O INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO E O ENSINO DE ESCRITA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS GÊNEROS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES

Ludmila Kemiac*
Daniela Gomes de Araújo Nóbrega**

Resumo: Neste artigo, apresentamos algumas reflexões sobre o ensino da escrita a partir das contribuições do Interacionismo Sócio-discursivo. Em um primeiro momento, abordamos o conceito de gênero de texto apresentado por Schneuwly (2004). Em seguida, tecemos considerações sobre o ensino da escrita, destacando o conceito de sequência didática desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), bem como a recepção do ISD em algumas pesquisas desenvolvidas no Brasil. Argumentamos que as contribuições do ISD para o ensino da escrita introduzidas no nosso país parecem negar a escola como lugar específico de comunicação. Assim, as sequências didáticas aplicadas em nosso contexto muitas vezes procuram conduzir os discentes a produzir gêneros que tipicamente não circulam na escola.
Palavras-chave: Escrita. Ensino. ISD.

Abstract: In this paper, we present some reflections on the teaching of writing from the contributions of socio-discursive interactionism. At first, we discuss the concept of textual genre presented by Schneuwly (2004). Then, we present considerations about the teaching of writing, highlighting the concept of didactic sequence developed by Dolz, Noverraz and Scneuwly (2004), as well the ISD implication to some research developed in Brazil. We argue that the ISD contributions to the teaching of writing introduced in our country seem to deny the school as a specific place of communication. Thus, the didactic sequences applied in our context often seek to lead the students to produce genres that typically do not occur in school.
Keywords: Writing. Teaching. ISD.

1 Introdução

Considerado uma vertente da psicologia da linguagem em constante diálogo com uma variedade de disciplinas, o *Interacionismo sócio-discursivo* (ISD, doravante), desenvolvido por um grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra, exerce grande influência no contexto brasileiro de pesquisas sobre ensino de produção escrita. Essa teoria disseminou-se, no Brasil, sobretudo a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais apresentam algumas contribuições dos estudos desenvolvidos por Bronckart, Schneuwly, Dolz e outros para o ensino de língua.

Neste artigo, objetivamos refletir sobre o ensino da escrita a partir das contribuições do ISD, focalizando o contexto brasileiro. Em um primeiro momento, abordamos o conceito de gênero textual apresentado por Schneuwly (2004) para, em seguida, tecermos considerações sobre o ensino de escrita, destacando o conceito de sequência didática desenvolvido por Dolz, Noverraz e Scneuwly (2004), bem como a recepção do ISD em algumas pesquisas desenvolvidas em nosso território. Por fim, ressaltamos, também, a importância acerca do ensino de gêneros tipicamente escolares.

* Professora de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande (Centro de Educação e Saúde). Endereço eletrônico: ludmila_kemiac@hotmail.com
** Professora de Letras/Inglês do Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba. Endereço eletrônico: danielanobrega5@gmail.com

2 Os gêneros de texto

Schneuwly (2004) dialoga com algumas teses de Bakhtin acerca da noção de "gênero" e com o pressuposto de Vygotsky, segundo o qual toda atividade humana é mediada pela utilização de instrumentos. Assim, para Schneuwly (op. cit., p. 24), o gênero é um "*instrumento* semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos".

A partir desta explicação, o autor considera a atividade humana tripolar: há um sujeito e um objeto ou uma situação sobre a qual ele age, e essa ação tende a ser mediada por objetos que são frutos das experiências das gerações passadas. Ou seja, a ação da linguagem é mediada pelos gêneros.

Por sua vez, os instrumentos determinam o comportamento do indivíduo e "diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir" (SCHNEUWLY, op. cit., p. 21). Ao mesmo tempo em que um instrumento é mediador de uma atividade, imprimindo-lhe determinada forma, "esse mesmo instrumento representa também essa atividade, materializa-a". (SCHNEUWLY, op. cit., p. 21).

Sendo o instrumento mediador de uma atividade, este autor considera que os gêneros, enquanto instrumentos, possuem duas faces: (i) há o produto material "existente fora do sujeito", que materializa um leque de operações possíveis, e, (ii) por outro lado, considerando-se o sujeito, "há os esquemas de utilização do objeto que articulam suas possibilidades às situações de ação". (SCHNEUWLY, op. cit, p. 21).

Schneuwly acredita haver, na concepção bakhtiniana sobre a utilização dos gêneros, "uma relação de imediatez entre a escolha e a utilização do gênero". (SCHNEUWLY, op. cit, p. 24). Ou seja, ele afirma que Bakhtin nada diz sobre o modo como um gênero, uma vez escolhido para "mediar" uma atividade de linguagem, é adaptado a essa determinada atividade, i.e, nada é dito sobre os "esquemas de utilização" do gênero.

O primeiro desses esquemas de utilização, segundo Schneuwly, é responsável pela articulação de um gênero à base de orientação de uma ação discursiva. Nesse esquema de utilização, é preciso considerar que os gêneros prefiguram as ações de linguagem. Todavia, a ação de linguagem é apenas parcialmente prefigurada pelos gêneros, uma vez que há a possibilidade de escolha do agente por determinado gênero mais apropriado a seus propósitos. Quanto aos outros esquemas de utilização, Schneuwly conclui que eles são concebidos como diferentes níveis de operações necessárias para a produção de um texto.

Schneuwly tece também algumas considerações sobre a distinção entre os gêneros primários e secundários – distinção inicialmente feita por Bakhtin (1992 [1953]). Para Schneuwly (2004), a diferença específica entre esses gêneros reside no tipo de relação com a ação mediada pelo gênero, seja ela linguística ou não; a regulação ocorre na e pela própria ação, no gênero primário. No gênero secundário, dá-se por meio de outros mecanismos. Em outros termos, o autor afirma que o gênero primário basta a si mesmo; funciona como que por reflexo ou automatismo e determina a forma da ação como um todo. Já os gêneros secundários apresentam particularidades de funcionamento, quais sejam: 1. apresentam modos diversificados de fazer referência a um contexto linguisticamente criado; 2. são estabelecidos em funcionamento estrito com outros gêneros; 3. a gestão eficaz dos gêneros secundários pressupõe a existência e a construção de um aparelho psíquico de produção de linguagem que não funciona mais na imediatez da situação.

O autor, seguindo Bakhtin, considera que os gêneros primários são instrumentos de criação dos gêneros secundários e, no que concerne ao ensino, argumenta haver uma ruptura no momento em que os gêneros secundários são apresentados ao aprendiz. Há, portanto, a

necessidade de um ensino sistemático desses gêneros. Assim sendo, discorremos sobre o ensino no tópico a seguir.

3 O ISD e o ensino de escrita

Segundo Bronckart (1999), historicamente o ensino da língua e, mais particularmente, o ensino da produção textual tem se orientado por uma concepção representacionalista de língua, que remonta a Aristóteles e a Port Royal. Segundo Bronckart (op. cit.), os métodos tradicionais de ensino de línguas "preconizam que se realize, em primeiro lugar, uma abordagem *gramatical* (...), pensando-se que, com essa base, os alunos desenvolveriam, posteriormente, uma maestria textual, tanto em relação aos aspectos de produção quanto aos de compreensão-interpretação". (BRONCKART, 1999, p. 84). O autor questiona o primado do sistema sobre o funcionamento textual, bem como as consequências didáticas advindas dessa concepção: a anterioridade do ensino de gramática em relação ao ensino textual. Conforme postulado pelo ISD, o texto empírico é a unidade comunicativa *real* (grifo nosso). Logo, uma "abordagem didática ideal" deveria iniciar o ensino pela leitura e produção de textos e depois articular "a esse procedimento inicial, atividades de *inferências* e de codificação das regularidades observáveis no *corpus* de textos mobilizados". (BRONCKART, op. cit., p. 86, grifos nossos).

O ensino ideal da escrita seria desenvolvido em um percurso que parte das regularidades dos textos relacionados ao contexto de produção para as regularidades de organização das frases. Todavia, Bronckart afirma que esse modelo não lhe parece ser aplicável como tal, considerando que "uma reforma pedagógica não pode consistir em uma *aplicação* ou em uma transposição direta de concepções teóricas (...) ao campo prático". (BRONCKART, op. cit., p. 87). Face a essa realidade, o autor propõe um ensino híbrido, baseado tanto na frase quanto no texto empírico, com análises sendo desenvolvidas, em paralelo, a partir de um *corpus* selecionado.

Bronckart levanta questionamentos referentes à didatização de um modelo teórico. Argumenta que não se pode transpor tal e qual os conceitos do ISD para a sala de aula. Embora essa teoria apresente um modelo de análise de textos bastante consolidado, não se pode transpô-lo diretamente para um contexto de ensino sem se considerar as particularidades desse contexto e os objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos. Ao que nos parece, o conceito de 'sequência didática', desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), vem responder a esses questionamentos apresentados por Bronckart. Discutiremos tal conceito no tópico seguinte.

3.1 Sequência didática

Dolz et al. (2004, p. 97) definem 'seqüência didática' como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". A finalidade principal de uma seqüência é conduzir o aprendiz ao domínio de um gênero, "permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação". (DOLZ et al. op. cit., p. 97).

O trabalho escolar deve situar-se em gêneros ainda não dominados pelos alunos ou naqueles gêneros que não são muito acessíveis, por não aparecerem espontaneamente na vida cotidiana, a fim de propiciar o desenvolvimento de certas habilidades cognitivas e comunicativas do aprendiz. Para isso, é necessário ir sempre um pouco além das capacidades

já adquiridas pelo aprendiz, atuando-se na sua *zona de desenvolvimento proximal* (cf. VYGOTSKY, 1989), com a colaboração do outro (colegas, professor).

Uma sequência didática, segundo Dolz et al. (2004), constrói-se com base na seguinte estrutura: *apresentação da situação*, na qual o aluno constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada; *primeira produção dos alunos*, etapa que tem uma função reguladora da sequência didática, possibilitando ao professor a observação das principais dificuldades apresentadas pelos alunos; *módulos*, através dos quais se podem trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção, fornecendo, aos aprendizes, instrumentos necessários para superá-los; *produção final*, na qual o aluno tem a possibilidade de praticar as noções e os instrumentos elaborados nos módulos.

Os gêneros de texto constituem o objeto de ensino-aprendizagem central em uma sequência, no que tange os seus aspectos textuais e discursivos. Os aspectos linguísticos também podem ser trabalhados numa sequência. Todavia, Dolz et al. (2004) advertem para o fato de que estes aspectos devem ser relacionados ao gênero em estudo, a partir da constatação das dificuldades linguísticas mais frequentes apresentadas pelos aprendizes.

Englobando aspectos linguísticos, textuais e discursivos, uma sequência constitui, portanto, uma prática de referência para o desenvolvimento de competências que extrapolam o espaço escolar. Todavia, embora a noção de sequência didática seja de grande importância para o ensino de gêneros, e particularmente para o ensino de escrita, ressaltamos que nem sempre se pode transpor diretamente o modelo como é pensado por Dolz et al. (2004) para a sala de aula, sobretudo em se tratando de contextos de ensino tão diversos do contexto francófono, como o brasileiro. Devemos ter em mente que o lugar social no qual as ideias em torno de "sequência didática" foram desenvolvidas possui peculiaridades próprias, caracterizadas pelo alto grau de letramento dos indivíduos. Ao que nos parece, os documentos oficiais que orientam o ensino, como os PCN, têm proposto uma transposição desse modelo sem refletir sobre as características do contexto social, dos indivíduos que compõem a realidade da sala de aula brasileira. Acreditamos que as ideias de Dolz et al (2004) devem se constituir como uma *base de orientação*, a partir da qual o professor, assumindo o protagonismo que lhe é próprio, deve fazer adaptações conforme as necessidades e as peculiaridades de sua sala de aula.

Nesse sentido, Araújo (2013) apresenta reflexões sobre sequência didática, considerando o contexto brasileiro de ensino. Segundo a autora, "adotar esse modelo na nossa realidade requer adaptações". (ARAÚJO, 2013, p. 324). Araújo cita alguns trabalhos com sequência didática em que algumas alterações foram propostas: (i) o trabalho didático desenvolvido por Gonçalves (2012), que levou à percepção de que os alunos "se cansavam de reescrever a produção inicial" (ARAÙJO, 2013, p. 324); (ii) o trabalho de Freitas (2007) em torno do ensino do gênero "artigo de opinião", em que a autora (FREITAS, op. cit), segundo afirma Araújo (2013, p. 324), demonstrou que "quando os alunos não sabem um gênero não parece interessante solicitar a produção diagnóstica".

Araújo (2013) ainda discorre acerca da ausência da descrição de um trabalho sistemático com análise linguística dentro do modelo de sequência didática proposto pelos pesquisadores de Genebra e, em seguida, faz uma revisão do modelo, incluindo propostas de trabalho com esse aspecto didático pouco explorado pelos pesquisadores – análise linguística a partir do ensino de um gênero. Por questões de espaço e tendo em vista o foco deste texto, não aprofundaremos esta questão.

Antes, destacamos que as reflexões de Araújo (2013) suscitam questionamentos sobre a aplicabilidade de algumas propostas levando em conta o contexto brasileiro, a escola, o dia a dia no qual está imerso o professor. A autora leva-nos a pensar que adaptações são bem vindas e necessárias. Nesse sentido, no próximo tópico, apresentamos algumas reflexões

sobre o ensino de escrita segundo o ISD, pensando o contexto mais amplo da sala de aula e o contexto específico de pesquisas desenvolvidas em uma universidade pública brasileira.

3.2 Algumas reflexões sobre a abordagem para o ensino de escrita segundo o ISD

O ISD emerge atrelado a reflexões referentes ao ensino e à didatização de gêneros. Ao abordar as especificidades dos gêneros como objeto de ensino no espaço escolar e as suas articulações com as práticas sociais de linguagem, Schneuwly e Dolz (2004, p. 74) partem do pressuposto de que "através dos gêneros as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes". Sendo variadas e heterogêneas as práticas sociais, de forma geral, e as práticas de linguagem, em particular, os gêneros – enquanto *megainstrumentos* que fornecem suporte para as atividades de linguagem – estabilizam a heterogeneidade dessas atividades. Logo, os gêneros, nas situações comunicativas, constituem uma referência para os aprendizes.

Os autores consideram que a escola, nas atividades de ensino de leitura e produção textual, sempre trabalhou com os gêneros de texto, uma vez que toda forma de comunicação cristaliza-se em formas de linguagem específicas. Assim, ainda que a escola não assuma explicitamente os gêneros como objeto de ensino, os gêneros escolares são inevitavelmente produzidos e circulam nessa esfera social. Essa ideia filia-se ao discurso bakhtiniano (BAKHTIN, 1992 [1953]), segundo o qual a comunicação só é possível porque os gêneros existem, isto é, toda forma de comunicação, todo enunciado, faz, necessariamente, parte de algum gênero.

A singularidade desse artefato histórico-social – os gêneros de texto – como objeto de ensino no espaço didático, consiste no que Schneuwly e Dolz (2004) designam como *desdobramento*: o gênero que, *a priori,* serve como megainstrumento para a comunicação, não é mais apenas instrumento de comunicação; é, também, objeto de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o gênero textual no espaço escolar constitui, inevitavelmente, uma variação do gênero prototípico, relacionando-se tanto com a situação discursiva em que esse protótipo se situa, quanto com a situação discursiva escolar – instância da interação verbal do aluno, na qual o gênero é usado com uma finalidade didática.

Tal singularidade leva Pereira e Graça (2007) a argumentarem:

> É indiscutível que, em boa verdade, o texto produzido pelo aluno é influenciado pelos determinismos escolares com que se depara; aquilo que o aluno julga ser o pretendido pelo seu professor é um desses exemplos; nesse caso, o aluno produz o texto não em função do contexto real para que o texto seria produzido, mas sim em função, (quase) exclusivamente do (pseudo) desejado pelo docente. (PEREIRA; GRAÇA, 2007, p. 182).

De fato, é impossível que os alunos não sejam influenciados pelo contexto da sala de aula, ainda que lhes sejam fornecidas condições de produção específicas as quais extrapolam (de forma real ou "fictícia") o espaço restrito escolar. Ora, é na escola que o aluno está interagindo. Ademais, devemos lembrar que Dolz et al. (2004) propõem, ao final de uma sequência, a submissão da produção final do aluno a uma avaliação somativa. Não há como negar que o aluno será influenciado pela nota a ser obtida.

O trabalho de mediação do professor também exerce grande influência na produção textual do aluno. Em pesquisa realizada sobre o ensino do gênero "depoimento" para uma turma de pré-vestibulandos (KEMIAC, 2015), após analisar e comparar depoimentos prototípicos, publicados em revistas, e depoimentos produzidos pelos alunos aprendizes, percebemos diferenças na configuração textual/composicional e nas características discursivas

entre os exemplares prototípicos e escolares. Essas diferenças resultaram, em parte, do trabalho de mediação realizado. Na pesquisa citada, concluímos que

> A mediação, sendo meramente restrita a uma correção do professor, evidencia que as relações dialógicas que constituem os depoimentos escolares são totalmente diversas daquelas que constituem depoimentos prototípicos. Por conseguinte, a função pedagógica do gênero, revelada não somente pelo conteúdo do texto em si, mas por imagens, destaques e títulos de seções, modifica-se nos depoimentos escolares. Nestes, observamos que, ainda que os alunos pareçam ter, em certo sentido, apresentado em seus textos, conselhos, mensagens, frases de efeito, entre outros, esses recursos são bem menos expressivos que aqueles utilizados nos depoimentos prototípicos. (KEMIAC, 2015, p. 159).

O trabalho de mediação do professor, bastante diferente do trabalho de mediação realizado, por exemplo, pela edição de uma revista que publica gêneros como artigos, notícias, resenhas, evidencia que, ao ensinar escrita, temos de considerar substancialmente o que é a escola, qual a sua função, como ela se configura como espaço comunicativo.

Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que, na escola, podemos encontrar três modelos no que se refere ao ensino de gêneros:

a) Desaparecimento da comunicação: "os gêneros escolares são os pontos de referência centrais para a construção, por meio dos planos de estudo e dos manuais, da progressão escolar, particularmente no âmbito da redação/composição". (SCHNEUWLY; DOLZ, op. cit., p. 76). Nesse modelo, os gêneros são naturalizados, a escrita é vista como representação do real. Ensinam-se produtos culturais da escola (as redações escolares, como dissertação, descrições, por exemplo).

b) A escola como lugar de comunicação: segundo Schneuwly e Dolz (op. cit., p. 78), "[a] escola é tomada como autêntico lugar de comunicação, e as situações escolares, como ocasiões de produção/recepção de textos". Os gêneros escolares são vistos como "resultado do funcionamento mesmo da comunicação escolar e cuja especificidade é o resultado desse funcionamento". (SCHNEUWLY; DOLZ, op. cit., p. 78). Nessa situação, aprende-se a escrever escrevendo, a partir de contextos oferecidos pela própria escola (por exemplo: uma feira de ciências motiva os alunos a produzirem convites aos pais).

c) Negação da escola como lugar específico de comunicação:

> Nesse terceiro tipo, é como se os gêneros que funcionam nas práticas de linguagem pudessem entrar como tais na escola, como se houvesse continuidade absoluta entre o que é externo e interno à escola (...). A representação do gênero na escola pode, então, ser descrita como segue: trata-se de levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência. (SCHNEUWLY; DOLZ, op. cit., p. 79).

Esse último modelo está presente quando, por exemplo, se ensina carta de leitor, artigos de opinião na escola, enfatizando-se a noção de "protótipo" e se tentado introduzir esses gêneros, oriundos de outros contextos, na sala de aula.

Esses modelos não se apresentam, obviamente, de forma "pura". Conforme Schneuwly e Dolz (2004, p. 76), encontramos essas tendências "sempre em formas mistas", com alguma predominância de uma ou de outra.

As contribuições do ISD para o ensino da escrita introduzidas no Brasil parecem ter preconizado o terceiro modelo – negação da escola como lugar específico de comunicação. Assim, as sequências aplicadas em nosso contexto muitas vezes propõem-se a levar os alunos

para "além da sala de aula", isto é, procuram conduzir os discentes na produção de gêneros que tipicamente não circulam na escola (entrevista radiofônica, artigo de opinião, carta do leitor, debate regrado etc), de forma a se enfatizar a noção de "gênero prototípico". Nesse sentido, as produções são avaliadas com base nesse protótipo apresentado: um bom texto é aquele que consegue se aproximar do protótipo.

Em um levantamento das dissertações de mestrado que se propuseram analisar o ensino de escrita a partir de alguns pressupostos do ISD e que foram defendidas no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, entre os anos de 2006 (início do programa) e 2015, percebemos a predominância de propostas de ensino de gêneros que não são tipicamente escolares. Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 1: Dissertações sobre ensino de escrita, com foco em gêneros textuais, defendidas no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande.

TÍTULO	AUTOR	ANO DA DEFESA
Gêneros textuais no Ensino Médio: uma proposta com o artigo de opinião	Fernanda Isabela Oliveira Freitas	2007
Estudo da competência argumentativa de alunos do ensino fundamental	Enilda Cabral Barreto	2008
Produzindo crônicas: um estudo a partir da olimpíada de língua portuguesa	Nathalie Lia Fook Meira Braga	2012
Agenciando a escrita no ensino fundamental: estudo do gênero resenha cinematográfica	Naelma Wanderley Lira de Araújo	2012
A interlocução mediada pelo gênero carta ao autor na sala de aula	Cláudia Vanuza Barros de Macedo	2012
Ensino de escrita: a carta de reclamação além da sala de aula	Linaiara Santos Hermínio de melo	2014

Fonte: http://www.ual.ufcg.edu.br/posle/index.php/Disserta%C3%A7%C3%B5es

O levantamento das dissertações elencadas no Quadro 1 foi realizado a partir dos seguintes critérios: 1. pesquisas com foco no ensino de escrita; 2. pesquisas que se apoiaram no ISD, ainda que outras teorias tenham sido mobilizadas (por exemplo, a pesquisa de Lira de Araújo apoiava-se, também, nos estudos sociorretóricos de Charles Bazerman). Além das dissertações acima listadas, encontramos pesquisas que investigavam a produção de gêneros orais (palestra, debate, seminários) a partir de sequências didáticas.

É notória, nas pesquisas acima listadas, a proposta de ensino de escrita a partir de gêneros que não são tipicamente escolares (artigo de opinião, resenha cinematográfica, crônica), mas que, ao entrarem na escola, tornam-se escolarizados. No que concerne ao ensino de escrita, praticamente não encontramos pesquisas centradas no ensino de gêneros produtos da escola, como resumos, fichamentos etc. Pesquisas que concebem a escola como lugar legítimo de comunicação e tratam o ensino de escrita a partir de situações interativas próprias desse lugar parecem ser menos frequentes que aquelas que negam a escola como espaço específico de comunicação (e, por extensão, adotam gêneros pertencentes a outras esferas discursivas como objeto de ensino).

A produção textual escolar, não obstante, relaciona-se, primeiramente, ao contexto da sala de aula. Ainda que tentemos conduzir os alunos a produzirem excelentes cartas de leitor, não temos como negar a influência do espaço didático, da nota a ser atribuída, da imagem de professor projetada pelo aluno.

Além disso, destacamos que não se pode a todo tempo negar a escola como lugar específico de comunicação. Ensinar gêneros pertencentes a outros domínios discursivos é fundamental, mas é também muito importante ensinar os discentes a dominarem gêneros tipicamente escolares. Quantos alunos sentem dificuldades ou mesmo não conseguem responder a questões discursivas ou objetivas de uma prova ou de um exercício? Quantos discentes não dominam esse gênero tipicamente escolar que o acompanhará por toda a vida em sala de aula? Quantos alunos sabem, com destreza, fazer um resumo de um texto lido nas mais diversas disciplinas? Não seria o caso de a escola tomar também tais gêneros tipicamente escolares como objeto de ensino?

Considerando a relação gêneros primários/gêneros secundários citada no tópico 2 deste artigo, acreditamos que a escola, lugar social onde a escrita é ensinada de forma sistemática, deve, em uma sequencialidade logicamente estruturada, ensinar, em um primeiro momento, gêneros mais próximos aos gêneros primários, pois são estes os primeiros com que têm contato os aprendizes. Nesse sentido, os PCN (BRASIL, 1998) apresentam contribuições importantes, ao preconizar que, no primeiro ciclo, o ensino de escrita pode voltar-se para gêneros mais "lúdicos", como piadas, trava-línguas etc. À medida que gêneros mais complexos são introduzidos aos alunos, julgamos importante o ensino não apenas de gêneros oriundos de outras esferas sociais, que, em sala de aula, constituem práticas de referência, mas também o ensino sistemático de gêneros tipicamente escolares não dominados pelos discentes. Muitos desses gêneros são aprendidos precariamente, apenas por "imersão", embora acompanhem o aluno por toda a vida escolar.

Por exemplo, o gênero "prova" faz-se presente na escola – desde os anos iniciais à universidade. Esse gênero apresenta variações estilístico-composicionais e constitui-se como reação/resposta a ações didáticas desenvolvidas em um espaço de ensino-aprendizagem. Pode estruturar-se a partir de questões objetivas ou discursivas. Certamente, muitos professores reclamam que, principalmente no que se refere a questões discursivas, os alunos "não sabem responder", muitas vezes por "não entenderem" o enunciado da questão. Tendo em vista o papel do ensino de língua como algo essencialmente transversal (DOLZ et al., 2009), parece necessário que esse gênero seja objeto de análise e ensino sistemático. Assim, em um primeiro momento, nas aulas de língua portuguesa, o professor especificamente ensinaria ao aluno a ler e entender os enunciados das questões, conduzindo-o a perceber que cada verbo de um enunciado, cada comando exige uma operação diferente (ARAÚJO, 2014). Em seguida, outras atividades e tarefas poderiam ser propostas com vistas ao ensino de redações de respostas aos enunciados. Ações didáticas nessa direção seriam válidas para toda a vida do aprendiz.

4 Considerações finais

A partir deste artigo buscamos suscitar os seguintes questionamentos: como concebemos a escola no que se refere ao ensino de escrita? É a escola um espaço legítimo de comunicação, um espaço em que diversos gêneros circulam e esses gêneros devem ser objeto de um ensino sistemático? Ou, a escola não adquire o *status* de lugar específico de comunicação, e, portanto, o ensino de escrita deve centrar-se em gêneros pertencentes a outros domínios discursivos, através de um processo de didatização e desdobramento?

Acreditamos em um meio termo. Gêneros de outros domínios discursivos devem ser sistematicamente ensinados na escola, a partir de uma sequencialidade e de uma progressão típicas do desenvolvimento humano (DOLZ et al., 2009). Por outro lado, o espaço escolar é também um lugar de comunicação, um lugar que produz gêneros diversos, muitos dos quais precisam ser ensinados, pois não são naturalmente aprendidos, produzem rupturas, enquanto

gêneros secundários. Citamos, brevemente, o gênero "prova", que acompanha o aluno por toda a vida escolar. Preconiza-se, aqui, que esse gênero, em particular, deveria ser objeto de análise e poder-se-ia organizar atividades sistemáticas com vistas ao ensino de redações de respostas discursivas.

Outros gêneros, produtos da escola, também deveriam ser objeto de ensino-aprendizagem sistemático, considerando a sua relevância na vida escolar e as dificuldades apresentadas pelos discentes ao produzi-los. Portanto, não se pode, a todo tempo, negar a escola como lugar de comunicação e acreditar que os gêneros escolares têm menos importância que aqueles que, introduzidos nessa esfera, tornam-se escolarizados.

Para a grande área de Formação de Professor – área na qual este trabalho também se situa, por tratar de questões de ensino/aprendizagem na educação básica, podemos ressaltar o papel do professor frente ao ensino da escrita com o viés do ISD. Por ser uma teoria que destaca o humano como principal agente social e por entender que é através da linguagem que os agentes em sala (professor e alunos) são responsáveis pela construção de conhecimento, podemos sugerir que cabe ao professor (em conjunto com a escola) articular saberes (social, coletivo e individual) em prol da aprendizagem dos alunos. Portanto, lidar com o ensino da escrita também é lidar com o que o aluno precisa ser ensinado em função de suas necessidades sociais escolares. Ensinar a escrever tende a ser considerado, com este pensamento, a ensinar os alunos a manusear as várias linguagens existentes e necessárias no ambiente escolar que também servirá em contextos escolares futuros (a universidade, por exemplo).

Referências

ARAÚJO, D. L. de. O que é (e como faz) sequência didática? *Entrepalavras*. Fortaleza. Ano 3, v. 3, n. 1, p. 322-334, jan/jul 2013.

_____. *Enunciado de atividades e tarefas escolares:* modos de fazer. Olinda: Livro Rápido, 2014.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In:_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1953]. p. 279-326. Tradução de Paulo Bezerra.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais (PCN):* Língua Portuguesa. 1. ed. Brasília: 1998.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.). *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas, SP: Mercado de letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Gêneros textuais***:** da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p. 19-50.

FREITAS, F. I. O. *Gêneros textuais no ensino médio*: uma proposta com o artigo de opinião. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2007.

GONÇALVES, L. G. L. *Análise lingüística*: influência no ensino de escrita de alunos do ensino fundamental II. Monografia de conclusão de curso, Licenciatura em Letras, UFCG, 2012.

KEMIAC, L. A experiência pessoal como lição de vida: uma análise do gênero depoimento em revistas femininas e na sala de aula. In: ARAÚJO, D. L. de; SILVA, W. M. da. *Gêneros (escolarizados) em contextos de ensino.* 1 ed. Curitiba: Appris, 2015, p. 119-160.

PEREIRA, L. A.; GRAÇA, L. Da conceptualização do contexto de produção e da sua produtividade na didáctica da escrita. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R. (Orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo*: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 177-189.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.). *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.). *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Recebido em: abril de 2017.
Aprovado em: agosto de 2017.