

DO GÊNERO TEXTUAL DISSERTAÇÃO ESCOLAR AO ENSAIO ESCOLAR: UMA NOTA SOBRE ESSA TRANSFORMAÇÃO

Ricardo Santos David ¹

RESUMO

Neste artigo, procuramos compor um quadro elucidativo das noções e justificativas que subjazem à histórica mudança de terminologia referente ao texto escrito opinativo produzido por alunos, a partir de um tema proposto pelo professor titular, no contexto do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; antes, rotulado de dissertação; agora, denominado ensaio escolar. Procedemos a incursões à literatura de teorias de estudo da linguagem e do texto e comparamos dois paradigmas distintos: Um mais antigo, de inspiração estruturalista, praticado por uma didática escolar de escrita com enfoque alicerçado no conceito de tipologia textual clássica, que usou o termo gênero textual dissertação escolar; outro mais recente, com aportes da Teoria dos Gêneros Textuais, implementado por uma didática escolar de escrita sob a perspectiva do conceito de gênero textual, que emprega a designação ensaio escolar. A análise reflexiva empreendida resulta em críticas ao sistema escolar tradicional de ensino de escrita argumentativa e em verificações promissoras relacionadas à atual proposta de trabalho, na escola, com os textos escritos argumentativos, tendo por base os gêneros textuais com predomínio do tipo textual argumentação, caso do ensaio escolar.

Palavras-chave: Teorias do texto; Tipologia textual; Dissertação; Gênero textual; Ensaio escolar.

^[1] Coordenador, Pesquisador Centro de Estudos Ciências da Língua(gem) Pós-Doutorado em Educação: Formação de Professores, Psicologia Educacional e Psicanálise, FCU - Florida Christian University / EUA - IESLA - América Latina. Doutor e Mestre em Educação: Formação de Professores, Novas Tecnologias, Inclusão Social, pela Uniatlântico. Doutor e Mestre em Comunicação, pela Uniatlântico. Especialista em Docência do Ensino Superior, Literatura, Linguística Aplicada. UCAM - Brasil E-mail: ricardosdavid@hotmail.com

*O conhecimento é como um jardim: Se não for cultivado, não
pode ser colhido!
A sola do pé conhece toda a sujeira da estrada”*

Provérbio Africano

Introdução

Ao longo do tempo, a disciplina Língua Portuguesa no contexto brasileiro da educação formal, particularmente no Ensino Fundamental e Médio, teve e tem atualmente a escrita argumentativa como um dos seus objetos nucleares de ensino. Dito de outro modo, a tentativa de habilitar o aluno a posicionar-se por escrito, de maneira crítica, persuasiva e competente, sobre temas sociais relevantes, constitui um compromisso permanente do professor de Português no Brasil. Observado o desenvolvimento dos

estudos científicos sobre a linguagem e o texto, que orientou historicamente a formação dos professores de Língua Portuguesa, com mudanças de enfoques de conteúdo, metodologia, nomenclatura, entre outros aspectos, a produção escrita argumentativa escolar pode ser analisada a partir de dois paradigmas distintos: Um primeiro, com base em uma teoria tradicional de didática de escrita com inspiração estruturalista, que lhe atribuiu o nome dissertação ou redação escolar; um segundo, com aportes de uma teoria de vanguarda sobre aprendizagem e ensino da linguagem e do texto, nas diversas situações sociais de uso com ancoragem no interacionismo sociodiscursivo, que lhe designa como ensaio escolar. Neste artigo, retomo e discuto, a partir de incursões à literatura pertinente da área, postulados que contribuem para elucidar a virada de orientação teórica provocadora da mudança de terminologia dissertação para ensaio escolar.

Memória, sentidos e consequências

Diante da diversidade de elementos cabíveis de serem evocados e merecedores de discussão para o alcance do objetivo deste trabalho maior entendimento do problema da alteração terminológica na produção escrita argumentativa estudantil, vou me concentrar na seguinte diretriz: Distinção entre o enfoque alicerçado no conceito de tipologia textual e o enfoque centrado no conceito de gênero textual/discursivo. Com efeito, tal distinção vem a ser ponto crucial para compreensão de vários problemas relacionados às diferentes propostas de tratamento da escrita no âmbito da escola, conforme atesta a linguista, autora da passagem transcrita a seguir:

[...] os conceitos de gêneros discursivos e tipologias textuais, feitas as devidas diferenças e observado o diálogo constitutivo que os une, contribuem para um trabalho efetivo com a língua e a literatura, tanto no que diz respeito a suas estabilidades quanto instabilidades, provocadas pelas coerções do uso nas diversas atividades humanas em diferentes momentos históricos. (BRAIT, 2000, p. 13)

Tradicionalmente, até meados da década de 1990, o ensino e a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa no Brasil, no tocante ao trabalho com a produção escrita, baseou-se na perspectiva estruturalista do conceito de tipologia textual, entendida como sequência ou estrutura linguística caracterizada por aspectos lexicais, sintáticos,

Revista de Letras Norte@mentos

organizacionais, tempos verbais, relações lógicas, entre outros. As sequências linguísticas clássicas descrição, narração e dissertação/argumentação eram concebidas e denominadas como se fossem textos e não como propriedades, elementos constitutivos ou partes do texto. A adoção dessa perspectiva formal e fragmentada de texto atravessou décadas e ainda se faz presente em uma extensa produção bibliográfica destinada ao ensino escolar de expressão escrita, da qual destaco algumas obras de grande prestígio junto aos professores e, portanto, bastante utilizadas em sala de aula: Comunicação em prosa moderna (GARCIA, 1967), Redação escolar: Criatividade Colégio (MESERANI, 1971), Arquitetura da redação (MIRANDA, 1975), Curso de redação (MORENO e GUEDES, 1978), Para gostar de escrever (FARACO e MOURA, 1984), Escrever é desvendar o mundo: A linguagem criadora e o pensamento lógico (BARBOSA e AMARAL, 1986), Técnicas básicas de redação (GRANATIC, 1989), Para entender o texto: leitura e redação (FIORIN e SAVIOLI, 1990), Do texto ao texto: curso prático de leitura e redação (INFANTE, 1991), Redação ao alcance de todos (SOUZA, 1991), Redação para o 02º grau: pensando, lendo e escrevendo (TERRA e NICOLA, 1996). Importa considerar que os compêndios escolares para o ensino de escrita citados acima, bem como os seus autores, empregaram os pressupostos preconizados pelas pesquisas nas áreas, sobretudo, da Linguística, Pedagogia e Psicologia, até a última década do século XX. Portanto, era o conhecimento científico que se sabia, se acreditava e se praticava em relação à questão da produção escrita.

Vale ressaltar, também, que alguns desses compêndios de escrita, por exemplo, Para entender o texto: leitura e redação (FIORIN e SAVIOLI, 1990), já apresentavam consistente trabalho com conteúdos sob a lógica da Linguística de Texto contemporânea, caso dos temas: noção de texto, coerência, coesão, intertextualidade e argumentação, alcançando reconhecidamente resultados promissores quanto ao desempenho linguístico escrito dos alunos. Mas ainda assim, nesses compêndios, predominou a visão de tipologia textual com sua taxionomia propagada descrição, narração e dissertação nas atividades de produção escrita, e não parâmetros teóricos e metodológicos vinculados ao conceito de gênero textual, conforme discutirei mais adiante.

Essa ótica de ensino de escrita, assimilada e praticada pelos professores durante décadas, levou-os a cometerem outros equívocos de encaminhamentos didáticos na produção de textos, além daquele já apontado de determinar e nomear genericamente os

textos com base no critério da predominância de marcas linguísticas típicas e estruturas convencionais. Uma problemática, raiz das demais, denunciada por vários pesquisadores (PÉCORA, 1983; GERALDI, 1991; COSTA VAL, 1991; SUASSUNA, 1995; BRITTO, 1997; entre outros), diz respeito à desconsideração ou ao falseamento das condições de produção do texto na escola, como bem caracterizado por Barbosa:

Uma prática de ensino típica confirma os limites e inadequações de tomar o narrar ou o dissertar em geral. Não é raro vermos comandos de atividades que pedem simplesmente para que o aluno escreva uma história ou uma narração sobre um tema x ou que disserte sobre algo. Como deve o aluno proceder? No caso de uma história ou narrativa, que tipo de problema pode inventar? Que tipo de personagens deve criar? Que tipo de linguagem seria mais apropriada? Como, enfim, construir o texto? No caso de uma dissertação, deverá argumentar ou não? Em caso afirmativo, argumentar a favor do que e contra o quê? (Sim, pois uma argumentação supõe uma polêmica, uma controvérsia, ideias discordantes.) Que posição assumir? Deverá relativizar seu discurso ou não? Que forma dará a seu texto: a de um editorial, de um ensaio ou de uma carta de leitor? Embora todos sejam gêneros que pressupõem a defesa de um ponto de vista (pois pertencem à ordem do argumentar), a escrita de cada um aponta para diferentes situações de produção, bem como para organizações e elementos constitutivos específicos. Como podemos perceber esse tipo de comando não permite que o aluno construa uma representação da situação em que deverá produzir seu texto: o que irá dizer para quem irá dizer, e que forma dará a seu texto? A generalização extrema de atividades normalmente propostas na escola faz com que não só o aluno se perca, mas também que o (a) professor(a) não tenha parâmetros muito claros para intervir adequadamente na produção de textos do aluno. (BARBOSA, 2005, p. 03)

Com efeito, a ineficácia na construção de um sistema de referência claro e sólido para nortear, na esfera da escola, o complexo e dinâmico processo de produção de textos escritos motivou uma insatisfação intensa e duradoura em professores e alunos quanto a suas participações e desempenhos, de tal modo que a palavra redação e o famoso trinômio a ela subjacente: descrição, narração e dissertação causou aversão nos estudantes e, talvez na mesma proporção, nos professores. Equívoco que chama atenção nessa abordagem de ensino de escrita envolve a falta de compreensão da noção de domínio discursivo, definido por estudiosos da Teoria dos Gêneros Textuais um ramo da ciência linguística contemporânea, entre os quais destaco Marcuschi (2002), como ambiente ou instância social onde os textos são produzidos. De acordo com essa definição, cada comunidade

social específica, por exemplo, escola/colégio, academia (universidade, faculdade), empresa, jornalismo, literatura, religião, entre outras, produz um conjunto de textos a partir de uma série de traços identificadores compartilhados e defendidos pelas pessoas integrantes de tal comunidade, a saber: conhecimentos, experiências, expectativas, convicções, interesses, posições políticas, objetivos, entre outros. No interior de um determinado domínio discursivo, cada pessoa integrante constitui-se, identifica-se e é prestigiada socialmente pelo texto que produz e pela competência demonstrada para tal atividade. E, considerando a variedade de domínios discursivos que formam a sociedade, um domínio discursivo particular constitui-se, identifica-se e conquista valorização social pela qualidade com que produz seu conjunto de textos.

Por conseguinte, é natural e esperado que acontecessem entre professores e alunos um compartilhamento de saberes e uma afinidade de ideais que os levassem à busca de qualificação nos textos escritos escolares, com conseqüente valorização pessoal de ambos no universo da escola e desta em relação aos demais domínios discursivos. Entretanto, os registros de pesquisadores revelam um quadro reprovável na tradição escolar de ensino de escrita. Professores e alunos, atores sociais envolvidos no processo ensino e aprendizagem de escrita, pareciam não ter (cons)ciência do domínio discursivo escola/colégio, do qual são essenciais e no qual deveriam ser parceiros na apropriação de conhecimentos teóricos e práticos sobre como produzir com maestria textos escritos. Assim, desorientados e desinteressados, sem ou com escassez de ações compartilhadas com os professores, os alunos pouco ou nada se (pre) ocupavam com a imagem social que construíam de si mesmos, pela produção de textos escritos, na esfera da escola. Essa situação desencadeou uma produção em série de textos escritos escolares com baixa qualidade, desvalorizando socialmente os próprios alunos, os professores e a instituição escola. Como afirmado, cada domínio discursivo apresenta vários traços peculiares e estes são fundamentais na caracterização de cada texto, inclusive na questão do nome específico pelo qual um determinado texto é (re)conhecido na sociedade em geral. Daí a explicação proposta pela Teoria dos Gêneros Textuais para o fato de não haver um “mesmo texto” produzido em domínios discursivos diferentes, mas textos com caracterizações e nomes diferentes. Por isso, um texto produzido por aluno no domínio discursivo escola/colégio, por exemplo, um texto escrito opinativo sobre um tema proposto pelo professor não é o “*mesmo texto*” produzido por alguém no domínio

discursivo academia (universidade ou faculdade), quando presta vestibular e opina por escrito sobre um tema proposto, mesmo que esse alguém seja aquela mesma pessoa que produziu, algum tempo atrás, aquele texto escrito opinativo solicitado na escola/colégio. Portanto, o texto opinativo produzido por aluno na escola/colégio e o texto escrito opinativo produzido por vestibulando não têm o mesmo nome e não deveriam ser igualmente intitulados de dissertação, como distorcidamente o modelo estruturalista de ensino de escrita.

A Teoria dos Gêneros Textuais explica que, no primeiro caso, o texto se denomina ensaio escolar, porque é elaborado no domínio discursivo escola/colégio, em que o produtor assume o papel social de aluno do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio; já no segundo caso, o texto é denominado ensaio acadêmico, pois sua produção se dá no domínio discursivo academia (universidade, faculdade), em que o produtor incorpora a função social de vestibulando ou pretendente a acadêmico. Na visão da Teoria dos Gêneros Textuais, com base em princípios do interacionismo sociodiscursivo (ROSENBLAT, 2000), o ensaio é concebido como um texto de natureza argumentativa, no qual o autor se posiciona criticamente sobre um tema de interesse social amplo ou relevante para um determinado domínio discursivo, a fim de influenciar o leitor. Tal qual o texto carta, que pode ser produzido em diversos domínios discursivos, mas com identidade e denominação específicas conforme o domínio discursivo que lhe dá origem por exemplo, carta familiar (produzida no domínio discursivo família), carta comercial (produzido no domínio discursivo comércio/empresa), carta do leitor (produzido no domínio discursivo jornalismo), o ensaio pode ser elaborado nos mais diferentes domínios discursivos, visto que apresenta características e nomes diferentes: além do ensaio escolar e do ensaio acadêmico já mencionados, há o ensaio jornalístico (produzido no domínio discursivo jornalismo), o ensaio literário (produzido no domínio discursivo literatura), o ensaio filosófico (produzido no domínio discursivo filosofia), entre outros.

Ainda quanto à incompreensão histórica da escola sobre o fato de que cada domínio discursivo tem suas próprias características determinantes da produção dos textos, cabe observar que, embora o alunado do Ensino Fundamental e Médio tenha sido submetido a onze anos de intenso treinamento sobre a tipologia textual descrição, narração e dissertação, muitos alunos não conseguiam corresponder a esse treinamento, visto que, diante de propostas de vestibulares nas quais tinham de assinalar a opção de

tipologia que produziram narração ou dissertação, confusamente assinalavam uma coisa e produziam outra. Isto demonstra que nem mesmo uma diferenciação consistente entre as sequências linguísticas típicas descrição, narração e dissertação a escola conseguiu inculcar em uma parcela dos alunos.

A tendência tradicional de ensino de escrita embasada na tipologia textual descrição, narração e dissertação apresenta outra limitação no campo didático relacionada à concepção de linguagem e de língua. Em razão de focalizar particularidades linguísticas e estruturais dos segmentos dos textos, operou enfaticamente com as concepções de linguagem e de língua enquanto expressão individual do pensamento e forma de um indivíduo comunicar algo a outro indivíduo, pela utilização de um código, por exemplo, a modalidade escrita da Língua Portuguesa. Aliás, essas duas concepções de linguagem e de língua tiveram lugar de destaque no próprio nome instituído pelo governo federal brasileiro com vigência nas décadas de 1970 e 1980 para designar a disciplina responsável pelo ensino dos conteúdos de Língua Portuguesa na escola: “*Comunicação e Expressão*”. Nessa orientação de cunho individualista, a responsabilidade pela deficiência na produção do texto escrito escolar recaiu prioritariamente sobre o aluno produtor, dado que, via (re)produção escrita, ele deveria demonstrar o que aprendeu nas lições sobre os modelos de organização lógica do pensamento e de construções linguísticas clássicas, modelos mostrados e abonados pelo professor nas “*aulas de redação*”.

Portanto, uma limitação didática dessa tendência reside no fato de que ela não avança para uma concepção interacional, enunciativa, sócia histórica e dialógica da linguagem e da língua, como é adotada pelo paradigma sociointeracionista com enfoque no conceito de gênero textual, que defende a atividade de produção escrita vinculada a múltiplos fatores internos e externos ao texto (o lugar e o momento em que ocorrem a produção e a recepção do texto, a ação que o autor quer provocar no leitor, os papéis sociais exercidos por ambos, os conhecimentos linguísticos e de conteúdo compartilhados por eles, entre outros). Para sustentar a crítica aqui desenvolvida, recorro a linguistas:

[...] é justamente essa desconsideração de aspectos comunicativos e interacionais que contribui para que alunos e professores se preocupem mais com a forma do texto do que com sua função e, conseqüentemente, o texto seja visto como um formulário preenchido (para leitura) ou a preencher (para escrita). (BEZERRA, 2002, p. 41)

Essa compreensão de usos da linguagem e língua é determinante nas práticas que distanciam os alunos de vivências plenas com atos de escrita, sob a perspectiva interacional e dialógica, pois como se pode:

[...] constatar a dificuldade de a escola trabalhar a linguagem e o quanto esta pode ser invisível mesmo para aqueles que lidam com ela o tempo todo e se propõem a fazer um trabalho dialógico. Verificamos então que a concepção de linguagem da maior parte dos educadores é puramente instrumental. A escola tem a tendência de burocratizar a linguagem, desistoricizando-a e enrijecendo-a nos rituais que tradicionalmente a domesticam: a cópia, o ditado, a redação como atividade isolada [...]. (CHIAPPINI, 1997, p. 10)

Outro problema relativo ao ensino escolar de escrita sedimentado na tipologia textual refere-se a sua abordagem estática de conceber a atividade de produção de textos. Nessa abordagem, o ato de escrever texto é constituído, basicamente, de um único estágio, uma só etapa: em uma mesma “*aula de redação*”, o professor apresentava como referência aos alunos modelos da tipologia textual escolhida para estudo descrição, narração ou dissertação, explicava as características de tal tipologia textual, fornecia informações genéricas para a escrita, delimitava lugar e tempo de produção somente a própria sala e o tempo que restava para acabar a aula e, ao final, recolhia as redações. Essa linha de abordagem postula o texto escrito como produto, porque o professor impunha ao aluno um percurso unitário composto de apenas uma fase de curta duração e uniforme mesmos procedimentos sempre voltados para as características estruturais e linguísticas para a construção dos sentidos do texto.

Uma consequência indesejada decorrente dessa postura didática foi o insucesso de muitos alunos quanto à sua capacidade argumentativa escrita. A metodologia escolar com apoio na abordagem estática de produção escrita mostrou-se bastante limitada, pois em geral não valorizava instrumentos pedagógicos sociocognitivistas e interacionais praticados pela didática de ensino de escrita fundamentada no conceito de gêneros textuais (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; ANTUNES, 2003; SANTOS, 2001; ROJO, 2000; BRASIL, 1999; MEURER e MOTTA-ROTH, 1997, entre outros), importantes para o aluno redator construir uma visão ampla, ativa e processual do ato de escrever, por exemplo, elaboração do plano e do rascunho do texto, momento de discussão coletiva na própria turma e pesquisa extraclasse a fontes

diversas para aprofundamento do assunto central a ser abordado no texto, tempo para reflexão a respeito das características sociais do leitor visado, estágio com incentivo e mediações do professor e de outros eventuais parceiros para realizar revisões textuais, iniciativas para promover a circulação extraescolar dos textos produzidos pelos alunos, entre outros instrumentos. Assinalo ainda mais uma carência da escola, ao trabalhar a escrita argumentativa com foco no conceito de tipologia textual. Em geral, ela pouco explorou atividades sobre o papel funcional de elementos de argumentação tipos de argumentos, operadores argumentativos, verbos introdutórios de opinião, entre outros essenciais para a produção de textos escritos de cunho predominantemente argumentativo.

Esse comportamento didático teve profunda repercussão na escrita de textos mal formados pelos alunos. Em contrapartida, a didática de ensino de escrita pautada pelo conceito de gênero textual prevê o planejamento e a implementação de uma proposta de trabalho teórico e prático sobre esses elementos de argumentação, a fim de orientar os alunos e possibilitar a eles progressão nas competências linguística e argumentativa para elaborar textos escritos (KOCH e ELIAS, 2012; KÖCHE, BOFF e MARINELLO, 2010; RIBEIRO, 2009; ROSENBLAT, 2000; RODRIGUES, 2000; BRÄKLING, 2000). Apesar de já ter explorado, neste artigo, um conjunto de noções que servem para compreender o problema central aqui em análise, a mudança do nome dissertação para ensaio escolar, passo a ampliar as reflexões e explicitar novas justificativas para essa alteração de terminologia.

No Brasil, marcadamente a partir de 1995, e em particular após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1999), com as contribuições teóricas e renovações metodológicas propostas pela Teoria dos Gêneros Textuais sobre linguagem, texto e práticas de ensino escolar, o trabalho com o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa incluídas aí as atividades de leitura, produção de texto e análise linguística mudou de paradigma e passou a ter como objeto nuclear de estudo os gêneros textuais/discursivos, e não mais a tipologia textual clássica. Com respaldo nas postulações de Bakhtin (1992) e de Bronckart (1999), Marcuschi propõe uma conceituação de gênero textual:

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositadamente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. [...] os gêneros são muitos. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2002, p. 22 – 23, grifos do autor).

Marcuschi (2002) postula, também, relevante diferenciação entre gênero textual e tipo textual. Enquanto o gênero textual constitui o texto em si com todos os seus elementos linguísticos e extralinguísticos (condições de produção, recepção e circulação do gênero), o tipo textual consiste em uma sequência linguística típica dentro dos gêneros. O autor cita cinco tipos textuais: descrição, narração, argumentação, exposição e injunção. E conceitua heterogeneidade tipológica como ocorrência simultânea de dois ou mais tipos textuais em um mesmo gênero. Esclarece ainda que, ao se classificar um texto como descritivo, narrativo ou argumentativo, está se indicando a prevalência de um tipo textual no gênero em análise. Assim, no texto descritivo, predomina a caracterização de seres ou situação; no texto narrativo, prevalece o relato de fatos reais ou fictícios; no texto argumentativo, prioriza-se a defesa de ideias para convencimento do destinatário; no texto expositivo, a preocupação central está na explicação de conceitos e, no texto injuntivo, domina o incitamento à ação. *“Portanto, entre as características básicas dos tipos textuais está o fato de eles serem definidos por seus traços linguísticos predominantes. Por isso, um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto”* (MARCUSCHI, 2002, p. 27). Portanto, o autor defende uma redefinição da tipologia textual clássica descrição, narração e dissertação, tradicionalmente adotada como referência para o ensino escolar de produção escrita.

As proposições de Marcuschi reforçam a explicação anteriormente apresentada sobre a inadequação realizada pela didática escolar tradicional de ensino de escrita que nomeou de dissertação o texto opinativo produzido por estudante em atendimento a uma solicitação do professor, quando, na verdade, trata-se do gênero textual ensaio escolar, gênero que contém características de variadas ordens, entre as quais, o predomínio do

tipo textual argumentação. Por sua vez, Schneuwly e Dolz (2004) sustentam que, nas diversas situações sociocomunicativas verbais, as pessoas usam gêneros textuais para se relacionar. Segundo os autores, o gênero textual funciona como instrumento para as pessoas agirem umas sobre as outras. Em consonância com essas ideias, (MARCUSCHI, 2002, p. 29) afirma: “*Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares*”. Nessa mesma esteira, seguem outros pesquisadores dos gêneros textuais:

Na vida diária, a interação social ocorre por meio de gêneros textuais específicos que o usuário utiliza, disponíveis num acervo de textos constituído ao longo da história pela prática social, e não simplesmente por meio de tipologias textuais, como a narração, a descrição ou a dissertação. A escolha do gênero textual depende da intenção do sujeito e da situação sociocomunicativa em que está inserido: quem ele é, para quem escreve, com que finalidade e em que contexto histórico ocorre a comunicação. (KÖCHE, BOFF e MARINELLO, 2010, p. 11).

Ainda de acordo com Schneuwly e Dolz, cada gênero textual apresenta traços característicos peculiares nome específico; contexto de produção, recepção e circulação; tema/objeto de estudo; função/objetivo; organização/estrutura; linguagem/estilo que precisam ser trabalhados pelo professor, por intermédio de uma série de atividades didáticas, a fim de capacitar o aluno para a leitura e produção competente do gênero textual selecionado para estudo. Essa proposta encontra eco em (MACHADO, 2002, p. 139):

Em decorrência, defende-se a tese de que o ensino de produção e compreensão de textos deve centrar-se no ensino de gêneros, sendo necessário, para isso, que se construa, previamente, um modelo didático do gênero, que defina com clareza, tanto para o professor quanto para o aluno, o objeto que está sendo ensinado, guiando, assim, as intervenções didáticas.

Uma sequência didática com o gênero discursivo: Dissertação escolar: História, definições e práticas diárias

A dissertação escolar é um gênero textual/discursivo que constrói uma opinião em torno de uma questão proposta. Geralmente, é produzida no contexto escolar por alunos

do Ensino Médio. O aprendiz escreve em atenção a uma solicitação do professor, a fim de melhorar sua capacidade argumentativa.

Para definir a dissertação, Delforce apoia-se em duas grandes características: de um lado, ela se constitui de sequências pergunta-resposta sucessivas; de outro lado, a passagem de uma pergunta a uma resposta se efetua na forma de um momento de exame, questionamento e análise. Segundo o autor, essas noções colocam em evidência duas das operações principais do trabalho dissertativo: construir uma problemática e uma opinião. Constrói-se a opinião através do exame de todas as opiniões-resposta que a pergunta possibilita, avaliando-se sua pertinência e validade. A característica principal da dissertação é atenção que se dá ao exame da questão, não esquecendo nenhum aspecto relevante do problema (1992, p.15).

Nesse gênero não se apresenta imediatamente uma opinião acerca de uma questão proposta, acrescida de alguns argumentos que sustentam essa opinião. Para Delcambre e Darras (1992), dissertar não é dizer o que se pensa, mas demonstrar que se pensa, com uma opinião progressivamente construída, e não com enunciados improvisados, e como se pensa, colocando em evidência os argumentos. Segundo as autoras, o exame racional de uma questão polêmica conduz à formulação de uma posição pessoal, e se diferencia radicalmente da simples resposta concedida na entrevista, que consiste em outro gênero textual, no qual o locutor emite imediatamente sua opinião.

A dissertação escolar é topologicamente heterogênea, pois, agregadas à tipologia de base dissertativa, podem estar inseridas outras sequências, como a narrativa, a descritiva, a injuntiva, a explicativa e a preditiva, que dão suporte à argumentação.

Normalmente, a linguagem empregada é a comum, e o tempo verbal predominante é o presente do indicativo, pois ele permite uma discussão a respeito do assunto. Nessa discussão, o mais importante não são tanto as ideias do autor, mas como ele as desenvolve. Por exemplo, não importa se o sujeito é a favor ou contra a pena de morte, mas como ele constrói sua opinião a respeito do problema. Isso quer dizer que, para produzir uma dissertação, é necessário ler sobre o assunto, refletir, avaliar e criticamente assumir um posicionamento.

Assim, a dissertação escolar pressupõe o uso de argumentos consistentes e convincentes.

Segundo Garcia-Debac, pode-se desenvolver a argumentação a partir de quatro operações fundamentais (1986, p.07), quais sejam:

- a) demonstrar teses ou argumentos;
- b) justificar um ponto de vista que se deseja defender;
- c) refutar outros pontos de vista possíveis sobre a questão;
- d) concordar com certas ideias para melhor defender seu ponto de vista.

A definição de o termo argumentar mostra o caráter interativo da linguagem: visa um interlocutor. Para que a argumentação se torne eficiente e tenha o alcance dos objetivos propostos, o autor aciona todos os recursos de natureza lógica e linguística dos quais dispõe, com vistas a apresentar as razões utilizadas para convencer o leitor. VIGNER (1988, p.13-14) propõe uma amostra das formas mais usuais para o encadeamento do texto que poderão ser objeto de uma primeira aprendizagem dentro da argumentação. Essas formas podem ser trabalhadas por meio de exercícios escritos, com intuito de desenvolver a habilidade de manipular os materiais básicos da língua na argumentação.

São elas:

- a) fórmulas introdutórias: começemos por; a primeira observação recai sobre; inicialmente, é preciso lembrar que; a primeira observação importante a ser feita é que;
- b) transições: passemos então a; voltemos então a; mais tarde voltaremos a; antes de passar a ... É preciso lembrar que; sublinhado isto;
- c) fórmulas conclusivas: Logo; conseqüentemente; é por isso que; afinal; em suma; pode-se concluir que;
- d) enumeração: em primeiro (segundo, etc.) lugar; e por último; e em último lugar; inicialmente; e em seguida; além do mais; além disso; além de que; aliás; a ... Se acrescenta; por outro lado; enfim; se acrescentarmos por fim;
- e) fórmulas concessivas: É certo que; é verdade que; evidente; seguramente; naturalmente; incontestavelmente; sem dúvida alguma; pode ser que;
- f) expressões de reserva: todavia; no entanto; entretanto; mas; porém; contudo;

g) fórmulas de insistência: Não apenas ... Mas; mesmo; com muito mais razão; tanto mais que;

h) inserção de um exemplo: consideramos o caso de; tal é o caso de; este caso apenas ilustra; o exemplo de ... confirma.

Estrutura

Para a produção de uma dissertação escolar, é necessário haver uma questão a ser discutida e propor uma solução ou avaliação. Sua estrutura pode constituir-se das seguintes partes: situação-problema, discussão e a solução-avaliação, como se pode observar:

a) Situação – problema: Contextualiza o assunto, guia o leitor na progressão do texto, para facilitar seu entendimento acerca do que virá nas demais partes.

b) Discussão: Constrói a opinião a respeito da questão examinada. O produtor coloca todos os argumentos disponíveis para fundamentar a assumida e refutar a posição contrária. Para evitar abstrações, pode valer-se de pequenos relatos, comparações, voz de autoridade no assunto, dados estatísticos, breves exemplos ou notícias já publicadas pela mídia. Isso torna o texto consistente, já que, por natureza, a opinião é abstrata e necessita ser fundamentada com todos os artifícios.

c) Solução-avaliação: Evidencia a resposta ao problema apresentado, que pode ser a reafirmação do ponto de vista defendido ou uma apreciação sobre o assunto. Portanto, essa parte não se restringe a uma paráfrase ou a uma síntese do que foi discutido anteriormente.

Atividades:

1. Leia o texto abaixo e responda as questões:

Internet: Ponte ou Muro entre as pessoas?

¹ A internet é um grande passo rumo aos avanços tecnológicos do século XXI. Ela é cada vez mais utilizada nos quatro cantos do mundo por pessoas que têm a intenção de se informar, manter contato com os semelhantes e facilitar sua vida.

Para isso, utilizam e-mails, blogs, chats, Skype, sites e relacionamento, entre outros meios de aproximação online. Muitos indivíduos já se conheceram pela internet; amigos, profissionais e estudantes com interesses em comum, e até mesmo casais. Mas até que ponto essa comunicação virtual é válida? Ela estreita os laços afetivos ou extingue?

² É evidente que o uso da internet, de certa forma, afastou os seres humanos no que diz respeito ao contato físico. Se antes telefonávamos e ouvíamos a voz do outro, hoje é mais prático e financeiramente mais em conta enviar um e-mail ou uma mensagem instantânea via Skype, com direito até a um beijo virtual e a um aceno, caso os usuários façam uso de webcams. Cartas e telegramas também são quase lembranças do passado, bem como o carinho físico, o beijo e o abraço, que acabam, muitas vezes, ficando para trás, devido à comodidade do meio virtual e à falta de tempo.

³ Contudo quantos filhos que estão distantes de seus pais se comunicam via internet? Quantos amigos se lembram de você, mandando e-mails animados, com belas mensagens? Quantas vezes seu namorado lhe envia um romântico “*te amo*” pelo Skype, naqueles dias em que o encontro é quase impossível? Para manter contato e mostrar que nos lembramos de alguém, temos saudades, gostamos muito daquela pessoa, é que utilizamos a internet. Ela estreita laços afetivos e facilita nossas vidas, pois nem sempre é possível estar na companhia física daqueles que amamos.

⁴ Que importância tem se o casal se conheceu na rede, trocou ideias, falou de sentimentos que, talvez ao vivo não tivesse coragem de expressar, e se apaixonou? Que diferença faz se encontramos uma amiga maravilhosa trocando scraps pelo antigo Orkut? Se há empatia e um bom relacionamento, não será a distância que impedirá que uma relação exista. Além do mais, se nos comunicamos virtualmente com amigos que moram na nossa cidade, isso não dispensará que nos encontremos. Ao contrário, ajudará a fortalecer a amizade, que será mantida diariamente, afinal, enquanto estamos num escritório diante de um computador, não custa dar uma pausa e abrir a caixa de entrada de e-mails. Quem resiste? Além do mais, faz bem que se é amado e querido por aqueles que estão à nossa volta, e nem sempre estão presentes fisicamente.

⁵ A internet veio para estreitar os laços afetivos e não para extingui-los, uma vez que a utilizamos para demonstrar nossos sentimentos por alguém. O importante é ter bom senso para utilizá-la, não extrapolando e passando horas diante do computador, pois não podemos fazer com que ela substitua o calor humano que cada um tem para oferecer.

Maura Coradin Pandolfo

1) Em consideração ao significado das palavras na dissertação, numere adequadamente:

Revista de Letras Norte@mentos

Formação de Professores e Ensino, Sinop, v. 11, n. 27, p. 147-167, out. 2018.

161

- (1) semelhantes (parágrafo 1) () afinidade () fortalecer
(2) virtual (parágrafo 1) () eletrônica () alegria
(3) extingue (parágrafo 1) () exagerando () parecidos
(4) empatia (parágrafo 4) () elimina () extraviando
(5) estreitar (parágrafo 5)
(6) extrapolando (parágrafo 5)

2. Com relação ao gênero e a sua estruturação, responda:

- a) Qual é o gênero textual?
b) Qual é o tipo discursivo?
c) Qual é o domínio discursivo desse gênero?
d) Qual é a sua finalidade/função sócio comunicativa/para que serve/objetivo?
e) Quais são as principais características?
f) Qual é o público-alvo desse texto?

3. Explique o significado dos seguintes termos:

- a) E-mails:
b) blogs: e) Facebook:
c) Chats: f) Scraps:
d) Skype: g) internet:

4. Qual é a questão que a autora discute na situação – problema? (parágrafo 01)

5. Destaque os argumentos que a produtora usa para defender seu ponto de vista na discussão?

6. Na discussão, a autora apresenta pontos negativos acerca do uso da internet. Identifique-os.

7. Qual é a solução-avaliação proposta da dissertação escolar?

8. Qual é o tempo verbal predominante na dissertação? Justifique com exemplos do texto.

9. Assinale o item que corresponde ao nível de linguagem empregado no texto. Apresente uma justificativa para sua resposta.

() familiar () comum () cuidada () oratória

10. Faça um resumo da dissertação escolar analisada.

Considerações Finais

O trabalho com utilização do Gênero Dissertação Escolar e Ensaio sobre a língua e a linguagem, ao extrapolar as características de código, sem deixar de contemplá-lo, isto é, ao tomar como unidade de estudo o texto, recupera a realização da língua em uso nas práticas sociais. E ao considerar a variedade dos gêneros textuais nas nossas práticas de sala de aula, estamos muito mais próximos da realidade do uso linguístico, porque é assim que interagimos linguisticamente, por meio de gêneros adequados a cada situação sociocomunicativa. A culminância do processo de reflexão sobre a língua assenta-se na produção textual. Por isso, o conhecimento sobre os modos de tecer a textualidade, sobre as características dos diversos gêneros e dos tipos textuais permite ao professor de língua portuguesa sistematizá-las, tanto nos processos de ensino e aprendizagem quanto na etapa da avaliação. Como prática social, em situações de avaliação, o gênero textual já é apresentado no enunciado da tarefa. A associação com a primazia de um tipo, ou outro, costuma receber algumas orientações menos explícitas, como “*dê evidências*” (expositivo), “defenda seu ponto de vista” (argumentativo), “relate acontecimentos que conduzem a esta ou aquela conclusão”.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: Encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1953. 1992.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Carta de solicitação e carta de reclamação. *Coleção trabalhando com os gêneros do discurso: Argumentar*. São Paulo: FTD, 2005.

BARBOSA, Severino Antônio M.; AMARAL, Emília. *Escrever é desvendar o mundo: a linguagem criadora e o pensamento lógico*. Campinas, SP: Papirus, 1986.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico metodológicos*. In: BEZERRA, Maria auxiliadora; DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. *Gêneros textuais e ensino*. 02ª edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 37- 46.

BRAIT, Beth. PCN's, Gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 13-23.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 221-247.

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

BRITTO, Luiz Percival L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CHIAPPINI, Ligia. A circulação dos textos na escola: um projeto de formação pesquisa. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DELCAMBRE, Isabelle; DARRAS, Francine. Des modules d'apprentissage du genre dissertatif. *Pratiques*, Metz, n.75, p.17-43, sept. 1992.

DELFORCE, Bernard. *La dissertation et la recherche des idées ou: le retour del' invention*. *Pratiques*, Metz, n.75, p.3-16, sept.1992.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Tradução de Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FARACO, Carlos; MOURA, Francisco. *Para gostar de escrever*. São Paulo: Ática, 1984.

FIORIN, José Luís; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1990.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1967.

GARCIA - DEBAC, Claudine. *Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. Pratiques*, Metz, n. 49, p.23-49, Mar 1986.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GRANATIC, Branca. *Técnicas básicas de redação*. São Paulo: Scipione, 1989.

INFANTE, Ulisses. *Do texto ao texto: Curso prático de leitura e redação*. São Paulo: Scipione, 1991.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 02. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete M. Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. *Leitura e produção textual: Gêneros textuais do argumentar e expor*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MACHADO, Anna Rachel. Revisitando o conceito de resumos. In: BEZERRA, Maria auxiliadora; DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. *Gêneros textuais e ensino*. 02ª edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 138-150.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, Maria auxiliadora; DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. *Gêneros textuais e ensino*. 02ª edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MESERANI, Samir. *Redação escolar: Criatividade – colégio – 01*. São Paulo: Discubra, 1971.

MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). *Parâmetros de textualização*. Santa Maria, RS: UFSM, 1997.

MIRANDA, José Fernando. *Arquitetura da redação*. São Paulo: Discubra, 1975.

MORENO, Cláudio; GUEDES, Paulo Coimbra. *Curso de redação*. São Paulo: Ática, 1978.

Revista de Letras Norte@mentos

Formação de Professores e Ensino, Sinop, v. 11, n. 27, p. 147-167, out. 2018.

- PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- RIBEIRO, Roziane Marinho. *A construção da argumentação oral no contexto de ensino*. São Paulo: Cortez, 2009.
- RODRIGUES, Rosângela Hammes. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. *In: ROJO, Roxane (Org.). A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 207-220.
- ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- ROSENBLAT, Ellen. Critérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos. *In: ROJO, Roxane (Org.). A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 185-205.
- SANTOS. Givan José Ferreira dos. *Produção escolar de textos: parâmetros para um trabalho significativo*. 2001. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SOUZA, Clínio Jorge de. *Redação ao alcance de todos*. São Paulo: Contexto, 1991.
- SUASSUNA, Livia. *Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- TERRA, Ernani; NICOLA, José De. *Redação para o 02º grau: pensando, lendo e escrevendo*. São Paulo: Scipione, 1996.
- VIGNER, Mario; KOCH, Ingedore Villaça. *Gramática da língua portuguesa: gramática da palavra, gramática da frase, gramática do texto/discurso*. Coimbra: Almedina, 2001.

FROM THE TEXTUAL GENRE DISSERTATION TO THE SCHOOL TEST TO THE SCHOOL ESSAY: A NOTE ABOUT THIS TRANSFORMATION

ABSTRACT

In this article, I intend to compose an explanatory framework of notions and justifications that underlie historical change of terminology referring to written argumentative texts produced by students based on a theme proposed by the teacher in Elementary and High School: before, identified as dissertation, now called school essay. I make incursions in theories that study language and text; and I compare two distinct paradigms: an older one,

Revista de Letras Norte@mentos

structuralist-inspired, which is practiced by teachers whose focus is on the classical textual typology, using the term dissertation; and a more recent one, grounded on the Theory of Textual Genres, implemented by teachers whose focus is centered on the concept of genre, employing the label school essay. Reflective analysis undertaken results in criticism regarding the traditional school system which utilizes argumentative writing; and in promising investigations related to the current proposal, in school, with written argumentative texts, founded on textual genres with predominance of the argumentative type of text, that is, school essay.

Keywords: Theories of text; Textual typology; Dissertation; Textual genre; School essay.