



QUESTÃO DISCURSIVA: ESPAÇO DE PRODUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA DO GÊNERO

Vol. 2 nº 3 jan./jun. 2007

p. 165-181

Flora Maria Vieira Prupest¹

PUC-SP

RESUMO: Este artigo situa-se na área de Leitura e Produção de Textos e tem como tema a possibilidade de uma abordagem enunciativa das questões discursivas vistas como uma prática de linguagem no domínio de uma esfera social institucionalizada: a escola. É nosso objetivo demonstrar que as questões discursivas devem ser consideradas como um gênero a ser ensinado, na escola, seja para a produção da leitura do texto-questão, seja para a produção do texto-resposta. Nosso trabalho fundamenta-se na concepção sociointeracionista da linguagem, buscando em Vygotsky (1998) as bases para ações pedagógicas que possibilitem uma aprendizagem significativa; em Bakhtin (1979) e Adam (1992), respectivamente, a teoria dos gêneros textuais e das seqüências tipológicas; em Dolz (1994) e Dolz e Schneuwly (1997) a proposta dos gêneros escolares como objeto de referência na sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: gênero; questão discursiva; leitura e produção de texto.

WRITTEN ANSWER: PLACE OF READING AND WRITING PRODUCTION ABOUT THE GENRE

ABSTRACT: This article is located in the area of Reading and Text Production, having as subject the possibility of an enunciative approach of the questions to be answered in writing as a language practice within the domain of an institutionalized social sphere: the school. We have as purpose to demonstrate that the questions to be answered in writing must be considered as a genre to be taught in school, whether to produce the question text or to produce the answer text. Our study is built upon the language socio-interactionist theory, seeking in Vygotsky (1998) the bases to pedagogical actions that make possible a significant learning; in Bakhtin (1979) and Adam (1992), respectively, the textual genre and the typological sequence theories; in Dolz (1994) and Dolz and Schneuwly (1997) the school genres proposal as reference object in the classroom.

KEY WORDS: genre; written questions and answers; reading and text production.

A observação das situações de ensino que temos vivenciado, em seus diversos níveis, e a reflexão sobre elas, fundamentadas nos estudos que empreendemos sobre as novas teorias de texto, gêneros e tipos textuais, nos levaram a constatar um fato com o qual nos deparávamos dia a dia, ano a ano na nossa prática pedagógica, mas, do qual não nos apercebíamos: a ausência de investimento no ensino-aprendizagem da produção textual do gênero *questão discursiva*, um gênero escolar por excelência.

Esse tipo de escrita não tem se caracterizado, nem para o professor nem para o aluno, como produção textual a ser ensinada/aprendida nas aulas de Língua Portuguesa. Raramente a escola trabalha, nas aulas de Língua Portuguesa, em qualquer dos níveis de ensino, a produção do texto das respostas exigidas em situações de prova, tampouco investe no ensino-aprendizagem da leitura dos textos das questões, ou de ambos em sua dialogicidade constituinte. Desenvolvem-se, desde o Ensino Fundamental, diferentes e muito bons trabalhos no campo da linguagem literária: conto, crônica, diálogo, poema, até mesmo o poema concreto; textos midiáticos, principalmente os textos publicitários, a reportagem e o artigo de opinião; a carta pessoal ou não, o bilhete e, em situação de destaque, a dissertação, até porque, este é o tipo de texto preferencialmente solicitado no vestibular.

Mas, o texto das questões discursivas é relegado a um segundo plano, a um porão, lugar de pouco destaque no espaço da escola, onde o aluno tem de se virar sozinho, embora seja solicitado, constantemente, em situações de prova, a responder questões discursivas das várias disciplinas do currículo. Constitui-se simplesmente como um exercício com finalidade de avaliação de conteúdos específicos para atribuição de nota, ainda que para isso esses conteúdos precisem ser totalmente recuperados pelo avaliador no momento da leitura em meio a um caos de palavras e frases que se entrelaçam sem nenhuma intenção de se elaborar um texto coeso, claro, coerente, enfim, bem redigido.

O alto grau de descaso na elaboração do texto-resposta evidencia-se em diferentes procedimentos de textualização. Por exemplo: o aluno deixa de nomear o referente; também não o recupera, se preciso for, depois de tê-lo nomeado; apenas lista fatos e/ou nomes de forma desordenada, sem se preocupar sequer em elaborar frases. Nesse quadro, a coerência nem sequer é levada em conta na hora da atribuição da nota porque, na maioria das vezes, ela inexistente ou, até mesmo, porque o aluno pressupõe que não é objetivo do professor avaliá-la.

Existe, porém, uma questão que consideramos mais importante do que essa: a falta de mestria, de domínio no uso desse determinado gênero, pois, acreditando que os alunos, por si próprios, devam desenvolver capacidades para a produção do gênero, sem um ensino sistemático para isso, a escola, em especial o

professor de Língua Portuguesa, tem se esquecido de uma de suas tarefas: ensinar o gênero *questão discursiva*, seja para a produção da leitura do *texto-questão*, seja para a produção da escrita do *texto-resposta*.

Conseqüentemente, o aluno chega à universidade sem a apropriação do conhecimento básico de leitura e produção do gênero *questão discursiva*, passando, nessa instância, a ser responsabilizado por um não-saber que lhe é cobrado na maior parte das situações de avaliação das diversas áreas desse nível de ensino.

CAMINHOS PARA UMA PROPOSTA DE TRABALHO

Apresentaremos mais abaixo uma síntese de uma proposta de trabalho que se desenvolveu em meio a uma experiência de ensino vivenciada por nós entre os anos de 2001 e 2003 como professora de redação para fins específicos em um curso de extensão universitária de uma instituição particular de Ensino Superior na cidade de São Paulo. Nossa tarefa, então, era preparar os alunos do último ano do curso de Graduação em Pedagogia para realizarem a prova discursiva do *Exame Nacional de Cursos* (ENC – Provão).

Inicialmente, por considerar de fundamental importância demonstrar como descobrimos a necessidade de se efetuar o ensino do gênero *questão discursiva* desde o Ensino Fundamental, relataremos os passos que nos levaram a assumir, com base na teoria dos gêneros discursivos, o trabalho acima referenciado.

Pensávamos, a princípio, que um trabalho desenvolvido, sobretudo, a partir de textos opinativos que caracterizassem uma argumentação explícita, restritos à área de Educação, propiciaria a esse aluno um contato próximo com o conteúdo a ser tematizado, além de parâmetros de textualização. Entretanto, ao trabalharmos, apoiando-nos nos modelos de texto de estrutura argumentativa, constatávamos que nosso aluno não apresentava resultados que pudéssemos considerar satisfatórios.

A maioria dos alunos procurava estruturar seus textos-resposta no mais rigoroso modelo de texto dissertativo, isto é, seus textos-resposta apresentavam uma estrutura cristalizada, composta de título ao qual seguiam-se três ou quatro parágrafos: introdução, desenvolvimento e conclusão. Produziam, assim, um texto-resposta desvinculado do texto questão, pois este não demandava uma resposta em forma de texto dissertativo, explicitamente argumentativo.

Outros, diferentemente, passavam a relatar, de forma ingênua, fatos acontecidos com eles mesmos ou com colegas, experiências profissionais, de trabalhos desenvolvidos em sala de aula, de maneira muito semelhante àquelas narrações escritas por

alunos do Ensino Fundamental cujo título-chavão é “Minhas férias”. Tais relatos não avançavam, não progrediam em direção à generalização, à objetividade e à formalidade exigidas pela situação de interação comunicativa. Além disso, nem sempre, esses relatos estabeleciam relações com a teoria implicitamente demandada na questão.

Notávamos que essa produção ingênua resultava ainda da dificuldade na produção da leitura do texto-questão no qual, freqüentemente, o aluno não conseguia identificar, com precisão, o conteúdo temático solicitado para a resposta. Também não conseguia a ele relacionar os conceitos teóricos concernentes a uma disciplina específica do curso de graduação nem inferir as intenções político-educacionais subjacentes ao texto-questão. Tampouco chegava a atentar para os mecanismos lingüístico-discursivos que deveriam ser usados na construção do texto-resposta.

Tivemos de reconhecer que o modelo de texto e as estratégias de ensino com que trabalhávamos estavam equivocados para essa situação de ensino-aprendizagem já que as produções resultavam inadequadas à demanda do gênero de texto de que nos ocupávamos: a questão discursiva. Competia a nós investigar e descobrir qual o gênero de texto mais apropriado para ser desenvolvido em resposta à questão, já que, conforme pressupúnhamos, cada questão poderia requerer uma constituição discursiva própria na elaboração do texto-resposta.

Nossa inquietação não dizia respeito apenas às questões dessa prova, mas ao gênero *questão discursiva* do qual se valem os professores de diferentes disciplinas e níveis de ensino como instrumento de avaliação. Passamos a observar, então, o ensino da produção textual na escola, no Ensino Fundamental e Médio, e a refletir sobre o que ocorria nesses níveis de ensino, espaços de formação e constituição do sujeito produtor de leitura e de escrita. Assim, partimos da observação e da reflexão para o estudo, para a pesquisa de novas teorias, para a análise e, novamente, para a observação e a reflexão.

Na realização desse trabalho, evidenciou-se para nós, de forma premente, a necessidade de se dar um outro enfoque para as questões discursivas além daquele que lhe é comumente atribuído, ou seja, o de instrumento de verificação de conhecimentos específicos. Passamos, então, a enfocar a questão discursiva como gênero, reconhecendo, dessa forma, a importância de tomá-la como objeto de ensino-aprendizagem.

Para tanto, era preciso considerar a constituição genérica que implica, além da composição lingüístico-discursiva típica da questão discursiva (da questão e da resposta), a situação de comunicação, o contexto sócio-histórico-cultural de produção do gênero, sua interlocução e finalidade.

A PROPOSTA DE TRABALHO

A situação de ensino-aprendizagem, na qual nos encontrávamos, exigia uma proposta de trabalho. Sendo assim, depois de muito estudo e pesquisa, chegamos à elaboração de uma proposta em forma de uma *seqüência didática* a partir de um *corpus* constituído de algumas questões discursivas do Exame Nacional de Cursos de Graduação (ENC – Provão) para a área de Pedagogia do ano de 2002². Essa proposta de trabalho segue exposta aqui em uma síntese em que procuramos manter os elementos mais significativos.

Apresentamos, a seguir, a *seqüência didática*, constituída de oito *ateliers*³ programados para atividades de ensino de uma hora e meia de duração, configurando-se, nessa estratégia, uma proposta de trabalho que encerra em si a flexibilidade necessária para mudanças, sugestões e adaptações às peculiaridades do grupo de alunos e da situação particular de ensino.

Quadro 1: Plano da Seqüência didática

1. Apresentação e redefinição com o grupo dos objetivos da seqüência didática e leitura das questões da prova (Pedagogia: ENC-2002), seguida das representações do grupo sobre o contexto global de produção dessa prova.
2. Leitura do texto de um *plano de ensino* seguida de identificação das representações do grupo sobre texto, leitor e contexto.
3. Ampliação de conhecimentos necessários à produção escrita a partir da leitura e identificação dos elementos lingüístico-discursivos típicos do gênero de texto de referência (*plano de ensino*).
4. Leitura de uma questão da prova acima citada, num trabalho dialógico-interativo de leitura do texto-questão para identificação do gênero (elementos sócio-discursivos, conteúdo temático, ações de linguagem demandadas) e identificação das representações do grupo sobre o contexto de produção.
5. Produção individual do texto-resposta precedida de trabalho de produção sócio-interativo.
6. Finalização da produção do texto, incluindo revisão em grupo (ou duplas) e individual.
7. Fórum de avaliação dos textos-resposta produzidos e esclarecimento de dúvidas a partir de releituras.
8. Avaliação final.

A elaboração da seqüência didática prevista para esta situação de ensino pressupõe um trabalho a ser realizado, em conjunto, por professor e alunos. Assim, na primeira atividade, podemos proceder à definição e redefinição dos objetivos gerais, a partir das próprias representações do grupo sobre a situação de comunicação, incluindo-se aí o contexto da prova e o de ensino-aprendizagem.

Posteriormente, a partir da visão sócio-interacionista, instauramos uma situação dialógica, instituída na interação dos agentes da atividade de linguagem, procedendo a uma leitura das questões da prova (ver acima o item 1) e construindo, coletivamente, representações sobre a situação comunicativa de produção do gênero como base para a identificação da enunciação e da sua composição discursiva, da constituição lingüístico-discursiva tanto do texto-questão quanto de possibilidades de produção dos textos-resposta.

A partir do conjunto dessas representações e da solicitação para produção contida nos textos das questões, verificamos que havia necessidade de recorrermos a outros textos a serem pesquisados e nos quais poderíamos reconhecer os gêneros possíveis de serem utilizados na construção dos textos-resposta. Assim, detivemo-nos em determinados textos que se caracterizam por apresentarem propostas de atividades didáticas, textos esses que poderíamos denominar de *projetos* ou *planos de ensino*.

Iniciamos, então, o estudo e análise de um texto desse tipo⁴, que doravante passamos a denominar *plano de ensino*, identificando, nele, por exemplo, as seqüências tipológicas, os componentes responsáveis pela argumentatividade e pela subjetividade discursiva, ambas ocultas sob a constituição formal e/ou objetiva do discurso, elementos esses que viriam a ser também usados na construção dos textos-resposta.

Sendo assim, prosseguimos com as atividades de leitura e produção, partindo, primeiramente, do gênero *plano de ensino* por considerar sua apropriação necessária à produção do texto-resposta, em seguida, detendo-nos em uma das questões discursivas da prova (ENC-Provão) previamente selecionada pelo grupo.

A seguir, passamos a expor nossa representação da constituição típica do gênero *plano de ensino*, formulada a partir das leituras e análises que fizemos previamente para a realização desse trabalho, não somente dos textos que constam das atividades elaboradas para a seqüência didática, mas de outros tantos textos pesquisados, pertencentes a esse gênero.

O contexto de produção dos *planos de ensino*, em geral, abrange o espaço institucionalizado da escola, envolvendo como interlocutores diretos os especialistas em educação inseridos nesse mesmo espaço. Um dos objetivos do plano pode ser o de demonstrar ao interlocutor pressuposto (especialista como o locutor, conhecedor da matéria e dos métodos de ensino utilizados normalmente na área e

interessado na atividade didática a ser relatada) a aplicabilidade de determinados conceitos teóricos, tendo em vista a qualidade e a eficácia do ensino de um conteúdo de uma disciplina do curso em foco.

Para organizar a textualidade da constituição discursiva do *plano de ensino*, manifestam-se, de forma bastante heterogênea, diferentes segmentos de textos religados entre eles e ao todo por eles constituído, como nos aponta Adam (1992), numa relação de dependência/interdependência, sendo que, dentre as diversas seqüências constituintes desse texto, podemos verificar algumas explicitamente argumentativas, outras explicativas em forma de definições ou de verbetes de enciclopédia. Mas, é preciso nos determos de forma atenta ao texto do *plano de ensino* (texto já referenciado) para observarmos melhor a dominância presente em meio a essa heterogeneidade.

Atentando para a seqüência de ações em relação a outros elementos presentes no texto, como a ausência enunciativa do sujeito, podemos observar que a constituição textual parece resultar num texto de predominância descritiva (descrição procedural): uma série de ações, cuidadosamente hierarquizadas com função explicativa, porém, reforçada pela questão implícita que desencadeia toda a explicação (por que/como).

Considerando-se, não somente a constituição desses elementos formais do texto, mas ainda o contexto de produção, a interlocução, as intenções, ou seja, as condições enunciativas, sócio-interativas de produção do gênero, podemos ainda inferir uma outra dimensão que subjaz à configuração textual do enunciado. Trata-se do caráter argumentativo próprio do discurso teórico-pedagógico, muito próximo do discurso científico.

De acordo com Adam (1992), usamos a linguagem freqüentemente com a finalidade de argumentar, podendo essa intenção estar explícita ou implícita nas seqüências narrativas, descritivas ou explicativas. Ou seja, a argumentação pode se constituir tanto no nível da organização textual como no nível da enunciação, nas implicações pragmáticas das interações comunicativas.

Então, por que procedermos à classificação tipológica do texto ou das seqüências de que se constitui ao analisá-lo com o aluno? Exatamente para que o aluno possa identificar, na leitura do texto, as intenções, ou seja, “o que está por trás” dos mais diferentes tipos de texto. Também para que, identificando a argumentatividade num texto descritivo-explicativo, como a que acabamos de demonstrar acima, aprenda a construir os seus textos. Para que constate que a argumentação, numa resposta a uma questão discursiva não se constrói somente em forma de dissertação: introdução, desenvolvimento, conclusão/opinião, argumentos, contra-argumentos, conclusão/tese, antítese, síntese. Ou seja, para que tome consciência de que o texto dissertativo constitui uma estrutura aprendida, e cristalizada, na escola, mas que não vale para todas as ocasiões em que se tenha de demonstrar um determinado saber.

AÇÕES DE PRODUÇÃO DE LEITURA DO TEXTO-QUESTÃO

Acreditando que o ensino-aprendizagem de produção dos textos-resposta pressupõe um cuidadoso trabalho de produção de leitura do *texto-questão*, propúnhamos, portanto, um trabalho de leitura investigativa de uma das cinco questões da prova a que nos referimos antes e que transcrevemos abaixo, a questão número 02 da Prova de Pedagogia do ENC-2002. Com esta ação didática criavam-se possibilidades de desenvolvimento de processos de leitura do texto-questão que levariam o aluno à produção do texto-resposta.

Questão no. 2

Uma professora das séries iniciais precisa trabalhar a noção de tempo histórico com seus alunos. Ela faz leituras sobre o tema e registra alguns pontos para preparar suas aulas: existem tempos diferentes e várias formas de contar e de marcar o tempo. Quando estudamos História, estamos falando desses tempos diversos. Para levar a efeito o trabalho, a professora montou um mural destacando alguns costumes que permanecem iguais, durante décadas, na comunidade onde seus alunos moram. O mural é o estímulo para introdução do assunto e contém somente fotografias, sem títulos e explicações. Há apenas uma pergunta escrita no centro: “O que podemos saber estudando essas fotografias?”

- a) Descreva como essa professora pode construir a noção de tempo histórico com seus alunos.
- b) Proponha duas atividades que possam ser realizadas com os alunos explicando a forma de realizar cada uma delas.

(Prova Discursiva de Pedagogia – ENC-2002)

Numa primeira ação de leitura, o aluno deverá identificar o contexto de produção, o contexto global do Exame, além da definição do gênero, sua finalidade e os locutores. Em seguida, deverá proceder à representação da situação de produção do texto-problema, ou seja, da primeira parte de que se compõe a questão selecionada para resposta, avaliando-a dentro do contexto geral que pressupõe uma análise a partir do ponto de vista do pedagogo, isto é, daquele que deve ter adquirido um saber específico do qual deverá se valer para fazer a leitura dessa situação-problema.

A partir dessas representações, o aluno poderá compreender melhor o texto-questão e também construir ou criar com maior propriedade as situações-exemplo que relacionam a teoria à prática, fundamentando, dessa forma, o saber que a questão demanda e traduzindo-as em linguagem específica da área, adequada, portanto, ao gênero.

Isto posto, passamos ao trabalho de produção de leitura a ser realizado pelo aluno, ainda com a cooperação do professor e em conjunto com toda a classe, num processo dialógico-interativo de ensino-aprendizagem

Assim, por meio de um processo analítico, e, sempre procedendo a quantas releituras forem necessárias, o aluno poderá ser orientado a identificar, primeiramente, as duas partes principais de que se compõe esse texto: a situação-problema e as questões propostas a respeito dessa problematização. Em seguida, a iniciar um diálogo com o texto, elaborando perguntas como: quem? o quê? com quem? como? em que consiste? Se assim ele proceder, verificará que o texto da situação-problema, por sua vez, se subdivide em duas partes para cada uma das quais ele poderá repetir as mesmas perguntas. Assim:

- 1^a. parte: quem? uma professora; o quê? trabalhar a noção de tempo histórico; com quem? crianças das séries iniciais; como? estudando antes o assunto; em que consiste? tempos diversos e diversas formas de contar e de marcar o tempo.
- 2^a. parte: quem? essa professora; o quê? trabalho com a noção de tempo histórico; com quem? as mesmas crianças; como? mostrando, num mural, costumes que permanecem durante décadas; em que consiste? num estímulo visual e cognitivo (as fotos e a frase) para a introdução do assunto.

Dessa forma, terá identificado também o tema (1^a. parte), além da metodologia escolhida para a introdução do ensino do referido tema (2^a. parte). Esses procedimentos analítico-investigativos contribuem para que o leitor compreenda o texto, identificando, das partes para o todo, do que trata o texto.

Identificados os elementos acima enfocados e a tematização “como ensinar a noção de tempo histórico a crianças das séries iniciais”, o aluno poderá ser orientado a observar como se dá a elaboração textual de cada um desses segmentos. Um primeiro segmento, elaborado por meio de uma série de descrições das ações, ou seja, dos procedimentos que a professora (do texto-questão), ela própria realiza para preparar suas aulas, refletindo sobre o seu próprio saber. Um segundo, também elaborado por meio de descrições de ações, de procedimentos que constam da atividade realizada pela professora com seus alunos. Nos dois segmentos, as descrições de ações adquirem nitidamente a função explicativa. Deverá verificar, ainda, que essas descrições intercalam seqüências explicativas, segmentos que explicam, deliberadamente, as ações que vão sendo descritas.

Poderá perceber, por exemplo, nesse texto-questão, que o locutor não está simplesmente contando um caso, mas procedendo a uma ilustração com uma seqüência de fatos que evidenciam uma situação-problema e que esta, por sua vez, se reveste de uma propriedade explicativa generalizante e, portanto, objetiva, co-

mum às comunicações de caráter teórico-científico.

À medida que for identificando, na leitura, as diferentes seqüências tipológicas e as idéias básicas de cada uma delas, agrupando e relacionando essas idéias, poderá ir construindo, portanto, os sentidos do texto, seus implícitos e a intencionalidade do locutor. Deverá estar atento para inferir, ainda, implicações sócio-político-ideológicas de base para, a partir delas, construir seu ponto de vista ou para refutá-las, ao elaborar a proposta demandada na questão. Deverá recorrer, também, a todo seu conhecimento prévio, acionando a memória de curto e longo prazo para reconhecer os procedimentos teóricos que sustentam a atividade descrita e as explicações formuladas.

O aluno poderá fazer ao texto várias perguntas, objetivando certificar-se desses aspectos e descobrir, ainda, por meio de determinados elementos do texto, a expectativa da Banca Examinadora com relação aos conteúdos e às competências que ela pretende avaliar. Para tanto, poderá perguntar, por exemplo: Qual é a intenção do locutor? Quais conceitos teóricos fundamentais que sustentam essa situação problema eu posso identificar? O que se quer avaliar exatamente em termos de conhecimento específico da área de Educação? Quais seriam exatamente as informações relevantes que a Banca deseja que eu selecione? Quais conhecimentos teóricos aprendidos no curso de graduação se quer verificar?

É importante salientar que ele deverá compreender que existirá sempre uma intencionalidade com relação a um conteúdo a ser verificado, autorizada pelo texto e cuja identificação será fundamental no momento de se elaborar a resposta, estabelecendo, de forma imprescindível, relações entre os vários elementos dessa cadeia para se compor o todo. É bom lembrar que alguns dos demais aspectos a serem avaliados, sobretudo aqueles mais gerais, podem ser aferidos pelo próprio contexto global da situação de comunicação como é o caso, por exemplo, do uso da norma culta padrão.

A partir do levantamento desses elementos, o aluno poderá fazer algumas perguntas a ele mesmo, visando a delinear as possibilidades de desenvolvimento do texto-resposta, a posição que terá de assumir como articulador do seu texto enquanto locutor. Poderá elaborar perguntas como as que seguem, por exemplo: como eu poderia demonstrar esse conhecimento? Como relacionar os conceitos teóricos a essa prática pedagógica proposta na situação problema? Qual o posicionamento teórico que estarei assumindo e defendendo ao propor determinadas ações pedagógicas? Como relacionar os conceitos teóricos a essa prática pedagógica proposta na situação problema? Qual ou quais procedimentos de composição textual deverei utilizar para elaborar o meu texto?

Na leitura das questões que se seguem à descrição da situação-problema, o aluno deverá verificar que os comandos para a ação de linguagem encontram-se

bem definidos: “descreva como” (a) e “proponha (duas atividades) explicando” (b).

Assim, no primeiro item, o aluno deverá saber que é necessário explicar os procedimentos usados pela professora ao possibilitar às crianças a construção de um saber a partir de um determinado estímulo dado e, ainda, os procedimentos que para isso elas estarão realizando passo a passo.

Ao ler o segundo item (q. 2/b), ele poderá fazer as seguintes perguntas: propor o quê? como? De forma que, ao elaborar sua resposta, venha a compor, naturalmente, uma descrição seqüencial de procedimentos e de explicações.

No quadro abaixo, seguem sintetizadas essas ações de linguagem.

Quadro 2: Ações de produção de leitura do texto-questão

1. Identificar o gênero e o contexto de produção geral do Exame e da situação-problema proposta na questão.
2. Identificar a estrutura do texto da questão:
 - 2.1. a situação-problema
 - 2.2. as questões (a-b)
3. Identificar os procedimentos lingüístico-discursivos de cada seguimento do texto, compreendendo seus sentidos:
 - 3.1. A situação-problema: descrição de ações com função explicativa:
 - 3.1.1. 1º. segmento: descrições procedurais – construção de conhecimentos
 - 3.1.2. 2º. segmento: descrições procedurais – atividade didática
 - 3.2. As questões: comandos para a ação de linguagem:
 - 3.2.1. verbos no imperativo (descreva, proponha)
 - 3.2.2. ações relacionadas a representações teóricas subjacentes
4. Identificar o conteúdo temático e a área específica do conhecimento de referência.
5. Inferir, a partir das marcas textuais, as possíveis implicações político-educacionais a serem consideradas.
6. Identificar possíveis intenções avaliativas do locutor em função do contexto global de comunicação e dos conteúdos específicos.

Dessa forma, ele terá não apenas compreendido a significação do texto, mas também seus sentidos para poder, com segurança, compreender qual tipo de

conhecimento teórico se espera que ele tenha e, ainda, avaliar as marcas existentes no texto, as quais, identificadas, além de contribuírem para que compreenda melhor o texto, lhe indicarão uma possibilidade de como construir sua resposta.

DA PRODUÇÃO DA LEITURA DO TEXTO-QUESTÃO À PRODUÇÃO ESCRITA DO TEXTO-RESPOSTA

De acordo com Maingueneau (1998:66), “Dominar um gênero de discurso é ter uma consciência mais ou menos clara dos modos de encadeamento de seus constituintes em diferentes níveis: de frase a frase, mas também em suas partes maiores”. Mas, ainda segundo o autor, essa consciência pode ser desenvolvida, pois, enquanto alguns gêneros são aprendidos por impregnação, outros podem ser objeto de uma aprendizagem.

Na aprendizagem, que permite a apropriação e o domínio de um gênero, é preciso, portanto, que o aluno desenvolva determinadas capacidades que lhe possibilitem construir o texto. Essas capacidades, segundo Dolz e Schneuwly (1998) são de três tipos: a *capacidade de ação* que torna possível ao locutor realizar a representação do meio, da interação comunicativa e do conteúdo ativado pelos conhecimentos de mundo; a *capacidade discursiva*, ou seja, o planejamento do texto, a reunião e a seleção do conteúdo; a *capacidade lingüístico-discursiva* que permite ao locutor realizar a textualização, assumir a voz do dizer, construir enunciados, proceder à escolha do léxico.

A leitura interativa do texto-questão, proposto ao aluno, deverá direcioná-lo, como vimos, para a construção do texto-resposta que ele poderá realizar, recorrendo às capacidades trabalhadas durante o processo de ensino-aprendizagem de leitura-produção do gênero. Assim, como um procedimento decorrente do desenvolvimento da primeira dessas capacidades, o aluno precisará proceder à identificação da situação de comunicação (que envolve também os interlocutores e a finalidade) e do conteúdo temático. Para tanto, necessitará recorrer aos conhecimentos específicos desenvolvidos ao longo do curso de graduação, aos seus conhecimentos de mundo, às suas experiências profissionais na área de Educação e também às suas vivências individuais como aluno e como pessoa.

Tendo sempre presentes a situação de produção, o conteúdo temático identificado e os dados obtidos na ação dialógica de leitura realizada com o texto-questão, o aluno deverá pensar, antes de iniciar a produção escrita, numa possível forma de abordagem, planejar as estratégias a serem usadas para organizar e desenvolver, em forma de texto, o conteúdo identificado.

Em relação ao conteúdo temático, é fundamental que o aluno consiga reunir, primeiramente, o maior número de informações possíveis, relacionando o conhecimento adquirido durante a graduação com seus conhecimentos de mundo, com suas experiências de vida e, ainda, selecionar o que é mais importante para dizer no momento, procurando saber exatamente o que tem para dizer e aonde quer chegar.

A presença constante do interlocutor e a avaliação correta da finalidade da produção permitirão ao aluno identificar o gênero de texto adequado para dizer o que é preciso ser dito, assegurando a manutenção de uma mesma estrutura, ainda que constituída de diferentes segmentos exigidos pela necessidade de uma composição heterogênea, de maior complexidade.

Mas, o que se coloca a partir desse momento é o problema da seleção, aspecto fundamental para a produção do texto enquanto uma unidade de sentido. A questão que ele deve fazer é: “O que é fundamental para transmitir a informação?” E mais: “Como expandir essa idéia selecionada?” A capacidade de leitura desenvolvida para a compreensão do texto-questão é fundamental para que o aluno, avaliando exatamente o que se pretende na resposta, possa evitar equívocos na seleção e desenvolvimento do conteúdo temático.

Considerando, pois, que o aluno tenha identificado o gênero textual em suas implicações com a interação comunicativa, o conteúdo temático e tenha procedido à seleção desse conteúdo, deverá construir o texto para o que é necessário que ele tenha desenvolvido a terceira capacidade necessária à apropriação do gênero: a capacidade lingüístico-discursiva.

A produção escrita deverá, portanto, ser adequada a esse gênero de forma que ele precisará avaliar bem não só o conteúdo temático a ser abordado, mas também o modo como deverá articular as idéias. Assim, precisará saber agir com a linguagem de acordo com a situação de comunicação, estruturando o gênero em uma determinada modalidade lingüística de uso, assumindo uma posição, considerando essa postura ao manifestá-la na escolha da voz do dizer, avaliando a necessidade de realizações textuais heterogêneas e a possibilidade de se valer de mecanismos lingüísticos para a construção da coesão, da coerência e da correção gramatical.

Para tanto, a *tomada de posição* frente à situação-problema (q. 2/a) e frente às atividades que ele deverá propor (q. 2/b) é uma ação de linguagem imprescindível que poderá perpassar de forma implícita por todo o seu texto ou até mesmo ser explicitada por meio de seqüências argumentativas, assim como a teoria que sustentará toda essa ação de linguagem. Para proceder a essa ação, o aluno deverá ter desenvolvido a consciência de que a posição assumida deve ser sustentada pela teoria específica identificada na leitura do texto-questão, por suas convicções

sócio-educativas, considerando sempre a interlocução e a situação de comunicação. Deve considerar, ainda, que não precisa, necessariamente, concordar com os conceitos expressos e identificados no texto-questão, mas que, se for esse o caso, a refutação de tais conceitos deverá ser muito bem construída e fundamentada do mesmo modo que deverá ocorrer com a anuência.

Assim, o aluno deverá refletir bastante antes de iniciar a produção do seu texto-resposta, para poder assumir *a priori* um ponto de vista a partir do qual dirigirá o seu olhar, isto é, a partir do qual enfocará o problema, ou ainda, para poder eleger uma idéia central fundada no conceito teórico exigido no texto-questão a ser avaliado como conhecimento específico da formação do aluno. Essa escolha garantirá a unicidade e a coerência do texto, o qual, enquanto um todo significativo, organiza-se em torno de um elemento unificador. Dessa forma, a capacidade de identificação do ponto de vista permite ao aluno proceder à construção de um plano como estratégia o que o ajudará a traçar a organização do texto como um todo antes de começar a redigi-lo, evitando contradições, incoerências e digressões características da exposição não planejada.

Deverá constatar também a necessidade de expressar tais ações de linguagem por meio de determinadas seqüências tipológicas com as quais possa construir adequadamente aquilo que de fato tem para dizer. Assim, deverá reconhecer a necessidade de construir seqüências narrativas, seqüências descritivas em forma de descrições procedurais para efetuar descrições de procedimentos, inserir ou não seqüências argumentativas que poderão ser usadas para justificar a escolha da atividade ou para explicitar a base teórica de apoio à prática educativa.

Articular a linguagem é ainda uma capacidade que, desenvolvida, deverá ser objeto de muita atenção do aluno no momento da elaboração do texto, usando palavras cujos significados sejam realmente de seu domínio – principalmente no que diz respeito ao léxico específico da área –, evitando dessa maneira o uso de termos impróprios que desestabilizam a construção do texto e prejudicam sua coerência.

O cuidado no uso do léxico específico da área de Educação é fundamental já que as palavras que o compõem encerram quase sempre uma significação limitada aos conhecimentos teóricos de base e, por isso, se usados de forma imprópria ou inadvertida podem comprometer a coerência do texto. É, portanto, um item ao qual o aluno deverá estar muito atento, procurando certificar-se sempre do significado exato e dos conceitos envolvidos na abrangência desses termos, antes de empregá-los.

Importante, também, é o desenvolvimento da capacidade de se evitarem argumentos do senso comum, bem como a produção de cunho ingênuo em que os alunos costumam simplesmente relatar fatos nos quais estiveram envolvidos, valendo-se de uma linguagem muito próxima da oralidade, sem comprometi-

mento nem com os conceitos teóricos, nem com a objetividade e a formalidade requeridas pela situação e pelo gênero, valendo-se da primeira pessoa, dos pronomes possessivos e de determinados dêiticos próprios dessas situações de comunicação. São exemplos as seguintes construções: “Lá na minha escola...”, “Quando eu peguei uma classe de alunos fracos...”.

O aluno deverá ter sido orientado, ainda, a desenvolver um método de trabalho, método esse que deve abranger os vários aspectos a que já nos referimos, buscando reunir inicialmente todas as idéias a respeito do assunto, selecioná-las e organizá-las.

Organizar o conteúdo selecionado nem sempre é uma tarefa fácil. Por isso, elaborar um roteiro, um plano para o texto, poderá ser um recurso bastante eficaz para se encontrar uma seqüência ideal para as idéias. Ao começar a elaborar planos para seus textos, o aluno poderá vir a encontrar várias razões para o uso desse recurso: uma estratégia para ajudar na ordenação do pensamento, na seleção e na seqüência dos elementos selecionados, para organizar a estrutura global do texto e manter a coerência, para impedir possíveis digressões e, até mesmo, para melhor aproveitamento do tempo disponível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração de uma proposta de trabalho a partir de um *corpus* que evidencia uma situação de comunicação particular como esta, ou seja, o Exame Nacional de Cursos para a área de Pedagogia, configura-se, a princípio, o contexto de uma atividade educacional para fins bastante específicos. Nesse contexto, entretanto, o aluno não só pode ter a possibilidade de instrumentalização para o domínio do gênero necessário a essa determinada situação de produção, mas também a de expandir essa aprendizagem a outros domínios.

Com essa proposta, não temos a pretensão de apresentar uma conclusão sobre o assunto, nem dizer que esse seja o caminho mais eficaz para o ensino-aprendizagem do gênero *questões discursivas*. Constitui-se como resultado de experiência de trabalho e de estudo na busca de possibilidades para a construção de um conhecimento que nos forneça instrumentos para viabilizar alternativas de intervenção na sala de aula a fim de obtermos melhor resultado na produção textual das respostas dos nossos alunos às questões discursivas.

Acreditamos ter, sobretudo, apresentado, principalmente aos professores de Ensino Fundamental e Médio, com a síntese desse trabalho, desenvolvido no cenário de um curso de graduação em Pedagogia, o pressuposto inferido por nós a

partir de experiências vivenciadas na sala de aula que, não necessariamente, a resposta a uma questão discursiva requer uma argumentação em forma de texto dissertativo. E, ainda, que no Ensino Fundamental e Médio há, certamente, lugar para ensino-aprendizagem de mais um gênero: as questões discursivas.

Acreditamos, ainda, poder alcançar, com este artigo, um público leitor constituído, principalmente, de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio, sem causar estranheza por apresentar-lhes uma experiência de trabalho realizada num nível de Ensino de graduação. Se assim o fizemos, foi pensando que cada professor, ao longo de toda sua escolaridade encontrou-se, por diversas vezes, em situações de avaliação como essa de que nos apropriamos aqui para expor essa proposta de trabalho. E que, a cada novo concurso que tem prestado ao longo de sua carreira, depara-se, sempre, com questões desse tipo. Pensamos, ainda, que, a partir de um fato vivenciado pelo sujeito da ação, este poderá ter muito mais condição de avaliar a atividade aqui proposta e, na seqüência, formular outras atividades para o mesmo fim, até mesmo mais bem formuladas, além de apropriadas ao nível de ensino em que cada um atua.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J (1992). **Les textes: types e protoypes**. Paris: Nathan, 1996.
- BAKHTIN, M. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.
- _____ (1979). "Os gêneros do discurso". In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (original de 1952-1953)
- BRANDÃO, H. N. (1999). Texto, gêneros do discurso e ensino. In: Chiappini, L. (Coord. geral). **Gêneros do discurso na escola**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção aprender e ensinar com textos, v. 5)
- CALKINS, L. Mc C. (1986). **A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Porto alegre: Artes Médicas, 1989.
- CINTRA, A. M. M. "Bases para uma proposta de ensino de Português Instrumental". In: MARQUESI, S. C. (Org.) **Português Instrumental: uma abordagem para o ensino da língua materna**. São Paulo, EDUC, 1996.
- _____ "Uma abordagem comunicativa para o ensino de língua materna". In: MARQUESI, S. C. (Org.) **Português Instrumental: uma abordagem para o ensino da língua materna**. São Paulo: EDUC, 1996.
- CORACINI, M. J. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. São Paulo: EDUC, 1991.

DOLZ, J. (1994). Écrire des textes argumentatifs: un outil d'apprentissage de la lecture. In: **Enjeux**, no. 31, pp. 89-100.

_____ (1996). Outils linguistiques et activités metalingagères dans l'apprentissage de l'écriture de récits historiques. **Texte Coloque Vygostky-Piaget**. (Version provisoire du 10.08.96).

DOLZ & SCHNEUWLY, B. (1996) Apprendre à écrire ou comment étudier la construction de capacités langagières? In: **Études de Linguistique appliquée**, no. 102, pp.73-86.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, A. R. (2000) Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. In: **D.E.L.T.A**, vol. 16. no. 1, pp.1-25.

MARCUSCHI, L. A. "Gêneros Textuais: definição e funcionalidade." In A.P. Dionísio, A. R. Machado, M. A. Bezerra (Orgs.) **Gêneros Textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MAINGUENEAU, D. (1998) **Análise de Textos de Comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____ (1990) **Pragmática para o discurso literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (1997) Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Revista Brasileira de Educação** no. 11, maio/agosto, 1999, p. 5-16.

YVOTSKY, L.S. (1984). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____ (1987). **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NOTAS

¹ Mestre em Língua Portuguesa pela PUC-SP. E-mail: prupestflora@hotmail.com

² Os textos das questões dessa prova encontram-se disponíveis na Internet: www.inep.gov.br

³ Terminologia usada por Dolz (1994: 93)

⁴ Ver proposta de trabalho de SARDINHA, A. M. K. e GERMANO, M. M. In: CINTRA, A. M. M. (ed.) *Língua Portuguesa: propostas dos professores do Pólo 04 da SEESP*, São Paulo: EDUC, vol.3, s/d.