

Revista da

FACED

Universidade Federal da Bahia



9

ISSN 1516-2907

Redação Escolar: características de um objeto de ensino

RESUMO: Neste artigo, discorremos sobre o tratamento oferecido à redação em sala de aula, atividade escrita tipicamente escolar, e exploramos suas características de gênero textual. Para a noção de gênero textual recorremos, sobretudo, aos estudos de Marcuschi (2000), enquanto as estratégias de abordagem das atividades textuais são aqui propostas com base, principalmente, nos trabalhos da escola de Genebra.

PALAVRAS-CHAVE: Redação escolar; Gênero textual; Objeto de ensino

Beth Marcuschi

Professora adjunta do
departamento de letras da UFPE
bethmaruschi@uol.com.br

Introdução

Ao longo de toda a educação básica, o ensino de redação integra a aula de língua materna, chegando até mesmo a constituir uma disciplina isolada e separada do trabalho voltado para a leitura e a análise lingüística (na verdade, 'aula de gramática'). A abordagem que a produção escrita no ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa tem recebido, suscita duas observações iniciais: 1) A redação, geralmente, é trabalhada para atender a uma tarefa proposta pelo professor, circunscrita ao espaço da sala de aula e que desconsidera os contextos sociocomunicativos extra-instituição escolar; e 2) Mesmo ao final da escolarização, é comum os aprendizes reagirem negativamente quando solicitados a desenvolver uma redação, vista por eles como uma atividade não prazerosa.

Neste texto, debatemos alguns dos fenômenos que permeiam a realidade acima apontada. Inicialmente, discorremos sobre a noção de gênero textual (a partir dos estudos de Marcuschi, 2000) e de redação no contexto do estudo dos gêneros textuais. Tece-mos também considerações sobre o tratamento dispensado à redação como objeto de ensino, tomando por base entrevistas gravadas com professores de escolas públicas estaduais pernambucanas, bem como alguns dos textos produzidos por seus alunos. Posteriormente, expomos algumas sugestões didático-pedagógicas de trabalho com a escrita no espaço escolar, recorrendo, para

tanto, às reflexões dos integrantes da escola de Genebra, dentre os quais, Schneuwly e Bain (1993); Schneuwly e Dolz (2004); Schneuwly e Revaz (1996); Pasquier e Dolz (1996).

Algumas considerações em torno da noção de gênero textual

A perspectiva teórica aqui assumida privilegia: a) a concepção de língua enquanto atividade, que ocorre em contextos de uso, nas práticas discursivas dos locutores; e b) a concepção de ensino/aprendizagem como processo dinâmico de transposição/transformação didática de conhecimentos histórica e culturalmente construídos para fins pedagógicos. Isso implica, no que se refere ao estudo da linguagem, atribuir lugar de destaque à produção, circulação e recepção de gêneros textuais, dado que os seres humanos, nas diversas línguas e culturas conhecidas do mundo, nos distintos momentos de sua história, organizam seus eventos sociocomunicativos por meio de gêneros textuais.

Dessa forma, as noções conceituais aqui referendadas afastam-se radicalmente do formalismo, que reduz o estudo da linguagem a fatos homogêneos e trata a atribuição de sentidos como uma atividade de etiquetagem. Na escola, esse enfoque tem se caracterizado por um discurso monológico, quando da elaboração de textos; pela priorização de tarefas paradigmáticas, centradas na memorização de regras normativas, quando da análise da estrutura da língua; e pela decodificação, quando das atividades de leitura.

Essa situação sofre modificações significativas, a partir da virada pragmática, em que os estudos da linguagem se voltam prioritariamente para o processo de construção do sentido, reconhecendo a relevância da atuação do sujeito em situações comunicativas. Nesse contexto, tornam-se centrais as noções de gênero e de texto no trato sociointerativo da produção lingüística. Para Marcuschi (2000, p.8), os gêneros textuais são eventos comunicativos e, "como entidades concretas empiricamente realizadas, apresentam-se com forma e conteúdo próprio e situam-se em contextos de uso localizados, definidos por comunidades com práticas lingüísticas e normas sociais comuns".

Bakhtin, em seu ensaio, O problema dos gêneros discursivos (1953/1979), alerta para o fato de que os gêneros discursivos se constituem e são praticados em esferas de atividades específicas,

em uma atitude dialógica, com precedência do social sobre o individual. É nesse sentido, que a construção e o uso dos gêneros são sempre sociais, por se acharem diretamente vinculados a um contexto comunicativo. Para esse autor (1997, p. 301):

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros etc. [...] Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo.

É a relativa estabilidade do gênero textual que possibilita a compreensão e produção discursiva entre os usuários. Se essa relativa estabilidade não estivesse presente, teríamos que partir do ponto zero a cada evento discursivo, de um 'estado adâmico', tornando impossível ou esquizofrênica a comunicação. Fique, no entanto, claro, que isso não fixa uma correspondência linear e biunívoca entre os aspectos formais dos textos e a sua classificação como um gênero textual determinado. Os gêneros textuais são fluidos, vivos, ativos, dinâmicos, construídos pelos sujeitos segundo a perspectiva de ações historicamente situadas, ou, nas palavras de Bronckart (1999, p.137):

[...] na escala sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, [...] justificando-se que sejam chamadas de gêneros de texto [...].

Nessa linha de reflexão, entendemos que os gêneros textuais não se caracterizam exclusivamente por seus aspectos formais e por sua estrutura lingüística, embora não desconheçamos sua relevância. O traço prioritário que assumimos aqui para analisar os gêneros textuais, em conformidade com a proposta de Marcuschi (2000), é a *função comunicativa*, perspectiva também adotada por Heinemann e Viehweger (1991). Considerando então a função comunicativa como o traço básico (mas não único) da classificação dos gêneros textuais, podemos perguntar: Em que medida a

redação escolar deve ser considerada um gênero textual? Quais são suas funções? Quais suas características como objeto de ensino? É ao debate dessas questões e ao tratamento oferecido à atividade de escrita em sala de aula que nos dedicamos a seguir.

Redação escolar: um gênero textual

No espaço escolar circula um conjunto típico de gêneros textuais (escritos e orais), como a lista de chamada, o boletim de notas, a ementa de disciplinas, as anotações feitas pelos aprendizes, o planejamento da aula pelo professor, o seminário, a exposição de trabalhos, a chamada oral, entre tantos outros. Todavia, quando se trata do processo ensino-aprendizagem da escrita, a forma textual mais presente é, sem dúvida, a redação.

A redação, criada **pela e para** a escola, tem sentido e circula quase exclusivamente nesse contexto. Nas raras vezes em que extrapola esse espaço, ela continua servindo a determinados propósitos pedagógicos (como a aprendizagem prevista no trabalho de elaboração e envio de uma “carta do leitor”, por exemplo). Assim, se observamos as condições de produção de redações na escola, constatamos que a função sociocomunicativa dessa atividade está estreitamente interrelacionada ao tratamento dispensado à redação enquanto objeto de ensino.

Se levarmos em conta que a função sociocomunicativa define um gênero textual, como afirmado anteriormente, podemos, nesse sentido, asseverar que a redação é um gênero textual, mesmo que seus propósitos estejam voltados, via de regra, para dentro da própria escola. Outros gêneros textuais operam, comumente, intra e extra-institucionalmente. Quando se produz uma publicidade, por exemplo, ela só adquire sentido quando deixa a instituição que a produziu e passa a ser submetida à crítica da sociedade. Com a redação é diferente, pois ela quase sempre se esgota na relação escolar.

Historicamente, a redação tem sido requerida do aluno sem um planejamento adequado, como tão bem já o demonstraram Geraldi (1995); Possenti (1994); Koch (1997), Soares (1999), entre outros. Foi o que também pudemos constatar em entrevistas realizadas com trinta e três professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (quinta a oitava série), em 2002. Solicitados a indicar os critérios por eles utilizados na organização do traba-

lho com o texto, grande parte destacou, em primeiro lugar, a seleção e o tratamento de temas como o aspecto predominante na definição do currículo abordado na aula de redação. Em segundo lugar, a maioria dos docentes mencionou o trabalho com os tipos textuais. Na escola, o estudo dos tipos aparece de tal forma associado a condições de produção e circulação específicas (o leitor presumido é o professor; o objetivo da produção é pedagógico; o contexto de circulação é predominantemente a sala de aula), que eles foram se constituindo como gêneros textuais tipicamente escolares, principalmente, a narração, a descrição e a dissertação (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Os grupos temáticos mais freqüentemente mencionados pelos educadores foram: assuntos extraídos do livro didático, assuntos retirados do cotidiano do aluno e temas livres. Nos dois primeiros casos, a temática a ser desenvolvida é tangencialmente preparada, contando-se para tanto ou com os textos inseridos no livro didático ou com o conhecimento de mundo do aluno. No terceiro caso, os textos são solicitados sem preparação anterior, inclusive sem qualquer reflexão sobre os traços característicos do texto objeto de produção. Observemos alguns dos depoimentos dados pelos professores¹, quando questionados a respeito do eixo organizador do trabalho com a redação ao longo do ano letivo, ou seja, sobre como definiam o que seria explorado na produção do texto escrito, de forma a propiciar a aprendizagem do aluno.

(01)Na apresentação dos exemplos foram utilizadas as seguintes abreviaturas: P (professor) seguido do número recebido pelo docente na pesquisa; E (entrevistadora). O número à esquerda indica a linha (L.) em que o referido trecho se encontra na transcrição da entrevista.

Exemplo 1: Entrevista realizada em 21/08/2002 com as professoras P02, P03 e P04

26 **P04:** eu penso de mim mesmo por exemplo de acordo com a faixa etária deles
27 por exemplo dependendo da data digamos que estão no dia dos namorados...
28 meu primeiro amor e ali eles vão elaborar uma história em cima daquilo ali
29 um texto narrativo e não um dissertativo /.../
65 **P02:** às vezes eu vejo que no livro didático tem uma coisa boa pra se fazer um texto bom
66 aí aquele texto me sugere assim uma idéia...
67 uma coisa que eu já pego um outro texto... aí eu trabalho
68 mas eu não tenho um planejamento bem organizado
69 no sentido de ter uma seqüência de atividade /.../
81 **P03:** de vez em quando levo um livro e a gente lê e eles reproduzem a história...
82 o livro didático também sugere algumas propostas
83 depois de um texto que a gente tem lido... discutido... aí a gente escolhe/.../
84 eu estou trabalhando ainda mais dentro de descrição e narração
85 e a gente tá vendo ali esses elementos estruturais

As falas aqui reproduzidas indicam que **P04** propõe aos alunos temas imaginados por ela, pautando-se em acontecimentos do cotidiano (L. 26; 27). Segundo essa mesma professora, outro

fator que atua em seu planejamento é a faixa etária dos alunos, o que fornece indícios de critérios de progressão no seu trabalho com a redação em sala de aula. Por sua vez, **P02** e **P03** orientam-se ora pelo livro didático (L.65; 82), ora por temas inspirados em textos extraídos de outros livros (L.81). Ocorre também dos chamados gêneros escolares (sobretudo narração, descrição, argumentação) servirem como balizadores do que deve ou não ser explorado ao longo das séries (L.29; 84). No conjunto, no entanto, fica a impressão de que os professores não têm clareza sobre a seqüência curricular que devem adotar para fazer o aluno progredir em seu domínio do texto escrito. Essa suposição é referendada na fala de **P02**, que expressa: “eu não tenho um planejamento bem organizado no sentido de ter uma seqüência de atividade” (L.68; 69). O que parece contar para o professor é a sua intuição, a tradição e as definições do livro didático. Como destaca Reinaldo (2001:98), “a escritura está associada assim ao desafio, à aventura, à emoção, de modo que se tem, não raro, a expectativa de que, num passe de mágica, o aluno redator tenha o germe de escritor de obra literária.”

Apesar do ensino da redação organizar-se ora por escolhas temáticas, ora em função dos gêneros escolares, a análise da redação desenvolvida pelo aluno é feita, sobretudo, com base em aspectos formais. A respeito, o exemplo 2 abaixo, também extraído de uma das entrevistas, é bastante ilustrativo.

Exemplo 2: Entrevista realizada em 31/10/2002 com as professoras P32 e P33

83 **P32** - não não eu não deixo não...
 84 nem citar religião nem giria nem nome estrangeiro nem repetir
 85 eu sempre estou em cima... “não repita”... eu corrijo...
 86 “você repetiu você repetiu isso”...
 87 sublinho aqui oh... “você repetiu”... sempre /.../
 91 eu coloco... aqui “não é preciso usar dois tipos de letras”
 92 vê... ele usa letra assim... ele usa assim... por que ele foi usar isso? eu não sei
 93 porque...
 94 não pode não é?... eu chamei ele/ R. ... um bom menino
 95 “por que R. tu estás usando essa letra aqui?”
 97 aí ele disse “é... professora... não vou usar mais não...” /.../
 98 outra coisa que eu queria até falar/
 99 eu não dou... assim... não sublinha título né?... de redação não sublinha não é?...
 100 eu tô dando/ eu já dei isso
 e aqui eu vi continua o menino sublinhando título dando exemplo em redação...

As colocações de **P32** respondem a uma pergunta de sua colega (**P33**) sobre o que seria permitido ou não em dissertação. **P33** já havia ponderado que, segundo ela, em textos dissertativos

não são permitidas citações nem a tomada de posição por parte do autor. **P32** expande a listagem de proibições e desenha o modelo a ser seguido: não se deve usar mais de um tipo de letra no texto (L.91), nem sublinhar títulos (L.98). Além da pretensão de uma padronização estética, esse encaminhamento afasta ainda mais a redação escolar da função discursiva e social da escrita. Não se pode esquecer, que o uso de recursos como negrito ou itálico, entre outros, são relevantes enquanto efeitos expressivos no texto impresso. Dado que o aluno não dispõe dessas alternativas no texto manuscrito, investe em outras estratégias (no caso, sublinhar e usar letra de fôrma), que aqui são avaliadas negativamente, tidas como inadequadas para a redação. Fora isso, o aprendiz também não deve citar, usar gíria, estrangeirismo, repetir (L.84), nem dar exemplos (L.100). Parece que sobram poucas opções para o estudante, que abdica de suas escolhas e anuncia: “é... professora... não vou usar mais não...” (L.95).

Observamos que, nesses casos, a redação solicitada funciona como um mero exercício, que desconsidera a função social da escrita. Além disso, a leitura da professora centra-se, sobretudo, nos desvios estruturais. Ignora, dessa forma, o aluno enquanto sujeito de sua produção, bem como os efeitos de sentido que ele ensaia produzir. Não é cogitada a constituição do sujeito “na interação com interlocutores que reconhece e com quem deseja interagir, para atingir objetivos e satisfazer desejos e necessidades de comunicação” (Soares, 1999, p.62). Com base em sua avaliação o professor faz com que o aluno, além de absorver, aos poucos, a cultura escolar, incorpore a lição de que deve escrever pouco e recorrer a frases estereotipadas. Isso o fará errar menos, pisar em terreno seguro e, conseqüentemente, obter uma boa avaliação. Neste sentido, o aprendiz exercita predominantemente a reprodução mecânica, e a redação consolida-se como uma atividade controlada de escrita. Essa espécie de redação meramente reprodutiva que acabamos de descrever se esgota em si própria, caracterizando-se como uma **‘redação endógena’**. É produzida **da e para** a escola unicamente. É a conhecida **‘redação clássica’**.

Há casos, no entanto, trabalhados por professores ou encontrados em livros didáticos de Língua Portuguesa, que nos oferecem pistas para a efetivação de um segundo tipo de redação. Na coleção “Português: Linguagens”, de Cereja e Magalhães, volume da oitava série (2002, p. 23), após a leitura de um conto e do estu-

do de aspectos como: a caracterização dos personagens, do tempo e do espaço em que se desenrolam as ações, a presença ou não do narrador, o conflito, o clímax, seu suporte mais freqüente, a variedade lingüística empregada, são apresentados aos alunos o início de dois contos de escritores brasileiros. O aluno deve escolher um deles e dar continuidade à narrativa ou então escrever um conto com um assunto diferente dos indicados. Para tanto, são oferecidas as seguintes orientações:

Exemplo 3: Um conto

- a) Tenha em mente que seu conto será lido por colegas, professores, familiares e amigos, pois ele fará parte do livro que seu grupo irá produzir e expor [...].
- b) Antes de escrever, imagine o conflito, ou seja, a situação problemática que as personagens viverão, e como ocorrerá sua superação. Além disso, planeje a organização dos fatos, estruturando o enredo em partes (introdução, complicação, clímax e desfecho) ou encontrando uma maneira de subverter essa estrutura. No caso de sua escolha ter recaído sobre um dos inícios sugeridos, a introdução já está feita.
- c) Ao redigir, empregue a variedade padrão da língua. Faça inicialmente um rascunho e, antes de passar seu conto a limpo, revise-o cuidadosamente, seguindo as orientações do boxe Avalie seu conto. Refaça o texto quantas vezes achar necessário.

Nesse caso, o texto a ser redigido assume leitores presumidos como interlocutores e tem por objetivo integrar um livro a ser produzido em grupo. Sugere ainda um certo planejamento, no formato de rascunho. Portanto, a redação vai, a partir desse momento, adquirir a 'cara' de um conto, tendo em vista o contexto sociocomunicativo estabelecido. Estamos, nesse caso, diante da interjunção de dois gêneros textuais, isto é, a redação (gênero textual 01), construída com base em traços de algum outro gênero textual (gênero textual 02). Ocorre aqui uma transposição de contexto para fins de estudo na sala de aula, o que transforma o gênero textual 02 trabalhado em um 'exemplo'. Por esse motivo, essa espécie de redação é por nós denominada de 'redação mimética'. Trata-se de um gênero híbrido, de uma redação que

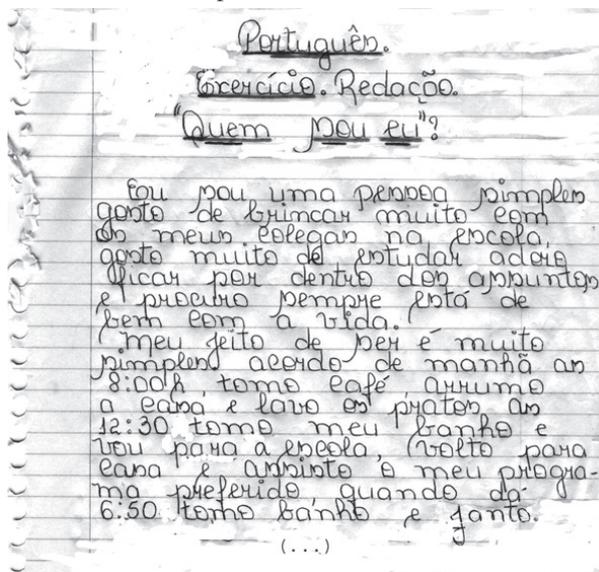
imita, com um propósito pedagógico, um gênero textual disponível socialmente (MARCUSCHI, 2004).

Como mais uma ilustração, tomemos o caso de uma receita de cozinha que, via de regra, indica ao interessado os ingredientes e os passos necessários à elaboração de um bolo, doce, prato salgado, entre outras possibilidades. Essa mesma receita culinária, do ponto de vista textual, modifica-se inteiramente, quando elaborada pelo aluno por solicitação do professor. O texto passa a configurar um outro gênero textual, transforma-se em uma redação. Mesmo permanecendo a estrutura relativamente estável da receita de cozinha e todas as suas características textuais identificadoras, a função do texto produzido é predominantemente pedagógica. Conseqüentemente, não temos uma receita, mas uma redação. Do ponto de vista formal, podemos ter várias partes preservadas, mas as funções comunicativas são imitadas, funcionam 'à moda de' um determinado gênero textual. Conclui-se que, na transposição didática parece não ser possível evitar que os gêneros textuais constituídos em contextos culturais específicos se transformem em objetos de ensino-aprendizagem, o que não deve ser visto como um malefício, mas como uma ação discursiva da esfera interacional em que o gênero textual passa a circular (a escola).

Sistematizando as posições até aqui expostas, sugerimos então dois subgrupos, pelo menos, para o gênero redação: 1) A redação clássica, que se esgota na escrita do aluno, ou seja, o aprendiz é convocado a redigir sobre determinado tema ou gênero escolar, com pouca ou nenhuma preocupação com o contexto extra-escolar; e 2) A redação mimética, que busca trazer contextualmente as características dos gêneros textuais que se encontram disponíveis no espaço extra-escolar para o texto escolar. É preciso contudo destacar, que os subgrupos não configuram uma classificação dicotômica, pois, embora cada um deles se distinga do outro por seus aspectos próprios, características convergentes podem ser identificadas em ambos. O que os reúne no assim chamado 'macrogênero redação' é justamente o fato de serem produzidos e circularem predominantemente na escola e sobretudo por se caracterizarem como objeto de ensino e veicularem a mesma função sociocomunicativa, mais precisamente, a função pedagógica.

Um exemplo do primeiro subgrupo pode ser percebido na redação escrita por um aluno de sexta série, cedida por uma das professoras entrevistadas.

Exemplo 4: Quem sou eu?



Indagada sobre como encaminhara o trabalho de produção, a professora explicou:

[...] esse título foi um dia que eles estavam bastante indisciplinados aí eu pedi que eles escrevessem sobre cada um deles [...] aí eu lancei esse título aí pra que eles falassem [...] eu só coloquei o título “vamos fazer uma redação[...] vamos falar sobre cada um de vocês... cada qual vai se auto-avaliar vai dizer como você é [...]

Como se observa, a motivação para a redação, registrada como um ‘exercício’ no texto do aluno, é disciplinar. A função precípua da escrita, nesse caso, é simplesmente a de atender uma solicitação circunstancial do professor, sem que sejam consideradas quaisquer características de outro gênero textual que não os relativos à ‘redação escolar’. Com base em um tema-título o aprendiz deve desenvolver seu texto, sem qualquer debate ou encaminhamento prévio. O objetivo do texto escrito também não é explicitado para o estudante.

No segundo subgrupo, das redações miméticas, como já mencionado, estão aqueles textos que tentam reproduzir, de modo didatizado, o contexto social de circulação do gênero textual. A situacionalidade, as ações procedimentais, a estruturação e os

modelos globais do gênero original são de certa forma preservados. O grande prejuízo está na **função** que a redação assume, diferente da função sociocomunicativa do gênero textual tomado como modelo.

No contexto atual, é possível também identificar encaminhamentos reveladores do momento de transição em que a escola se encontra: ao mesmo tempo em que o professor procura trabalhar os gêneros textuais do espaço extra-escolar, traços estruturais da redação clássica ainda se fazem presentes. Para ilustrar, reproduzimos na seqüência (exemplo 5) o texto elaborado por um aluno, a partir da seguinte proposta de redação de um livro didático²:

(2) "A palavra é sua", de Correa e Luft, volume da 8ª série (2000, p. 17). A proposta foi encaminhada após leitura e debate do texto *Feliz Ano Novo*, de frei Betto.

Propostas de redação

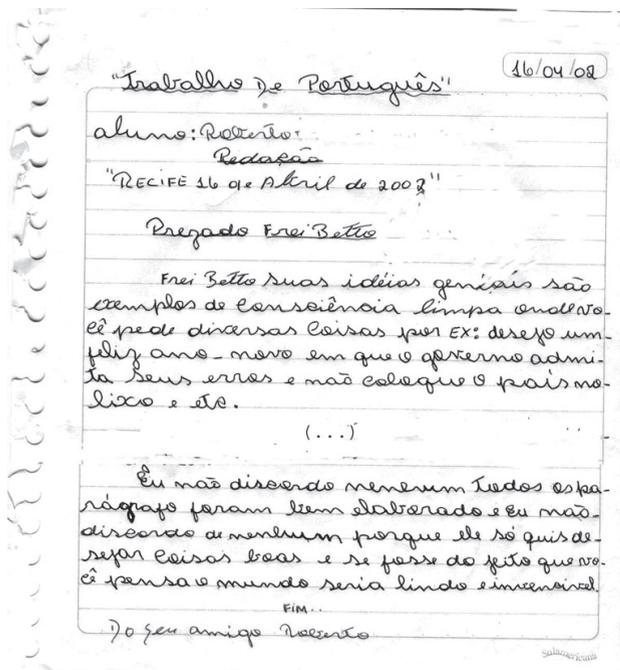
Individual

Carta

Escreva uma carta para frei Betto comentando as idéias do texto **Feliz ano-novo**. Você pode falar do que sentiu ao ler o texto, de que parágrafo gostou mais, se discorda de alguma parte e por quê, das discussões que o texto provocou na classe, da utilidade desse tipo de texto para os estudantes etc. Se desejar, faça perguntas ao autor e conte o que você pensa a respeito do não-cumprimento dos direitos humanos no mundo etc.

Após essa explicitação, os autores solicitam ao aluno que "recorde as partes de uma carta". Para isso, é reproduzida no livro didático uma carta, onde são apontados os aspectos esperados em textos desse gênero textual: "local e data", "saudação", "despedida", "assinatura". Claramente, a reprodução do livro dá destaque aos aspectos estruturais pressupostos no gênero carta. Vejamos então o exemplo.

Exemplo 5: A carta



É interessante observar que, apesar do aluno contemplar os aspectos salientados pelo livro didático como característicos da carta, registrando o local e a data da produção, as saudações de abertura e de fechamento, alguns elementos restringem o gênero textual produzido a um exercício escolar. No alto da folha o aluno indica tratar-se de um “Trabalho de Português”, mais precisamente, de uma “Redação”. Quem o produziu foi o “aluno: Roberto”, em 16/04/02. Após esse cabeçalho, que situa o contexto de produção em ambiente escolar, o exercício ‘carta’ é desenvolvido. Portanto, embora essa redação tenha procurado reproduzir um exemplo do gênero carta, acaba não cumprindo com o proposto, sobretudo em virtude da inadequação de sua função comunicativa, mas também do ponto de vista da estruturação.

Várias propostas teórico-práticas têm sido apresentadas por diferentes estudiosos no sentido de minimizar os problemas provocados pelo condicionamento acima explicitado. Uma dessas propostas, tratada no próximo item, é a do Grupo de Genebra, representado por Schneuwly, Bain, Dolz, Bronckart, entre outros.

Estratégias de abordagem das atividades textuais

Segundo nos ensina Bakhtin (1997, p.303),

[...] são muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera.

As observações feitas até aqui e as palavras de Bakhtin ajudam a compreender as razões pelas quais a maioria dos alunos se sente 'bloqueada' em seu desempenho nas redações. Como sugerem Schneuwly e Bain (1993), a escola manda escrever, ela não ensina como escrever e, poderíamos acrescentar, a escola pressupõe uma aprendizagem cumulativa e não interativa.

A escola parte da hipótese de que as atividades de estrutura, centradas no vocabulário, na ortografia, na gramática, nos traços formais da redação clássica, entre outras, dotam o aluno das ferramentas necessárias e suficientes para realizar, "por conta própria, sem nenhuma ajuda em particular, a 'transferência' das atividades específicas de estruturação para as atividades globais de composição escrita" (PASQUIER; DOLZ, 1996, p. 4). Assim, quando a produção de um texto é solicitada, não há a preocupação em passar do estudo do sistema da língua ao discurso. Tudo é encaminhado, portanto, como se o aluno fosse capaz de aprender 'naturalmente' a elaborar textos diversos, sem a intervenção exterior. Como vimos, isso resulta na repetitiva redação clássica.

Os representantes da Escola de Genebra têm, na última década, oferecido alternativas pedagógicas à aprendizagem da escrita, tendo como embasamento teórico o estudo de gêneros textuais e como encaminhamento didático atividades na forma de projetos. Resumidamente, o ensino/aprendizagem das atividades textuais proposto por Schneuwly e Revaz (1996) pode ser enunciado com base em quatro características:

- Expor o aluno a múltiplos textos, envolvendo a diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente;
- Abordar a produção de textos desde o início da escolaridade, adotando a progressão em espiral;
- Partir de tarefas complexas, indo para o simples e

retornando ao complexo;

- Recorrer à regulação externa e interna, com atividades de revisão e reescrita.

Os autores propõem que, antes de qualquer trabalho de observação e análise, os alunos sejam convidados a escrever um texto (e a ler, em seguida, o texto do colega) do gênero textual que será trabalhado durante a seqüência didática. Na concepção de Schneuwly e Revaz (1996), partir do texto de um 'iniciante' traz vantagens consideráveis para o desenvolvimento do trabalho posterior, pois: a) Se a situação de comunicação é adequadamente contextualizada, todos os alunos são capazes de produzir um texto que responde à situação, ainda que esse texto não preencha todas as características desejadas; b) Confrontado com os problemas que oferece o gênero textual a ser trabalhado, o aluno fica mais sensível às soluções propostas pelo texto do colega e as atividades posteriormente encaminhadas pelo professor, voltadas para o gênero textual em pauta, adquirem mais sentido; c) Quando o aluno entende que sua primeira produção é um borrão, percebe que o texto sempre pode ser modificado, de forma a permitir que cumpra mais adequadamente sua função comunicativa.

Em suma, na concepção da Escola de Genebra, a apropriação da escrita pela criança não se dá espontaneamente. Ao contrário, ela só se efetiva a partir de intervenções pedagógicas adequadamente planejadas e fundadas, quando se toma como objeto de ensino de redações o estudo dos gêneros textuais do espaço extra e intra-escolar, tendo por base atividades social, cultural e historicamente situadas.

Conclusão

Parafraseando Bagno (2001, p.63), podemos dizer que "a função pedagógica é constitutiva da escola, é o que faz ela ser o que é, ou seja... uma escola!" Mais precisamente: no contexto sociohistórico atual, a função pedagógica é, ao mesmo tempo, constitutiva e marco limítrofe da instituição 'escola'. É na tensão criada por essas duas características (constitutiva/limite), em contextos sociais e culturais específicos, que a escola deve construir e fortalecer sua identidade.

No caso da aprendizagem da escrita, o desafio está em operar com a dinamicidade dos gêneros textuais, optando-se por condi-

ções de produção que propiciem a elaboração de **redações miméticas**, abandonando-se assim a monofuncionalidade e o caráter meramente reprodutivo da **redação clássica**.

Como procuramos deixar claro, ao longo desse artigo, as características de um determinado gênero textual não podem ser discutidas com base apenas em aspectos formais, ainda que esses não devam ser ignorados. Ao longo da trajetória, que vai do espaço extra-escolar para o escolar, o gênero textual acaba sendo submetido a mutações várias, pois os professores e os autores de livros didáticos vão selecionar e incluir no currículo os aspectos do gênero textual a serem ensinados e didatizados, deixando de lado aqueles de difícil concretização (como a circulação do gênero textual em seu espaço originário). E não poderia ser diferente. Se, por um lado, à escola é atribuída a tarefa, em nossa cultura, de favorecer o ensino-aprendizagem dos conhecimentos historicamente construídos e de propiciar o acesso aos bens culturais elaborados pela humanidade, por outro lado a esmagadora maioria dos conhecimentos não pode ser vivenciada em seu contexto direto, mas precisa ser experimentada no âmbito do simbólico.

Considere-se ainda que a transposição didática não consegue esgotar o estudo dos diversos gêneros textuais postos na sociedade, pois é sempre possível que novos gêneros sejam coletivamente construídos e que outros tantos desapareçam, isso sem falar no fenômeno da hibridização ou mescla de gêneros. Por tudo que foi exposto aqui, podemos concluir que, assumir o objeto de ensino 'redação escolar' com base na teoria dos gêneros textuais não é uma questão simples, mas certamente é a mais produtiva. Os gêneros textuais são práticas sociais e, mesmo através da lente da didatização, da redação mimética, oferecem a possibilidade de expor o aluno à produção de textos variados e contextualizados.

ABSTRACT: This article describes the approach adopted in school writing and exploits its characteristics as textual gender. Studies realized by Marcuschi (2000) were its theoretical references, meanwhile the strategies of textual activities proposed in this paper are based, mainly, in works of the geneve school.

KEY WORDS: School writing; Textual gender; Teaching object.

Referências

- BAGNO, Marcos. Cassandra, Fênix e outros mitos. In: FARACO, C. A. (Org.) *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola, 2001, p.49-83.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso (1953/1979). In: BAKHTIN, M., *Estética da criação verbal*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p.277-326.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ, 1999.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- HEINEMMAN, Wolfgang; VIEHWEGER, Dieter. *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer, 1991.
- KOCH, Ingedore. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- MARCUSCHI, Beth. *As categorias de avaliação da produção textual no discurso do professor*. 2004, Tese (doutorado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. Recife, UFPE, 2000. Inédito.
- PASQUIER, Auguste; DOLZ, Joaquim. Um decálogo para ensinar a escrever. *Cultura y educación*, 1996, 2, p.31-41. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo, 2000. Inédito.
- POSSENTI, Sírio. Discurso, sujeito e o trabalho da escrita. In: NASCIMENTO, E. M. F. S.; GREGOLIN, M. R. (Org.) *Problemas atuais da Análise do Discurso*. Série Encontros. Araraquara: Unesp, 1994, p.27-41.
- REINALDO, Maria Augusta M. A orientação para produção de texto. In: DIONÍSIO, A.; BEZERRA, M. A. (Org.) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 87-100.
- SCHNEUWLY, Bernard; BAIN, Daniel. Mécanismes de regulation des activités textuelles: stratégies d'intervention dans les séquences didactiques. In: ALLAL, L.; BAIN, D.; PERRENOUD, Ph. (Org.) *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel e Paris: Delachaux et Niestlé, 1993, p. 219-238.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, : B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.
- SCHNEUWLY, Bernard; REVAZ, Françoise. *Expression écrite*. Genebra: Nathan, 1996.

SOARES, Magda. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (org.) *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 49-73.

Livros didáticos

CEREJA, William R; MAGALHÃES, Thereza C. *Português: linguagens*. v. 5ª a 8ª série. 2. ed. São Paulo: Atual, 2002.

CORREA, Maria Helena; LUFT, Celso P. *A palavra é sua*. v. 5ª a 8ª série. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2000.