

**A REDAÇÃO PRODUZIDA NA ESCOLA: GÊNERO TEXTUAL OU  
DISCURSIVO?<sup>1</sup>**

**Writing produced in school: textual or discursive genre?**

**Lara Emerick**  
**laraemerick@hotmail.com**  
**Orcid: 0000-0001-7707-265x**

**Návia Regina Ribeiro da Costa**  
**naviacr@gmail.com**  
**Orcid: 0000-0002-3218-1307**

**Resumo:** este artigo tece uma discussão sobre a redação produzida na escola, buscando compreender se, a depender do processo de ensino e aprendizagem a que é submetido o estudante, ela se caracteriza como gênero textual ou gênero discursivo, considerando que categorizá-la de uma forma ou de outra não se trata apenas de nomenclatura. Resulta de uma análise da sequência didática para o ensino de produção textual materializada nos livros didáticos da Editora FTD, Coleção Trilhas Sistema de Ensino – Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental. O objetivo é avaliar se a escola que se vale de materiais de ensino como o descrito cumpre com a função de preparar o estudante dessa fase, valendo-se de gêneros discursivos, para atuarem de forma crítica no meio social no qual estão inseridos, como um sujeito comunicador autônomo e não se restringindo ao ensino de produção de texto, que se vale de noções estruturais e padrões de sequências didáticas pré-definidos. O que se considerou é que, nesse contexto, e, por exemplificação, em outros que se utilizam do mesmo material didático, o ensino de produções textuais não é voltado para a consideração do gênero discursivo, mas sim para do gênero textual, caracterizando-se ainda como prescritivista, uma vez que focaliza os padrões estruturais do uso da língua e do texto e as avaliações.

**Palavras-chave:** Processo de Ensino das Produções Textuais. Gêneros Textuais. Gêneros Discursivos.

**Abstract:** this article discusses the writing produced in the school, seeking to understand if, depending on the teaching and learning process to which the student is submitted, it is characterized as a textual genre or discursive genre, considering that categorizing it in one way or another on the other hand, it is not just a matter of nomenclature. It results from an analysis of the didactic sequence for the teaching of textual production materialized in the textbooks of Editora FTD, Collection Trilhas Teaching System – Elementary School, final years of Elementary School. The objective is to evaluate if the school that uses teaching materials like the one described fulfills the function of preparing

---

<sup>1</sup> Partes deste artigo compuseram o Trabalho de Conclusão do Curso de Letras de uma das autoras.

the student of this phase, using discursive genres, to act in a critical way in the social environment in which they are inserted, as a autonomous communicative subject and not restricted to the teaching of text production, which makes use of structural notions and pre-defined patterns of didactic sequences. What was considered is that, in this context, and, for example, in others that use the same didactic material, the teaching of textual productions is not focused on the consideration of the discursive genre, but on the textual genre, characterized yet as prescriptivist, as it focuses on structural patterns of language and text use and assessments.

**Keywords:** Teaching Process of Textual Production. Textual genres. Discursive Genres.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo realiza uma discussão sobre a redação produzida na escola, com a finalidade de identificar se, a depender do processo de ensino e aprendizagem a que é submetido o estudante, ela se caracteriza como gênero textual ou gênero discursivo, tendo como *parti pris* que categorizá-la desta ou daquela forma não se trata apenas de nomenclatura.

Assim, apresenta uma análise do processo educativo das produções textuais de uma escola particular de Goiânia para os anos finais do Ensino fundamental, enfocando a sequência didática para o ensino de produção textual materializada nos livros didáticos da Editora FTD, Coleção Trilhas Sistema de Ensino – Ensino Fundamental, anos finais. Tem o intuito de observar se a escola que tem como eixo norteador do ensino de produção textual materiais didáticos como o referido, que se apresenta em conformidade com o que orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cumpre com a função de preparar os estudantes, ao longo dos anos escolares dessa fase, valendo-se de gêneros discursivos, para atuarem de forma crítica no meio social no qual está inserido, como um sujeito comunicador autônomo. Avalia, além disso, se o ensino se restringe aos gêneros textuais, ou seja, se focaliza o ensino de produção de texto, considerando-se as noções estruturais e os padrões de sequências didáticas pré-definidos e não o texto como um objeto comunicativo nas atividades interacionais humanas.

Norteadada pela problematização ‘A redação produzida na escola representa um gênero textual ou discursivo?’, no que se refere à metodologia, de acordo com Almeida (2007), este estudo se amparou no método de pesquisa dialético, com vistas a avaliar o fenômeno em um contexto, considerando o processo e entendendo o mundo em constante mudança. Quanto ao tipo, esta pesquisa se caracterizou como descritiva, pois buscou expor características desse fenômeno, sem, contudo, ter o compromisso de explicar por que as coisas são como são.

## A redação produzida na escola: gênero textual ou discursivo?

Para esta apresentação, dividimos este artigo em três seções para uma didatização da discussão. A primeira discute as compreensões sobre gênero textual e gênero discursivo, bem como refletindo sobre a diferença conceitual das duas categorias, focalizando os conceitos norteadores, como sujeito, discurso, linguagem e o dialogismo. Além disso, revisita os estudos sobre o tripé que sustenta os gêneros discursivos e também sobre os meios de circulação, tudo isso norteado pelo seguinte questionamento: os termos gênero do discurso e gênero textual conferem conceitos distintos ou podem ser tomados um pelo outro?, questão essa imprescindível para refletirmos sobre tal assunto.

A segunda seção cuida de contextualizar o ensino de redação nas escolas, tendo como norte um breve panorama histórico de inserção das produções textuais, desde o surgimento até culminar com a nova BNCC, discutindo as problemáticas que os envolvem, como os métodos avaliativos, o preparo dos professores, a forma de ensino prescritivista e as sequências didáticas nos livros didáticos.

Por fim, na terceira seção, apresentamos as análises realizadas no *corpus* da pesquisa, a título de exemplificação, com o fim de observar se a sequência didática norteadora do processo de ensino e aprendizagem apoiada em livros didáticos como os que aqui fazemos referência cumpre com a proposta da BNCC de preparar o estudante para atuar na realidade, de forma autônoma e crítica, valendo-se dos gêneros discursivos como instrumento necessário para a atividade comunicativa humana. Tal *corpus* se compôs dos livros didáticos do 6º ao 9º ano da Editora FTD, Sistema de Ensino Trilhas, que, segundo a instituição e os próprios livros, atendem aos requisitos da Base. A análise foi realizada, primeiramente, no livro do 6º ano e, em seguida, focaliza os livros dos 7º, 8º e 9º anos conjuntamente, já que a regularidade se fez presente nestes últimos, de forma que não entendemos necessário separá-los.

## 2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS COMO PRINCÍPIO NORTEADOR DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Com o desenvolvimento da Linguística, os estudos sobre gênero textual e discursivo estão cada vez mais ganhando notoriedade, principalmente como prática pedagógica no ensino de produção textual nas escolas, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, especialmente considerando-se a instituição da BNCC. Assim, à luz da teoria bakhtiniana e de outros autores, a exemplo de Fiorin (2016), como suporte

para as discussões realizadas nesta seção, nosso ponto de partida é o seguinte questionamento: os termos “gênero do discurso” e “gênero textual” conferem conceitos distintos ou podem ser tomados um pelo outro? Pensar sobre isso é fundamental para também refletir sobre produção textual no ensino básico, conforme já apontado.

Como dito, nossa principal base teórica é a teoria bakhtiniana no que tange mais especificamente aos estudos sobre gêneros do discurso, como sendo nossa categoria analítica fundamental. Para seguirmos no propósito, antes, é necessário que tenhamos clareza e compreensão de alguns conceitos outros nucleares dessa teoria, essenciais para apreendermos e contextualizarmos a discussão proposta nesta seção, quais sejam, sujeito, linguagem, discurso, enunciado, dialogismo e texto, todos interligados à teoria sobre gêneros, sendo também categorias analíticas necessárias para a abordagem sobre o processo de produção textual.

Começamos pela linguagem e pelo sujeito, já que não é possível conceber um sem o outro. A linguagem é entendida por Bakhtin como o que coloca o sujeito sempre em destaque em todas as situações de interação, uma vez que é a partir dele que se torna possível a compreensão das relações sócio-históricas, ou seja, a linguagem é vista “como um fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação (enunciado) [e] não constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada” (BAKHTIN, 1995, p. 123). Esse sujeito não é autônomo nem criador de sua própria linguagem, ao contrário ele se constitui na relação com outros indivíduos, que é atravessada por diferentes usos da linguagem, de acordo com a esfera social na qual ele se inscreve.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Volóchinov (2017) expressa que são correlatos do termo “dialogismo” também os termos “relações dialógicas” e “diálogo”. Sobre isso, aponta o autor que

*A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua (VOLÓCHINOV, 2017, p. 218-9, grifos do autor).*

Essa interação discursiva deve ser compreendida para além da que se realiza face a face, “[...] mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219). Além disso, todo movimento discursivo de discursos de recorrerem a outros anteriores, seja do próprio autor, seja de outrem, e de exercerem

## A redação produzida na escola: gênero textual ou discursivo?

influência sobre discursos posteriores também caracterizam o dialogismo: “*Todo enunciado, por mais significativo e acabado que seja, é apenas um momento da comunicação discursiva ininterrupta [...]*” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 349, grifo do autor).

Nas palavras de Barros e Fiorin (2003, p. 2), o dialogismo é o que condiciona sentido ao discurso. Partindo da concepção bakhtiniana, esse autor afirma que o processo dialógico da linguagem pode ser entendido sob dois aspectos: o da interação verbal entre o enunciador e o enunciatário, no espaço do texto; e o da intertextualidade no interior do discurso. Na primeira dimensão, a linguagem é o elemento que estabelece a relação entre os seres humanos e propicia a experiência da intersecção ou interação entre interlocutores. Assim, o homem encontra-se numa relação dialógica entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro, no texto. Já na segunda dimensão, percebe-se que o indivíduo não é a origem do seu dizer. Dito de outra forma, o sentido não é originado no instante da enunciação, ele faz parte de um processo contínuo, em que tudo vem do exterior por meio da palavra do outro, sendo o enunciado um elo de uma cadeia infinita de enunciados, um ponto de encontro de opiniões e visões de mundo. O texto, então, é tecido polifonicamente por fios dialógicos de vozes que polemizam entre si, completam-se ou respondem umas às outras.

Para o linguista Fiorin (2016, p. 34), “*todos os enunciados constituem-se a partir de outros*”; a relação entre sujeitos, que é a incorporação, pelo enunciador, das vozes de outros no enunciado, “*São maneiras externas e visíveis de mostrar outras vozes no discurso*” (FIORIN, 2016, p. 37); e, por fim, a dimensão axiológica, sendo esta relacionada ao sujeito e à subjetividade, “*construída pelo conjunto de relações sociais de que participa o sujeito*” (FIORIN, 2016, p. 60).

Outro conceito desenvolvido por Bakhtin (2016) é de enunciado, visto como a unidade da comunicação discursiva. Cada enunciado constitui um novo acontecimento, um evento único e irrepetível da comunicação discursiva. Ele só pode ser citado e não repetido, pois, nesse caso, constitui-se como um novo acontecimento. O enunciado nasce na inter-relação discursiva, por isso que não pode ser nem o primeiro nem o último, pois já é resposta a outros enunciados, ou seja, surge como sua réplica. Em outras palavras, trata-se de uma unidade mais complexa e que transcende os limites do próprio texto, se este for tratado apenas sob o prisma da língua e de sua organização textual.

Nessa perspectiva, ao estudarmos o enunciado, devemos ter definidos os conceitos de

significação e tema. De acordo com o pensamento bakhtiniano, distinguir tema e significação, observando a relação entre eles, é uma forma de constituir uma ciência sólida da significação. Uma investigação da significação de uma palavra pode levar, segundo o autor, a duas direções distintas: a investigação do tema, que abrangeria a significação contextual de certa palavra em determinadas condições de enunciação; ou a investigação da significação, que trataria da significação da palavra no sistema linguístico, correspondendo à investigação da palavra dicionarizada. Mas, apesar de esses dois conceitos poderem ser diferenciados, esses elementos estão relacionados, segundo Volóchinov (2017, p. 228-9), assim:

o tema do enunciado é definido não apenas pelas formas linguísticas que o constituem – palavras, formas morfológicas e sintáticas, sons, entonação – mas também pelos aspectos extraverbiais da situação. O tema do enunciado é tão concreto quanto o momento histórico ao qual ele pertence. [...] Juntamente com o tema, ou melhor, dentro dele, o enunciado possui também a *significação*. Ao contrário do tema, entendemos a significação como aqueles aspectos dos enunciados que são *repetíveis e idênticos a si mesmos* em todas as ocorrências. [...] *O tema é um complexo sistema dinâmico de signos que tenta se adequar ao momento concreto da formação. O tema é uma reação da consciência em constituição à formação da existência. A significação é um artefato de realização do tema* (grifo do autor).

Ainda outros dois conceitos devem ser discutidos, o de discurso e de texto. Bakhtin (1997b), no livro *Problemas da poética de Dostoievsky*, no capítulo intitulado O Discurso em Dostoievsky, onde se encontra a definição de discurso, refere-se à língua em sua integridade concreta e viva e não à língua como objeto da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso.

Entender a língua como discurso significa não ser possível desvinculá-la de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos que a norteiam. Por isso que, no conceito de língua, vista como objeto da linguística, não há relações dialógicas, pois elas são impossíveis entre os elementos no sistema da língua (as palavras, as orações etc.), entre os elementos da língua no texto e mesmo entre os elementos do “texto” e os textos no seu enfoque linguístico (BAKHTIN, 1997b).

Na visão ainda de Bakhtin (1997b), o discurso está sempre voltado para seu objeto (tema), que já traz no bojo de outros falantes. Em consequência, o discurso é sempre levado dialogicamente ao discurso do outro, repleto de entonações, conotações e juízos valorativos. Então, o discurso forma-se a partir de relações dialógicas com outros

## A redação produzida na escola: gênero textual ou discursivo?

discursos, que influenciam o seu aspecto estilístico, ou seja, uma realidade de interação-enunciação.

Já o texto, consoante Bakhtin (1997), em seu livro *Estética da criação verbal*, no capítulo O Problema do Texto na Linguística, na Filosofia e em Outras Ciências Humanas, constitui a realidade imediata para que se possa estudar o homem social e a sua linguagem, já que a constituição deste, bem como sua linguagem é mediada pelo texto; é através do texto que o homem exprime suas ideias e seus sentimentos. Assim, podemos dizer que essa concepção de texto vai ao encontro da concepção de enunciado, por abordar um fenômeno concreto.

Ainda sobre sua concepção de texto, Bakhtin (1997) apresenta duas características que fazem com que o texto seja um enunciado: a primeira refere-se ao seu projeto discursivo, aquilo que quer ser dito pelo autor do texto; a segunda diz respeito à realização desse projeto, que é a produção do enunciado junto às condições de interação e a relação com os outros enunciados. O texto visto como enunciado tem uma função dialógica particular: autor e destinatário mantêm relações dialógicas com outros textos, isto é, têm as mesmas características do enunciado, pois é concebido como tal. O que faz do texto um enunciado, na concepção bakhtiniana, é ele ser analisado na sua integridade concreta e viva, ou seja, consideram-se os seus aspectos sociais, e não como objeto da linguística do texto. Com isso, não se pretende dizer que Bakhtin (1997) não reconheça a legitimidade do estudo do texto visto de forma linguística ou textual, mas que sua orientação caminha para outra direção, a de mostrar o texto como fenômeno sociodiscursivo, vinculado às condições reais da vida em uma sociedade.

Após essa superficial, porém necessária, abordagem sobre alguns elementos da teoria bakhtiniana, sem os quais não podemos discutir a produção textual, passamos a focalizar uma categoria fundamental dos estudos deste pensador russo, que é a de “gêneros do discurso”.

É importante expressar que a concepção de gênero é antiga. O autor Dominique Maingueneau (1995), em seu livro *O contexto da obra literária* – capítulo 5, menciona que, para Aristóteles, o conceito de gênero devia fazer referência a somente três tipos de textos: o gênero dramático, que é a palavra representada (tragédia e comédia); o gênero épico, a palavra narrada, sempre utilizando a figura de um herói; e, por fim, o gênero lírico, que é a palavra cantada, sendo textos de caráter emocional, focado nos sentimentos e na subjetividade. Todavia, os estudos bakhtinianos multiplicam o entendimento sobre

gênero, apontando que os gêneros discursivos são os responsáveis pelas formas que todos os textos assumem, resultando em formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado, determinado sócio-historicamente. Bakhtin (2016) refere que só nos comunicamos, falamos e escrevemos através de gêneros do discurso, tendo os sujeitos um infinito repertório de gêneros e, muitas vezes, nem se dão conta disso. Assim, qualquer manifestação verbal organiza-se em algum gênero do discurso, seja em situações formais ou informais, seja pelo uso da linguagem oral, escrita, e, acrescentamos, multissemiótica. Tais gêneros nos são dados, conforme Bakhtin (2016), quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática.

Para Miller (2009, p. 44), quando aprendemos um gênero, não aprendemos apenas “um padrão de formas ou mesmo um método para atingir nossos próprios fins. Mais importante, aprendemos quais fins podemos alcançar: aprendemos que podemos elogiar, apresentar desculpas”, interagir, expressar desejos, contar histórias, construir e socializar conhecimento, influenciar pessoas, criticar, fazer um pedido, julgar um procedimento, recomendar alguém, dar instruções, mentir, ironizar, e assim por diante. De acordo com a autora, a aprendizagem de um gênero nos possibilita entender melhor as situações em que nos encontramos.

Os gêneros são, portanto, formas típicas de enunciados produzidas historicamente, que se encontram disponíveis na cultura, como notícia, reportagem, romance, anúncio, receita médica, receita culinária, monografia, fábula, crônica, poema, relatório, seminário, palestra, panfleto, apenas para citarmos alguns, sendo eles caracterizados pelos temas que podem veicular, por sua composição e marcas linguísticas específicas. Assim, cada gênero se presta a uma função comunicativa específica, não sendo qualquer gênero que serve para se dizer qualquer coisa, em qualquer situação comunicativa (MARCUSCHI, 2008).

A despeito da citação de alguns gêneros e tendo em vista que os gêneros são produzidos histórica e socialmente, podemos dizer que eles vão sofrendo modificações em consequência do momento histórico no qual estão inseridos e cada situação social origina um gênero, com suas características que lhe são dadas e, assim, formam-se infinitos gêneros discursivos. Tal formação de novos gêneros vincula-se ao aparecimento de novas esferas de atividade humana, com finalidades discursivas específicas.

Bakhtin (2016) efetuou uma classificação de caráter mais amplo, dividindo os gêneros em primários e secundários. Os primários fazem referência a situações

## A redação produzida na escola: gênero textual ou discursivo?

comunicativas cotidianas, espontâneas, não elaboradas, informais, que sugerem uma comunicação imediata. São exemplos de gêneros primários a carta, o bilhete, o diálogo cotidiano. Os gêneros secundários, normalmente mediados pela escrita, aparecem em situações comunicativas mais complexas e elaboradas, como no teatro, romance, palestra etc. Vale ressaltar que o princípio dos gêneros é o mesmo, ou seja, ambos são compostos por fenômenos de mesma natureza, os enunciados; a diferença, entretanto, é o nível de complexidade em que se apresentam (MARCUSCHI, 2008).

Já a habilidade com o uso dos gêneros, sejam eles primários ou secundários, está diretamente relacionada ao domínio que temos deles, ou seja, quanto maior for esse domínio, mais facilidade teremos em empregá-los de forma usual e adequada nas situações de comunicação nas quais estamos inseridos. Essa asserção é de Bakhtin (2016), que ainda afirma que grande número de pessoas que apresenta um amplo conhecimento em relação a uma determinada língua sente-se pouco potente em algumas situações, por não dominarem os gêneros de dadas esferas. Para o autor, é a própria vivência em situações comunicativas e o contato com os diferentes gêneros do discurso que exercitam a competência linguística do produtor de enunciados. É essa competência dos interlocutores que auxilia no que é ou não aceitável em determinada prática social, sugerindo que, quanto mais experiente socialmente for o sujeito, mais hábil será na diferenciação dos gêneros e no reconhecimento do sentido e da estrutura que o compõe.

Chegamos a um ponto de retorno ao questionamento colocado no início desta seção sobre a diferença conceitual ou prática dos termos “gênero do discurso” e “gênero textual”. Para abordarmos a questão, serão apresentadas concepções de dois autores, Marcuschi (2008) e Roxane Rojo (2005), ambos valendo-se da herança dos conceitos bakhtinianos.

Marcuschi (2008, p. 154) assim se expressa:

Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão ‘gênero textual’ ou a expressão ‘gênero discursivo’ ou ‘gênero do discurso’. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambialmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico.

E ainda Marcuschi (2008, p. 58) acrescenta:

A tendência é ver no texto o plano das formas linguísticas e de sua organização, ao passo que no discurso seria o plano do funcionamento enunciativo, o plano da enunciação e efeitos de sentido na sua circulação sociointerativa e discursiva envolvendo outros aspectos. [...] São muito mais duas maneiras

complementares de focar a produção linguística em funcionamento.

Para este autor, a distinção dos conceitos de gênero do discurso e gênero textual não é relevante, já que expressa que se deve levar em consideração que o gênero é considerado como um artefato textual-discursivo, tendo uma forma interna de se organizar, ou seja, suas estruturas e regras, sendo textos materializados, para que seja possível a interação. Assim, o que se deve dizer, o como e o quanto dizer dependerão de interlocutores (sujeitos), da recepção destes, das condições de produção e dos contextos nos quais os textos poderão circular, sendo essas considerações o que faz a diferença nessa discussão.

Marcuschi (2008) aponta que o gênero apresenta dois aspectos importantes: a gestão enunciativa, que inclui a escolha dos planos de enunciação, os modos discursivos e tipos textuais, e a composicionalidade, que diz respeito à identificação de unidades ou subunidades textuais. Assim, o domínio de um gênero textual não significa o domínio de “uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Já a autora Rojo (2005) define bem os conceitos de gênero textual e gênero do discurso, mostrando não só uma diferença terminológica, mas uma diferença conceitual, observando dois aspectos. O primeiro aspecto parece direcionar o foco para os elementos textuais e funcionais. Como salienta Rojo (2005, p. 189), num enfoque textual, trata-se de abordar a “materialidade linguística do texto”; já em um enfoque mais funcional/contextual, “trata-se de abordar o gênero, não parecendo ter sobrado muito espaço para a abordagem da significação, a não ser no que diz respeito ao ‘conteúdo temático’” (grifo da autora).

Devemos salientar, segundo esta autora, que a vertente terminológica é mais antiga, pois houve uma evolução do conceito de gênero, que passa pela retórica, com Aristóteles, como já citamos com Maingueneau (1995), chegando a gênero do discurso, com Bakhtin (2016), e só recentemente é que se vê o uso do termo gênero textual. Rojo (2005) também ressalta a importância dos interlocutores, tendo em vista que os gêneros devem ser observados, levando-se em conta as condições de produção. Esses interlocutores têm um papel importante nas relações sociais, institucionais e interpessoais existentes entre eles, exercendo forte influência na escolha dos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos de um texto ou um discurso e esses interlocutores são influenciados pelas esferas comunicativas. Outro aspecto mencionado por Rojo (2005, p.

## A redação produzida na escola: gênero textual ou discursivo?

194) sobre a definição de gênero é o fato de não conceberem o gênero como “um universal concreto decorrente das relações sociais e regulador das interações e discursos configurados em enunciados ou textos”, como se fosse algo sempre padronizado, totalmente estável, focalizando as questões de ordem estruturais e não como resultantes da atividade comunicativa humana.

A mesma autora ainda aponta características que sintetizam os aspectos constituintes da teoria dos gêneros textuais:

- todas se aproximam de uma definição wittgensteiniana de gênero como família de textos, sendo que famílias podem ser reconhecidas por similaridades (no dizer de Wittgenstein, por formatos). Essas similaridades podem se dar no nível do texto (e aqui, faz-se referência às formas do texto – textuais/ de composição; linguísticas/ de estilo – ou do contexto ou situação/ condição de produção – e aqui, faz-se referência a função, finalidade ou critérios pragmáticos/utilitários);
- todas buscam compatibilizar análises textuais/ da textualidade com as descrições de (textos em) gêneros, seja por meio de sequências e operações textuais (Adam, Marcuschi), seja por meio dos tipos de discurso (Bronckart);
- todas remetem a uma certa leitura pragmática ou funcional do contexto/situação de produção; [...] (ROJO, 2005, p. 192).

Do exposto, observamos que os dois pensamentos acerca do gênero textual, de Marcuschi (2008) e Rojo (2005), possuem herança bakhtiniana, entretanto posicionam-se diferentemente ante a questão da diferença conceitual entre “gênero do discurso” e “gênero de texto”. Do ponto de vista dos gêneros do discurso, este recorre às marcas textuais e linguísticas, com vistas à produção de sentido nas situações enunciativas, considerando-se a atividade humana como originadora do enunciado. Já a concepção de gêneros textuais focaliza os aspectos textuais, linguísticos e estruturais da composição do gênero, muitas vezes reduzindo a teoria à classificação dos gêneros.

Como dito, o estudo sobre o gênero discursivo deve considerar, antes, que é resultado da atividade comunicativa do sujeito social, originando o enunciado, que se organiza em formas típicas que se compõem de tema, estilo e construção composicional, de acordo com Bakhtin (1997). O tema ou conteúdo temático é o domínio de sentido de um texto ou é aquele que aborda o aspecto discursivo do enunciado, sendo relacionado à situação sócio-histórica, que envolve o momento da interação, os sujeitos do discurso e a finalidade desse discurso. Rodrigues (2005) expressa que pode ser entendido como objetos do discurso. Já a construção composicional e o estilo ecoam o tema de um determinado texto, ou seja, o primeiro é a forma como se organiza e estrutura um texto

ou, como menciona Bakhtin (1997), refere-se à estrutura formal propriamente dita, que, em alguns gêneros, pode ser mais padronizada. Já o estilo são as escolhas linguísticas, sendo os meios lexicais, fraseológicos e gramaticais utilizados para dizer o que queremos dizer, com a finalidade de gerar o sentido desejado. Para Bakhtin (1997, p. 284),

O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal.

Do exposto, para Marcuschi (2008) não é produtivo pensar a determinação conceitual, podendo, portanto, o gênero textual ser tomado como gênero do discurso, pois, para ele, essas concepções são intrincadas, devendo-se separar para fins específicos. Para Rojo (2005), a distinção é feita e deve-se refletir sobre ela. Ainda que Marcuschi (2008) diga que as categorias podem ser tomadas uma pela outra, deixa claro que, em havendo necessidade, é uma análise legítima. Nesse sentido, tomamos a posição de analisar tal distinção, como propõe Rojo (2005), pautando-nos pela seguinte indagação: na prática, como as escolas operam com a compreensão de gênero? O que focalizam quando se aborda a teoria do gênero, independentemente da categorização “textual” ou “discursiva”? A essa reflexão passaremos nas seções seguintes.

### **3 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL NAS ESCOLAS: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO**

Esta seção tem o objetivo de compor uma breve contextualização sobre a introdução da produção textual nas escolas, bem como de refletir sobre como tem sido desenvolvido o processo de ensino e aprendizagem dessa atividade acadêmica, com fundamento em vários estudiosos, como exemplo, Marcuschi (2002), Bunzen (2006), Pécora (1983), Bonini (2002).

De acordo com o autor Bunzen (2006), o ensino da escrita nas escolas começou no fim do século XVIII, tendo a produção textual pouco espaço e visibilidade na esfera escolar, quando os destaques eram apenas para a gramática e a leitura. Do início do século XX até o fim dos anos 1980, as aulas direcionadas ao ensino da língua portuguesa dedicavam-se a questões voltadas para a escrita correta, ou seja, seguindo-se corretamente a gramática normativa e a orientação para a ortografia. Os textos eram vistos como um agrupamento de palavras e frases, e, assim, para elaborar um texto, bastava que os alunos aprendessem a escrever e a juntar frases gramaticalmente corretas.

## A redação produzida na escola: gênero textual ou discursivo?

Na década de 1950, a Produção Textual era ensinada para se constituir na forma de composição livre, como cita Razzini (2000, p. 76):

[...] com objetivo de ensinar a escrever através da apreciação de modelos escolhidos pelo professor nas antologias adotadas oficialmente, os exercícios de composição iam dos mais elementares, do primeiro ano (“reprodução e imitação de pequenos trechos”); passando pelas “breves descrições, narrações e cartas” do segundo ao quarto ano; da “redação livre” no quinto ano, culminando com a “composição de lavra própria” e discursos de improviso no sexto ano.

E, ainda como cita Meserani (1995, p.12),

[...] redação não era “matéria dada”, embora fosse pedida pelos professores. Pelo menos a composição livre. O professor de Português dava um tema fora do programa, um limite de trinta linhas e aguardava que o texto do aluno acontecesse.

Por meio desses fatos expostos, percebemos que a redação não possuía sentido, tanto para o aluno quanto para o professor, pois o professor seguia apenas aquilo que era orientado para que fosse dirigido didaticamente ou aquilo que achava que deveria ser, algo totalmente descontextualizado, e o aluno apenas obedecia aos comandos do professor.

Nessa década de 1950, devemos levar em consideração também que a escola não tinha uma grande acessibilidade, sendo pouco procurada, e, assim, a escola, juntamente com a grade de matérias escolares e a forma como estas eram ministradas, eram influenciadas por esse contexto (RAZZINI, 2000).

Nas décadas de 1960 e 1970, ampliou-se o acesso da população brasileira à escolarização, desse modo acarretando mudanças tanto dos alunos quanto da escola. Nessa época, a Lei n. 5.692/71 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) instituiu a disciplina “Comunicação e Expressão”, entretanto o ensino de produção escrita ainda enfrentava um conflito, pois, com essa nova disciplina, valorizava-se a comunicação falada, a argumentação e o discurso e, assim, ao mesmo tempo em que o aluno era chamado a expressar suas ideias de modo criativo, as atividades denominadas “Redação” cerceavam a liberdade do aprendiz. E, com isso, a argumentação e a escrita nunca caminhavam juntas, não sendo percebidas como complementares, não sendo contida essa ideia de complementaridade nem mesmo nos livros didáticos (RAZZINI, 2000).

Outro conflito no ensino de produções textuais era o fato da falsa liberdade, pois o estudante ainda seguia um modelo, um padrão de texto a ser obedecido, pretendendo-

se uma formação de aluno capaz de se expressar, com eficiência, via mensagens padronizadas, dirigidas para qualquer pessoa e, ao mesmo tempo, para ninguém. Tudo isso devido a questões do século passado e que ainda permaneceram, já que o ensino se guiava, agora de modo mais fiel, pelos livros didáticos e pelo proposto por meio deles. Nesse período, ocorreu a consolidação dos chamados “Gêneros Escolares”, que eram: a dissertação, narração, descrição e a carta, como mostra os autores Razzini (2000) e Mesquita (1978).

Ainda na década de 1970, impulsionada pelo Decreto Federal n. 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, realmente houve a adesão da prática de redação na escola, na medida em que o Decreto determinava que todas as instituições que realizam vestibulares eram obrigadas a efetuarem uma prova de redação na disciplina de língua portuguesa. A decisão de obrigatoriedade de fazer a redação para ingressar no Ensino Superior redimensionou o currículo e a metodologia do ensino de língua na escola, principalmente no ensino médio. Desde então, a comunidade escolar optava por um dos dois caminhos: ou preparava o aluno para o trabalho, oferecendo cursos profissionalizantes, ou, como acontecia na maioria dos casos, preparava o aluno para passar no vestibular, enfatizando o ensino de redação, principalmente do texto dissertativo, modalidade exigida pela maioria das universidades e outras instituições de ensino superior. Tal mudança fez com que acreditassem na melhoria da capacidade do aluno de se expressar por escrito; no entanto, diversos trabalhos e pesquisas de estudiosos da linguagem, como é o caso de Pécora (1983), Geraldi (1997), mostram que o problema não estava na falha linguística dos alunos, não se tratando de uma deficiência patológica, mas estava diretamente relacionado com as condições de produção e com o processo de ensino e aprendizagem da atividade de escrita, efetuada na sala de aula.

Nos anos 1980, a redação escolar é associada a um não texto, sendo compreendida como um produto artificial, desprovida de características interlocutoras próprias dos textos que circulam fora de sala de aula (GERALDI, 1997). Por essa razão, foi sugerido que se deixasse de ‘fazer redações’ e se passasse a ‘produzir textos’, respeitando-se, assim, o processo envolvido no ato de escrever.

Maria da Graça Costa Val (1998, p. 84) reflete sobre a instituição da ideia de se produzirem textos, assim:

[...] um sistema que vai se constituindo e reconstituindo historicamente pela ação dos usuários, um sistema sensível ao contexto, plástico e flexível, que aceita e prevê variações, deslocamentos, inversões, ambiguidades, inovações

## A redação produzida na escola: gênero textual ou discursivo?

[...] quando de sua utilização pelos falantes, nos processos de interação verbal. É a partir dessa compreensão que se formula a expressão 'produção de texto', com a qual se pretende evidenciar o ato, o processo de elaborar um texto.

Ante essas observações, foi percebida a relevância de se cuidar da organização textual de modo a garantir a produção de textos articulados, situados, informativos, coesos e coerentes.

Outra mudança pertinente nesse período foi a exploração da escrita de maneira contextualizada e, assim, a perspectiva sociointeracionista ganhou força em sala de aula. Também as políticas públicas de Educação, dentre as quais os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental I e II (1997; 1998) e o Programa Nacional do Livro Didático (1996; 2003), contribuíram para que os autores dessem atenção e cuidado maiores ao ensino e à aprendizagem da escrita.

É na década de 1990 que o estudo dos gêneros textuais passou a ter um espaço expressivo em sala de aula, primeiramente predominando o interesse pelo ensino da nomeação e classificação dos gêneros textuais, caracterizando seus aspectos formais, ou até mesmo o ensino desses gêneros textuais com o fim de só obter o cumprimento do conteúdo programado. Entretanto, perceberam que a produção textual teria que ir além dos livros didáticos e de seu ensino formal; sendo assim, foi vista a importância de se compreenderem os gêneros textuais em sua relação com as práticas sociais, ou seja, deveriam ser tomados como resultantes de um processo sociointeracionista. Assim, discutiu-se a importância de ensinar como os discursos, enquanto gêneros consolidados, vão se firmando em convenções sociais recorrentes. Nesse sentido, o ensino da produção textual, com base em gêneros, foi compreendido como o que poderia levar o estudante a compreender como participar, de modo ativo e crítico, das ações de uma comunidade, como possibilidade de se desenvolverem nos estudantes competências cognitivas para comunicarem-se de forma autônoma dentro e fora do meio escolar (DIONÍZIO; MACHADO; BEZERRA, 2002). Todavia, mesmo ante tal compreensão, não se viu muita evolução no que se refere à prática, uma vez que, conforme Papert (1994, p. 54),

[...] a instituição Escola, com seus planos diários de lições, currículo estabelecido, testes padronizados e outras tantas parafernalias, tende constantemente a reduzir a aprendizagem a uma série de atos técnicos e o professor, ao papel de técnico. [...].

Tais abordagens do ensino de produção textual é que emperram a prática da produção de textos do ponto de vista sociointeracional, delimitando tal processo a apenas

tratamento de termos teóricos, seguindo-se o que está contido nos livros didáticos e planejamentos que as próprias escolas criam, deixando de lado o real sentido de se ensinar o aluno a produzir um texto, focando sobretudo em avaliações para diferentes fins.

Bonini (2002) afirma que esse ensino é prescritivista, ou seja, no processo de ensino da produção das redações, o enfoque é dado a um levantamento das classes gramaticais, como a morfologia, a sintaxe e a ortografia, focalizando-se o aspecto normativo do texto. Quando foge um pouco a isso, de acordo com Brandão (2000 p. 17), “ [...] o texto é ainda entendido como fonte ou pretexto para exploração das formas gramaticais isoladas do contexto ou como material anódino, indiferenciado, a ser trabalhado de forma homogênea nas pretensas atividades de leitura [...]”.

Nessa lógica do prescritivismo, Pécora (1983) reflete sobre uma didática aplicada no ensino da redação, quando aponta treze problemas que comumente são apresentados nas redações dos alunos de Ensino Fundamental e Ensino Médio e focalizadas pelos professores, sendo eles acentuação, pontuação, ortografia, norma culta, emprego lexical, incompletude associativa, emprego de relatores, emprego de anafóricos, redundância, emprego de noções confusas, emprego de noções de totalidade indeterminada, emprego de noções semiformalizadas e lugar comum.

Bonini (2002) ainda aponta que, na prática docente de ensino da produção textual, os seguintes elementos é que são considerados: a) a noção de dom para a escritura de textos; b) o modelo padrão do texto literário; c) a técnica do desenvolvimento de temas como fundamento do processo pedagógico; d) a compreensão de que o produtor do texto deve ser guiado e não estimulado à produção; e) a avaliação centrada na perspectiva estruturalista da língua; f) perspectiva de regras para guiar a produção de textos.

Vista desse modo, essa forma de ensino da redação, para Marcuschi (2005), possui somente uma finalidade sociocomunicativa, a pedagógica.

Marcuschi (2005), sobre o ensino de redação na escola, faz referência a duas modalidades: a redação clássica e a redação mimética. A primeira define-se como os textos rotineiramente presentes na tradição escolar, sendo dirigido a partir de uma indicação de um tema, de característica tipológica (narrativo, argumentativo, descritivo, explosivo e injuntivo). Tema esse que costuma ser indicado oralmente pelo professor, sem que seja fornecida qualquer orientação de planejamento do texto, e a redação passa a ter o objetivo de permitir que o professor cheque a aprendizagem requerida, notadamente de questões relacionadas a aspectos formais da linguagem, sem nenhuma

## A redação produzida na escola: gênero textual ou discursivo?

preocupação com o contexto extraescolar. Já a redação mimética busca trazer assuntos do contexto extraescolar para o texto escolar, valendo-se de gêneros discursivos como, por exemplo, crônica, tirinhas, reportagens, artigos etc. Para Marcuschi (2005), então, ainda que os dois procedimentos mencionados (clássico e mimético) levem à produção de uma redação escolar, é fundamental que o professor dê prioridade ao trabalho que valorize a redação mimética, dada a contribuição que esta pode oferecer à facilitação de operações intelectuais para a construção da textualidade e à formação de um estudante produtor de texto autônomo. Outro ponto a ser destacado é que o texto é, acima de tudo, um discurso no mundo. Em todo esse contexto de orientação didática para o ensino da produção textual na escola, situa-se o livro didático como o elemento norteador das práticas tanto do professor como do estudante. Tal elemento se constitui como uma das problemáticas do ensino de produção textual. De acordo com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (1996), diante das mudanças teóricas na Língua Portuguesa, os livros didáticos sofreram mudanças, com a finalidade de contemplar atividades de leitura e produção de diferentes gêneros textuais, buscando envolver aspectos relacionados às condições de produção (interlocutores, finalidade produção, contexto de circulação e gênero a ser produzido) e às estratégias de planejamento e de revisão de textos.

A maioria dos livros didáticos, embora discursivamente tenham se adaptado às novas exigências do PNLD, ainda orientam o estudo e a aprendizagem dos gêneros de maneira não contextualizada, ou seja, apresentam um texto e diversas perguntas para que o aluno identifique o gênero e faça a interpretação desse texto. Os gêneros textuais também são expostos mais de maneira teórica do que prática, assim o estudante entende que, para estruturar o texto, deve seguir o padrão de orientações ali registradas. Além disso, percebe-se grande número de questões sobre o conteúdo do gênero em detrimento de incentivo à produção do texto, o que faz com que os estudantes fiquem no nível do estudo teórico e não prático do texto. Ante isso, é importante que a escola tenha um projeto pedagógico que, juntamente com os professores, selecione os livros que sejam adequados para os objetivos didáticos do estímulo à produção textual, além de munir os professores de autonomia para as adequações necessárias para alcançarem os fins previstos.

Outro ponto de reflexão fundamental nesta discussão é a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em março de 2018 pelo o Ministério da Educação (MEC), a fim de observarmos como tal instituto normativo contribui para o

aprimoramento das práticas de ensino e dos recursos metodológicos para a produção textual.

Desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9394/1996, discute-se no Brasil a criação de um documento para nortear os currículos da Educação Básica no país. Em 2018, após debates e contribuições da sociedade e de educadores, foi homologada a BNCC. De modo geral, a BNCC propõe uma progressão de aprendizagens que contribuem para a formação humana integral dos alunos e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. O documento orienta um aprendizado por meio de competências e habilidades, que devem ser desenvolvidas em cada nível de ensino. O que é sempre ressaltado é que a BNCC não é um currículo, e sim um documento norteador que deve ser utilizado pelas Secretarias de Educação para elaborarem currículos de seus estados, assegurando a todas as escolas e a todos os alunos o direito à mesma base curricular.

Em relação à produção textual no contexto da BNCC, vemos novas aplicações do texto no âmbito escolar. O texto base traz a ideia de campos de atuação, que são os contextos dos mais diversos gêneros. A escolha desses campos aponta para a necessidade de contextualização do conhecimento escolar, trazendo uma preocupação, ao menos discursivamente, de mostrar à escola que os textos circulam na prática escolar e na vida social e que essa prática precisa ser refletida na aprendizagem, fazendo com que o estudante tenha consciência para o que ele aprende. Orienta-se que o ensino da produção da redação tenha como norte o seguinte questionamento: “Para que o estudante deve aprender a argumentar?”. Além desse processo, o documento incumbiu aos currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental a introdução dos conceitos de textualidade, para que já se comece a preparação dos estudantes para suas futuras produções textuais.

Ainda em relação às práticas de produção de textos, segundo a BNCC, é de importância perceber a apresentação de uma sequência de escrita de um texto, partindo do planejamento, passando pela escrita e terminando pela revisão e reescrita da produção, permitindo ao produtor do texto o acompanhamento do seu percurso e de sua evolução, tornando-o capaz de identificar os próprios desvios cometidos, com vistas a formação de estudantes proficientes.

A despeito de toda a mudança de concepção quanto ao ensino da produção textual nas escolas, permanece uma problemática, digna de ser aqui registrada, apesar de todos os debates já existentes sobre ela: a avaliação. A maneira como a produção textual ainda é avaliada, sendo ponto fundamental de aprovação tanto no âmbito intraescolar, mas

## A redação produzida na escola: gênero textual ou discursivo?

sobretudo em vestibulares e no Enem, é equivocada. Para Marcuschi (2004), avaliar envolve concepção de mundo, conhecimento e juízos de valor, implicando considerar todo o processo de aprendizagem e não apenas o produto, envolve ações investigativas e não apenas mensuração e classificação de resultados, predominantes em uma avaliação somativa. Defende esse autor a avaliação formativa, a qual compartilha a ideia de que os sujeitos escolares são sujeitos históricos, culturais e sociais e não somente repetidores de conteúdo, buscando determinar até que ponto o educando alcançou as competências definidas como básicas para aquela etapa da escolarização, oferecendo-se para isso as oportunidades que se fizerem necessárias. Costa Val (1998, p. 30) corrobora a discussão quando aponta que

[...] A avaliação é, antes de tudo, uma atividade de leitura e, como tal, exige uma postura de diálogo perante o texto. Dispor-se ao diálogo não significa adotar uma atitude complacente, não implica ficar impassível diante da escrita do aprendiz nem obrigado a acatar, sem direito a objeção, qualquer opção do aluno. Significa, isto sim, considerar o trabalho textual empreendido pelo aluno-autor, freando qualquer tendência preconceituosa e pouco cooperativa que possa comprometer a leitura.

A orientação dessa reflexão é de que avaliar um texto escrito por um estudante pressupõe colocar o professor numa condição de imparcialidade diante da leitura do texto em avaliação, estando aberto às ideias e à forma de escrita do aluno, para depois verificar se o texto cumpriu a proposta. Além disso, o professor deve refletir sobre as marcas que sua correção deixará no aluno, na medida em que correções indiscriminadas, sem planejamento, podem contribuir apenas para a melhoria daquele texto, não sendo uma operação didático-pedagógica que que auxiliará o estudante-autor a desenvolver sua escrita e melhorar em futuras produções.

Ademais, pensar sobre a circulação e alcance do texto produzido pelo estudante é fundamental. Isso porque, se o objetivo de produzir o texto for somente alcançar a leitura do professor, a comunicação, para o estudante, além de limitada, tem objetivo marcado: alcançar a nota da disciplina. Nesse sentido, os sujeitos se colocam em funções bem marcadas: o estudante escreve para auferir a nota e o professor avalia os textos em busca de erros, e, ainda que avalie a capacidade argumentativa e criativa desse estudante, para este todo o processo pode não fazer muito sentido, levando o estudante a se sentir punido por não ter conseguido seguir as orientações da produção textual, considerando as correções efetuadas em seu texto como punição e não como incentivo à busca do aperfeiçoamento redacional.

O professor, de acordo com Marcuschi (2008), precisa ter clareza de que tomar os gêneros como objeto de ensino requer um percurso pedagógico distinto, pois, mais do que levar o aluno a compreender os aspectos formais que organizam os diferentes gêneros textuais, é fundamental levá-lo a refletir sobre as práticas sociais em que os gêneros se inserem e os discursos e temas que neles circulam. Assim, outro cuidado que precisa ser levado em consideração na atividade de produção textual é quanto ao assunto que se deseja ver elaborado, que deve estar em sintonia com a prática social focalizada, com o gênero estudado e com a faixa etária do aluno.

E, “no olho desse furacão”, ainda se encontra a questão da competência do professor para gerir tal processo de forma eficiente. Alencar e Fleith (2008; 2010) ponderam que, muitas vezes, esse preparo não existe, pois há professores que apresentam formação indesejável, com reduzido conhecimento, mesmo aqueles que acabaram de sair das universidades, o que também é corroborado por Fregonezi (1999). A falta de competência profissional para gerar o processo de ensino e aprendizagem da produção textual escolar, com a gestão de professores que desconheçam os efeitos positivos de uma prática docente que incentive seus alunos a escreverem não só no contexto escolar, mas também para o contexto social, talvez seja o maior dos gargalos da busca da solução do problema que circunda o ensino de produção de textos.

#### **4 ANÁLISE DA ORIENTAÇÃO DIDÁTICA PARA PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LIVROS DA EDITORA FTD PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS**

Esta seção tem o objetivo de apresentar uma análise da orientação didática para produção de textos em livros da editora FTD para o ensino fundamental – anos finais, como representativa da discussão que vimos tecendo neste artigo.

Produzir um texto é uma atividade complexa, a qual exige leitura, conhecimento do estudante e auxílio da escola e do professor, tendo em vista que estes últimos são responsáveis por fazerem a condução do processo de desenvolvimento da capacidade de textualizar, como já afirmamos. Nessa lógica, a escola deve propiciar os recursos necessários para tal fim e o professor, amparado pela escola, deve instigar reflexões críticas sobre os temas objetos de discurso, para que a produção textual vá além da materialização de uma ideia no papel, considerando-se o texto produzido como meio de o estudante interagir socialmente, desenvolvendo, entre outras habilidades, a de argumentar. É o momento em que devem ser instigados todos os conhecimentos de que

## A redação produzida na escola: gênero textual ou discursivo?

dispõe o estudante, valendo-se de recursos didáticos e metodológicos que propiciem a efetiva produção textual, não para fins avaliativos, mas considerada como produto de uma enunciação na atividade comunicativa humana.

Diante disso e com o fim de refletir sobre a importância de um efetivo ensino de produção textual na escola, como já dito, como exemplificação, já que avalia as sequências didáticas utilizadas por uma escola particular de Goiânia, tomamos os livros didáticos de Produção de Texto do Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9ºano) da Editora FTD, com a finalidade de observarmos se, na prática, há falhas no ensino, se o livro contempla o que foi proposto pelos autores estudados nos capítulos anteriores e se se enquadra naquilo que propõe a BNCC para o Ensino Fundamental. Vejamos.

Esse *corpus* de análise se compõe dos livros da Editora FTD, que fazem parte do seu sistema de ensino, denominado Trilhas. A escolha deste material foi, principalmente, pelo fato de essa coleção se colocar em consonância com o que preconiza a BNCC e de ter a proposta de contextualizar o ensino de produção textual, afastando-se da proposta tradicional de ensino, como mencionado na apresentação que se segue:

Esta coleção foi elaborada para auxiliar você a produzir textos de forma consciente. Nesse sentido, a coleção permitirá a leitura de variados gêneros, a compreensão de suas principais características e, principalmente, a prática da escrita de acordo com as diversas situações comunicativas, tudo isso baseado no que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (FTD, 2017, p. 1)<sup>2</sup>.

Sobre as adequações relacionadas à BNCC, a editora menciona que “O Trilhas Sistema de Ensino está adequado à versão final da BNCC. Isso significa que a organização dos capítulos, incluindo os conteúdos e as atividades propostas, contribui para o desenvolvimento de habilidade e competências (FTD, 2017, p. 5)<sup>3</sup>.”

Como menciona a Editora FTD, “é um material inovador com a marca FTD de qualidade editorial. Nele, as disciplinas são apresentadas de forma integrada nos livros do aluno e os professores contam com manuais que os ajudam a planejar, desenvolver e enriquecer as aulas”<sup>4</sup>. A Editora também traz, em sua página institucional, que “A FTD Educação transforma a sociedade por meio de soluções educacionais conectadas com o futuro, que garantem preparo e prazer no ensino e na aprendizagem de crianças e jovens,

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://ftd.com.br/>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://ftd.com.br/>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

<sup>4</sup> Esta citação foi extraída do site da Editora FTD. Disponível em: <<https://ftd.com.br/>>. Acesso em: 10 nov. 2020. Por ter sido a citação extraída do site, não contém número de página.

propiciando diferencial na vida das pessoas com uma presença altamente significativa”<sup>5</sup>.

Esse discurso de um ensino significativo, pautado na proposta da BNCC, que é de preparar o estudante para atuar na realidade de forma que considere habilidades e competências para agir de forma autônoma, é o que nos motivou a observar de perto se a sequência didática apresentada pelo referido material didático de fato cumpre tal objetivo.

#### 4.1 ANÁLISE DO LIVRO DE PRODUÇÃO TEXTUAL – 6º ANO

O 6º ano é o período de transição dos alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais para o Ensino Fundamental Ano Finais e, com isso, os alunos que passam para essa série observam algumas mudanças em relação à didática, principalmente no que se refere à produção textual

O livro do 6º ano se inicia com páginas dedicadas à explicação do que é texto, contexto, discurso e gênero textual, porém podemos observar que a explicação se dá apenas em um curto parágrafo, dando a entender que o significado de cada expressão citada fica restrito somente àquela reflexão. Após a breve apresentação do conteúdo, o livro traz uma sequência de diversos exercícios, que servem para o estudante fixá-lo no aspecto teórico e, assim, não se coloca em prática o desenvolvimento textual, a partir do conhecimento do que é texto e gênero. Isso reitera aquilo que Marcuschi (2005) reflete sobre o fato de o ensino só possuir uma finalidade pedagógica, ou seja, cobram-se exercícios sobre a teoria, que são corrigidos pelo professor.

Após essa breve explicação e orientação para os exercícios que cobram os conceitos apresentados, o livro inicia sua sequência de conteúdo, dividido em quatro unidades, começando pelo gênero Fábula, depois segue com Conto popular, Tirinhas, História em quadrinhos, Carta pessoal e E-mail, Notícia e Texto de opinião.

As primeiras páginas de todos os capítulos sempre trazem imagens e textos, na proposta de contextualizar o gênero a ser explicado, momento em que dá ao aluno o indicativo de que ele vai realmente interagir com o gênero, que ele vai ter um espaço para expor sua criatividade e seus argumentos. No entanto, logo após as primeiras páginas, segue-se um conjunto de páginas explicativas, mostrando o histórico do gênero textual que será estudado e, em seguida, apresenta-se o padrão de escrita desse gênero, que, de acordo com o livro, deve ser rigorosamente seguido, ao contrário disso não terá um

---

<sup>5</sup> Esta citação foi extraída do site da Editora FTD. Disponível em: <<https://ftd.com.br/>>. Acesso em: 10 nov. 2020. Por ter sido a citação extraída do site, não contém número de página.

## A redação produzida na escola: gênero textual ou discursivo?

gênero bem estruturado, frustrando a possibilidade de autonomia dos estudantes para desenvolver tal gênero, na medida em que a sequência didática prescreve os passos a serem seguidos para a elaboração.

Além disso, o livro intercala explicação sobre o conteúdo com exercícios e, muitas vezes, a explicação se dá somente em uma frase, o que pode resultar em obscuridades para o estudante, dada a superficialidade informativa sobre o que ele deve realizar. Logo em seguida, o livro apresenta uma série de exercícios voltados para a interpretação do texto, sem muito situar a finalidade do gênero textual propriamente dito, com o fim de ensinar ao aluno a estrutura do gênero.

Diante de tantas páginas explicativas e exercícios sobre a estrutura do gênero, fica o questionamento acerca do momento em que o aluno será desafiado a produzir um texto, já que se trata de um livro de produção textual. Infelizmente, a proposta de produção está sempre ao final dos capítulos, quando o estudante já está condicionado a seguir um “roteiro” para estruturá-la. Apesar de o livro demonstrar uma sequência lógica, primeiro trabalhando-se os conteúdos que compõem o texto, a maneira como trata a produção do texto é sempre como o de uma “receita” que o aluno deve seguir corretamente para que ele consiga fazer o seu texto, o que, para Marcuschi (2005), predomina o enfoque tradicional, configurando o texto como uma redação escolar.

Duas análises aqui são possíveis de serem feitas e que contrapõem a teoria bakhtiniana sobre gêneros do discurso. Primeiramente, o autor do livro mostra ao aluno que os gêneros textuais possuem contextos de circulação e recepção social, no entanto, ao analisar a proposta de redação, observamos que sempre é mencionada a sala de aula como tal contexto e o professor como receptor do texto produzido. Desse modo, são os elementos circulação e recepção restritos, o que leva o aluno a fazer sua produção somente com intuito avaliativo, pois ele já tem a percepção de que tudo que é feito no espaço escolar focaliza, como objetivo principal, a avaliação, e o livro reforça esse fato por trazer um momento de avaliação da produção textual do aluno, contrapondo o que Antunes (2009, p. 220) propõe, ao apontar que “Na avaliação deve-se ter um olhar retrospectivo – vê o que foi feito antes – e outro prospectivo, que aponta para futuros rumos e para futuras opções”. Tal problemática assume regularidade em todos os capítulos do livro.

Um outro ponto a ser analisado é a forte presença do ensino da gramática nas produções de texto, o que retoma a fala de Bonini (2002), ao dizer que o ensino da redação

é prescritivista, quando valora muito o levantamento das classes gramaticais na atividade de produção de texto. É o que acontece no livro em análise: há partes dedicadas à gramática, quando o autor menciona o uso das pontuações, variação linguística, linguagem verbal, não verbal e mista, também com uma breve explicação e, em seguida, uma diversidade de exercícios que abordam o uso da pontuação e fora do contexto do gênero que estava sendo estudado, como, por exemplo, “Identifique a função das aspas no trecho B.”, ou ainda, “Para que servem os parênteses empregados no trecho C? Que outra pontuação poderia ser usada sem alterar o sentido da frase?” (PRODUÇÃO DE TEXTO - 6º ANO, 2017, p. 145). No geral, é visto que todo o livro segue o mesmo padrão de exposição dos gêneros textuais.

#### 4.2 ANÁLISE DOS LIVROS DE PRODUÇÃO TEXTUAL – 7º, 8º E 9º ANO

Esta seção apresenta a análise dos livros do 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental – Anos Finais juntos, pois os livros seguem o mesmo padrão desde o 6º até o 9º ano. Da análise podemos afirmar uma continuidade do caráter prescritivista do ensino de produção textual durante todo o Ensino Fundamental – Anos Finais, seguindo-se os seis elementos de ensino de produção de texto, colocados por Bonini (2002), já por nós citados aqui, quais sejam: a noção de dom como explicação para que o aluno se desenvolva bem na disciplina; o texto literário como modelo padrão; a técnica do desenvolvimento de temas como a principal base do trabalho didático; a ideia de que o aluno deve ser guiado e não incitado; a avaliação centrada em correções gramaticais; e, por fim, a utilização de mecanismos textuais na forma de regras. Desse modo conduzido o ensino, o processo de ensino-aprendizagem fará com que os estudantes sempre tenham o pensamento de que a redação é somente aquilo que está sendo exposto pelo seu livro didático e que a redação circula somente dentro do espaço escolar.

Os três livros ainda são divididos em oito capítulos, assim como é o livro do 6º ano. Do 7º ano, os capítulos são dos gêneros receita culinária, regra de jogo, poema, poema visual, lenda, mito, anúncio publicitário e artigo de divulgação científica; do livro do 8º ano, entrevista, reportagem, sinopse, resenha, crônica humorística, crônica argumentativa, relato de viagem, diário íntimo; e do livro do 9º ano, Conto de terror, conto de ficção científica, artigo de opinião, editorial, texto dramático, roteiro de cinema, discurso e debate.

No início dos três livros, diferentemente do livro do 6º ano, não há uma retomada ou explicação sobre o que são os gêneros textuais. O agravante se torna ainda maior

## A redação produzida na escola: gênero textual ou discursivo?

quando observamos a superficialidade de tal estudo apenas apresentado no livro do 6º ano. Por ser a explicação tão breve, fica a expectativa de que tal conteúdo seja retomado e aprofundado nos próximos anos, porém, todos eles já iniciam diretamente no conteúdo proposto sobre a estrutura de um gênero específico. Os inícios de capítulos seguem o mesmo padrão, ou seja, o livro começa contextualizando um gênero textual, com algo do cotidiano, como, por exemplo, filmes, programas de TV e imagens de fatos do cotidiano, contextualização possibilitada por meio de exercícios de interpretação da imagem e o que ela tem de relação com o gênero textual a ser estudado, mas agora são perguntas mais extensas e em maior número. Como visto na análise do livro do 6º ano, as perguntas servem para interagir com os alunos, dando a entender que o ensino de produção textual será feito totalmente contextualizado.

Após o início dos capítulos, em todos os três livros, é dada continuação à parte de contextualização, mostrando exemplos do gênero textual, porém a contextualização fica desconexa, pois o livro não menciona, em nenhum momento no início dos capítulos, que aquele contexto faz parte de um determinado gênero textual, então cabe ao professor mostrar aos estudantes que aquilo que está sendo abordado faz parte de um gênero textual específico, com função comunicativa específica.

Assim como no livro do 6º ano, os livros do 7º, 8º e 9º ano colocam uma sequência de diversos exercícios, porém, nos livros destes três anos, a quantidade de exercícios aumenta, os quais servem mais para interpretar um texto ou trecho de textos do que para aprender sobre o gênero textual em questão, não dando ainda a oportunidade de o estudante redigir um texto.

Em relação aos aspectos gramaticais, o livro do 7º ano é o que mais possui explicações sobre conteúdo da gramática, entretanto todos em formato de exercícios com as seguintes abordagens: pontuação; figuras de linguagem, sentido conotativo e denotativo, verbos, escolhas lexicais; e, por último, algo que chama atenção, um conteúdo sobre consulta em dicionário, ficando totalmente fora do contexto, pois o gênero textual do capítulo é uma receita culinária, o que propicia confusão ao aluno, por tentar entender o que uma coisa tem de relação com outra, e até mesmo ao professor, no momento da planejamento de sua aula. No 8º ano, é retomado o conteúdo de figuras de linguagem e um novo conteúdo sobre marcas de oralidade e, por fim, o livro do 9º ano mostra os tipos de discurso e verbos. Todos esses conteúdos são dados por meio de uma diversidade de questões e, em alguns casos, o livro mostra uma breve explicação a respeito dos

conteúdos mencionados, antes de dar início aos questionamentos, que abordam o conteúdo por meio de trechos de textos, que, na maioria das vezes, não fazem sequer parte do gênero textual em estudo. São perguntas do tipo “Em qual dos trechos acima há marca de oralidade?” (PRODUÇÃO DE TEXTO - 8ºANO, 2017, p. 20) ou, ainda, “Que tipo de discurso é predominante nesse trecho?” (PRODUÇÃO DE TEXTO - 9ºANO, 2017, p. 24)

A parte que trata da produção textual ainda continua ao fim de todos os capítulos em todos os livros, da mesma forma que no livro do 6º ano, ou seja, temas indicados e com foco em regras de escrita. Percebemos a falha quanto ao discurso de que o gênero textual é social, ao consideramos que, na realidade, é limitada à circulação e à recepção somente em espaço escolar. Mais do que no livro do 6ºano, nos três anos posteriores, os livros trazem um roteiro para que o aluno apenas complete, e com essa ‘completação’ já se constituir o seu texto. Todos os livros também incitam o texto como objeto de avaliação. Primeiramente, pede para que o estudante faça a redação e, em seguida, já se apresenta um quadro de avaliação.

Esses livros, ao final de várias questões iniciais sobre estrutura da língua e do gênero, trazem uma breve explicação sobre o gênero textual em apenas um parágrafo e, logo a seguir, uma esquematização, apresentando todo um resumo sobre o conteúdo. E, por fim, o livro mostra sugestões de filmes que intertextualizam com o gênero textual, porém é possível notar que tudo isso fica vago, pois são várias questões voltadas para interpretação e, de repente, o livro traz uma síntese de algo que não foi bem explicado. Ante isso, cabe ao professor fazer toda essa explicação de maneira completa, sem se esquecer de contextualizar o conteúdo e os filmes que talvez nem todos os estudantes conheçam. Outro agravante pode ser ocasionado por uma possível falta de recurso na escola para estudantes e professor assistirem a esses filmes juntos, além de, pelo planejamento proposto pela escola, talvez não haver tal possibilidade. Além do mais, os estudantes podem não se interessarem pelo filme ou ainda o professor não ter se preparado suficiente para fazer uma aula que possa envolver o gênero textual e o filme proposto. Outra questão problemática vista na análise em relação à indicação dos filmes é que, na grande maioria de filmes indicados, poucos são filmes nacionais, não fazendo parte da nossa cultura, contrapondo a concepção bakhtiniana apresentada de que os gêneros são produzidos historicamente e socialmente e que estão inseridos na cultura do usuário da língua em situações concretas de comunicação, sendo assim o sujeito deve

## A redação produzida na escola: gênero textual ou discursivo?

contextualizar suas produções escritas de acordo com o meio social em que vive.

Ainda em análise feita nos livros do 8º e 9º ano, primeiramente, no livro do 8º ano, juntamente com o capítulo sobre os gêneros sinopse e diário, o material didático traz uma seção intitulada “De olho no Enem”, na qual se apresentam textos motivadores, uma proposta de redação dissertativa argumentativa e, em seguida, um modelo de redação nota 1000. Entretanto, anteriormente, os alunos não estudaram esse gênero e, pelo fato de mostrar uma redação “perfeita”, o aluno entende que deve ser seguido somente aquilo que está sendo exposto. Após a proposta, o livro apresenta ao aluno sete questões para interpretar a redação nota 1000 e, ao final, uma breve explicação do que seria o gênero dissertativo argumentativo, algo que fica completamente confuso para os estudantes, que ainda não estão totalmente focados em vestibular, e por ficarem “perdidos” em relação à organização dos gêneros textuais. No livro do 9º ano, também há essa seção, junto com dois capítulos, porém não apresenta questões, mas agora várias regras que devem ser seguidas para atingir a meta de melhor redação. O livro também coloca brevemente as cinco competências de correção da redação do Enem e, assim, deve-se deixar mais uma vez enfatizado que a seção está totalmente à parte daquele que está sendo estudado no capítulo, sem nenhum contexto, sem explicações do porquê de estar organizado dessa forma, o que, em nenhuma medida cumpre com o objetivo de letrar para a vida.

Toda a proposta de estudos nesta pesquisa utilizada aponta para a questão da interação, do homem falando e agindo comunicativamente em sociedade, do dialogismo e da atividade humana, logo os textos produtos dessas interações devem cumprir o propósito para o qual foram criados. Nessa mesma direção, segue também a proposta da BNCC, que prima pelo desenvolvimento de competências e habilidades, e, quando um material didático diz estar em conformidade com esta, entendemos que ele, juntamente com a escola e os professores, devem estar voltados para as práticas de uma sociedade, ou seja, deve haver um esforço conjunto para a busca da relação e do diálogo fora do ambiente escolar. Entretanto, tomando o material didático como o principal suporte de sequência didática definido pela escola, entendemos pela sua orientação curricular, tal proposta não fica clara. Com base na análise, não vemos o exercício de desenvolvimento de seres autônomos, mas de estudantes que têm de aprender regras para alcançarem textos com finalidades específicas pensadas pela escola, a exemplo do Enem e de outras formas de avaliação, o que “castra” a autonomia estudantil. Tais fatores refutam a ideia de Bakhtin (2016) de que o texto, neste caso do aluno, não é uma unidade fechada, e muito

menos um produto acabado, mas sim um trabalho discursivo, sendo relacionado a acontecimentos sociais e históricos, estabelecendo um diálogo ininterrupto.

Tendo em vista essa breve análise, podemos perceber que o ensino de produção textual é descontínuo e com várias falhas. Há um discurso que se propõe a fazer um ensino assim como o proposto pelos autores citados neste artigo e pela BNCC, que também tem fundamento na teoria bakhtiniana, porém muito há que evoluir, pois, ao olharmos atentamente o dito, salta aos olhos uma cultura educacional arraigada em um ensino tradicional, tendo em vista somente aquilo que é decidido no e para o espaço escolar. Dito de outra forma, podemos assim então considerar que o livro didático *corpus* de análise deste estudo, discursivamente, pode até estar em conformidade relativa com que preconiza a BNCC, mas a responsabilidade completa de tornar o ensino da produção textual efetiva é do próprio professor, que, muitas vezes, não recebe apoio nem autorização das instituições de ensino para facilitar o processo de ensino e aprendizagem da maneira como a BNCC preconiza, devendo ficar conformado à proposta curricular e ao cumprimento do plano de ensino.

Essa responsabilidade deixada nas mãos do professor é desleal, já que ele acaba sendo o único criador de oportunidades ou, como agente participante da atividade, propiciador de práticas sociais de linguagem dos estudantes, todavia, sem apoio efetivo da escola.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente artigo buscou discutir a orientação didático-pedagógica do ensino das produções textuais no Ensino Fundamental - Anos Finais, a partir de análise feita em livros do 6º ao 9º ano, norteando-se pela seguinte pergunta de pesquisa: a redação na escola representa um gênero textual ou discursivo? O objetivo geral foi o de analisar se o processo de ensino e aprendizagem da produção textual na escola, na fase mencionada, tendo a orientação didática e os livros didáticos citados no desenvolvimento deste texto como representativos, cumpre com a função de ir preparando o estudante para atuar crítica e socialmente, como sujeito comunicador autônomo, por meio de gêneros discursivos.

Assim, o primeiro objetivo específico foi o de buscar deixar bem definida as compreensões sobre os gêneros textuais e os gêneros discursivos, já que avaliamos que existem diferenças, considerando-se a maneira como se aborda o texto. É preciso

## A redação produzida na escola: gênero textual ou discursivo?

dizemos que essa distinção só é importante para fins específicos e didáticos, pois, na realidade ambas as compreensões devem estar juntas e misturadas, já que uma não prescinde da outra, na medida em que os gêneros textuais se voltam aos aspectos estruturais de um texto e os gêneros discursivos para o dialogismo, o social, histórico e cultural.

Outro ponto de análise importante nesta discussão aqui apresentada é o que se refere às condições de circulação, produção e recepção dos textos, o que para os autores que nortearam este estudo é fator primordial, pois tem a ver com a sociedade, em conformidade com a história e a cultura, sendo o que possibilita o estabelecimento do diálogo entre o sujeito produtor do texto e o contexto social no qual está inserido.

Ao realizarmos as análises dos livros didáticos referidos como *corpus*, foi constatado que, mesmo a escola fazendo parte desse contexto social em que se inserem os estudantes, a orientação metodológica aponta para a conformação destes, que são levados a pensarem de maneira conduzida pelo sistema didático, e, então, construindo um falso conhecimento daquilo que é real. Devido a isso, suas produções textuais seguem os padrões ordenados pela didática definida pela escola, refletindo um ensino prescritivista, voltado somente para o ensino de gêneros textuais e não gêneros discursivos.

Observamos que o discurso impresso no material didático é o de que a sequência didática para o ensino da produção textual em todas os anos em que realizamos a análise corresponde com o que seria efetivo, de acordo com a teoria bakhtiniana e a BNCC; todavia, fica gritante que toda a responsabilidade recai sobre o professor, pois uma coisa é o discurso, a tomada de decisão da escola pela escolha do material didático, outra é a vivência do professor e o uso das sequências em sala. Na realidade, o discurso não corresponde com a realidade. Verificamos que, caso o professor não “fuja” do que está posto no material didático, o estudante será limitado a produzir somente textos escolares, sem fins efetivamente dialógicos, na medida em que a redação é feita na escola para a própria escola. Assim, o estudante não tem um motivo para escrever um texto, pois já possui uma concepção de que a sua produção só será lida pelo professor e de que deve ser suficiente para ser bem avaliada. Além disso, é muito provável que os estudantes, após escreverem várias redações, em sua maioria sem desejo de fazê-lo, podem, ao fim do ciclo escolar, reagir de forma negativa a uma nova produção que lhes for solicitada, uma vez que essa seria por eles considerada uma atividade completamente desagradável.

Dado o limite de nossa análise, ao avaliarmos como o livro didático da FTD se organiza, o que observamos é o foco no estudo e na aplicação prática das formas típicas dos gêneros. Marcushi (2002) define como uma espécie de construção teórica definida pelas categorias de uma gramática de texto, que busca classificar os textos com base em suas características gramaticais e linguísticas, e também de interpretação do texto.

Essas formas típicas vêm sendo ensinadas pelas escolas há muitos anos, o que faz delas gêneros escolares, circulando neste espaço para ensinar a boa escrita e a interpretação e assim os estudantes produzem textos de temas já prontos e dirigidos pelos professores, fazendo com que se torne uma prática engessada, focando principalmente nas estruturas linguísticas de diversos níveis e na interpretação fechada, da coerência interna do texto, e esquecendo-se de focar os temas, os valores, no sentido de se escrever um texto para formar mais escritores e leitores críticos, atuantes social e comunicativamente de forma protagonista.

Se olhada somente a orientação do livro didático, percebemos que o enfoque no ensino da produção textual não é interativo entre o contexto social e a escola, ou seja, não há incentivo para colocar em prática a argumentação, para praticar a produção de enunciados socialmente reais. Se desse modo conduzido o processo, os estudantes serão colocados como reféns de somente produzir gêneros textuais, seguindo-se apenas as regras linguísticas e de produção e também dos livros didáticos, e, assim, no momento da produção textual, sentirão uma extrema dificuldade, considerando-se os aspectos estruturais e não discursivos.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Barreiras à promoção da criatividade no ensino fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, p. 59-65, 2008.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Criatividade na educação superior. **Avaliação**, v. 15, p. 201-206, 2010.
- ALMEIDA, Marco Antonio Chaves. **Projeto de pesquisa: guia prático para monografia**. 4. Ed. Rido de Janeiro: WAK, 2007.
- ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**. Outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense

## A redação produzida na escola: gênero textual ou discursivo?

Universitária, 1997b.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo, Editora 34, 2016.

BARROS, D. L. P. **Dialogismo, Polifonia, Enunciação**. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**. São Paulo: EDUSP, 2003.

BAZERMAN, Charles. Gêneros textuais, tipificação e interação. Angela P. Dionisio; Judith C. Hoffnagel (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2005.

BENTES A. C. e REZENDE, R. C. Texto: conceitos, questões e fronteiras [con]textuais. In: SIGNORINI, I. (org.). **(re)Discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo Parábola, 2008. p. 19-46.

BONINI, Adair. Metodologia do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística. **Perspectiva**. Florianópolis, p. 23-47. 2002

BRANDÃO, H. N. **Gêneros do discurso na escola**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Decreto Federal n. 79.298, de 24 de fevereiro de 1977. Disponível em: <[Decreto nº 79.298 de 24/02/1977 \(normasbrasil.com.br\)](http://normasbrasil.com.br)>. Acesso em: 2022.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <[L5692 \(planalto.gov.br\)](http://L5692(planalto.gov.br))>. Acesso em: 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[L9394 \(planalto.gov.br\)](http://L9394(planalto.gov.br))>. Acesso em: 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. Brasília: MEC/ FNDE, 1996

BRASIL. Ministério da Educação . Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Portugues. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, 2018. Disponível em: <[BNCC EI EF 110518 versaofinal site.pdf \(mec.gov.br\)](http://BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf(mec.gov.br))>. Acesso em: 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD: Programa Nacional do Livro Didático. Brasília: MEC, 1996.

BRUGNEROTTO, Tatiane; ALVES, Rosemeire. **Produção de Texto - 6 Ano**. Porto Alegre: FTD, 2017.

BRUGNEROTTO, Tatiane; ALVES, Rosemeire. **Produção de Texto - 7 Ano**. Porto Alegre: FTD, 2017.

BRUGNEROTTO, Tatiane; ALVES, Rosemeire. **Produção de Texto - 8 Ano**. Porto Alegre: FTD, 2017.

BRUGNEROTTO, Tatiane; ALVES, Rosemeire. **Produção de Texto - 9 Ano**. Porto Alegre: FTD, 2017.

BUNZEN, Clécio. **Da era da composição à era dos gêneros**: o ensino de produção de

- texto no ensino médio. IN: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- BUNZEN, Clecio. **Dinâmicas discursivas na aula de Português**: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- COSTA VAL, Maria da Graça. **O que é produção de texto na escola?** Presença Pedagógica, 1998.
- COSTA, N. B. da. **A produção do discurso operário**. 1991. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1991.
- FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar, 2003.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016.
- FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leitura e redação**. 17. Ed. São Paulo: Ática, 2007.
- FREGONEZI, D. E. Aconteceu a virada no ensino de língua portuguesa? In: GIMENEZ, T. Os sentidos do projeto NAP: ensino de línguas e a formação continuada do professor. Londrina: Editora UEL, 1999
- GARCEZ, L. H. C. Anotações para o futuro. In: GARCEZ, L. A escrita e o outro. Brasília, UnB, 1998, p. 155-163.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.
- ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da Língua Portuguesa**. 4. Ed. São Paulo: Scipione, 1998.
- KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- MAINGUENEAU. Dominique. **O contexto da obra literária**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- MARCUSCHI, Beth & CAVALCANTE, Marianne. **Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes**. In: M. G. COSTA VAL & B. MARCUSCHI (orgs.). Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania. Belo Horizonte: CEALE/AUTÊNTICA, 2005.
- MARCUSCHI, Beth. **Avaliação da língua materna: concepções e práticas**. Revista de Letras, v. 1 / 2, nº 26, jan./dez., 2004.
- MARCUSCHI, Beth. **Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual**. In: C. F. SANTOS, M. CAVALCANTE & M. MENDONÇA (orgs.). Diversidade textual: os gêneros na sala de aula. Recife/Belo Horizonte: MECCEEL/Autêntica. No prelo, a sair em 2005.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais no ensino de língua. In: \_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008. p.143-225.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.B.; BEZERRA, M.A. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

## A redação produzida na escola: gênero textual ou discursivo?

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MESERANI, Samir. O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação. São Paulo: Cortez, 1995.

MESQUITA, Antonio M.; LIMA, Caetano José de. Criatividade em Língua Portuguesa. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978. (v. da 5ª série do primeiro grau)

MILLER, C. 2009 [1984]. **Gênero como ação social**. In: C. MILLER, Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia. Tradução do inglês e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. Recife, EDUFPE, p. 21-44.

MILLER, Carolyn. Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia. DIONISIO, Angela P.; HOFFNAGEL, Judith C. (Orgs.). Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

PAPERT, Seymour. A Máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PECORA, A. **Problemas de redação**, 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PÉCORRA, A. Problemas de Redação. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, ([1983] 1992).

RAZZINI, Márcia. O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura. 2000. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

RODRIGUES, R. H. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin**. In: MEURER, J. L. et al. (Orgs.). Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Gênero do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas**. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D.; BONINI, A. Gêneros textuais sob diversas perspectivas, 2005.

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, Inês (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 73-108.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de S. Grillo e E. V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.