

Da dissertação ao ensaio escolar: uma nota sobre essa transformação

From dissertation to school essay: a note on this transformation

Givan José Ferreira dos Santos*

RESUMO: Neste artigo, procuro compor um quadro elucidativo das noções e justificativas que subjazem à histórica mudança de terminologia referente ao texto escrito opinativo produzido por aluno, a partir de um tema proposto pelo professor, no contexto do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; antes, rotulado de dissertação; agora, denominado ensaio escolar. Procedo incursões à literatura de teorias de estudo da linguagem e do texto e comparo 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 dissertação; outro mais recente, com aportes da Teoria dos Gêneros Textuais, implementado por uma didática escolar de escrita com enfoque centrado no 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.

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, 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

* Doutorando em Estudos da Linguagem (UEL). Docente de Língua Portuguesa da PUCPR, Campus Londrina. Email: givanferreira@uol.com.br

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.

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 ajudam a 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, 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 está 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 2º 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 enfocados pela 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, idéias 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. 3)

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 consequente 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 de 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 construía 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 chamados igualmente de dissertação, como fez distorcidamente o modelo estruturalista de ensino de escrita. A Teoria dos Gêneros Textuais explica que, no primeiro caso, o texto se chama 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, apresentando 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 características próprias 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 iriam produzir, 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 incutir 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, sócio-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)

[...] pudemos 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 encara 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 norteadada 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).

A despeito de já ter explorado, neste artigo, um conjunto de noções que servem para compreender o problema central aqui discutido, 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:

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.” (MACHADO, 2002, p. 139)

A seguir, exponho uma proposta, na configuração de quadro-síntese, a partir de estudos de Köche, Boff e Marinello (2010), Schneuwly e Dolz (2004), Rosenblat (2000) e Bräkling (2000), com os principais traços característicos do gênero textual ensaio escolar, a serem levantados em sala de aula.

| Traços característicos | Gênero textual |
|--|---|
| 1 nome específico | Ensaio escolar |
| 2 contexto de produção, recepção e circulação a) produtor b) leitor previsto | a) aluno do Ensino Fundamental ou Médio b) professor e/ou colega de sala |

| | |
|--|---|
| c) suporte (material físico que carrega o gênero) d) domínio discursivo | c) papel d) escola, colégio |
| 3 tema/conteúdo | Assuntos de relevância social |
| 4 função/objetivo | Posicionar-se criticamente sobre o tema e influenciar o leitor |
| 5 organização básica/estrutura | Em parágrafos com: título, apresentação de tese, exposição de argumentos, reafirmação do ponto de vista defendido |
| 6 linguagem adequada/estilo | Escrita formal, clara, coerente, coesa, concisa, predomínio do tipo textual argumentação, emprego de 1ª ou 3ª pessoa gramatical, uso de elementos de argumentação |

Considerações finais

Projeto, a seguir, uma sumarização com relevantes (contra) pontos por mim discutidos para alcançar o objetivo de explicitar a questão central sobre a qual versa este artigo: Por que o texto escrito opinativo produzido por aluno do Ensino Fundamental ou Médio, a respeito de um tema proposto pelo professor, mudou de nome, outrora, dissertação, agora, ensaio escolar?

Dissertação

1. nome adotado até meados da década de 1990 pela abordagem tradicional de didática escolar de escrita, com enfoque no conceito da tipologia textual descrição, narração e dissertação, conforme

Ensaio escolar

1. designação atribuída a partir de 1995 pela tendência contemporânea de didática escolar de escrita, com enfoque no conceito de gênero textual, de acordo com o paradigma da Teoria dos Gêneros Textuais – ancorado no interacionismo

- paradigma estruturalista de estudos da linguagem e do texto.
2. no ensino escolar tradicional de escrita, a tipologia textual dissertação – sequência linguística típica – era concebida e denominada como texto.
 3. o ensino escolar de escrita com base na tipologia textual dissertação, geralmente só focalizava aspectos linguísticos do texto, sem considerar aspectos das condições de produção, recepção e circulação.
 4. o ensino escolar de escrita com enfoque na tipologia textual dissertação não levava em conta a noção do domínio discursivo para caracterizar e nomear os textos.
 5. o ensino escolar de escrita baseada na tipologia textual dissertação limitou-se a operar com as concepções de linguagem e língua como expressão individual do pensamento e forma de comunicação entre indivíduos.
 6. o ensino escolar de escrita apoiado na tipologia textual dissertação adotou uma abordagem estática de produção textual, na qual o texto é concebido como produto pronto produzido em um único estágio.
 7. o ensino escolar de escrita com suporte na tipologia textual dissertação explorou pouco os elementos de argumentação.
- sociodiscursivo – de investigação das funções e usos sociais da linguagem e do texto.
2. na prática escolar de escrita fundamentada no gênero textual, o tipo textual argumentação – sequência linguística típica – é concebido como um dos vários elementos constitutivos do texto, podendo predominar em determinados textos, portanto não constitui o texto em si, característica esta do gênero textual.
 3. a prática escolar de escrita com inspiração no gênero textual aborda elementos internos do texto e elementos enunciativos do contexto.
 4. a prática escolar de escrita com enfoque no gênero textual utiliza a noção de domínio discursivo para caracterizar e designar os textos
 5. a prática escolar de escrita orientada no gênero textual usa uma concepção interacional, sócio-histórica e dialógica de linguagem e de língua.
 6. a prática escolar de escrita focada no gênero textual concebe a atividade de produção textual como processo composto de etapas interativas e recursivas, entre as quais, encontram-se o planejamento, a elaboração propriamente dita e a revisão textual.
 7. a prática escolar de escrita com alicerce no gênero textual implementa atividades com elementos de argumentação importantes para leitura e produção de textos argumentativos.

Enfim, vale ressaltar que evidências empíricas demonstradas por pesquisadores de dentro e fora do Brasil, com tratamento sistemático dos gêneros textuais argumentativos, caso do ensaio escolar, no contexto do Ensino

Fundamental e Médio, confirmam a tese de que essa abordagem teórica e metodológica favorece a melhoria qualitativa dos textos dos alunos e amplia suas possibilidades de participação e transformação social.

Referências

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*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 37-46.

BRAIT, Beth. PCNs, 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.

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.

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*. 2. 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*. 2ª 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. 2ª edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.*

MESERANI, Samir. *Redação escolar: criatividade – colégio – 1. 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.*

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 seqüência 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 Gláís 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 2º grau: pensando, lendo e escrevendo*. São Paulo: Scipione, 1996.