

**REDAÇÃO ESCOLAR:
UMA MERA TIPOLOGIA TEXTUAL OU UM GÊNERO TEXTUAL-DISCURSIVO
PLENO?**

**SCHOOL WRITING:
A COMMON TEXTUAL TYPOLOGY OR A TOTAL TEXTUAL DISCURSIVE
GENDER?**

**Kerlly Karine Pereira Herênio¹
Janete Silva dos Santos²**

Resumo: Neste texto, de caráter ensaístico, problematizamos as referências à redação escolar como um mero tipo de texto. Nosso objetivo é questionar por que não a assumir, sem receios, como um gênero textual pleno, mesmo considerando as críticas a essa prática coercitiva no ambiente onde circula. A discussão aqui empreendida, pelo viés do linguista aplicado, destaca alguns posicionamentos de estudiosos da linguagem e de pesquisadores do ensino de língua materna, bem como dialoga teoricamente com categorias de duas vertentes discursivas, a bakhtiniana (responsividade) e a pecheutiana (posição-sujeito e interdiscuso), observando a fronteira de cada escopo, a fim de deslocar definições que não mais respondem ao funcionamento desse tipo de comunicação, isto é, o mediado pela redação escolar.

Palavras-chave: redação escolar; responsividade; posição-sujeito; práticas escolares; concursos.

Abstract: In this essay, of an essayistic nature, we problematize references to school composition as a mere type of text. Our objective is to question why not, without fear, assume it as a full textual genre, even considering the criticisms of this coercive practice in the environment where it circulates. The discussion undertaken here, from the perspective of the applied linguist, highlights some positions of language scholars and researchers of the mother tongue teaching, as well as theoretically dialogues with categories of two discursive strands, the Bakhtinian (responsiveness) and the Pecheutian (subject-position and interdiscourse), observing the boundary of each scope, in order to displace definitions that no longer respond to the functioning of this type of communication, that is, the one mediated by the school composition.

Keywords: school composition; responsiveness; subject-position; school practices; contests.

Considerações iniciais

¹ Doutora em Letras pelo PPGL-UFT. Atualmente é docente do Instituto Federal do Maranhão (IFMA). E-mail: kerlly.herenio@ifto.edu.br

² Doutora em Linguística Aplicada (Unicamp). Professora associada da Universidade Federal do Tocantins, docente dos cursos de Letras (Graduação) e do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL-UFT). E-mail: janetesantos@uft.edu.br

O sistema educacional brasileiro é administrado pelo Ministério da Educação (MEC), razão pela qual as práticas escolares estão obviamente orientadas ou são afetadas por documentos emitidos pelo referido órgão. Assim, de acordo com a Portaria Ministerial nº 391, de 07 de fevereiro de 2002, “todos os processos seletivos [...] incluirão, necessariamente, uma prova de redação em língua portuguesa, de caráter eliminatório, segundo normas explicitadas no edital de convocação do processo seletivo” (BRASIL, 2002). Vê-se que, por esse acontecimento enunciativo, a redação requerida trata do conhecido texto de tipologia dissertativo-argumentativa, o qual, devido a essa exigência da Portaria, tornou-se muito mais difundido nas escolas.

Após a publicação da Portaria, essa difusão aplicou-se de forma incessante nas instituições de ensino básico, tanto de nível fundamental quanto de nível médio, fazendo com que estudantes se esforçassem para alcançar proficiência, ou ao menos suficiência, na produção de um texto conciso e coeso, aplicando o devido conhecimento de mundo, com específicas estratégias argumentativas. Claver (2006, p.9) critica esse tipo de produção escrita e afirma que “os métodos e técnicas de ensino de redação não conseguiam superar o academismo e a rotina”. O estudo do texto dissertativo-argumentativo passou a ser maçante, técnico, estereotipado e repetitivo.

Essa realidade relegou a redação escolar a um mero tipo de texto (nos moldes da classificação, destacada por Marcuschi [2002]), que distingue tipo de texto de gênero textual), não alçando lugar entre os gêneros textuais legitimados por boa parte de seus críticos, dada sua “superficialidade”, razão pela qual entendemos ser necessário problematizar esses posicionamentos, apesar de, por certo tempo, também termos visto a questão do mesmo modo. Entretanto, revisitando as definições de gênero discursivo bakhtiniano, fomos provocadas a rever nossa própria posição em relação a essa classificação. Assim, por um viés do linguista aplicado que reflete sobre problemas de linguagens por diferentes ângulos, apresentamos, no presente texto, alguns questionamentos, dialogando, inclusive, com perspectivas de linguagem distintas, como a bakhtiniana e a pêcheutiana, que nos auxiliam nesse deslocamento.

Desse modo, este breve ensaio, além desta introdução e das considerações finais, vem organizado em duas seções: (i) A redação de tipologia dissertativo-argumentativa: texto superficial?; (ii) A redação escolar (ou dissertação escolar): gênero textual-discursivo pleno? Destacamos que o propósito desta reflexão não é analisar recorte de redações, o que está feito em outro artigo em vias de submissão, contudo, esperamos que nossa discussão ajude a desmitificar a imagem de ilegitimidade de um gênero que, aplaudido ou não por seus

avaliadores, se impõe como uma demanda num determinado espaço da atividade e da interação humanas, a escola.

1 Redação de tipologia dissertativo-argumentativa: texto superficial?

A redação chamada, nesta seção, de tipologia dissertativo-argumentativa é tratada como um texto convencional, tradicional, por vir sendo também extremamente difundido devido à Portaria Ministerial nº 391, de fevereiro de 2002, isso, segundo posicionamento de muitos analistas, por ser moldado ainda em regras típicas da instituição escolar, ignorando-se fatores sociais implicados no processo comunicativo, mediado pela linguagem verbal. Luna (2004) diz que é uma situação em que o aluno observa um tema, e deveria obrigatoriamente escrever com originalidade. Guedes (2009, p.89) observa que essa realidade remonta exponencialmente à década de 50:

[...] o uso do termo redação intensificou-se a partir do desenvolvimentismo dos anos 1950, perpassa todo o período do chamado milagre econômico e começa a findar com a crise econômica da segunda metade dos anos 1970. Redação expressa a eficiência tecnocrática dos engenheiros, economistas, administradores, politicólogos civis e militares que foram substituindo os bacharéis no comando dos negócios, eficiência que acabou por se tornar o emblema da sociedade brasileira nesse período.

Eficiência é a palavra que culminou para o conceito do texto de tipologia dissertativo-argumentativa, contudo, o que foi proliferado no ensino de produção de texto tratou-se, na verdade, de uma “deficiência” e não eficiência, pois “a escola [...] valoriza a cultura das classes dominantes [...] [o comportamento do aluno] é avaliado em relação a um “modelo”, que é o comportamento das classes dominantes (SOARES, 2000, p.15).

O dito ensino tradicional de redação nas aulas de Língua Portuguesa, que é impreterivelmente norteado pelas tipologias narrativas, descritivas e dissertativas, é discutido desde os anos 1980, conforme se observa em Lopes-Rossi (2002, p.19) ao ressaltar que “as condições de produção de redação na escola são consideradas inadequadas”, pois trazem “artificialidade das situações de redação”; “descaracterização do aluno como sujeito no uso da linguagem”; “artificialidades dos temas propostos” e como consequência pouco interesse por parte dos alunos; “falta de objetivos de escrita por parte do aluno”; “falta de um real leitor”.

Bressanin (2006, p.55) sustenta que a redação reproduz uma situação superficial em que o discente sente a obrigação de produzir um texto de um assunto sobre o qual nunca havia

pensado, além disso, muitas vezes, desconsidera o destinatário de sua “redação” e acaba escrevendo para si mesmo. Desconsidera-se aí a funcionalidade do texto, a característica subjetiva do locutor, do interlocutor, e a relação com o mundo.

A argumentação neste tipo de tipologia apresenta apenas a tentativa de organização do autor a fim de produzir um texto com um pensamento lógico, mostrar ou aderir a um ponto de vista sobre o tema proposto e comprová-lo na produção. Pilar (2002, p.162) acusa que o aluno deve “comprovar sua competência discursiva”, adequando-se ao contexto da prova, preocupando-se não apenas com a correção gramatical, mas também com o desenvolvimento do tema, com o léxico adequado e com uma tese comprovada e sustentada.

Geraldi (1997, p.20) critica o processo de ensinar numa concepção tradicional de ensino, pois é centrado na transmissão de informações, conhecimentos, atividade realizada pelo docente, e, de outro lado, o aluno, o receptáculo. Como resultado tem-se que, na produção escrita, esse tipo de atitude, tão comum na aula de produção textual, invoca uma argumentação baseada na artificialidade. Acreditamos, tal qual Geraldi, na produção de texto “como uma devolução da palavra ao sujeito [...] e na possibilidade de recuperar na história contida e não contada, elementos indicativos do novo [...] e de retomar o vivido” (GERALDI, 1997, p.20).

Assim, pelo exercício do texto dissertativo-argumentativo, além de ser uma constante no ensino, é creditado que, ao final de onze anos de percurso de escolarização, o aluno se aproprie do conhecimento formal (CASTALDO e COLELLO, 2014). Contudo, não é bem o que acontece, pois inúmeros alunos ficam com medo de escrever por temerem os erros ortográficos, ou por terem dificuldade de dizer por escrito o que são aptos a dizer oralmente (FERREIRO, 1993). Lopes-Rossi (2002, p. 20) afirma que o “texto produzido na escola (a redação) não é um texto autêntico, não existe na nossa vida social, não tem finalidade a não ser a de cumprir uma exigência do professor ou do programa de ensino”.

O próprio vestibular é também responsável pela artificialidade na produção escrita do texto dissertativo-argumentativo, pois descaracteriza o contexto em que o sujeito/aluno está inserido, não favorece uma adequada condição de produção, não inserindo o texto em um contexto social. Ao contrário, obriga o aluno a inserir-se na “eficiência” de produzir um texto adequado à situação artificial/superficial apenas de uma prova.

Marinheiro e Borges (2011, p. 136) corroboram isso ao afirmar que “o que ocorre é apenas uma tentativa para cumprir a tarefa, de tal forma que, muitas vezes, o aluno, por não conseguir posicionar-se como autor, não consegue sustentar seu argumento”. Afirmam ainda que “quando o aluno escreve um texto não partilhado de suas histórias [...] esse texto permanece

no eixo previsível, alguns motivos para isso acontecer é devido ao sujeito partilhar de uma ideologia dominante que ele escreve conforme o senso comum” (BORGES, 2011, p.36). Observa-se, portanto, segunda essa posição, que o texto dissertativo-argumentativo é como um simples exercício, fora do escopo social, um texto estereotipado.

Mas o texto dissertativo-argumentativo é sempre superficial? Na escola, várias situações de produções são superficiais, pois descaracteriza o aluno como sujeito da linguagem – o discente apenas reproduz o discurso escolar, ou o que fica no imaginário como sendo o que a escola ou o próprio vestibular dá importância, privilegia. (LOPES-ROSSI, 2002). Superficial porque faz com que o aluno pense “eu devo usar este termo” ou “esta palavra é proibida”, etc. Além disso, muitos temas que foram utilizados não pertenciam ao contexto do aluno. Pêcheux (2008) já ponderava que muitas vezes ocorrem banalizações de conceitos e direcionamento para satisfação das urgências pedagógicas do mercado.

Hoje, já se percebe um avanço no que diz respeito a um melhor trato do texto dissertativo em sala de aula, ressaltando-se as esferas sociais e finalidades específicas do texto. Nesse sentido, concordamos com Brito (2012) que se deve, pois,

considerar as condições de produção [...], apostar na equivocidade da linguagem [...], na possibilidade de sempre ter sentidos deslizantes, à deriva, opacos, uma vez que são frutos do movimento da língua na história, e não do “encaixe” de um certo conteúdo em uma forma fixa. (BRITO, 2012, p. 180)

2 A redação escolar (ou dissertação escolar): gênero textual-discursivo pleno?

Nesta seção, propomos ao leitor uma provocação a partir da perspectiva discursiva dialógica de Bakhtin (1997), a fim de lidarmos com a terminologia (ou com as terminologias que entendemos serem comutáveis) “redação escolar/dissertação escolar” de modo menos ortodoxo, recusando-nos a concebê-la como apenas um tipo de texto (tipologia textual) extremamente engessado, fazendo, pois, coro a vozes de pesquisadores que também fazem objeções e observam aspectos da linha proposta por Bakhtin sobre a atividade humana mediada pela linguagem. Fazemos isso sem desconsiderar todas as ressalvas já mencionadas à sua (im)produtividade (?) no espaço onde ela (redação) prolifera, a escola. Levamos em conta, com objeções, que essa atividade é tomada como prática de linguagem superficial, mas, destacamos, nos eventos sociais fora da escola nos quais efetivamente circula é a prática comunicativa possível para determinado propósito: os vestibulares, o Exame Nacional do ensino Médio (ENEM) e outros concursos públicos, que, reiteramos, a exigem, com maior monitoração ainda,

como um modo de comunicação e de posicionamento sobre conhecimentos de terminados temas e mesmo sobre conhecimentos relativos à língua(gem), no respectivo concurso, seja com o nome de dissertação, seja com o nome de redação.

Vimos na seção 1 que, pelos argumentos de pesquisadores sobre a “artificialidade” dessa “produção escrita”, ela não poderia ser considerada um gênero textual/discursivo, muito menos pleno, pois não circularia em esferas de interação como uma prática comunicativa real na sociedade. Estaria restrita ao espaço escolar e serviria apenas para avaliações em eventos específicos. Por outro lado, se pensarmos que essa prática insiste como exigência revigorada nos meios e nos eventos escolares, além do suporte que dá a outros eventos específicos fora da escola, efetivando-se já a priori como um dos modos possíveis de comunicação entre os sujeitos estudantes ou concurseiros e os sujeitos avaliadores (os professores nas escolas e as bancas de concurso dentro ou fora do ambiente educacional), como não poderia se configurar como um gênero textual-discursivo praticado em espaço restrito (a escola) e sustentando o efetivado também fora dela em esfera específica? Isto é, se os primeiros são convocados/forçados a produzir uma redação, pelo modo exigido/possível de comunicação num modo pelo qual possam interagir e provar do que são capazes para avaliadores, que lhes darão uma resposta em forma de nota, como não se configurar essa prática como um tipo de gênero com função social delimitada pelo uso efetivo que dela se faz?

Na escola, é fato que, cada vez mais, os diversos gêneros, mobilizados como objeto de aprendizagem, são, em geral, os que circulam socialmente, ou seja, são os que estão legitimados pelo uso fora da escola, porém, uma vez levados para a escola como objetos de aprendizagem já não sofreriam certa perda de *status* de gênero primário para gênero secundário de outro tipo? É algo a se problematizar. São gêneros orais e/ou escritos (verbais ou multissemióticos) que surgem “naturalmente” (derivados de outros, isto é, primários ou secundários na linha bakhtiniana) ao longo do processo sócio-histórico-cultural, que são modificados, ampliados, apagados ou ressignificados ao longo do tempo, precipitados pelo avanço tecnológico (como vemos com o surgimento ou ampliação dos gêneros digitais) e pelas mudanças socioeconômicas. Mas é fato também que muitos deles (ou quase todos), ao serem incluídos na escola como objeto de aprendizagem, perdem muito de sua força (plenitude?) com a didatização. Ora, não haveria aí também a artificialidade em muitos desses gêneros na escola mobilizados?

Pensem nos livros didáticos que trazem mostras de notícias, de receitas, de formulários etc., gêneros que têm uma função social específica, que circulam em esferas

específicas, que, por isso, têm enunciadores e enunciatários específicos, um propósito, uma força tal que só se impõe quando no uso real fora da escola, fora da função de objeto de aprendizagem. A propósito, por conta desse fator, Santos e Santos (2019), com ênfase no gênero notícia de jornal, sugerem o uso de celular em sala de aula, a fim de que o aluno possa selecionar e vivenciar o gênero notícia em suporte real (celular em vez do LD). Sabemos que o livro didático também se configura como gênero textual para uns, como se pode conferir em Silva e Rocha (2019), e como suporte ou de dupla função (suporte e gênero) para outros (MARCUSCHI, 2002). Esta é uma discussão que não será feita/aprofundada aqui neste texto dado o foco ser outro, mas ela nos instiga a considerar como as feições dos gêneros e seu *status* como tal podem ser alterados conforme o modo pelo qual são mobilizados.

A ênfase da reflexão de Santos e Santos (2019), em notícia de jornal eletrônico, decorre de reconhecerem que a notícia de jornal, tomada como objeto de aprendizagem, ou seja, didatizada no LD, também tem seu percentual de artificialidade ou de superficialidade, visto que, nesse material, perde o formato original e também a função primária, já que, socialmente, a notícia nos chega (ou a buscamos regularmente) por diferentes suportes ou razões mas, em geral, a lemos por curiosidade, ociosidade ou porque o assunto é de grande interesse para nós, menos por mera tarefa escolar. Porém, vale frisar, tarefas escolares são também práticas de linguagem próprias deste ambiente/espço específico pertencente à sociedade, pelo qual todos (ou quase todos) os seres humanos são afetados e instados a interagir por meio dos gêneros ali privilegiados, os quais nem sempre terão função concreta fora dali, visto que, por exemplo, há exercícios escolares (de linguagem) que só são feitos na e para a escola, mesmo que afete a prática de linguagem em outros gêneros e espaço, por terem estas outras funções.

Não à toa trabalhos na área da LA (Linguística Aplicada), sobre produção textual e letramento escolar, problematizam o trabalho com gêneros na escola (SILVA, 2009; EVARISTO e BAZARIM, 2018). Muitos trabalhos sugerem que alunos produzam gêneros que possam chegar a interlocutores reais a fim de que se sintam de fato participando de um processo interativo, isto é, de uma troca comunicativa verbal, de uma responsividade que retomará e provocará enunciados concretos, na perspectiva bakhtiniana. Assim, temos um sujeito de responsabilidade, isto é, um sujeito responsável pelo que diz e pelo que provoca, sujeito continuamente provocado a responder e a provocar respostas, como bem destacado nas considerações do filósofo:

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é preche de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor.” (BAKHTIN, 1997, p. 291)

Dessarte, considerando que “[t]odo dizer, seja oral, seja escrito, está sistematizado, ou seja, configurado em um gênero discursivo” (SILVA; ALVES, 2018), a produção da redação ou da dissertação, aprendida e praticada no espaço escolar, levada a cabo (amadurecida?) mais ainda nos eventos de concurso pelo gênero redação do Enem ou redação de vestibular, cuja tipologia textual predominante é a dissertativo-argumentativa, é, outrossim, uma resposta a exigências sociais de determinadas situações comunicativas impostas por regras sociais pactuadas, explícita ou tacitamente. As provocações dessa prática comunicativa, também parametrizada por uma forma composicional (de enunciados relativamente estáveis, conforme a perspectiva bakhtiniana) que a distancia e ao mesmo tempo a aproxima de outros formatos de linguagem escrita em certas interações, desconsiderada por alguns como gênero, têm como resposta inúmeras inquietações, tendo-se produzido, aliás, como resposta, monografias diversas que a problematizam, seja em pesquisa de graduação, seja de mestrado, seja de doutorado, seja de outros tipos.

Destarte, nesses eventos de interação mediados pela redação escolar ou pela redação de vestibular, tanto na escola como fora dela, a comunicação, sobre domínios de linguagem e de argumentação sobre certos assuntos, entre estudantes ou concurseiros (vestibulando etc.) e avaliadores, só é possível por esse modo de expressão e de interlocução, imposta historicamente, como já mencionado, e por grupos hegemônicos. O que redige ou disserta, em tempo e espaços altamente controlados, comunica aos avaliadores suas capacidades e desejo de aprovação, tendo, como responsividade a essa provocação, a devolutiva em forma de conceito indicando os avanços ou não nessa prática ou de nota, que pode ocasionar aprovação na escola, sua entrada numa universidade ou num emprego/trabalho, isto é, mudança em esferas da vida, ou ainda, caso seja reprovado ou tire nota baixa, provocar frustração e/ou disposição para mais estudo e para mais reflexão nesse gênero escrito específico ou em outros.

Como negar, assim, que a redação ou a dissertação escolar é um gênero textual-discursivo pleno, como defendemos? Ora, como negar que ela não tem uma função social específica? Que ela não opera em uma esfera específica, que não põe interlocutores em interação em espaços e situações específicos? Que não se configura em enunciado relativamente estável com características composicionais norteadoras? Que não favorece determinado estilo?

Que não é uma provocação? Que não exige atitude responsiva ativa (imediata ou não etc.), mesmo circulando apenas na escola, circuito que a constitui, na relação aluno redator/produtor e professor avaliador, cujo resultado afeta também, como resposta, a construção identitária dos envolvidos: aluno capaz, professor competente, ou outros conflitos de imagem? As provas, quaisquer provas pelas quais somos testados, na escola ou fora dela, não são gêneros textuais? Não têm enunciados relativamente estáveis? Às vezes, tomados ou não como gêneros formulaicos (muito padronizados, por isso muito previsíveis)? Não se constroem imaginários sobre atitudes responsivas mais ou menos esperadas em torno dessas práticas de linguagem mediadas também pela redação/dissertação escolar como provas avaliativas? Não têm uma função social dentro de um espaço e de uma esfera específicos da atividade humana? Não põem sujeitos em interação? Não provocam atitudes responsivas ativas ou de ação retardada? Não responsabilizam o sujeito pelo que diz, inclusive pelo senso comum impregnado em seu texto, o que afetará o julgamento sobre sua qualidade dissertativo-argumentativa? Se não são gêneros textuais plenos seriam o quê? E os demais exercícios escritos praticados naquele espaço, pois próprios dele, objetivando “assimilação” de determinados conteúdos: põe em relação ou não professor/estudante com fins didáticos, mesmo que sejam práticas criticáveis por muitos especialistas da área educacional? Se a redação de vestibular é vista como um gênero textual (PAVANI, KÖCH e BOFF, 2006; SILVA e ARAÚJO, 2009) por sua funcionalidade no processo avaliativo de concurso, a redação escolar, que é sua precursora, funcionando nas atividades/comunicações/práticas escolares, também não o seria?

Assim, além da reflexão exposta acima, a Portaria 391, apontada na introdução deste artigo, corrobora nossa opção por atribuir à redação escolar *status* de um gênero textual/discursivo pleno. Isso porque, do mesmo modo que os gêneros didatizados nos livros escolares, apresentados para leitura com fins de análise ou também de estímulo a produções escritas, movimentam a troca enunciativa escrita entre os sujeitos, com menor ou maior grau de artificialidade ou superficialidade, e não perdem *status* de gênero textual-discursivo legítimo, mesmo que reconfigurados como gêneros deslocados do uso primário para uso secundário, isto é, tornando-se objeto de aprendizagem, para o uso didático que deles se faz.

Ainda, por comparação para reforçar o ângulo de nosso posicionamento, se considerarmos, por exemplo, os gêneros prontuário médico e boletim de ocorrência, com suas características próprias, e possivelmente enquadrados entre os gêneros formulaicos, podemos notar que também circulam em espaços específicos para fins específicos, sem que, por isso, deixem de figurar como gêneros textual-discursivos plenos, pois fora de hospitais e de

delegacias de polícia, respectivamente, perdem sua função primeira, funcionando, se permitido o compartilhamento de cópia, para outros fins, como didatização na escola ou mesmo na universidade (faculdades de medicina e de direito, tomados, então, como objeto de aprendizagem para estudantes de tais cursos). Podem converter-se em documento anexo de peça para processo indenizatório ou outro, na justiça, e dados para análise em pesquisas na área da linguagem em nível de mestrado, de doutorado ou mesmo de iniciação científica. Ou seja, bifurcam-se para outros gêneros como prova, em processo judicial, ou mesmo como objeto de aprendizagem, quando apresentados para estudantes de graduação em Medicina ou Enfermagem (Prontuários), e de Direito (Boletim de ocorrência). Pautamos essas observações, a fim de destacar o porquê de nossa posição, hoje, a favor de se enquadrar a redação escolar como gênero textual-discursivo pleno, considerando que ela viceja em determinado ambiente/espço e entre sujeitos inseridos em prática sociais específicas, as quais se dão dentro da escola. E a escola e suas práticas institucionalizadas também compõem a sociedade.

Buscando aspectos de outra base teórica a iluminar o objeto em discussão, considerando que ao linguista aplicado não se impõe refletir sobre problemas de linguagem por um único viés, a redação escolar, como materialidade numa perspectiva discursiva de viés pècheutiana (PÊCHEUX, 2014), a análise de discurso francesa (AD), é um texto, isto é, é um intertexto afetado pelas condições de produção, constituído a partir da posição-sujeito que o (re)produz, posição-sujeito ancorada na discursividade provida por um imaginário sobre o que compete a cada prática de linguagem, a cada acontecimento enunciativo no qual está implicado. Assim, a posição-aluno que (re)produz a redação escolar move-se no circuito das discursividades introjetadas em seu imaginário sobre essa prática sociodiscursiva, constituída no espaço escolar. Nesse processo, para essa perspectiva teórica, o sujeito tem a ilusão de que é origem de seu dizer, de que controla seu proferimento e seu modo de dizer por uma ação deliberada e consciente. Todavia, conforme destaca Pêcheux (2014, p.150), “o sujeito se constitui pelo ‘esquecimento’ daquilo que o determina”. Ou seja, nessa linha teórica, o sujeito não é origem de seu dizer, pois se move discursivamente sempre mediante retomada de dizeres (a expandirem-se por novos efeitos de sentidos dados possíveis deslocamentos) que alimentam a memória discursiva da qual não tem clareza sobre como nele se introjetou.

Entendemos, assim, conforme discorre Orlandi (2009), que o texto, nessa linha, constrói-se pelo movimento entre a paráfrase e a polissemia, isto é, entre o que se repete (sentidos sedimentados) e o que se desloca (sentido novo). O gênero discursivo em AD se configuraria, assim, por meio daquilo que se chama interdiscurso (imbricado no intradiscurso),

pois acionado nas práticas de linguagem mediante a memória discursiva mobilizada, dada a posição-sujeito interpelada em dado acontecimento enunciativo e discursivo, (re)produzindo o(s) enunciado(s), cujo repertório linguístico-discursivo presente nas formulações (intradiscurso) resultam de coerções não claras para o sujeito que enuncia, sempre instanciado em dado ponto do tecido social, histórico e ideológico, mas que lhe parecem evidentes pelo efeito de ilusão de que é livre para dizer o que quer, como quer, e que será entendido como pretendeu, desconsiderando ou pouco considerando que o efeito no interlocutor pode ser outro.

Destarte, a pouca inserção em práticas de linguagem que favoreçam um repertório cultural linguístico-discursivo almejado pelos avaliadores das redações já exclui um número elevado de dizeres e de modos de dizer de estudantes que se submetem a essas “testagens comunicativas”. Rosa, Freitas e Silva (2015, p.157), problematizando a criação do SISAPTO (Sistema de Avaliação da Aprendizagem Permanente do Estado do Tocantins), como observatório do processo avaliativo, destacam que “A avaliação escolar, nesse aspecto, adquire um sentido de referência para competências ideais, por meio do método de avaliar para estabelecer um padrão de aprendizagem”. Ora, não é isso que se faz com esse “gênero-referência”, já que funciona como fator decisivo para aprovação na escola, concernente ao desempenho numa determinada prática escrita, altamente regulada em determinado domínio, e para ingresso em outros espaços sociodiscursivos?

Assim sendo, a crítica ao gênero redação escolar (ou dissertação escolar) recairia principalmente sobre o fato de essa produção, para muitos avaliadores, estacionar em sentidos sedimentados e, raramente, favorecer o sentido novo, visto ser um dizer produzido pelo enunciador sob encomenda demasiadamente regrada por seu interlocutor (professor, avaliador), e menos por um projeto de dizer de um enunciador posicionado em um lugar social e em um saber institucionalizado almejado por seus interlocutores (avaliadores). Isso parece contraditório, mas, dentro dessa perspectiva discursiva, é essa a dinâmica que prevalece, seja conhecida, seja desconhecida (considerada ou não) pelos que avaliam a prática de linguagem escrita movimentada no gênero redação escolar.

Nessa corrente discursiva da AD francesa, o dizer é regido pela paráfrase (ORLANDI, 2009), podendo ser (i) a mnemônica, que só repete o dizer alheio *ipsis litteris*; (ii) a técnica, que seria um outro modo de dizer o mesmo (assumindo-se o trabalho de reelaboração do dizer do outro); e (iii) a histórica, que se configura no entremeio entre o que está sedimentado e o efeito de sentido novo. Esse último tipo de paráfrase apontada por Orlandi (2009) pode ser ainda mais raro que a paráfrase técnica nas redações escolares, mas não impossível.

Muitas escolas de ensino médio, quer privadas, quer públicas, principalmente os institutos federais, demandam bastante empenho no sentido de preparar os alunos, mediante a prática, a vivência nesse gênero textual-discursivo, como o estamos concebendo ou reforçando, a fim de que se tornem aptos a enfrentar a concorrência principalmente no Enem e nos vestibulares, como efeito sujeito-autor de seus textos. Tais concursos exigem, como parte das provas, redações bem elaboradas por critérios definidos pelo Enem, produções pelas quais os estudantes manifestem (provem) seu conhecimento sobre aspectos fatos/fenômenos do mundo, da norma culta-padrão da língua, ou da língua de prestígio como prefere Bagno (2011), de determinadas questões ou problemas sociais, bem como a capacidade de desenvolver determinado tema e de se posicionar diante dele, com um efeito de autoria aceitável.

Considerações finais

Neste texto, problematizamos as referências à redação escolar como mero tipo textual (tipologia textual dissertativo-argumentativa), dada a superficialidade, apontada por seus críticos, decorrente do modo como ela é imposta aos estudantes, comparando-a, porém, com outras atividades escolares, as quais também não podem ser consideradas não-gêneros, uma vez que, com todas as ressalvas aqui consideradas, não deixam de estabelecer interação mediada pela linguagem entre os sujeitos nas atividades humanas operacionalizadas na escola. Não foi nosso propósito fazer análise de excertos de redações, o que está feito em outro artigo a ser publicado posteriormente. Nosso interesse foi refletir sobre a redação escolar, assumindo-a como gênero textual-discursivo pleno, pois, ao compará-la com outras práticas de linguagem próprias da escola, bem como com outros gêneros deslocados de seus usos específicos, ou seja, os gêneros primários, dos quais outros se originam (os secundários), caracteriza-se, a nosso ver, como comunicação verbal legitimada nas práticas sociais (mediadas pela linguagem) de uma dada atividade humana, prolífera em determinados espaços e eventos, como a esfera escolar, vendo-a como precursora das redações do Enem, de Vestibular, ou mesmo das mobilizadas em outros tipos de concursos, consideradas estas, sem melindres, como gêneros discursivos, conforme já apontamos.

Destarte, nossa discussão levanta argumentos contra a categorização desse “modo de textualizar” como um mero tipo textual, destacando que essa produção é um dos modos (senão ‘o’ modo) de comunicação verbal (escolar) possível a fim de, em parte, se disputar avanços em espaços sociodiscursivos através de atividades escolares e de aprovação em concursos, dado o propósito específico desse gênero. Isso se dá mesmo que a voz (posicionamento) do produtor

do texto nesse gênero seja menos o foco, na avaliação, que sua capacidade de, num dado espaço e/ou num curto tempo, estabelecer relação entre as vozes alheias “sorteadas” para aquele modo de comunicar “competências linguístico-discursivas” e saberes “escolhidos” pelos avaliadores para a constituição daquela materialidade.

Ora, se Bakhtin (1997) já destacava que gêneros seriam enunciados relativamente estáveis, com temática, forma composicional e estilo norteados pela esfera onde a comunicação verbal funciona, entendemos que o engessamento que atribuem à redação escolar não garante que o modo de produzi-la se mantenha intacto há décadas, uma vez que o modo de vida humano e de o sujeito ver o mundo não permanece inalterado. As provocações e as responsabilidades que o gênero redação escolar movimenta não são, decerto, da mesma ordem que outros gêneros promovem em outras esferas da atividade humana, quando o dizer é impulsionado por outras razões, quando o sujeito é interpelado de outro modo.

Entretanto, nem por isso se pode negar, para essa prática escolar de comunicação verbal escrita, a definição de gênero textual-discursivo pleno, pois precursora de futuras práticas já estabelecidas como gênero no imaginário de muitos, inclusive defendidas por pesquisadores anteriormente apontados, a exemplo do que ocorre em eventos como concursos (Enem, vestibular e outros), mesmo que ela pareça explicitar mais que outras as coerções que a constituem. Destacamos, porém, que não ignoramos as ressalvas feitas por críticos do gênero redação escolar (ou da mera tipologia como alguns a nomeiam), dado o efeito de engessamento que a prática supõe ou mesmo opera. Mas rever ou atualizar/desestabilizar essas coerções seria o trabalho da ponta de maior poder que institucionaliza dizeres e modos de interlocução no espaço escolar. Que poder tem o sujeito aluno/estudante para dizer de outro modo o que se construiu em seu imaginário como o modo esperado? Ora, todas as formas de linguagem e interação sofrem coerções nas esferas em que se desenvolvem e se estabelecem. Seria diferente nessa prática de letramento desenvolvida por um dos modos de comunicação verbal institucionalizado num ambiente explicitamente disciplinador e também cerceador como o escolar, a despeito do quanto, por outro ângulo, também possa ser libertador?

A título de mais problematização, a rotina de bater continência, nas Forças Armadas (de qualquer nação), incluindo a polícia, é uma prática de comunicação multissemiótica, pois (com foco no Brasil), em dada instância, como uma prática ritualística, é provocada por um enunciado de comando altamente cristalizado, cuja entonação do proferimento, no acontecimento enunciativo (Pelotão, sentido!), provoca o gesto (responsividade por meio de outro signo) quase que mecânico dos soldados, isto é, de elevar a mão direita à frente com determinada postura do

corpo, e nem por isso a resposta ao comando deixa de ser um gênero textual-discursivo, mesmo que não-verbal, pois a responsividade vem por meio dessa linguagem gestual. Há modo de interação mais engessado que este? Sim, pode até haver, mas este é um dos modos pelo qual militares, há séculos, interagem nas corporações em dados momentos, e que manifesta as coerções, a política, a disciplina rigorosa e a via de relação possível ali em dadas circunstâncias. Ressalvando também que essa postura de bater continência pode ser feita de modo individual como uma saudação de respeito. Para os de fora, uma prática de comunicação vista como extremamente cerceadora. Ou seja, às vezes pode ter efeito de prática desconfortável para muitos dos que não fazem parte daquela ordem. Logo, cabe à escola rever/atualizar sua política comunicativa também na democratização das práticas pedagógicas escolares. Afinal, a escola não é um quartel ou uma corporação militar. Pode, assim, dar elasticidade, dinamizar, reconfigurar seus modos de promover a interação em suas práticas escolares/pedagógicas.

Nesse sentido, consideramos que o propósito e as orientações com que ela (redação escolar) é praticada também vêm se alterando, mesmo que timidamente, ao longo dos processos nos quais ela opera, como a inclusão de antologias (livros ou excertos de textos a depender do ambiente onde se efetiva) para o desenvolvimento mais consistente de determinado tema. Aliás, temas sempre contemporâneos, com primazia de fatos e eventos bastante atualizados, pondo a notícia, entre outros gêneros da esfera jornalística, como um dos mais recorrentes provocadores da reflexão de quem se submete a essa prática, seja na escola, seja nos eventos para além dela: Enem, vestibular e demais concursos para cargos públicos ou privados.

Para pausar, por aqui, nossa discussão, mantendo, porém, o debate aberto por meio deste ensaio, lembramos que, pela proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incorporando-se novos gêneros nos livros didáticos, um dos principais (senão o principal) apoio no trabalho pedagógico na escola, a redação escolar, como um gênero, cuja tipologia textual dissertativo-argumentativa é a tônica, conviverá com diversidade de novos gêneros, como os digitais. Evolução esta que, acreditamos, poderá reconfigurar/ampliar os modos de dizer dos estudantes, tornando-se, assim, o gênero redação escolar, da tipologia acima reiterada, apenas mais um dos modos possíveis de comunicação verbal escrita, na prática institucional escolar, concebida como produção de texto. Poderá também o gênero redação, tal como o concebemos, até deixar de ser praticado do modo como hoje se vê, podendo futuramente tornar-se, inclusive, apenas um registro de práticas escolares datadas, como é o caso do fichamento tal como era praticado na época de nossos pais ou avós, ou seja, as anotações feitas em pequenos fichários (papeis, com designers específicos, comprados em livrarias), prática realizada principalmente

nas bibliotecas (públicas e/ou escolares) para estudo em casa e/ou para subsidiar produções de textos.

Referências

- BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução de M^a Ermantina G.G. Pereira. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação. Portaria n. 391. *Portaria Ministerial* n° 391, de 07 de fevereiro de 2002.
- BRESSANIN, J. A. *Prática de leitura e produção textual no ensino médio: aperfeiçoando a capacidade de argumentar*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá, 152p, 2006.
- BORGES, Márcia M. M.; SILVA, R. C. *A heterogeneidade discursiva em redações escolares*. Disponível em <http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/RosangelaCostaDaSilva.pdf> Acesso em: 4 abr. 2015.
- BRITO, C. de P. Sujeito, Linguagem e Escrita. *EntreLetras*. Araguaína, v. 3, n. 2, p. 175-191, ago/dez/2012.
- CASTALDO, M. M.; COLELLO, S. G. Redação no vestibular: perspectivas de reorientação da prática escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, v. 25, n. 57, p.84-119, 2014
- COSTA-VAL, M. G. *Redação e textualidade*. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- CLAVER, R. (2006). *Escrever sem doer – oficina de redação*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- EVARISTO, A. C. S; BAZARIM, M. Os efeitos da interação mediada por cartas nos letramentos dos alunos. *Linha mestra*, n.36, set/dez, p.444-450, 2018.
- FERREIRO, E. *Com todas as letras*. Cortez, São Paulo, 1993.
- GERALDI, J.W. Da redação à produção de textos. In: CHAPPIN, L. *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, p. 17 – 24, 1997.
- GUEDES, P.C. *Da redação à produção textual – o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

- LOPES-ROSSI, M.A.G. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: _____. *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, p. 19-39, 2002.
- LUNA, M.J.M. *A redação no vestibular – a elipse e a textualidade*. Recife: UFPE, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MARINHEIRO, T. S.; BORGES, F. C. V. Paráfrase e polissemia: produções textuais escritas na escola. *Nucleus*, v. 8, n. 1, p. 133-150, 2011.
- ORLANDI, E. P. *Análise do discurso – princípios e procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.
- PAVANI, C. F.; KÖCH, V. S.; BOFF, O. M. B. Redação de vestibular: gênero heterogêneo. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. v. 4, n. 6, p. 1-13, março de 2006.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. 5ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2014.
- _____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 5ed. Trad. Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2008.
- PILAR, J. A redação de vestibular como gênero. In: MEURER, J.L.; MOTTHA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros textuais e práticas discursivas*. Bauru: EDUSC, p. 159 – 173, 2002.
- ROSA, T. M. O.; FREITAS, M. R. S.; SILVA, L. H. O. Os textos no Sistema de Avaliação Permanente do Tocantins (SISAPTO): análise de uma orientação de sentidos para o ensino de língua materna. *Entreletras*, Araguaína/TO, v. 6, n. 2, jul/dez. 2015, p.155-169.
- SANTOS, J. S.; SANTOS A. S. Rev. FSA, Teresina, v. 16, n. 3, art. 10, p. 185-210, mai./jun. 2019.
- SILVA, E. M; ARAÚJO, D. L. Redação no vestibular: efeito retroativo da noção de gêneros textuais. *Trab. Ling. Aplicada* -Campinas, v. 48. n.1, p. 133-152, 2009.
- SILVA, M. Queiroz; ALVES, M. P. C. O funk e a leitura dialógica de sujeitos: a perspectiva bakhtiniana. *Entreletras*. Araguaína/TO, v. 9, n. 2, jul./set. 2018, p.08-26.
- SILVA, S. L.; ROCHA, J. S. L. H. Livro didático de língua portuguesa: um gênero de discurso multimodal. *Revista Leia Escola*. Campina Grande, v. 19, n. 3, p. 200-210, 2019.
- SILVA, W. R. Algumas contribuições da linguística aplicada para o ensino de escrita em aulas de língua materna no Brasil. *Investigações*. vol. 22, nº 2, julho, p.135-160, 2009.
- SOARES, M. *Linguagem e escola – uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2000.



*Enviado em 8 de julho de 2020.
Aceito em 11 de outubro de 2020.*