais dos alunos passem a ser significativas e estes possam escrever e reescrever o mundo, criando-o e recriando-o em suas atividades de linguagem, para transformá-lo conscientemente num espaço de convívio possível para exercerem sua cidadania com dignidade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. (Tradução: Maria Ermantina G. G. Pereira) 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALTAR, Marcos. **A validade do conceito de competência discursiva para o ensino de língua materna**. Revista Linguagem em (dis)curso. Vol. 5, n. 1, jul./dez. 2004. Acessado em 31/07/2006.

BAMBIRRA, M. R. de A. Trabalhando a habilidade de produção escrita dos alunos do ensino médio do Brasil via abordagem dos gêneros textuais. IN: **Gêneros textuais: teoria e prática I**. CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (orgs.). Londrina: Moriá, 2004.

BRONCKART, J. P. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2006b.

_____. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – REVEL**. Ano 4 – n. 6 – março 2006 – ISSN 1678-8931 (tema: Estudo do texto e discurso), 2006a.

_____. **Atividades de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. IN: **Português no ensino médio e formação do professor**. BUNZEN, C.; MENDONÇA, M.; [et all] (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. IN: **O Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Anna Raquel Machado (org.) – Londrina: Eduel, 2004.

GIERING, M. E.; MELLO, V. H. D. de. Gêneros textuais e a atividade argumentativa em sala de aula. IN: **Gêneros Textuais: teoria e prática II**. CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (orgs.). Palmas e União da Vitória, Paraná, Kaygange, 2005.

MACHADO, A. R. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – REVEL**. Ano 4 – n. 6 – março 2006 – ISSN 1678-8931 (tema: Estudo do texto e discurso), 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. IN: **Gêneros textuais e ensino**. DIONIZIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). 2 ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MEC-BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, 1999.

MENEGASSI, R. J. **Professor e a escrita: a construção de comandos de produção de textos**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, (42): 55-79, jul./dez. 2003.

PINHEIRO, A. C. da F. Bragança; BURINI, E. R. V. **O ensino por competências como metodologia didática para aprendizado baseado em problemas**. Revista de Educação Continuada Momento do Professor – A questão das competências e o Ensino. São Paulo, ano 1, n. 5, 2004, p. 28-37.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. IN: **Gêneros textuais na escola**. Tradução e organização Roxane ROJO e Glaís Sales CORDEIRO. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

www.inep.br/ . Acessado em 20/05/2006.

ZIRONDI, M. I.; NASCIMENTO, E. L. **Prova do Enem: o impacto de um gênero textual no ensino médio**. Anais do III SIGET, ISSN: 18087655 – III Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – UFMS, Santa Maria, RS: 2006.

_____. **Prova do ENEM: um gênero desencadeador de novas ações pedagógicas?** Anais do III encontro científico do curso de letras, 2005. Publicação *on-line*: www.faccar.com.br/desletras (acessado 24/07/2006).

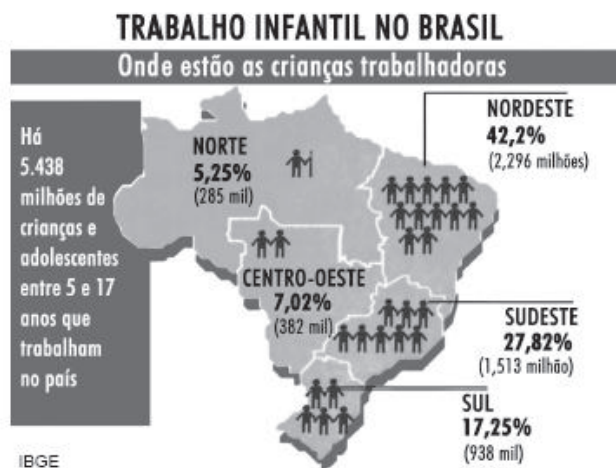
ANEXOS

Anexo 1

ENEM 2005

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Leia com atenção os seguintes textos:



(O Globo, Magazine, 11/05/2004.)

“A crueldade do trabalho infantil é um pecado social grave em nosso País. A dignidade de milhões de crianças brasileiras está sendo roubada diante do desrespeito aos direitos humanos fundamentais que não lhes são reconhecidos: por culpa do poder público, quando não atua de forma prioritária e efetiva, e por culpa da família e da sociedade, quando se omitem diante do problema ou quando simplesmente o ignoram em decorrência da postura individualista que caracteriza os regimes sociais e políticos do capitalismo contemporâneo, sem pátria e sem conteúdo ético.”

(Xisto T. de Medeiros Neto. A crueldade do trabalho infantil. *Diário de Natal*, 21/10/2000.)

“Submetidas aos constrangimentos da miséria e da falta de alternativas de integração social, as famílias optam por preservar a integridade moral dos filhos, inculcando-lhes valores, tais como a dignidade, a honestidade e a honra do trabalhador. Há um investimento no caráter moralizador e disciplinador do trabalho, como tentativa de evitar que os filhos se incorporem aos grupos de jovens marginais e delinquentes, ameaça que parece estar cada vez mais próxima das portas das casas.”

(Joel B. Marin. O trabalho infantil na agricultura moderna. www.proec.ufg.br/)

“Art. 4º. – É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.”

(Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.)

Com base nas idéias presentes nos textos acima, redija uma dissertação sobre o tema:

O trabalho infantil na realidade brasileira.

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 seu ponto de vista e suas propostas, sem ferir os direitos humanos.

Observações:

- Seu texto deve ser escrito na modalidade padrão da língua portuguesa.
- O texto não deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narração.
- O texto deve ter, no mínimo, 15 (quinze) linhas escritas.
- A redação deve ser desenvolvida na folha própria e apresentada a tinta.
- O rascunho pode ser feito na última folha deste Caderno.