



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

**JOSÉ GREGÓRIO ASSIS DO NASCIMENTO**

**GÊNEROS TEXTUAIS NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: DIÁLOGO  
COM AS PRÁTICAS ESCOLARES**

**CAJAZEIRAS - PB**

**2017**

**JOSÉ GREGÓRIO ASSIS DO NASCIMENTO**

**GÊNEROS TEXTUAIS NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: DIÁLOGO  
COM AS PRÁTICAS ESCOLARES**

**Monografia apresentada ao Curso de  
Letras – Licenciatura em Língua  
Portuguesa da Unidade Acadêmica de  
Letras do Centro de Formação de  
Professores da Universidade Federal  
de Campina Grande.**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Hérica Paiva  
Pereira**

**CAJAZEIRAS – PB**

**2017**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)  
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764  
Cajazeiras - Paraíba

N244g Nascimento, José Gregório Assis do.  
Gêneros textuais no Exame Nacional do Ensino Médio: diálogo com as práticas escolares / José Gregório Assis do Nascimento. - Cajazeiras, 2017.  
39f.  
Bibliografia.

Orientadora: Profª. Dra. Hérica Paiva Pereira.  
Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) UFCG/CFP, 2017.

1. Gêneros textuais. 2. Português - ensino. 3. ENEM. 4. Ensino médio.  
5. Práticas escolares. I. Pereira, Hérica Paiva. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

JOSÉ GREGÓRIO ASSIS DO NASCIMENTO

GÊNEROS TEXTUAIS NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO:  
DIÁLOGO COM AS PRÁTICAS ESCOLARES

Monografia apresentada ao Curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa da Unidade Acadêmica de Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande.

Aprovado em 06 / 09 / 2017

BANCA EXAMINADORA:



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Hérica Paiva Pereira (Orientadora)  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



Prof. Esp. Abdoral Inácio da Silva (Membro)  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



Prof. Me. Henrique Miguel de Lima Silva (Membro)  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

**A Expedita Adriano Venceslau, minha  
mãe, pela aguerrida mulher que era  
frente à sua família. Em memória.**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me conceder saúde e persistência diante os obstáculos enfrentados.

A minha professora Hérica Paiva, pela aceitação, paciência e dedicação em todas as nossas orientações. Meu muito obrigado.

Aos meus familiares, irmãos e parentes, que mesmos ausentes, muitas vezes, se orgulham do meu empenho e compromisso com a educação.

A todos os meus professores do curso de letras que, indistintamente, contribuíram para que esse sonho tornasse realidade.

Aos meus amigos da graduação, que sempre me deram forças para ludibriar todas as dificuldades encontradas ao longo do curso, em especial aos meus amigos Daniel Dantas e Thaíse Duarte. Sou muito grato a todos.

E a todos aqueles que contribuíram de forma direta ou indireta para o meu sucesso enquanto professor de língua portuguesa.

## RESUMO

A inclusão do Exame Nacional do Ensino Médio como instrumento pedagógico de avaliação da qualidade do ensino de escolas brasileiras, cada vez mais tem crescido no desempenho do alunado e em sua visão interdisciplinar de mundo acerca das metodologias e práticas de aprendizagem do Ensino Médio. Uma das abordagens que mais se diferenciam quanto à sua proposta didática é, sem dúvida, a percepção dos estudantes secundaristas em relação aos gêneros textuais, que abrangem uma gama de questões do Enem. Essas mensuram o entendimento e, ao mesmo tempo, a conexão entre o que é demandado e as práticas desenvolvidas em espaços escolares, buscando, assim, evidenciar qual o nível de compreensão dos alunos sobre os gêneros textuais. Nesse sentido, o presente estudo tem por objetivo compreender o trabalho pedagógico com os gêneros textuais no âmbito do Ensino Médio, em conformidade com a perspectiva da prova de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias exigidas no ENEM. Os aportes teóricos, aqui utilizados, estão fundamentados, principalmente, nos estudos de Marcuschi (2010), Travaglia (2002), PCN (1998), Brasil (2012), Koch (2004), Lajolo (2004) e Lopes-Rossi (2004). Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, com um viés exploratório, por meio de seleção e leitura de achados científicos, como também documentos disponibilizados em plataformas de pesquisa e busca online (SciELO e Google Acadêmico), além de outras fontes de consulta. Dessa forma, utilizou-se o gênero crônica para fazer inferências acerca das deficiências apresentadas pelos alunos, no que diz respeito à estrutura, competência e habilidade do gênero e, sobretudo seu conhecimento de mundo na prova de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (LCT). Nessa conjuntura, não obstante os avanços significativos na área de linguagens e códigos nas escolas brasileiras e no ENEM, com foco nos gêneros textuais, ainda nota-se, em muitos contextos educativos, fragilidades quanto a modelos de ensino-aprendizagem, evidenciando que o desafio é contextual e reflete os problemas e deficiências no âmbito de algumas unidades escolares.

**Palavras-chave:** Gêneros textuais. ENEM. Práticas escolares. Ensino Médio.

## RESUMEN

La inclusión del Examen Nacional de la Secundaria (Exame Nacional do Ensino Médio) como instrumento pedagógico de evaluación de la calidad de la enseñanza de las escuelas brasileñas, ha crecido cada vez más en el desempeño del alumnado y en su visión interdisciplinaria de mundo acerca de las metodologías y prácticas de aprendizaje de la secundaria. Uno de los enfoques que más se diferencia en cuanto a su propuesta didáctica es, sin duda, la percepción de los estudiantes secundarios en relación a los géneros textuales, que abarca una gama de cuestiones del ENEM. Se pueden medir la comprensión y, al mismo tiempo, la conexión entre lo que es demandado y las prácticas desarrolladas en espacios escolares, buscando, entonces, evidenciar cual es el nivel de comprensión de los alumnos acerca de los géneros textuales. En este contexto, el presente estudio tiene por objetivo comprender el trabajo pedagógico con los géneros textuales en el ámbito de la Secundaria, de acuerdo con la perspectiva de la prueba de Lenguajes y Códigos y sus Tecnologías exigidas en el ENEM. Los aportes teóricos, aquí utilizados, están fundamentados, principalmente, en los estudios de Marcuschi (2010), Travaglia (2002), PCN (1998), Brasil (2012), Koch (2004), Lajolo (2004) y Lopes-Rossi (2004). Para ello, se desarrolló una investigación bibliográfica, de naturaleza cualitativa, con un sesgo exploratorio, por medio de selección y lectura de hallazgos científicos, así como documentos disponibles en plataformas de investigación y búsqueda online (Scielo y Google Académico), además de otras fuentes de consulta. De esta forma, se utilizó el género crónico para hacer inferencias acerca de las deficiencias presentadas por los alumnos, en lo que se refiere a la estructura, competencia y habilidad del género y, sobre todo su conocimiento de mundo en la prueba de Lenguaje, Códigos y sus Tecnologías (LCT). En este contexto, a pesar de los avances significativos en el área de lenguajes y códigos en las escuelas brasileñas y en el ENEM, con foco en los géneros textuales, todavía se nota, en muchos contextos educativos, fragilidades en cuanto a modelos de enseñanza-aprendizaje, evidenciando que el desafío es contextual y refleja los problemas y deficiencias en el ámbito de algunas unidades escolares

**Palabras clave:** Géneros textuales. ENEM. Prácticas Escolares. Secundaria.



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LCT	Linguagem Código e suas Tecnologias
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCEM	Parâmetros Curriculares do Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>2 GÊNEROS TEXTUAIS E A CONSTRUÇÃO DO TEXTO: UMA REFLEXÃO SOBRE A PREPARAÇÃO PARA O ENEM NO ENSINO MÉDIO</b> .....	<b>14</b>
2.1 A CONTRIBUIÇÃO DA LINGUÍSTICA TEXTUAL NO ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS: ASPECTOS HISTÓRICOS .....	14
2.2 O TEXTO ARGUMENTATIVO .....	17
2.3 O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO MÉDIO .....	19
2.3.1 O gênero textual no Currículo Escolar (OCEM) .....	19
2.3.2 Os Gêneros Textuais no Livro Didático do Ensino Médio .....	22
2.3.3 O gênero textual na perspectiva do Enem na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias .....	22
2.4 O GÊNERO TEXTUAL E SUA FUNÇÃO NO TEXTO .....	24
2.4.1 A crônica .....	25
<b>3 ANÁLISE DO GÊNERO CRÔNICA NA PROVA DO ENEM E NO VIÉS DO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO</b> .....	<b>28</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>36</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>38</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Surgido em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), assim como os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCEM), inserem-se na seara das reformas sofridas pelo Ensino Médio a partir de 1996, com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Nessa perspectiva, o exame adota como princípio a indissociabilidade entre a educação e a cidadania, priorizando a relevância prática e social do conhecimento, por meio da aplicação de testes e questões com abordagens do cotidiano que evidenciem a capacidade crítica e analítica dos estudantes de compreender os fenômenos que ocorrem a sua volta e práticas de comunicação mais eficientes, de acordo com (SILVEIRA et al., 2015).

Em suma, o ENEM destina-se à avaliação do desempenho dos alunos egressos da educação básica na aplicação dos conteúdos disciplinares à resolução de problemas do dia-a-dia. Para ratificar Castro e Tiezzi (2005) defendem que é importante que a escola priorize o trabalho respaldado nas habilidades e competências dos discentes, como também o desenvolvimento crítico sócio-cognitivo que lhes permitam atuarem como sujeitos reflexivos de problemas do cotidiano.

Sob essa perspectiva, Oliveira (2016); Lopes-Rossi (2004) destacam a relevância social a qual o ENEM se propõe, ou seja, avaliar a escrita, com base em critérios específicos de avaliação de competências, considerando a norma padrão da língua, a compreensão textual; a capacidade argumentativa, conhecimento dos mecanismos linguísticos de articulação, capacidade de elaboração e a apresentação de uma proposta de intervenção na problemática trazida pelo tema.

Nesse sentido, insere-se predominantemente a proposta da seção de Linguagens e Códigos do ENEM à compreensão didática dos estudantes no que tange à percepção e entendimento de gêneros textuais, sendo este uma competência que permeia o exame em quase todas as áreas de conhecimento. Com isso, a denominação gênero textual recobre um conjunto de possibilidades, que abrange desde cartas até bulas de remédios, dentre outros aspectos da linguagem e favorecem positivamente o ensino de língua materna preconizado pelos documentos norteadores, trazendo uma nova roupagem para com as discussões de textos e discursos mais aprofundadas. No entanto, ainda assim, cresce o número de

estudantes que demonstram não entender a proposta ou compreender as abordagens dos gêneros textuais no ENEM, de modo a refletir as fragilidades e os desafios que as escolas públicas e privadas ainda têm pela frente. Prova disso, na edição 2015 do ENEM, apenas 250 pessoas obtiveram a nota máxima, que é de 1.000 pontos, ao passo que, por outro lado, o quantitativo de 529.374 de estudantes secundaristas zeraram a redação, demonstrando, nesse sentido, fragilidades no ensino e na formação dos jovens que, cada vez menos, conseguem articular ideias próprias. (ENEM, 2015).

Considerando a relevância do tema e as discussões teóricas acerca dos gêneros textuais, na perspectiva do ENEM, o objetivo geral do presente estudo é compreender o trabalho pedagógico desenvolvido com gêneros textuais no âmbito do Ensino Médio em conexão com a perspectiva da prova de Linguagens e Códigos no ENEM. Para isso, temos como objetivos específicos: argumentar sobre a importância do trabalho com os gêneros textuais e sua função no texto; apresentar as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM); refletir sobre o impacto das deficiências de conteúdo para o desempenho dos estudantes do Ensino Médio quanto à compreensão dos gêneros textuais que permeia as questões do exame e descrever conceitos e concepções do texto argumentativo, destacando o trabalho com o gênero crônica.

Nesse cenário, o presente estudo questiona porque, não obstante a escola apresente um leque de acervo de material didático disponível para o aluno, ainda é preocupante que os mesmos apresentem tantas dificuldades de interpretar e compreender os diversos gêneros textuais na prova de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (LCT). Por essa ótica, pode-se perceber a falta de incentivo à leitura e prática contínua de escrita, além de compreensão de gêneros textuais que são, em geral, solicitados de estudantes no momento da proposta das redações ou enunciados das questões. Por outro lado, a limitação de alguns professores ao fazer uso exclusivo do livro didático como única ferramenta para trabalhar as habilidades e competências exigidas pelo ENEM.

Para fundamentar a pesquisa, o trabalho está fundamentado, principalmente, à luz das teorias de Marcuschi (2010), Travaglia (2002), PCN (1998), Brasil (2012), Koch (2004), Lajolo (1996) e Lopes-Rossi (2004). Enquanto, a metodologia utilizada é uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, com um viés exploratório, por meio de seleção e leitura de achados científicos, como também documentos

disponibilizados em plataformas de pesquisa e busca online (SciELO e Google Acadêmico), além de outras fontes de consulta. Dessa forma, utilizou-se o gênero crônica para fazer inferências acerca das deficiências apresentadas pelos alunos, no que diz respeito à estrutura, competência e habilidade do gênero e, sobretudo seu conhecimento de mundo na prova de LCT.

Quanto à estrutura deste trabalho, o Capítulo 1 apresenta os e pressupostos introdutórios acerca do papel do estudo dos gêneros textuais no contexto escolar no ensino médio, bem como os objetivos, justificativa e problema de pesquisa.

O Capítulo 2, por sua vez, aborda as principais vertentes teórico-conceituais acerca dos gêneros textuais, do papel dos atores no uso e introdução desses conceitos no Ensino Médio, as vantagens de se conhecer os gêneros textuais em função de um bom desempenho no ENEM e também no livro didático, bem como apresentação sucinta sobre a crônica, sendo este o gênero escolhido para análise e delimitação da pesquisa.

Por fim, o capítulo 3 consta de uma análise de uma questão do ENEM e de uma atividade de um manual didático, que versa sobre a crônica, ao realizar uma reflexão acerca dos pontos críticos e positivos da metodologia do trabalho que é aplicado no exame, com o objetivo de compreender se esse conhecimento vai de encontro ao que é lecionado no Ensino Médio.

## **2 GÊNEROS TEXTUAIS E A CONSTRUÇÃO DO TEXTO: UMA REFLEXÃO SOBRE A PREPARAÇÃO PARA O ENEM NO ENSINO MÉDIO**

### **2.1 A CONTRIBUIÇÃO DA LINGUÍSTICA TEXTUAL NO ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS: ASPECTOS HISTÓRICOS**

O estudo dos gêneros textuais vem sendo desenvolvido desde Platão e Aristóteles, desde então têm feito parte das preocupações dos cientistas da linguagem textual, especialmente na contemporaneidade, período onde o texto adquiriu uma profundidade significativa. Segundo Dias (2000), este estudo tem interessado tanto à história da retórica quanto às pesquisas modernas da poética e da semiótica literária e às teorias linguísticas atuais.

Explicando-se, assim, a variedade de abordagens, como pode-se atestar na metalinguagem usada, pois usam-se termos como: gêneros, tipos, modos, modalidades de organização textual, espécies de texto e discursos, segundo o autor Coscarelli (2016), Bezerra e Augusta (2016). Historicamente, a linguística textual enfrentou algumas fases até sua consolidação significativa no contexto escolar.

Seus primórdios, ainda na década de 60, surgiram na Europa Central, evidenciando os primeiros estudos abordando o texto oral e escrito bem como os fatores que levam à sua produção, à compreensão e à recepção. Mas, de uma maneira inicial, na época, os estudos estavam centrados diretamente nas análises transfrásticas que surgem a partir da observação de que fenômenos existentes no texto não poderiam ser discutidos somente pelas teorias vigentes (Estruturalismo e Gerativismo) por ultrapassarem os limites da frase simples e complexa. (MORATO, 2004).

A necessidade de considerar o conhecimento intuitivo do falante na construção do sentido global do enunciado e no estabelecimento das relações entre as sentenças e o fato de vínculos coesivos não assegurarem unidade ao texto conduzem à construção de outra linha de pesquisa. (MORATO, 2004). Nessa nova linha, procurou-se considerar o texto não apenas como sequência de frases, mas um todo, dotado de unidade própria.

Considerando as vertentes da linguística, pois, o texto é encarado como unidade que, apesar de poder ser de tamanho indeterminado, é, em geral, delimitada, com um início e um final mais ou menos explícito. Ainda fazendo parte

da fase em que o texto é visto como um produto acabado, como unidade a ser circunscrita, há definições que priorizam o fato de o texto apresentar um determinado conjunto de conteúdos. Como exemplo, podemos citar aquela em que o texto é considerado como “[...] um complexo de proposições semânticas [...]”, de acordo com Koch (2003, p. 17).

Surgem então, no período vigente, as chamadas "Gramáticas de Texto". Apesar da evolução contínua e significativa, cabe reconhecer alguns problemas na formulação das Gramáticas Textuais. Segundo Morato (2004), o primeiro é a conceituação do texto como uma unidade formal, dotada de uma estrutura interna e gerada a partir de um sistema finito de regras, internalizado por todos os usuários da língua. Outro problema é a separação entre as noções de texto e discurso.

Conforme recorda Marcuschi (1998), no fim da década de 70, o enfoque deixa de ser a competência textual dos falantes para a noção de textualidade, sendo esta o “[...] modo múltiplo de conexão ativado sempre que ocorrem eventos comunicativos [...]” (KOCH, 2003, p. 23). A partir da década de 90, os estudos linguísticos tomaram novos rumos, com o surgimento do interacionismo, que abrangeu os diversos segmentos da Linguística. Segundo Morato (2004, p. 316), “[...] a noção de interação em Linguística se coloca numa perspectiva de abordagem de alguns fenômenos como o processo de produção textual que passa a ser resultado de uma atividade interacional”.

Nessa perspectiva, a Linguística Textual, no estágio de fortalecimento, assume uma feição interdisciplinar e passa, pois, a considerar o texto como resultado do processo de interação de uma rede de elementos sociais, cognitivos e linguísticos, valorizando assim a diversidade de textos existentes na sociedade que tem sido objeto de estudo de vários linguistas, que procuram critérios para classificá-los, surgindo dentre os conceitos selecionados os de “tipo” e “gênero” textuais.

Além disso, Coscarelli (2016) ressalta que os textos podem ser definidos a partir de aspectos diferenciados como, por exemplo, uma sequência coerente e consistente dos signos linguísticos; a delimitação por interrupções significativas na comunicação e o status do texto como maior unidade linguística.

Por outro lado, tentando contribuir para esse estudo, Marcuschi (2010) defende a ideia de que uma classificação tipológica deve levar em conta critérios linguísticos, funcionais e contextuais, observando o texto como produto social, inserindo-o no dia a dia do aluno. Assim, considerando essa classificação tipológica,

o autor salienta que: “[...] tipo é um fenômeno teoricamente claro e empiricamente heterogêneo enquanto forma textual, e gênero, fenômeno pouco claro, mas empiricamente claro e constituído como forma textual realizada de fato [...]”. (MARCUSCHI, 2010, p. 22).

É importante lembrar, ainda, que no decorrer dos anos 80, estudos referentes à classificação dos textos se intensificam, sendo desenvolvido um grande número de pesquisas sobre os tipos e, especialmente, gêneros textuais. Dionísio (2002, p. 23) faz a distinção entre gêneros e tipos textuais relevantes para o nosso trabalho.

Por tipos textuais o autor entende que são: constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas; constituem seqüências [sic] lingüísticas [sic] ou seqüências [sic] de enunciados e não são textos empíricos; sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas; tempo verbal; designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.

No entanto, há algumas disposições, segundo Marcuschi (2002) e Costa Val (1991), há alguns elementos que constituem a concepção de texto, que vai além de um simples amontoado de frases, mas com sentido lógico, significativo e coerente.

Essa percepção de entendimento é reforçada, evidentemente, por meio da prática comum de discurso, que evidencia, ainda segundo Marcuschi (2002), sete abordagens do reconhecimento textual: a *coerência* e a *coesão* (fatores orientados pelo texto, de natureza lingüística e conceitual); *intencionalidade* e a *aceitabilidade* (orientados pelo aspecto psicológico); a *informatividade* (critério orientado pelo viés comunicacional); e *situacionalidade* e *intertextualidade*, que são orientados pelo aspecto sociodiscursivo.

Para considerar atividade de produção textual numa ótica interacionista, deve-se, portanto, levar em conta fatores sociodiscursivos, antes mesmo dos aspectos lingüísticos inerentes à própria materialização escrita do texto.

Para gêneros textuais, o autor tem a seguinte definição:

São realizações lingüísticas [sic] concretas definidas por propriedades sócio comunicativas; constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas; a sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função; exemplos gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo receita culinária, bula de



remédios, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de curso, conversa o espontânea, conferência, carta eletr nica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc. (DIONÍSIO, 2002, p. 23).

Ao reafirmar o entendimento do autor, em estudos desenvolvidos pela Linguística Textual, tipo textual   uma no o que remete ao funcionamento da constitui o estrutural do texto, isto  , um texto, pertencente a um dado g nero textual, pode trazer na sua configura o vários tipos textuais como a narra o, descri o, disserta o/argumenta o e injun o, os quais confeccionam a tessitura do texto, ou, nas palavras de Bakhtin (2000), constituem a estrutura composicional do texto conforme os padrões do g nero do discurso.

## 2.2 O TEXTO ARGUMENTATIVO

O texto argumentativo   a modalidade preferencial explorada durante a realiza o da prova do Enem que evidencia a capacidade de convencimento e articula o de estruturas lógicas de g neros textuais. Duschl (2000) coloca, nesse caso, que a argumenta o   peça chave no trabalho científico, uma vez que um dos objetivos da pesquisa científica   a gera o e a justifica o de alega es de conhecimento, crenças e a es tomadas para entender a natureza.

No contexto da ciência, compromissos com teorias, métodos e também com objetivos são resultado de uma avalia o crítica e de reflexões entre as comunidades de cientistas, que envolve a argumenta o. Dessa forma, pode-se evidenciar a argumenta o como prática comunicativa fundante e estruturadora da prática científica, coerente, sistemática e lógica, fundamentada a partir de técnicas e metodologias que promovem compreensão e entendimento de todos os elementos de um texto.

No que tange a essas técnicas estratégicas, Citelli (2004) explica que, em qualquer texto, busca-se convencimento e objetiva-se os efeitos pragmáticos da linguagem. Por meio do texto argumentativo, ressalta-se a capacidade que as palavras têm de influenciar as pessoas e as suas atitudes, bem como seus comportamentos e interpreta o das ideias. Seguindo o raciocínio, entende-se que a argumenta o está na língua não importando qual meio as pessoas usem-na para

se comunicar, isso porque em todo texto há uma ideologia, mesmo que o locutor não seja plenamente consciente disso. Além disso, ele expressa uma camada de significados tangíveis às pessoas, podendo representar uma capacidade de convencimento.

Por falar em significados, o termo persuadir vem do latim *persuadere*, que significa convencimento, tendo assim, segundo Citelli (2004), uma vertente autoritária, ou seja, quem aconselha levar o outro a aceitação de uma ideia, podendo acrescentar ainda que, para aconselhar, normalmente, é preciso ter um maior poder do que o aconselhado. Para tanto, afirma-se, pois, que o persuasor atua diretamente através da linguagem pretendendo produzir efeitos de sentido, respostas, estabelecendo mecanismos argumentativos capazes de causar esses efeitos.

Para Garcia (2000), o ato de argumentar está intimamente relacionado à consistência dos fatos. Sendo assim, ele estabelece condições para que haja argumentação nos textos orais ou escritos, tendo a mesma que se basear na lógica e não no que ele chama de “juízos de simples inspeção” que são os preconceitos, superstições ou generalizações apressadas.

Além disso, segundo Koch (2004) o xingamento, a ironia, o sarcasmo, por mais brilhante que pareçam e por mais que consigam desequilibrar o oponente, jamais devem ser considerados como elementos argumentativos, pois fogem à consistência dos fatos, tendendo simplesmente ao comportamento falacioso, comprovando nada menos que a falta de argumentos.

Nesse sentido, é fundamental compreender estrutura do discurso, inclusive no âmbito das modalidades textuais cobradas no ENEM, a exemplo dos textos argumentativos. (KOCH, 2004). Essa abordagem é um dos modelos de gêneros textuais e consiste na defesa de uma ideia por meio de argumentos e explicações, à medida que é dissertativo; bem como seu objetivo reside na formação de opinião do leitor, ou seja, caracteriza-se por tentar convencer ou persuadir o interlocutor da mensagem, sendo, pois, argumentativo. (CITELLI, 2004).

## 2.3 O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO MÉDIO

Compreender de que maneiras os gêneros textuais são cobrados dentro das questões do ENEM é um artifício de acompanhamento pedagógico crucial para a definição de linhas de atuação metodológicas que contemplem currículo permeado de linguística, conhecimento de mundo e entendimento social.

Ao analisar os comportamentos dos gêneros na prova de Linguagem, Código e suas Tecnologias, professores e equipes pedagógicas se sentem preparados para capacitar os discentes do Ensino Médio e reconhecer, nos diversos textos argumentativos, as abordagens dos gêneros, o reconhecimento de elementos textuais, a interdisciplinaridade e a aplicação prática em diversos contextos. Além disso, é possível analisar, também, o papel do livro didático na condução e orientação de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o mecanismo pedagógico, relevante no espaço escolar, o livro didático do Ensino Médio deve contemplar os gêneros textuais como expõe e regulamenta a OCEM, LDB e outras vertentes pedagógicas. A sua utilização no âmbito das salas de aula, possibilita a difusão mais facilitada de conhecimento em gêneros textuais, o que é tema do presente estudo.

Antes de adentrar nas análises dos gêneros nas questões do ENEM, é preciso explicar principais pressupostos teóricos e históricos que perpassaram as diversas concepções de linguística no Ensino Médio.

### 2.3.1 O gênero textual no Currículo Escolar (OCEM)

Os textos possuem diferentes gêneros e finalidades, nesse contexto, faz-se importante conhecer a definição e função social de cada um deles. Portanto, gêneros textuais são:

Maneiras de organizar as informações linguísticas de acordo com a finalidade do texto, com papel de interlocutores e com características da situação. Aprendemos a reconhecer e utilizar gêneros textuais no mesmo processo em que “aprendemos” a usar o código linguístico: reconhecendo intuitivamente o que é semelhante e o que é diferente nos diversos textos. (MARINHO, 1997, p. 25).

Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio comunicativas; constituem textos realizados cumprindo as funções em

situações comunicativas; nomeação abrange o conjunto aberto e praticamente ilimitado das designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função. (MARCUSCHI, 2002, p. 23).

Nesse sentido, os PCN (2000) propõem para o Ensino de Língua Portuguesa, a incorporação dos gêneros textuais e/ou discursivos como objeto de ensino, contemplando as práticas de leitura e produção de textos. Logo, compreender as OCEM é um mecanismo imprescindível para aperfeiçoar as didáticas relacionadas a ensino e concepção pedagógica dos gêneros textuais.

É importante destacar, também, que o currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos alunos e que se propõe a realizar. Portanto, qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito. O Projeto Pedagógico e o Currículo da Escola devem ser objetos de uma ampla discussão para que suas propostas se aproximem sempre mais do currículo real que se efetiva no interior da escola e de cada sala de aula.

Vale ressaltar, ainda, que a LDB, Lei 9.394/96, ao vincular a educação ao trabalho e ao exercício da cidadania, estabeleceu uma nova dinâmica à prática escolar. As propostas de reformulação do ensino básico trouxeram à tona a necessidade de um currículo direcionado à formação de sujeitos participativos, cidadãos atuantes com um potencial transformador; sujeitos com um discernimento para refletir sobre si e sobre o outro, sobre os diversos cenários, enfim, sujeito plenamente consciente da dimensão social. (SILVA, 2011).

A partir dessa proposta, o trabalho com gêneros tem sido amplamente difundido no âmbito educacional, no que se refere a Ensino de Língua no Ensino Médio. Esse estudo com diversos gêneros se faz importante, pois, como afirma Marcuschi (2004, p. 115), “[...] os gêneros textuais são os textos que encontramos no cotidiano e que apresentam os padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais [...]”.

Pensando assim, um indivíduo não pode construir os gêneros do discurso sozinho, uma vez que a comunicação acontece de forma coletiva e a transformação na linguagem depende do fator tempo e massa falante. Assim, cabe ao indivíduo compreender os gêneros existentes e a escola torna-se um ambiente propício para aquisição desse conhecimento. (SILVA, 2011).

Para Marcuschi (2003) os gêneros textuais manifestam-se através da oralidade e também da escrita, sendo materializados através de situações comunicativas recorrentes. Na visão do autor, são os textos que circulam na vida cotidiana com “[...] padrões sócio-comunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas, por meio da perspectiva de contexto da linguagem [...]” (MARCUSCHI, 2003, p. 3).

Nessa perspectiva, faz-se importante que o professor obtenha uma visão ampla do que ensinar, para que ensinar e para quem ensinar. (CABRAL, 2011). Portanto, ao se trabalhar os gêneros na aula de Língua Portuguesa de forma contextualizada, leva em consideração os fatores que faz com que gênero ocupe lugar importante no contexto, contribui-se para o ensino e aprendizado essencial, pois a partir da diversidade de texto, é possível trabalhar diferentes manifestações da linguagem no âmbito curricular, ainda mais no Ensino Médio, de forma que atenda às necessidades dos alunos ao empregar linguagem nas práticas sociais.

Desse modo, a concepção que a escola tem sobre o que é ler reflete-se na proposição de seu ensino, de maneira que, quando se analisa a evolução das atividades de leitura frequentes na escola, pode-se ver a correspondência com evolução de conceito sobre aprendizagem. Em consequência de novos estudos, nascem novas propostas pedagógicas, auxiliando cada vez mais no desenvolvimento e aprendizagem. Essas propostas nascem em função de prática de sala de aulas das necessidades sociais e econômicas da sociedade.

Segundo os PCN, o importante é saber utilizar a fala adequadamente nas diversas situações de comunicação. A questão não é corrigir a forma que se fala, mas adequar à linguagem tornando-a eficaz. Com isso, a escola deve propor situações didáticas onde o aluno possa utilizar a linguagem oral nas diferentes situações comunicativas, principalmente nas mais formais.

Contudo, a língua, no OCEM e nos demais âmbitos de ensino, é uma produção social, porque ela é produzida socialmente. A sua produção e reprodução são fatos do cotidiano, dentro de um espaço e tempo. Assim, uma língua que varia de acordo com o grupo social, com poder aquisitivo, com seu capital cultural, etc., não pode ser definida como um bem em comum entre todos os falantes, mas sim algo variável. (MARCUSCHI, 2005).

### 2.3.2 Os Gêneros Textuais no Livro Didático do Ensino Médio

No que se refere aos Gêneros Textuais, não se poderia deixar de mencionar a sua influência no que se refere aos livros didáticos. Com a divulgação, via PCN, da importância dos gêneros textuais para o desenvolvimento da competência comunicativa, essa influência tornou-se mais visível. Ao se comparar um livro didático atual com outro publicado antes dos PCN. (BRASIL, 2000), é impossível não se perceber, por exemplo, mudanças na quantidade de gêneros textuais trabalhados. “Esse é um aspecto positivo, mas quantidade nem sempre está relacionada à qualidade. É necessário atentar-se para alguns alertas”, como afirma Fiorin (2006, p.60) ao comentar sobre a relação entre gêneros textuais e livro didático, ou seja, os gêneros textuais, nos livros didáticos devem estar adequados à realidade sócio-comunicativas dos alunos.

Nesse sentido, é de significativa importância evidenciar o enfoque que os gêneros textuais recebem no livro didático do Ensino Médio, pois este tem um papel vital na transmissão e legitimação dos sentidos e valores veiculados pelos gêneros textuais. Antes, porém, precisa-se compreender esse objeto de pesquisa, o livro didático, que, muitas vezes, é o único material de leitura para os estudantes socialmente excluídos, porém nem sempre eficiente no processo de ensino-aprendizagem. (BARROS, 2007).

Para se analisar de que modo o livro didático se encontra atualmente, conforme diz Soares (2014), diversos discursos são lançados e fortalecidos no contexto da aprendizagem: o olhar político, que tem como foco o processo de seleção e distribuição do livro didático; olhar econômico, que se concentra na produção, comercialização e distribuição desses livros e o olhar pedagógico, com vista à avaliação e orientação no que diz respeito à escolha e ao uso.

### 2.3.3 O gênero textual na perspectiva do Enem na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM) (2000) apontam que, em situação de ensino, o uso da língua materna depende da escolha de gêneros e tipos de discurso, e essas escolhas refletem no domínio de “contatos textuais” não

declarados, mas que estão implícitos no texto. “Tais contatos exigem que se fale/escreva desta ou daquela forma, segundo este ou aquele gênero, ou seja, a partir disso é que saem as formas textuais.” (PCNEM, 2000, p. 22).

A partir dessa ótica, o uso dos gêneros textuais indica as possibilidades de usos da língua de acordo com o contexto. No que se refere ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o documento Guia para o Ensino Médio, apresenta a colocação das tarefas a serem exercidas pelo docente, ou seja, “[...] a prática de análise e reflexão sobre a língua, na medida em que se fizer necessária ao progresso da proficiência oral e escrita, em compreensão e produção de textos [...]”. (BRASIL, 2012, p. 6).

De acordo com os aportes de Silva (2017); Marcuschi (2010), essa colocação corrobora com uma das premissas dos Parâmetros de Língua Portuguesa, que indicam a importância de além de abordar textos da tradição literária brasileira, faz uma abordagem mais intensa dos gêneros em circulação nas esferas públicas, e principalmente, com as formas de expressão e os gêneros próprios das culturas juvenis.

Ao considerar a área de conhecimento de LCT destaca-se que ela é organizada a partir de nove competências, cada qual com suas respectivas habilidades. Vale ressaltar que, essa pesquisa se deterá à abordagem dos gêneros textuais pelo ENEM, ao apresentar as competências e habilidades que considera-se referirem de modo mais relevante ao tema deste trabalho. Veja a seguir o que diz os PCN a respeito:

A avaliação dos textos, no âmbito do ENEM, tem por objetivo verificar competências linguísticas na dimensão textual. Isso implica considerar o desempenho do participante quanto às habilidades de demonstrar conhecimento de mecanismos linguísticos necessários para seleção e interpretação de informação, estruturando no texto do tipo dissertativo-argumentativo, no qual se constituem as entidades significativas: pela tessitura textual percebe-se a intrínseca relação entre linguagem e práticas sociais. (BRASIL, 2012, p. 9).

É inegável que, pela própria natureza do exame, não é possível nem necessário que todas as características da escrita como produção textual se façam presentes, pois esse processo demanda etapas, o que não é o objetivo do exame, já que o momento de a prática da escrita ser treinada corresponde ao período de

escolarização, conforme Coscarelli (2016); Silva (2017) ao afirmar que o papel do ENEM é apenas avaliar.

Contudo, uma vez que assume uma visão de texto fincada na relação entre linguagem e mundo e, sobretudo, como prática social, ele precisa criar a proposta de produção textual que melhor atenda às concepções assumidas. Nesse sentido, se os alunos, durante os anos de escola, devem ser treinados quanto à prática da escrita inserida em situações reais de uso da língua, eles também devem ser avaliados sob mesmas condições, haja vista articulação entre ENEM e PCNEM. (MARCUSCHI, 2010; BRASIL, 2012; SILVA, 2017).

É importante destacar que devido à importância conquistada pelo ENEM desde o seu surgimento, em 1998, até dias atuais, sobretudo dos últimos quatro anos para cá, quando se transformou na forma de acesso às principais universidades públicas do país, ele passou a ter forte influência não só sobre os conteúdos disciplinares selecionados, como também sobre métodos de ensino adotados pelas escolas do nível médio. (SILVA, 2017).

Para retificar, se nos últimos anos do processo de escolarização acabavam destinados ao preparo para prova do vestibular, agora o foco volta-se para prova do ENEM, pois o êxito no desempenho dos alunos no exame passa a ser exigência social e as escolas são cobradas a darem conta da nova demanda que, às vezes, não condiz com algumas práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, como por exemplo, limitar-se apenas ao uso do Livro Didático como única ferramenta a ser trabalhada.

## 2.4 O GÊNERO TEXTUAL E SUA FUNÇÃO NO TEXTO

O gênero textual crônica tem se destacado por ser bastante explorado nas provas do Enem, em todos os anos, conquistando assim um lugar privilegiado dentro de salas de aula, no cotidiano dos alunos e em todos os espaços de aprendizagem, uma vez que relevantes são as suas particularidades na compreensão de linguagem e das abordagens interpretativas.



### 2.4.1 A crônica

A palavra crônica é de origem latina, *Chronica*, e objetiva relatar um ou mais situações do cotidiano em tempo determinado, possui número reduzido de personagens, ou mesmo nenhum, e seu tom é, em geral, irônico, reflexivo, humorístico, lírico, crítico e/ou informativo. (AMARAL, 2009, p. 36).

Segundo Motta-Roth (2010, p. 75), o termo “[...] mudou de sentido em sua evolução, mas nunca perdeu os vínculos com o sentido etimológico que lhe é inerente e que está em sua formação”. Tal afirmação confirma que a temática da crônica contempla seu tempo e, sendo assim, cumpre seu objetivo.

Partindo dessas informações, é necessário conhecer a estrutura linguística que o gênero crônica apresenta, para que os alunos sejam capazes de reconhecê-lo nos variados suportes comunicativos encontrados nas práticas sociais a serem desenvolvidas. Nesse sentido, a crônica se caracteriza por se tratar de uma narração curta que descreve fatos da vida cotidiana através de personagens comuns. Ela pode ter caráter humorístico, crítico, satírico e/ou irônico e segue um tempo cronológico. Possui uma linguagem simples ao fazer uso da oralidade na escrita e do coloquialismo na fala das personagens.

Assim como a estrutura linguística, todo gênero textual apresenta uma estrutura composicional, a crônica, por sua vez, também tem sua composição que se caracteriza por não apresentar um padrão fixo, como algumas tipologias textuais, mas apresenta linhas gerais que costumam ser seguidas pela maioria dos autores.

Desse modo, esse gênero pode ser construindo, primeiramente, com um parágrafo que verse a observação ou experiência de um caráter mais pessoal sobre o tema que será abordado. Em seguida, no 2º parágrafo já é possível aparecer nitidamente à temática central da crônica, bem como sua relevância social, ou seja, uma visão subjetiva que será apresentada ao longo dos parágrafos. No parágrafo seguinte, o tema é apresentado de forma a contemplar uma relação de comparação entre problemas sociais. Por fim, o autor retoma a ideia central, defendida ao longo do texto para dar consistência ao seu discurso, mostrando-se claramente crítica à abordagem defendida.

Tendo em vista o conhecimento do gênero crônica, atualmente se discute muito sobre os métodos ou as formas de como despertar no aluno o interesse pela

prática discursiva de leitura, já que se vive no mundo em constante processo de globalização, permeado pelos meios tecnológicos modernos de comunicação que lhe permite uma informação de forma fácil, ágil e prática. (RODRIGUES, 2002). Sabe-se que a prática de leitura na escola é algo que deve estar em construção constante, pois uma das metas do professor é conduzir o seu aluno a desempenhar uma leitura prazerosa da qual ele, enquanto leitor sinta a necessidade de desenvolvê-la sempre sem imposições.

Dessa forma, segundo Rodrigues (2002), é necessário que o professor se torne um orientador didático do ensino e leve para a sala de aula textos que desperte nos jovens leitores interesse pelo ato de ler de maneira intensificada. Partindo desse foco, percebe-se que a crônica é um gênero textual interessante que proporciona no educando reflexão, descontração e o senso crítico sobre as diversas temáticas sociais e culturais que ocorrem no cotidiano que vivenciam.

De acordo com Travaglia (2002), os cronistas, por meio de textos retratam os fatos corriqueiros da sua época e revelam, de forma literária, a sociedade em que vive através de uma reflexão sobre os conflitos e problemas que envolvem sua rotina. A linguagem utilizada pode ser coloquial e mostra o retrato de uma época e de uma sociedade, sem intenção de reproduzir os fatos, mas de recriar de forma ficcional a realidade.

Desse modo, para o autor, o gênero crônica, como uma ferramenta didática, é de grande importância, pois por meio dele é possível mostrar ao leitor uma visão mais profunda dos fatos corriqueiros de uma sociedade, além de fazê-los refletir sobre os acontecimentos. É também, através desse gênero que o aluno torna-se capaz de relatar as vivências cotidianas, fazendo o uso de recursos literários como a ironia, a ficção e outros.

Além de servir como registro de fatos atemporais do cotidiano, a crônica tem o poder de imprimir poeticidade aos fatos mais corriqueiros e, com humor ou com ironia, desenhar um mundo para o leitor, fazendo-o, muitas vezes, viajar na imaginação. Isso porque ele registra com humor e, algumas vezes, com ironia, aquilo que pode ocorrer com o eu e com o outro, a saber: encontro inesperado, confusão involuntária; nascimento; morte; a separação, enfim, acontecimento da vida, na vida e para a vida.

Enfim, a partir da leitura de uma crônica, o leitor pode voltar-se para si mesmo e encontrar-se naquilo que é simples, mas que intimamente lhe tem um profundo

significado dado às experiências vivenciadas por ele. (RODRIGUES, 2002; TRIVAGLIA, 2002). Portanto, pode-se concluir que a crônica é o gênero que transforma a vida em palavras, e que tem o poder de informar, de promover discussão e reflexão acerca da vida.

### **3 ANÁLISE DO GÊNERO CRÔNICA NA PROVA DO ENEM E NO VIÉS DO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO**

Esse capítulo, em especial, como componente estratégico de análise, visa contribuir positivamente com a abordagem e inferência do gênero textual crônica no contexto do Ensino Médio, considerando a relevância da função sobre a forma para a resolução das questões de Língua Portuguesa no Enem, em atendimento à diretriz de contextualização proposta pelas OCEM.

Para isso, toma-se por base a matriz de referência da área LCT, em alguns anos de referência, considerando as competências e habilidades, entretanto, apenas serão analisadas a competência seis e a habilidade dezoito que estão diretamente relacionadas à abordagem dos gêneros textuais no Ensino Médio.

Por esse viés analítico, os aspectos quantitativos e qualitativos serão levantados a partir da análise da questão 121 do ENEM 2014, ligadas à área LCT, no ENEM, tendo como foco a Língua Portuguesa. Em seguida, se realizará um contraponto dessa questão com outra questão do livro didático do ensino médio. (ABAURRE & ABAURRE, 2015).

Veja, a seguir, a crônica apresentada pelo ENEM:

#### **QUESTÃO 121 (ENEM 2014)**

Leia o texto a seguir para responder à questão:

##### **A outra noite**

Outro dia fui a São Paulo e resolvi voltar à noite, uma noite de vento sul e chuva, tanto lá como aqui. Quando vinha para casa de táxi, encontrei um amigo e o trouxe até Copacabana; e contei a ele que lá em cima, além das nuvens, estava um luar lindo, de lua cheia; e que as nuvens feias que cobriam a cidade eram, vistas de cima, enluaradas, colchões de sonho, alvas, uma paisagem irreal.

Depois que o meu amigo desceu do carro, o chofer aproveitou o sinal fechado para voltar-se para mim:

- O senhor vai desculpar, eu estava aqui a ouvir sua conversa. Mas, tem mesmo luar lá em cima?

Confirmei: sim, acima da nossa noite preta e enlameçada e torpe havia uma outra – pura, perfeita e linda.

- Mas, que coisa...

Ele chegou a pôr a cabeça fora do carro para olhar o céu fechado de chuva. Depois continuou guiando mais lentamente. Não sei se sonhava em ser aviador ou pensava em outra coisa.

- Ora, sim senhor...

E, quando saltei e paguei a corrida, ele me disse “boa noite” e um “muito obrigado ao senhor” tão sinceros, tão veementes, como se eu lhe tivesse feito um presente de rei.

***Rubem Braga***

Analisando as principais características do texto lido, podemos dizer que seu gênero predominante é:

- a) Conto.
- b) Poesia.
- c) Prosa.
- d) Crônica.**
- e) Diário.

Ao analisar a forma como essa questão foi elaborada, percebe-se uma falha no que diz respeito à sua contextualização, pois exigem, apenas, que o aluno tenha conhecimento da estrutura composicional e linguística desse gênero, bem como que ele seja capaz de compreender o que está sendo solicitado.

Como se sabe, a crônica é um gênero que tem relação com a ideia de tempo e consiste no registro de fatos do cotidiano em linguagem literária, conotativa, coloquial, às vezes. Nesse sentido, com base na crônica acima, constata-se que essas características estão bem visíveis de ser identificadas, mas exigirá que o aluno, anteriormente, tenha aprendido, sobretudo em sala de aula, com o auxílio do professor, essas características.

No que diz respeito à linguagem, segundo Dionísio, Machado e Ribeiro (2002), a crônica apresenta um estilo direto, espontâneo, jornalístico, de fácil apreensão, mas nem por isso deixa de valer-se da linguagem metafórica que

caracteriza as obras literárias. Coscarelli (2016) afirma que, na crônica, convivem características das modalidades falada e escrita, e isso causa efeito de realidade e atualidade.

Um exemplo da presença da modalidade falada são as crônicas do escritor gaúcho Luis Fernando Veríssimo, nas quais o autor mantém as marcas de coloquialidade ao reproduzir as falas das personagens. Moisés (1979, p. 247) afirma que “a crônica oscila entre a reportagem e a Literatura, entre o relato impessoal, frio e descolorido de um acontecimento trivial e a recriação do cotidiano por meio da fantasia.” Isso quer dizer que, quando a crônica se aproxima do texto jornalístico, não adentra o território da literatura e envelhece de modo rápido. Já quando ingressa no âmbito do texto literário, perdura no tempo.

Ainda vale lembrar que o aluno deve ter conhecimento dos dois tipos de crônica: a literária e a não literária; ambas são construídas a partir de dados da realidade, pois para que ele seja capaz de desenvolver questões desse nível é necessário, também, um trabalho de contextualização do tema abordado em cada uma delas por parte do professor, a fim de propiciar uma aprendizagem significativa e reflexiva que leve o discente a ser competente ao diferenciar ambos os tipos.

Além disso, esse gênero pode apresentar tipologia textual de base narrativa, dissertativa, entre outras, dependendo da intenção do autor. Com isso, a crônica com tipologia de base narrativa possui poucas personagens, e referências espaciais e temporais são limitadas: as ações ocorrem num único espaço, e o tempo normalmente corresponde alguns minutos ou algumas horas. (LAJOLO, 1996).

Tendo em vista os aspectos mencionados anteriormente, se partirá para a análise da questão do capítulo 11, página 159, abordado no livro didático *Produção de textos: interlocução e gêneros de Maria Luiza M. Abaurre e Maria Bernadete M. Abaurre, 2ª Ed, São Paulo: Moderna, 2015*, para compreender como essa atividade sobre o gênero crônica foi elaborada, levou-se em consideração as habilidade e competências que os alunos deverão desenvolver.

Veja, a seguir, a crônica apresentada pelo manual didático:

Observe a crônica abaixo:

### A nuvem

Fico admirado como é que você, morando nesta cidade, consegue escrever uma semana inteira sem reclamar, sem protestar, sem espinaftrar! E meu amigo falou da água, telefone, Light em geral, carne, batata, transporte, custo de vida, buracos na rua etc. etc. etc. Meu amigo está, como dizem as pessoas exageradas, grávido de razões. Mas que posso fazer? Até que tenho reclamado muito isto e aquilo. Mas se eu for ficar rezingando todo dia, estou roubado: quem é que vai aguentar me ler? Acho que o leitor gosta de ver suas queixas no jornal, mas em termos.

Além disso, a verdade não está apenas nos buracos das ruas e outras mazelas. Não é verdade que as amendoeiras neste inverno deram um *show* luxuoso de folhas vermelhas voando no ar? E ficaria demasiado feio eu confessar que há uma jovem gostando de mim? Ah, bem sei que esses encantamentos de moça por um senhor maduro duram pouco. São caprichos de certa fase. Mas que importa? Esse carinho me faz bem; eu o recebo terna e gravemente; sem melancolia, porque sem ilusão. Ele se irá como veio, leve nuvem solta na brisa, que se tingem um instante de púrpura sobre as cinzas de meu crepúsculo.

E olhem só que tipo de frase estou escrevendo! Tome tenência, velho Braga. Deixe a nuvem, olhe para o chão - e seus tradicionais buracos.

Fonte: BRAGA, RUBEM. Ai de ti. Copacabana. Rio de Janeiro: Record, 1960.

Inegavelmente, Rubem Braga é um dos principais nomes acerca dos cronistas, sendo o mesmo trabalhado em sala de aula, a partir do ponto de vista dos elementos constituintes do gênero textual crônica e reconhecimento dos problemas do cotidiano. No referido texto, com narração em primeira pessoa, de um personagem que, em tese, apresenta as contradições e desafios da vida contemporânea, o que certamente são fatos acentuados e percebidos pelo autor da crônica, mas, ao mesmo tempo, parece apresentar um estado contemplativo da rotina.

A "nuvem" a que o autor se refere trata-se de um evento que desponta como a efemeridade da vida, dos acontecimentos e os comportamentos dos homens perante o caos urbano: leve, solto e afável. Tal qual uma nuvem que percorre o seu caminho no céu, sem se deixar abalar pelas intempéries da própria natureza, a vida humana deve ser desvincilhada das preocupações e dos problemas, de forma a garantir maior qualidade.

Em linhas gerais, o autor se sente motivado a escrever sobre assuntos que lhe são exigidos pelo público, e, de fato, é possível perceber essa relação logo no primeiro parágrafo da crônica de Rubem Braga.

Agora, veja as questões que foram construídas para que o aluno do ensino médio possa reconhecer esse gênero e responda as questões de interpretação textual.

Com base no texto acima, responda às seguintes questões.

1. É correto afirmar que, a partir da crítica que o amigo lhe dirige, o narrador cronista:

- a) Sente-se obrigado a escrever sobre assuntos exigidos pelo público
- b) Reflete sobre a oposição entre literatura e realidade
- c) Reflete sobre diversos aspectos da realidade e sua representação na literatura
- d) Defende a posição de que a literatura não deve ocupar-se com problemas sociais
- e) Sente que deve mudar seus temas, pois sua escrita não está acompanhando os novos tempos

2. Em “E olhem só que tipo de frase estou escrevendo! (...)”, o sinal de pontuação utilizado serviu para indicar:

- a) uma admiração
- b) uma pausa
- c) uma indagação
- d) uma continuação

Como ocorre a interdisciplinaridades e a intertextualidades nos gêneros, para mensurar a competência na linguagem, é bastante comum que esse tipo e abordagem de questão exija interação entre temas, para analisar o domínio do estudante acerca de outros componentes estruturantes da gramática. No caso da Questão 2, da crônica, percebe-se a pontuação (exclamação) como fator e elemento que exprime admiração.

Veja estas outras questões:



3. De acordo com o texto, qual a explicação que o cronista deu por ter deixado de reclamar?
- a) Por ele estar doente
  - b) Por estar estudando outras coisas
  - c) **Porque se continuasse reclamando ninguém aguentaria ler mais suas crônicas**
  - d) Porque suas crônicas não estavam sendo publicadas
4. No trecho "... eu o recebo terna e gravemente; sem melancolia, porque sem ilusão.", o termo sublinhado se refere:
- a) ao transporte
  - b) ao telefone
  - c) ao custo de vida
  - d) **ao carinho**
5. Segundo o texto, o que o autor quis dizer quando mencionou o termo "grávido de razões":
- a) Não tinha razão
  - b) **Estava cheio de razões**
  - c) Suas razões não eram boas
  - d) A razão não era suficiente

Evidentemente comuns e acessíveis também são questões que cobram do aluno de Ensino Médio o conhecimento em referentes e elementos básicos de coesão, mesmo que de forma simplificada, mas extremamente cobrados no ENEM, bem como um domínio de sinônimos, antônimos, parônimos, ajudam para responder de maneira coerente cada questionamento.

Conforme é percebido, o gênero textual crônica pode potencializar diversidade de questões que envolvem linguística, gramática e sintaxe, logo o estudante deve estar de certo modo atento a essas cobranças, uma vez que esses são construtos que são trabalhados em sala de aula.

Nessa perspectiva, o aluno participativo, que compreende a aplicação desses conceitos e reconhece a aplicabilidade dentro de outros textos, consegue explorar melhor a sua função e conquistar êxito nesse modelo de questão, que, em geral, não é complicada de compreender. No entanto, percebe-se, nessa questão, de fato, pouca aproximação entre conteúdos trabalhados em sala de aula e o que é exigido pelo ENEM, sem uma contextualização reflexiva para o nível da questão, o que resultará, certamente, em alguns alunos, uma dificuldade para assimilar pergunta a resposta certa.

Nesse sentido, como proposta e aperfeiçoamento das abordagens didático-metodológicas que o ENEM preconiza, e que fortaleçam o processo de ensino e de aprendizagem quanto aos gêneros textuais, bem como suas vertentes múltiplas, é necessário que o docente esteja familiarizado com os modelos de questões que

envolvem a crônica e a diversidade de conhecimento linguístico que dela provém, evitando que os alunos possam fracassar mediante questões como essas.

É importante, ainda, depois dessa análise, considerar algumas informações sobre o rendimento dos alunos na prova de Linguagem Códigos e suas Tecnologias.

A partir do ano de 2009, quando o resultado do ENEM passou a ser considerado como exigência ou fator contributivo para o acesso do educando ao ensino superior (Rodrigues & Fernandes, 2014), os profissionais da educação que atuam no ensino médio reconheceram a necessidade de introduzir estudo mais contextualizado dos conteúdos, de forma a garantir que as competências e habilidades previstas para a etapa sejam consolidadas.

No entanto, ainda se observa a resistência a essa prática decorrente do consenso ilegítimo de que o exame é mais uma política pública que somente mensura dados para garantir a construção de uma imagem positiva do governo federal no mercado estrangeiro, já que o educando é também beneficiado com os resultados dessa avaliação externa. (RODRIGUES & FERNANDES, 2014).

Em 2014, das quarenta e cinco questões propostas no intervalo do exame correspondente a essa área, compreendido entre as questões de número 91 a 135, levantou-se os dados concernentes à proporcionalidade de questões para os componentes curriculares que a constituem, de forma que os resultados serão apresentados no seguinte quadro:

Quadro 1 – Análise das disciplinas da área de LCT no ENEM 2014

<b>Disciplina</b>	<b>Número de questões</b>	<b>Percentual</b>
<b>Língua Portuguesa</b>	34	75,56%
<b>Língua estrangeira</b>	05	11,12%
<b>Artes</b>	04	8,88%
<b>Educação Física</b>	02	4,44%

Fonte: <https://guiadoestudante.abril.com.br/enem/resultado-do-enem-2014-ja-pode-ser-consultado/>. Acesso em: 14 de abr. 2017.

Foram aplicadas em 2014 trinta e quatro questões que contemplaram as seis competências e vinte habilidades da disciplina Língua Portuguesa, de forma que todas as questões da área, de um total de quarenta e cinco itens foram contextualizadas.

Em razão do foco dessa análise constituir a abordagem dos gêneros textuais no exame, constatou-se que do total, 13 itens dependem diretamente do domínio da função do gênero para que o gabarito seja identificado pelo candidato, sendo que os demais contextualizam a proposição das questões.

Mediante todas as discussões apresentadas, sugere-se que para a efetivação de um trabalho consolidado em práticas escolares significativas e que atendam as singularidades dos discentes, é necessário que os professores planejem aulas atrativas, como por exemplo o auxílio dos recursos multimidiáticos, na sala de informática. Além disso, os educadores devem estimular os adolescentes a pesquisarem crônicas conforme as temáticas que eles preferirem, tendo em vista uma leitura prazerosa, que deve ser priorizada cotidianamente por todos.

Depois da escolha feita, cabe ao professor orientar que eles devem identificar as características gerais da crônica escolhida para apresentar aos colegas, por meio de leitura e comentários, com o uso de slides, vídeos, dramatizando alguns textos e, se possível, desenvolver aplicativos que melhor auxiliem na aprendizagem. Em seguida, envolver essas explicações com os demais alunos da sala através de questionamentos feitos durante as explanações, isto é, torná-los agentes ativos na construção da aprendizagem.

Ademais, o professor deve fazer inferências durante as apresentações, para que todos reflitam sobre a importância dos marcadores temporais no desenvolvimento desse tipo de gênero, visto que as ideias e os fatos devem estar consistentes para que o texto seja identificado como uma crônica.

Por fim, sugerir, para a aula seguinte, a produção coletiva de uma crônica com tema livre e que após todo o processo de correção pelo professor e reestruturação pelo aluno, organize-se um mural no pátio da escola para a exposição e divulgação desse gênero na comunidade escolar.

Sendo assim, portanto, acredita-se que ao desenvolver o trabalho do gênero crônica com os alunos do ensino médio como foi sugerida, e evitando trabalhá-lo de forma superficial, as aulas de língua portuguesa ganharão mais significados na vida dos alunos, pois é preciso que eles compreendam que os gêneros textuais, sobretudo a crônica, fazem parte da convivência social, e que eles são ferramentas indispensáveis para suprir necessidades humanas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou compreender o trabalho pedagógico com os gêneros textuais no âmbito do Ensino Médio em conformidade com a prova de Linguagens e Códigos no ENEM.

Nesse sentido, a temática dos gêneros textuais vem sendo tratada na avaliação, fato refletivo das orientações dos documentos norteadores, se materializando em torno de situações reais de comunicação por intermédio de recursos textuais, a exemplo de tirinhas de humor e também diálogos interdisciplinares, abordando os aspectos e pressupostos da linguagem. No entanto, apesar das orientações que versam nas legislações educativas brasileiras e avaliação, ainda é preciso promover alterações necessárias no ensino de Língua Portuguesa.

É importante destacar, também, que o trabalho desenvolvido no Ensino Médio para ensino de língua e dos entendimentos acerca dos gêneros textuais deve ser contínuo e ocupar um espaço na grade curricular, ao contemplar as novas demandas e atender à dinâmica social de mudança, uma vez que não cabe mais conceber a língua como algo estático, mas sim como uma língua viva e passível de mudanças contextuais.

Dessa forma, como medida para implementação e ambiência dos estudantes quanto ao conhecimento em gêneros textuais e a identificação nos diversos contextos da linguagem, é preciso combater as práticas vigentes de ensino pautado em única língua, padronizada, e se tornar multidisciplinar, agregando valor a casos de aprendizagem assertiva e múltipla dos estudantes.

Além disso, é possível perceber que em função da escassez e fragilidade percebida no que tange ao recorte de desempenho dos estudantes quanto às abordagens de outros pressupostos da língua, ainda é preciso que algumas práticas escolares sejam repensadas, evitando que os alunos do ensino médio fracassem na LCT

Em suma, como conclusão e retomada do trabalho, percebeu-se que analisar os modelos de questões com base na percepção de gêneros textuais, em especial a crônica, como fundamento para a compreensão e percepção dos estudantes quanto ao seu processo de ensino-aprendizagem é um trabalho que deve ser prática constante de todo professor de língua portuguesa.

Paralelo a isso, em linhas gerais, a análise da crônica no Enem e no livro didático implica em uma conclusão estratégica de que, de fato, pelo menos nos exemplos observados e discutidos no âmbito do trabalho, ainda apresentam falhas quanto à elaboração da questão. Com isso, é preciso que as questões trabalhadas no livro didático estejam ligadas com a proposta do ENEM, de forma a possibilitar aos alunos o reconhecimento do gênero e responder a questões ligadas a outros elementos da língua portuguesa.

Contudo, o ENEM encontra-se discutido nos modelos de aprendizagem, sendo a abordagem de discussão plenamente atendida pelas escolas públicas e privadas do país. Contudo, percebeu-se que a importância de discutir tema dos gêneros textuais, a crônica, em especial, como um elemento de análise do ENEM, fundamenta-se no reconhecimento do trabalho desenvolvido em sala de aula, problematizando e, por meio de mecanismos de ação didática, nortear os docentes quanto à qualidade das ações desenvolvidas dentro de sala de aula, tornando dinâmica e mais atuante no sentido de modular as aprendizagens em gênero os trabalhos metodológicos.

Para isso, é preciso aperfeiçoar as metodologias empregadas nos livros e nos materiais didáticos para que os alunos potencializem o conhecimento na discussão e problematização dos gêneros textuais e, com isso, possibilite maior êxito em provas e exames que demonstrem o sucesso nos diversos métodos de avaliação.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M. **Produção de texto: interlocuções e gêneros**. São Paulo: Moderna, 2015.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de pesquisa**, cap. 77, 2013, p. 53-61.

ALVES, Rosana. Caracterização de questões de gramática no Enem. **Cadernos do CNFL**, v. 18, n. 12, p. 176-196, 2014.

AMARAL, Heloísa. O gênero textual crônica. **Na ponta do Lápis**. ano IV, n. 10, 2009.

ANDRADE, Gilsa. Literatura e ENEM: implicações no ensino médio. **DLCV-Língua, Linguística & Literatura**, v. 8, n. 2, p. 139-153, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Huicitec, 2000.

BARROS, Eliana; NASCIMENTO, Elvira. Gêneros textuais e livro didático: da teoria à prática. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 7, n. 2, p. 241-270, 2010.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; AUGUSTA, Maria. **Análise linguística: Afinal a que se refere?**. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar, 1810-1910**. Belo Horizonte: Editora, 1993.

DIAS, Eliana et al. Gêneros Textuais e(ou) Gêneros Discursivos: Uma Questão de Nomenclatura? In: BRANDÃO, E. H.; BRONCKART, J. P. **Gêneros Discursivos na Escola**. São Paulo: Cortez, 2000, pp. 13-26.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 19 de maio 2017.  
BRASIL. (2012). **Manual de capacitação para a avaliação das redações do ENEM 2012**.

CABRAL, MarluCIA Barros Lopes. Os gêneros do discurso/textuais e o ensino-aprendizagem da linguagem. In: GOMES-FIGUEIREDO, João Bosco; OLIVEIRA,

Risoleide Rosa Freire de; ARAÚJO, Silvano Pereira. **Práticas languageiras: literatura e ensino**. Mossoró: Edições UERN, 2011.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de; TIEZZI, Sérgio. A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil. In: SCHWARTZMAN, S.M.C. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CITELLI, Adilson O. **O Texto Argumentativo**. 1. ed. São Paulo: SCIPIONE, 2004.

COSCARELLI, Carla Viana. Gêneros textuais na escola. **Revista Veredas**, v. 11, n. 2, 2016.

COSTA, Iara Bemquerer. Gêneros textuais e tradição escolar. **Revista Letras**, v. 66, 2005.

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIONÍSIO, P. Ângela, MACHADO, R. Anna e BEZERRA, A. Maria (orgs). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro).

GARCIA, Othon M. Argumentação. In: \_\_\_\_\_. **Comunicação em prosa moderna**. 18. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

GONÇALVES, Adair Vieira. **Gêneros textuais na escola: da compreensão à produção**. Várzea Grande, MT: UFGD, 2011.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. et al. Política de acessibilidade e Exame Nacional do Ensino médio (Enem). **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, v. 38, n. 139, 2017.

KARWOSKI, Acir Mário (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LAJOLO, Marisa. **Em aberto: Livro didático e qualidade de ensino**, v. 16, n. 69, jan./marc. 1996.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: BRITO, Karim Siebeneicher; GAYDECZKA, Beatriz. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Taubaté: Cabral, 2004.

MARCUSCHI, Elizabeth. **As categorias de avaliação da produção textual no discurso do professor**. Recife: UFPE. 2004. 267 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

MARCUSCHI, Elizabeth. **Escrevendo na escola para a vida**. In: RANGEL, Egon; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coords.). Brasília: MEC, 2010.

MARINHO, Janice Helena Chaves. A produção de textos escritos. In: DELL'ISOLA, R.; MENDES, E. (orgs.). **Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1997.

MOTTA-ROTH, Désirée. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3, p. 495-518, 2010.

OLIVEIRA, Thiago Soares. As questões de Língua Portuguesa no Exame Nacional do Ensino Médio: verificação percentual por eixo de cobrança das provas de 2006 a 2014. **Revista de Humanidades**, v. 30, n. 2, p. 237-252, 2016.

REINALDO, Maria. Que concepções teóricas de gênero textual estão subjacentes às questões discursivas do enem?. **Revista do GELNE**, v. 4, n. 1, p. 1-8, 2016.

RODRIGUES, Bernardete. A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo?. **Perspectiva**, v. 20, n. 1, p. 49-64, 2002.

SILVA, Williany Miranda. **Ensinar a escrever: um dilema e muitas práticas**. In: Leia Escola. Campina Grande, PB, v. 10, n. 2, p. 241-266, 2011.

SILVA, Emanuel Cordeiro. Da composição à produção textual: onde se situa o ENEM?. **Revista do GELNE**, v. 18, n. 2, p. 116-139, 2017.

SILVEIRA, Fernando Lang da; BARBOSA, Marcia Cristina Bernardes; SILVA, Roberto da. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): uma análise crítica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 37, n. 1, p. 1101, 2015.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua materna. In: \_\_\_\_\_. **Língua Portuguesa: uma visão em mosaico**. São Paulo: EDUC, p. 201-214, 2002.

VASCONCELOS, E. M. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.