

## 5

### A competência comunicativa na escrita

#### 5.1

##### O conceito de texto

Em um artigo intitulado “O ensino de língua portuguesa e a construção de identidades”, Coroa faz a seguinte afirmação acerca dos PCN:

Dentre outras modificações de fundo para a educação brasileira, esse documento deu feição oficial e nacional a uma abordagem que já vinha sendo amplamente discutida nas pesquisas lingüísticas: considerar o texto como a unidade privilegiada no trabalho pedagógico (2006, p.144).

Mas o que é considerado texto nas pesquisas lingüísticas? Para responder a essa pergunta, precisamos observar o desenvolvimento da Lingüística Textual, pois é nela que se constrói o conceito de texto aqui trabalhado.

A Lingüística Textual surgiu nos anos 60 na Europa e ganhou impulso na década seguinte, principalmente na Alemanha. O que levou ao seu surgimento, segundo Fávero, foram, entre outras causas,

as falhas das gramáticas da frase no tratamento de fenômenos como a referência, a definitivização, as relações entre sentenças não ligadas por conjunções, a ordem das palavras no enunciado, a entoação, a concordância dos tempos verbais, fenômenos estes que só podem ser explicados em termos de texto ou em referência a um contexto situacional (2004, p.5).

A transição entre a teoria da frase e a teoria do texto não se deu em um salto. No primeiro momento – o da análise transfrástica – houve uma tentativa de se estabelecerem regras de encadeamento de sentenças, mas a partir de métodos de análise sentencial, o que não deu certo. Nessa época, Harweg definia texto como “seqüência pronominal ininterrupta”, e Isenberg e Bellert, como “seqüência coerente de enunciados” (cf. Vilela e Koch, 2001, p.444).

A seguir, vieram as gramáticas textuais, que consideravam o texto como uma unidade do sistema lingüístico e buscavam descrever as estruturas textuais possíveis em cada língua. Partindo-se do texto – o signo lingüístico primário – chegava-se às unidades menores, mas sem perder de vista as funções que estas exerciam dentro de cada estrutura textual.

Nesse momento, quando se destacam os estudos tanto de estruturalistas quanto de gerativistas, começa-se a falar em competência textual, indispensável para a compreensão e produção de textos: sem ela, um usuário da língua não conseguiria diferenciar um texto de uma sequência aleatória de palavras ou sentenças.

Foi-se percebendo, entretanto, que as gramáticas textuais jamais dariam conta de todo o universo de textos possíveis em uma língua. Assim, as pesquisas entraram na fase atual, a da Teoria do Texto ou Lingüística Textual, em que os textos são estudados juntamente com seus contextos pragmáticos de produção, recepção e interpretação.

É preciso que se diga que, quando a palavra “texto” é mencionada, não se refere apenas aos textos escritos, mas também aos orais. Wunderlich, por exemplo – lingüista alemão dedicado aos estudos textuais e um dos responsáveis pela integração da pragmática a esses estudos – pesquisou a interação face-a-face e, portanto, os atos de fala. Além disso, é uma questão de justiça lembrar que os funcionalistas de Praga foram os primeiros a tratar de aspectos que hoje fazem parte da Lingüística Textual, tais como tema/rema, dinamismo comunicativo e progressão temática.

A noção de contexto, que ganhou força na década de 80, também não é nova. Halliday e Hasan asseveram que, em um artigo de 1923, o antropólogo Malinowski utilizou os termos “contexto situacional” e “contexto cultural” (cf. Oliveira, 2002, p.113): o primeiro refere-se ao meio ambiente de um modo geral, o que engloba a situação em que um texto é produzido; o segundo trata da história cultural dos falantes/escritores, a qual se reflete nos textos produzidos por eles.

Além do destaque dado ao contexto, os anos 80 deram ênfase também aos conceitos de coesão e coerência, ênfase que permanece até os dias de hoje. Dois grandes estudiosos desses conceitos são Beaugrande e Dressler; para eles, a coesão manifesta-se nos modos como as palavras se ligam dentro de uma sequência, enquanto a coerência resulta de processos cognitivos que relacionam entre si os conceitos subjacentes ao texto (cf. Fávero, 2004, p.10).

Segundo Vater (2002, p.260), Beaugrande e Dressler identificam mais cinco fatores de textualidade, além da coesão e da coerência. São eles:

- a) a intencionalidade, que se refere aos objetivos do produtor do texto;
- b) a aceitabilidade, que ocorre quando o texto atende às expectativas do receptor, isto é, quando lhe é útil ou relevante;

- c) a informatividade, ou seja, o quanto os elementos do texto são conhecidos ou desconhecidos, esperados ou inesperados, duvidosos ou não;
- d) a situacionalidade, isto é, se o texto é relevante em dada situação de comunicação;
- e) a intertextualidade, que condiciona a produção e a recepção de um texto ao conhecimento prévio de outros textos.

Vater, no entanto, questiona vários desses fatores. Intencionalidade e aceitabilidade, por exemplo, “são tão universais, que podem ser consideradas, em geral, como componentes necessárias da comunicação” (*ibid.*, p.260, tradução nossa)<sup>34</sup>. Especificamente em relação à aceitabilidade, o autor também afirma que esta é relativa: “O mesmo texto pode ser aceito como texto por um falante e por outro não” (*ibid.*, p.262)<sup>35</sup>.

Quanto à intertextualidade, trata-se de um fator opcional, que ocorre apenas com certas expressões lingüísticas. Vejamos um exemplo fornecido pelo autor: o título *Unverstanden aus Ruinen* (“[O] Incompreendido das Ruínas”), extraído do jornal *Süddeutsche Zeitung* de 7/7/02, título esse que só pode ser plenamente entendido quando se conhece o início do hino da antiga Alemanha Oriental – *Auferstanden aus Ruinen* (“Ressurgido das ruínas”).

Divergências entre lingüistas são encontradas também quando o assunto é coesão textual. Já vimos que para Beaugrande e Dressler a coesão é uma questão de dependência gramatical entre os elementos que compõem a superfície do texto, ou seja, entre as palavras que formam as seqüências lineares; Halliday e Hasan, por sua vez, são mais precisos na sua definição de coesão, pois explicam quando e como ela se realiza: sempre que a interpretação de algum elemento da seqüência depende da interpretação de outro e através de recursos não só gramaticais, como também lexicais (cf. Koch, 2007, p.16). A coesão, para eles, consiste em uma relação semântica que se manifesta por meio da gramática e do léxico de uma língua.

De acordo com Koch, Marcuschi vê a coesão como “uma espécie de semântica da sintaxe textual” (2007, p.17), o que, na nossa opinião, resume a defini-

---

<sup>34</sup> “(...) sie sind so allgemein, dass sie als notwendige Bestandteile von Kommunikation überhaupt gelten können.”

<sup>35</sup> “Der gleiche Text kann von einem Sprecher als Text akzeptiert werden, von einem anderen nicht (...)”

ção de Halliday e Hasan. Porém, enquanto estes consideram a coesão necessária para a produção de um texto, Marcuschi sustenta que pode haver texto mesmo sem recursos coesivos, no que é acompanhado por Fávero, que fornece o seguinte exemplo (2004, p.11):

Luiz Paulo estuda na Cultura Inglesa.  
Fernanda vai todas as tardes ao laboratório de física do colégio.  
Mariana fez 75 pontos na FUVEST.  
Todos os meus filhos são estudiosos.

Não concordamos, entretanto, com a afirmação de Fávero de que o texto acima seja destituído de coesão, pois consideramos o sintagma nominal “Todos os meus filhos” um elemento coesivo que se refere anaforicamente aos três nomes próprios “Luiz Paulo”, “Fernanda” e “Mariana”. Um bom exemplo de texto sem coesão mas com coerência é encontrado no capítulo em que a autora aborda esse segundo conceito; trata-se do Manifesto Futurista, de Marinetti, do qual citaremos apenas um pequeno trecho:

“Arte vida explosiva. Italianismo paroxístico. Antimuseu. Anticultura. Antiacademia. Antilógica. Antigracioso. Antisentimental. Contra as cidades mortas – Modernolatria. Religião da nova originalidade velocidade. Desigualdade -- Intuição e inconsciência criadoras – Esplendor geométrico. (...)” (*apud* Fávero, 2004, p.63).

É interessante notar também as diferentes classificações dos mecanismos de coesão conforme os autores. Assim, enquanto o sistema de Halliday e Hasan abrange cinco categorias, o de Fávero é tripartido e o de Koch, bipartido.

Os mecanismos de coesão apresentados por Halliday e Hasan são:

#### a) Referência

Consiste na relação entre um signo lingüístico e um objeto extralingüístico, podendo ser situacional ou exofórica (extratextual) e textual ou endofórica. É nesse segundo tipo de relação que ocorrem a anáfora (retomada de um signo já mencionado) e a catáfora (antecipação de um signo ainda não mencionado).

b) Substituição

Processo que pode ser nominal (realizado por pronomes pessoais, numerais, pronomes indefinidos, nomes genéricos como “coisa” e “pessoa”, etc.) ou verbal (através do verbo “fazer”, por exemplo).

c) Elipse

Omissão de nomes, verbos e até orações, os quais podem, entretanto, ser depreendidos através do contexto.

d) Conjunção

Procedimento feito por advérbios e locuções adverbiais, conjunções coordenativas e subordinativas, locuções conjuntivas, preposições, locuções prepositivas e itens continuativos como “então”, “daí”, etc.

e) Coesão lexical

Processo que se efetua de duas maneiras: por reiteração (através de sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos ou dos próprios itens lexicais a serem repetidos) e por colocação (uso de palavras de um mesmo campo significativo, como, por exemplo, “acidente”, “ambulância” e “feridos”).

Fávero, por sua vez, reconhece apenas três mecanismos de coesão:

a) Coesão referencial

Procedimento que, *grosso modo*, engloba a referência, a substituição, a elipse e a coesão lexical por reiteração de Halliday e Hasan.

b) Coesão recorrencial

Mecanismo que promove o avanço do fluxo de informações, ao contrário da reiteração, que ressalta informações já conhecidas. São casos de coesão recorrencial, além da recorrência de termos: o paralelismo, que consiste em uma recorrência de estruturas; a paráfrase, que representa uma recorrência semântica; e os recursos fonológicos segmentais e supra-segmentais, como a aliteração e a entoação.

c) Coesão seqüencial

Recurso que difere dos casos de recorrência por não retomar sentenças e estruturas. Pode ser de dois tipos: temporal e por conexão. A seqüenciação temporal ocorre: pela simples ordenação linear das informações; pelo uso de palavras como “primeiro”, “depois”, “amanhã”, etc.; e pela correlação dos tempos verbais. Por sua vez, a seqüenciação por conexão se dá pelo uso, dentre outros elementos, de conjunções, pronomes relativos e até pausas.

O sistema de Koch, como já dissemos, engloba duas categorias:

a) Coesão referencial

Fenômeno no qual um elemento da superfície textual – denominado forma referencial ou remissiva – remete a outro – chamado elemento de referência ou referente textual – que pode estar presente no texto ou ser inferido através do contexto.

As formas remissivas presentes no texto podem ser gramaticais ou lexicais. As primeiras podem ser presas – artigos, pronomes adjetivos, numerais quando acompanhados de nomes – ou livres – pronomes de 3ª pessoa e pronomes substantivos em geral, advérbios pronominais, etc. Quanto às formas remissivas lexicais, aí se incluem os grupos nominais definidos, os nomes deverbais (nominalizações), os sinônimos e os hiperônimos, entre outros.

b) Coesão seqüencial

Mecanismo que pode ser parafrástico ou frástico. O primeiro tipo abrange todos os procedimentos de coesão recorrencial apresentados por Fávero e acrescenta a recorrência de tempo e aspecto verbal. O segundo é bastante complexo; resumidamente, divide-se em: procedimentos de manutenção temática, progressão temática e encadeamento.

Quanto à coerência, vimos que Beaugrande e Dressler a definem como o resultado de processos cognitivos que interligam os conceitos subjacentes ao texto. Guimarães, por sua vez, sustenta que a coerência

é vista como um fenômeno pragmático que, por isso, atua já antes da estrutura propriamente lingüística do texto, ou corresponde ao processo pré-lingüístico que parte da intenção comunicativa (2007, p.41).

Como se pode observar, para a autora, a coerência é anterior à coesão, que, já sabemos, ocorre na superfície do texto, na “estrutura propriamente lingüística” do mesmo. Guimarães afirma que um texto coerente se reflete “numa sucessão linear de unidades lingüísticas relacionadas – estas gerando a *coesão* – devido à existência de um plano global prévio à articulação textual” (*ibid.*, p.41, grifo da autora).

A menção desse plano global anterior à construção do texto leva-nos de volta a Beaugrande e Dressler, que asseveram que um texto é incoerente, ou seja, não oferece uma continuidade de sentidos para os leitores, quando “há uma séria discrepância entre a configuração de conceitos e relações expressas e o conhecimento anterior de mundo dos receptores (*apud* Fávero, 2004, p.61). É fato incontestável que qualquer texto é impregnado de conhecimentos do locutor, os quais nem sempre coincidem com os do interlocutor.

Os referidos lingüistas estudam a coerência utilizando-se dos métodos da semântica procedimental, proposta nos anos 70 por teóricos como Miller e Johnson-Laird (cf. Fávero, 2004, p.62-63). Esse ramo da ciência investiga a aquisição de conhecimentos através da razão e da experiência e identifica dois tipos de conhecimento: o declarativo e o procedimental<sup>36</sup>.

O primeiro, armazenado na memória semântica, é aquele fornecido pelas sentenças, que refletem conhecimentos sobre situações e fatos do mundo extralingüístico e se inter-relacionam de forma lógica; o segundo, armazenado na memória episódica e influenciado culturalmente, constitui-se de convicções, adquiridas pela experiência, em determinados procedimentos para se atingirem fins estabelecidos.

Esses conhecimentos, responsáveis pela produção de sentidos e, portanto, pela coerência textual, são organizados na memória em estruturas cognitivas – conceitos, modelos cognitivos globais e superestruturas – das quais as que mais

---

<sup>36</sup> O QECR mostra que, além da competência comunicativa, existem também as competências gerais, que abrangem o “conhecimento declarativo (*saber*), a competência de realização (*saber-fazer*), a competência existencial (*saber-ser e saber-estar*) e a competência de aprendizagem (*saber-aprender*)” (2001, p.31, grifo original).

nos interessam são as superestruturas, por dizerem respeito aos gêneros discursivos, que os alunos precisam aprender a reconhecer e a utilizar nas suas produções de texto, como consta nos PCNEM (e assinalamos no item 4.1, 2ª competência).

Enquanto a coesão e a coerência ocorrem, respectivamente, nas chamadas microestrutura e macroestrutura textuais, os gêneros discursivos são reconhecidos por meio das superestruturas ou hiperestruturas. Nas palavras de Guimarães (2007, p.64), a microestrutura “se concretiza em relação a frases ou seqüências isoladas de um texto”; a macroestrutura “identifica-se como o significado global do objeto do texto”; e a superestrutura

é um tipo de esquema abstrato que estabelece a ordem global de um texto, e que se compõe de uma série de categorias, cujas possibilidades de combinação se baseiam em regras convencionais (2007, p.65).

Para Van Dijk, autor de um livro chamado *Macrostructures* e primeiro linguísta a descrever as superestruturas, estas consistem em modelos de seqüências textuais: narrativas, argumentativas, expositivas, descritivas, etc. (v.Vilela e Koch, 2001, p.555). Cada modelo contém macrocategorias (as categorias mencionadas por Guimarães), dentre as quais citaremos, como exemplo, as de um texto narrativo – orientação, complicação, avaliação, resolução e coda<sup>37</sup> – e as de um texto argumentativo – premissas e conclusão.

Entretanto, é bem provável que Van Dijk tenha se inspirado em Bakhtin, um dos primeiros a estudar os gêneros do discurso. Para o autor russo, “a variedade dos gêneros do discurso pressupõe a variedade dos escopos intencionais daquele que fala ou escreve” (2000, p.291). E, nessa variedade, Bakhtin identifica dois grupos de gêneros: os primários ou simples, como os diálogos nos círculos familiares e nas reuniões sociais; e os secundários ou complexos, como o romance, o teatro e o discurso científico.

Vilela e Koch asseguram que é impossível estabelecer tipologias rígidas de textos, seguindo critérios exaustivos e, ao mesmo tempo, homogêneos. Bakhtin também afirmou que não se devia “minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a conseqüente dificuldade quando se trata de definir o caráter

---

<sup>37</sup> Dessas categorias, a complicação é imprescindível para a composição de uma narração, mas a avaliação e a coda são facultativas (cf. Vilela e Koch, 2001, p.555).



genérico do enunciado” (2000, p.281). Segundo Vilela e Koch, espera-se que cada texto contenha os seguintes aspectos semióticos: a configuração do seu universo, uma função comunicativa predominante e uma estrutura lingüística. Quanto ao tipo do texto, com certeza ele possuirá traços que o aproximarão de um gênero.

A propósito de tipologias e voltando ao tema coerência textual, gostaríamos de acrescentar que Vilela e Koch reconhecem a existência de diversos tipos de coerência, dentre os quais:

- a) coerência semântica, que significa que não pode haver contradição entre os conteúdos dos enunciados;
- b) coerência sintática, que se expressa na adequação dos recursos coesivos para plasmar a coerência semântica;
- c) coerência temática, que se relaciona ao princípio da relevância, ou seja, a que os enunciados sejam importantes para o tema em questão;
- d) coerência superestrutural, que significa adequação ao gênero textual proposto;
- e) coerência temporal, que se refere à concomitância ou à evolução dos fatos narrados, de modo que não haja nem “saltos” nem fragmentação excessiva do tempo, salvo se esses fenômenos forem justificados pelo narrador.

Até aqui, vimos definições de texto surgidas nas fases da análise transfrásica e das gramáticas textuais, verificamos que a Lingüística Textual não concebe o texto sem o seu contexto e abordamos os fatores de textualidade e, ainda que sucintamente, os gêneros discursivos. Conforme Vilela e Koch (2001, p.453), com a contribuição das teorias pragmáticas e também das cognitivistas, a produção textual é vista, atualmente, como atividade verbal em contextos sociais, atividade consciente, criativa, exercida através de escolhas dos sujeitos para atender seus objetivos e atividade interacional, ou seja, que não dispensa os interlocutores.

Assim, os autores citados oferecem uma definição de texto que, na nossa opinião, resume tudo de que tratamos nesta primeira parte do capítulo:

uma manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos intencionalmente selecionados e ordenados em seqüência, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a depreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (2001, p.454).

Finalmente, como vamos apresentar e discutir nas seções seguintes as propostas de redação do DSD-B1 e do ENEM, queremos terminar esta seção citando a definição que Travaglia dá de aula de redação:

um exercício de seleção de recursos lingüísticos, informações, etc. e seu arranjo para a consecução de uma intenção numa situação específica de interação comunicativa. É um exercício de funções da linguagem, do uso de variedades lingüísticas, de controle da informatividade e redundância, de estabelecimento de coesão no texto e também de argumentatividade. Na verdade a aula de redação é um exercício de aplicação da língua em seus aspectos textuais (1995, p.116).

## 5.2

### A prova de “comunicação escrita” do DSD-B1

Antes de descrevermos a proposta de redação do DSD-B1, queremos explicar que a expressão “comunicação escrita” está entre aspas por se tratar de uma citação: é assim que se chama a prova atual de redação do DSD (*Schriftliche Kommunikation*).

Nessa prova (Anexo 1), os alunos receberam como *input* ou ponto de partida declarações de alguns jovens, em discurso direto, sobre o tema proposto no título (no caso, “Idéias para nossa escola” – *Ideen für unsere Schule*). Os temas abordados correspondem a áreas de interesse e experiência do público-alvo, que são jovens de 14-16 anos: família, escola, lazer, meios de comunicação, viagens, meio-ambiente, etc.. Isso vai ao encontro do que aparece na tabela “Âmbito lingüístico geral”, do QECR; em relação ao nível B1, consta o seguinte: “[o aprendente] tem o vocabulário suficiente para se exprimir com algumas hesitações e circunlocuções sobre assuntos como família, passatempos, interesses, trabalho, viagens e actualidades” (cf. seção 3.1).

Depois de lerem os textos fornecidos como *input*, os alunos devem produzir uma carta do leitor (*Leserbrief*) – em outros casos, um pequeno artigo para uma revista ou fórum de discussão na *internet* (ambos voltados, obviamente, para a faixa etária em questão) – cumprindo obrigatoriamente as três tarefas dadas no enunciado: parafrasear as experiências e opiniões apresentadas nas declarações dos jovens; emitir e justificar a própria opinião; e propor e explicar idéias próprias. O tempo total da prova é de 75 minutos.

Em termos de competências sociolingüísticas, o maior cuidado que os candidatos devem ter é o de escrever para pessoas com idade semelhante à deles, mas que lhes são desconhecidas. O registro, portanto, não deve ser informal, e sim de neutro a formal. O pronome de tratamento utilizado no enunciado é o *du* (você)<sup>38</sup>, sendo que a sua forma no plural, *ihr* (vocês), pode aparecer no texto produzido pelo candidato – já que ele não escreve para um único leitor – ou em alguma declaração fornecida como *input* (cf. no Anexo 1, no discurso da personagem Julia, a forma de imperativo *Lasst uns*, isto é, “Deixem-nos”<sup>39</sup>).

Quanto aos critérios de correção, segue abaixo uma versão em português da tabela fornecida pelos organizadores das provas do DSD, mas com um formato adaptado ao corpo de texto deste trabalho. Uma cópia da versão original encontra-se no Anexo 2.

<b>Critério</b>	<b>Número de pontos</b>
Organização textual	<b>6</b> – A ordem das idéias é clara e o texto, como um todo, pode ser lido com fluidez.
	<b>4</b> – A ordem das idéias, de um modo geral, é clara. Entretanto, não se consegue ler com fluidez alguns trechos isolados.
	<b>2</b> – A ordem das idéias não é clara em vários trechos, os quais não podem ser lidos com fluidez.
	<b>0</b> – A ordem das idéias quase não é percebida. A maior parte do texto não pode ser lida com fluidez.
Conteúdo	<b>6</b> – Todos os três pontos do enunciado são trabalhados de forma adequada: as afirmativas são reproduzidas corretamente e com palavras próprias do candidato; a tomada de posição/opinião é minuciosamente justificada; as experiências/idéias/pensamentos próprios são apresentados detalhada e claramente.
	<b>4</b> – Todos os três pontos do enunciado são trabalhados de forma bastante adequada: as afirmativas são quase todas corretas e/ou reproduzidas com palavras próprias; a tomada de posição/opinião é expressa, mas pouco justificada; as experiências/idéias/pensamentos próprios são pouco detalhados, mas, no geral, podem ser bem captados. <b>OU:</b> Só dois pontos do enunciado são trabalhados de forma adequada (v. descritores para 6 pontos).
	<b>2</b> – Dois ou três pontos do enunciado são trabalhados. A produção, entretanto, é em parte pouco detalhada ou diferenciada: as afirmativas

<sup>38</sup> Marca textual de linguagem entre jovens, em oposição a *Sie* (o Sr., a Sra., os Srs., as Sras.).

<sup>39</sup> Aqui com o sentido de “Vamos”.

Conteúdo (cont.)	são só parcialmente corretas e/ou reproduzidas com palavras próprias; a tomada de posição/opinião é clara, mas não justificada; as experiências/idéias/pensamentos próprios são muito escassos e, em parte, não podem ser captados.
	<b>0</b> – No máximo, um ponto do enunciado é trabalhado. A produção, no todo, é insuficiente. <b>Se o candidato foge completamente ao tema, toda esta parte da prova (Comunicação Escrita) recebe a nota 0.</b>
Disponibilidade de meios lingüísticos	<b>6</b> – O vocabulário e as estruturas são suficientes para o candidato se expressar sobre o tema. Eventualmente são usadas paráfrases.
	<b>4</b> – Vocabulário e estruturas bastante suficientes para se expressar sobre o tema. Eventualmente são usadas paráfrases.
	<b>2</b> – Vocabulário e estruturas limitados e, em alguns trechos, insuficientes para se comunicar sobre o tema. Eventualmente são usadas palavras erradas ou oriundas da língua materna.
	<b>0</b> – O vocabulário e as estruturas são tão limitados, que não bastam para a realização da tarefa.
Correção (gramática e ortografia)	<b>6</b> – Estruturas simples são usadas corretamente, com algumas exceções, mas estas não prejudicam a inteligibilidade. No uso de estruturas mais complexas ocorrem erros, que, no entanto, também não prejudicam a inteligibilidade. A ortografia está em geral correta, mas pode mostrar influências isoladas de outras línguas (materna ou estrangeiras).
	<b>4</b> – Estruturas simples são usadas preponderantemente de modo correto, erros existentes não prejudicam a inteligibilidade. No uso de estruturas complexas ocorrem erros que podem prejudicar a inteligibilidade em alguns trechos. Erros de ortografia aparecem ocasionalmente e devem-se, em parte, a influências de outras línguas (materna ou estrangeiras).
	<b>2</b> – Algumas estruturas simples são usadas corretamente, mas encontram-se muitos erros elementares, de modo que só poucas frases estão corretas. Entretanto, está claro o que se quer dizer. Erros de ortografia ocorrem também em palavras conhecidas, mas a inteligibilidade quase não é prejudicada.
	<b>0</b> – Mesmo que somente estruturas simples e palavras conhecidas sejam usadas, o texto está tão cheio de erros que o leitor ou não o compreende, ou o compreende com grande esforço. A ortografia está tão errada, que a inteligibilidade nem sempre é garantida.

(Bundesverwaltungsamt, 2007, p.55)

Os critérios, como se pode verificar, têm pesos iguais – no máximo 6 pontos cada um, totalizando 24. Na tabela original (cf. Anexo 2), percebe-se que o corretor da prova pode dar as notas intermediárias 5, 3 e 1, conforme a necessidade.

O primeiro critério – organização textual – refere-se à sequenciação das idéias, isto é, a aspectos como coerência, coesão e organização temática, que demonstram a competência pragmática discursiva do candidato. No nível B1, o que se espera do aprendente em termos de coesão e coerência, conforme o QECR, é que ele seja “capaz de ligar uma série de elementos curtos, distintos e simples e construir uma sequência linear de informações” (cf. seção 3.3, item a).

O segundo critério – conteúdo – avalia se o tema foi correta e amplamente abordado, levando-se em conta as tarefas propostas no enunciado. Na nossa opinião, o candidato precisa, em primeiro lugar, estar atento para não deixar de realizar uma das tarefas, pois já observamos, algumas vezes, alunos escrevendo tanto sobre um dos pontos do enunciado que acabaram se distanciando do tema e se esquecendo de tratar um dos outros pontos. Uma das razões para isso é a dificuldade de administrar o tempo disponível para a realização da redação, o que se agrava com o nervosismo natural em situações de prova. Outra razão consiste em uma tentativa consciente do aluno de compensar a dificuldade que sente em realizar uma das tarefas: se ele, por exemplo, não entende muito bem as declarações dos jovens, não consegue, obviamente, parafraseá-las; a solução é, então, esmerar-se na execução das outras tarefas.

O terceiro e o quarto critério – disponibilidade de meios lingüísticos e correção (gramatical e ortográfica) – medem as competências lingüísticas do candidato: segundo o QECR, as competências lexical, gramatical, semântica e ortográfica. Entretanto, consideramos que essas, com exceção da ortográfica, também são avaliadas pelos outros critérios, mesmo que indiretamente. Sim, porque, para desenvolver o tema proposto de forma coerente e coesa, o candidato precisa conhecer o vocabulário e as regras gramaticais adequados ao nível em questão (no caso, B1).

É interessante notar que se prevê a ocorrência de alguns poucos erros gramaticais que, desde que não atrapalhem a compreensão do texto pelo leitor, não impedem que o candidato receba a nota máxima (6 pontos) no critério correção.

Para ilustrar tudo o que temos visto nesta seção, vamos traduzir uma redação e as observações feitas pelo corretor. Trata-se de uma redação que recebeu a nota máxima (24). Os textos originais compõem os Anexos 3 e 4 e o tema proposto é o do Anexo 1.

Queridas alunas e alunos,  
 eu li no jornal escolar suas idéias sobre uma escola melhor e tenho que dizer que vocês são muito criativos!  
 Dou a vocês quatro exemplos: Peter acha que a escola precisa de uma cafeteria e que seria bom ter relva no pátio.  
 Julia quer participar de um grupo de teatro, porque pode tornar-se uma outra pessoa (*sic*); Sonja acha esporte muito importante, por isso a escola deve ter espaços onde se pode praticar esporte (como por exemplo um campo de vôlei).  
 Stefan tem uma opinião recíproca (*sic*) à de Sonja é que ele pensa que seria interessante saber alguma coisa sobre cozinha saudável.  
 Essas sugestões são todas certas, mas eu acho que a Sonja disse a coisa mais importante, porque é saudável praticar esporte e, através dessa atividade, podemos nos divertir e relaxar.  
 Para a minha escola, tenho muitas idéias: eu penso que nós devemos ter vários cursos de línguas, porque quero aprender russo: eu acho essa língua um barato!  
 Eu gostaria de ter um (*sic*) piscina na escola, para que se possa nadar (e, quando for verão, haja a possibilidade de se praticar esporte aquático).  
 Seria bom aprender dança, para encontrar pessoas novas.

Essas são minhas sugestões: eu espero que nossa escola fique melhor

Chiara

(Bundesverwaltungsamt, 2007, p.22)

	Justificativas e provas	Pontos
Organização textual	Gênero textual considerado Organização clara: introdução e conclusão, transições Fluxo de leitura um pouco prejudicado só em um trecho: 9 <sup>40</sup> “opinião recíproca” Curta hesitação na linha 6 “pode tornar-se uma outra pessoa” (problema lógico)	6
Conteúdo	Todos os pontos trabalhados Reprodução, com palavras próprias, das declarações, exceto por uma pequena mudança de significado (linha 6, v. acima) 3 argumentos/justificativas para a própria decisão 3 sugestões próprias	6

<sup>40</sup> Cf. as linhas citadas aqui com as do texto original no Anexo 3.

<b>Disponibilidade de meios lingüísticos</b>	Todas as estruturas importantes estão disponíveis Reprodução: 4 “Dou...”, 6 “Julia quer...”, 7 “Sonja acha...”, 9 “Stefan tem opinião recíproca... é que...” Justificação: 11 “todas certas, mas..., porque...”, 12 “através”, 15 “eu acho”, 16 “para que” Descrição: 14 “Para a minha escola...”, 16 “Eu gostaria...”	<b>6</b>
<b>Correção</b>	Mesmo em estruturas complexas quase não há erros Recursos lingüísticos são usados corretamente	<b>6</b>
	<b>Total:</b>	<b>24</b>

(*ibid.*, 2007, p.23)

Esse modelo de correção de redação representa bem os critérios estabelecidos, os quais, por sua vez, atendem às orientações do QECR. Retomando citações que já fizemos desse documento, concluímos que o candidato ao *Deutsches Sprachdiplom* – nível B1 – pode “se exprimir com algumas hesitações e circunlocações” (cf. tabela “Âmbito lingüístico geral” em 3.1), comunicando-se “com razoável correção” (cf. tabela “Correção gramatical” em 3.1, item **b**) e ligando “uma série de elementos curtos, distintos e simples” (cf. tabela “Coerência e coesão” em 3.3, item **a**). Não se esperam sentenças complexas e sem qualquer tipo de erro; não se exige a competência perfeita que, segundo Rajagopalan, nem o falante nativo possui (cf. final do capítulo 2).

Mas essa generosidade na correção das redações é fato recente, o que comprovaremos adiante.

A prova de redação do antigo DSD (Anexo 5) chamava-se Produção de Texto (*Textproduktion* – TP), em vez de Comunicação Escrita (*Schriftliche Kommunikation* – SK). Uma provável razão para isso, a nosso ver, é o fato de que no modelo antigo os alunos escreviam um texto sem nenhum interlocutor em mente, a não ser os corretores da redação. Eles não se comunicavam com ninguém, apenas produziam um texto. Não havia um contexto, ao contrário do que ocorre no modelo atual, onde os alunos são envolvidos em uma situação verossímil: na prova analisada no Anexo 1, eles devem escrever uma carta do leitor (*Leserbrief*) ao jornal da escola (*Schülerzeitung*) como reação a uma discussão sobre o tema

“Nossa escola ficará melhor” (*Unsere Schule wird schöner*), que teria sido promovida e publicada pela equipe do jornal.

Na prova antiga (Anexo 5), os candidatos recebiam quatro temas, dentre os quais deviam escolher um. O quarto tema vinha sempre acompanhado de uma história em quadrinhos, como *input*. Assim como na prova atual, os temas restringiam-se a assuntos ligados aos interesses e experiências dos jovens de 14 a 16 anos: no caso em pauta, podemos observar que os assuntos giram em torno de família (“*Meine Schwester, mein Bruder, meine Geschwister*” – “Minha irmã, meu irmão, meus irmãos”); amizade (“*Eine gute Freundin / ein guter Freund*” – “Uma boa amiga / um bom amigo”); alegria (“*So eine Freude!*” – “Que alegria!”); e viagem (“*Oma auf Reisen*” – “Vovó em viagem”, na verdade um tema misto que abrange a relação neto-avó, lembranças de viagem de uma idosa, planos de viagem do aluno, entre outros aspectos).

Além de contar com uma certa variedade de temas para escolher e de não ter de se preocupar com contextos determinados para a sua produção, o candidato dispunha de 150 minutos para escrever seu texto, ou seja, do dobro do tempo permitido atualmente. Em compensação, a avaliação era muito mais rigorosa, no sentido de que todo erro – de gramática, expressão, ortografia e pontuação – devia ser computado (com a ressalva de que erros repetidos fossem registrados uma só vez). Dos 25 pontos que perfaziam o valor total da prova de redação, 12 (48%) destinavam-se à chamada correção lingüística, 7 (28%) ao conteúdo e 6 (24%) à capacidade de expressão (riqueza de vocabulário, uso de partículas e expressões idiomáticas, adequação ao gênero textual e uso de recursos coesivos).

Segundo um documento enviado pela Secretaria da Conferência Permanente dos Secretários de Educação dos Estados na República Federal da Alemanha<sup>41</sup> às escolas no exterior que aplicam as provas do DSD (1995), o corretor devia assinalar os erros de correção lingüística em colunas destinadas a isso, encontradas ao lado das linhas do papel oficial para a redação. Os valores eram os seguintes:

- 1,0 para cada erro de gramática;

---

<sup>41</sup> Ou simplesmente Conferência dos Secretários de Educação -- *Kultusministerkonferenz* (cf. nota de rodapé nº 3).



- 1,0 ou 0,5 – dependendo da gravidade do erro – para cada problema de expressão (escolha errada de palavras e de prefixos e sufixos; uso de palavras supérfluas ou omissão de palavras necessárias; tentativa de “alemanizar” palavras de outras línguas);
- 0,5 para cada erro de ortografia;
- 0,25 para cada erro de pontuação.

A soma desses pontos era multiplicada por 100 e dividida pelo número de palavras passíveis de correção (palavras estrangeiras, por exemplo, não eram contadas); desse cálculo, que era feito por computador, resultava uma porcentagem. A nota da parte de correção lingüística, que, como vimos, valia 12 pontos, era finalmente encontrada em uma tabela que convertia intervalos de porcentagens de erros em pontos (cf. Anexo 6).

Conforme o exposto, a prova antiga de redação do DSD não admitia erros, o que tornava quase impossível um candidato obter a nota máxima, ao contrário do que vimos em relação à prova atual: a redação que traduzimos há pouco atingiu a nota máxima, mesmo contendo alguns pequenos erros.

Comparando-se os critérios de correção dos dois modelos, chega-se ao seguinte quadro:

Prova antiga		Prova atual	
-----		Organização textual	25%
Conteúdo	28%	Conteúdo	25%
Capacidade de expressão	24%	Disponibilidade de meios lingüísticos	25%
Correção lingüística	48%	Correção (gramatical e ortográfica)	25%

Embora o que se denomina “correção lingüística” na prova antiga não se refira apenas à gramática como um todo, mas também ao vocabulário, ainda assim consideramos alta a porcentagem de valor conferida a ela. O critério “capacidade de expressão”, no entanto, visa a equilibrar um pouco essa situação; segundo o documento da Conferência dos Secretários de Educação,

se a avaliação da expressão resultasse exclusivamente do número de erros, não faria justiça, em regra, ao desempenho lingüístico do candidato. Por isso, além da

correção da expressão, é avaliada também a capacidade de expressão. Isso permite, por exemplo, diferenciar o candidato linguisticamente mais hábil do menos hábil, quando o número de erros dos dois é igual (1995, p.5)<sup>42</sup>.

Deixando de lado as porcentagens de valores dados a critérios que, em parte, se superpõem, ressaltemos o aspecto “organização textual”, que só aparece na prova nova do DSD. Pela tendência atual, a coerência das idéias ganha uma importância que não se via nas provas antigas, o que mostra que a língua está a serviço do pensamento: ela não é um fim em si mesma, mas um meio para se chegar a um fim.

### 5.3

#### A prova de redação do ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi aplicado pela primeira vez em 1998, como um dos instrumentos de concretização de um plano de reforma educacional, proposto pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Na verdade, a idéia do plano nascera com as perspectivas abertas pela Constituição Federal de 1988 para a educação nacional.

Pela LDB, o ensino médio caracteriza-se como a última etapa da educação básica e deve voltar-se para o aprimoramento da formação ética, da autonomia intelectual e do pensamento crítico dos jovens, preparando-os para a cidadania, o trabalho e a continuação dos estudos. O que se entende por autonomia intelectual é a capacidade de tomar decisões, enfrentando problemas ou adaptando-se a situações novas, o que, evidentemente, não se consegue quando o sujeito é submetido a um modelo de educação que prioriza o simples acúmulo de informações e o treinamento repetitivo de atitudes.

Segundo o Relatório Pedagógico do ENEM-2007, o Exame

é estruturado a partir de uma matriz que indica a associação entre conteúdos, competências e habilidades básicas próprias ao jovem e jovem adulto, na fase de desenvolvimento cognitivo e social correspondente ao término da escolaridade básica. Considera como referências norteadoras: a Lei de Diretrizes e Bases da

---

<sup>42</sup> “Erfolgte die Bewertung des Ausdrucks ausschließlich nach der Zahl der Fehler, so würde sie in der Regel der sprachlichen Leistung des Prüflings nicht gerecht. Darum wird neben der Richtigkeit des Ausdrucks auch das Ausdrucksvermögen bewertet. Das erlaubt es z.B., bei gleicher Fehlerzahl den sprachlich gewandteren vom weniger gewandten Prüfling zu unterscheiden.“

Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação sobre a Educação Básica e os textos da Reforma do Ensino Médio (INEP, 2007, p.41).

As competências gerais exigidas dos alunos são (cf. INEP, 2007, p.42):

- I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
- II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Verificam-se acima aspectos que vimos no capítulo 4, quando abordamos os PCNEM, tais como a compreensão e o uso dos sistemas simbólicos das diversas linguagens, a interdisciplinaridade e o respeito às diferenças sociais.

Na parte objetiva da prova, as competências gerais são demonstradas pelos alunos através de 21 habilidades. Essas são avaliadas em três níveis de dificuldade, de modo que o número total de questões de múltipla escolha é 63 (21x3). Ao contrário das provas de vestibular, que avaliam separadamente as diversas disciplinas, o ENEM propõe ao candidato

situações-problema originais devidamente contextualizadas na interdisciplinaridade das ciências, das artes e da filosofia, em sua articulação com o mundo em que vivemos. Utilizam-se dados, gráficos, figuras, textos, referências artísticas, charges, algoritmos, desenhos, ou seja, todas as linguagens possíveis para veicular dados e informações (INEP, 2007, p.52).

É oportuno abriremos parênteses para informarmos que a prova de redação do DSD-C1, ou seja, do nível mais avançado dentre os diplomas oferecidos pela Conferência dos Secretários de Educação em conjunto com a Repartição Central para o Setor Escolar no Exterior, fornece como *input* para o candidato um texto objetivo, baseado em fatos, geralmente extraído de um jornal ou da *internet*, acompanhado de um gráfico com dados estatísticos (cf. *Bundesverwaltungsamt*, 2007, p.28).

Quanto às 21 habilidades que fazem parte da matriz do ENEM, citaremos apenas as sete primeiras, a título de exemplos (cf. INEP, 2007, p.42):

1. Dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno, de natureza científica, tecnológica ou social, identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para realização ou interpretação do mesmo.
2. Em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação.
3. Dada uma distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações.
4. Dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa.
5. A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores.
6. Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes lingüísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal.
7. Identificar e caracterizar a conservação e as transformações de energia em diferentes processos de sua geração e uso social, e comparar diferentes recursos e opções energéticas.

Como se pode comprovar, há um equilíbrio entre as várias áreas do conhecimento e uma preocupação com a capacidade dos jovens de interpretar dados nas mais diversas linguagens: matemática, gráfica, literária, etc..

Com referência à redação, as cinco competências gerais ganham contornos mais específicos. Vejamos no quadro abaixo, extraído *ipsis litteris* do Relatório Pedagógico ENEM-2007, o que se espera dos candidatos e como os corretores devem avaliar as redações:

Competências e critérios para análise da Redação	
Competência	Critérios (Níveis)
<b>I</b> Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita	1. Demonstra conhecimento <i>precário</i> da norma culta: inadequação na escolha da variedade lingüística, graves e freqüentes desvios gramaticais e transgressões inaceitáveis das convenções da escrita. 2. Demonstra conhecimento <i>razoável</i> da norma culta: problemas na escolha da variedade lingüística; desvios gramaticais e transgressões das convenções da escrita pouco aceitáveis nessa etapa de escolaridade. 3. Demonstra <i>bom</i> domínio da norma culta (ainda que com pontuais desvios gramaticais ou transgressões pontuais das convenções da

	<p>escrita).</p> <p>4. Demonstra <i>muito bom</i> domínio da norma culta (ainda que com um ou outro deslize relativo à norma gramatical ou às convenções da escrita).</p>
<p><b>II</b></p> <p>Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo</p>	<p>1. Desenvolve <i>tangencialmente</i> o tema em um texto que apresenta características do tipo de texto dissertativo-argumentativo; ou apresenta <i>embrionariamente</i> o tipo de texto dissertativo-argumentativo (sem “fugir” do tema).</p> <p>2. Desenvolve <i>razoavelmente</i> o tema, a partir de considerações próximas do senso comum ou por meio de paráfrases dos textos-estímulo, e domina precária/razoavelmente o tipo de texto dissertativo-argumentativo.</p> <p>3. Desenvolve <i>bem</i> o tema, mesmo apresentando argumentos previsíveis, e domina <i>bem</i> o tipo de texto dissertativo-argumentativo, com indícios de autoria.</p> <p>4. Desenvolve <i>muito bem</i> o tema, a partir de um projeto pessoal de texto e de um repertório cultural produtivo; domina <i>muito bem</i> o tipo de texto dissertativo-argumentativo.</p>
<p><b>III</b></p> <p>Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista</p>	<p>1. Apresenta informações, fatos e opiniões <i>precariamente</i> relacionados ao tema.</p> <p>2. Apresenta informações, fatos e opiniões <i>razoavelmente</i> relacionados a um <i>embrião de projeto</i> de texto e/ou limita-se a reproduzir os elementos fornecidos pela proposta de redação.</p> <p>3. <i>Seleciona</i> informações, fatos, opiniões e argumentos, relacionando-os ao seu <i>projeto de texto</i>.</p> <p>4. <i>Seleciona, interpreta e organiza</i> informações, fatos, opiniões e argumentos, estabelecendo uma <i>relação produtiva</i> entre essa seleção e seu <i>projeto de texto</i>.</p>
<p><b>IV</b></p> <p>Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação</p>	<p>1. Articula <i>precariamente</i> as partes do texto.</p> <p>2. Articula <i>razoavelmente</i> as partes do texto, apresentando problemas <i>freqüentes</i> na utilização dos recursos coesivos.</p> <p>3. Articula <i>bem</i> as partes do texto (ainda que apresente problemas <i>pontuais</i> na utilização dos recursos coesivos).</p> <p>4. Articula <i>muito bem</i> as partes do texto (ainda que apresente <i>eventuais</i> deslizos na utilização de recursos coesivos).</p>
<p><b>V</b></p> <p>Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos</p>	<p>1. Elabora proposta <i>precariamente</i> relacionada ao tema, respeitando os direitos humanos.</p> <p>2. Elabora proposta <i>razoavelmente</i> relacionada ao tema, mas não articulada ao texto desenvolvido, respeitando os direitos humanos.</p> <p>3. Elabora proposta <i>bem</i> relacionada ao tema, mas <i>pouco articulada</i> à discussão desenvolvida no texto, respeitando os direitos humanos.</p> <p>4. Elabora proposta <i>bem</i> relacionada ao tema e <i>bem articulada</i> à discussão desenvolvida no texto, respeitando os direitos humanos</p>

(INEP, 2007, p.86, grifos dos autores)

O Relatório fornece ainda o seguinte quadro, que nos ajuda a compreender melhor as competências:

Aspectos considerados na avaliação de cada competência			
<b>Comp. I</b>	<b>a) Adequação ao registro</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grau de formalidade</li> <li>• Variedade lingüística adequada ao tipo de texto e à situação de interlocução</li> </ul>	<b>b) Norma gramatical</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sintaxe de concordância, regência e colocação</li> <li>• Pontuação</li> <li>• Flexão</li> </ul>	<b>c) Convenções da escrita</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• escrita das palavras (ortografia, acentuação)</li> <li>• maiúsculas/minúsculas</li> </ul>
<b>Comp. II</b>	<b>a) Tema</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão da proposta</li> <li>• Desenvolvimento do tema a partir de um projeto de texto</li> </ul>	<b>b) Estrutura</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Encadeamento das partes do texto</li> <li>• Progressão temática</li> </ul>	<b>c) Índícios de autoria</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• presença de marcas pessoais manifestas no desenvolvimento temático e na organização textual</li> </ul>
<b>Comp. III</b>	<b>Coerência textual</b> (organização do texto quanto a sua lógica interna e externa)		
<b>Comp. IV</b>	<b>a) Coesão lexical</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequação no uso de recursos lexicais tais como: sinônimos, hiperônimos, repetição, reiteração, etc.</li> </ul>	<b>b) Coesão gramatical</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequação no emprego de conectivos, tempos verbais, pontuação, seqüência temporal, relações anafóricas, conectores intervocabulares, interparágrafos, etc.</li> </ul>	
<b>Comp. V</b>	Cidadania ativa com proposta solidária, compartilhada		

(INEP, 2007, p.87)

A partir dos quadros, podemos fazer uma série de observações. O que nos chamou a atenção, em primeiro lugar foi a delimitação do gênero textual (cf. a Competência II, no primeiro dos dois quadros acima): os candidatos têm de escrever um texto dissertativo-argumentativo, isto é, devem não só expor informações sobre um tema, como também demonstrar que suas conclusões sobre o mesmo são corretas e, assim, persuadir os leitores.

Vilela e Koch explicam detalhadamente o que é um texto argumentativo, partindo da definição de “argumentar”: “procurar **convencer**, ou mesmo **persuadir**, levando o leitor/ouvinte, por meio de razões, evidências, justificativas ou apelos de ordem emocional, a ter como correta e boa determinada proposta” (2001, p.545, grifo dos autores). Segundo eles, existe uma forma clássica de argumentação chamada silogismo, o qual se constitui de premissas e conclusão. Esses elementos, no entanto, podem estar subentendidos. Normalmente, as premissas baseiam-se em valores irrefutáveis como a justiça, a liberdade, etc., e em lugares-comuns como “riqueza não traz felicidade” e “todo esforço deve ser recompensado”.

Os autores afirmam que quase todos os textos são argumentativos, no sentido de que todo falante/escritor espera que seus interlocutores acreditem no que fala/escreve. Entretanto, nem todos os textos apresentam as características de uma estrutura argumentativa, a saber:

- a) relação entre argumentos e conclusão;
- b) o verbo “ser” ou equivalente na formulação das premissas;
- c) verbos que indicam a relação causa-efeito (“causar”, “ocasionar”, “motivar” etc.) e verbos *dicendi* (“afirmar”, “considerar”, “alegar” etc.);
- d) o presente do indicativo como o tempo do valor universal;
- e) tipos de frase, como a asserção e a interrogação (o imperativo não é adequado para uma argumentação);
- f) marcadores específicos de ordenação dos argumentos (“em primeiro lugar”, “a seguir”, “finalmente” etc.);
- g) marcadores específicos de conexão entre os argumentos (“já que”, “de modo que”, “assim”, “em conclusão” etc.).

Embora o gênero textual não esteja explícito na proposta de redação do DSD – ao contrário do que ocorre no ENEM – não é difícil concluir que os alunos são levados a escrever um texto argumentativo, uma vez que precisam emitir opiniões e idéias próprias. Diríamos que a proposta do DSD encaixa-se na afirmação de Vilela e Koch de que muitos textos são argumentativos, mas só alguns apresentam a estrutura argumentativa propriamente dita, que descrevemos acima.

A propósito, ambas as provas valorizam muito a autonomia intelectual do candidato: ele precisa escolher a variedade lingüística adequada, comentar, com

palavras próprias, idéias expostas nos textos-estímulo e apresentar projetos pessoais.

Quanto ao domínio da norma culta (cf. Competência I no primeiro dos quadros acima), a redação do candidato do ENEM pode receber o conceito “muito bom” mesmo com a ocorrência de “um ou outro deslize relativo à norma gramatical ou às convenções da escrita”, o que nos lembra a flexibilidade do critério “Correção” na prova de “Comunicação Escrita” do DSD. O ENEM também admite “*eventuais* deslizes na utilização de recursos coesivos”, como se pode verificar no mesmo quadro, na Competência IV.

Outra observação relevante refere-se à importância dada pelo ENEM aos direitos humanos, o que, aliás, aparece claramente na proposta de redação de 2007, como veremos a seguir (cf. INEP, 2007, p.90/91):



<b>Ninguém = Ninguém</b> Engenheiros do Hawaii	<b>Uns Iguais Aos Outros</b> Titãs
<p>Há tantos quadros na parede  há tantas formas de se ver o mesmo quadro  há tanta gente pelas ruas  há tantas ruas e nenhuma é igual a outra  (ninguém = ninguém)  me espanta que tanta gente sinta  (se é que sente) a mesma indiferença</p> <p>há tantos quadros na parede  há tantas formas de se ver o mesmo quadro  há palavras que nunca são ditas  há muitas vozes repetindo a mesma frase  (ninguém = ninguém)  me espanta que tanta gente minta  (descaradamente) a mesma mentira</p>	<p>Os homens são todos iguais  (...) Branços, pretos e orientais  Todos são filhos de Deus  (...) Kaiowas contra xavantes  Árabes, turcos e iraquianos  São iguais os seres humanos  São uns iguais aos outros, são uns iguais aos outros  Americanos contra latinos  Já nascem mortos os nordestinos  Os retirantes e os jagunços  O sertão é do tamanho do mundo  Dessa vida nada se leva  Nesse mundo se ajoelha e se reza</p> <p>Não importa que língua se fala</p>



<p>todos iguais, todos iguais mas uns mais iguais que os outros</p>	<p>Aquilo que une é o que separa Não julgue pra não ser julgado (...) Tanto faz a cor que se herda (...) Todos os homens são iguais São uns iguais aos outros, são uns iguais aos outros</p>
---	--

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.

---

### UNESCO. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.

Todos reconhecem a riqueza da diversidade no planeta. Mil aromas, cores, sabores, texturas, sons encantam as pessoas no mundo todo; nem todas, entretanto, conseguem conviver com as diferenças individuais e culturais. Nesse sentido, ser diferente já não parece tão encantador. Considerando a figura e os textos acima como motivadores, redija um texto dissertativo-argumentativo a respeito do seguinte tema.

#### O desafio de se conviver com a diferença

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

#### Observações:

- ☐ Seu texto deve ser escrito na modalidade padrão da língua portuguesa.
- ☐ O texto **não** deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narração.
- ☐ O texto com até 7 (sete) linhas escritas será considerado texto em branco.
- ☐ O rascunho pode ser feito na última página deste Caderno.
- ☐ A redação deve ser passada a limpo na folha própria e escrita a tinta.

Em comparação com o tema proposto na prova de redação do DSD-B1, o tema acima exige que o jovem saia do seu mundo pessoal – família, escola, viagens, etc. – e “se aventure” pelo mundo exterior, refletindo sobre os problemas da humanidade. É preciso que se diga, embora pareça redundante, que os temas do DSD-B1 são adequados à competência comunicativa esperada de falantes estrangeiros no nível B1; confirmamos isso no início da seção 5.2. Não podemos esquecer que estamos cotejando uma situação de produção escrita em LE com uma em LM.

Além disso, devemos comentar dois outros aspectos encontrados na página 99 do Relatório Pedagógico 2007: o tamanho do texto e a questão do uso de material de consulta. Enquanto a redação do participante do ENEM deve preencher trinta linhas, a do participante do DSD-B1 deve conter umas 200 palavras, o que resulta em aproximadamente vinte linhas (cf. Anexo 3). Isso, no entanto, é bastante relativo: o preenchimento das linhas depende do tamanho da letra do candidato; o participante do ENEM pode escrever um bom texto com um pouco menos de trinta linhas; o candidato ao DSD-B1 pode escrever um texto longo por ser prolixo ou por tentar compensar deficiências lexicais através de paráfrases.

Quanto ao uso de material de consulta, esse é proibido no ENEM e permitido no DSD-B1. Entretanto, é preciso que se considerem alguns pontos:

- a) Consultar um dicionário bilíngüe ou monolíngüe em LE requer competência, senão podem ocorrer casos como os relatados na seção 3.1, item **b** (por exemplo, o uso do substantivo “solitária” quando se quer dizer o adjetivo “solitária”).
- b) Se o candidato ao DSD-B1 fizer uso constante do dicionário, provavelmente não conseguirá terminar seu texto em 75 minutos.
- c) Em situações autênticas de produção de texto, o aluno poderia usar um dicionário: por exemplo, se escrevesse um *email* para um correspondente que tivesse o alemão como LM ou se freqüentasse uma escola em algum país de língua alemã como aluno convidado ou imigrante. Gostaríamos de acrescentar que na prova oral do DSD – ou seja, na interação face-a-face – não se permite o uso de dicionário.

Para terminarmos este capítulo, precisamos ainda abordar o cálculo da nota da redação do ENEM. Como vimos na primeira das tabelas acima, cada competência é avaliada em quatro níveis, associados a conceitos: 1 = insuficiente; 2 = regular; 3 = bom; e 4 = excelente. O que não havíamos dito ainda é que a cada conceito corresponde uma nota: insuficiente = 2,5; regular = 5,0; bom = 7,5; e excelente = 10,0. A nota final da redação é calculada através da média aritmética simples das notas dadas a cada competência. Assim como no DSD, as competências têm o mesmo valor.

A nota global de cada participante do ENEM constitui-se dos resultados obtidos na redação e na parte objetiva da prova, cada uma delas valendo 100 pontos. Ou seja: a produção de texto é tão importante que, sozinha, merece metade do valor da prova.