



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

Ana Cristina dos Santos Malfacini

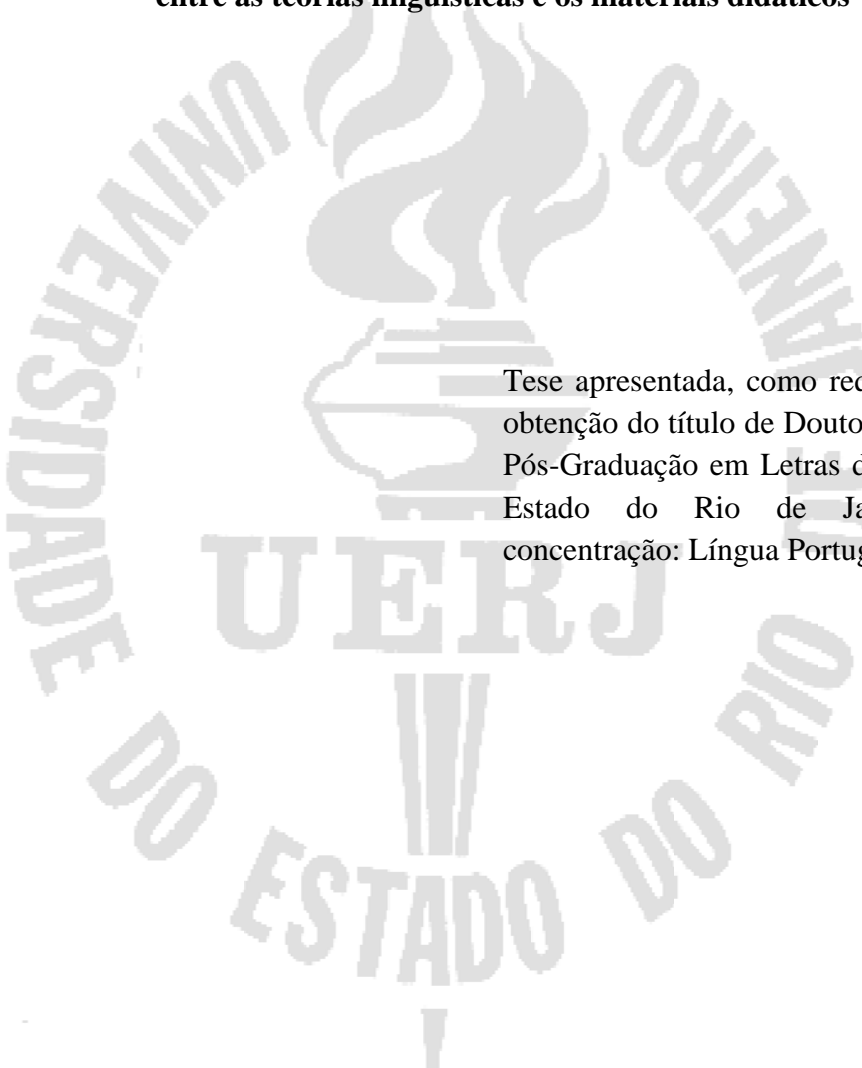
**O ensino da produção textual:
entre as teorias linguísticas e os materiais didáticos**

Rio de Janeiro

2013

Ana Cristina dos Santos Malfacini

**O ensino da produção textual:
entre as teorias linguísticas e os materiais didáticos**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^ª Dra. Darcília Marindir Pinto Simões

Rio de Janeiro

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH-B

M248 Malfacini, Ana Cristina dos Santos.
O ensino da produção textual: entre as teorias linguísticas e os materiais didáticos / Ana Cristina dos Santos Malfacini. – 2013.
241 f.: il.

Orientadora: Darcília Marindir Pinto Simões.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Redação – Estudo e ensino – Teses. 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 3. Livros didáticos – Teses. 4. Semiótica - Teses. I. Simões, Darcília, 1951-. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90(07)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Ana Cristina dos Santos Malfacini

**O ensino da produção textual:
entre as teorias linguísticas e os materiais didáticos**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovada em: 04 de abril de 2013.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Darcília Marindir Pinto Simões (Orientadora)
Instituto de Letras – UERJ

Prof. Dr. Cláudio Cezar Henriques
Instituto de Letras – UERJ

Prof^a. Dra. Vânia Lúcia Rodrigues Dutra
Instituto de Letras – UERJ

Prof^a. Dra. Ana Flávia Lopes Magela Gerhart
Faculdade de Letras – UFRJ

Prof. Dr. Claudio Artur de Oliveira Rei
Faculdade de Letras – UNESA

Rio de Janeiro

2013

DEDICATÓRIA

A meus pais, Dario (in memoriam) e Eni, pelos incentivos constantes, desde a tenra idade...
A Johan, meu anjo primogênito, pela companhia incansável...
A Artur, meu rei, e Giovana, minha princesa, que se tornaram os primeiros doutores intrauterinos de que se tem notícia...
A Rafael, pelas palavras de um futuro bom.

AGRADECIMENTO

A Deus, por tudo;

Ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu do Curso de Letras (UERJ), pela oportunidade;

A minha mãe, Eni, e a meu marido, Rafael, pelo apoio incondicional nessa travessia;

A Darcilia Simões, pela confiança no trabalho e pela orientação segura;

Aos membros da banca de qualificação, Cláudio Cezar Henriques e Vânia Dutra, pelas valiosas contribuições;

Aos diretores e coordenadores pedagógicos dos colégios Anglo-Americano (VR), Verbo Divino (BM), Baldomero Barbará (BM), FAETEC (Resende), não só pelo material cedido, como principalmente pelo apoio, pela compreensão e pelo respeito a esta pesquisa;

A Julio Azevedo, Marcos Vinicius Barbosa e Rodolfo Macedo, parceiros no Curso Decisivo (VR/BP), pelas apostilas e pelo carinho fraternal;

A Cristiana Fernandes, coordenadora do curso de Design (UniFOA), pelo incentivo frequente;

A Cláudio Artur, amigo querido, por ter me ajudado a descobrir meu potencial acadêmico;

Aos colegas de turma Fabio Coelho, Claudia Moura, Ana Poltronieri e à Suely Shibaó, querida (sempre) professora, pela interlocução constante;

Às funcionárias do Sindicato dos Professores do Sul Fluminense (Sinpro-SF), pela cooperação atenciosa;

A meus alunos, fonte de minha curiosidade científica por ora sanada;

À amiga e comadre, Vaniele Barreiros, pela formatação paciente e interessada do texto, e ao ex-aluno e colega, Thiago Ferreira, pela parceria amiga e pelo socorro imediato. Sem estes dois, especialmente, a finalização deste trabalho não seria possível.

RESUMO

MALFACINI, Ana Cristina dos Santos. *O ensino da produção textual: entre as teorias linguísticas e os materiais didáticos*. 2013. 241 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Este trabalho pretende comparar o ensino da produção textual em livros didáticos do português (LDP) e em apostilas escolares (AE), as quais hoje apontam para uma opção mercadológica de mercantilização do conhecimento escolar brasileiro. Como metodologia da pesquisa, optamos por um levantamento diacrônico sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, apresentando um histórico do LD como suporte de ensino e de aprendizagem da disciplina, para analisarmos os impactos das teorias linguísticas modernas, sobretudo, no que diz respeito aos gêneros discursivos (cf. Bakhtin, 2003), e dos PCN/PCNEM no ensino da produção de textos em sala de aula. Em virtude das modificações recentemente propostas pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e dos seus impactos na abordagem escolar da Produção Textual (PT), delimitamos nossa análise ao gênero *dissertação escolar* (DE), conhecido genericamente como *redação escolar* (RE), o mais cobrado em concursos e vestibulares brasileiros, traçando um recorte desde o período pós-Ditadura até as recentes propostas semióticas de abordagem do gênero (BARTHES, 1975; SANTAELLA, 2009; SIMÕES, 2009). Nossa perspectiva é, à guisa das mudanças ideológicas envolvidas na mudança de abordagem do ensino de RE para PT, apontar como LDP, tradicionalmente adotados em escolas públicas, e AE, contemporaneamente preferidas por dirigentes de escolas particulares, comportam-se frente a quatro eixos fundamentais para a prática docente do ensino da *dissertação escolar*: concepções teóricas adotadas, metodologia do ensino de DE, fundamentação teórico-metodológica dos professores e propostas de avaliação. Feita a análise contrastiva, o trabalho apontará aspectos divergentes e convergentes desse ensino, contextualizando o papel docente como mediador diante dos conflitos pedagógicos surgidos no decorrer da educação básica.

Palavras-chave: Redação escolar. Produção textual. Gêneros discursivos. Livro didático. Apostilas escolares. Semiótica

ABSTRACT

MALFACINI, Ana Cristina dos Santos. *Teaching textual production: between linguistic theories and instructional materials*. 2013. 241 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

This paper aims to investigate how the teaching of textual production has been conducted in Portuguese textbooks (LDP) and in school textbooks (AE), which now point to an option commodification of marketing knowledge Brazilian school. As a research methodology, we chose a diachronic survey on the teaching of Portuguese in Brazil, presenting a history of LD to support teaching and learning the discipline to analyze the impacts of modern linguistic theories, especially with regard to genres (cf. Bakhtin, 2003), and NCP / PCNEM in teaching the production of texts in the classroom. Because of the changes recently proposed by the National Teaching Exam (ENEM) and its impact on school approach Textual Production (PT), delimit our analysis gender school dissertation (DE), known generically as writing school (RE), the charged more contests and vestibular Brazilians, tracing a snip from the post-dictatorship until the recent proposals semiotic approach to the genre (Barthes, 1975; SANTAELLA, 2009; SIMÕES, 2009). Our perspective is, by way of ideological changes involved in changing the approach to the teaching of RE PT, pointing as LDP traditionally adopted in public schools, and AE, contemporaneously preferred by managers of private schools behave against four cornerstones for teaching practice of teaching school dissertation: theoretical concepts adopted, methodology of teaching DE, theoretical-methodological and teacher evaluation proposals. Made contrastive analysis, the work will point divergent and convergent aspects of this teaching, contextualizing the teaching role as mediator before decorres conflicts arising in teaching basic education.

Keywords: Writing school. Textual production. Genres. Textbooks. School textbooks. Semiotics.

LISTA DE ABREVIATURAS

AE	Apostilas escolares
BNC	Base Nacional Comum
CA	Construir Argumentação
CF	Compreender Fenômenos
CNLD	Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
CP	<i>Collected Papers</i>
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DDT	Discussão Direcionada de Temáticas
DL	Dominar Linguagens
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Elaborar Propostas
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FUVEST	Fundação Universitária para o Vestibular
GATS	<i>General Agreement on Trade in Services</i>
GT	gêneros textuais
HO	Helênio de Oliveira
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
JCA	José Carlos de Azeredo
LD	Livro Didático
LD	Livros didáticos
LDBE	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDP	Livros didáticos de Língua Portuguesa
LIDEF	Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental
LT	Linguística Textual
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Manual do Professor
NGB	Nomenclatura Gramatical Brasileira
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OMC	Organização Mundial de Comércio
PCN	Parâmetros curriculares nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNLP	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Produção Textual
PUC	Pontifícia Universidade Católica

RE	Redação Escolar.
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
SP	Enfrentar situações-problema
TIV	Teoria da Iconicidade Verbal
TRI	Teoria de Resposta ao Item
TT	Tipos textuais
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UnC	Universidade do Contestado
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Conceitos estruturantes da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.....	48
Quadro 2 –	Inter-relação entre discurso, gêneros, contexto, texto e tipos textuais (HENRIQUES, 2011, p. 12)	63
Quadro 3 –	Distinção entre tipos e gêneros textuais (MARCUSCHI, 2005, p. 23)....	64
Quadro 4 –	Quadro ilustrativo GT, DD e TT (HENRIQUES, 2011, p. 14-5)	65
Quadro 5 –	Tabela comparativa de nomenclaturas nos PCN (SANTOS, 2009)	66
Quadro 6 –	Quadro explicativo sobre os Modos de Organização Textual	69
Quadro 7 –	Gêneros previstos para a prática de produção de textos (MARCUSCHI, 2008, p. 210)	70
Quadro 8 –	Relação dos temas de redação já pedidos no ENEM	90
Quadro 9 –	Critérios de correção para Competência I – ENEM 2012	120
Quadro 10 –	Critérios de correção para Competência II – ENEM 2012	121
Quadro 11 –	Critérios de correção para Competência III – ENEM 2012	122
Quadro 12 –	Critérios de correção para Competência IV – ENEM 2012	123
Quadro 13 –	Critérios de correção para Competência V – ENEM 2012	124
Quadro 14 –	Contextualização da DE como gênero textual – P. 415.....	170

Quadro 15 – Objetivos do ensino da Dissertação para o ENEM e para os vestibulares (coleção <i>Português – Ser Protagonista</i>).....	176
Quadro 16 – Critérios de correção propostos aos alunos pelo livro <i>Português-Ser Protagonista</i> (p. 421).....	178
Quadro 17 – Gêneros orais e escritos na escola (SCHNEUWLY e DOLZ, 2011, p. 51-2).....	186
Quadro 18 – Análise crítica das obras analisadas.....	211

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Ilustração 1 –	Português: Língua, literatura e produção de texto (volume único)	159
Ilustração 2 –	Capa do Livro de Português Ser protagonista	169
Ilustração 3 –	Capa do Livro de Português Linguagens.....	180
Ilustração 4 –	Capa da Apostila do sistema Uno de Ensino	190
Ilustração 5 –	Capa da Apostila do Sistema PH de Ensino	198
Ilustração 6 –	Capa da Apostila do Sistema FTD de Ensino	206

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	17
1	O ENSINO DA LP NO BRASIL	22
1.1	Breve Histórico do ensino de Língua Portuguesa	22
1.2	A História do Livro didático na educação brasileira	33
1.3	A inserção dos LDP nas salas de aula	38
1.4	O que efetivamente mudou com os PCN	44
1.5	Sistemas de ensino e uso de material apostilado: Mercantilização do ensino	49
2	OS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS COMO FUNDAMENTO DO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL	55
2.1	A linguística voltada para o texto	55
2.2	Concepções da língua, sujeito, texto e sentido	58
2.3	Gêneros e tipologias textuais: a confusão está posta	62
2.4	A formação do professor de LP no século XXI: Profissão de teorias	71
3	BRASIL PAÍS DOS VESTIBULARES E DOS CONCURSOS PÚBLICOS	79
3.1	O histórico do vestibular no Brasil	79
3.1.1	<u>Breve Histórico do ENEM</u>	84
3.2	Os impactos das avaliações nacionais para o ensino do texto	90
3.3	O histórico do ensino da redação escolar	99
3.4	Entre a redação escolar e a produção textual: terminologia e implicaturas	105
3.5	Panorama das avaliações de RE: da criatividade às competições do ENEM	110
4	DISSERTAÇÃO ESCOLAR: UM GÊNERO EMERGENTE?	126

4.1	A antiga retórica	127
4.2	Um olhar semiótico	133
4.2.1	<u>A dissertação conjectural</u>	141
4.2.2	<u>A dissertação relacional</u>	145
4.2.3	<u>A dissertação argumentativa</u>	150
5	ANÁLISE DO CORPUS	157
5.1	Português: Língua, literatura e produção de texto (volume único)	159
5.1.1	<u>Concepções teóricas adotadas</u>	160
5.1.2	<u>Metodologia usada no ensino da <i>Dissertação Escolar</i></u>	161
5.1.3	<u>Fundamentação teórico-metodológica para o professor</u>	165
5.1.4	<u>Critérios de avaliação</u>	167
5.2	Português – Ser Protagonista (3º ano do Ensino Médio)	169
5.2.1	<u>Concepções teóricas adotadas</u>	170
5.2.2	<u>Metodologia usada no ensino da <i>Dissertação Escolar</i></u>	172
5.2.3	<u>Fundamentação teórico-metodológica para o professor</u>	175
5.2.4	<u>Propostas de avaliação</u>	178
5.3	Português: linguagens	180
5.3.1	<u>Concepções teóricas adotadas</u>	182
5.3.2	<u>Metodologia usada no ensino da <i>Dissertação Escolar</i></u>	183
5.3.3	<u>Fundamentação teórico-metodológica para o professor</u>	185
5.3.4	<u>Propostas de avaliação</u>	188
5.4	Sistema UNO de Ensino	190
5.4.1	<u>Concepções teóricas adotadas</u>	192
5.4.2	<u>Metodologia usada no ensino da <i>Dissertação Escolar</i></u>	193

5.4.3	<u>Fundamentação teórico-metodológica para o professor</u>	195
5.4.4	<u>Propostas de avaliação</u>	197
5.5	Sistema pH de ensino	198
5.5.1	<u>Concepções teóricas adotadas</u>	199
5.5.2	<u>Metodologia usada no ensino da <i>Dissertação Escolar</i></u>	201
5.5.3	<u>Fundamentação teórico-metodológica para o professor</u>	203
5.5.4	<u>Propostas de avaliação</u>	204
5.6	Sistema FTD	206
5.6.1	<u>Concepções teóricas adotadas</u>	207
5.6.2	<u>Metodologia usada no ensino da <i>Dissertação Escolar</i></u>	208
5.6.3	<u>Fundamentação teórico-metodológica para o professor</u>	210
5.6.4	<u>Propostas de avaliação</u>	210
5.7	Quadro analítico das obras estudadas	210
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	213
	REFERÊNCIAS	224
	ANEXO – Resenhas de obras de consulta relevante	234

INTRODUÇÃO

Com a polêmica causada pelo lançamento do livro didático *Por uma vida melhor* (coleção *Viver, aprender*) que, segundo a mídia, ensinava alunos a escrever “errado”, a sociedade esteve voltada para uma discussão pseudopedagógica, em que leigos opinaram sobre assuntos que sequer conheciam¹. A partir dessas constatações, é preciso levantar, em vários estratos sociais, o quanto dessas leviandades foi divulgado, apontando toda sorte de achismos infundados.

Em primeiro lugar, errou a mídia. Talvez na intenção de atingir determinadas correntes do poder, alguns associaram o conhecimento teórico abordado pela autora a uma defesa da esquerda no poder. Essa abordagem, além de falaciosa, foi leviana. Raros os veículos que procuraram o conhecimento teórico da autora, Heloísa Ramos, estudiosa da Linguística. Não se quis saber se ela contava com algum suporte científico. Ninguém procurou considerar a ideologia por trás da publicação. O sensacionalismo deu a tônica do caso. O senso comum mais uma vez fomentou a discussão.

À parte qualquer crítica que se faça ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o caso foi um factóide. O grande problema do uso do livro didático (LD) não está nos meios de comunicação. O aluno que tem procurado curso superior de licenciatura, normalmente, é estigmatizado como aquele sem maiores chances em outras carreiras mais elitizadas. Se ele tem um déficit cultural, que outra solução senão usar um material que dê um suporte para professores cansados e mal remunerados, com divisões capitulares, aula a aula, com teoria e exercícios? Perdeu-se o espaço da discussão, calou-se a voz do professor. Assim, aquele mestre que costumava ser um ícone de gerações, com seu conhecimento brilhante ou posicionamento arrojado, hoje nada mais é do que um reproduzidor de ideias que já chegam até ele prontas. Quando ele as questiona, geralmente é tachado de maluco ou insatisfeito. Quanto aos pais, quando aparecem na escola, boa parte das vezes é para cobrar de professores a leniência com estudantes nem sempre tão brilhantes como pensam seus pais.

Eis aí outro ponto crucial na questão. Com todas as demandas do mundo contemporâneo, a família tem aberto mão de sua função educadora, legando à escola o poder de formar novas gerações. Por questões de tempo, é difícil ver pais que conseguem acompanhar a realidade de seus filhos na escola. Muitas vezes, ainda há uma cobrança por

¹ A título de ilustração, vale ler o artigo *Livro didático faz apologia ao erro: exponho a essência da picaretagem teórica e da malvadeza dessa gente*, de Reinaldo Azevedo, articulista de Veja. Melhor exemplo do preconceito linguístico, o texto debocha da autora e do governo, que permite a publicação da obra. (www.veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral. Acesso em 03 de março de 2013).

parte da família de modelos teóricos antigos. Para a maioria, o bom professor é aquele que ainda usa o caderno de caligrafia, o ditado e a cópia como castigo. No Século XXI, felizmente existem recursos pedagógicos bem mais interessantes.

Voltando ao caso do livro didático em questão, a ilustração serviu-nos de mote para demonstrar como o material didático é respeitado na cultura brasileira, ainda que essa seja uma visão do senso comum. A partir do momento em que jornais televisivos em horário nobre questionam a posição teórico-científica da autora, o fato alerta para clichês como *não se admite que um livro didático cometa um erro* (visto que, em média, é considerado autoridade máxima em língua portuguesa) ou é a partir do livro didático que sabemos o que é certo ou errado (o que esvazia o papel social do professor).

Tudo isso pareceu-nos relevante quando optamos por focar nossa pesquisa no uso do material didático nas aulas de Produção Textual.

Historicamente, foram sucessivas as mudanças educacionais que influenciaram o estudo (e ensino) do texto na escola. Desde a implementação do vestibular tal qual conhecemos hoje, em 1911, passando pela obrigatoriedade da aplicação das redações em exames vestibulares, em 1977 (e pelo caráter eliminatório dessa prova, em 2002), até a implementação do Novo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 2009, foram inúmeros os materiais pedagógicos de apoio utilizados, dos livros didáticos às apostilas escolares (AE), os quais vêm crescendo exponencialmente no domínio do mercado editorial didático, em virtude de questões mercadológicas.

É inegável que a redação escolar protagoniza as discussões sobre o ensino da produção textual na educação básica brasileira. Aliás, trataremos, na presente pesquisa, inclusive, das implicações terminológicas da substituição do termo *redação escolar* por *produção de textos* (cf. item 3.4, a seguir). No bojo dessa discussão, está o despreparo docente que, em virtude de uma série de questões históricas, viu sua profissão desprestigar-se social e economicamente; suas estratégias metodológicas serem desautorizadas em virtude de um sem-número de decretos-leis; seu trabalho ser questionado pelos meios de comunicação, que grande parte das vezes aborda levemente teorias estudadas nas principais academias do país. Em última instância, os professores são uma classe que viu o material didático calar sua voz, engessando suas aulas devido a uma série de obrigações que lhes são impostas por currículos mínimos implementados por Secretarias de Educação em todo o Brasil – ou por grupos de escolas particulares, que vêm comprando apoio pedagógico de conglomerados (muitas vezes internacionais), na busca de resultados no *ranking* de alunos e de escolas nas grandes avaliações hoje implementadas pelo Ministério da Educação (MEC).

Não questionamos a obrigatoriedade da cobrança das redações nos vestibulares, nem é nossa intenção pregar o descarte do uso do material didático na escola. Ao que nos parece, a cultura brasileira já incorporou essas práticas educacionais, sendo, portanto, mais interessante descobrir de que forma elas podem ser usadas em proveito dos estudantes. Numa era em que as salas de aula já dispõem de equipamentos como a *Apple TV* (acionada por controles sem fio de *Ipads*); o aparelho é um tipo de projetor multimídia digital sofisticado, cujo uso está atrelado aos conteúdos da revista *National Geographic* e do canal de televisão *Animal Planet*, entre outros), e em que os alunos de escolas públicas já recebem, em *pen drives*, o conteúdo das aulas digitalmente produzidos por grandes conglomerados privados de ensino, é relevante questionar o papel do professor contemporâneo, como mediador do processo de ensino e aprendizagem no contexto da educação do Século XXI.

Buscando trazer uma contribuição no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, discutem-se então materiais e procedimentos subsidiados pelas teorias linguísticas e pelo viés didático-pedagógico nesta tese, que se apresenta em cinco capítulos, pensados a partir de um recorte diacrônico. Elegemos essa estratégia para melhor compreendermos as origens de um processo de ensino tão questionado por profissionais contemporâneos. Parafraseando-se o clichê histórico, quisemos analisar o passado, a fim de melhor entendermos as falhas que ocorrem hodiernamente, na expectativa de contribuir, de alguma forma, com um futuro educacional senão melhor, ao menos mais consciente. Os resultados da pesquisa, dessa forma, apresentar-se-ão sob a seguinte lógica:

O primeiro capítulo, *O Ensino da Língua Portuguesa no Brasil*, tratará de um breve histórico do ensino de língua portuguesa, em um recorte que abordará desde a educação jesuítica nos tempos de um Brasil Colônia (cf. SOARES, 1996) até as recentes contribuições das teorias linguísticas do *sociointeracionismo* e dos *gêneros discursivos* (cf. BAKHTIN, 2003). Trataremos também nesse capítulo da história do livro didático na educação brasileira (cf. OLIVEIRA, 1984; FREITAG et al, 1989) e da inserção dos Livros Didáticos de Português (LDP) nas salas de aula (cf. WITZEL, 2002). Ao final do capítulo, pretendemos apontar as mudanças surgidas na educação brasileira com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), contextualizando a força que os materiais apostilados adquiriram no final do Século XX, em um contexto nacional de mercantilização do ensino (CARMAGNANI, 1999a e BUNZEN, 2001 e 2005).

No segundo capítulo, intitulado *Os Estudos Linguísticos como Fundamento para o Ensino de Produção Textual*, evocaremos os primórdios da Linguística Textual no Brasil (cf. KOCH, 2002), enfocando, a partir de então, as concepções de *língua*, *sujeito*, *texto* e *sentido*

(cf. KOCH e ELIAS, 2006; FURLANETTO, 2007), que adquiriram nova importância após as publicações de Bakhtin, só amplamente traduzidas no Brasil após 1990. À luz ainda das teorias bakhtinianas, abordaremos as diferenças entre *gêneros* (discursivos e textuais) e *tipos textuais*, mostrando as confusões teórico-metodológicas que ainda envolvem o assunto (HENRIQUES, 2011; MARCUSCHI, 2005 E 2008; SANTOS, 2009). Na esteira do tema, exporemos como os meios acadêmicos têm lidado com a profusão de teorias linguísticas hodiernas, ao formar o professor de Língua Portuguesa do Século XXI (BAGNO, 2003; BATISTA, 1997; MATENCIO, 2001; NEVES, 2001).

Em *Brasil: país dos vestibulares e dos concursos públicos*, terceiro capítulo do trabalho, levantaremos o histórico do vestibular no Brasil, mostrando como essa prova tem moldado as orientações pedagógicas de Ensino Médio (MANZANO, 2001; MOTOYAMA e NAGAMINI, 2007; BACCHETO, 2003) e como, a partir de 2009, o ENEM tem feito parte do processo seletivo de ingresso dos cursos de graduação. Abordaremos, também, as mudanças que o exame sofreu desde 1998. Em virtude de a correção do texto dissertativo constituir-se em uma etapa de suma importância para a entrada na universidade, trataremos, também, do histórico de ensino da *redação escolar*, esclarecendo as mudanças e as implicações que a terminologia *produção textual* trouxe ao ensino da disciplina (GERALDI, 2003; GUEDES, 2009). Assim, apresentaremos um panorama das avaliações de redações, a fim de elucidar como o tema vem sendo tratado desde que os parâmetros de criatividade foram deixados de lado para cederem espaço aos critérios fixos estabelecidos por bancas de vestibulares diversos e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), instituição responsável pela proposta das redações do ENEM (KRAUSE, 1985; MALFACINI, 2009 e 2010; SUASSUNA, 1996).

Após todo esse levantamento, trataremos do ensino da dissertação escolar sob uma perspectiva semiótica. Dessa forma, o quarto capítulo desta pesquisa, *Dissertação escolar: um gênero emergente?* Versará sobre a antiga retórica (BARTHES, 1975; SANTAELLA, 2009), em busca de uma base teórico-científica que consubstancie o olhar semiótico que a dissertação tem recebido, sobretudo levando-se em conta a tripartição primeiridade, secundidade e terceiridade, totalmente aplicável ao estudo da dissertação, sob o viés peirciano do texto dissertativo conjectural, relacional e argumentativo (PEIRCE, 2000, SANTAELLA, 1996 e 2009).

Finalmente, o quinto capítulo, referente à *Análise do Córpus*, trará três obras didáticas de referência, *Português: Língua, literatura e produção de texto (volume único)*, *Português – Ser Protagonista (3º ano do Ensino Médio)* e *Português linguagens: volume 3* em

comparação com três apostilas de sistemas de ensino famosos, *Sistema UNO de Ensino*, *Sistema pH de Ensino* e *Sistema FTD de Ensino*. Como eixo de análise, serão observados os itens que retratam as concepções teóricas adotadas, a metodologia do ensino da *dissertação escolar* (DE), a fundamentação teórico-metodológica dos professores e as propostas de avaliação (que comporão um quadro crítico-analítico das obras analisadas). É importante salientar que a escolha de tais critérios surgiu a partir da leitura do artigo *Contribuições ao debate sobre o material didático de língua portuguesa*, de Lívia Suassuna (2006, p. 153-171), no qual a autora sugere aproximadamente vinte e seis itens que deveriam ser observados por um professor em um LDP.

Em um adendo, pretendemos sintetizar, em breves resenhas, alguns livros tradicionalmente encontrados no mercado editorial, cujo objetivo seja o ensino da *redação escolar* ou, mais atualmente, da *produção textual*. Tais materiais ainda são fartamente usados como apoio teórico por professores do Ensino Fundamental e Médio, merecendo, portanto, ser analisados à luz das exigências teóricas e mercadológicas atuais.

Assim, esperamos, ao fim da pesquisa, mostrar como o Livro Didático de Português (LDP) e as Apostilas Escolares (AE) abordam o ensino da PT, identificando semelhanças (e diferenças) metodológicas. Partimos da premissa de que LDP, preocupadas em cumprir determinações legais do MEC, atendam mais às orientações linguísticas contemporâneas, enquanto as AE, de cunho mais pragmático, estejam mais voltadas para a busca de resultados positivos em provas de concursos diversos.

Finalizando, apresentaremos as conclusões a que chegamos a partir das nossas premissas de análise.

1 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

1.1 Breve histórico do ensino de Língua Portuguesa

Mesmo no Século XXI, é comum observarmos, nas escolas, uma prática pedagógica de Língua Portuguesa voltada exclusivamente para o ensino da gramática normativa, como um estudo prescritivo. Nele predomina uma visão analítica da língua, sob a qual estudamos as partes segmentadas de um todo chamado Gramática, com ênfase para Fonologia, Morfologia e Sintaxe, por meio de frases soltas, descontextualizadas. Um estudo realizado na cidade de São Paulo (NEVES, 2001), empreendido com 170 professores dos ensinos fundamental e médio, por exemplo, atesta que 62,67% das aulas de Português são voltados para exercícios de reconhecimento de classes de palavras e de funções sintáticas.

Talvez isso encontre certa explicação na tradição construída a partir do Século XIX, quando a disciplina *Português* – tardiamente, cumpre-nos salientar – passou a fazer parte dos currículos escolares brasileiros (SOARES, 1996). Até então o que tínhamos era a Língua Portuguesa para a alfabetização. Até meados do Século XVIII, quando ocorreu a Reforma Pombalina, os jesuítas dominavam o ensino brasileiro com sua metodologia pedagógica, na qual não havia espaço para a língua portuguesa². Da alfabetização, passava-se diretamente ao Latim, num programa de estudos da Companhia de Jesus usado em todo o mundo, chamado *Ratio Studiorum*. Publicado em 1599, esse paradigma estruturava o ensino em dois ciclos: o primeiro, correspondente ao secundário, dividia-se em cinco classes, três de Gramática, uma de Humanidades e uma de Retórica³ e se estendia por seis ou sete anos. O segundo, correspondendo ao nível superior, compreendia três anos de Filosofia e quatro de Teologia (FÁVERO, 1996, p. 85).

Deduzem-se três razões principais para a Língua Portuguesa não fazer parte do currículo escolar até a primeira metade do Século XVIII. A primeira delas era que quem se escolarizava fazia parte das classes privilegiadas, seguindo, portanto, o modelo educacional da época, no qual se destacava o *status* do Latim e do aprendizado por meio dele (clássico): havia a pressuposição de que o grupo social mais abastado, que continuaria seus estudos, estaria habituado a práticas frequentes de leitura e escrita fora da escola. Para esses alunos, oriundos da classe social dominante, o (re)conhecimento da variedade de prestígio da língua

² Ao estudarmos a trajetória histórica do ensino (escolar) da língua no Brasil, em seus primórdios, percebemos que houve uma tentativa de análise da gramática indígena, durante as missões jesuíticas, quando José de Anchieta (1595) escreveu *Arte da Gramática*. É válido lembrarmos que, nesse contexto, os jesuítas catequizavam o índio na língua portuguesa, sem se preocuparem com uma educação intercultural (SILVA, 2011).

³ Para muitos pesquisadores, essa seria a origem da divisão das aulas de Língua Portuguesa em gramática, produção textual e literatura (cf. RAZZINI, 2000).

nada mais seria do que a sistematização escolar de uma língua falada em casa. Assim, o ensino da Língua Portuguesa era oferecido como um estudo de segunda língua, com continuidade de um modelo já conhecido pelo estudo da gramática latina.

A segunda dizia respeito ao fato de a língua portuguesa *ainda* não fazer parte do uso social, senão como língua geral, uma mistura de línguas indígenas faladas no território brasileiro. Apesar das controvérsias, foi o Marquês de Pombal, nos anos 50 do Século XVIII, que tornou obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil, justificando que era prática de uma nação dominante incutir no povo dominado também o domínio linguístico. Segundo Pombal, “a língua seria uma maneira de desterrar os povos [que viviam no Brasil] da barbaridade e ao mesmo tempo incutir neles o respeito e o afeto ao Príncipe por/através de sua língua”. (SOARES, 1996).

Por fim, a terceira razão, decorrente das outras duas já vistas, era o fato de o idioma português ainda não se constituir como uma área de conhecimento em condições de gerar uma disciplina escolar. Mais uma vez, foi a Reforma Pombalina que mudou esse ponto de vista, baseando-se na proposta de Antônio Verney, autor de *O verdadeiro método de estudar*, em 1746. No tratado, o autor propõe que, além da alfabetização em Português, o estudo da gramática da língua portuguesa deveria preceder o estudo/ensino da gramática latina, devendo esta ser ensinada em comparação e contraste com a primeira. Só assim o português passou a componente curricular, passando a ser visto como instrumentalização para o ensino do Latim.

Foi na virada do Século XX que o Latim perdeu seu valor social, passando a ser excluído dos ensinos fundamental e médio. Consequência da publicação de inúmeras gramáticas brasileiras que surgiram a partir do Século XIX, e da implementação da Imprensa Régia em 1808, a gramática portuguesa foi ganhando autonomia, libertando-se do papel secundário frente à latina. Foi nesse contexto que surgiram as gramáticas escritas por professores e dirigidas a seus alunos, o que veio a ratificar a importância dos estudos de gramática na escola. Nesse momento histórico (1837), também é importante ressaltar a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, que instalou e consagrou, durante décadas, o padrão do ensino de língua no Brasil. Significativamente, foram os professores desse colégio os autores dos principais manuais de gramática e retórica usados durante os Séculos XIX e XX. A título de exemplo, a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, publicada em 1895⁴, dominou durante mais de 70 anos o ensino de Português, com sua 43ª e última edição datada de 1969.

⁴ Uma curiosidade: o cargo de ‘professor de português’ foi criado no país por decreto, em 1871 (SOARES, 1998, p. 10).

Efetivamente, no que diz respeito ao início do Século XX, cumpre-nos salientar a reforma do ensino secundário, consolidada pelo Decreto nº 21.241, de 04 de abril de 1932, que “teve o mérito de dar organicidade ao ensino secundário, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e outro complementar, e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior” (ROMANELLI, 1997, p. 135). Na mesma página, a autora grifa, citando as palavras de Francisco Campos, que “a finalidade exclusiva do ensino secundário deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da vida nacional”, em vez de apenas a matrícula em cursos superiores. Quanto ao ensino do Português, este passa a ser obrigatório nas cinco séries do ciclo fundamental. A Literatura aparece no ciclo complementar, para os candidatos ao curso de Direito.

A década de 50 (Século XX) trouxe importante contribuição para o ensino normativo da língua: a promulgação da Portaria nº 36, de 28 de janeiro de 1959, popularmente conhecida até hoje como Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Com o objetivo de simplificar e unificar os conteúdos e a nomenclatura estudada no país, a nova NGB aconselhava o vigor de seu conteúdo como ensino programático e atividades decorrentes nas escolas de todo o Brasil, a partir do ano letivo de 1959⁵; mas até hoje vemos as gramáticas, os livros didáticos e os programas escolares dividindo o ensino da Língua Portuguesa em segmentos estanques – Fonética, Morfologia e Sintaxe – e tendo como apêndice, respectivamente, os capítulos de figuras de sintaxe, gramática histórica, ortografia, pontuação, significação das palavras e vícios de linguagem. Segundo Soares (1996), esta permanente primazia da gramática talvez se explique pela força da tradição jesuítica, que persistiu do Século XVI ao XX, conforme já visto. Uma outra hipótese remete ao abandono do ensino da *Retórica* e da *Poética*, vazio que só recentemente voltou a ser preenchido, com as modernas teorias de leitura e produção textual, assim como a revitalização da Estilística.

Foi também, a partir da década de 50 do século passado, que houve uma real modificação no conteúdo da disciplina de Português, em virtude de questões socioculturais, principalmente com a promulgação da Constituição de 1946 (ROMANELLI, 1997), um documento de inspiração ideológico-liberal-democrática. Foi aí que aumentaram as possibilidades de acesso à escola, o que exigiu a reformulação das funções e dos objetivos

⁵ Até 1958, havia no ensino do português no país um total conflito no emprego de termos gramaticais, o que só gerava polêmicas e discussões, prejudicando sobremaneira o estudante que viria a prestar algum tipo de concurso. A NGB, instituída a partir de uma comissão de renomados professores do Colégio Pedro II, não foi unânime, mas teve o mérito de acender o debate sobre o ensino de língua, fato até então incomum (cf. HENRIQUES, 2009).

dessa instituição, principalmente no que tange às mudanças nas disciplinas curriculares. Com a democratização, os filhos dos trabalhadores chegam à escola, o que, nos anos 60, duplicou o número de alunos matriculados no ensino primário e quase triplicou a quantidade destes matriculada no ensino médio.

Como decorrência, “embora os professores já fossem egressos das recém-criadas Faculdades de Filosofia, formados não só em língua e literatura, como também em pedagogia e didática” (SOARES, 1996, p. 09), ocorreu uma contratação mais ampla e menos seletiva dos professores, culminando na depreciação da função docente e obrigando-os a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente. Uma delas foi atribuir ao livro didático a tarefa de elaborar aulas e exercícios, assunto que abordaremos adiante nesta pesquisa.

Conforme atesta a autora de *Técnica de Redação*⁶, é digno de nota que, nessa época, os manuais didáticos passaram a incluir exercícios (de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática), dando ao autor do livro didático um papel de destaque no processo pedagógico, no qual ele assume a tarefa não só de preparar o cronograma das aulas, como também a de propor as respostas consideradas como “corretas” para os exercícios propostos. Nas palavras de Bunzen e Roxo (2005, p. 80), “os autores de livros didáticos e os editores passam, portanto, a ser autores decisivos na didatização dos objetos de ensino e, logo, na construção dos conceitos e capacidades a serem ensinados.” E, se por um lado a fabricação de um material como subsídio didático diminuiu a responsabilidade da escolha sobre o que se ensinar, por outro permitiu não só o aumento da carga horária dos professores, como também a diminuição da remuneração docente e até o desprestígio da profissão que presenciamos hodiernamente (GERALDI, 2003, p. 124-131).

Voltando ao contexto dos anos 70, vemos que o ensino do Português sofreu mais uma radical mudança, em virtude da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5692/71). Resultante da intervenção feita nesse momento histórico pelo movimento militar de 1964, a nova lei punha a educação a serviço dos objetivos e ideologia do governo vigente, passando a língua a ser considerada *instrumento*⁷ para esse desenvolvimento, com seu foco voltado para o *uso*⁸. Na época, mudou-se a denominação da disciplina, nas séries iniciais, de

⁶ Obra que se tornou referência no ensino de língua portuguesa nas décadas de 70 e 80.

⁷ Do ponto de vista linguístico, a essa época concebia-se a língua como instrumento da comunicação, por influência da teoria da informação vigente na década de 70. Assim, à luz de Jakobson (1976), *a língua era um código através do qual se enviavam mensagens de emissores para receptores, com funções variadas, conforme a ênfase dada a um dos elementos do circuito da comunicação.* (BEZERRA, 2005, p. 44)

⁸ A concepção da língua como **sistema**, prevalente até então no ensino da gramática, e a concepção da língua como **expressão estética**, prevalente inicialmente no ensino da retórica e da poética e, posteriormente, no ensino de textos, são substituídas pela concepção da língua como **comunicação**. (SOARES, 1996)

*Português para Comunicação e Expressão*⁹ – *insaudosa expressão*, na opinião de Henriques (2009, p. 21) –, e os objetivos desse ensino passaram a ser pragmáticos e utilitários, com o aluno considerado emissor e receptor de códigos diversos, verbais e não verbais¹⁰. Nesse cenário, a gramática passou a ser minimizada nos livros didáticos¹¹, e os textos de jornais e revistas passaram a conviver com os textos literários. A linguagem oral, por sua vez, também passou a ser valorizada e, pela primeira vez, apareceram nos livros didáticos exercícios voltados para o desenvolvimento da linguagem oral em seu uso cotidiano¹².

Devemos destacar que, até a década de 70, o ensino de língua se pautava na listagem de nomenclaturas, geralmente voltadas para aspectos morfossintáticos. Nas raras situações em que o texto, prioritariamente literário, era abordado em sala, voltava-se sua abordagem para as questões de compreensão, “sem que os alunos tivessem maior contato com suas condições de produção e recepção. O quadro não mudava muito com relação à redação: o texto era um produto e partia de temas soltos e descontextualizados” (SANTOS, 2008).

Ainda segundo a autora, com a *obrigatoriedade* de não se ensinar gramática e a recomendação da Lei 5692/71 de que fossem lidas obras de autores nacionais na escola, houve a expansão do mercado dos livros paradidáticos no Brasil. A medida, que por um lado contribuiu com a ampliação do trabalho didático com a leitura, por outro, foi mal sucedida. Isso porque não contou com cursos de atualização de professores, deixando-os pressionados a adotarem livros sugeridos por catálogos de editoras, que dividiam suas obras conforme série, idade ou assunto, visando, sobretudo, à venda massiva das mesmas. Com a falta de tempo para ler muitos livros, os professores acabavam adotando obras idênticas para várias classes, não levando em conta o gosto ou a maturidade de diferentes leitores, mesmo pertencentes a uma mesma faixa etária. Do então despreparo docente, surgiram também as avaliações

⁹ A respeito da Lei 5.692/71, lemos em Proença Filho: Propõe-se o abandono do “ensino verbalístico e academizante” para partir vigorosamente para um sistema educativo de 1º e 2º graus, voltado para as necessidades do desenvolvimento (...), o abandono do ensino meramente propedêutico pela adoção de um processo que valoriza progressivamente o estudante (...) (1973, p. 13)

¹⁰ Ainda conforme Henriques (2009), o parecer 853/71 do Conselho Federal de Educação indicava sem muita precisão que as “sistematizações gramaticais” só deveriam começar a ser alcançadas “a partir das séries finais do 1º grau”. Na mesma obra, destacam-se as palavras de Evanildo Bechara (1985, 9), que critica a tal prática de ensino como novidadeira, introduzindo, além da doutrina discutível, figuras e desenhos coloridos tão extemporâneos e desajustados.

¹¹ É nesse momento que surge a até então impensável polêmica sobre ensinar ou não a gramática na escola fundamental. (SOARES, 1996).

¹² A proposta era que outras modalidades de Comunicação e Expressão poderiam levar à manifestação integral da personalidade adolescente, valendo sua efetiva participação na vida comunitária e no processo social. Tais modalidades seriam as diferentes modalidades do português, a utilização das línguas estrangeiras, a prática do desenho em suas múltiplas manifestações, o contato com a música e a prática da educação física (PROENÇA FILHO, 1973, p. 38).

formais, com notas a partir de provas e testes, sem que se privilegiasse a verdadeira fruição do texto ou a leitura como prazer.

Assim, apesar das propostas vanguardistas¹³ trazidas pela mudança – ou em virtude delas –, a fuga à tradição do ensino da língua sofreu duras críticas¹⁴, e os resultados obtidos a partir de meados da década de 70 com o ensino de língua foram tão duvidosos, que houve o resgate da denominação *Português*, pelo Conselho Federal de Educação, nos anos 80. Acrescente-se a isso que não se justificava, na segunda metade dessa década, em meio ao processo de redemocratização do país, que o ensino de Língua Portuguesa se baseasse em um contexto político e ideológico já desacreditado, ainda mais se levarmos em conta as novas teorias linguísticas que começavam a chegar ao Brasil, no âmbito do ensino da língua materna.

Nos anos 80, vemos a Linguística aplicada ao ensino do Português chegando às escolas, sobretudo, com as vertentes da Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual, Pragmática e Análise do Discurso. Consequência da introdução das ciências linguísticas nos cursos de Letras, a partir da década de 60 (MATÊNCIO, 2001, p. 65), são diversas e significativas as interferências delas no componente curricular de Língua Portuguesa, ainda em curso.

Para Soares (1996), primeiramente a Sociolinguística nos alertou para as diferenças entre o “padrão culto” e as variantes linguísticas faladas pelos alunos, forçando professores a uma nova atitude, e, por conseguinte, diversificada metodologia diante da heterogeneidade linguística na sala de aula. Em segundo plano, a Linguística, ao desenvolver estudos sobre a descrição do Português escrito e falado, deixou para trás a concepção prescritiva da língua que trazia em si a crença de que só se deveria conhecer a gramática da língua escrita, o que mudou a concepção da natureza e do conteúdo de uma língua para fins didáticos. Em terceiro lugar, a Linguística Textual evidenciou a necessidade de que a gramática não se limitasse às estruturas fonomorfo sintáticas, postulando que o texto, em sua modalidade oral ou escrita, devia ter presença garantida no ensino (lições outrora já vistas nas abordagens retóricas e estilísticas

¹³ Consideramos bastante vanguardista ler, em *Língua Portuguesa, Literatura Nacional e a Reforma no Ensino*, o seguinte comentário a respeito da lei 5.692: O ensino de Língua Portuguesa (...) pode contribuir excepcionalmente para a ampliação do repertório do educando. Em termos metodológicos, os exercícios de expressão oral costumam ser eficientes. Permite-se ao aluno *falar, trocar ideias, debater, concluir*, em tempo de aula, sem artificialismos ou constrangimentos, garantida a ordem dos trabalhos didáticos e a boa orientação do professor.[...] Não nos esqueça que a reforma coloca em destaque, no currículo, as *atividades*; elas facilitam os exercícios de expressão oral. (PROENÇA FILHO, 1973, p. 69).

¹⁴ Tais modificações curriculares foram contemporâneas ao desenvolvimento da indústria gráfica no Brasil. Os livros didáticos exageradamente ilustrados e coloridos levaram Osman Lins a denominá-los ironicamente como “*uma Disneylândia Pedagógica*”, “*um delírio iconográfico*” em sua obra *Do ideal e da glória: problemas interculturais brasileiros*, de 1977 (SOARES, 1996).

das antigas antologias usadas nos bancos escolares), o que garantiu, conseqüentemente, espaço para a Semântica nos manuais didáticos produzidos mais recentemente. Para a autora, somam-se a esse grupo as influências da Pragmática e da Análise do Discurso, em virtude de trazerem à baila a noção de língua como enunciação, incluindo “as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (SOARES, 1996).

Mesmo que o ensino gramatical não tenha mudado tanto, foi a partir da década de 80 que vimos surgir uma preocupação maior com as variedades linguísticas, com as incoerências percebidas na nomenclatura gramatical e com a abordagem teórica que acompanhava as aulas de Língua Portuguesa. A título de ilustração, é oportuno citar aqui a pesquisa de José Roberto Rus Perez sobre o conteúdo linguístico de livros didáticos na década de 80. Após estudar quatro coleções voltadas para o até então segundo grau (entre elas, as de Douglas Tufano e Carlos Faraco & Francisco Moura), o autor percebe que a

língua é entendida sob a perspectiva de um sistema, mas esse aspecto descritivo apenas oculta o caráter normativo da gramática que emerge, como saber constituído que é, e continua a se perpetuar na escola. [...] No fundo, o conceito abstrato e universal – língua – transforma-se aqui em “língua portuguesa”, conceito específico e restrito, determinado histórica e geograficamente. Subjaz, sob toda essa elaboração teórica, uma valorização da palavra escrita, do signo como manifestação única do significado, independentemente do sistema de significantes e do processo de formação dos significados. Nesse afã de elevar o poder da palavra, ocorre uma negação do processo de produção da própria existência material e espiritual do homem e chega-se a uma mística: “e no princípio era o verbo”(PEREZ, 1991, p. 89)

Mais adiante, é também Perez que nos diz que

o livro didático constitui-se em mais uma peça, pela qual a sociedade capitalista procura engendrar uma visão harmônica integrada do mundo. Enquanto concretiza sua unidade na divisão social, o mundo capitalista necessita a todo instante reforçar suas representações, tais como: a *objetividade*, como terreno exclusivo do mundo da ciência, da natureza; a *subjetividade*, onde reina o mundo da arte, da beleza. Essas representações, necessárias para a manutenção de determinada formação social, são sustentadas por dicotomias mais antigas, inclusive da época clássica, que se perpetuam por um processo de cristalização. [...] Assim, além do trabalho com palavras isoladas, textos isolados, aparecem as seguintes oposições: língua/fala, sociedade/indivíduo, língua/literatura, emoção/razão, realidade/literatura, poder criativo/processo racional, denotação/conotação. Dessas elaborações, é fácil chegar a formas de percepção do mundo mais camufladas: certo/errado, culto/inculto, bem/mal (op.cit.p.90).

Assim, a Análise do Discurso, bem como a Linguística Textual, tem seguido colaborando com propostas de aplicação de conteúdos em textos, observando de que maneira uma ou outra escolha é decisiva na construção de sentidos. Entretanto, “a prática gramatical com base em textos é a que encontra mais reação por parte dos professores, devido à

dificuldade até mesmo de compreensão, por parte dos profissionais, da importância dessa mudança no ensino de LP” (SANTOS, 2011, p. 3).

É nesse cenário que surge, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), cujo objetivo principal seria expandir e melhorar a qualidade do sistema educacional para fazer frente aos desafios de um mundo tecnológico em constantes transformações¹⁵. Como uma das mudanças mais significativas trazidas pela nova LDB, tivemos a inclusão do Ensino Médio como etapa final da educação básica (Art. 36), com sua oferta sendo um dever do Estado, numa perspectiva de acesso para todos aqueles que desejarem (PCN, 1999, p. 21). Ainda no final do Século XX, são instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁶ (PCN), com uma proposta de um currículo baseado em competências básicas (e não no acúmulo de informações), apresentando vínculos com os diversos contextos da vida dos alunos (PCN, 1999, p.11).

Citando o artigo 26 da LDB, os PCN trazem a novidade da Base Nacional Comum (BNC), a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do grupo de alunos. No cerne da BNC está a dimensão de preparação para o prosseguimento dos estudos, caminhando no sentido da construção de competências e habilidades básicas, em detrimento do acúmulo de esquemas resolutivos pré-definidos (PCN, 1999, p.30). Fazendo parte da área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, a Língua Portuguesa¹⁷ é considerada prioridade, como língua materna geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria interioridade (PCN, 1999, p.33). E como o exercício da cidadania está atrelado à formação de bons leitores e produtores de textos, já que assim os educandos tornam-se mais críticos e autossuficientes, o *letramento*¹⁸, portanto, tornou-se um quesito essencial (SANTOS, 2008, p.3).

No texto dirigido ao ensino do Português, os PCN definem, em diversos momentos, os conceitos de *linguagem e língua*, assim como vão sendo frequentemente trabalhadas as

¹⁵ Cabe aqui sinalizar que é partir da década de 90 que começam a surgir as redes de ensino e seus sistemas apostilados, evidenciando, desde então, uma estratégia do setor privado de ampliar seu mercado, ao incidir sobre o espaço público na mesma medida em que o setor privado transfere parcela de suas responsabilidades para com a educação à iniciativa privada (ADRIÃO, 2009, p. 801). Uma possível explicação para o crescimento das redes de ensino pode estar nesse contexto histórico, já que os professores sentiram-se perdidos com as mudanças propostas pela LDB, e as escolas viram necessidade de renovação do material didático usado.

¹⁶ Salvo menção especificada, estaremos sempre nos referindo, nesta tese, ao texto dos PCN de Ensino Médio.

¹⁷ Cumpre lembrarmos que os PCN propuseram a integração da tripartição do ensino da língua portuguesa, focada em textos, abrangendo leitura, produção e análise linguística (SANTOS, 2012, p. 3).

¹⁸ O letramento envolve as mais diversas práticas da escrita na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita (...), até uma apropriação profunda (...). Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas o que faz o uso formal da escrita. A escrita é, pois, uma manifestação do letramento como atividade de textualização. (MARCUSCHI, 2001, p. 25)

noções de texto, discurso e gênero, elementos basilares para o ensino e para a aprendizagem da Língua Portuguesa na escola. “É a partir daí que aparecem os conceitos de gêneros discursivos¹⁹, em parte diretamente calcados em Bakhtin, embora não haja referência explícita no corpo do texto” (BRAIT, 2000, p.16).

Ao contrário do que pensam muitos professores, o estudo dos gêneros não é novidade no Ocidente. Platão já abordava o assunto há vinte séculos tratando dos gêneros literários, e, passando por nomes como Aristóteles, Horácio e Quintiliano, esse estudo continuou como uma tradição pela Idade Média e pelo Renascimento, chegando até o Século XX. No Brasil, o conceito dos gêneros tornou-se mais difundido a partir do Círculo de Bakhtin (batizado em homenagem a seu integrante de destaque, Mikhail M. Bakhtin), grupo de intelectuais formado entre 1919 e 1929 com o objetivo comum de discutir seu interesse pela Filosofia da linguagem. Como a obra bakhtiniana *Marxismo e Filosofia da Linguagem* foi a primeira do Círculo a ser publicada em português (tardamente em 1979), além dos problemas de tradução que ocorreram em cerca de vinte e cinco anos, foi só no final da década de 90 e início do Século XXI que o discurso pedagógico se apropriou, muitas vezes até levemente, de termos como *diálogo*, *interação* e *gêneros do discurso*²⁰ (FARACO, 2009, p.15).

Não obstante seja difícil definir os *gêneros textuais*, sabemos que são “os textos que encontramos em nossa vida diária” (MARCUSCHI, 2008, p. 155) com formas escritas ou orais bastante estáveis, histórica, social e culturalmente situadas; são entidades sociodiscursivas e formas de ação com alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas, que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sociopragmáticos, caracterizados como práticas sociodiscursivas que agem sobre o mundo e dizem o mundo, constituindo-o de algum modo. Diferentemente dos *tipos textuais*, são diversos, formando, em princípio, listagens abertas, com um alto poder de transmutação ou até mesmo de assimilação de um pelo outro (cf. BAKHTIN, 2003 [1979]). Enfim, em palavras mais simples, podemos dizer que, *toda vez que falamos ou escrevemos algo, (re)produzimos gêneros textuais*.

É conveniente salientar que, quando dominamos um gênero, dominamos uma forma de realizá-lo linguisticamente, e não apenas uma forma linguística. Isto porque a competência

¹⁹ Neste momento, não é nossa intenção discutir divergências quanto ao uso da nomenclatura dos *gêneros discursivos* ou *textuais*.

²⁰ Grifos do autor.

sociocomunicativa dos falantes lhes permite detectar o que é (in)adequado nas práticas sociais. Pelo menos intuitivamente, é possível a um falante conhecer estratégias de construção e de interpretação de um texto. É o contato com os textos da vida cotidiana que exercita nossa *capacidade metatextual* para a construção e inteligência de textos (KOCH, 2002, p. 53). Fazer uso de um gênero, escolhendo-o em detrimento de outros, é, pois, um mecanismo fundamental de socialização do indivíduo (cf. BRONCKART, 1999).

Para finalizar, recorreremos mais uma vez a Leonor Werneck dos Santos quando nos diz que:

A proposta dos PCN implica leitura e produção de textos como a base para a formação do aluno, considerando que a língua não é homogênea, mas um somatório de possibilidades condicionadas pelo uso e pela situação discursiva, e, por isso, deve ser oferecida ao aluno uma diversidade de gêneros textuais. O problema é como colocar essa ideia em prática (SANTOS, 2008, p. 4).

A mesma autora conclui que nem tudo o que os PCN apresentam pode ser considerado como do conhecimento (e prática) dos professores que atuam no nível básico da educação. Assim, o ensino mais produtivo e crítico, com base em textos, proposto pelos PCN é visto, por vezes, como algo estranho e utópico (op. cit., p. 3).

Não podemos nos esquecer de que o surgimento dos PCN coincide, ainda, com a ampliação dos meios de comunicação e das novas tecnologias, como a Internet, fator decisivo para a introdução de novas linguagens, daí decorrentes, em sala de aula²¹. Jornais, cinema, televisão, informática, publicidade, blogs, sites, entre outros exemplos, têm frequentado não só as aulas de Língua Portuguesa como as de outras disciplinas, o que tem levado muitos pesquisadores (cf. BAGNO, 2003) a defender “o ensino de uma pluralidade de variedades linguísticas [...] com uma diversificação de gêneros textuais que possibilite ao aluno produzir seu próprio conhecimento linguístico” (BEZERRA, 2005, p. 46).

Sendo assim, é fato que vivemos neste início de Século XXI um momento de transição. Os professores recém-formados já perceberam que não é mais possível simplesmente dar as costas a todas as contribuições da ciência linguística contemporânea e continuar a ensinar de acordo com os preceitos da Gramática Tradicional (BAGNO, 2003, p. 17). Por outro lado, estão aprendendo a concretizar essa consciência em sala, tentando pôr em prática aulas mais dinâmicas, mesmo que muitos ainda relatem sentirem-se tolhidos ora por programas de curso arcaicos, defendidos por orientadores(as) pedagógicos(as) pouco democráticos(as), ora pela obrigatoriedade do uso do livro didático em todas as aulas (muitas

²¹ No que diz respeito aos manuais da Língua Portuguesa voltados para a educação básica, há uma tendência, desde o final do século XX, de que abordem tiras, histórias em quadrinhos e propagandas, retiradas de jornais e revistas, para leitura e estudos gramaticais (BEZERRA, 2005, p. 45).

vezes, inclusive, distribuídos por governos municipais, estaduais e federais na expectativa de ajudar o desempenho escolar dos alunos), ora pela cobrança de pais, que ainda rejeitam propostas linguísticas mais arrojadas por serem diferentes das que vivenciaram em seus tempos de estudantes.

Conforme Britto (2007, p. 57):

O fato é que os estudos e propostas educacionais construídos em função das áreas de conhecimento escolar não consideram a educação escolar como um processo geral, produzindo sua reflexão a partir de um *a priori* de que a forma de organização disciplinar do ensino é um dado inquestionável e, ao fazerem assim, andam em círculo, estabelecendo uma interlocução que se encerra no próprio espaço da disciplina, de sua história e conteúdos.

Desde já, deixo explícito que qualquer solução que se queira específica para o ensino da língua portuguesa não se fará com soluções isoladas ou disciplinares, por melhor que sejam as análises e as propostas, mas apenas concatenada com um profundo rearranjo no sistema escolar e na educação disciplinar.

Além de tudo isso, o Brasil vive hoje a *febre* do uso de materiais apostilados, com mais de 40 sistemas de ensino, atendendo a cerca de 1,3 milhões de alunos (NUNES, 2012, p. 12)²². Originariamente adotados em escolas particulares, os sistemas de ensino se expandiram, e a partir de 2007 os pequenos municípios têm-se tornado, ao que parece, o principal mercado das redes privadas de ensino. Em Cerquillo, por exemplo, cidade paulista de 37 mil habitantes vizinha a Sorocaba, a prefeitura preferiu buscar parcerias com entidades privadas que se especializaram na venda de matérias didáticos e assessoria pedagógica (cf. BARROS²³, 2011).

Gestores de municípios que adotaram o uso de apostilas educacionais defendem a *padronização do ensino*, que, segundo eles, garante a qualidade do ensino por meio da homogeneização dos projetos pedagógicos (ADRIÃO, 2009, p. 812). A fim de que tal padronização ocorra, os sistemas privados de ensino disponibilizam assessoria para as escolas conveniadas, com equipes pedagógicas treinadas para atender a seus clientes (escolas conveniadas), fazendo esse trabalho em visitas constantes, promovendo *workshops* com autores e pedagogos renomados e, ainda, disponibilizando sites com sugestões e exemplos dados por professores integrantes das escolas assistidas (cf. NUNES, 2012, p. 13).

Enfim, o debate é vasto, e pretendemos levá-lo adiante no decorrer desta tese.

A partir desse breve histórico, resta-nos investigar qual a importância (real) que a Produção Textual adquire nos livros e materiais didáticos de Língua Portuguesa.

²² Para saber mais sobre o assunto, recomendamos a leitura da dissertação de mestrado de Leandro A. de Loiola Nunes, intitulada *Texto dissertativo: um produto para o ensino* (USP, 2012).

²³ Rubem Barros é repórter especialista em educação, editor da revista Educação. Os dados aqui referidos estão disponíveis em www.revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/114/artigo234044-1.asp. Consulta feita em 24-10-2012.

1.2 A história do livro didático na educação brasileira

A partir do Século XIX, momento em que os modelos escolares semelhantes aos que conhecemos hoje foram implantados em maior escala nos países ocidentais, os primeiros livros didáticos (doravante, LD) surgiram nas escolas de elite como única forma autorizada de complementar os até então hegemônicos e legítimos textos sagrados (OLIVEIRA, 1984, p.26). Cumpre ressaltarmos que à época não havia a preocupação com a autonomia intelectual dos alunos, já que as práticas pedagógicas estavam voltadas, essencialmente, para a memorização e a recitação de conteúdos.

Com a Revolução Industrial, o LD começava a assumir, sobretudo no Reino Unido, um papel mais representativo nas questões relacionadas à aprendizagem e à política educacional. Ainda mais se levarmos em conta que foi a partir de então que os exames públicos começaram a determinar a adoção de determinados livros. Segundo Souza (1999c, p. 95):

A partir daí, observa-se o delineamento de um percurso que vai dos exames em direção aos livros selecionados para adoção obrigatória, passando pelos interesses dos próprios autores, que, por sua vez, estabelecem níveis e parâmetros para os exames, chegando até os currículos escolares propriamente ditos. Nesse quadro histórico que data do início do século passado, já era possível observar a importância do livro didático.

No Brasil, a história do livro didático passa por vários momentos; a grande crítica, porém, que se faz a sua implementação diz respeito à maneira como esta foi feita, sempre marcada por decretos, leis e medidas governamentais, enfim, por órgãos pouco familiarizados com a problemática da educação e, raras vezes, qualificados para gerir a complicada questão do LD (FREITAG et al., 1989, p. 11). Por conseguinte, a distribuição e o uso do material didático no país, muito mais do que atender a uma escola que se pretendia popular, a partir da década de 30²⁴, visava a interesses políticos impostos, e não a interesses dos profissionais da educação²⁵ (CARMAGNANI, 1999a, p. 46). Lamentavelmente, até hoje o LD é considerado uma fonte quase exclusiva de “saber institucionalizado” de que dispõem alunos e professores, funcionando como o portador de saberes que *devem* ser assimilados tanto por um quanto por

²⁴ Foi a partir dessa época que se consagrou o termo ‘livro didático’ “entendido até hoje como sendo, basicamente, o livro adotado na escola, destinado ao ensino, cuja proposta deve estabelecer aos programas curriculares escolares” (WITZEL, 2002, p.11). A definição do termo ocorreu primeiramente no Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938.

²⁵ A regulamentação oficial do livro didático esteve intimamente ligada à política educacional em cada conjuntura política. Durante o Estado Novo, conforme Oliveira, “pelo menos dois projetos de alta significação deram ao projeto do livro didático uma importância destacada: o da nacionalização do ensino e do Movimento de Juventude Brasileira” (OLIVEIRA, 1984, p.37).

outro, à medida que as escolas o legitimam como um BEM, em oposição a algo que seria negativo²⁶ (CORACINI, 1999b, p.34).

Desde 1938, ano em que foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), o Brasil começou a se preocupar com a produção, importação e uso do livro didático, tendo em vista o encarecimento dos livros importados (CARMAGNANI, 1999a, p. 46). Em um contexto histórico-educacional, as relações entre educação e desenvolvimento foram marcadas por uma crescente distância entre a necessidade do segundo e a forma como se expandiu a primeira (ROMANELLI, 1997, p. 127). Ainda quanto à análise da autora, transcrevemos:

no que tange especificamente à educação, [...] a par do crescimento da demanda potencial, ocorria, e aceleradamente, um crescimento da demanda efetiva. Esse crescimento acabou por pressionar o sistema educacional existente, que sofreu, a partir de então, uma expansão jamais vista antes. Além disso, parece-nos, ficou mais ou menos claro que essa expansão, todavia, sofreu deficiências profundas. Quantitativamente falando, a expansão existiu, mas foi contida pela inelasticidade da oferta, pelo baixo rendimento do sistema escolar e por seu acentuado aspecto de discriminação social. Qualitativamente, essa expansão sofreu deficiências de caráter estrutural, porque tanto em relação à demanda quanto em relação à oferta ela se processou em direção oposta àquela exigida pelo desenvolvimento brasileiro. Com isso, quer-nos parecer que conseguimos dar fundamentos à nossa hipótese de que, desde 1930, cresceu a defasagem entre educação e desenvolvimento no Brasil (id., ib.).

Esse fato nos leva a formular a hipótese de que, desde sua implantação, o LD²⁷ teve o intento de oferecer um suporte para uma política educacional que necessitava de resultados rápidos para suprir um mercado de trabalho emergente. Assim, os LD passam a cumprir o papel de “verdadeiros livros de textos para os alunos, e livros-roteiros para os professores para que aprendessem a servir-se bem daqueles, automatizando-se, a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a máquinas de repetição material” (GERALDI, 2003, p. 117). Os LD são então considerados materiais que contêm uma verdade sacramentada a ser transmitida e veiculada. “Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar com o LD, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la” (SOUZA, 1999a, p. 27).

²⁶ Segundo a autora, todo processo de legitimação provém do conhecimento de valores que constituem a ética de um grupo social, o que significa que se legitima o que é considerado um valor, ou um BEM (grifo da autora), em oposição a algo negativo. Nesse sentido, “a legitimação do LD se daria na escola, instituição a quem é atribuída a função de preparar o cidadão para a vida em sociedade, de acordo com os valores que essa sociedade reconhece como seus, ao mesmo tempo em que os constrói”. (CORACINI, 1999b, p.33)

²⁷ Durante vários anos, o desempenho da CNLD foi criticado em virtude de uma política altamente centralizadora, o que denotava a ineficácia do governo frente ao sistema de ensino brasileiro. Somado a isso, vale ainda destacar outro agravante: foi a partir de então que o LD “se transformou em um produto de um mercado muito lucrativo, o que fez surgir, no já complicado cenário educacional, uma crescente especulação comercial” (WITZEL, 2002, p. 13).

Na década de 60, a assinatura dos acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) possibilitou a distribuição gratuita de milhões de LD no Brasil. O convênio, assinado em 1967, tinha como meta da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) tornar disponíveis, em três anos, cerca de 51 milhões de livros para estudantes brasileiros. Além disso, a COLTED propunha a instalação de bibliotecas e cursos de treinamento de professores em várias etapas. Para isso, a Comissão dispunha de farta disponibilidade de recursos financeiros (FREITAG et al., 1989, p.14).

Os resultados desastrosos desse acordo são muitos, mas destaca-se a interferência americana nos vários níveis da escola brasileira, com um rígido controle de conteúdo do que era traduzido ou produzido no país. Isso se tornaria na época a principal reivindicação do movimento estudantil, cujas organizações foram colocadas, em seguida, na clandestinidade. Alguns setores acreditavam, inclusive, que o convênio com os EUA levaria à privatização da educação brasileira (DICIONÁRIO INTERATIVO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2001).

A COLTED foi extinta em 1971. Em 1976, a política do LD passou por nova definição com o Decreto-Lei nº 77.107, que transferiu para a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) a responsabilidade do Programa do Livro Didático, estabelecendo as diretrizes para a produção de material didático, assegurando sua distribuição em território nacional, formulando um programa editorial e cooperando com instituições educacionais, científicas e culturais (públicas e privadas) na execução de objetivos comuns (FREITAG et al., 1989, p. 15). Ainda segundo esses autores, é nessa época que surge, explicitamente, a vinculação da política governamental do LD com a criança *carente*.

Na década seguinte, extinta a FENAME, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), por meio de uma política centralizadora e assistencialista, com a incumbência de gerenciar, entre outros, o PLIDEF (Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental). Os problemas resultantes dessa medida foram as dificuldades de distribuição dos livros dentro dos prazos previstos, *lobbies* das editoras e editores junto a órgãos estatais, além do autoritarismo implícito na tomada de decisões pelos responsáveis no governo, conforme FREITAG et al. (op. cit., p.16). Com isso, muitos livros de qualidade duvidosa foram mandados para as escolas, evidenciando-se a falta de rigor com que diversos LD foram elaborados e avaliados. “Esse problema se torna especialmente grave quando atentamos para o fato de que, para muitos alunos, o LD é o único livro com o qual eles têm contato (WITZEL, 2002, p. 16).

Com a expectativa de garantir uma política de regulamentação de material didático mais competente e eficaz, o MEC criou, em 1997, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Entre seus objetivos, o programa visava contribuir para a socialização, universalização e melhoria do ensino para os alunos de escolas públicas cadastrados pelo Censo Escolar em todo o país; diminuir as desigualdades educacionais entre as regiões do país, buscando oferecer um padrão mínimo de qualidade pedagógica; favorecer a participação ativa e democrática do professor na seleção dos LD e promover a melhoria física e pedagógica do material, garantindo seu uso por três anos consecutivos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001).

As obras didáticas inscritas no PNLD e aprovadas pela Comissão Especial de Recepção e Triagem são encaminhadas para a Secretaria de Educação Fundamental (SEF), que estabelece diversas estratégias para a avaliação pedagógica das obras: primeiro, formam-se equipes de especialistas, com experiência docente nas áreas de conhecimento. Cada equipe possui um coordenador e um assessor, que desenvolvem a análise e a avaliação junto aos especialistas-pareceristas; os especialistas elaboram resenhas dos livros aprovados, que passam a fazer parte do Guia dos Livros Didáticos e, finalmente, o Guia é mandado para as escolas, a fim de servir de parâmetro para a escolha dos LD pelos professores-regentes.

Segundo Souza (199b, p. 61), os critérios para avaliação dos LD são divididos em *critérios eliminatórios* e *critérios de classificação*. Nos eliminatórios, são avaliadas informações básicas, correção de conceitos, pertinência metodológica, além de haver uma preocupação em se eliminarem elementos que levem à discriminação religiosa, social e racial. Nos classificatórios, são analisados aspectos visuais dos LD, como ilustrações, desenhos e elementos gráficos e o Livro do Professor. Com base nessa análise, são produzidos catálogos com listas de livros recomendados, classificados como ****recomendados com distinção*, ** recomendados* ou ** recomendados com ressalvas*²⁸; para os não recomendados, existe a categoria dos *excluídos*²⁹.

²⁸ A propósito desse assunto, Witzel (2002, p. 18) relata fatos interessantes sobre a recomendação dos LD, publicados na revista NOVA ESCOLA de março de 2001 (p. 16-20). Em 1997, 281 títulos de 466 entraram na categoria de não recomendados e, apesar de serem considerados como de má qualidade pelo Guia, foram adotados por milhares de professores. Em 1999, o PNLD criou uma classificação por código de estrelas (conforme tripartição suprarreferida), mas muitos professores não souberam desenvolver as “sofisticadas” propostas dos LD bem estrelados. Na edição posterior, os professores optaram por livros menos estrelados, acreditando assim optar por uma obra teoricamente mais simples. Assim, os LD que obtiveram duas estrelas passaram a vender mais que os outros, fazendo com que os autores preferissem não ganhar a distinção máxima.

²⁹ Como resultado da política de avaliação do MEC, cria-se uma efervescência no mercado de LD, em que editoras que tiveram seus livros listados na categoria dos excluídos buscam dar-lhes uma nova “roupagem” para (re)adaptá-los às novas exigências dos Catálogos (SOUSA, 1999b, p. 63).

Assim, Souza, no conhecido trabalho nomeado *Gestos de Censura* (op. cit., p.62), analisa, discursiva e criticamente, essa “eliminação dos erros”, evidenciando a falácia da ideia de que, para se avaliar um LD como bom, seria preciso “limpar” e “abolir suas impurezas”. Assim,

Os agentes do MEC, envolvidos pelos efeitos de evidência dos sentidos, tratam as palavras enquanto referentes transparentes que poderiam ser atravessados para atingir os conteúdos e eliminar os erros [...] Numa perspectiva discursiva, pode-se afirmar que o fato de eliminar “erros” em si não previne contra a existência de outros sentidos ou contra a existência mesma daqueles sentidos que se quer evitar, especificamente no caso dos conteúdos interpretados enquanto preconceitos. Isso se dá porque não são só aqueles textos que habitam as fronteiras do livro didático os responsáveis pelos processos de significação que ocorrem. Há textos que remetem a outros textos, há dizeres que remetem a outros dizeres para que se constituam e façam sentido.

Como conclusão de seu trabalho, a pesquisadora ressalta o reforço da perspectiva do LD como fonte precípua da verdade e do saber transmitido pela escola, além do reducionismo de uma concepção de ensino e de uma prática pedagógica em que o LD se configura como representação direta do diálogo professor-aluno.

Refletindo sobre essas afirmações, podemos perceber que o LD ainda é concebido, no Século XXI, como um material que se impõe no processo escolar de ensino e aprendizagem, assumindo configurações de autoridade, detendo verdades que serão ensinadas, norteando as atitudes pedagógicas, “já que a ele [o LD] é destinada a tarefa de orientar o professor sobre o como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar etc.” (WITZEL, 2002, p.20). Em resumo, podemos dizer que, dicotomicamente, os órgãos federais ainda veem, de um lado, o professor como um ser sem voz e, de outro, o LD como um instrumento altamente valorizado, considerado essencial na atividade docente.

Coracini (1999b, p.37), ao realizar pesquisas sobre a voz do professor sobre os LD que utilizavam, pôde constatar que, embora parte do grupo entrevistado ressaltasse críticas ao material adotado, ninguém conseguiu apresentar uma proposta que rompesse, frontalmente, as atividades possíveis de serem encontradas nos livros usados, o que sugeriu à autora a internalização desse uso no processo ensino e aprendizagem. Então, nas palavras de Coracini,

O livro didático constitui, então, um bem de consumo para professor e alunos, de que não se pode prescindir; afinal, o professor acredita que o LD facilita a aprendizagem trazendo modelos a serem seguidos pelos alunos. Essa crença provém, é claro, da certeza de que o autor do livro-texto conhece melhor do que ele, professor, o que deve ser ensinado e, portanto, ele, professor, se sente autorizado, para não dizer instado, a obedecer. Mas provém também do *marketing* que se faz em torno do material, *marketing* esse que se apoia no dizer de especialistas para situar o seu material e divulgá-lo como estando em conformidade com as novas teorias, com os resultados obtidos pelas pesquisas mais recentes (op. cit.).

Sem dúvida, devemos considerar que, sete décadas depois da inserção dos LD em sala, houve mudanças significativas na relação do educador com o conteúdo que ele deve ministrar, mas, mesmo assim, o professor exerce um papel como o de um “capataz de fábrica” (GERALDI, 2003, p. 94), controlando o tempo de contato dos alunos com o LD, selecionado, definindo o tempo dos exercícios e sua quantidade, comparando as respostas dos alunos com a do *manual do professor*, marcando o dia das provas e avaliando formalmente as turmas. Assim, ele (ainda) é um profissional subordinado a relações de interesse comercial e a condições de infraestrutura técnica comprometidas com as novas configurações político-sociais, legitimadas hoje por equipes de especialistas do MEC-PNLD (WITZEL, 2002, p.21), que, por sua vez, classificam os LD como um ato de censura, estabelecendo uma forma ideológica, a despeito da naturalidade aparente, da destituição da autoridade do professor, de sua condição de sujeito social capaz de produzir sentidos e interpretar³⁰ (SOUZA, 1999b, p. 57).

A respeito da inserção da tecnologia nesse contexto, não podemos ser ingênuos a ponto de acreditar que o livre acesso a *sites* e a páginas de busca é suficiente para fazer com que os professores abandonem o acompanhamento dos LD. Assim, de forma bastante crítica, Geraldi (2003, p. 94-5) faz a seguinte ressalva:

A tecnologia, que permitiu e permite a produção de material didático cada vez mais sofisticado e em série, mudou as condições de trabalho do professor. O material está aí: facilitou a tarefa, diminuiu a responsabilidade pela definição do conteúdo de ensino, preparou tudo – até as respostas para o manual ou guia do professor. E permitiu: elevar o número de horas-aula (com as tarefas do tempo anterior, seria impossível a um mesmo sujeito dar 40 a 60 horas de aula semanais, em diferentes níveis de ensino); diminuir a remuneração (o trabalho do professor aproxima-se, em termos técnicos, cada vez mais do trabalho manual e este, como se sabe, em nossa sociedade sempre foi mal remunerado); contratar professores independente de sua formação ou capacidade, etc. Some-se tudo e temos ao menos uma pista para compreender o “desprestígio” social da profissão.

É sob esse triste panorama contextual que passamos a analisar os livros didáticos de Língua Portuguesa (doravante chamados de LDP).

1.3 A inserção dos LDP nas salas de aula

Como vimos, o Século XX foi marcado, na perspectiva pedagógica, pelo uso dos manuais didáticos nas escolas. No que tange ao ensino de Língua Portuguesa — como língua

³⁰ Em última análise, podemos inferir que o MEC pressupõe que o professor não é capaz, por si só, de identificar erros nos manuais didáticos e corrigi-los; tampouco é capaz de assumir uma postura crítica face ao LD que utiliza em suas aulas (WITZEL, 2002, p.20).

materna³¹ e nacional³² ou L1 — em especial, focaremos nossa análise nos principais fatos que orientaram esta tese.

É importante recordar que, até a década de 50, os materiais usados em sala se diferiam bastante dos que vemos atualmente. Havia os *manuais de gramática*, em que se estudava *Português*, e as famosas *antologias*, nas quais constavam unicamente textos literários, para o estudo do texto. O aluno que tinha acesso à educação já falava o português padrão, tinha prática de leitura e escrita desenvolvida no convívio familiar e frequentava a escola para sistematizar as regras gramaticais já aprendidas empiricamente, já que o alunado dominava o registro linguístico presente naqueles manuais. O professor, por sua vez, vinha da classe média ou alta, era usuário da norma padrão com elevado nível de letramento e possuía condições intelectuais e materiais para preparar suas aulas, não delegando a ninguém (ou a nenhum livro) a elaboração de suas atividades didáticas (BEZERRA, 2005, p. 41-2).

Com a promulgação da Constituição de 46, começam a ocorrer transformações no ensino de Língua Portuguesa. A reforma do ensino de 1951 instituiu um corpo de professores do Colégio Pedro II como responsável pela elaboração de um programa que deveria ser adotado em todo o território nacional, consoante Portaria Ministerial de 02/10/1951 (WITZEL, 2002, p.24). A partir de então, havia listas de conteúdos programáticos a serem desenvolvidos em cada série, com indicação de textos de leitura e de exercícios de linguagem oral e redação (foi nessa época que se extinguiram as antologias para leitura na escola). Paralelamente, as mudanças políticas trouxeram aos bancos escolares alunos de outras camadas sociais, com diferentes práticas de letramento, sem que as propostas de ensino fossem revistas para atender a esse grupo. O aumento do número de alunos fez com que se ampliasse o número de professores, “que agora não pertenciam mais às classes de prestígio, não detinham uma formação ampla, nem conhecimentos mais profundos de língua” (BEZERRA, 2005, p. 42). É mediante essa situação que surgem os LDP com textos, lições gramaticais e exercícios, com o objetivo de suprir lacunas teórico-metodológicas.

Entretanto, foi sem dúvida a Lei 5.692 de 1971 que propiciou as mudanças mais intensas no ensino de Língua Portuguesa, como, inclusive, a alteração do nome da disciplina

³¹ Língua materna. E. Ling. A primeira língua que o indivíduo aprende, ger. ligada ao seu ambiente. [Cf. *língua nativa e língua primária.*] [Aurélio, s.u.] --- Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 7.0. © 5ª. Edição do Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. ©2010 by Regis Ltda. Edição eletrônica autorizada à POSITIVO INFORMÁTICA LTDA.

³² Língua nacional. E. Ling. A mais importante de uma nação. [Em geral, a língua oficial e a língua nacional coincidem. No Brasil, o português é a língua oficial e é a língua nacional: de cerca de 170 milhões de habitantes, apenas 155 mil falam as cerca de 190 línguas indígenas vivas.] [V. *língua dominante.*][Aurélio, s.u.]

para *Comunicação e Expressão*³³. No que tange aos conteúdos abordados pela disciplina, o governo determinou que cada unidade da federação deveria desenvolver suas propostas de ensino para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas³⁴.

Nas palavras de Witzel (2002, p. 24), “foi sob a vigência da LDB 5.697/71 que os livros didáticos conquistaram seu auge”. Na análise da pesquisadora, isso ocorreu devido às teorias científicas que embasavam a concepção de ensino e aprendizagem vigente à época: a psicologia behaviorista e o estruturalismo norte-americano. Nesse sentido,

acreditava-se, segundo essas teorias, que a aprendizagem acontecia por meio de insistentes e numerosas repetições, pois se partia do pressuposto de que o sujeito conseguiria internalizar conhecimentos (no sentido de colocar para dentro, já que o saber estaria fora do indivíduo) se ele fosse submetido a exercícios de treinamento. Similarmente, o ensino de língua portuguesa estava fortemente influenciado pelos modelos estruturalistas de descrição dos fatos de linguagem e pelo desenvolvimento da ciência da comunicação e, por isso, as práticas pedagógicas priorizavam o trabalho com estruturas isoladas porque se acreditava que, assim, o aluno estaria desenvolvendo a expressão tanto oral quanto escrita. Ora, nenhum material seria melhor que o livro didático para desenvolver essa prática, pois os manuais traziam inúmeros exercícios ditos estruturais com o objetivo de fazer os alunos reproduzirem à exaustão os modelos. A expressão de ordem nos exercícios era justamente “siga o modelo”. Ao professor cabia apenas controlar a aprendizagem, sem muito esforço, posto que todos os exercícios já estariam resolvidos no manual do professor. Está, portanto, esboçado o quadro perfeito para a proliferação do LD (op. cit.).

A respeito da importância conquistada pelo livro didático nos contextos escolares, Silva (1998, p. 44) explica que isso aconteceu em função, basicamente, de dois cenários que estavam sendo construídos, ao toque da ditadura: em primeiro lugar estava a introdução e a sedimentação da pedagogia tecnicista na esfera pedagógica e, em segundo, a opressão ao trabalho dos professores. A ideologia tecnicista, segundo esse autor, preconizava que os “bons didáticos” seriam capazes de assumir a responsabilidade docente que os professores cumpriam cada vez menos. É por essa razão que, ainda hoje, muitos professores buscam nos livros didáticos métodos ou estratégias de ensino milagrosas, capazes de, por si mesmos, conduzirem o ensino e gerarem aprendizagens. Quanto à opressão ao trabalho dos professores, ela está, de certa forma, associada ao processo de perda da dignidade profissional, principalmente daqueles que trabalham nos ensinos fundamental e médio. Essa

³³ Segundo o artigo 3º da Resolução 8/71, o ensino de Comunicação e Expressão deveria visar ao cultivo de linguagens que ensejassem no aluno o contato coerente com seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a língua portuguesa como expressão da Cultura Brasileira (BEZERRA, 2005, p. 44)

³⁴ A partir da década de 70, criava-se a necessidade de um livro novo, já que, a todo custo, tentava-se combater a chamada “pedagogia tradicional”, em nome de uma educação tecnicista. Na relação curto espaço de tempo/grande quantidade de alunos formados, o manual didático contribui na formação do aluno com: respostas rápidas, preocupação com o aspecto formal em detrimento do conteúdo, negação da reflexão. Em relação ao ensino de Português e Literatura, o que se combatia era a corrente filológica, a gramática tradicional e a literatura enquanto “belas-artes” (PEREZ, 1991, p. 14).

foi a maneira encontrada pelas ditaduras, segundo Silva (1998, p.45), “de impedir a reflexão política nas escolas e, ao mesmo tempo, de calar a voz dos professores”.

Nas palavras de Silva (op. cit. p. 44):

Ainda que as cartilhas, os manuais de ensino e as coletâneas de textos tivessem presença na escola brasileira desde o início do Século XIX, é na segunda metade da década de 60, depois da Revolução de 1964 e com a assinatura do acordo MEC-Usaid, em 1966, que os livros didáticos vão ganhando o estatuto de imprescindíveis e, por isso mesmo, vão sendo editados maciçamente, a fim de responder a uma demanda altamente previsível, a um mercado rendoso, lucrativo e certo.³⁵

Vale lembrar aqui que, na década de sessenta, a escola passa a ser cada vez mais acessível à população. Ao passo que essa democratização aumentou, consideravelmente, o número de alunos nas escolas brasileiras, em contrapartida, trouxe a necessidade de se aumentar também o número de professores. Então, a proliferação dos cursos de Letras por todo o território foi associada a essa necessidade de preparar apressadamente professores de língua portuguesa para o mercado de trabalho, e, em detrimento da qualidade, muitos cursos ofereciam ao futuro docente uma formação bastante precária, deixando-o carente de competência teórica e prática para lidar com o ensino da língua.

Não se pode negar que tal perda da qualidade na formação do professor atendia aos interesses político-ideológicos do regime militar, cuja característica mais marcante era tentar dar à formação educacional um cunho profissionalizante³⁶. Em consequência, planejava-se fazer com que a educação contribuísse para o aumento da produção brasileira. “Era proibido o debate, era proibido questionar: nesse contexto de amordaçamento, formam-se enormes quantidades de professores de língua carentes de criticidade e de competência teórico-prática.” (WITZEL, 2002, p. 26).

Sem ser capaz de refletir crítica e teoricamente sobre a linguagem, sem ter, salvo raras exceções, domínio do uso da língua em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de não ter consciência das variedades linguísticas inerentes à linguagem, o professor de língua portuguesa recorre ao livro didático, que passa a representar, para muitos, a única referência teórico-científica de consulta para as aulas. É nesse contexto

³⁵ Munakata (2001, p. 89), fazendo referência a passagens da obra de Silva (1998), acrescenta que a ditadura, ao mesmo tempo em que introduzia “a pedagogia tecnicista”, impôs, mediante compressão salarial, “o solapamento contínuo e crescente da dignidade profissional dos professores”, transformando-os em “dadeiros de aulas, sem muito tempo para atualizar-se e, por isso mesmo, lançando mão dos livros e manuais que lhe entregavam prontamente” (idem, p. 45) – o que teria contribuído para a elevação dos lucros das editoras. Para esses professores assim desqualificados, “coxos por formação e/ou mutilados pelo ingrato dia a dia do magistério” (idem, p.57), o livro didático tornou-se “bengala, muleta, lente para miopia ou escora que não deixa a casa cair” (p. 43). Silva (1998) arremata: Não é à toa que a imagem estilizada do professor apresenta-o com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis (op. cit., p.58).

³⁶ A esse respeito, a leitura de Proença Filho é esclarecedora: a formação especial envolve, no 1º grau, *sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho*; no 2º grau, tem por objetivo a *qualificação profissional* (1973, p. 19).

que surgem as obras didáticas tais quais nós as conhecemos hoje, ou seja, títulos organizados por coleções de volumes, destinados a um segmento de ensino e elaborados em relação a um programa curricular de acordo com uma progressão de conteúdos definida em termos de séries ou ciclos, numa linguagem mais recente.

Nesse ínterim, a produção intelectual da Linguística passa a exercer grande influência didático-metodológica, já que muitas explicações sobre o fenômeno da linguagem revelaram-se pertinentes e necessárias para a prática de ensino de língua materna. Com o surgimento de novos modelos de análise de linguagem, sobretudo a partir da década de 80, passou-se a rejeitar o dogmatismo do ensino da gramática tradicional, principalmente o do ensino da nomenclatura gramatical. Reconhecendo-se como redutora a ideia segundo a qual a linguagem seria apenas *instrumento de comunicação*, assume-se uma visão mais dinâmica e interativa do Português, a partir da qual se considera que todo estudo da língua deve levar em consideração sua inserção em contextos sociais relevantes, além de suas diversas formas de manifestação e representação. Todos esses reflexos culminaram na redação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP)*, documento no qual lemos que a unidade básica do ensino só pode ser o texto.

Embora os PCN não estejam livres de críticas³⁷, é inegável que a presença das teorias linguísticas contemporâneas nesse documento representa um grande avanço. Já no Século XXI, entre os princípios e critérios para avaliação (e recomendação) dos livros didáticos de língua portuguesa pelo PNLD, destaca-se como condição fundamental para as análises o atendimento aos PCNLP, e o conseqüente tratamento da língua voltado para a concepção interacionista de linguagem.

Tal foi o impacto pedagógico dos PCNLP que, em 2001, num artigo intitulado *O papel da linguística no ensino de línguas*, Marcuschi já ressaltava alguns aspectos positivos dos *Parâmetros* com relação ao ensino do Português a serem considerados pelos autores de LDP a fim de que seus livros pudessem ser escolhidos. Entre esses aspectos, deveriam figurar a adoção do texto como unidade básica de ensino; a produção linguística tomada como produção de discursos contextualizados; a noção de que os textos distribuem-se num contínuo de gêneros estáveis, com características próprias, sendo socialmente organizados tanto na fala como na escrita; a atenção para a língua em uso, sem a fixação no estudo da gramática como

³⁷ Convém ilustrar aqui essas críticas com uma passagem de Marcuschi (2008, p. 211): Quando os PCN propõem conteúdos programáticos mostram-se inevitavelmente redutores e, por outro, quando concretizam as ações, tornam-se homogeneizadores, sugerindo que todos os professores trabalhem determinados fenômenos. O fato é que para planos dessa ordem dever-se-ia operar no nível conceitual, explanatório e não de conteúdos. Nesses casos, noções, estratégias e processos com as respectivas exemplificações são mais importantes do que conteúdos específicos. O caso dos gêneros textuais é apenas um exemplo paradigmático disso.

um conjunto de regras (mas se frisando a relevância da reflexão sobre a língua); a especial atenção para a produção e compreensão do texto escrito e oral; a explicitação das noções de linguagem adotadas, com ênfase nos aspectos social e histórico, pouco trabalhados até então nas escolas, além, obviamente, da clareza quanto à variedade de usos da língua e variação linguística.

Citando outro trabalho relevante, Livia Suassuna (2006, p. 153-171), no artigo *Contribuições ao debate sobre o material didático de Língua Portuguesa*, também consegue elencar as características que, segundo ela, seriam fundamentais como elementos de análise de um LDP. Assim, a autora aponta vinte e seis elementos a serem verificados em uma apreciação de material de ensino de língua portuguesa. Ei-los: reconhecimento do fenômeno da variação linguística, relatividade dos usos linguísticos, sistematicidade da linguagem, natureza histórico-social da linguagem, distinção entre oral e escrito e suas submodalidades, funções sociais da linguagem, terminologia adotada, contextualização dos usos linguísticos, concepção de linguagem, concepção de gramática e análise gramatical, concepção de texto e suas marcas, sequência e ordenação de conteúdos, tratamentos de dados bibliográficos, concepção e critérios de avaliação, tipos de exercícios e atividades, interdisciplinaridade, historicidade do conhecimento, relevância dos conteúdos, qualidade gráfica e estética, alusão aos autores, abordagem metodológica, consideração do nível de desenvolvimento e da história do aluno, visão de erro, fundamentação teórico-metodológica para o professor, aspectos ideológicos e, por fim, oportunidades de criação, aprendizagem e interação para aluno e professor.

Portanto, fica evidente que os PCNLP orientaram que as práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem e a descrição gramatical deveriam ser exercidas sobre os textos e discursos, à proporção que se fizessem necessárias e significativas para a (re)construção dos sentidos dos textos, de produção e compreensão de textos escritos e de produção e compreensão de textos orais, em situações reais de uso.

Conforme Rangel (2005), atender a tais requisitos implica apresentar um LDP apto a enfrentar os novos objetos didáticos do ensino da língua portuguesa³⁸ – o discurso, a língua oral, a variação linguística, a textualidade, as diferentes gramáticas de uma mesma língua etc.

³⁸ Vale lembrar que o uso do LDP não é uma unanimidade na comunidade acadêmica. Geraldi e Ezequiel Theodoro Silva, por exemplo, sustentam a não adoção deste tipo de material. Segundo Silva (SUASSUNA, 2006, p. 159), há pelo menos três grandes razões para não adotá-lo: a pré-determinação (que contraria a natureza do processo ensino e aprendizagem), a alienação (pois o LDP impede o professor de ser o autor de sua produção intelectual) e a falsificação das condições de trabalho (tanto para alunos como para professores, que se tornam, ambos, meros “fazedores de atividades”). Ainda que o cerne do trabalho não seja essa polêmica, seria leviano de nossa parte não citá-la.

Conforme o autor, é nessa direção que os autores de livros didáticos precisam avançar, a fim de dar suporte a um sem-número de professores ansiosos por aulas mais produtivas, ministradas para grupos de alunos cada vez mais céticos de sua capacitação profissional, em escolas que nem sempre reconhecem seu esforço (físico, inclusive) dentro de salas de aula superlotadas.

1.4 O que efetivamente mudou com os PCN?

Nos últimos trinta anos, as teorias da aprendizagem estabeleceram um imperativo metodológico de tornar a estrutura e a organização (da aula ao planejamento curricular) compatíveis com a lógica e o funcionamento dos próprios processos de aprendizagem. Nessa perspectiva, o ensino do Português não pôde mais desconsiderar o que já se conhece sobre as condições sociointeracionais e os mecanismos cognitivos envolvidos no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, tanto oral quanto escrita (RANGEL, 2005, p. 16).

Os documentos dos PCN concernentes à Língua Portuguesa insistem na necessidade de a escola formar leitores e escritores, alertando para que esta procure ultrapassar os limites estreitos de suas práticas exclusivamente escolares, conhecendo e compartilhando a diversidade textual vivenciada por seus alunos. Esta só será possível no convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação reais (FREITAS, 2000, p.65).

Recorrendo aos PCN, vemos que:

O caráter sócio-interacionista da linguagem verbal aponta para uma opção metodológica de verificação do saber linguístico do aluno como ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais.

A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico.

(...) O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os outros textos que o compõem. O homem visto como o texto que constrói textos (1999, p.131).

O conceito de *discurso* nos mostra a linguagem como uso, como interação entre sujeitos que fazem parte de um determinado contexto histórico e social, numa situação de comunicação particular. Nesse sentido, o ensino da língua deve ser, antes de mais nada, o ensino de uma forma específica de (inter)agir, e não apenas um conjunto de informações sobre a língua. É por esse motivo que, no contexto da virada pragmática³⁹, diz-se que o ensino

³⁹ Esta expressão foi utilizada, inicialmente, para caracterizar uma ruptura epistemológica ocorrida no campo da filosofia da linguagem. Essa virada qualificou-se como “pragmática” porque fez do uso da linguagem o objeto

de conteúdos de natureza procedimental como leitura, produção de textos e práticas orais deve ocupar o centro do trabalho pedagógico, restringindo-se o ensino ao estritamente necessário para a abordagem e o atendimento dessas práticas. Não valia mais a pena insistir em práticas de ensino que, mesmo bem intencionadas, fossem na contramão da aprendizagem (RANGEL, 2005, p.16).

Ao pensar a *linguagem* e a *língua* em termos de discurso, as ciências da linguagem – e a Linguística, em particular – ampliaram significativamente o conhecimento disponível sobre os processos linguísticos de construção e de reconstrução de sentidos. Sobre o assunto, Brait (2000, p. 14) adiciona:

Na medida em que o conceito de linguagem e de ensino privilegiados envolvem indivíduo, história, cultura e sociedade, em uma relação dinâmica entre produção, circulação e recepção de textos, os conceitos de gêneros discursivos e tipologias textuais, feitas as devidas diferenças e observado o diálogo constitutivo que os une, contribuem para um trabalho efetivo com a língua e a literatura, tanto no que diz respeito a suas estabilidades quanto instabilidades, provocadas pelas coerções do uso nas diversas atividades humanas em diferentes momentos históricos

Todos esses avanços nos permitiram enxergar a leitura e a escrita como processos nada evidentes, nos quais os parceiros do discurso, diante de uma situação específica e mobilizando os recursos propiciados pela língua, interagem por meio de textos, produzindo a cada passo efeitos de sentido particulares. Nesse processo, desenvolvem estratégias e mecanismos de elaboração e de entendimento de textos, assim como de relação, quer entre si, quer de si para si; de tal modo que ler ou escrever devem ser vistos também como formas de viver, de conviver e mesmo de ser, como muitos autores literários já haviam percebido (RANGEL, 2005, p. 16-7). Desnecessário dizer o quanto o papel do professor é importante nesse processo, já que a formação do leitor e do escritor só será possível se ele se apresentar para os educandos como alguém que vivencia a experiência da leitura e da escrita.

No final do Século XX, noções como as de textualidade, coesão e coerência, cunhadas pela LT, já tinham renovado completamente a concepção de texto, com implicações diretas sobre o seu tratamento didático, quer do ponto de vista da leitura, quer no que diz respeito à escrita. A diferença é que, o que passa a interessar, a partir da visão discursiva é a descrição e, em especial, o domínio de funcionamentos próprios do texto; portanto, de recursos e de procedimentos de construção e de reconstrução de tramas linguísticas capazes de, nas situações para as quais foram trançadas, produzir os sentidos pretendidos pelos sujeitos. Nessa perspectiva, conteúdos tradicionais, sobretudo os normativos, “foram incorporados por uma

privilegiado da reflexão do filósofo, em lugar da representação ou do signo, no sentido clássico desses termos (RANGEL, 2005, p. 14).

perspectiva maior, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam” (PCN, 1999, p. 144).

Assim, ensinar a leitura e a produção de textos passou então a envolver, necessariamente, o estudo de estratégias de abordagem, compreensão e construção do texto, essenciais para a eficácia do discurso. Numa renovada perspectiva retórica – ou simplesmente discursiva – abriu-se para o ensino de língua materna o conceito de texto com novas dimensões e determinações. Nesse sentido, o que hoje entendemos como língua materna é, portanto, uma espécie de síntese de respostas possíveis e legítimas aos questionamentos combinados das ciências da aprendizagem da linguagem.

No que diz respeito às competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa, os PCN passaram a indicar os limites sem os quais o aluno, ao final do Ensino Médio, teria dificuldade de prosseguir nos estudos ou de participar ativamente na vida em sociedade. Entre os objetivos, temos (1999, p. 142-144)

- considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social;
- analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos e contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas);
- confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal;
- compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

Dentro de todo esse contexto, podemos dizer que o PNLD, a partir da *Avaliação Oficial Sistemática* por que os livros passaram e do *Guia do Livro Didático*, voltado para embasar a escolha dos professores, tem procurado estabelecer perspectivas teórico-metodológicas bem definidas para os LDP, as quais se tornaram possíveis graças a todo esse amadurecimento a que chegamos no campo de reflexão sobre o ensino de língua materna.

Todo esse conjunto de valores pretende garantir, por meio dos critérios de exclusão (correção conceitual, contribuição para a construção da cidadania e adequação metodológica), que o LD disponível para a escola pública contribua efetivamente para a consecução dos objetivos do ensino de língua materna no ensino fundamental, tais como vêm definidos em

documentos como os PCN (RANGEL, 2005, p. 19). Assim, para alcançar uma avaliação recomendável, é necessário que ele

esteja isento de erros conceituais graves;

abstenha-se de preconceitos discriminatórios e, mais do que isso, seja capaz de combater a discriminação sempre que oportuno;

seja responsável e eficaz, do ponto de vista das opções teóricas e metodológicas que faz, de tal forma que o programa declarado no livro do professor não só se configure como compatível com os objetivos do ensino de língua materna e como ainda seja corretamente efetivado no livro do aluno.

A partir desse patamar, os critérios de análise pontuam em que medida cada LDP inscrito no programa consegue oferecer ao educador e aos alunos instrumentos didáticos adequados aos desafios da “virada pragmática”. Trata-se, portanto, de saber se o livro

oferece ao aluno textos diversificados e heterogêneos, do ponto de vista do gênero e do tipo de texto, de tal forma que a coletânea seja o mais possível representativa do mundo da escrita;

prevê atividades de leitura capazes de desenvolver no aprendiz as competências leitoras implicadas no grau de proficiência que se pretende levá-lo a atingir;

ensina a produzir textos, por meio de propostas que contemplem tanto os aspectos envolvidos nas condições de produção, quanto os procedimentos e estruturas próprios da textualização;

mobiliza corretamente a língua oral, quer para o desenvolvimento da capacidade de falar e ouvir, quer para a exploração das muitas interfaces entre oralidade e escrita;

desenvolve os conhecimentos linguísticos de forma articulada com as demais atividades.

Especificamente, no que tange ao Ensino Médio, da promulgação da LDB/96 até hoje, instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em 1998; publicaram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em 1999/2000; divulgaram-se as Orientações Complementares aos PCNEM (conhecidas como PCN +), em 2002 e, finalmente, em 2006, elaboraram-se as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCENM). Para ilustrar as mudanças trazidas por esses documentos, optamos por reproduzir, em forma de quadro-síntese, como os conceitos estruturantes da área de

*Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*⁴⁰ devem ser abordadas hoje nas aulas de Língua Portuguesa.

	Conceitos	Competências e habilidades associadas aos conceitos
Representação e Comunicação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Linguagens: verbal, não verbal, digital; 2. Signo e símbolo; 3. Denotação e conotação; 4. Gramática; 5. Texto; 6. Interlocução, significação, dialogismo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual. 2. Ler e interpretar. 3. Colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos. 4. Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes.
Investigação e Compreensão	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análise e síntese; 2. Correlação; 3. Identidade; 4. Integração; 5. Classificação; 6. Informação <i>versus</i> redundância; 7. Hipertexto; 8. Metalinguagem. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar e interpretar no contexto de interlocução; 2. Reconhecer recursos expressivos das linguagens; 3. Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo momentos de tradição e de ruptura; 4. Emitir juízo crítico sobre essas manifestações; 5. Identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria; 6. Analisar metalinguisticamente as diversas linguagens.
Contextualização Sociocultural	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cultura; 2. Globalização <i>versus</i> localização; 3. Arbitrariedade <i>versus</i> motivação dos signos e símbolos; 4. Negociação de sentidos; 5. Significado e visão de mundo; 6. Desfrute (fruição); 7. Ética; 8. Cidadania; 9. Conhecimento: dinâmica e construção coletiva; 10. Imaginário 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica: expressão, comunicação e informação, nos três níveis de competência (interativa, gramatical e textual); 2. Analisar linguagens como geradoras de acordos sociais; 3. Analisar as linguagens como fontes de legitimação desses acordos; 4. Identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica; 5. Usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional; 6. Contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícitas; 7. Entender, analisar criticamente e

⁴⁰ BRASIL/Semtec. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias.* Brasília: MEC/Semtec, 2002. p 38 a 50.

	coletivo.	contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias da informação.
--	-----------	---

Quadro 1 – Conceitos estruturantes da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Enfim, os *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa* (e os documentos deles decorrentes) são exemplo de como a influência da Linguística é visível na concepção de ensino de Língua Portuguesa hoje, na medida em que influencia diretamente em texto produzido por órgão oficial e distribuído por escolas da rede. Ver, nos PCN, a recomendação para se desenvolver o *uso* da língua, para se estudar a língua oral, para fazer do texto o eixo dos estudos de língua – considerando o *texto* do aluno, que deve ser a base para o ensino da gramática –, para se considerarem aspectos como coesão e coerência textuais, para a necessidade de diversidade de textos oferecidos para leitura, entre tantos fatores, é um enorme avanço (MENDONÇA, 2001, p. 261).

No entanto, os PCN ainda não são a tônica da política atual do governo federal da distribuição de LDP às escolas públicas – as recomendações presentes nos parâmetros não são realizáveis se se pretender seguir um livro e, conseqüentemente, ter um conteúdo pré-estabelecido anteriormente à produção de textos realizada pelos alunos (id., ib.). Afinal, como o professor vai trabalhar os aspectos gramaticais que são interessantes no texto do aluno e, ao mesmo tempo, seguir uma ordem gramatical imposta pelo livro, por exemplo?

Essa é apenas uma das controvérsias ainda presentes na escola do Terceiro Milênio. O que pretendemos averiguar, a partir de agora, é como as aulas de Produção Textual têm sido conduzidas nos LDP após mais de uma década da veiculação dos PCN, apontando avanços, que certamente ocorreram, e retrocessos, que fatalmente ainda persistem, a despeito dos avanços dos estudos linguísticos hoje.

1.5 Sistemas de ensino e uso de material apostilado: mercantilização do ensino?

Uma vez que o histórico do LD no Brasil está atrelado à escola pública e a sua clientela, composta na maioria por alunos das classes menos favorecidas da população, o uso das apostilas⁴¹ escolares (doravante, AE) cresceu com o desenvolvimento do ensino privado e com os problemas advindos do descaso do Estado com a distribuição dos LD, entre os quais se destacam o desrespeito ao prazo e às quantidades, o *lobby* das empresas e editoras junto a

⁴¹ A palavra “apostila” pode ser denominada, a partir do latim, como um material cujo propósito é adicionar algo a um conteúdo anterior. Para Bunzen (2001, p.39), é justamente nesse caráter de “complemento” que reside o problema, já que na maioria das vezes as apostilas são usadas como “fonte única de conhecimento fragmentado de disciplinas”.

órgãos vinculados ao MEC, além do autoritarismo de delegacias regionais e secretarias estaduais quanto à escolha dos materiais selecionados (FREITAG et al., 1989).

Paralelamente, de acordo com o GATS (*General Agreement on Trade in Services*), da Organização Mundial de Comércio (OMC), a educação encontra-se entre os demais serviços comerciais, sujeita às mesmas regras mercadológicas, sendo, portanto, um serviço à venda. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), os serviços relacionados à educação geram muitos empregos, dando grande incremento à economia e à renda familiar (NUNES, 2012, p. 11).

Nesse contexto, vimos, nas últimas décadas, o crescimento de um mercado específico da educação, voltado especialmente para os concursos vestibulares (os famosos “cursinhos”), em que as apostilas⁴², mais atualizadas e didatizadas que os LD, fizeram grande sucesso, devido ao número atestado de alunos que obtinha uma vaga em concorridas instituições de ensino superior. Conseqüentemente, o número de aprovações obtidas em exames diversos trouxe fama e reconhecimento a algumas redes particulares que passaram a ter a elite brasileira por alunos, passando, também, a ser centro de referência quando o quesito era o sucesso no vestibular (NUNES, 2012, p. 60). Cabe ressaltar que o alunado que compõe a massa dos cursinhos provém de distintas realidades educacionais, ainda que mantendo um objetivo comum – a aprovação no sonhado curso pretendido. Como esses alunos tiveram acesso a diferentes LD, ao longo de sua formação, viu-se nas apostilas uma possibilidade de complementação de conteúdo programático⁴³, o que foi bem aceito, num primeiro momento, por alunos e professores, como veremos a seguir.

No artigo intitulado *Ensino Apostilado e a Venda de Novas Ilusões*, Carmagnani (1999a, p. 47) aponta algumas qualidades das AE defendidas por autores e usuários: atualidade, custo, adaptação ao vestibular, didática e modernidade. Bunzen (2001, p. 42), em função de pesquisas realizadas sobre opiniões de comunidades escolares que adotavam AE, acrescenta mais dois itens aos anteriores: *mídia* e *marketing*⁴⁴. Vejamos as principais características de cada aspecto.

⁴² Adotaremos aqui a sistematização de Bunzen (2001, p. 40), segundo a qual as apostilas podem ser subdivididas em: a) **Apostila do tipo 1:** apostilas produzidas na própria escola por apenas um educador da área de conhecimento; b) **Apostila do tipo 2:** produzida na própria escola por um grupo de professores da mesma área de conhecimento. Na maioria das vezes, cada professor confecciona um capítulo e depois agrupam-se as partes, sem maiores preocupações teórico-metodológicas; c) **Apostila do tipo 3:** são aquelas produzidas principalmente nas regiões Sul e Sudeste, distribuídas com o mesmo conteúdo programático em todo o país por sistemas integrados de ensino; d) **Apostila do tipo 4:** é uma fotocópia desautorizada do LD, que desrespeita os direitos autorais de editores e autores do material reproduzido.

⁴³ É a busca por métodos e propostas milagrosas e autossuficientes, capazes por si sós de conduzirem o ensino e gerarem aprendizagem (BUNZEN, 2001, p. 39).

⁴⁴ Após empreender este trabalho, identificamos outro fator determinante nas AE: a portabilidade. Voltaremos a

Atualidade: era comum que os LD, como as cartilhas, fossem republicados por muito tempo sem quaisquer revisões ou atualizações. Já as apostilas sofrem revisões frequentes, para se adequarem a perfis de concursos ou a mudanças no contexto nacional ou internacional;

Custo: produzir e reproduzir uma AE representa menos custos do que reproduzir um LD;

Adaptação ao exame vestibular: a AE tem a função de selecionar conteúdos com maior possibilidade de cobrança em concursos vestibulares, facilitando a revisão dos pontos centrais do conteúdo tanto para alunos quanto para professores. Além disso, a heterogeneidade de assuntos abordados e de tipos de provas aplicadas em diferentes regiões do país se enquadra mais no sistema de ensino apostilado;

Didática: as apostilas facilitam a revisão de pontos importantes com gravuras, piadas, notas jocosas etc. Normalmente, o LD se dispõe a reunir conteúdos de dada disciplina, sem se preocupar em ensinar o quê ou como estudar;

Modernidade: como pode ser substituída a qualquer momento, a AE tornou-se uma resposta “moderna” e de baixo custo para uma sociedade em constante mudança, a que o LD não consegue acompanhar. Assim, sob o disfarce da modernidade, encobrem-se os interesses econômicos por trás das frequentes atualizações dos materiais apostilados;

Mídia: os sistemas de ensino vêm sendo maciçamente vendidos por propagandas veiculadas em programas de TV e em revistas de circulação nacional, especializadas (ou não) na área de Educação. Recentemente, até redes sociais como o *Facebook* e o *Twitter* têm desempenhado esse papel;

Marketing: os professores que adotam os sistemas de ensino das grandes capitais costumam ganhar prêmios, como viagens para capacitação ao uso do material em grandes hotéis de cidades litorâneas, ou até brindes (como perfumes, por exemplo), que chegam, inadvertidamente, a suas casas. A título de ilustração, em recente Congresso de Educação do Sistema de Ensino UNOi⁴⁵, realizado em

isso na conclusão.

⁴⁵ O referido congresso teve a participação de aproximadamente 6.000 professores (vindo principalmente do Rio de Janeiro, de São Paulo, de Minas Gerais e de Santa Catarina), divididos em duas levas: uma de 3.500 professores e outra de 2.500 (grupo em que me encontrava). O objetivo do encontro era mostrar aos docentes a vantagem do uso do *IPad* como ferramenta didática, exclusividade do UNOi (e, obviamente, das escolas conveniadas a esse sistema). Para isso, foram organizadas “oficinas didáticas” em que *coachings* tinham a missão de ensinar os grupos de professores como preparar suas aulas com os recursos disponíveis pelos aplicativos *Apple*. Na ocasião, foi notória a insatisfação de um enorme grupo presente, para quem o encontro não passava de *pirotecnia pedagógica* (nas palavras de um professor de Química de uma escola carioca).

janeiro de 2013, no Distrito Federal, o professor que postasse a melhor foto na *fun page* da empresa concorreria a um *iPad*.

A despeito das situações em que as AE possam ser vantajosas, não podemos nos esquecer de que as pretensas facilidades de um material organizado de forma tão específica têm o seu preço. Nos sistemas de ensino que apresentam um rígido planejamento aula a aula, por exemplo, vemos a limitação de conteúdos, a inflexibilidade do trabalho em sala e, principalmente, a impossibilidade de interferência dos interlocutores na sequência pré-estabelecida (CARMAGNANI, 1999a, p. 50). Ainda segundo essa mesma obra da autora, a simplificação excessiva dos conteúdos trabalhados, que muitas vezes se limitam a reunir tópicos e notas, complementando e resumindo um estudo anterior mais abrangente, é alarmante; há falhas na forma de fixação da matéria, que fica muitas vezes restrita à memorização mecânica e automatizada, reduzida a “bits de informação” cada vez mais fragmentados e sintéticos, perdendo-se a oportunidade de fazer com que o aluno pense. Isso sem mencionarmos uma problemática mais grave: a que aponta para a apostila que quer ocupar o espaço de outras leituras e experiências do educando, tornando-se fonte principal de um conhecimento já fragmentado em disciplinas ou matérias, cada vez mais vendável (mas nem por isso qualificado), numa sociedade que privilegia a quantidade em detrimento da qualidade. E o que é pior: o prestígio crescente das AE “leva-nos a estabelecer suas relações com um contexto sócio-político-cultural que faz uma leitura equivocada da escola, do conhecimento e dos seus principais envolvidos – professores e alunos” (CARMAGNANI, 1999a, p. 51).

Analisando-se especificamente o papel do professor nesse contexto, é digno de nota que escolas e pais passam a exercer uma rígida vigilância de seu trabalho, à medida que aquele profissional passa a ser cobrado pelo uso do material apostilado e da “parafernália didática” (GERALDI, 2003, p. 93) que o acompanha, composta também de recursos de informática voltados ao ensino de determinados tópicos. Como em muitas instituições que adotam sistemas de ensino as provas chegam prontas às escolas, faz-se um controle austero dos conteúdos trabalhados em sala, comparando-os com os cobrados nas avaliações formais e julgando os resultados obtidos, muitas vezes ranqueados numa mesma rede de ensino. Assim, os professores se veem obrigados a seguir passos preestabelecidos pelos colégios, o que tende a padronizar seu trabalho, independentemente de suas características pessoais. Se, por um lado, esse comportamento o desumaniza, por outro, garante que um profissional menos preparado não faça diferença nesse contexto, mantendo-se, assim, um mínimo padrão de

qualidade para as escolas-empresa⁴⁶. No fim das contas, realiza-se um contrato simples: professores-máquina dão aula, alunos-cliente recebem e assimilam o conteúdo transmitido, e escolas-empresa medeiam essa relação pedagógico-comercial, numa amostra da educação bancária tão criticada por Paulo Freire (CARMAGNANI, 1999a, p. 54).

Comparando-se, então, LD e AE, vemos que suas diferenças não são tantas⁴⁷. Embora as AE sejam ágeis, possam ser atualizadas num curto espaço de tempo e possam constituir-se num complemento mais motivante para os LD tradicionais, ambos vêm sendo usados como fonte exclusiva de um saber institucionalizado, apresentado sob um discurso assertivo (id., ib.). Mesmo querendo, professores e alunos não conseguem ultrapassar as informações apresentadas, em virtude do modo fechado com que os temas e atividades são apresentados. Como contêm notas, adaptações de textos originais ou apenas sínteses de conceitos complexos, as apostilas solicitam respostas objetivas, quando não solicitam que se assinale apenas a resposta correta, o que cerceia as possibilidades de desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos.

Assim, por mais atraentes que as AE possam parecer, sua atualidade é relativa, sua metodologia é questionável e seu conteúdo, quando não é igual, é mais resumido que o dos LD, sendo falsa, portanto, a ideia de que esse material transmita um conteúdo “novo” de forma mais eficaz (CARMAGNANI, 1999a, p. 55). As escolas não disponibilizam outros materiais, as avaliações, muitas vezes, são elaboradas por outros sujeitos, e as AE são escolhidas pela direção e pela coordenação dos colégios, privando o professor de um debate acerca da escolha do material/método a ser adotado (BUNZEN, 2001, p. 44). O mais lamentável nisso tudo é que se mantém a noção ultrapassada de que a aprendizagem seja válida à medida que se configure como um mero acúmulo de informações, não importando se provenientes de AE ou LD.

Nesse contexto, é oportuna a análise de Nunes. Em seu trabalho *Texto dissertativo: um produto para o ensino*, ele nos diz que

Toda a reflexão sobre os apostilados sugere outra discussão acerca da educação, se esta deve ou não ser tratada como mercadoria. Existem “duas teorias que explicam a função da escola contemporânea”. Uma delas versa sobre a educação relacionar-se ao desenvolvimento do capital humano. Isto quer dizer que à medida que as pessoas se desenvolvem e se qualificam, são absorvidas como “força de trabalho”, e isto justificaria a expansão da escola contemporânea. A outra teoria defende que a

⁴⁶ Conforme já dito, as AE reforçam o caráter da padronização do ensino, com a homogeneização de projetos pedagógicos (decorrente do fato de os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula já virem prontos e especificados) (ADRIÃO, 2009, p. 812). Para muitos gestores escolares, estas seriam algumas das principais vantagens na adoção dos materiais apostilados.

⁴⁷ A propósito, o grupo espanhol Santillana, proprietário do Sistema Uno de Ensino, é também proprietário da Editora Moderna, conforme informação veiculada no I Congresso de Educação UNO.

escola deve expandir-se sob uma perspectiva de mercado. Ou seja, a escola criaria então a demanda por produtos e serviços destinados a ela, além de “incorporar os trabalhadores excedentes no mercado de trabalho (professores, técnicos, entre outros)” (2012, p. 12)

A seguir, conforme a proposta desta tese, passamos a uma apreciação de como as AE funcionam nas aulas de Produção Textual. Confrontamos AE e LD, e levantamos estratégias didáticas presentes nos dois tipos de material. Veja-se então o resultado obtido.

2 OS ESTUDOS LINGUÍSTICOS COMO FUNDAMENTO DO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

2.1 A Linguística voltada para o texto

O Século XX, de fato, foi profícuo em teorias pedagógicas concernentes aos estudos da linguagem. Como um recorte desse campo de análise, passemos à Linguística Textual (doravante LT), ramo da Linguística que começou a desenvolver-se na Europa (principalmente na Alemanha) a partir de 1960, cuja hipótese de trabalho consistia em tomar como unidade básica não mais a palavra ou a frase, mas sim o texto, já que este seria a forma específica de manifestação da linguagem (FÁVERO & KOCH, 1988, p. 11-7). Assim, a LT pode ser definida hoje como o “estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso” (MARCUSCHI, 2008, p. 73).

Cronologicamente, sua apresentação ocorre em três momentos: o da análise transfrásica, em que se procedia à análise dos enunciados; o da construção das gramáticas textuais; e finalmente, o da construção de teorias de texto.

No primeiro momento, a pesquisa ainda permeia enunciados ou sequências de enunciados, partindo-se, então, destes em direção ao texto. Seu principal objetivo é o de estudar os tipos de relação que se pode estabelecer entre os diversos enunciados que compõem uma sequência significativa. Entre elas, ocupam o primeiro plano as relações referenciais, em particular a *correferência*, que é considerada como um dos principais fatores de coesão textual. Finalmente, foi um momento de grande valia para os estudos da linguagem, ao se superarem os limites da frase e preparar o terreno para uma gramática textual. Entretanto, a crítica que se faz ao período é que não chegou a um tratamento autônomo do texto, nem construiu um modelo teórico capaz de garantir um tratamento homogêneo dos assuntos pesquisados.

No segundo, a gramática textual surgiu com a finalidade de refletir sobre fenômenos linguísticos inexplicáveis por meio de uma gramática do enunciado. Sendo o texto muito mais que uma sequência de enunciados, a sua compreensão e a sua produção derivam de uma competência específica do falante – a competência textual. Todo falante de uma língua tem, então, a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados, e essa competência seria, também, especificamente linguística (cf. MARCUSCHI, 2005).

Nas primeiras propostas de elaboração das gramáticas textuais, tentou-se construir o texto como objeto da Linguística. Apesar da ampliação do objeto dos estudos da ciência da linguagem, ainda se acreditava ser possível mostrar que o texto possuía propriedades que diziam respeito ao próprio sistema abstrato da língua. Dizendo de outra forma, as primeiras gramáticas textuais representaram um projeto de reconstrução do texto como um sistema uniforme, estável e abstrato. Neste período, postulava-se o texto como unidade teórica formalmente construída, em oposição ao discurso, unidade funcional, comunicativa e intersubjetivamente construída.

Também é interessante notar que o projeto de elaboração de gramáticas textuais foi bastante influenciado pela proposta gerativista, a princípio. Tal como a gramática da frase proposta por Chomsky (finita, comum a todos os usuários de língua), esperava-se que a gramática textual apontasse se uma sequência linguística seria ou não texto, se seria um texto bem ou mal formado. Infelizmente, a ideia sucumbiu ao fato de ser muito ambiciosa e pouco produtiva, mas contribuiu para a elaboração de uma teoria do texto, que se propunha investigar a constituição, o funcionamento e a produção dos textos em uso (cf. BENTES, 2005). Por conseguinte, hoje não se fala mais em uma gramática do texto, visto que já se sabe que é impossível postular um conjunto de regras para uma “boa construção textual. A teoria textual é muito mais uma heurística do que um conjunto de regras específicas enunciadas de modo explícito e claro” (MARCUSCHI, 2008, p. 74).

Finalmente, no terceiro momento, inserem-se os textos no seu contexto pragmático: a investigação se estende ao contexto, entendido como um conjunto de condições (externas ao texto) da produção, da recepção e da interpretação textual (FÁVERO & KOCH, 1998, p. 15). Assim, teorias como a dos atos de fala, a lógica das ações e a teoria lógico-matemática dos modelos foram fundamentais para seu surgimento, contribuindo significativamente com seu estudo. A partir de então, deu-se o desenvolvimento da linguística textual, que hoje dialoga com a Filosofia da Linguagem, a Semiótica, a Psicologia Cognitiva e Social, a Sociologia Interpretativa, a Antropologia, a Teoria da Comunicação, entre outras áreas, “tornando-se cada vez mais, um domínio multi e transdisciplinar, em que se busca compreender e explicar essa entidade multifacetada que é o texto – fruto de um processo extremamente complexo de interação e construção social de conhecimento e de linguagem” (KOCH, 2002, p.157).

Muitos teóricos têm divergido quanto ao lugar que o texto deve ocupar nos estudos linguísticos atualmente. Polêmicas à parte, assumimos a refinada visão de Beaugrande (1997) referenciada por Marcuschi (2008, p. 79), segundo a qual podemos dizer que o “texto é um

sistema atualizado de escolhas extraído de sistemas virtuais entre os quais a língua é o mais importante.”

Levando em conta a rapidez e a facilidade com que um falante se desempenha quando produz seu texto no dia a dia, dentro de uma enormidade de gêneros textuais orais, podemos nos perguntar se ele o faz como uma decisão consciente ou se isso flui dentro de uma situação comum na qual está inserido. Baseado nesse raciocínio, o pesquisador chega à seguinte conclusão: “é essencial tomar o texto como um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais” (id., ib.). Em essência, adotar esse posicionamento significa admitir que o texto é visto como um *sistema de conexões* entre elementos como sons, palavras, enunciados, significações, contextos, ações, etc.; é assumir que ele é construído numa orientação de *multissistemas*, envolvendo tanto aspectos linguísticos como não linguísticos em seu processamento, tornando-se via de regra *multimodal*; é acreditar que o texto é um *evento interativo*, sendo sempre um processo e uma coprodução, com vários níveis de coautorias; é defender que o texto compõe-se de *elementos multifuncionais* sob vários aspectos, devendo ser processado com esta *multifuncionalidade*. Todos aprendem sua língua materna em condições únicas na infância e, mesmo assim, é impressionante o nível de consenso que as pessoas alcançam em suas interações. Entender a língua como um sistema em constante interação – no qual nos expressamos com nossos conhecimentos partilhados sobre nosso mundo e nossa sociedade, por meio de um conjunto de sistemas e subsistemas que nos permite interagir por escrito ou pela fala, escolhendo sentidos mediante a linguagem que usamos – é fundamental para compreendermos tal competência textual-discursiva desempenhada por cada falante de uma língua materna.

Retomando aqui nosso foco, a conclusão a que podemos chegar é que a LT, ainda que dividida em várias correntes de pensamento, é uma ciência que se configura como uma linha de investigação interdisciplinar no campo da linguística e, assim, demanda métodos e categorias de várias procedências, formando uma perspectiva que vem fornecendo a base teórica mais usada no estudo da língua em sala de aula. De uma maneira geral, suas diversas vertentes aceitam que a LT é uma perspectiva de trabalho que observa o funcionamento da língua em uso; que se funda numa concepção de língua em que a preocupação maior está nos processos sociocognitivos; que se trata de uma *linguística de enunciação* em oposição a uma *linguística do enunciado* ou do significante; que tem como cerne de suas preocupações atuais as relações entre a teoria e a prática, entre o processamento e o uso do texto (MARCUSCHI, 2008, p. 75).

Uma vez que o texto é um instrumento bastante usado para ativar estratégias, expectativas, conhecimentos linguísticos ou não, a LT assume papel decisivo no ensino de língua e na montagem de materiais didáticos para serem usados durante as aulas de língua portuguesa, mas não se pode esquecer que outras áreas do conhecimento também têm interesse no estudo do texto. Segundo Soares (1996, p. 13), a *História da Leitura e da Escrita*, a *Sociologia da Leitura e da Escrita*, a *Antropologia da Leitura e da Escrita*, ao investigarem, respectivamente, as práticas históricas, sociais, e os usos e funções da leitura e da escrita em diferentes grupos culturais, trazem a necessidade de orientar o estudo da língua materna sob essas perspectivas.

2.2 Concepções de língua, sujeito, texto e sentido

Estamos no terceiro milênio, logo, não é mais possível pensar na produção textual como um ato mecânico ou superficial. Entretanto, há ainda aqueles que, nas palavras de Bakhtin, concebem a língua como “subjativismo idealista”⁴⁸, “atividade mental”, como representação do pensamento, na qual o sujeito psicológico⁴⁹ é dono de suas vontades e de suas ações (WEEDWOOD, 2004, p.149). Nessa perspectiva, o texto é visto como produto lógico do pensamento, sendo papel do leitor decifrar intenções psicológicas do produtor. Para os que assumem esse ponto de vista, a leitura é um simples ato de *captar* ideias do produtor textual, ignorando-se, portanto, o conhecimento de mundo que um leitor possa expressar diante do texto. É uma concepção cujo foco apresenta-se no autor: para muitos professores, a pergunta maior diante de um texto é “o que o autor quis dizer com isso?”.

A esse propósito, acrescenta Koch (2002, p.14):

[Neste tipo de sujeito, há o] predomínio, senão exclusividade, da consciência individual no uso da linguagem – o sujeito da enunciação é responsável pelo sentido. A língua é um instrumento que se encontra à disposição dos indivíduos, que o utilizam como se ele não tivesse história. Trata-se do sujeito cartesiano, sujeito de consciência, dono de sua vontade e de suas palavras. Interpretar é, portanto, descobrir as intenções do falante.

E prossegue:

⁴⁸ Bakhtin sintetiza essa noção de língua com as seguintes afirmativas: a língua é um processo criativo ininterrupto de construção (“energeia”), que se materializa sob a forma de atos de fala individuais; as leis de criação linguísticas são essencialmente leis individual-psicológicas, a criação linguística é uma criação racional análoga à criação artística; a língua, como produto inacabado (“ergon”), na qualidade de sistema estável (léxico, gramática, fonética) se apresenta como um depósito inerte, tal como a lava esfriada da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas em vista de sua aquisição prática como ferramenta pronta para o uso (WEEDWOOD, 2004, p. 149)

⁴⁹ Trata-se de um sujeito visto como ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja “captada” pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada (KOCH, 2002, p.13-4)

Uma característica importante desta concepção é que se acentua o predomínio da consciência individual no uso da linguagem. O correlato político desta concepção seria a ideologia liberal, segundo a qual os sujeitos é que fazem a história.

Além dessa visão, não é mais possível admitir que a língua⁵⁰ seja um mero código, servindo para compor a estrutura textual. Aqui, o papel do sujeito *assujeitado* remete a uma *acomodação* ou *não consciência* diante do sistema, seja linguístico, seja social (KOCH & ELIAS, 2006, p.09). Mais uma vez, recorremos a Koch (2002, p.15) para explicitar essas noções:

Ele (o sujeito) tem apenas a ilusão de ser origem de seu enunciado, ilusão necessária, de que a ideologia lança mão para fazê-lo pensar que é livre para fazer e dizer o que deseja. Mas, na verdade, ele só diz e faz o que se exige que faça e diga na posição em que se encontra. Isto é, ele está, de fato, inserido numa ideologia, numa situação da qual é apenas porta-voz: é um discurso anterior que fala através dele. Os enunciados não têm origem, são em grande parte imemoriais, e os sentidos que carregam são consequência dos discursos a que pertenceram e pertencem, e não do fato de serem ditos por alguém em dada instância de enunciação. A fonte do sentido é a formação discursiva⁵¹ a que o enunciado pertence. Repudia-se qualquer sujeito psicológico ou ativo e responsável (o sujeito da pragmática). Aqui se pode incluir a concepção de sujeito “inconsciente”, que não controla o sentido do que diz. Quem fala é o inconsciente, que às vezes rompe a cadeia da censura e diz o que o ego não quer. É o “id” que fala, e não o ego.

Assim, numa concepção de língua como código (consequentemente, como mero instrumento de comunicação), e de sujeito como (pre)determinado pelo sistema, o texto é apenas um produto de codificação, bastando, para decifrá-lo, a competência verbal (KOCH & ELIAS, 2006, p.09).

O que se percebe é que essas duas concepções excluem de seus conceitos questões importantes. A primeira, com foco no autor, supervaloriza as experiências deste em relação ao leitor; a segunda, estrutural, minimiza o papel do leitor diante do código e confere autonomia

⁵⁰ Tal como faz com a concepção tradicional, Bakhtin também sintetiza o “objetivismo abstrato” em postulados: a língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma favorecida tal e qual à consciência individual e peremptória para esta; as leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas que estabelecem vínculos entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Essas leis são objetivas em relação a toda consciência subjetiva; os vínculos linguísticos específicos nada têm que ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra na base dos fatos de língua nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico; os atos de fala individuais constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normatizadas. Mas são justamente esses atos de fala individuais que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido (WEEDWOOD, 2004, p. 151)

⁵¹ Uma formação discursiva (FD) determina o que pode ou deve ser dito a partir de um lugar social. Assim, uma FD é marcada por regularidades, ou seja, por “regras de formação”, concebidas como mecanismos de controle que determinam o interno (o que pertence) e o externo (o que não pertence) de uma formação discursiva. Assim, uma FD, ao definir-se sempre em relação ao externo, ou seja, em relação a outras FDs, ela não pode ser concebida como espaço estrutural fechado. Ela será sempre invadida por elementos que vêm de outro lugar, de outras formações discursivas.(...) Uma FD, portanto, é constituída por um sistema de paráfrases, já que é um espaço onde enunciados são retomados e reformulados sempre num esforço constante de fechamento de suas fronteiras em busca da preservação da sua identidade (MUSSALIM, 2001, p.119).

ao texto. Ambas pecam por caracterizar o aluno única e exclusivamente como receptor/decodificador, quer de ideias alheias, quer de um código. Sequer o consideram como um sujeito que pode (e deve) validar suas próprias impressões em relação ao texto; dialogar com o texto; pô-lo em crítica. Enfim, são concepções que minimizam o papel da produção escrita, subjugando-a, desvalorizando o papel da interlocução na tarefa.

À concepção de língua como *lugar da interação* corresponde à noção de sujeito como entidade psicossocial, ressaltando-se seu *caráter ativo* na produção mesma do social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais não poderiam existir (KOCH, 2002, p. 15).

Explicitando esse conceito, temos que:

Na análise essencialmente marxista de Bakhtin, todo signo é ideológico. A ideologia é um reflexo das estruturas sociais. Portanto, toda modificação da ideologia acarreta uma modificação da língua. A evolução da língua obedece a uma dinâmica conotada positivamente, ao contrário da concepção saussuriana. A variação é inerente à língua e reflete variações sociais (e nessas afirmações Bakhtin se antecipou em meio século à sociolinguística). Se é verdade que a mudança obedece, em parte, as leis internas da língua, o fato é que essa mudança é regida *sobretudo* por leis externas, de natureza *social*. O signo dialético, movente, vivo, se opõe ao “sinal” inerte que se depreende da análise da língua como sistema sincrônico abstrato.

A palavra-chave da linguística bakhtiniana é *diálogo*. Só existe língua onde houver possibilidade de interação social, dialogal. A língua não reside na mente do falante, nem é um sistema abstrato que paira acima das condições sociais. A língua é um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes, é uma atividade social, é uma enunciação. A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, que se trate do discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. A natureza da língua é essencialmente *dialógica*, e isso se reflete nas próprias estruturas linguísticas. A enunciação é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que todo falante tem um “horizonte social”. Temos sempre um interlocutor, ainda que seja potencial. O falante pensa e se expressa para um auditório social bem definido. Se a língua é determinada pela ideologia, a consciência (portanto, o pensamento), a “atividade mental”, que são condicionadas pela linguagem, são modeladas pela ideologia (WEEDWOOD, 2004, p. 152-153).

Dito isso, cumpre ressaltarmos que este trabalho defende o **foco autor-texto-leitor** (cf. SAUTCHUK, 2003); a concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como construtores sociais (sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto, e não em algo que já existia antes dessa interação). Embora a produção de sentidos se realize com base em elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, ela requer mobilização de um conjunto de saberes enciclopédicos e na reconstrução deste conjunto no interior de um evento comunicativo (KOCH, 2002, p.17). Portanto, acreditamos que o texto abre espaço para uma gama de implícitos, que só serão percebidos se os leitores, como participantes da interação, trouxerem consigo um certo

repertório, o que significa dizer que o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos, ou texto-coenunciadores (KOCH & ELIAS, 2006, p.11). Conforme atesta Bakhtin (2003), “toda compreensão é preche de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz”.

Geraldi (2003, p. 9) sabiamente nos adverte de que o falar depende não só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis, mas de operações de construção de sentidos destas expressões no próprio momento da interlocução. Ainda nas palavras do autor, vemos que:

Construir sentidos no processo interlocutivo demanda o uso de recursos expressivos: estes têm situacionalmente a garantia de sua semanticidade; e têm esta garantia precisamente por serem recursos expressivos que levam inevitavelmente o outro a um processo de compreensão, e este processo depende também das expressões usadas e não só de supostas intenções que o interlocutor atribua ao leitor. (...) Se falar fosse simplesmente apropriar-se de um sistema de expressões pronto, entendendo-se a língua como um código disponível, não haveria construção de sentidos (e por isso seriam desnecessários fenômenos linguísticos empiricamente tão constantes como a paráfrase, as retomadas, as delimitações de sentido, etc.); se a cada fala construíssemos um sistema de expressões, não haveria história (op. cit., p. 10)

Portanto, nessa perspectiva, adotamos a metáfora de Koch, que nomeia produtor e interpretador como “estrategistas” (2002, p. 19) que, no “jogo da linguagem”, mobilizam estratégias sociocognitivas, interacionais e textuais, com vistas à produção de sentidos. Nesse jogo, os *produtores*, como planejadores, recorrem e uma série de estratégias de organização textual, sinalizando o texto com indícios, pistas na formação de possíveis sentidos; o *texto*, uma vez organizado e formatado de forma estratégica pelo produtor em virtude de suas escolhas, deve estabelecer limites quanto às leituras autorizadas; já o *leitor* (ou ouvinte) deve proceder à construção de sentidos a partir da maneira como o texto se encontra construído, das sinalizações emitidas e pela mobilização do contexto relevante à interpretação.

A concepção de texto, como unidade que materializa discursos, abrange o horizonte social, integrando outras formas de linguagem. É uma unidade tão complexa que, considerando os processos que nele agem a partir de uma base linguística, não é possível atribuir-lhe uma simples definição. Desse modo, Furlanetto (2007, p. 140) nos alerta de que é possível apresentá-lo sob os seguintes ângulos:

- apresenta-se como uma unidade de sentido;
- é um objeto não só linguístico, mas também histórico e ideológico;
- aparece objetivamente como resultado de um processo, que produz a autoria;
- tem relação com outros textos e com a memória discursiva (todas as memórias dos discursos sociais – o que se chama interdiscurso);

aparece na forma de um gênero, considerado o espaço de sua produção, seu modo de organização, de circulação: relatório, ofício, artigo de opinião, artigo científico, resenha, notícia, receita, bula, piada.

Nesse sentido, o texto é necessariamente um evento dialógico, de interação entre sujeitos sociais – contemporâneos ou não, copresentes ou não, do mesmo grupo social ou não, mas em diálogo constante (KOCH, 2002, p.20). E a produção de texto exige uma dada configuração (que se apresenta sob um gênero), orientada pelo sentido (isto é, pela coerência semântica e discursiva), relativamente a certo momento e espaço histórico (situação). Assim, podemos afirmar que

um texto traz marcas culturais e envolve um conjunto complexo de informações subjetivas; sua emergência se dá como uma resposta a motivações que vêm também em forma discursiva (interação), podendo estar associadas a formulações não verbais (FURLANETTO, 2007, p. 141).

Dado o exposto, uma vez que defendemos uma concepção sociointeracional da linguagem (por acreditarmos que os sujeitos sociais desempenhem uma atividade sociocomunicativa), pensamos estarem delineadas nossas referências teóricas, que nos nortearão na análise do *corp*us desta pesquisa.

2.3 Gêneros e tipologias textuais: a confusão está posta

Tradicionalmente herdada da cultura greco-romana, a nomenclatura dos *gêneros textuais* era limitada apenas ao âmbito literário até meados do Século XX, quando Bakhtin contribuiu para uma classificação mais abrangente, atingindo outras esferas da comunicação (cf. BAKHTIN, 2003 [1979]).

Até a década de 60, a denominação das tipologias textuais não atendia a critérios classificatórios rigorosos, sendo baseadas, portanto, no senso comum. À luz da Linguística Textual, pesquisadores tentaram chegar a uma tipologia textual satisfatória, mas as tentativas de classificação deixavam a desejar, devido à heterogeneidade de critérios usados. Na década de 70, por exemplo, Werlich já falava em textos narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos e injuntivos, enfocando **estrutura interna** do texto (OLIVEIRA, 2007, p. 81).

Ainda de acordo com o prof. Helênio de Oliveira,

a partir do início da década de 90 as coisas começam a clarear e os teóricos se dão conta de que é preciso distinguir o plano **intratextual** do **extratextual** – não necessariamente com essa nomenclatura. Às poucas numerosas categorias **intratextuais** daremos o nome – adaptando ligeiramente a teoria de Charaudeau – de **modos de organização do texto** – cf. CHARAUDEAU, 1992, p. 633-837. Para as que existem em grande número e às quais se chega pelo critério **extratextual**, adotaremos a denominação, hoje consensual, de **gêneros textuais**. Para tornar operacional esse binômio, tem-se de organizar os gêneros por algum critério, uma vez que, sendo muito numerosos, sua classificação ficaria caótica sem

ele. Em função disso, os teóricos têm proposto agrupá-los segundo os ramos da atividade humana a que pertencem, denominados **esferas da comunicação** por Bakhtin, **tipos de textos** por Charaudeau e **domínios discursivos** por Marcuschi (id., ib.).

Defendendo a centralidade da noção de *gêneros textuais* no trato sociointerativo da produção linguística (e, conseqüentemente, nas aulas de Português), Marcuschi⁵² (2005, 2009) argumenta (cf. BAKHTIN, 2003 [1979]) que *é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto*⁵³. Nas palavras de Henriques (2011, p. 12), por exemplo, antes de seguir na tentativa de apresentar questões que envolvem os gêneros discursivos e textuais, é preciso ter-se em mente um pequeno quadro ilustrativo. Daí podermos concluir a importância de desfazermos quaisquer confusões teóricas entre tais noções.

DISCURSO ↑↓ GÊNEROS	↔ CONTEXTO ↔	TEXTO ↑↓ TIPOS
---------------------------	--------------	----------------------

Quadro 2 – Inter-relação entre discurso, gêneros, contexto, texto e tipos textuais (HENRIQUES, 2011, p. 12)

Marcuschi (2005) começa sua análise distinguindo *tipos textuais*, *gêneros textuais* e *domínios discursivos*, três conceitos chave para a análise que se seguirá neste tópico.

A expressão *tipo textual* é usada para designar uma espécie de construção teórica, ou sequência linguística subjacente aos textos, definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). O tipo é um modo de organização do discurso que se caracteriza muito mais como sequências retóricas. Via de regra, os tipos textuais abrangem um conjunto limitado de categorias (sem tendência de aumentar), predominantes num dado texto concreto. Essas categorias são conhecidas como: “narração, argumentação, exposição, descrição e injunção” (MARCUSCHI, 2009, p. 154).

Já os *gêneros textuais*⁵⁴ referem-se aos textos materializados em situações de comunicação recorrentes. São encontrados em nosso cotidiano, apresentando padrões sociocomunicativos característicos, definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos, estilos realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais,

⁵² A base teórica da primeira parte deste tópico encontra-se em Marcuschi (2005, p. 19-36) e Marcuschi (2009, p. 154-163).

⁵³ É o mesmo Bakhtin quem diz que “a riqueza e variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a verdade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (2003, p. 280).

⁵⁴ Conforme já dissemos em outro ponto desta pesquisa, não é nosso propósito entrar no mérito da discussão teórica entre a adoção dos termos gêneros discursivos ou textuais. No entanto, chamamos a atenção para o trabalho de Rojo (2007), que faz considerações relevantes sobre tal discrepância terminológica.

técnicas, etc. Expressam-se em designações diversas; são inúmeros, constituindo em princípio listagens abertas (ao contrário dos tipos, que constituem listagens fechadas). São formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. Como exemplos de *gêneros*, teríamos “resenhas, editais de concurso, piadas, conversas espontâneas, cardápios de restaurante, listas de compras, reportagens, receitas culinárias, entre milhares de outros” (MARCUSCHI, 2009, p. 155).

Para melhor compreender essa discussão, optou-se por reproduzir o quadro sinóptico proposto por Marcuschi. Comparando características pontualmente, é mais fácil esclarecer os pontos de divergência entre os conceitos⁵⁵.

Tipos Textuais	Gêneros Textuais
Construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas;
Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos;	Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempos verbais;	Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais, etc.

Quadro 3 – Distinção entre tipos e gêneros textuais (MARCUSCHI, 2005, p. 23)

Quanto aos *domínios discursivos*, estes não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles. Designam uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Sob o ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, discurso jornalístico, etc., uma vez que tais atividades não abrangem um só gênero, mas um conjunto deles. “Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhe são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas” (MARCUSCHI, 2005, p. 24).

⁵⁵ Não devemos imaginar que a distinção entre gênero e tipo textual forme uma visão dicotômica, pois eles são dois aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas diárias. (MARCUSCHI, 2009, p. 156).

No intuito de esclarecer as diferenças terminológicas entre *gêneros textuais*, *tipos textuais* e *domínios discursivos*, Henriques propõe um esquema distintivo com uma terceira coluna⁵⁶, complementando, assim, o quadro ilustrativo proposto por Sérgio Roberto Costa no seu *Dicionário de Gêneros Textuais* (2008, p. 20-3). Assim, temos:

GÊNEROS TEXTUAIS	DOMÍNIOS (GÊNEROS) DISCURSIVOS	MODOS DE ORGANIZAÇÃO (TEXTUAL)
biografia/conto/diário/ crônica/epopeia/fábula/novela/ poema/romance/tragédia/etc.	↔ literário ↔	argumentativo/descritivo/enunciativo/ expositivo/injuntivo/narrativo
arrazoado/despacho/laudo/ parecer/petição/recurso/sentença /etc.	↔ jurídico ↔	argumentativo/descritivo/enunciativo/ expositivo/injuntivo/narrativo
artigo/coluna social/crônica/editorial/entrevista/ nota/reportagem/etc.	↔ jornalístico ↔	argumentativo/descritivo/enunciativo/ expositivo/injuntivo/narrativo
anúncio/cartaz/chamada/classifica do/filme/jingle/panfleto/spot/etc.	↔ publicitário ↔	argumentativo/descritivo/enunciativo/ expositivo/injuntivo/narrativo
anedota/aviso/bilhete/carta/convite /lembrete/lista/piada/recado/etc.	↔ cotidiano ↔	argumentativo/descritivo/enunciativo/ expositivo/injuntivo/narrativo
???/???/???/etc.	↔ ETC. ↔	argumentativo/descritivo/enunciativo/ expositivo/injuntivo/narrativo

Quadro 4 – Quadro ilustrativo GT, DD e TT (HENRIQUES, 2011, p. 14-5)

Retomando a ideia de que todos os textos se manifestam em um ou outro gênero textual, entendemos a relevância (didático-pedagógica) que o assunto tem para a leitura/compreensão e produção textual. De certa forma, é isso que defendem os PCN quando estabelecem que o trabalho com os textos deve ser feito a partir de gêneros orais ou escritos. Assim, para Marcuschi, a escola dá a oportunidade para que os alunos observem que tanto a oralidade quanto a escrita provêm de usos culturais autênticos, “sem forçar a criação de gêneros que circulem apenas no universo escolar” (2005, p. 36).

Ainda nas suas palavras, vemos que

Não é de se supor que os alunos aprendam naturalmente a produzir os diversos gêneros escritos de uso diário. Nem é comum que se aprendam naturalmente os gêneros orais mais formais, como bem observam Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (1998). Por outro lado, é de se indagar se há gêneros textuais ideais para o ensino de língua. Tudo indica que a resposta seja não. Mas é provável que se possam identificar gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal para o mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante (id., ib.)

⁵⁶ Não nos parece impossível que em todo e qualquer DOMÍNIO DISCURSIVO (coluna do meio) possam ser praticados (regular, eventual ou esporadicamente) os seis MODOS DE ORGANIZAÇÃO (isolados ou combinados). Mas o mesmo que dissemos sobre os MODOS não se pode dizer em relação aos GÊNEROS TEXTUAIS. Uma biografia não é injuntiva; um panfleto não é narrativo; um classificado de jornal não é argumentativo (HENRIQUES, 2011, p. 15).

Sobre o assunto, é relevante citarmos o estudo de Leonor Werneck dos Santos (2009). A autora propõe-se a pesquisar de que maneira os LDP vêm colocando em prática as definições de gêneros textuais (GT) e tipos textuais (TT), investigando de que maneira a teoria dos gêneros vem colaborando para uma visão mais crítica do ensino de língua (sobretudo a leitura e a produção de textos), e se os materiais didáticos analisados (isto é, onze coleções de LDP aprovadas pelo PNLEM 2009) oferecem subsídios práticos para os docentes abordarem tais conceitos.

De uma maneira geral, Santos percebe que, para seguir os PCN, os LDP têm privilegiado a abordagem textual, apresentando GT variados, mas nem sempre isso acontece de forma coerente. Segundo a pesquisadora (2009, p. 5):

O que percebemos é que os Parâmetros consideram o texto, tal qual apregoa Marcuschi (2009, p. 72), como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Porém, Marcuschi critica os PCN, afirmando que, com relação aos GT, há “sugestão pouco clara do seu tratamento” e alerta que, como consequência, nos LDP, “são poucos os casos de tratamento dos gêneros de maneira sistemática” (id., p. 207).

Assim, o professor e o autor de LDP que decidirem se basear nos Parâmetros para compreender e aplicar as teorias de GT e TT encontram alguns problemas: o primeiro, que parece refletir no tratamento dado ao tema nos LDP, refere-se à oscilação na nomenclatura; o segundo é a falta de definições consistentes nesses documentos oficiais; o terceiro é a falta de relação entre terminologia utilizada e referências bibliográficas citadas (nem sempre cita-se o teórico em que o documento está se baseando para determinada definição).

Para ilustrar esse problema, Santos elabora a seguinte tabela (Quadro 5), na qual compara uma lista de termos usados nos PCN:

Documento	Nomenclatura para GT	Nomenclatura para TT	Presença de definição
PCNEF (1998)	Gêneros (cf. p. 21)	Sequências (p. 21), sequências discursivas: narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional (p. 21, 56, 60)	Definição de gêneros (p. 20-21), sequências (p. 22) e suporte (p. 22)
PCNEF em ação (3º e 4º ciclos), vol. 1	Gêneros textuais (p. 166)	Sequência descritiva (p. 150), “tipo de texto (publicitário)” na p. 117, “tipo de veículo”, referindo-se a suporte (p. 119)	Não há definição dos termos. Há comentários gerais sobre o tema e listas de gêneros a serem trabalhados no 3º e no 4º ciclos.
PCNEM	Gêneros discursivos (p. 8, 21)	Tipos de discurso (p. 22)	Não há definição dos termos. Há comentários gerais

			sobre gêneros.
PCNEM +	Gêneros (p. 59), gêneros textuais (p. 60, 64, 97). Fala-se também de “tipos de texto” para se referir a gêneros (p. 39, 46)	Tipologia textual (p. 69), mas na p. 62 aparece “sequências e tipos”, dando a entender que são aspectos diferentes da constituição textual.	Definição de GT na p. 60. Há diversos comentários teórico-metodológicos sobre GT. Não há definição de TT.

Quadro 5 – Tabela comparativa de nomenclaturas nos PCN (SANTOS, 2009)

Com essa análise, Santos comprova que a oscilação na nomenclatura e a falta de definições têm consequências no ensino, já que os autores de livros didáticos, na hora de citarem termos e elaborarem definições, nem sempre demonstram em que textos pretendem se apoiar (e, talvez por isso, haja tantas incoerências teóricas, além da falta de sistematização no trabalho com GT e TT). Para ela, o que fica evidente é que, nos LDP, se passou do período da inexistência de um trabalho coerente e produtivo com textos (até aproximadamente a década de 90), para um período atual, de equívocos teóricos devido à referência a termos e teorias nem sempre bem compreendidas e assimiladas, tanto por professores, como por autores de LDP (SANTOS, 2009, p.06).

A esse propósito, Rojo (2007, p.189) defende que a discrepância teórica entre TT e GT pode decorrer da maneira como os termos *gênero* e *texto* são tomados por linhas como a Linguística Textual e a Análise do Discurso, apontando que o comprometedor em se considerar a terminologia GT é adotá-la praticamente como um sinônimo de texto, minimizando, assim, o papel discursivo e sócio-histórico presente na terminologia dos *gêneros discursivos*. Com isso, na análise dessa autora:

aquilo que o texto (enunciado) produz ao se manifestar em alguma instância discursiva é o sentido, a significação, o tema do enunciado. Ao descrever um (corpus de) enunciado(s) ou texto(s), essa é a busca do analista bakhtiniano: a busca da significação, da acentuação valorativa e do tema, indiciados pelas marcas linguísticas, pelo estilo, pela forma composicional do texto. Talvez por isso a designação gêneros do discurso. Ao contrário, na abordagem até aqui descrita – a de gêneros textuais – parece ser interessante fazer uma descrição mais propriamente textual, quando se trata da materialidade linguística do texto; ou mais funcional/contextual, quando se trata 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” (id., ib.)

No que tange à pesquisa de Santos (2009) a respeito do uso da terminologia GT e TT nos LDP aprovados pelo PNLEM/2009, constatou-se a confusão ainda presente nos materiais didáticos⁵⁷, mesmo mais de uma década depois da implantação dos PCN.

Com isso, os resultados de seu estudo sugerem a necessidade de repensarmos a abordagem desse tema no ensino, dado que os LDP ignoram, confundem ou abordam de maneira superficial as teorias que se baseiam em Bakhtin – e que consideram, portanto, os gêneros como práticas sociais. A autora pôde constatar, por exemplo, que, em alguns livros analisados, quando há a expressão *gêneros textuais*, ela aparece como mais um tópico teórico a ser explicado e estudado, não como pressuposto teórico para análise textual. Com relação às tipologias textuais, estas geralmente também são apresentadas de maneira estanque, não se levando em conta que cada gênero se organiza mesclando tipologias, ainda que uma possa predominar. Além disso, geralmente esse tema é abordado nos capítulos de redação, e as atividades de leitura do livro ignoram a organização e a intencionalidade dos textos, ou, ainda, misturam os conceitos de tipologia e gênero (SANTOS, 2009, p.17).

Ainda segundo Santos (id., ib.), a consequência de toda essa celeuma terminológica afeta as salas de aula, onde há dificuldade, por parte dos professores, para organizar o conteúdo programático que inclua uma abordagem produtiva com gêneros textuais, e que demonstre que os produzimos em situações reais de interação. Conforme já dissemos, o problema acontece porque o professor, em muitos casos atuante no mercado de trabalho há mais de 15 anos, não conhece teorias como Linguística Textual e Análise do Discurso, que se apropriam das ideias de Bakhtin (2003 [1929]) sobre os gêneros e que embasaram os PCN. Ademais, é comum o professor considerar o livro didático, em especial o Manual do Professor, como referencial teórico para suas aulas (cf. NEVES, 2001), mas nem sempre os autores desses manuais deixam claros os objetivos do trabalho com gêneros ou definem corretamente os conceitos básicos. “Se os materiais didáticos apresentam falhas e os documentos oficiais nem sempre explicitam definições, o professor acaba ficando sozinho na tarefa de definir como trabalhar os textos em sala de aula” (SANTOS, 2009, p. 17).

A fim de esclarecer um pouco mais o tema, Henriques, ainda uma vez, propõe um quadro no qual organiza as principais características de cada um dos modos de organização textual. Baseando-se em trabalhos de José Carlos de Azeredo (JCA) e de Helênio de Oliveira

⁵⁷ Resumindo a análise dos LDP de ensino médio, Santos (2009, p.18) verificou que não há coerência na nomenclatura utilizada Tipologia Textual/Sequência Textual, Gênero Textual/Gênero do Discurso, o que reflete a instabilidade dos próprios PCN sobre o tema. Além disso, não há coerência na listagem das TT: a narração e a descrição aparecem em todos; a injunção raramente é citada; a dissertação é apresentada ora como exclusivamente expositiva, ora como expositiva ou argumentativa (e às vezes sequer aparece); a argumentação nem sempre é definida como tipologia à parte.

(HO)⁵⁸, o autor consegue sintetizar informações importantes para professores que ministram aulas de Produção Textual. Assim:

MODOS DE ORG⁵⁹.	EXPLICAÇÕES (E MARCAS LINGUÍSTICAS PRINCIPAIS)
ARGUMENTATIVO	encadeamento de proposições com vista à defesa de uma opinião e ao convencimento do interlocutor. (JCA) MARCAS LINGUÍSTICAS: conectivos condicionais, concessivos/contrastivos, conclusivos/consecutivos.
DESCRITIVO	tipo de construção em que se encadeiam os traços que servem para caracterizar a composição de um ambiente, de um ser vivo, de um objeto, de um conceito, de um evento. (JCA) MARCAS LINGUÍSTICAS: verbos de situação e expressões qualificativas em geral. <i>obs.: há descrições estáticas e dinâmicas, objetivas e subjetivas.</i>
ENUNCIATIVO	segmento em que ocorre o recurso metadiscursivo, com expressões que esclarecem o tipo de ato que se pratica na fala ou na escrita ou que assumem a forma de reformulação. (HO) MARCAS LINGUÍSTICAS: modalizadores de esclarecimento (falo isso para que todos saibam/com isso quero dizer), conectores reformulativos (ou melhor/minto/na verdade), citações.
EXPOSITIVO	tipo de construção em que predomina a atitude comunicativa de informar, que inclui asserções a respeito do mundo, isto é, do referente, a presença da razão e da objetividade. (HO) MARCAS LINGUÍSTICAS: conectivos causais/explicativos, aditivos/alternativos, temporais/proporcionais, finais, 3ª pessoa (preferencial)
INJUNTIVO	emprego de formas da linguagem com que o enunciador explicita sua intenção de levar o destinatário, ouvinte ou leitor a tomar certas atitudes. (JCA) MARCAS LINGUÍSTICAS: formas

⁵⁸ Para elaborar este quadro, Henriques baseou-se na *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa* (2008), de José Carlos Azeredo, e no artigo *Gêneros textuais e conceitos afins* (2007), de Helênio de Oliveira.

⁵⁹ Muito embora autoras com I. Koch e L. Fávero reconheçam um sétimo modo de organização, o preditivo, Henriques preferiu considerar a predição uma variante dos modos descritivo, injuntivo e narrativo (2011, p. 15).

	verbais imperativas.
NARRATIVO	sequenciação própria da apresentação de fatos que envolvem personagens movidos por certos propósitos e respectivas ações encadeadas na linha do tempo, seja por simples sucessão cronológica, seja também por relações de causa e efeito. MARCAS LINGUÍSTICAS: verbos de ação ou que expressem um processo (geralmente no pretérito perfeito).

Quadro 6 – Quadro explicativo sobre os Modos de Organização Textual.

Para finalizar, cabe citar aqui a análise de Marcuschi (2008, p. 210-211) quanto aos gêneros previstos nos PCN para a prática de produção de textos no que diz respeito à linguagem oral e escrita. Na análise do autor, há muito mais gêneros sugeridos para a atividade de compreensão do que para a atividade de produção, o que parece indicar que a produção de textos ainda é uma atividade pouco conhecida para muitos alunos, que escrevem pouco ou quase não escrevem nas escolas brasileiras. Assim, ao que nos parece, outra interpretação pode estar no fato de que os gêneros que se prestam à escrita na escola são em menor número do que os que se prestam à leitura.

Para Marcuschi, uma crítica de ordem metodológica é que os PCN acabam por propor conteúdos programáticos, sugerindo que os professores exercitem determinados gêneros, conforme ilustra o quadro a seguir. Ao adotar essa prática de indicação de gêneros (em detrimento de outros), adota-se uma prática redutora e homogeneizadora, que, segundo Marcuschi, é inadequada, visto que “planos dessa ordem deveriam operar no nível conceitual, explanatório e não de conteúdos” (2008, p. 211). Com isso, tem-se:

LINGUAGEM ORAL	LINGUAGEM ESCRITA
LITERÁRIOS	LITERÁRIOS – Conto, poema
DE IMPRENSA – Entrevista, debate, depoimento	DE IMPRENSA – Notícia, editorial, carta do leitor, entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA – Exposição, seminário, debate	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA – Relatório de experiências, esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Quadro 7 – Gêneros previstos nos PCN para a prática de produção de textos (MARCUSCHI, 2008, p. 210)

É inegável, portanto, que estamos substituindo a teoria gramatical pela Teoria dos Gêneros, criando, com isso, mais uma “camisa de força” (cf. GERALDI, 2003) para engessarmos, ainda outra vez, o ensino de língua.

2.4 A formação do professor de LP no Século XXI: profusão de teorias

Este é o momento de virar o foco para nós, professores. Somos nós que temos a responsabilidade de ensinar a produção textual, somos também os responsáveis por formar alunos críticos frente à realidade circundante. Mas, afinal, o que pensamos nós, os professores? Afinal, os professores somos leitores e redatores, em sentido *lato*? O que costumamos saber é que é baixo o nível de aspiração quanto a um aprimoramento de formação docente, que as leituras praticamente não existem e que cerca de 33% dos entrevistados por Neves (2001) – em sua conhecida obra *Gramática na Escola* – consideram os livros didáticos suficientes para seus estudos. Nesse sentido, pesquisas apontam a urgência de se analisar a maneira pela qual a experiência do trabalho do professor o forma e se articula com outras dimensões de sua educação, de seu estatuto social e profissional, de sua socialização primária e trajetória acadêmica, na expectativa de se descobrir como são feitos os deslocamentos em relação às representações de seu discurso acadêmico e de sua prática pedagógica (BATISTA, 1997).

Há muito tempo o discurso político-educacional brasileiro tem direcionado seu olhar para o resultado discente em provas diversas (ENEM, PISA, Prova Brasil, entre outras), mas há carência de pesquisas que cheguem até as escolas com a proposta de interagir com os professores, ouvindo-os e oferecendo-lhes ferramentas para uma prática mais consistente. São comuns cursos e palestras, só que nestes há alguém *superior*, normalmente enviado de um grande centro de saber acadêmico, disposto a falar de seu conhecimento, mas são poucos os que se deslocam para falar e, depois, ouvir seu público, atendendo à demanda deste.

Existem, também, os *workshops* ou oficinas que as instituições promovem para atualizar seus professores. Contudo, é raro ouvir o corpo docente antes de planejar o evento, de eleger sua temática, de convidar um palestrante. Normalmente, recebemos convocações pelo correio e somos obrigados a assistir a apresentações que nem sempre vão ao encontro de nossos interesses, nossas ideologias. O que é comum é que esses cursos “massacrem” os professores, “que acabam sentindo não apenas que não sabem nada, como, ainda, que não têm condições para suprir certas deficiências” (NEVES, 2001, p. 29).

A esse propósito, Matencio (2001, p. 73) tem a acrescentar:

Os estudos dos textos e dos discursos são muito recentes para que seus princípios possam ser incorporados às práticas escolares sem dificuldades. (...) a incorporação desses avanços é dificultada pela resistência de um sistema educacional que tem pressuposto ser a academia responsável por suprir as lacunas na escola de educação básica, não apenas formulando como também respondendo às questões pertinentes à prática de ensino, negligenciando, portanto, a participação efetiva dos professores de educação básica no processo de tomada de decisões sobre as mudanças sugeridas à prática de ensino nesses níveis.

Todas essas observações impõem um questionamento sobre as metodologias ensinadas aos professores de língua, sobretudo nos cursos de Letras, as quais devem ser encaradas sob o foco de novas exigências pedagógicas.

A universidade tem de responder a certas exigências, renovando a maneira de empreender a formação docente, deixando de concentrar-se na transmissão estática da norma culta e da gramática normativa (BAGNO, 2003, p. 79). Por outro lado, sabemos que o professor de português tem de receber uma sólida formação científica, como a de qualquer outro profissional; ele precisa estar a par não só da tradição gramatical como das críticas que lhe têm sido feitas pelas correntes linguísticas contemporâneas. Entretanto, isso não significa transmitir em sala de aula exatamente aquilo que se aprendeu; afinal, a Gramática Tradicional vai constituir um cabedal teórico para exercer seu ofício, para que tenha instrumental técnico-científico para analisar fenômenos linguísticos e pedagógicos que vai encontrar em situação profissional, mas não é a metalinguagem o propósito maior de uma aula de língua materna (id., ib.).

Vale lembrarmos, também, que as aulas de Português não foram idealizadas para formarem nem professores de língua portuguesa, nem grandes escritores e poetas. É utópico acreditar que nosso aluno absorverá conhecimentos da norma culta para usar cotidianamente, passando a comunicar-se na variedade de língua presente nos clássicos da literatura de língua portuguesa. Se isso, de fato, acontecer, será uma exceção, não a regra. O objetivo maior da escola é formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir plenamente na sociedade e ajudar na construção e na transformação da sociedade em que vivem (op. cit., 80). Consequentemente, mais uma vez, destacamos a prática do *letramento* como ideal nas salas de aula, mas para que ela seja efetiva é necessária não só uma dedicação cada vez maior às práticas de leitura, mas também a reformulação de uma visão arcaica de que as aulas de Português são exclusivamente aula de gramática normativa.

É preciso dizer que, até os anos 70, os estudos e as pesquisas na área do ensino de Língua Portuguesa eram agregados à *Didática*; nas Faculdades de Filosofia; a disciplina “Didática do Português” era subordinada à cátedra “Didática Geral e Especial”. Logo, se nos detivermos na produção intelectual sobre o ensino do Português, veremos que, até a época, “encontravam-se as mesmas características da produção na área de conhecimento, a Didática, a que se vinculavam os estudos e pesquisas sobre esse ensino” (SOARES, 2001, p. VII). A título de exemplificação, as obras de referência como produção intelectual para o ensino de

Português mais utilizados então eram o *Manual de explicação de textos*, de Fernando Lázaro Carreter e Cecília de Lara (1962) e *O ensino da literatura*, de Nelly Novaes Coelho (1966). Ambos se constituíam em manuais que diziam *o que fazer e como fazer*.

Na segunda metade da década de 70, um conjunto de fatores propiciou novos estudos e pesquisas sobre o ensino escolar da disciplina de Língua Portuguesa, fomentando, portanto, a produção intelectual nessa área. Primeiramente, podemos citar o movimento de democratização de acesso à educação, nos anos 60, que duplicou o número de alunos no ensino primário e triplicou este número no secundário. A não adequação da escola ao novo alunado que conquistava direito ao ensino formal deu origem, assim, aos fenômenos conhecidos como “crise da educação e fracasso escolar” (op. cit., p. IX).

Ainda segundo o alerta de Soares (id., ib.), é significativo notarmos que foi o ensino de Português usado como parâmetro para as ideias de *crise e fracasso* nos dois extremos do percurso escolar. Isso porque era alarmante o número de crianças que repetia a primeira série, o que revelava a incompetência do sistema de ensino em ensinar a ler e escrever, e eram graves os problemas de escrita detectados nos textos de alunos submetidos a provas de redação dos exames vestibulares. Com isso, as normas e prescrições usadas no ensino desmoronaram, abrindo espaço para as reflexões sobre a *denúncia*⁶⁰, caminho seguido pela produção intelectual sobre o ensino de Português a partir de então.

A esse propósito, havia como problematizações e debates quanto ao ensino de LP (BRITTO, 2007, p.53-54):

- denúncias do ensino de língua como modelo linguístico do certo e errado, quando, na verdade, este deveria partir do texto, consubstanciado em práticas de leitura, de escrita e de análise linguística;
- restrição ao ensino descontextualizado de redação escolar, baseado em modelos e técnicas de escrita, a partir da elaboração de novos modelos de ensino e de avaliação da redação, valorizando-se a subjetividade e a criatividade em detrimento da reprodução de fórmulas prontas e chavões;
- distinção entre o ensino de literatura e de história da literatura. A literatura deveria ter ênfase, explorando-se sua leitura comprometida e significativa.

O segundo fenômeno importante para o redirecionamento do ensino de Língua Portuguesa foi a reforma do ensino superior, datada do final da década de 60. Eliminando as “cátedras”, esta permitiu autonomia à “Didática de Português”, nomeada a partir de então como “Prática de Ensino de Português”, uma área de ensino específica e independente (op. cit., p. X).

⁶⁰ São dessa época obras importantes como *Crise na linguagem: a redação no vestibular*, de Maria Thereza Fraga Rocco (1981); *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*, coletânea organizada por Regina Zilberman (1982); *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*, de Lígia Chiappini Leite (1983). É interessante notarmos a presença das palavras *crise* e *debate* nos próprios títulos das obras (Soares, 2001, p. X).

Por sua vez, a inclusão da Linguística nos cursos de Letras, na década de 60, e os efeitos colaterais de seus princípios teórico-metodológicos, percebidos em sala de aula a partir da década de 80, motivaram uma série de discussões, constituindo-se no terceiro fenômeno decisivo no tocante ao ensino do Português como disciplina escolar.

Em primeiro lugar, houve um julgamento negativo dos impactos dos estudos linguísticos aplicados no nível fundamental e médio, em parte graças à não seleção adequada dos conteúdos abordados na escola (muitos professores atuantes na época criticam a substituição inconsequente da norma gramatical pela Linguística). No entanto, uma decorrência dessa crítica foi justamente a aplicação pedagógico-linguística em sala de forma mais consistente, visto que até os mais comprometidos com a pesquisa linguística perceberam a necessidade de selecionar, entre as propostas de contribuição da disciplina, aquelas que uma dada situação permite considerar (MATENCIO, 2001, p. 71).

Conforme Soares,

É nesse momento que, ao assumir referencial teórico próprio e pertinente, o ensino de Português, língua materna, ganha, finalmente, estatuto próprio. Refletindo esse momento, a produção intelectual na área redireciona-se novamente: transitáramos da prescrição à denúncia; esta, agora, encontra nas ciências linguísticas caminhos de entendimento e explicação da crise e do fracasso, e propostas de solução (2001, p. XI).

Em segundo, a constituição de um corpo de professores universitários e pesquisadores na área durante o processo de redemocratização brasileiro, na década de 80, trouxe uma fragmentação do ensino da *Linguística*, visto que os primeiros profissionais habilitados para ministrar aulas na disciplina ou eram estrangeiros, ou tiveram de realizar cursos rápidos, a maioria feitos no exterior (MATENCIO, 2001, p. 65). Se, de um lado, isso fez fomentar uma variada gama de pesquisas pelos centros universitários do país, de outro, criou uma verdadeira “fogueira de vaidades”. De volta ao país, os professores demonstraram uma formação muito diversificada, o que contribuiu para, mesmo que três décadas depois, uma disputa pela legitimação teórica do conteúdo dos estudos linguísticos nas universidades. Assim, ainda é comum vermos instituições que, por mero orgulho acadêmico, sobrevalorizam as pesquisas que desenvolvem em seus cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*, em detrimento de outras concernentes a demais áreas de atuação, realizadas por outros centros universitários. Isto sem contar as disputas políticas que ocorrem dentro de uma mesma instituição de ensino, onde grupos de professores “rivais” preterem os estudos uns dos outros, levemente. Assim, a diversidade de correntes atualmente convivendo nos estudos da linguagem pode ser um

problema para os graduandos em Letras⁶¹, já que evidenciam que a “disputa pela legitimação teórica confere, muitas vezes, aos cursos de graduação um caráter secundário a questões relativas à formação do futuro professor de línguas” (op. cit., p. 72).

Além disso, acrescentemos à discussão o velho dilema entre teoria e prática, visto que os próprios cursos de formação de professores ora priorizam, nos períodos iniciais, o excesso de aparatos teóricos; ora fornecem aos alunos, em sua formação inicial, uma gama de estratégias metodológicas que operam com as diversas concepções do texto e do discurso. Se, de um lado, os estudantes se sentem pouco preparados para ingressar no mercado, em virtude de sua baixa instrumentalização pedagógica, de outro, não são capazes de entender um conjunto heterogêneo de abordagens da aquisição, desenvolvimento e funcionamento da linguagem e dos discursos, o que compromete sua compreensão e seleção de conceitos com os quais pretendem operar em sala de aula. E, “quando a ‘teoria na prática é outra’, ou a prática esconde a verdadeira teoria que a forjou, ou a teoria esconde simplesmente a sua incompetência teórica” (KRAUSE, 1985, p. 10).

A fim de ilustrar a tese da teoria e prática diferentes, Dionísio (2001, p. 84), relatando uma experiência como professora da disciplina de Prática de Ensino de Português na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), encontrou uma clientela heterogênea, com diferentes experiências no que diz respeito ao ensino de língua. Segundo seus registros, os alunos que chegam ao fim da graduação não conseguem atrelar o conhecimento linguístico dos anos de faculdade ao necessário para sua prática letiva, e muitos deles esperam que a disciplina de Prática possa suprir quaisquer necessidades teóricas. Assim, a pesquisadora classificou seus alunos como:

1. *Aluno-professor*, ou seja, aquele graduando que já ensina ou já ensinou e que tem o livro didático como instrumento único de orientação metodológica. Apesar de ter estudado as correntes linguísticas contemporâneas durante o curso de Letras, não sabe o que fazer com elas no dia a dia de suas aulas (...). Tem no livro didático o companheiro salvador, especialmente naqueles livros de orientação apenas prescritivista.
2. *Aluno-pesquisador*, ou seja, aquele graduando com vasta experiência em pesquisa científica, como Iniciação Científica, hábil proferidor de comunicações em congressos e similares, mas sem a menor noção de como se portar como professor de língua. No geral, também não percebe as possíveis relações entre as pesquisas que desenvolve e o ensino de língua. Para este, o livro didático tem a função de instrumentalizar o professor.

⁶¹ Simões (2001, p. 112-117), em artigo intitulado *A formação docente em Letras à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Códigos e Linguagens*, já chamava a atenção para a lacuna da Semiótica na formação do professor de linguagens. Segundo a pesquisadora, a fundamentação semiótica melhor possibilitaria o desenvolvimento dos planos intrapessoal (de autoconhecimento), interpessoal (de interação social), proxêmico-geográfico (de situação físico-social), cinésico (de orientação dos movimentos ou coordenação motora) e musical (de percepção e discriminação dos sons – sobretudo dos fonemas). Até hoje, pouco se fez em relação ao assunto.

3. *Aluno-aluno*, ou seja, aquele graduando que não tem experiência de ensino nem de pesquisa. Espera pela disciplina de Prática de Ensino como a grande inspiradora para a sua formação como professor. Não percebe também a relação entre os estudos feitos nos semestres antecedentes como responsáveis pela sua formação. O livro didático apenas representa um recurso metodológico para o ensino (id. ib.).

Um outro exemplo: uma rápida análise dos atuais currículos brasileiros de licenciatura em Letras nos permite perceber que a formação do professor de Língua Portuguesa ocorre sem que haja uma reflexão mais aprofundada sobre o passado desse ensino (CARGNELUTTI, 2009, p. 123). Tal lacuna existente impede que os graduandos tomem contato com as práticas pedagógicas vividas por outros professores e em outras épocas e reflitam sobre elas. Com isso, ficam impossibilitados, também, de analisar as concepções de língua e de ensino de língua que já tomaram lugar nas aulas de Português e quais foram os recursos e materiais didáticos utilizados no interior da sala de aula de décadas atrás. A lacuna existente parece levar a crer que o ensino sempre se fez como um contínuo sem alterações de práticas, de concepções de língua e de ensino de língua, sem transformações de métodos e de materiais didáticos. Em outras palavras, não há nos cursos de licenciatura em Letras uma disciplina voltada para que os alunos de Letras possam conhecer que o ensino de Língua Portuguesa tem uma história já vivida, e que o conhecimento dessa história pode ser fonte de reflexão e discussão para a situação vivida hoje no ensino e para a aquela que futuramente viverão como professores de língua materna (id., ib.)

Enfim, não é possível negar a importância da Linguística (e de um domínio voltado para a língua materna) para a formação de professores e a sua consequente prática pedagógica, mas devemos levantar alguns senões (cf. MATENCIO, 2001, p. 72-3):

há diferenças epistemológicas sobre o objeto de estudo da Linguística, o que gera conflitos de compreensão das articulações entre diferentes ordens estruturais e estruturantes da realidade atualizadas pela linguagem através da língua;

há polêmicas que dificultam que se faça, na formação de professores, a distinção essencial entre *o saber sobre o objeto de estudo da disciplina científica, os saberes sobre esse objeto que se vinculam diretamente ou indiretamente à prática (portanto ao ensino) e o saber fazer na prática de ensino* (grifo da autora);

os estudos dos textos e dos discursos são ainda muito recentes para que sejam incorporados às práticas pedagógicas de um grupo tão heterogêneo de professores de Língua Portuguesa. Além disso, a divulgação desses avanços é dificultada pela resistência de um sistema educacional que vê a academia como responsável por suprir lacunas da educação básica, desenvolvendo e respondendo questões

relativas à prática de ensino. Infelizmente, isso negligencia a participação efetiva dos professores que estão nas salas de aula no processo de tomada de decisões sobre as mudanças didáticas que podem ser sugeridas à prática de ensino da educação básica.

Sem dúvida, é necessário um avanço na reflexão escolar, para que repensemos o papel de educadores que desempenhamos na instituição *escola*. Nas palavras de Britto (2007, p. 58-9):

Penso que não há como deixar de considerar que há na educação escolar um processo intenso de reprodução das estruturas sociais mais gerais, em particular no que diz respeito à reprodução da ideologia e da manutenção das relações de poder. A escola é mais de uma – e não digo isso numa perspectiva pulverizadora, do tipo cada um e cada um. A lógica da educação escolar (em especial da educação regular) se faz com base num princípio de *apartheid social*, em que se separam pobres, remediados e ricos. Acontece que os discursos sobre a escola tendem a tomá-la como totalidade e a considerar que a solução está na forma de fazer escola ou na metodologia de ensino, desconsiderando o fato efetivamente político em que tais questões de método podem ocorrer.

Por outro lado, temos de reconhecer o paradoxo fundamental que caracteriza a crise escolar: por um lado a escola é uma instituição absolutamente necessária nos moldes como se organiza a sociedade contemporânea, principalmente quando se transformam o modo de produção, as formas de trabalho, as formas de constituição familiar e as próprias relações de sociabilidade. É inimaginável – insisto: considerando o processo histórico-social que experimentamos – pensar hoje a sociedade sem escola; mas também é impossível negar que a escola – e aqui, sim, pode-se considerar o modelo vigente e relativamente comum aos diferentes grupos e classes sociais – é anacrônica, que o paradigma de educação enciclopédica, disciplinar e informativa está em absoluto descompasso com os modos de organização social e de produção, circulação do conhecimento, e de concepção de constituição da subjetividade e integridade individual e coletiva contemporâneos.

Retomando a obra de Neves (2001) com a qual iniciamos nossa pesquisa, vemos que a autora constatou, em suas entrevistas, um grande desalento existente entre os docentes que ministram suas aulas na educação básica. De maneira geral, as reclamações se repetem: os professores reportam que ganham mal, estudam pouco, trabalham muito e não são valorizados pela sociedade em geral; seus alunos têm problemas de comportamento, são desatentos, dispersivos e não valorizam a oportunidade de aprender em classe; as instituições em que trabalham são desaglutinadoras, não os valorizam, perdem-se na burocracia, não oferecem condições para a continuidade do trabalho (op. cit., p. 31). As solicitações docentes foram por cursos sistemáticos, material didático mais seguro e orientação direta para desenvolvimento de suas atividades. Em resumo, o grupo entrevistado se revelou como desassistido, demandando receitas prontas (fórmulas mágicas?) para aplicação direta com os alunos (op. cit., p. 32). O que mudou pouco mais de uma década depois?

Numa era emoldurada pelos achados da tecnologia, com *tablets* e *i-phones* cada vez mais usados como ferramentas móveis de acesso à Internet, faz-se imprescindível o debate sobre a formação docente, sobretudo quando se trata de língua materna. Não há mais espaço para a estanqueidade e o monologismo; a interdisciplinaridade, a intertextualidade e a hipertextualidade são indispensáveis para um modelo de ensino no terceiro milênio (cf. SIMÕES, 2001, p. 114-115). Estarão escolas, famílias e professores efetivamente preparados para incorporar as novidades do Século XXI na escola?

Com essas perguntas em foco, seguiremos o propósito desta pesquisa.

3 BRASIL: PAÍS DOS VESTIBULARES E DOS CONCURSOS PÚBLICOS

3.1 O histórico do vestibular no Brasil

A palavra *vestibular* tem sua origem no latim *vestibulum*, e significa *entrada*. Foi a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Superior, em 5 de abril de 1911, que definiu sua característica de processo seletivo, estabelecendo a obrigatoriedade dos *exames de admissão* (que se constituíam de provas orais e escritas para ingresso no ensino superior). Bastava ao candidato ter idade mínima de 16 anos para realizá-las, não havendo necessidade de informações sobre o grau de escolaridade do estudante.

A história do vestibular brasileiro é inseparável da história do Ensino Médio, uma vez que, durante décadas, ambos foram orientados pelas mesmas leis. Assim sendo, as mudanças propostas pelas diferentes reformas para o então Ensino Secundário alteravam também as formas de ingresso no Ensino Superior.

À época do Império, o Ensino Secundário esteve quase sempre sob tutela da iniciativa privada, sendo o Colégio Pedro II o único de instrução secundária oficial (portanto público) do país a servir de modelo aos demais estabelecimentos instituídos no Rio de Janeiro⁶².

Só após a Proclamação da República, com o Decreto nº 981 de 08 de novembro de 1890, Benjamin Constant promulgou a primeira reforma educacional, cuja aprovação regulamentava a Instrução Primária e Secundária no Distrito Federal (então Rio de Janeiro).

O objetivo principal da Reforma de Benjamin Constant era a melhoria do ensino secundário através da efetivação da instrução popular no Brasil, tendo como princípios a liberdade, a gratuidade e a laicidade do ensino (MANZANO, 2011, p. 11). Seu decreto estabelecia um currículo formativo, com um balizamento de disciplinas que deveriam ser trabalhadas ao longo dos sete anos previstos para o curso. Influenciado pelo positivismo, Benjamin Constant quis agregar os conhecimentos literários já vigentes a informações sobre as ciências exatas e naturais, com vistas a suprir a demanda brasileira de profissionais qualificados como médicos, sanitaristas e arquitetos (cf. MOTOYAMA e NAGAMINI, 2007). No que tange à língua portuguesa, por exemplo, o decreto passou a dar-lhe maior importância: a redação e a composição passaram a ser estudadas em todas as séries do 1º e do 2º graus, e o ensino da disciplina Português entrou em ascensão, chegando aos exames de ingresso aos cursos superiores. Foi nesse contexto que as disciplinas de Retórica e Poética

⁶² Vale ressaltar que no Colégio Pedro II aconteciam as “aulas régias”, implantadas pela Coroa Portuguesa, a fim de preparar os alunos para os exames de ingresso nos cursos superiores (NUNES, 2002, p. 39).

passaram a ser “absorvidas” pelo Português e pela Literatura Nacional (cf. RAZZINI, 2000, p. 89-90).

O aluno que concluísse o curso secundário recebia o diploma de Bacharel em Letras⁶³, o qual lhe garantia a matrícula nas instituições de ensino superior do Império, independentemente da prestação de exames preparatórios (MANZANO, 2011, p. 13). Os exames finais propostos por Benjamin Constant eram chamados *cumulativos* e tiveram, como consequência, o aparecimento de estabelecimentos especializados apenas em emissão de certificados, sem qualquer compromisso real e efetivo com a educação (cf. MOTOYAMA e NAGAMINI, 2007). Formou-se, assim, um caos educacional.

Foi nesse contexto que Epiácio Pessoa apresentou o Decreto 3.890, de 1º de novembro de 1901, que visava a aprovar um código para os Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, a fim de moralizar a educação brasileira. Para atingir uma melhoria, o decreto trazia de volta os exames finais de admissão, abolindo a possibilidade dos exames cumulativos propostos por Benjamin Constant. A partir de então, adotou-se um regime de equiparação entre as instituições particulares existentes e o Colégio Pedro II, o que o tornava referência para que se assegurasse a qualidade do Ensino Secundário no país⁶⁴.

Na tentativa de elevar os níveis educacionais da época, os quais estavam em declínio desde a Reforma de Benjamin Constant, o então Ministro da Justiça e dos Negócios, Rivadávia da Cunha Corrêa, instituiu, em 1911, a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental. Foi com a Reforma Rivadávia que as escolas conquistaram autonomia didática e administrativa (eliminando-se, assim, o caráter “equiparado” dos colégios)⁶⁵; foi com ela também que se passou a dissociar a aprovação do Ensino Secundário como garantia de ingresso ao Ensino Superior, o que fez ruir o atrelamento ao Ensino Superior que este nível de ensino tinha adquirido desde a época de Benjamin Constant.

Assim, como a partir de então o diploma de conclusão no Nível Médio não poderia ser utilizado como avaliação formal dos candidatos às escolas de formação superior, foi necessária a instauração de exames de ingresso: *os exames vestibulares*. Conforme o primeiro

⁶³ Ainda hoje, o aluno concluinte do Colégio Pedro II recebe esse diploma.

⁶⁴ À época, o Colégio Pedro II era a referência de docência no Brasil. Seus professores faziam parte do corpo corretor de exames preparatórios, o que lhes atribuía prestígio, além de lhes garantir sucesso financeiro. Até o currículo do curso secundário estava pautado nos programas e compêndios do CPII. Segundo Razzini, (2000, p. 26) “o poder dos professores do Colégio Pedro II era hegemônico, se considerarmos que eram eles que decidiam, cada um em sua cátedra, o programa curricular e os compêndios adotados no Pedro II e, por consequência, nos exames preparatórios”.

⁶⁵ A Reforma Rivadávia Correia instituiu que o exame vestibular passasse a ser corrigido pelas faculdades, em vez de ser corrigido pelos liceus e colégios, assim como acontecia no Segundo Império e na República Velha. Entretanto, o sistema de provas tal como acontecia com os exames preparatórios se estendeu até 1931, com a Reforma Francisco Campos (RAZZINI, 2000, p. 28)

parágrafo do artigo 65 dessa lei, tal exame deveria “habilitar o aluno a um juízo conjunto de seu desenvolvimento intelectual”, investigando “a capacidade que tivesse de empreender eficazmente o estudo de matérias que constituíssem o ensino da faculdade” (MANZANO, 2011, p. 15). O aluno passaria, com isso, por uma prova escrita, com avaliação de conhecimentos gerais, língua portuguesa e ciências.

A despeito de deixar como marca a instituição do vestibular, com seus recém-completos 100 anos de existência, lamentavelmente, a proposta de Rivadávia não atingiu o objetivo de melhorar a qualidade do Nível Secundário de ensino (como as outras reformas anteriores). Continuava a multiplicação de faculdades privadas com seus respectivos diplomas fraudulentos, o que fez gerar uma profusão de “doutores fictícios, até mesmo quase analfabetos” (MOTOYAMA e NAGAMINI, 2007, p. 45).

Nesse último século, muitas reformas tratando do Ensino Médio e Superior foram aprovadas; entretanto, optamos por nos deter àquelas com maior interferência na constituição/aplicação dos exames vestibulares, o que justifica nosso recorte a partir da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (doravante, LDB/61).

A LDB/61, além de fixar as diretrizes de organização e funcionamento da educação brasileira em todos os níveis (incluindo no Ensino Secundário os níveis ginásiais, técnicos, colegiais e de formação de professores), foi a primeira a introduzir a *investigação científica* como um dos objetivos do ensino universitário no país, caracterizando a universidade como espaço para desenvolvimento do Ensino Superior (MANZANO, 2011, p. 19). No que tange à demanda de vagas, o número elevou-se, graças às oportunidades de ascensão socioeconômicas e à equivalência dos Cursos Técnicos com o Nível Médio, mas o número de vagas oferecidas pelas IES não se alterou.

Como o critério de seleção para os cursos oferecidos se pautava em uma nota mínima, a forma de eliminação de candidatos gerou antagonismos: ao mesmo tempo em que havia um número excedente de universitários (que, mesmo tendo obtido pontuação mínima, não conseguiam se matricular porque o número de vagas era menor que o número de candidatos aprovados), havia também vagas ociosas (o que denotava prestígio e exclusividade dos cursos em que a nota mínima era elevada). Muitos dos estudantes excedentes conseguiram na justiça o direito de matrícula, e as universidades, frequentemente, se viam obrigadas a aceitar um contingente maior de alunos do que sua estrutura comportava (BACCHETO, 2003).

Já em 68, a Reforma Universitária ratifica o vestibular como mecanismo de acesso ao Ensino Superior, mas não resolve nem o problema da matrícula dos candidatos aprovados, nem o das vagas ociosas. É digno de nota que, no texto da Lei nº 5.540, de 28/11/68

(especificamente, no artigo 21) já há a preocupação com a influência dos exames sobre o conteúdo a ser ministrado no Ensino Secundário (MANZANO, 2011, p. 21).

Na década de 70, alguns fatores merecem destaque⁶⁶. Primeiramente, em 13 de julho de 1971 entra em vigor o decreto nº 69.908, que legitima o caráter rigorosamente classificatório e eliminatório dos exames vestibulares, o que resolvia, formalmente, o problema dos alunos excedentes na universidade. Depois, a obrigatoriedade do uso de perguntas de múltipla escolha nos testes vestibulares, a partir de 1973, com a justificativa de se eliminar o caráter subjetivo das correções (BACCHETO, 2003). A esse propósito, vale comentar que a USP, em 1974, optou por reincorporar a prova de redação para os cursos de Ciências Humanas, uma vez ter constatado que vários alunos aprovados na universidade sequer possuíam habilidade escritora (id., ib.).

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por grandes debates acerca de temas educacionais, mas o grande marco viria com a Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1996 (Lei 9.394/96). Entre outras considerações, a Nova LDB, conforme seu artigo 35, exime o Ensino Médio da preparação do vestibular (MANZANO, 2011, p. 26), mas ressalta, no artigo 51, a preocupação com a influência dos exames vestibulares nos conteúdos a serem trabalhados no decorrer do mesmo segmento (o que, de certa forma, não deixa de ser um retorno a uma pauta já discutida na Reforma Rivadávia, de 1911).

Por ser este um trabalho voltado para análise de material didático para o ensino do texto dissertativo com a finalidade de ingresso no curso superior, consideramos um parêntese oportuno citar a fala de Maria da Graça Costa Val sobre o assunto. Ao se debruçar sobre textos produzidos por candidatos ao curso de Letras no vestibular da UFMG de 1983, a autora de *Redação e Textualidade* reflete criticamente acerca do papel simbólico que o vestibular exerce não só para o candidato, mas também para a sociedade contemporânea. Assim,

é fundamental o fato de se tratar de prova de vestibular, situação fortemente impregnada de carga ideológica, que lhe atribui o papel mágico de porta da felicidade: ultrapassar esse umbral significa obter garantia absoluta de sucesso profissional e financeiro. O exame ganhou a dimensão de um rito de passagem, através do qual o jovem adolescente atinge a categoria de adulto responsável, socialmente integrado e bem-sucedido. [...]

Outra consequência do mito em que se transformou o vestibular é a neurotizante preparação a que se submetem os candidatos. A realidade atual é que praticamente todo o ensino, desde o 1º grau, se orienta pela filosofia admitida e pelo modelo de provas adotado no vestibular. No 2º grau a situação se agrava e o último ano imediatamente anterior ao exame é, de modo geral, dedicado a ele de maneira intensa e exclusiva. Há, então, nos colégios e nos cursinhos preparatórios, a preocupação de, além de dotar os alunos dos conhecimentos e habilidades

⁶⁶ O crescimento de cerca de 389% dos cursos superiores resultou em maior concorrência, o que “potencializou a função preparatória do curso colegial, a qual se revelou ineficiente, propiciando o desenvolvimento dos cursinhos pré-vestibulares” (RAZZINI, 2000, p. 111).

necessários a quem se destina a um curso universitário, fornecer-lhes os *truques* e *macetes* considerados indispensáveis para um bom êxito nas provas (COSTA VAL, 1997, p. 45-6).

Com vistas a reconfigurar esse quadro, outras mudanças ocorreram. Por exemplo, é ainda na LDB/96 que encontramos registro da principal novidade nas formas de acesso ao Ensino Superior: o vestibular tradicional deixou de ser a única via de acesso às universidades, passando a haver possibilidade de ingresso por formas alternativas, como no caso das provas seriadas, de acordo com o artigo 44 da Lei (MANZANO, 2011, p. 27). Dois anos depois, em 1998, ocorreu o primeiro Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cuja finalidade precípua é não só avaliar a educação básica, como também assegurar ao aluno uma forma mais democrática de acesso ao ensino superior, dado que o exame conta hoje com a adesão das principais universidades federais do país.

Dessa forma, além do ENEM, assunto do nosso próximo tópico, o acesso às universidades também pode se dar por meio de:

Vestibular

Análise do histórico escolar e currículo

Nesse sistema, a classificação é feita pela média aritmética (geralmente simples) de todas as notas obtidas pelo candidato no Ensino Médio. Cursos de idiomas, informática e outros também podem significar pontos extras para os candidatos. Embora esse tipo de avaliação não seja comum, é usado, por exemplo, pela Universidade do Contestado UnC, em Santa Catarina.

Avaliação seriada

Para participar desse tipo de avaliação, o aluno deve se inscrever no processo seletivo logo no 1º ano do Ensino Médio. São realizadas três provas, uma no final de cada ano. Cada prova é composta por questões relativas a assuntos estudados durante o ano em curso. Após o término da terceira prova, se obtém a média final. O aluno também pode optar por prestar o vestibular tradicional e depois disso escolher a sua melhor nota para concorrer a uma vaga na instituição. A grande vantagem desse sistema é que o aluno pode ir melhorando sua nota ano a ano. São instituições que utilizam esse sistema a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Outras formas de complemento ao vestibular

Habilidade Específica

Trata-se da avaliação de noções práticas e teóricas sobre a área do curso que o candidato pretende cursar. Alguns cursos como Arquitetura, Artes Cênicas, Artes Plásticas e Música podem ter provas de habilidade específica. Instituições que utilizam essa forma de avaliação: Universidade Mackenzie e Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Aptidão física

Normalmente são testes que verificam se o candidato possui resistência e está apto para realizar todas as atividades do curso. O curso de Educação Física, por exemplo, pode utilizar esse tipo de avaliação para eliminar parte dos candidatos. A Universidade de São Paulo (USP) faz uso desse sistema em alguns cursos.

3.1.1 Breve histórico do ENEM⁶⁷

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi uma prova criada em , durante a gestão do Ministro da Educação Paulo Renato Souza, no Governo Fernando Henrique Cardoso.

No início, foi idealizada num modelo de 63 questões e uma redação, usada como ferramenta para avaliar a qualidade geral do Ensino Médio no país. Posteriormente, a prova começou a ser utilizada como exame de acesso ao Ensino Superior em universidades públicas brasileiras através do SiSU (Sistema de Seleção Unificada), passando a um modelo de 180 questões e uma redação. Hoje, a participação na prova serve também como certificação de conclusão do Ensino Médio para pessoas maiores de 18 anos de idade. Portanto, podemos afirmar que o ENEM é o maior exame brasileiro, contando com aproximadamente 6,4 milhões de inscritos espalhados em mais de 1600 municípios e mobilizando mais de 400 mil funcionários na sua edição de 2011. Atualmente, só a China tem um exame vestibular maior.

Com os pressupostos teórico-metodológicos fundamentados na LDB e nos PCN, o modelo de avaliação do ENEM foi desenvolvido com ênfase na aferição das estruturas mentais com as quais o homem constrói continuamente o conhecimento e não apenas na memória. Assim, diferentemente dos modelos e processos avaliativos tradicionais, a prova do ENEM tem por meta ser essencialmente interdisciplinar e contextualizada, colocando o estudante diante de situações-problemas e pedindo mais do que conceitos, mas suas

⁶⁷ Não foram encontrados trabalhos acadêmicos com citações suficientemente atualizadas para utilizarmos, neste item, como fonte de referência. Assim sendo, optamos por nos basearmos no site oficial da Prova (www.enem.inep.gov.br), valendo-nos, sempre que possível, de outros materiais digitais cuja procedência nos pareceram referendáveis. Portanto, foram consultados sítios como www.mec.gov.br, www.brasilecola.com.br, www.mundovestibular.com.br, www.educacao.uol.com.br, www.g1.globo.com.br, entre outros. O último acesso que fizemos a esse material ocorreu em 27 de janeiro de 2013.

aplicações. Para evitar fraude, a prova é realizada em 4 versões identificadas por cores (amarela, branca, rosa e azul), todas com questões de múltipla-escolha, com cinco opções de resposta. O que difere uma prova da outra é a ordem das questões e alternativas, sendo as questões e os textos das provas os mesmos.

Na sua primeira edição, em 1998, o ENEM contou com um modesto número de 157,2 mil inscritos e de 115,6 mil participantes. Já na quarta edição, em 2001, alcançou a considerável marca de 1,6 milhão de inscritos e de 1,2 milhão de participantes, segundo dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), órgão responsável pelo exame. Entretanto, a efetiva popularização do Enem iniciou-se em 2004, quando o Ministério da Educação instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni) e vinculou a concessão de bolsas em instituições de Ensino Superior (IES) privadas à nota obtida no Exame.

No ano seguinte, o ENEM alcançava a marca de 3 milhões de inscritos e 2,2 milhões de participantes. Em 2006, a prova estabeleceu novo recorde, com 3,7 milhões de inscritos e 2,8 milhões de participantes. A partir de 2009, o *Novo ENEM* passou a servir também como certificação de conclusão do Ensino Médio em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), antigo Supletivo, substituindo o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). O principal incentivo, entretanto, para que os concluintes e egressos do Ensino Médio façam o Exame é a possibilidade concreta de ingresso no Ensino Superior, o que justifica a surpreendente marca de 6 milhões⁶⁸ de inscritos em sua última edição. A partir de 2013, sinaliza-se a possibilidade de haja dois exames por ano.

Os resultados do ENEM são utilizados pelo governo brasileiro como ferramenta para avaliar a qualidade geral do Ensino Médio no país, orientando as políticas educacionais do Brasil – e, em última análise, estimulando o próprio jovem a cobrar um melhor desempenho de sua escola. Por exemplo, os dados apontados pelas últimas avaliações têm mostrado a distância entre o nível do ensino público e o particular. A título de ilustração, se levarmos em conta a média das pontuações de todas as escolas brasileiras no ENEM de 2008, chegaremos ao (baixo) número de 43,930. Em contrapartida, uma das instituições com as melhores notas nacionais, o Colégio São Bento (RJ), teve, no mesmo ano, média 80,58. Em 2013, espera-se que até 30% das vagas sejam preenchidas pelo sistema de cotas, conforme prevê a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012.

Numa tentativa de democratizar o acesso ao Ensino Superior e desarticular aquilo que o Ministro da Educação Fernando Haddad chamou de “a máfia dos cursos pré-vestibulares”, a

⁶⁸ Em 2012, foram 6.497.466 inscritos no exame.

partir de 2009 o ENEM passou a ser conhecido como o *Novo ENEM*. A mudança de nomenclatura, cunhada pelos meios de comunicação, deveu-se à proposta do governo de unificar o vestibular das universidades federais, utilizando o modelo de 180 questões e redação, aplicadas num mesmo fim de semana. Dessa forma, o exame pretende identificar talentos individuais (jovens com desempenho escolar acima do comum), estimulando-os para que transformem seu potencial em conquistas concretas.

Outro diferencial passou a ser a Teoria de Resposta ao Item (TRI) na formulação da prova, com o objetivo de permitir que as notas obtidas em edições diferentes do exame possam ser comparadas (e até mesmo utilizadas) para ingresso nas IES. Na TRI, o foco está no item, como é chamada cada questão, e não no total de acertos. A teoria é o conjunto de modelos que relacionam uma ou mais habilidades com a probabilidade de a pessoa acertar a resposta.

A Teoria da Resposta ao Item é hoje aplicada não só no ENEM, mas também no ENADE e na Prova Brasil. A escolha do método deve-se à vantagem de sua metodologia, visto que é possível elaborar provas diferentes, com o mesmo grau de dificuldade, para o mesmo exame, ainda que em anos diferentes, o que torna possível a comparabilidade dos resultados dos anos anteriores.

Outra vantagem da TRI é que ela se constitui na ferramenta mais apropriada para avaliar habilidades reflexivas e analíticas, o que é altamente avançado diante de outros modelos de avaliação. Por isso, a teoria de resposta ao item (TRI) foi o principal argumento do MEC para descartar a necessidade de fazer uma nova prova do ENEM para todos os candidatos em 2010. Segundo nota divulgada pelo ministério, “com a TRI, o conjunto de modelos matemáticos usados no ENEM permite que os exames tenham o mesmo grau de dificuldade”.⁶⁹

O ENEM, então, passa a ser estruturado a partir de cinco eixos cognitivos – dominar linguagens (DL), compreender fenômenos (CF), enfrentar situações-problema (SP), construir argumentação (CA) e elaborar propostas (EP) – e 30 habilidades, no que tange à matriz de referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias⁷⁰.

Como ponto positivo, o MEC argumenta que o novo modelo, além de contribuir para substituição do falido modelo da “decoreba”, ainda favorece candidatos que não possam se

⁶⁹ <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2010/11/entenda-como-funciona-teoria-relativa-ao-item-usada-no-enem.html>. Acesso em 27 de janeiro de 2013.

⁷⁰ Por dizerem respeito à matriz de Linguagens, de forma genérica, preferimos suprimir do texto da pesquisa os 30 itens relativos às habilidades cobradas nas provas objetivas, optando, no entanto, por nos referirmos àqueles critérios fundamentais para a correção da produção textual dos alunos.

locomover pelo território, barateando seus custos de inscrição nos exames e diminuindo o possível estresse pelo excesso de provas. Por outro lado, o vazamento de cadernos de provas (2009), os erros de impressão num caderno de provas (2010) e até o acesso prévio a 14 questões da prova por alunos de uma escola de Fortaleza-CE (2011) têm contribuído para o descrédito do exame. Deter-nos-emos com mais detalhes sobre a prova de 2011 e esse último incidente.

Em 2011, a polêmica em torno do exame foi marcada pela comprovação de que alunos de um colégio particular do Ceará tiveram acesso antecipado a cerca de 14 questões que foram cobradas no ENEM. Esse vazamento ocorreu durante um pré-teste do INEP realizado por alguns alunos daquela instituição no ano de 2010. Apenas as provas dos 639 alunos do colégio em pauta foram canceladas, sendo refeitas posteriormente. Isso gerou muitos protestos de estudantes de diversos Estados, que consideraram que todo o processo foi maculado. A mídia deu ênfase ao caso durante semanas, o que contribuiu para que muitos estudantes perdessem a credibilidade no exame.

Também houve notícias de que o tema da redação, referente às *redes sociais e os limites entre o público e o privado*, tivesse vazado pelo repórter Lauro Neto do jornal *O Globo* às 13h59 de domingo, ao que o INEP afirmou que abriria uma investigação para apurar o ocorrido. Entretanto, como esse vazamento ocorreu uma hora após o início da prova (ou seja, antes de que os participantes pudessem deixar as salas de prova), nenhuma atitude foi tomada.

As notas da prova do Enem 2011 foram disponibilizadas pelo INEP no dia 21 de dezembro, antecipadamente à data prevista para início de janeiro de 2012. As abstenções (um em cada quatro alunos faltou às provas, segundo o MEC) foram menores do que as do ano anterior, totalizando cerca de 1,4 milhão de faltas, e custaram ao governo federal aproximadamente R\$ 61 milhões de reais – calculando-se um valor de 45 reais por aluno inscrito (ou seja, os que não frequentam escola pública).

Os escândalos envolvendo o exame ainda seriam muitos. No mês de dezembro de 2011, o Ministério Público Federal no Ceará entrou com ação contra o exame por falta de transparência. Um estudante paulista também conseguiu na Justiça a revisão da nota obtida na redação do ENEM daquele ano. A prova do aluno, egresso de um colégio particular da cidade, tinha sido anulada, mas depois que a Justiça concedeu uma liminar para que ele pudesse ter acesso à correção, a nota passou de zero para 880 pontos (em uma escala que vai de zero até mil). Em janeiro de 2012, três estudantes do Rio de Janeiro conseguiram na Justiça o direito de saber como foi a correção de suas redações do ENEM. As decisões ainda garantiram

direito de revisão da nota, já que foi comprovado erro. Os três, que disputavam uma vaga no curso de Medicina, discordaram da avaliação que tiveram e, por isso, foram estimulados por professores e familiares a recorrer à Justiça. Por força dessa sequência de processos, o Ministério Público determinou que todos os inscritos no exame, a partir de 2012, tenham suas redações e respectivas avaliações divulgadas pelo INEP. Em meio a essa crise, o Ministro Fernando Haddad foi substituído por Aluísio Mercadante.

No que diz respeito, exclusivamente, às provas de redação ou produção de texto, foco desta tese, “o participante é considerado como *escritor*, autor de um texto que atende à proposta feita por outros interlocutores”⁷¹.

As redações são particularmente importantes no ENEM, visto que correspondem a 50% da nota final no exame. Do candidato exige-se um texto dissertativo-argumentativo de no máximo 30 linhas e um mínimo de 7 ou 8 linhas. Estimulando o pensamento analítico e a formação crítica do educando, a prova dá especial importância ao raciocínio e à reflexão sobre a proposta apresentada. São frequentes as escolhas de temas sociais e de grandes debates abertos, presentes nos mais variados meios de comunicação. Em 2012, por exemplo, pediu-se aos candidatos que escrevessem sobre o movimento migratório para o Brasil no Século XXI, em função das sucessivas reportagens que a mídia fez, no decorrer do ano, sobre a chegada de haitianos e bolivianos ao país (e sua inserção no mercado de trabalho).

A prova do ENEM oferece espaço para rascunho, mas não é avaliada qualquer produção (rascunhos, planos de texto etc.) fora do espaço destinado à redação. No intuito de melhor ilustrar o tema a ser abordado, também são comuns na prova breves coletâneas de textos (verbais) e sincréticos (charges, cartoons, fotos etc.), além de instruções acompanhadas de um enunciado, o qual sugere o tema. Uma vez apresentada a situação-problema, que pode ser de ordem política, social ou cultural, pede-se que o candidato reflita, argumente e apresente uma solução para o problema proposto. Geralmente, os temas da redação do ENEM são elaborados a partir dos temas transversais: *ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural*.

Um dos critérios de avaliação mais importantes para a avaliação do exame é a posição do candidato diante do tema pedido. A situação-problema é proposta, e pretende-se que cada estudante selecione o recorte apropriado de seu acervo, organizando seus conhecimentos construídos com ajuda da escola, a fim de enfrentar o desafio proposto para seu projeto de texto. O enfoque do participante é revelado não só por meio de seu conhecimento teórico, mas

⁷¹ ENEM – Relatório Pedagógico 2004 (2007, p. 43)

também de sua bagagem cultural, que deve incluir leitura de jornais, livros, revistas e noticiários televisivos, a fim de construir uma argumentação convincente a favor de seu ponto de vista. Entre outras diretrizes básicas já apresentadas pelo ENEM para uma boa redação, estão os eixos cognitivos, já mencionados nesta pesquisa. Ratificando, eles dizem respeito a itens como dominar linguagens (DL), compreender fenômenos (CF), enfrentar situações-problema (SP), construir argumentação (CA) e elaborar propostas (EP).

Sendo assim, os critérios considerados para a avaliação dos textos do ENEM são: (1) a demonstração do domínio da norma culta da língua escrita; (2) a compreensão da proposta temática com aplicação de conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo de caráter argumentativo; (3) a seleção, relação, organização e interpretação de informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; (4) a demonstração de conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação e, por fim, (5) a elaboração de propostas de intervenção para a solução do problema abordado, demonstrando-se respeito aos direitos humanos.

É desconsiderada a redação que não atender à proposta solicitada (ou, em linguagem específica, fugir ao tema proposto); não se caracterizar como dissertação; vier assinada pelo participante; estiver em branco ou contiver menos de sete linhas escritas. Também é invalidado o texto com impropérios, desenhos ou outras formas propositais de anulação.

Cada redação é escaneada e enviada via Internet para os avaliadores. O texto é avaliado por dois professores, sem que um conheça a nota dada pelo outro. A nota final, que vai até mil pontos, corresponde à média aritmética simples das notas dos dois corretores. Se ocorrer discrepância de 200 ou mais pontos na nota final atribuída por eles (ou de 80 ou mais pontos em qualquer uma das competências), a redação é apreciada uma terceira vez, por um supervisor, que dará a nota encarregada de substituir a dos demais corretores. Caso, ainda assim, a nota do terceiro corretor seja discrepante, a redação será avaliada por uma banca composta, presencialmente, por três novos corretores, que corrigirão a redação e darão uma nota final. Tais mudanças, implementadas a partir de 2012, evidenciam a preocupação do MEC em garantir aos estudantes a transparência do processo de correção. Vale ressaltar que, no mesmo ano, o INEP disponibilizou o Guia do Participante ENEM 2012, documento em pdf, acessível a todos os estudantes brasileiros, o qual esclarecia possíveis dúvidas sobre o que os avaliadores valorizariam na correção das provas de redação.

Além disso, outro aspecto digno de nota é que a quinta competência da prova de redação prevê o detalhamento da proposta de intervenção, de forma a permitir ao leitor o

juízo sobre sua exequibilidade; contendo, portanto, a exposição da proposta e o detalhamento dos meios para realizá-la. A proposta do aluno deve refletir seus conhecimentos de mundo, e sua coerência será um dos aspectos decisivos no processo de avaliação. Além disso, é necessário, obviamente, que ela não rompa com valores como cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural – ou seja, que não desrespeite os direitos humanos.

A título de ilustração, seguem os temas da redação do ENEM desde 1998. Cumpre observar que ora as propostas se apresentam sob a forma de perguntas, ora se apresentam como frases declarativas, normalmente de caráter relacional. Nesse caso, os alunos devem ser capazes de correlacionar os tópicos presentes no decorrer dos textos, explicitando uma tese que estabeleça pontos de contato entre eles.

1998	Viver e aprender
1999	Cidadania e participação social
2000	Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional?
2001	Desenvolvimento e preservação ambiental: como conciliar os interesses em conflito?
2002	O direito de votar: como fazer dessa conquista um meio para promover as transformações sociais de que o Brasil necessita?
2003	A violência na sociedade brasileira: como mudar as regras desse jogo?
2004	Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação?
2005	O trabalho infantil na sociedade brasileira
2006	O poder de transformação da leitura
2007	O desafio de se conviver com as diferenças
2008	Como preservar a floresta Amazônica: suspender imediatamente o desmatamento; dar incentivos financeiros a proprietários que deixarem de desmatar; ou aumentar a fiscalização e aplicar multas a quem desmatar?
2009	O indivíduo frente à ética nacional
2010	O trabalho na construção da dignidade humana
2011	Viver em rede no Século XXI: os limites entre o público e o privado
2012	Movimento migratório para o Brasil no século XXI

Quadro 8 – Relação dos temas de redação já pedidos no ENEM.

3.2 Os impactos das avaliações nacionais para o ensino do texto

Faraco, ao apresentar o livro *Da Redação à Produção Textual: o ensino da escrita* (GUEDES, 2009, p. 11), faz um retrato histórico do início da atividade escrita no Brasil, lembrando que, por trezentos anos, a impressão e a livre circulação de livros foi proibida no país, sendo, assim, responsabilidade de editores portugueses – cujos textos deveriam ser

aprovados seja pela Inquisição, seja pela Real Mesa Censória Portuguesa antes de chegarem aqui.

Somando-se a isso, fomos, do período colonial ao republicano, um país de analfabetos, contabilizando, até os dias atuais, cerca de 9,7% de analfabetos na população adulta masculina. Isso significa dizer que, em números absolutos, somos 14,1 milhões de analfabetos no país, a maioria homens, maiores de 25 anos, localizados na Região Nordeste, conforme Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2009, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).⁷²

Não se admira, então, que a atividade da escrita seja tão temida por alunos de todas as idades. Até mesmo professores têm medo de escrever e, em boa parte, atribui-se à pedagogia tradicional⁷³, com as práticas de *composição* e *redação*, uma parcela importante desse trauma. Para Ohuschi e Menegassi (2012, p. 789), esse pânico é proveniente dos modelos tradicionais de escrita, nos quais não se pode errar e em que a escrita é considerada uma inspiração⁷⁴. Nesses modelos, não se considera a opinião do produtor, o qual, por sua vez, acreditando que não tem o dom ou a inspiração adequada para a escrita, não consegue produzir um bom texto.

Composição, redação e produção textual são todas expressões relacionadas ao ato de escrever textos, ainda que cada uma designe uma diferente ação de exercitar a linguagem.

A mais antiga a ter seu uso consagrado é a *composição*, cuja origem está atrelada à gramática tradicional, sob uma perspectiva de linguagem vista como instrumento de organização e de expressão do pensamento formal. Representante de um Brasil elitista e estático, dirigido por bacharéis e membros de um patriarcado ruralista, na *composição* a correção do processo de raciocinar é valorizada em detrimento da finalidade com que o raciocínio é enunciado. Nesse sentido, a ação de escrever textos nada mais é do que o *pôr com*, numa mera atividade de junção de conceitos, imagens e figuras (GUEDES, 2009, p. 88). Em outras palavras, a *composição* pressupõe leitores iguais ao autor, que vão aplaudir a riqueza do vocabulário ou o virtuosismo com que o pronome oblíquo é colocado, por exemplo (op. cit. p. 90).

Já o uso do termo *redação* tornou-se mais intenso no contexto do desenvolvimentismo da década de 50, perpassando todo o período do milagre econômico, tendo seu marco terminal

⁷² Dados extraídos de *O Estado de São Paulo*, de 08 de setembro de 2010.

⁷³ Bohn (2003, p.83) afirma que o professor *não se considera escritor e entende que não forma alunos escritores*. Dessa forma, assim como seus alunos, também compartilha o medo de escrever que, provavelmente, originou-se em sua formação escolar e não foi resolvido em sua formação superior (OHUSCHI e MENEGASSI, 2012, p. 789). Ainda segundo Bohn (2003, p.81), *não é de se estranhar que alunos universitários, profissionais liberais, pós-graduandos, quando confrontados com a produção textual, entram em pânico*.

⁷⁴ Na avaliação do ENEM, uma certa flexibilidade foi execrada. Por isso, e exigência da sociedade em relação à nota menor para textos com erros ortográficos.

a partir da crise econômica da segunda metade da década de 70. De uma maneira geral, o nome *redação* expressa o tecnocracismo de engenheiros, economistas, administradores e militares, que, aos poucos, foram substituindo os bacharéis no comando da sociedade brasileira no auge da Ditadura Militar. À época, a linguagem era considerada um meio de comunicação, e a mensagem deveria ser cifrada pelo emissor e decifrada por um receptor, desde que não houvesse ruídos no processo de comunicação. Segundo Guedes, sob essa concepção, a redação pressupõe leitores que executam comandos, para isso, basta um texto *limpo e organizado*, sendo suficiente para essa finalidade *um bom trabalho de manutenção* (GUEDES, 2009, p. 89). Nas palavras de Ilari (1978, p. 82)

Não há exercício escolar menos gratificante que a redação: trata-se de uma atividade pedagógica aparentemente fundamental no processo de formação dos educandos, na qual se gasta um esforço e um tempo consideráveis, sem que os principais interessados demonstrem, em compensação e em contrapartida, um progresso efetivo.

Finalmente, a *produção de texto* pressupõe leitores que vão dialogar com o texto, concordando, aprofundando, discordando ou argumentando, enfim, tomando o texto como matéria-prima para tal trabalho. O termo é contemporâneo da crise econômica que findou a década de 1970, e revela a desconfiança generalizada do brasileiro frente ao contexto da época, apontando caminhos para que a sociedade definisse seu próprio rumo de atuação. Sendo assim, aqui a linguagem não é entendida “apenas como instrumento para organizar o pensamento nem apenas como meio de comunicação. Ela é reconhecida como forma de ação, processo de estabelecer vínculos, de criar compromissos entre interlocutores”⁷⁵ (GUEDES, 2009, p. 90).

Todavia, embora as correntes linguísticas contemporâneas (sobretudo as ligadas aos estudos de Bakhtin) tenham adotado o termo *produção textual* como o mais coerente com o ensino de língua que se deseja praticar hoje, a situação escolar do ensino da escrita pouco mudou. Para confirmar essa afirmação, basta atentar para a diretriz subjacente às provas de redação dos vestibulares, exames de qualificação, exames nacionais de escolaridade (como o ENEM) e concursos públicos em geral: nesse tipo de prova, o texto acaba sendo condicionado pela situação vivida pelo concursando, com “treinamentos” realizados em escolas e cursos preparatórios, cuja finalidade é moldar a estrutura linguística do texto com características específicas, avaliadas segundo os critérios de correção das principais bancas do país.

⁷⁵ Não é nosso objetivo, neste momento, aprofundar a distinção entre *redação escolar* e *produção textual*, discussão essa que tomará outra parte deste capítulo. Aqui, o que nos interessa é um breve levantamento teórico, a fim de aprofundarmos os impactos que a cobrança da redação ainda representa em vestibulares e concursos hodiernos.

Nas palavras de ZANUTTO e OLIVEIRA (2004, p.86):

O que ocorre nas escolas (e o concurso vestibular é uma de suas instâncias), (...) é o trabalho com a escrita em forma de atividade para casa ou teste de avaliação, com pouquíssimo espaço para o trabalho com a escrita pessoal, ou seja, aquela escrita desenvolvida pelo prazer, pelo gosto de falar sobre determinado assunto, para marcar voz na sociedade. Se encararmos essa atividade somente como forma de avaliação e não como momento de desenvolvimento e de contato com a língua, a linguagem estará apenas sendo testada, mas não desenvolvida. A avaliação, por sua vez, quando colocada na condição de irrevogável, inibe o desenvolvimento da escrita do aluno, que não vê por que retornar ao texto.

A produção de texto na escola, dessa forma, torna-se uma atividade contraproducente, porque não se caracteriza como uso efetivo da linguagem, adotando o aluno uma postura que não é a dele, mas aquela que se espera que ele tenha, falseando, assim, todo o valor discursivo do processo de escrita. Por corolário, a única característica que ele (aluno) não terá é a de um sujeito autêntico em uma situação comunicativa.

Assim, o texto dissertativo, assumido como o preferido entre as bancas dos principais concursos públicos e vestibulares, tem sido cobrado nas provas brasileiras como um mero conjunto de regras, esvaziando-se, assim, seu propósito comunicativo natural. O aluno, na maioria dos casos, escreve sobre um tema definido por uma banca, a fim de ter seu texto avaliado, com uma nota a ele atribuída. As condições de produção são muito divergentes das ideais: há um tempo limite para que a redação seja feita sem comprometer a resolução de outras questões de conhecimentos gerais/específicos que virão a seguir, a norma culta deve ser absolutamente mantida do início ao fim do texto e, em alguns casos, há concursos que cobram aspectos como originalidade ou interdisciplinaridade como quesitos extras de avaliação. Enfim, é um texto que exige certas perícias e habilidades dos candidatos e que, por isso, é abordado na maioria das escolas e cursos com métodos específicos para agradar aos avaliadores, cuja leitura crítica pode ser crucial para garantir ou não uma vaga tão almejada. Dito de outra forma, alunos de todo o Brasil têm sido doutrinados a escrever conforme o que se espera de seu texto: parágrafos, número de linhas, composição das partes do texto, seleção lexical, tudo isso pode ser ensinado de forma a que o candidato a um concurso obtenha a tão sonhada classificação. Resta saber se ele realmente está aprendendo a escrever (cf. MALFACINI, 2009).

Guedes (2009, p. 24), ao abordar como era a cobrança da redação na UFRGS em plena década de 70, faz um importante recorte histórico do ensino do gênero. De acordo com o autor, era preciso que se implantasse um modelo que ensinasse os alunos a escrever universitariamente, o que justificava o ensino de resenhas, referências bibliográficas e dissertações, como forma de instrumentalizar os alunos a redigir bem e organizar os trabalhos que seus cursos universitários viessem a solicitar. Ainda segundo o autor,

(...) a partir de 1974, quando a classificação dos alunos para as vagas nos cursos voltou a ser feita exclusivamente pelo vestibular (...), passamos a propor aos alunos a redação de sínteses, relatórios e dissertações. Começamos, então, a descobrir que nossos alunos não só não tinham a menor ideia da finalidade de escrever universitariamente, mas também não tinham habilidade para escrever o que quer que fosse.

A leitura daqueles textos começou a me fazer suspeitar, já por essa época, de que as lições sobre estrutura do texto (introdução, desenvolvimento, conclusão), as noções de lógica (análise, classificação, definição) e os movimentos para encaminhar a discussão (comparação, contraste), além de não serem suficientes para atacar as dificuldades de expressão (ortografia, acentuação, sintaxe, vocabulário), não estavam contribuindo para a elaboração de textos organizados e claros e muito menos para um tratamento de temas com ideias menos uniformes e estereotipadas. Naquele momento, no entanto, o desafio que estávamos assumindo era o ensino de massa, e uma das justificativas que encontramos para o uso da bibliografia americana era formulada por nossa presunção de que ela resultava da experiência que os americanos teriam acumulado por terem enfrentado a necessidade de ensinar grandes massas de alunos bem antes de nós. Por isso, a suspeita sobre a eficiência do ensino da redação pela estrutura do texto não foi suficiente para questionar a possibilidade de sua eficiência (grifo nosso) (op. cit., 25).

Ao que parece, a influência americana no jeito de ensinar a escrever é, até hoje, em parte, a responsável por que os textos pareçam uniformes e estereotipados, uma vez que a academia brasileira continua valendo-se desses padrões rígidos ao avaliar um texto de ingresso num concurso público ou vestibular. Lima (2011), ao descrever sua estada na *Harvard University* na década de 80 e sua tarefa de redigir uma tese de doutorado em inglês, uma língua que não dominava totalmente, relata como as técnicas de composição (americanas) são importantes para a correção de um trabalho acadêmico nos Estados Unidos. Mais que isso, o autor denuncia um tipo de aculturação, já que publicações estrangeiras são rotuladas preconceituosamente apenas porque são diferentes das estadunidenses. O interessante é reparar como muitas dessas técnicas ainda são ensinadas no Brasil, e frequentemente pedidas em concursos e vestibulares.

Para acelerar este processo [de normalização do inglês], matriculei-me em um curso de redação (*composition*), ministrado pela própria universidade e pago por meu departamento. Tais cursos, frequentados com exclusividade por estrangeiros, destinavam-se a iniciá-los na redação de textos em inglês necessários à expressão de sua produção intelectual. [...]

Nesses cursos, que frequentei durante dois anos consecutivos, [...] apliquei-me ao estudo das regras da *composition* e aos poucos fui me apercebendo de determinados aspectos da socialização acadêmica antes sequer vislumbrados por mim. Aprendi, por exemplo, que “em inglês” a primeira ou a última sentença de um parágrafo é a mais importante, devendo sintetizar a ideia principal que nesse parágrafo se quer exprimir. O recheio é mero qualificativo desta sentença principal, que recebe o nome de *topic sentence*. Assim também em cada parágrafo se deve desenvolver uma ideia e apenas uma. Se há mais de uma ideia, devem-se fazer tantos parágrafos quanto essas forem. Cada lauda deve ter de dois a três parágrafos e, em cada capítulo ou parte do trabalho, o primeiro e o último parágrafos devem sintetizar o conteúdo por inteiro. Se se trata de um livro ou trabalho de maior envergadura, a Introdução e a Conclusão terão o mesmo papel.

Deve-se escrever sempre utilizando conscientemente as relações lógicas de classificar, contrastar, comparar, estabelecer correlações, relações de causa e efeito e, em especial, fazendo-se sempre referência a exemplos concretos (*examples*,

evidences), sem os quais o texto se torna “abstrato” e “genérico demais”, perdendo o sentido. Como explicitava um dos manuais utilizados no curso, as relações antes mencionadas são relações lógicas que não vale a pena conhecer profundamente para que não nos vejamos envolvidos em esotérica discussão sobre Lógica. O aluno da redação, ainda segundo esse manual, deve aprender a operar com essa lógica, mas não deve ser estimulado a discutir-lhe as premissas, sob pena de perder-se a “objetividade do curso”. Devo frisar que tais manuais não são específicos para estrangeiros, mas são livros utilizados nos cursos secundários (*high schools*) e também nas universidades (LIMA, 2011, p. 42-3).

De acordo com Guedes (2009, p.26), os manuais seguidos pelos professores na década de 70 pregavam exatamente as mesmas noções expostas por Lima, em seu reconhecido trabalho *A Antropologia da Academia: Quando os Índios Somos Nós*⁷⁶ (que teve sua primeira edição publicada em 1985).

Ainda segundo Lima (2011, p. 44), à medida que seus trabalhos seguiam as técnicas de composição que aprendera, ele recebia elogios de que seu “inglês” melhorava assazmente, ainda que não houvesse ganhos substanciais no conteúdo de sua comunicação escrita.

Na análise do antropólogo, a função da padronização de estilos evidente nas *compositions* acarreta várias consequências, dentre as quais ele destaca três.

A primeira delas seria a domesticação de traduções consumidas em língua inglesa, já que, “passando os autores estrangeiros por esse tipo de “dominação” estilística, sofrem uma “distorção disforme”, implícita, de seu pensamento” (op. cit., p. 46).

A segunda consequência da padronização seria a facilitação do consumo, uma vez que se absorvem muito mais informações “isoladas” quando se sabe com exatidão onde procurá-las. Assim, técnicas de leitura são desenvolvidas para que se leiam apenas trechos selecionados de uma obra, de antemão sabidos como importantes. Pode-se, por exemplo, proceder-se à leitura de tópicos frasais, em vez de se ler todo um parágrafo. Com isso, “a possibilidade de informações diminui, tornando muito difícil a realização de várias leituras (autorizadas) de um mesmo texto” (op. cit., p. 47).

Já a terceira consequência merece destaque para esta pesquisa, dado que trata das regras de avaliação de um trabalho. O que Lima atesta é aquilo com que já havíamos nos deparado na correção de provas de vestibulares: o aluno passa a escrever não de acordo com suas ideias, mas conforme sabe que será sua avaliação. Para Guedes (2009, p. 27), os professores querem tanto os meios de ensinar os alunos a organizarem suas ideias no papel, que não compreendem que o *método americano* promove a estereotípia nos textos de quem

⁷⁶ Cumpre destacar o nome do capítulo do livro em que se encontram tais noções. Parece-nos bastante apropriado que este se intitule *A disciplina pela forma*.

defende um ponto de vista, já que não permite que os alunos consigam desenvolver ideias próprias. Mais uma vez, recorremos ao depoimento de Lima (2011, p. 48):

A terceira consequência é a previsibilidade dos efeitos da comunicação acadêmica. É muito mais fácil, então, escrever, pois sei que meu trabalho será julgado dentro de regras rígidas de pertinência ao passado da disciplina, quanto a seu conteúdo e, quanto a sua forma, por sua adequação aos rígidos modelos já expostos. Se colocar bem meu ponto, isto é, se puder formalizá-lo com adequação, meu trabalho será sempre defensável (...). Esta técnica, responsável pela imensa produção intelectual americana, se resume na expressão com que se julgam, afinal, os trabalhos e argumentos: alguém tem ou não um ponto (“to have or not a point”)...

Se hoje já é difícil fazer com que os alunos se desprendam de modelos rígidos ao apresentar seus textos em concursos, o que dizer dos educandos da década de 70, que chegavam às universidades treinados somente para as provas objetivas? Analisando esse argumento, Guedes (2009, p. 27-8) reflete sobre a cobrança da redação à época.

Escrever, para nossos alunos, que chegavam de um treinamento para riscar cruzinhas no vestibular, era apenas uma penosa atividade de necessidade duvidosa e importância real nenhuma; ter ideias e expô-las era uma disposição de espírito perigosa naquela primeira metade dos anos 70. Acresça-se que, se escreviam na escola, o faziam em condições muito mais favoráveis ao exercício de estereotipia: os mesmos velhos temas de redação, os conceitos de sempre, o velho sentimento de incapacidade de aprender uma língua tão difícil, o mesmo velho ânimo para o efeito retórico. Ou seja: para eles, aprender a organizar as ideias não era uma solução para um problema com que já se tivessem defrontado. Era a criação de dois problemas: a organização e o que organizar. Para nós, naquela época, fora da tentativa de levar à produção de textos bem estruturados, parecia só haver a volta ao passado da velha avaliação impressionista das qualidades de estilo.

Na década de 80, após investigar textos de alunos do Vestibular da Unicamp, Pécora (2011, p.87) constatou que o ensino da metalinguagem da gramática tradicional teria levado os alunos a construírem uma imagem de língua escrita como um conjunto de formas dissociadas às práticas cotidianas da língua falada. Sendo assim, essa imagem teria criado nos alunos uma atitude de que escrever equivaleria a produzir textos dissertativos – textos esses, infelizmente, repletos de lugares-comuns e submetidos a rígidas formalidades estruturais, sem qualquer marca de autoria.

Após analisar redações de vestibular no tocante a orações consideradas como processo de predicação, à coesão textual, às dificuldades com o uso da norma culta (que provocam problemas na constituição das orações e, conseqüentemente, afetam a coesão textual) e à argumentação (principalmente quanto a noções confusas e lugares-comuns), Pécora chegou ao seguinte diagnóstico a respeito das condições de produção escrita promovidas pela escola. Nas palavras do pesquisador (2011, p. 100-101):

Portanto, essas utilizações da escrita [...] testemunham de forma inequívoca seu fracasso histórico para instituir-se como um espaço de ação interpessoal. Histórico porque [...] ele não é determinado pelas condições específicas de produção da escrita, mas por uma falsificação historicamente dada de tais condições [...] Essa

falsificação, primeiro, como se observou pelos problemas de coesão, faz com que a escrita se confunda com uma tarefa encerrada nos limites de um ato aparente, isolado de um interesse pessoal e de um esforço de atuação sobre o interlocutor – portanto, confunde-a com uma não atividade, que pode ser resolvida pelo preenchimento simples de espaço, segundo, como se pretendeu evidenciar pela análise dos problemas mais típicos de argumentação, o processo de falsificação faz com que esse preenchimento de espaço seja realizado através da retomada de uma linguagem padronizada: por um nivelamento raso da interlocução em torno de uma leitura preestabelecida. Eis aí o modo peculiar pelo qual a escrita passa a veicular o que se poderia chamar de *ideologia da reprodução, cuja consequência é o apagamento do presente da interlocução e do ato de linguagem em um passado instituído*. Quer dizer, em um primeiro momento, o processo histórico de falsificação das condições de produção escrita procede a um esvaziamento de seu sentido e, posteriormente, *fornece modelos para ocupar esse vazio*. Ou, ainda, ao mesmo tempo que impede o aluno de ter acesso às especificidades que fazem da escrita uma forma única de contato e elaboração de referência para significar o mundo, esse processo forja novas exigências que não podem ser explicadas senão em função do *mundo admitido* pela instituição. A utilização da escrita passa a ser compreendida como um ato reflexo de manifestação de um poder estranho e contrário à multiplicidade, à vitalidade dos *jogos de linguagem*. Em última análise, portanto, pode-se dizer que os fracassos mais evidentes examinados por esta tese contam a mesma história: a história da transformação das condições de produção da escrita em condições de reprodução e a transformação de seu espaço cúmplice privilegiado de um processo de desapropriação dos sujeitos da linguagem.

Vale ressaltar que, mesmo tendo a primeira publicação de seu livro *Problemas de redação* datada de 1983, as críticas levantadas por Pécora são atuais, sobretudo se levarmos em conta que o trabalho com o texto no Ensino Médio ainda se volta para o sucesso dos alunos em exames diversos. Assim, não é de se estranhar que as publicações mais recentes (entre as quais destacamos a dos materiais apostilados) concentrem seu foco de atuação no ENEM, devido à importância que este exame passou a representar desde 2009, em função do Sisu. Isso significa que o trabalho em salas de aula brasileiras em muito se tem voltado para o *treinamento* sob os critérios do exame, entre os quais se destacam a interdisciplinaridade e o respeito aos direitos humanos. Em outras palavras, o *falseamento* a que se referiu Pécora continua, à medida que os alunos acreditam que clichês nacionalistas e demagógicos podem contribuir positivamente para a avaliação de seus textos.

Para finalizar, há ainda outro aspecto que merece destaque aqui: a trilogia descrição-narração-dissertação está longe de ser considerada a mais adequada num uso sociodiscursivo da língua, muito embora seu ensino, estanque, continue sendo imperante no Ensino Médio. Afinal, é controverso que se exija do aluno o aprofundamento em uma tipologia (no caso dos principais concursos hoje, a dissertativa), quando este se deparará com múltiplos gêneros no seu cotidiano acadêmico ou profissional. Na verdade, segundo nos mostram Pavani e Köche (2006, p.116)

A redação de vestibular, geralmente, é trabalhada nas escolas de Ensino Fundamental e Médio como se fosse apenas uma dissertação, ou seja, é designada pela sequência tipológica que normalmente se faz predominante. Entretanto, sabe-se

que os gêneros são tipologicamente heterogêneos, por isso, há necessidade de esclarecer aos alunos quais são as seqüências que podem estar presentes em um texto a serviço da dissertação.

Ao refletir sobre a natureza da redação de vestibular, Flores a define como um gênero híbrido, já que nele (co)habitam diferentes perspectivas que se manifestam em sua plenitude concreta no exercício da linguagem feita pelo sujeito em sua relação com o outro, numa relação de alteridade, sendo inadmissível uma abordagem meramente linguístico-tipológica. Segundo o autor, não podemos considerar um tipo como “puro”, pois há uma heterogeneidade de seqüências relacionadas para formar uma unidade significativa (2003, p. 95-96).

Nesse sentido, numa tentativa de atrelar o ensino escolar à teoria dos gêneros, alguns vestibulares têm atualizado suas propostas de avaliação, como é o caso da UNICAMP. Para a prova de 2012, a banca previu que a prova de Redação seria composta de três tarefas obrigatórias, buscando avaliar a habilidade do candidato no emprego de recursos que são necessários à produção de textos pertencentes a diferentes gêneros. Por conseguinte, cada tarefa seria acompanhada de um ou mais textos, que deveriam ser usados para subsidiar o desenvolvimento das ideias dos alunos. Ademais, as instruções indicariam os interlocutores envolvidos, bem como o gênero e o propósito do texto a ser elaborado pelo concursando. Assim, esclarece o Manual dos Candidatos⁷⁷:

Para que um texto seja bem sucedido em seus propósitos, o autor deve ter uma experiência de leitura e delinear um projeto em função de um ou mais objetivos específicos, que deverão ser atingidos por meio da formulação escrita. A avaliação de uma redação precisa, nesse sentido, levar em conta as condições que determinam a sua produção: as propriedades do gênero, os participantes da interlocução, o propósito (tendo em vista o tema, a motivação e as instruções), a leitura e a articulação entre as partes do texto.

Assim, o candidato deve, no desenvolvimento das três tarefas, atender a requerimentos relacionados:

- 1) ao gênero e à interlocução: o texto elaborado pelo candidato em cada uma das tarefas deve ser representativo do gênero solicitado e considerar os interlocutores nele implicados.
- 2) ao propósito: o candidato deve cumprir o propósito da tarefa que está sendo solicitada, observando o tema, a motivação e as instruções de elaboração do texto.
- 3) à leitura: é esperado que o candidato estabeleça pontos de contato com o(s) texto(s) fornecido(s) em cada tarefa. Ele deve mostrar a relevância desses pontos para o seu projeto de escrita e não simplesmente reproduzir o(s) texto(s) ou partes do(s) mesmo(s) em forma de colagem.
- 4) à articulação escrita: os textos produzidos pelo candidato devem propiciar uma leitura fluida e envolvente, mostrando uma articulação sintático-semântica ancorada no emprego adequado de elementos coesivos e de outros recursos necessários à organização dos enunciados. O candidato também deve demonstrar ter habilidade na seleção de itens lexicais apropriados ao estilo dos gêneros solicitados e no emprego de regras gramaticais e ortográficas que atendem à modalidade culta da língua.

Ao que parece, a tendência de ajustar os vestibulares e concursos públicos às tendências contemporâneas de *produção textual* ainda é incipiente. Após tantos anos de um trabalho massificado de adestramento, é difícil que professores e escolas abram mão de uma

⁷⁷ <http://www.comvest.unicamp.br/vest2012/manual/portugues.html> Acessado em 21 de fevereiro de 2012.

tradicional abordagem do texto em prol de uma visão mais dinâmica, democrática e até política de ensino do mesmo. Talvez o ENEM, na esteira das determinações dos PCN, seja um difusor das noções discursivas propostas por Bakhtin, à medida que destacam a importância da autoria na produção de um texto, conseqüentemente minimizando certos detalhes estruturais do texto, como o número de linhas escritas ou de parágrafos por laudas.

3.3 O histórico do ensino da *Redação Escolar*

Historicamente, o ensino da produção escrita, sobretudo no que tange ao ensino do texto, ganhou força desde a 19ª edição da *Antologia Nacional*, ocorrida em 1933. Tal compêndio, escrito por Fausto Barreto e Carlos de Laet, professores do Colégio Pedro II, fornecia a base para a aplicação dos conceitos e análises gramaticais, servindo, durante décadas, como referência para que outros professores, de outros colégios, ministrassem a disciplina.

Poucos anos mais tarde, em 24 de abril de 1939, instituiu-se a Portaria 190, de Abgar Renault, então Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação. Nela, havia orientações específicas quanto ao “ensino da história nacional e as aulas de português, que deveriam ser compostas de dois terços de exercícios orais e de redação, sendo que, a esta última caberia 60% da nota das provas” (RAZZINI, 2000, p. 100).

No tocante à Produção Textual,

um importante livro didático impresso no Rio de Janeiro a partir de 1883, intitulava-se *Manual de Estilo*, de autoria de V. Sá de Menezes. Este era um livro bastante pequeno e nada volumoso, pois era composto por 64 páginas, no entanto estava vinculado a um ensino de excelência, para a época, além de estar associado a escolas de renome. O livro continha referências explícitas a suas características, já logo em sua apresentação ao leitor, além do fato de estar classificado como um manual e estar vinculado aos estudos de retórica, a fim de habilitar os alunos à prática de redação. Além destas referências, havia a justificativa para os exercícios de redação presentes no livro, uma vez que estes eram parte da prova de português dos exames para ingresso nos cursos superiores [...]

Pode-se perceber que eram três os tipos de redação propostos aos alunos: a carta, a narração e a descrição. O aluno da época era incentivado a escrever em algum dos tipos de estrutura de texto mencionado acima apenas para treinar e desenvolver sua capacidade de escrita, e não para promover quaisquer interações com seu leitor. Como resultado, o aprendizado e a capacidade de redação dos alunos parecem ter sido os únicos motivos pelos quais tais atividades de escrita foram empregadas (NUNES, 2012, p. 39-40).

Ainda numa perspectiva histórica, vale lembrar que a *Antologia Nacional* foi usada de 1895 a 1969, funcionando como importante aparato técnico-pedagógico para muitos professores. A *Antologia* nada mais era que um volume de aproximadamente 600 páginas, usado nas escolas para que os alunos realizassem exercícios variados (e para que, inclusive, treinassem técnicas de redação e composição). Conforme Brunzen (2005, p. 59), era objetivo

das aulas de redação que os alunos imitassem os textos da *Antologia*, para que seus textos se espelhassem nos de bons escritores. Acreditava-se que, assim, os erros gramaticais seriam minimizados nas produções escolares.

Entretanto, foi a partir da década de 70, mais especificamente com o Decreto Federal 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, que o ensino da redação passou a ter seu espaço definido dentro das aulas de Língua Portuguesa (gerando-se, inclusive, uma disciplina dentro da grade das aulas de língua materna). Com o decreto, os vestibulares passaram a incorporar, obrigatoriamente, a avaliação discursiva escrita, na tentativa de solucionar os problemas do mau desempenho discente em relação à língua portuguesa (NUNES, 2012, p. 57-8). Assim, as matrizes escolares passaram a enfatizar o ensino da redação, surgindo, então, o gênero⁷⁸ a que se convencionou chamar *redação escolar*.

A inclusão obrigatória da produção escrita nos vestibulares, com vistas a solucionar os problemas do ensino de língua nas escolas, repercutiu negativamente no meio acadêmico. Vários estudiosos do assunto se posicionaram criticamente em relação à medida. A esse propósito, transcrevemos opinião de Magda Soares, publicada no artigo *A redação no vestibular*, de 1977. Conforme Soares,

Simplista é, pois, a solução de incentivar em nível exclusivamente curricular e metodológico, o ensino de redação nas escolas; mais simplista ainda é tentar efetivar essa solução por meio do mecanismo da inclusão da prova de redação nos exames vestibulares. Antes que as escolas estejam conscientes da influência, no uso da língua, das circunstâncias culturais em que vivemos, e da heterogeneidade linguística resultante da heterogeneidade social dos estudantes que recebe; antes que o ensino da língua adapte seus objetivos e sua metodologia a essas circunstâncias culturais e a essa heterogeneidade; antes que os professores de português estejam preparados para trabalhar em função desses novos objetivos e dessas novas metodologias, é inútil e é, sobretudo, injusto pretender avaliar os estudantes em habilidades cuja ausência se deve a fatores extraescolares que a escola não lhes possibilitou superar (1977, p. 15).

O problema é que, mais uma vez na história da educação brasileira, os professores receberam a incumbência de trabalhar um conteúdo didático (nesse caso, o texto) sem terem noção de como realizar a tarefa. Os livros didáticos, à época, não sistematizavam esse conteúdo, e quando começaram a fazê-lo, na década de 80, optaram pelo trabalho com as tipologias textuais, tendo ênfase a descrição, a narração e a dissertação⁷⁹. Como veremos

⁷⁸ No momento oportuno, voltaremos a essa discussão. Por ora, basta dizer que defendemos o posicionamento de que a redação escolar seja, de fato, um gênero textual.

⁷⁹ Foi a partir desse contexto que a chegada dos estudos de Linguística Textual ao Brasil começou a esclarecer o tema, oferecendo dados concretos a serem analisados, se levados em consideração os fatores de textualidade. Foi também, a partir daí, que a terminologia *produção textual* começou a ganhar espaço nas discussões acadêmicas, evidenciando uma nova tendência de se escolher o texto como objeto de ensino à luz dos conceitos bakhtinianos (cf. BRUNZEN, 2005, p. 67-9). Abordaremos a dicotomia terminológica RE e PT no item 3.4 deste trabalho.

adiante, é dessa época a vastíssima gama de trabalhos acadêmicos que tratam do *fracasso escolar* e/ou da *crise da linguagem*, que, sob vários ângulos, analisavam as redações produzidas por alunos no contexto do vestibular.

Como o foco deste trabalho é a análise do material didático usado no contexto escolar, voltaremos nosso olhar, a partir de agora, para o tema sob a perspectiva linguístico-pedagógica.

São vários os textos acadêmicos que tratam da abordagem da *redação escolar* em LD sob a perspectiva da prática docente. Só para ilustrarmos alguns trabalhos emblemáticos do gênero, Krause (1985) analisa a questão sob o ponto de vista filosófico. Suassuna (1995) vê o tema sob a perspectiva da homogeneização da modalidade gramatical. Costa Val (1997) trata do assunto sob o foco da Linguística Textual, relacionando-a com os resultados obtidos a partir da análise de cem redações elaboradas por candidatos ao curso de Letras da UFMG. Carmagnani (1999b, p.127-133) trata desse ensino estabelecendo diferenças entre as aulas de língua materna e língua estrangeira. Coracini (1999d, p. 143-151) aborda a questão da criatividade e da avaliação da redação no LD e nas salas de aula. Na mesma publicação, essa autora aborda ainda a produção textual em classe sob a ótica da identidade do autor (1999e, p. 167-175). Guedes (2009) mostra seu inconformismo com o vazio da *redação escolar*, escrita para não ser lida, e denuncia quão pouco temos buscado alternativas pedagógicas. Apesar das muitas obras que abordem o tema, selecionamos aqui pontos comuns entre elas.

Para Krause (1985, p. 3), toda vez que se publica uma lista com as “besteiras” que adolescentes escreveram em redações de vestibular, há de ser levar em conta os agentes de “desexpressão” (segundo o autor, uma mistura de desespero com expressão) por trás disso: escola, professores, família e Estado. A escola, por ter fragmentado o conteúdo escolar em disciplinas estanques, fragmentando, por conseguinte, o raciocínio dos alunos; os professores, pouco estimulados e discriminados economicamente, por muitas vezes mal saberem redigir um plano de curso; a família, porque dificilmente lê e escreve, mas reclama do comportamento de seus filhos; o Estado, por não priorizar a educação e a cultura, tentando silenciar a voz de universidades e artistas. Conforme o autor, a desarticulação do pensamento adolescente só evidencia que a preocupação ética com o discurso escrito é um problema geral no Brasil.

Suassuna (1995) analisa o assunto atestando que a prática da redação na escola limitou-se à elaboração de um texto escrito sobre um tema proposto (imposto), em que o aluno deveria pôr em prática as regras gramaticais aprendidas num momento anterior (op. cit., p. 41). Citando Ilari (1984), ressalta a falta de objetivos mais amplos no que tange ao ensino

das potencialidades da linguagem, criticando o sistema ainda vigente, que acredita que, para escrever bem, basta ao aluno ser “motivado” por bons textos, de autores renomados.

Ainda para a mesma autora,

a discussão sobre o ensino da redação e sobre o produto que resulta desse ensino tem que ser efetivada em função das condições de produção da escrita na escola. Isso porque muitas das dificuldades (senão todas) do ensino-aprendizagem do texto escrito se explicam pelo fato de que a escola – operando sempre com o modelo de língua – subtraiu da práxis linguística marcas que lhe são tão peculiares, como a dialogicidade, a relação intersubjetiva, a historicidade, enfim (op. cit., p. 42-3)

Além disso, devemos apontar um problema comum na escola: a configuração do professor como único destinatário do texto (SUASSUNA, 1995; KRAUSE, 1985; GUEDES, 2009). Em uma contradição-base, o aluno aprende a escrever com o professor e é para ele que mostra este mesmo resultado, o que denota a artificialidade do processo. Com medo de ser avaliado com uma nota baixa, o aluno acaba por reproduzir no seu texto o que imagina que o professor vá gostar de ler, fator determinante para que haja tantos lugares-comuns nas redações; se o aluno não domina os procedimentos linguísticos da norma culta, é comum que complemente suas falas com recursos próprios da oralidade, na busca de preencher linhas em branco num papel. Com isso, cria-se um ciclo vicioso no qual, nas palavras de Lemos (1977), as “estratégias de organização do discurso escrito não seriam resultado de uma reflexão sobre um tema, mas, ao contrário, de um arcabouço ou esquema preenchido com fragmentos de reflexão ou evocações desarticuladas” (SUASSUNA, 1995, p.43).

Sob esse aspecto, Costa Val tem uma análise valorosa, quando se trata da *redação escolar* no vestibular. Segundo a autora,

outros elementos condicionantes decorrem do fato de os textos integrarem uma prova de vestibular. A situação comunicativa é absolutamente artificial. O produtor do texto não é dono do seu assunto, nem da forma do seu discurso. Vê-se na contingência de discorrer sobre o tema que lhe for imposto, nos moldes preestabelecidos pelo programa do concurso. O receptor é ignorado, porém compulsório. Não se trata de uma pessoa a quem o produtor queira dizer alguma coisa, mas, pelo contrário, trata-se de um desconhecido que, caneta vermelha em punho, poderá barrar-lhe a entrada na universidade. A relação que se estabelece entre os interlocutores, em razão dos lugares que ocupam, é uma relação de poder, em que o produtor se submete ao que imagina ser a vontade do receptor. Esse jogo de representações mentais, no entanto, se processa de forma distorcida, porque os protagonistas de fato não se conhecem e se baseiam em suposições estereotipadas sobre a figura do outro. Mais um artificialismo resulta do próprio objetivo do pretense ato de comunicação. A intenção não é dizer alguma coisa, mas demonstrar que se tem domínio de uma modalidade do código e, com isso, angariar aprovação no concurso. Nesse caso, às vezes, pode ser mais conveniente se esconder do que se mostrar, dizer não o que realmente se teria a dizer, mas apenas o dizível, o considerado adequado para a circunstância. Assim, os objetivos do produtor, associados àquilo que ele imagina ser a expectativa do receptor, vão exigir um severo direcionamento da situação no sentido da conquista da meta planejada. Noutros termos, intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade vão se conjugar para exigir a auto-superação do candidato com vistas à produção de um texto o mais próximo possível do padrão considerado desejável.

Vendo o tema sob outro foco, Carmagnani (1999b, p.129-132), ao analisar propostas de redação em LD de língua materna e estrangeira, aponta várias concepções de professor e de aluno implicadas nas atividades de redação dos livros por ela pesquisados:

professor como reproduzidor de conteúdos x aluno como receptor, visão sob a qual se acredita que a produção escrita inevitavelmente será desenvolvida se conteúdos como estudo de gramática, exercícios de sinônimos, análise morfológica, etc., também o forem;

professores e alunos como seres despolitizados e ideologicamente neutros, já que temas supostamente engajados (o índio, o preconceito racial, as diferenças sociais, etc.) nada mais são do que pretexto para a aprendizagem de modelos formais;

professores e alunos como personagens executoras de tarefas, em que os LD assumem o papel de narradores oniscientes, os professores são personagens que seguem *scripts* de comando, e os alunos assumem papéis de subserviência, obedecendo ao que é prescrito nos livros e pedido pelos professores, e, finalmente,

professores e alunos como sujeitos despreparados para a produção escrita, levando-se em consideração que o desinteresse pela produção escrita pode ser depreendido pelo espaço dedicado às atividades de redação nos LD, sempre menor e menos destacado do que é dado aos conteúdos gramaticais.

Sobre esse último aspecto, é digno de nota que até os livros de professores reproduzem a concepção de que os mestres leem e escrevem pouco, à medida que se preocupam em fornecer todas as respostas das atividades propostas – até as totalmente dispensáveis, tais como palavras classificadas em ordem alfabética.

Na conclusão de seu artigo, a autora enfatiza que o problema tem sido o tipo de esforço que, normalmente, é feito para o desenvolvimento da produção escrita, já que tarefas, materiais e posturas vêm naturalizando concepções e hábitos, assim perpetuando limitações, desconsiderando diferenças e, sobretudo, solicitando apenas respostas padronizadas (1999b, p. 133).

Coracini (1999d, p. 150-151) denuncia o caráter prescritivo e proscritivo das aulas de redação reforçados nos LD, evidenciando que ali a atividade de redação acaba por constituir-se em mais um momento ou lugar de restrição do dizer do outro. Para a pesquisadora, os textos escolares muito pouco têm a ver com aqueles produzidos em situações reais de comunicação fora da escola: enquanto estes são produzidos a partir de uma necessidade ou

vontade, aqueles são escritos para serem corrigidos mediante regras que deveriam ter sido ensinadas e aprendidas. Nesse sentido, critica-se a maneira como o LD conduz a aula de redação, visto que não há espaço para o questionamento, para a contestação e para a reflexão na prática do ensino-aprendizagem.

Em outro trabalho, Coracini (1999e, p. 167-175) enfoca a produção textual em sala de aula sob a perspectiva da identidade do autor. Para isso, são observadas quatro práticas de redação, cujas propostas, nas opiniões dos professores, possuem metodologias diferenciadas, não aparecendo, portanto, em livros didáticos. Na primeira, pede-se para que o aluno trabalhe com um texto incompleto, solicitando que ele finalize a história (nesta situação, redigir equivale a completar o pensamento de outrem, sendo, portanto, a tarefa limitada a compreender o que está escrito para se poder dar prosseguimento). Na segunda, o professor separa os alunos em pequenos grupos e, depois da leitura de um texto de jornal, pede para que eles assumam o lugar de uma das personagens da história (neste caso, redigir significa representar um papel, ao se assumir a posição do outro). Na terceira, pede-se que os alunos transformem um texto poético em prosa, na intenção de explicitar o que está implícito na poesia (nesta proposta, escrever um texto significa mudar sua forma, como se fosse possível, com isso, não lhe alterar o sentido). Na quarta, leva-se o aluno a seguir um modelo pré-estabelecido (nestas condições, aprender a redigir significa internalizar modelos com estruturas fixas para colocá-los posteriormente em prática).

Ao analisar as aulas, a autora ratifica que o professor controla as estruturas de participação em classe, decidindo, a todo momento, quem deve falar, quando e por quanto tempo, o que deve ser compreendido no texto lido, qual a ideia principal do texto, os sentidos permitidos pelo texto e pelo autor etc. Esse controle, que tem suas bases na autoridade institucionalmente reconhecida e imputada ao professor, apresenta efeitos castradores sobre os alunos. Dessa maneira,

a escola, apagando o processo de emergência da autoria, impedindo que o aluno “vivencie” o estranho, o diferente, o outro, trabalha para que ele permaneça aquém do “deslocamento” pelo qual o sujeito produz sentido e se assume enquanto autor. Entretanto, inserida numa realidade político-social que desvaloriza o *pensar* e o *ser* em favor do *repetir* e *ter* (grifos nossos), a instituição escola anula também os professores que, tanto quanto os alunos, são marginalizados da produção de sentido. Concedendo-lhes a ilusão de autonomia e identidade, anula-os para ceder espaço ao livro didático responsável pela seleção do conteúdo, do conceito de linguagem, dos textos e exercícios, pela determinação do certo e do errado. Assim, se a vocação primeira da escola é a de ser uma instituição promotora da produção do sentido pela escrita, na realidade, ela não o é, funcionando apenas imaginariamente como se fosse transmissora desse conhecimento (1999e, p. 173).

Por fim, a pesquisadora aponta para uma conclusão unânime, sob o ponto de vista dos outros estudiosos citados: é necessário que a escola entenda que produzir texto significa produzir sentido, e que isso é muito mais do que reproduzir ou ouvir o que a escola ou o professor querem ouvir ou ler. “Escrever é tomar o sentido entre as mãos, permitir que os sentidos se aflorem, enfim, dizer-se mais do que dizer” (op. cit., p. 174). Ou como nas palavras de Krause (1985, p. 6):

o ato de escrever é, primeiro e antes de tudo, a questão do desejo. Ora o desejo de os outros se reproduzirem em nós, através das palavras, ora o nosso desejo de nos reproduzirmos, de nos multiplicarmos, nos transcendermos, e, mesmo, nos imortalizarmos, através das nossas palavras.

Resta saber se é possível à escola (e, por extensão, aos materiais didáticos) romper esse paradigma com o auxílio das novas teorias linguísticas sobre o texto.

3.4 Entre a *redação escolar* e a *produção textual*: terminologias e implicaturas

De um lado, a luta pela anistia pós-1964, o retorno dos exilados políticos ao país, a luta pelas *Diretas Já* e até uma eleição presidencial. De outro, a renovação das perspectivas teóricas utilizadas no estudo da(s) linguagem(ns), com novos temas e novos postos de observação dos fenômenos. Todos esses *acontecimentos heteróclitos de uma década* (cf. GERALDI, 2003, p. 18) são cruciais para entendermos as mudanças de perspectiva no ensino do texto: ou melhor, no ensino da *produção textual* (PT), termo que passou a ser usado, a partir da década de 80, por muitos linguistas em detrimento da “famigerada” *redação escolar* (RE).

No âmbito da mudança de terminologia, há uma visão dicotômica (quase maniqueísta) de que a RE incorpora todas as práticas hoje execradas no ensino, ao passo que a PT personifica o ideal da relação aluno-texto-professor, em voga sobretudo depois da ampla discussão trazida às escolas pelos PCN e pelas teorias do discurso. Importa-nos aqui discutir as falácias dessa bipolaridade, após um recorte dos últimos trinta anos.

Analisando o ensino escolar do texto a partir da década de 80, encontramos suporte em Bagno (2002), Ilari (1985), Krause (1985), Guedes (2009), Suassuna (1995, 1999), Simões (2008), Geraldi (2002, 2003), Uchôa (2007), Santos (2009), Britto (2007), Castaldo (2009) e Nunes (2012). Em comum, todos os textos descrevem o trabalho com o texto em sala de aula a partir de características comuns, a serem discutidas a seguir.

Há trinta anos, o comum eram atividades de escrita fortemente marcadas pela dicotomia do certo *versus* o errado (com a sobrevalorização de aspectos ortográficos), a partir

de um tema⁸⁰ imposto pelo professor ou pelo LDP, numa visão fragmentada do ensino de língua – já que, durante anos, gramática e redação foram tratadas como disciplinas independentes no currículo escolar, mesmo o texto escrito assumindo um caráter de etapa final de aprendizagem de regras e conceitos gramaticais (SUASSUNA, 1999, p. 193).

No que tange aos alunos, cabia-lhes escrever para um interlocutor (o professor), ou para uma imagem que se tinha dele. Essa tarefa costumava esvaziar o sentido da escrita, já que “a utilização da escrita não responderia, quase sempre, a nenhum interesse de atuação sobre o leitor” (UCHÔA, 2007, p. 45). Com isso, em vez de desenvolver suas próprias palavras, num produto de reflexão de seus pensamentos, o aluno apenas desenvolvia, por escrito, o que a escola lhe dizia, na forma como a instituição escolar lhe impunha. E a RE, portanto, firmava-se como um gênero textual praticado apenas na escola, firmando o empobrecimento das *condições de produção* do texto escrito: *quem* escreve, *o que* escreve, *para quem* escreve, *para que* escreve, *quando* e *onde* escreve, isto é, em que situação cultural, social, temporal e espacial se escreve⁸¹ (cf. BAGNO, 2002, p. 56) .

Quanto aos professores, restava-lhes, na maior parte das vezes, a avaliação mecânica do texto escrito, ancorada numa contagem de deslizos gramaticais, sem a consideração de aspectos também relevantes, como o estilo, a criatividade, o poder argumentativo e outros (SUASSUNA, 1999, p. 193). Como bem disse Krause:

Aí o professor pode também começar a perceber os efeitos das estruturas de imbecilização e animalização sobre ele mesmo. No momento da correção. Quase sempre, um trabalho feito de madrugada, ou no dia de descanso, de graça, sem nenhuma graça. Um trabalho acriativo, extremamente cansativo, que o despotencializa. Que o desumaniza. Um trabalho que lhe tira completamente a vontade de, ele mesmo, escrever qualquer coisa, tamanho o peso quer do cansaço quer daquelas ideias e frases estropiadas que devolvem ao mestre as contradições de sua profissão (e da sua sociedade calada porém barulhenta).

Aos LDP sobrava o papel de apresentar propostas de redação quase sempre repetitivas, no final dos capítulos destinados a tópicos gramaticais.

Evidenciando as críticas desse modelo, mais uma vez recorremos a Suassuna (1999, p.194-5):

Ainda como problema concernente à produção escrita, podemos citar uma melancólica herança da pedagogia tecnicista – escrever, assim como ler, aprender, falar... etc., é uma questão de método, de técnica. E lá fomos nós, professores e alunos, atrás da “fórmula” que nos conduzisse ao bom desempenho linguístico

⁸⁰ As estratégias para o desenvolvimento de atividades de escrita têm sido, ao longo do tempo, a “motivação” para ler e escrever, a partir de textos geradores, e a “imitação” dos autores dos autores e estilos considerados de boa qualidade. (ILARI, 1985)

⁸¹ Uma consideração diacrônica da escola tradicional revela que esta focava a instrução advinda de um detentor do conhecimento – o professor – cujo saber deveria ser transmitido ao aluno de forma expositiva, tornando o aluno – como receptáculo de um tal saber – um sujeito de atitude passiva, e estabelecendo a escola um lugar de saberes onde a avaliação privilegia conteúdos (NUNES, 2012, p.49).

(eram, ou são, as famosas receitas: “divida sempre a redação em três partes”, “comece o texto com uma abordagem histórica”, “não se esqueça dos termos apropriados para abrir a conclusão” e outras mais). A técnica passou a ser alvo de todos (e fonte, também, de muitas frustrações), substituindo a preocupação com as finalidades mais essenciais da escrita. É assim que a escola consegue tirar da linguagem algumas de suas peculiaridades, entre elas a dialogicidade, a relação intersubjetiva proporcionada por seu uso, a historicidade.

Também foi a escola – no bojo do fenômeno costumeiramente chamado “fracasso” – que disseminou a ideia genético-determinista de que a redação é algo que já se nasce sabendo, não se ensina ninguém a escrever, o bom texto é o resultado de dons como a criatividade e a inspiração. Vale salientar que, dessa forma, a escola se desobriga de fazer intervenções mais produtivas no processo ensino-aprendizagem, na busca de melhoria da sua qualidade.

Por trás da troca de terminologias, haveria outras concepções envolvidas. A noção de “produção de textos” estaria diretamente relacionada à recuperação dos estudos bakhtinianos, em que a constituição da consciência sónica (e, portanto, ideológica) é produto das interações verbais concretamente vividas pelos indivíduos. Propor a PT (em vez de RE) seria, em última instância, devolver a palavra ao sujeito, apostar no diálogo (sem excluir a polêmica ou a luta pelos sentidos), recuperar uma história não contada, isto é, resgatar diferentes formas de retomar o que foi vivido e de (re)inventar o cotidiano (GERALDI, 2002, p. 20). Nas palavras de Suassuna (2006, p. 77), “produzir textos é agir simbolicamente sobre o mundo, constituir-se como sujeito que pensa, sente, tem o que dizer para outros sujeitos”.

Assim, para a RE transformar-se em produção de discursos (textos que usam conscientemente os recursos expressivos da língua com o objetivo de produzir deliberados efeitos de sentido sobre determinados leitores), o processo deveria começar com a introdução do leitor no processo de produção de texto. Da mesma forma como na leitura, o sentido produzido individualmente por cada leitor torna-se mais rico no confronto com os sentidos produzidos pelos demais leitores, do mesmo modo, o sentido do texto produzido na escola precisa dos sentidos que a partir dele os seus leitores vão produzir. Precisa desses sentidos para que o autor do texto os confronte com os (efeitos) de sentido que quis produzir e reflita sobre esse (des)encontro e reescreva o texto para que o diálogo se torne produtivo e esclarecedor (GUEDES e SOUZA, 1998, p. 146-7). Para isso, é fundamental o papel do professor, que deve descartar convicções tais como a de que escrever seja resultado de uma inspiração iluminada. Ensinar a escrever seria, portanto, propiciar aos alunos a participação em diversos contextos de diálogo com a língua escrita, com suas múltiplas (inter)genericidades, tipologias e variedades linguísticas.

Por conseguinte, defende Geraldi (2002, p. 22):

Conceber o texto como unidade ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores.

Substituir “redação” por produção de textos implica admitir este conjunto de correlações, que constitui as condições de produção de cada texto, cuja materialização não se dá sem “instrumentos de produção”, no caso os recursos expressivos mobilizados em sua construção.

Enfim, quando o aluno chega ao final do Ensino Médio, é de se esperar que ele seja capaz de produzir um texto em qualquer situação, interagindo com a palavra em diversos gêneros textuais. Entretanto, pesquisas revelam que muitos concluintes do ciclo básico “elaboram textos repletos de desvios, marcas que expõem muitas dificuldades com a produção escrita, as quais revelam uma língua cindida entre um saber-dizer e um dever-dizer” (CASTALDO, 2009, p.13). Nas palavras da autora, a excessiva preocupação do estudante em ter que mostrar saber-fazer (uma *redação escolar*) interfere no movimento de exteriorização do discurso, pois “em vez de tentar levar ao texto seu universo e sua ideia, o aluno se propõe a levar para o papel o mundo e a ideia presumidos do interlocutor e da interlocução” (id., ib.), vivenciando, assim, um confronto (e não uma negociação) entre o saber-dizer e o dever-dizer. Assim, ainda para Castaldo,

tais conclusões são resultado do processo da escolarização formal, cujas produções escritas (ou seja, as *redações escolares*) exibem textos de voz carente de identidade, mal articulados, repletos de desvios gramaticais, desleixados, com os quais o professor de Língua Portuguesa lida em seu cotidiano (2009, p. 33)

Infelizmente, ao contrário do que se supunha, a evolução do pensamento linguístico, a inserção da Linguística nos cursos de formação de professores e, mais recentemente, a adequação dos materiais didáticos aos PCN não foram suficientes para que o dialogismo estivesse garantido na metodologia de ensino do texto. Prováveis causas para isso talvez sejam a desmotivação (socioeconômica e cultural) dos professores, os rígidos programas curriculares (que estrangulam todo um conteúdo programático em 220 dias letivos) ou até mesmo as provas do ENEM e de vestibulares diversos, que continuam privilegiando modelos rígidos de correção, voltados para o que se convencionou chamar popularmente de *redação escolar*.

Ao professor, cabe a pergunta: como não ensinar esse modelo *tecnocrático* aos alunos, se isso lhes será cobrado nas provas que farão pela vida afora? Até que ponto é válido o dialogismo, se em uma avaliação massiva não há muito tempo para o contato entre um texto (concreto), seu produtor (virtualmente concebido) e seu avaliador (ideal)? Em última análise, o Ensino Médio continua voltando seu conteúdo programático para as avaliações pré-universitárias...

Por outro lado, considerar o confronto entre RE e PT como polos antagônicos implica desconsiderar que as RE já são vistas, atualmente, como gêneros textuais. A título de ilustração, Pavani e Köche (2006) levantaram as sequências tipológicas presentes num corpus de 75 redações do Concurso Vestibular Verão/2004 da Universidade de Caxias do Sul (UCS), tendo como critério de escolha textos que obtiveram as médias mais altas (10 a 12 pontos). A premissa das pesquisadoras era de que um bom texto, mesmo sendo uma *redação escolar*, seria composto de um conjunto de sequências tipológicas diversas, ainda que o senso comum acredite que apenas a dissertação se faça presente. Assim, as autoras concluíram que

A redação de vestibular constitui um gênero discursivo, pois desempenha uma função nas relações sociais, uma vez que faz parte do processo de seleção para o ingresso no curso superior, em que se exige do candidato a produção de uma redação, um dos quesitos da prova avaliativa.

A pesquisa mostrou que os vestibulandos utilizam diferentes sequências tipológicas na construção de seu texto, e isso contribuiu para dar maior consistência argumentativa ao discurso. Ou seja, eles usam sequências descritivas, narrativas, injuntivas, preditivas e explicativas à serviço da dissertação. A redação de vestibular é, portanto, um gênero tipologicamente heterogêneo.

A verdade é que, por razões diversas, nem todos os professores conseguem ver o assunto de um ponto de vista não dicotômico. Simões (2008, p. 186-7), ao criticar o despreparo técnico dos docentes em Letras pós-Reforma Passarinho (1971), posiciona-se criticamente frente ao assunto:

A meu ver, não há que se discutir o que ensinar, mas como ensinar [grifo da autora]. Por isso, a formação docente tem de comprometer com o domínio da estrutura da língua (domínio gramatical), com a variação linguística (adequação), com a prática de leitura, compreensão, interpretação e redação. Redação mesmo! Não tenho qualquer pudor quanto ao uso desse termo. Assim como para tantos outros. No entanto, a formação e a prática docente também vêm sendo atropeladas pelos modismos: todos os excessos sobre determinada teoria (cf. gêneros textuais e análise de discurso, por exemplo) promovem um embaçamento dos conteúdos fundamentais quais sejam: vocabulário, estruturação de frases, períodos e parágrafos (até o nível textual), mecanismos e processos gramaticais e adequação estilística – incluindo questões relativas à variação, à discursivização e aos gêneros. Aqui fecho o parêntese e a crítica.

Assim, não é o uso de tal ou qual terminologia que define a posição do que se tem feito de efetivo nas escolas. A esse propósito, resgatamos as palavras de Furlanetto (2007, p. 147):

Com efeito, o ensino em geral, apesar da boa vontade de muitos profissionais, é desenvolvido com base em esquemas antigos que, por força de uso, se tornaram praticamente “naturais” por efeito do funcionamento ideológico (mecanismo de naturalização). Seu questionamento e transformação, portanto, mesmo que profundamente desejados, só se fará muito lentamente. Esse lento fluxo incorpora, por isso mesmo, todos os conflitos das “passagens”: já é aceita e divulgada nas escolas a expressão “produção de textos” que substitui “redação” e deveria substituir também os pressupostos da atividade tradicional de redigir. No entanto, o termo não apenas convive com o primeiro, como permanece o ritual que leva à “redação”, às vezes mais enfaticamente, outras vezes entrelaçado aos processos e metodologias

recomendados pelas atuais propostas curriculares. Ou seja, “produção de textos” pode acabar como mais um rótulo novo para um produto antigo.

Numa escola com forte orientação positivista, capitalista e utilitarista (cf. CORACINI 1999d), é de se entender que se mude a roupagem, mas não as bases de um ensino comprometido com a RE. O problema está em se culpar (apenas) o professor pelo insucesso dos alunos em exames nacionais, quando a questão político-ideológica subjaz a toda essa problemática. Afinal, como bem defende Britto (2007, p. 62), “para pensar uma educação comprometida com os interesses populares, é necessário avançar pressupostos políticos, assumindo que não existe neutralidade possível no discurso pedagógico”.

3.5 Panorama das avaliações de RE: da criatividade às competências do ENEM

A criatividade já foi considerada moda no Brasil nas décadas de 60 e 70, quando a ditadura militar era um fantasma que aterrorizava professores - muitos dos quais talvez a tenham valorizado em função do parco trabalho com produção de texto feito nas escolas. Nessa época, ainda era comum vermos a prática da redação “Minhas férias” ou “Meu passeio ao Zoológico” (mesmo que nem houvesse zoológico por perto) e de tantos outros temas; a atividade tinha a função de castigo que era aplicado quando os alunos se mostravam agitados e falantes.

Os estudantes pouco se envolviam com o tema pedido e escreviam por uma necessidade de obter nota na disciplina e, conseqüentemente, sair do castigo. Raras eram as vezes em que se conversava em grupo sobre um tema para a produção de texto, e a coletânea⁸² não era uma prática comum nas provas (cf. MALFACINI, 2010). Assim, o que se entendia como criatividade era algo mascarado, possivelmente como um reflexo da própria ditadura sobre a pedagogia. Nesse sentido, a ideia era permitir criatividade nos momentos em que esta fosse inócua, para não permiti-la nos contextos em que ela se apresentasse transformadora e contestadora; fazer bastante barulho “criativo”, para se esconder o tamanho do silêncio que se impunha ao pensamento (KRAUSE, 1985, p.90).

Rocco (1981), na publicação intitulada *Crise na linguagem: a redação no vestibular*, também trata da questão da criatividade no texto de vestibulandos, muito embora este não seja o foco de sua pesquisa. A autora propôs-se a analisar 1.500 textos produzidos por candidatos ao vestibular da FUVEST no ano de 1978, com o objetivo de constatar se certas variantes

⁸² A partir da década de 90, os vestibulares de redação passaram a oferecer coletâneas de apoio das quais o aluno deve extrair os dados convenientes ao seu projeto de texto. Entretanto, ele deve acrescentar sua contribuição, seja na forma de informações novas, nível de reflexão mais profundo ou maneira original de constituir seu raciocínio (THEREZO, 1997, p. 19).

como sexo, idade, natureza do estabelecimento e curso frequentado pelo aluno, nível de escolaridade dos pais, frequência ou não a cursinhos, entre outras, poderiam influenciar (positiva ou negativamente) a produção textual do aluno. Dentre todos os textos analisados, só 156 redações fugiram à regra dos textos problemáticos, 116 casos (7,7% do total) foram considerados textos sem problemas (isto é, textos sem defeitos estruturais) e apenas 40 redações (2,7% do total) correspondem a textos com presença de linguagem criativa. Os 1.344 restantes encaixavam-se, segundo Rocco, na “vala comum” dos maus produtos (1981, p. 249).

Nas palavras da autora,

Quanto à *presença da linguagem criativa*, foi possível observar algumas influências quais sejam: os candidatos egressos de escolas particulares produzem textos criativos em maior número que aqueles provindos de estabelecimentos oficiais; os provenientes do antigo curso clássico conseguiram o mais alto registro de ocorrências; a faixa etária com maior concentração de linguagem criativa é aquela compreendida entre 27-29 anos ou mais. Finalmente, observou-se, como era de se esperar, que o turno escolar frequentado pelo candidato é determinante. O percentual de textos criativos de alunos de cursos noturnos é bem inferior àquele apresentado por candidatos que freqüentaram a escola durante o dia (id., ib.).

Ainda hoje o quesito *criatividade* é altamente subjetivo e, a menos que seja articulado com alguma estratégia específica, está muito mais relacionado ao gosto do leitor do que à perspicácia do autor do texto⁸³. No caso do vestibular, há frequentes relatos de textos que pareceram criativos e espetaculares numa primeira leitura e, à medida que o avaliador relia o texto, este não parecia mais tão extraordinário quanto da primeira vez.⁸⁴ Por outro lado, como deixar de bonificar aqueles textos que, num marasmo de clichês e frases feitas, conseguem quebrar qualquer expectativa, surpreendendo avaliadores cansados de fórmulas prontas? Malfacini (2010), após analisar três textos do vestibular UFRJ de 2009, publicados como *redações nota 10,0* em revistas e sites especializados em concursos vestibulares, comprovou que o *estilo* é, sem dúvida, determinante para o diferencial de um aluno e sua respectiva avaliação. Nesse sentido, a fim de elucidarmos essa opinião, optamos por reproduzir abaixo os três textos estudados e seus respectivos comentários.

⁸³ Segundo Therezo (1997, p. 43), é ingênuo pensar que a criatividade seja apenas uma questão estilística (embora haja, na opinião da pesquisadora, uma predisposição para se julgar bela uma dissertação em que se faz apelo à linguagem literária).

⁸⁴ Conforme as próprias palavras de Rocco em meio à análise de textos sem problemas: Esses últimos três textos constituem, por assim dizer, num espaço para oxigenação. Como já tive ocasião de afirmar, mostram-se atraentes, bem construídos, e manipulam habilmente a linguagem. Houve momentos em que, levando em conta a leitura dos que os procederam, cheguei a considerá-los ótimos. Depois, passada a contaminação e o calor da hora, analisei-os melhor e os reconheci realmente como bons textos, razoavelmente originais e também providos de linguagem criativa, de acordo com os critérios propostos (1981, p. 230-231).

É interessante mencionar que os quesitos que fundamentavam⁸⁵ a correção da UFRJ, amplamente divulgados pela banca na mídia em geral, eram cinco:

- adequação ao tipo de texto (dissertação);
- tema (atendimento à proposta);
- coerência textual (conectividade de ideias, sequência lógica);
- coesão textual (estrutura interna da frase);
- padrão escrito culto (adequação à modalidade escrita, concordância, regência, ortografia).

Cada um desses critérios poderia receber nota de zero a 2,0, entretanto, se o candidato obtivesse nota zero nos itens *tipo de texto* ou *tema*, seria eliminado do concurso. Cumpre notar que a criatividade não é contemplada em nenhum dos critérios postos, embora os textos a seguir tenham obtido nota máxima exatamente pelo diferencial que apresentaram. Vamos ao texto 1.

VERDADE (PESSOALMENTE) RELATIVA

A sociedade do mundo moderno - oriunda da inolvidável dispersão cultural - vem sofrendo um fenômeno peculiar: a convergência de costumes e pensamentos. Há uma tendência ao pensamento egocêntrico e limitado em relação a escolhas pessoais e culturais. A liberdade de expressão - apresentada ao novo século - não é tão livre assim.

A vida é, indiscutivelmente, um fundamento singular. A palavra remete a um intervalo de tempo onde um ser executa seus deveres e vontades. Na prática acontece assim e cada um tende a ver sua vida como padrão. Entretanto, esse conceito acaba se tornando uma rotina de muitas pessoas, criando o famoso "padrão social". Tal fenômeno é nada mais que influência do meio histórico e das fontes de cultura.

Normal. Intrínseco membro do movimento de padrão social. Verdade relativa. Essa convergência gera um limite cultural alarmante, já que remete a visões dúbias em relação ao normal e ao diferente. As escolhas pessoais não mais dependem do fator sentimental, mas sim do valor-padrão. Limites.

Alguns não concordam com a trajetória retilínea da sociedade, seguindo os verdadeiros instintos pessoais. Esses indivíduos deixam a tangência e usufruem da sua inteligência. Valor pessoal. Verdadeiramente singular. Obviamente, são livres no próprio pensamento e ausentes na sociedade cujos padrões não abrem exceções, tornando o normal algo apenas inerte. Sombras da modernização.

O normal é, portanto, o estar na mente, apesar de que a sociedade imponha condições de anormalidade, cuja base está em influências históricas e culturais – oriundas do pensamento convergente contemporâneo. Verdade (emocionalmente) relativa.

O texto 1 destacou-se por sua subjetividade, apresentada já no título, por meio do advérbio *pessoalmente*. Com uma abordagem intimista, o candidato conseguiu revelar um

⁸⁵ Em 2011, a UFRJ optou por fazer seu processo de seleção a partir do Novo ENEM, não havendo, portanto, uma prova independente para o ingresso nessa instituição, como nos anos anteriores.

diferencial na organização do texto, aproximando, em alguns trechos, sua redação de uma crônica argumentativa. É importante notar que tal estratégia poderia oferecer um risco de fuga ao tipo de texto pedido, mas construindo-se num limiar em que a subjetividade foi utilizada na abordagem do tema proposto, a banca provavelmente considerou corajoso e ousado o estilo escolhido pelo aluno.

O que mais chama a atenção nessa redação é a predileção do autor pelas frases nominais, incomuns na estrutura dissertativa. Com um alto poder descritivo, esses sintagmas ressaltaram um olhar mais analítico do candidato em relação ao tema, uma vez que, por meio de sentenças curtas e precisas, o aluno mostrou seu potencial reflexivo em vários segmentos do texto, especialmente no terceiro parágrafo. Repare-se que este começa com a palavra normal, seguida de uma metáfora (intrínseco membro do movimento de padrão social) construída com a finalidade de direcionar a interpretação evocada pela frase anterior. Em uma sequência de três frases nominais, o candidato conseguiu relacionar a palavra normal a uma verdade relativa, demonstrando sua visão sobre a (a)normalidade na sociedade em que vivemos. Como flashes de uma máquina fotográfica, os sintagmas nominais deram ao texto certa plasticidade, principalmente com a escolha das palavras-chave “normal” e “limite” para abrir e fechar o parágrafo, respectivamente.

Outro aspecto que se destacou na redação-exemplo foi a capacidade de síntese que as frases nominais conseguiram oferecer ao texto. Em muitos momentos, interpretações foram evocadas não exatamente por aquilo que estava escrito, mas pela quantidade de inferências que poderiam ser provocadas pelo texto. Dessa forma, o candidato conseguiu, por meio da organização tópica utilizada e da sequência lógico-discursiva escolhida na elaboração dos argumentos, imprimir em seu texto não só informatividade e persuasão, mas, sobretudo, um potencial icônico (estímulo na produção de imagens mentais, de cognições, cf. Simões (2011)⁸⁶, que fez destacar sua redação entre centenas de milhares de outras redações.

Para finalizar, ressaltamos ainda outra estratégia que se apresentou aqui como um traço de estilo interessante: o resgate do título – “Verdade (pessoalmente) relativa” – pela frase final da conclusão – “Verdade (emocionalmente) relativa”. Em um típico diálogo intratextual, o candidato consolida o projeto de sua dissertação fazendo com que haja uma retomada (coesa) do desfecho para o título, o que confere a este o papel de uma síntese

⁸⁶ As aulas de língua deveriam prestigiar o estudo do vocabulário, promovendo maiores oportunidades de leitura e discussão de textos e explorando as relações possíveis entre a organização textual, as prescrições gramaticais e o potencial icônico dos textos. Isto é, explorar a faculdade dos textos gerarem imagens na mente interpretadora e, por conseguinte, ativarem processos cognitivos que podem orientar/desorientar o processo de leitura e compreensão.

sugestiva do texto, demonstrando a existência de um planejamento (um projeto comunicativo⁸⁷) antes de sua redação final. Uma estratégia inteligente, reconhecida pelas bancas como indício da maturidade e do domínio que o candidato possui sobre aquilo que escreve.

Veja-se agora o texto 2.

MANIATRIA

Normalidade pode ser entendida como a característica dada a alguém que segue as normas estabelecidas por determinadas sociedades. Nesse sentido, usa-se o prefixo “a” para indicar as pessoas que negam essas regras, os anormais. No entanto, talvez seja possível identificar esse processo de formação de palavras como sendo passivo ou ativo e ali, quem sabe, reconhecer na loucura alguns vestígios da própria personalidade.

A taxação(sic) pode ser considerada como um processo passivo de prefixação. Isso porque, nesse caso, a condição de anormalidade é imposta a um determinado grupo ou pessoa por aqueles que se pré-estabeleceram normais. Esse processo pôde ser observado no período da colonização brasileira, por exemplo, na qual os portugueses julgaram os índios seguindo seus padrões europeus e assim, para torná-los normais, fizeram-nos viver segundos o modelo de vida português.

No entanto, em algumas épocas da história, alguns negaram por vontade própria seus padrões, prefixando ativamente sua normalidade e se autoconsiderando anormais. De fato, a revolução pode ser entendida como um movimento que visa desestruturar antigos padrões. Dessa forma, pode ser analisada como uma rejeição consciente de um modelo específico e defesa da ideia da criação de um novo, mesmo que essa refute o que antes era considerado normal. Os modernistas brasileiros revolucionaram a construção poética em 1922 sendo considerados não só anormais, mas loucos.

Todavia, ao contrário do que muitos esperavam, essa última denominação foi entendida por eles como um elogio. Isso porque esses revolucionários perceberam que eles eram assim chamados apenas por terem querido se libertar das algemas formais e deixar a inspiração e a brasilidade falarem mais alto que a “arte pela arte” europeia. Assim, se lhes taxavam de loucos por serem inovadores, eles se auto-taxavam (sic) de insanos, exatamente pelo mesmo motivo.

Nesse sentido, é possível perceber que a relação entre normalidade e anormalidade pode ser entendida como algo efêmero que depende do ponto de vista. Se a sociedade é tão dinâmica é porque os anormais ativos sempre existiram e sempre existirão para questionar o normal. Adorar os loucos revolucionários parece ser algo cada vez mais comum em uma realidade de crises sucessivas. Se fosse possível juntar o radical “mania”, de loucura, e o radical “atria”, de adoração, talvez a nova palavra se tornasse a religião dos que anunciam a necessidade de mudanças, mas nunca são compreendidos.

O texto 2 surpreende desde o início, em função do título “Maniatria”, um neologismo criado pelo candidato. Com a junção dos morfemas “mania”, que o aluno relaciona à loucura,

⁸⁷ Entendemos que o projeto comunicativo que subjaz a qualquer interação produz uma energia mental capaz de ativar signos que possam representar (ícones) ideias ou conduzir (índices) o interlocutor à mensagem básica da comunicação. (SIMÕES, 2009).

e “atria”, associado à adoração, o texto gera uma expectativa positiva no leitor, que espera um projeto audacioso na abordagem temática, fato que é comprovado no decorrer da leitura.

Desde a introdução, o candidato demonstra um conhecimento linguístico acima da média dos vestibulandos, especialmente quando faz referência metalinguística ao processo de formação de palavras da língua, ao explicar o valor semântico do prefixo a- no vocábulo anormais. Embora tenha grafado, inadequadamente, no decorrer do texto algumas palavras (como *taxação*)⁸⁸, isso não desabona o uso da modalidade culta da língua visto na redação como um todo. Sua escolha vocabular é bem sucedida, assim como o uso de conectores entre os parágrafos, por exemplo. Poderíamos inclusive dizer que o aluno soube valer-se da competência linguística, estratégia defendida por alguns professores como uma maneira de valorizar sua abordagem frente às demais.

No que tange à argumentação, sua tese é clara e, sistematicamente, resgatada no texto. No segundo parágrafo, o aluno mostrou seu conhecimento enciclopédico, ao citar a colonização brasileira como exemplo de seu ponto de vista, evidenciando-se aqui a interdisciplinaridade como ponto forte do projeto argumentativo da redação. No terceiro, aludiu à literatura brasileira com o Movimento Modernista de 1922 e com o trecho de Drummond constante da coletânea da prova, reforçando sua visão de que normalidade e anormalidade são conceitos efêmeros. No desfecho, reforçou a tese apresentada, aproveitando para arrematar a dissertação com a explicação do título escolhido. Em suma, o candidato soube conduzir sua dissertação consistentemente, ao optar por ilustrações factuais e por uma argumentação diferencial para a materialidade do texto.

Com uma estrutura considerada padrão de autenticidade na abordagem do tema, *Maniatria* pôde mostrar como o processo criativo não implica fuga do tema. Basta uma seleção de argumentos bem feita e certa originalidade na apresentação destes, para que um candidato evidencie seu estilo próprio.

Nesse sentido, considera-se original o texto que apresenta:

- a. CONSISTÊNCIA de argumentos, considerada não só como a quantidade, mas a qualidade das razões apresentadas;
- b. CONTRIBUIÇÃO INUSITADA, não só ao elencar argumentos como ao vinculá-los entre si, com demonstração de espírito crítico ao estabelecer conexões (...);
- c. CAPACIDADE DE PERSUADIR o leitor através da contra-argumentação que esvazia as razões do adversário antes de apresentar as suas;
- d. FORÇA NA GRADAÇÃO das próprias justificativas. Que texto será mais original: o que finaliza sua argumentação contra a pena de morte com o argumento dos altos custos processuais para condenar um réu ou aquele que cita alguns erros

⁸⁸ É interessante destacar que a discussão a respeito das convenções ortográficas e a avaliação máxima dos textos ainda é frutífera, sobretudo no que tange às avaliações das redações do ENEM.

judiciários irreversíveis já cometidos em tribunais do primeiro mundo?
(THEREZO, 1997, p. 43-4)

Passemos, então, ao texto 3.

TODOS OS GESTOS DA INCREDELIDADE

Eu não compro Baton, não votaria no Obama, não gosto de futebol, e acredito que o uso da 3ª pessoa na dissertação é só mais uma marca do racionalismo excessivo e da impassibilidade das relações interpessoais atuais. Seria loucura escrever diferente do recomendado, do previsível, do normal. Seria acusado, mas não seria covarde. De fato, o melhor a fazer é tentar entender por que muitos não o fariam, porque a criatividade e a imaginação entraram em falência e levaram junto um pouco da natureza humana.

Questão primordial é entender que na contemporaneidade esse comodismo, que sempre existiu, agravou-se devido a certa falência de utopias e ideologias do último século. Nem as ideias de Marx, ou a tentativa de Lênin trouxeram a igualdade, a ONU não entendeu o desejo de nenhuma Miss, o “american way of life” trouxe também a aspirina e o prozac. Essa conjuntura cria um certo pessimismo e corrobora para dificultar o vislumbamento de mudanças na sociedade, tornando o indivíduo acomodado e passivo. É mais fácil manter-se incluído na normalidade, sem questionar “o sistema”, a ser taxado de “louco” e decepcionar-se ao tentar.

Espantoso é perceber que essa taxaço (sic), e o receio dela, sempre foi regra. Quando Darwin propôs a evolução, ou Freud, a interpretação dos sonhos, ambos receberam o mesmo título: loucos. Sem dúvida, quando a sociedade se depara com conjecturas e posturas que põem em xeque seus modos de agir e de pensar é compreensível que ocorra certo medo e aversão. O equívoco dessa postura está, no entanto, em se ignorar que a inventividade e a crítica estão na base da evolução das sociedades, só a imaginação permite a criação e a inovação.

Por outro lado, o problema maior não é as novidades se tornarem rarefeitas, e sim que ao fazer isso, abdicar do poder de enlouquecer-se contra a cosmovisão vigente, o indivíduo abdica de sua própria racionalidade. O homem é um ser social que transforma a natureza com seu trabalho (mental e braçal), o que exige inferência, senso crítico. Para isso, é necessário que se tente enxergar fatos por outras perspectivas, que exista inferência e crítica ao que apenas os olhos veem. Sempre foram poucos os que conseguiram fazer isso, Rousseau, Kant, Nietzsche, mas foram os desvarios deles que influenciaram diretamente a formação da sociedade ocidental atual.

Torna-se evidente, portanto, que o medo da quebra da anormalidade pode até ser normal naqueles que estão tão afogados em suas culturas que se alienaram em realidades que desejam ser imutáveis. Contudo, é dever dos “loucos” os salvarem, emergindo de novo, sua condição humana, sua capacidade de colocar o mundo a sua volta em crise, insatisfazer-se. A realidade contemporânea, entretanto, conta com problemas que tornam essa ferida mais difícil de cicatrizar, como o individualismo. O irônico é ver aqueles que defendem essa ação coletiva para o retorno da criatividade escreverem na 1ª pessoa do singular: são as contradições de uma sociedade que mantém seu lado humano vendado e só enxerga quando quer. Paraphraseando Machado de Assis: “Abane a cabeça, leitor”.

Indiscutivelmente, o Texto 3 tem muitas qualidades, destacando-se não só pelo vasto repertório apresentado, mas sobretudo pela ousadia com que o candidato apresentou sua argumentação.

Logo no parágrafo introdutório, o texto surpreendeu pelo uso da primeira pessoa do singular. Indo de encontro às convenções didáticas, que defendem a obrigatoriedade do discurso impessoal na dissertação, o aluno mostrou suas convicções ideológicas por meio de frases negativas, opondo-se ao senso comum. Mantendo sua estratégia argumentativa, no final da redação, o candidato justificou-se pela pessoalidade, incluindo a si próprio na tese defendida – ele também seria um louco disposto a salvar os “que estão tão afogados em suas culturas que se alienaram em realidades que desejam ser imutáveis”, mesmo que fosse irônico defender uma ação coletiva escrevendo no singular. Enfim, o candidato soube ajustar sua audácia à temática, o que valorizou ainda mais seu texto.

No que tange à ironia, esta foi uma marca do texto em vários momentos. Um importante exemplo ocorreu no segundo parágrafo, quando o candidato afirmou que “Nem as ideias de Marx, ou a tentativa de Lênin trouxeram a igualdade, a ONU não entendeu o desejo de nenhuma Miss, o ‘american way of life’ trouxe também a aspirina e o prozac”. O humor e até um leve sarcasmo fizeram parte, assim, do projeto argumentativo da redação, ressaltando as opiniões do aluno.

Outro aspecto relevante no texto é a quantidade de referências intertextuais. Da citação de personalidades famosas, incompreendidas em seu tempo, à paráfrase final, de Machado de Assis, o candidato soube valorizar seu conhecimento de mundo no decorrer da redação. Destacamos aqui o próprio título, Todos os gestos da incredulidade, intertextualidade implícita com o começo do Capítulo XLV da obra Dom Casmurro. Não podemos nos esquecer de que Machado de Assis foi um autor que privilegiou a loucura em suas obras, o que nos leva a deduzir que a referência a ele não foi mera coincidência. Em outras palavras, o repertório (linguístico e enciclopédico) do aluno foi ponto crucial para estabelecer estilo ao texto.

Enfim, o candidato não teve medo de arriscar-se e foi recompensado por isso. Entretanto, não foi a criatividade, apenas, que lhe valeu a boa avaliação, mas todo um projeto de texto construído de maneira consistente, com argumentos relevantes, boa estruturação e bastante informatividade. Surpreendente e encantadora, a redação foi um bom exemplo de que a dissertação não é apenas um texto de fórmulas prontas, e que nele cabem muitas oportunidades de um aluno mostrar sua competência comunicativa em uma situação altamente específica, com graça, estilo e pertinência lógico-discursiva.

Assim, o que podemos notar é que a criatividade não é um critério exigível em um concurso vestibular, ao passo que é preciso lembrar que a obrigatoriedade da correção linguística é, indubitavelmente, importante, a partir do momento em que nos comunicamos por meio de um código comum e pré-estabelecido, e que este é um critério utilizado em todas as bancas de concursos vestibulares.

O ideal seria que o código também fosse trabalhado em sala, com os alunos, como uma possibilidade de mostrar-se o estilo individual, pelo uso que fazemos da língua, pelas escolhas sintático-semântico-lexicais; algo nem sempre feito na relação ensino e aprendizagem, como suscitam os PCN. Guimarães Rosa, por exemplo, é conhecido pela expressividade que define seu estilo, mas poucos sabem que o autor era poliglota e que combinou seu conhecimento de línguas diferentes para construir seus tão famosos neologismos. Talvez um trabalho que conseguisse convergir conhecimentos literários com a produção textual pudesse chegar a esse objetivo comum, mas, conforme já vimos, nem sempre adequamos nossas aulas a um ideal de língua dialógico, como bem previa a matriz bakhtiniana.

Nesse sentido, gostaríamos de fazer das palavras de Krause, mais uma vez, as nossas: se a criatividade for exigida como uma necessidade do texto, deixará de haver estilo e este passará a um lugar-comum.

Criatividade não se exige. Criatividade não se pode exigir, posto sua imprevisibilidade e natureza subversiva. O professor que atribui nota a criatividade ou originalidade deixa o aluno num duplo nó sem saída. Se for criativo como o professor espera, então não o será por si. Se não atender ao que o professor espera, se machuca do mesmo jeito. Acaba recebendo a punição em qualquer caso: ou por escrever copiando o professor, ou por não copiar o desejo do professor. A questão do estilo nos traz a necessidade da diferença, e não passa por exigências. Passa, talvez, pela coragem que o desejo nos empresta (1985, p. 90).

Por isso, é tão delicado tratar desse assunto de maneira particular, subjetiva. O ideal seria que pudéssemos atribuir a um texto parâmetros criativos, como o uso adequado de figuras de linguagem, as ambiguidades positivas, bem como o uso de intertextualidades implícitas e/ou explícitas, sem encurralar o estudante/candidato numa série de exigências tecnicistas que, quase sempre, não favorecem a consecução do objetivo maior: despertar o redator que existe em cada um de nós. Resta agora a coragem de admitir que nem sempre despertamos essa busca de originalidade em nossos alunos.

Por outro lado, se analisarmos a correção de provas de vestibulares numa perspectiva diacrônica, veremos que a obrigatoriedade da produção de um texto como critério de avaliação para a entrada de um aluno na universidade foi um fator importante a ser considerado. Em decorrência dessa medida, passou-se a discutir a operacionalização das

avaliações, surgindo, a partir de então, várias perguntas: como garantir uma medida justa e precisa acerca do desempenho linguístico dos candidatos? Como orientar e acompanhar uma avaliação realizada por muitos examinadores, que realizam essa tarefa num espaço curto de tempo e sob grande pressão? (HOFFMANN, 2002, p. 18).

No que se refere à redação em situações de concurso, especificamente, pesquisas diversas já demonstraram a falibilidade dos avaliadores, que tendem a usar, arbitrariamente, critérios de correção de maneira subjetiva, mesmo quando estes são prefixados, ou mesmo quando recebem treinamentos sobre a avaliação dos textos. Hoffman (op. cit., p. 27) cita que, em 1981, a propósito de sua pesquisa de mestrado, quando analisou redações do banco de dados da Fundação Cesgranrio, havia casos de uma mesma prova de redação receber notas 0, 5 e 10 de três examinadores diferentes.

Segundo a autora,

O caráter subjetivo presente na correção, pela multidimensionalidade dos parâmetros de avaliação, ocasiona o denominado “efeito de halo”, ou seja, a tendência de o examinador deixar-se influenciar por um ou poucos aspectos da redação que “interpreta subjetivamente” como mais importantes do que os outros. Este(s) aspecto(s) pode(m) ser, por exemplo, a letra do candidato e/ou sua abordagem do assunto, que impressiona favorável ou desfavoravelmente o examinador, influenciando na atribuição do escore final (op. cit., p. 18-9).

Foi ainda Hoffman (2002) quem fez o alerta sobre a necessidade de se “minimizar o caráter impressionista da correção, buscando o aprofundamento nos processos de análise qualitativa, abrangendo-se as múltiplas dimensões dessa análise” (op. cit., p. 27). Conforme a pesquisadora, durante muitos anos persistiu uma suposição inverdadeira de que a prova de redação poderia servir como uma medida objetiva de aprendizagem, conquanto se definissem critérios, planilhas de avaliação ou que se contasse com professores mais bem treinados ou experientes. Usando suas mesmas palavras, “deve-se ter clareza da validade dessas tarefas, mas também a certeza de seu caráter subjetivo, buscando-se, portanto, procedimentos analíticos e descritivos desse desempenho” (op. cit., p. 26).

Assim, intensificou-se, nos últimos vinte anos, a busca pela transparência nas correções dos textos de vestibulandos, sobretudo nas universidades públicas brasileiras. No caso do ENEM⁸⁹, mais recentemente, os avaliadores têm procurado centrar sua avaliação em

⁸⁹ É relevante lembrarmos que na **competência III** do ENEM procura-se avaliar como o participante, em uma situação formal de interlocução, seleciona, organiza, relaciona e interpreta os dados, informações e conceitos necessários para defender sua perspectiva sobre o tema proposto. Para alguns professores, a obtenção da nota máxima neste quesito inclui indícios de autoria, ou seja, o candidato precisa ser reconhecido como sujeito de seu discurso. Para muitos estudiosos do assunto, essa *autoria* seria o que chamamos aqui, genericamente, de *estilo*. Nas palavras de Therezo, “para ser autor – função que o eu assume como produtor de linguagem – é preciso assumir uma responsabilidade diante dessa linguagem, como ser inscrito na cultura, afetado pelo contato com o

questos específicos, que as escolas têm discutido com os alunos de antemão – para que saibam em quais aspectos seus textos serão avaliados, e qual metodologia será usada na realização da tarefa..

De acordo com o material *A redação do ENEM 2012 – Guia do Participante*, divulgado amplamente na Internet para todos os participantes do exame,

nosso objetivo [do INEP, órgão responsável pela aplicação da prova] é tornar o mais transparente possível a metodologia de correção da redação, bem como o que se espera do participante em cada uma das competências avaliadas. No sentido de deixar bem claro e exemplificar os critérios utilizados, a equipe da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) e os especialistas envolvidos na elaboração deste Guia selecionaram redações que obtiveram pontuação máxima no Enem 2011. (apresentação)

No manual, o MEC divulgou detalhadamente como cada competência seria avaliada, tentando, assim, garantir a seriedade e o comprometimento dos envolvidos no processo. No guia também encontramos a conceituação do jargão “discrepância” (divergência de notas atribuídas pelos avaliadores), além da explicação de que as notas dadas pelos corretores não podem diferir por mais de 200 pontos no total ou por mais de 80 pontos em qualquer uma das competências.

Para cada competência avaliada, havia uma breve explanação ao estudante, com um quadro ilustrativo equivalente a cada nota que o participante poderia receber. Dessa forma, foram organizados os seguintes quadros:

Competência 1 – “Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita”

200 pontos	O participante demonstra excelente domínio da norma padrão, não apresentando ou apresentando pouquíssimos desvios gramaticais leves e de convenções da escrita. Assim, o mesmo desvio não ocorre em várias partes do texto, o que revela que as exigências da norma padrão foram incorporadas aos seus hábitos linguísticos e os desvios foram eventuais. Desvios mais graves, como a ausência de concordância verbal, excluem a redação da pontuação mais alta.
160 pontos	O participante demonstra bom domínio da norma padrão, apresentando poucos desvios gramaticais leves e de convenções da escrita. Assim, o mesmo desvio não ocorre em várias partes do texto, o que revela que as exigências da norma padrão foram incorporadas aos seus hábitos linguísticos e os desvios foram eventuais. Desvios mais graves, como a ausência de concordância verbal ou nominal, não impedem que a redação receba essa pontuação, desde que não se repitam regularmente no texto. Assim, o participante que realizar poucos desvios leves ou pouquíssimos desvios graves pode receber essa pontuação.
120	O participante demonstra domínio adequado da norma padrão, apresentando alguns desvios

social e suas coerções. Do autor se exige coerência, clareza, originalidade, relevância, unidade do discurso, enfim, domínio dos mecanismos discursivos” (1997, p. 46-7).

pontos	gramaticais graves e de convenções da escrita, ou muitos desvios leves. Assim, há certos desvios que ocorrem em várias partes do texto, revelando que um ou mais aspectos da norma padrão ainda não foram incorporados aos seus hábitos linguísticos. Desvios mais graves, como a ausência de concordância verbal ou nominal, não impedem que a redação receba essa pontuação, desde que não configurem falta de domínio absoluto do padrão da linguagem escrita formal. Assim, o participante que realizar alguns desvios graves ou gravíssimos, ou muitos desvios leves, pode receber essa pontuação.
80 pontos	O participante demonstra domínio mediano da norma padrão, apresentando grande quantidade de desvios gramaticais e de convenções da escrita graves ou gravíssimos, além de presença de marcas de oralidade. Assim, há certos desvios graves que ocorrem em várias partes do texto, revelando que muitos aspectos importantes da norma padrão ainda não foram incorporados aos seus hábitos linguísticos. O participante que realizar muitos desvios graves ou gravíssimos, mas não apresentar desestruturação sintática em excesso, receberá essa pontuação.
40 pontos	O participante demonstra domínio insuficiente da norma padrão, apresentando graves e frequentes desvios gramaticais e de convenções da escrita, além de presença de gírias e marcas de oralidade. Assim, há certos desvios graves que ocorrem de forma sistemática no texto, revelando que muitos aspectos importantes da norma padrão ainda não foram incorporados aos seus hábitos linguísticos. O participante que realizar muitos desvios gravíssimos de forma sistemática, acompanhados de desestruturação sintática em excesso, receberá essa pontuação.
0 ponto	O participante demonstra desconhecimento total da norma padrão, de escolha de registro e de convenções da escrita.

Quadro 9 – Critérios de correção para Competência I – ENEM 2012

Competência 2 – “Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo”

200 pontos	O participante desenvolve muito bem o tema, explorando os seus principais aspectos. A redação contém uma argumentação consistente, revelando excelente domínio do tipo textual dissertativo-argumentativo. Isso significa que o texto está estruturado, por exemplo, com: uma introdução, em que a tese a ser defendida é explicitada; argumentos que comprovam a tese distribuídos em diferentes parágrafos; um parágrafo final com a proposta de intervenção funcionando como uma conclusão. Além disso, os argumentos defendidos não ficam restritos à reprodução das ideias contidas nos textos motivadores nem a questões do senso comum.
160 pontos	O participante desenvolve bem o tema, mas não explora os seus aspectos principais. Desenvolve uma argumentação consistente e apresenta bom domínio do tipo textual dissertativo-argumentativo, mas não apresenta argumentos bem desenvolvidos. Os argumentos defendidos não ficam restritos à reprodução das ideias contidas nos textos motivadores nem a questões do senso comum.
120 pontos	O participante desenvolve de forma adequada o tema, mas apresenta uma abordagem superficial, discutindo outras questões relacionadas. Desenvolve uma argumentação previsível e apresenta domínio adequado do tipo textual dissertativo-argumentativo, mas não apresenta explicitamente uma tese, detendo-se mais no caráter dissertativo do que no

	argumentativo. Reproduz ideias do senso comum no desenvolvimento do tema.
80 pontos	O participante desenvolve de forma mediana o tema, apresentando tendência ao tangenciamento. Desenvolve uma argumentação previsível a partir de argumentos do senso comum, de cópias dos textos motivadores, ou apresenta domínio precário do tipo textual dissertativo-argumentativo, com argumentação falha ou texto apenas dissertativo.
40 pontos	O participante desenvolve de maneira tangencial o tema, detendo-se em tema vinculado ao mesmo assunto, o que revela má interpretação do tema proposto. Apresenta inadequação ao tipo textual dissertativo-argumentativo, com repetição de ideias e ausência de argumentação. Pode ocorrer também a elaboração de um texto de base narrativa, com apenas um resquício dissertativo – por exemplo, contar uma longa história e, no final, afirmar que ela confirma uma determinada tese.
0 ponto	O participante desenvolve texto que não contempla a proposta de redação: desenvolve outro tema e/ou elabora outra estrutura textual que não a dissertativo-argumentativa – por exemplo, faz um poema, descreve algo ou conta uma história.

Quadro 10 – Critérios de correção para Competência II – ENEM 2012

Competência 3 – “Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista”

200 pontos	O participante seleciona, organiza e relaciona informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto de forma consistente, configurando autoria, em defesa de seu ponto de vista. Explicita a tese, seleciona argumentos que possam comprová-la e elabora conclusão ou proposta que mantenha coerência com a opinião defendida na redação.
160 pontos	O participante seleciona, organiza e relaciona informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto de forma consistente, em defesa de seu ponto de vista. Explicita a tese, seleciona argumentos que possam comprová-la e elabora conclusão ou proposta que mantenha coerência com a opinião defendida na redação. Entretanto, os argumentos utilizados são previsíveis. Não há cópia de argumentos dos textos motivadores.
120 pontos	O participante apresenta informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto, porém os organiza e relaciona de forma pouco consistente em defesa de seu ponto de vista. As informações são aleatórias e desconectadas entre si, embora relacionadas ao tema. O texto revela pouca articulação entre os argumentos, que não são convincentes para defender a opinião do autor.
80 pontos	O participante apresenta informações, fatos e opiniões pouco articulados ou contraditórios, embora pertinentes ao tema proposto. O texto que se limitar a reproduzir os argumentos constantes na proposta de redação, em defesa de um ponto de vista, também receberá essa pontuação.
40 pontos	O participante não defende ponto de vista, ou seja, não apresenta opinião a respeito do tema proposto. Informações, fatos, opiniões e argumentos são pouco relacionados ao tema proposto e também são pouco relacionados entre si, ou seja, não se articulam de forma coerente.
0 ponto	O participante apresenta informações, fatos, opiniões e argumentos incoerentes ou não apresenta um ponto de vista.

Quadro 11 – Critérios de correção para Competência III – ENEM 2012

Competência 4 – “Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação”

200 pontos	O participante articula as partes do texto, sem inadequações na utilização dos recursos coesivos. A redação enquadrada neste nível não poderá conter: frases fragmentadas que comprometam a estrutura lógico-gramatical; sequência justaposta de ideias sem encaixamentos sintáticos; ausência de paragrafação; frase com apenas oração subordinada, sem oração principal. Poderá, porém, conter eventuais desvios de menor gravidade: emprego equivocado do conector; emprego do pronome relativo sem a preposição, quando obrigatória; repetição ou substituição inadequada de palavras sem se valer dos recursos oferecidos pela língua. Entretanto, o mesmo erro não poderá se repetir, uma vez que essa pontuação deve ser atribuída ao participante que demonstrar pleno domínio dos recursos coesivos.
160 pontos	O participante articula as partes do texto, com poucas inadequações na utilização de recursos coesivos. A redação enquadrada neste nível não poderá conter: frases fragmentadas que comprometam a estrutura lógico-gramatical; sequência justaposta de ideias sem encaixamentos sintáticos; ausência de paragrafação; frase com apenas oração subordinada, sem oração principal. Poderá, no entanto, conter alguns desvios de menor gravidade: emprego equivocado do conector; emprego do pronome relativo sem a preposição, quando obrigatória; repetição desnecessária de palavras ou substituição inadequada sem se valer dos recursos de substituição oferecidos pela língua. Esta pontuação deve ser atribuída ao participante que demonstrar domínio dos recursos coesivos.
120 pontos	O participante articula as partes do texto, porém com algumas inadequações na utilização dos recursos coesivos. A redação enquadrada neste nível poderá conter eventuais desvios, como: frases fragmentadas que comprometam a estrutura lógico-gramatical; sequência justaposta de ideias sem encaixamentos sintáticos; ausência de paragrafação; frase com apenas oração subordinada, sem oração principal. Poderá conter ainda desvios de menor gravidade: emprego equivocado do conector; emprego do pronome relativo sem a preposição, quando obrigatória; repetição desnecessária de palavras ou substituição inadequada sem se valer dos recursos de substituição oferecidos pela língua. Esta pontuação deve ser atribuída ao participante que demonstrar domínio regular dos recursos coesivos.
80 pontos	O participante articula as partes do texto, porém com muitas inadequações na utilização dos recursos coesivos. A redação enquadrada neste nível poderá conter desvios, como: frases fragmentadas que comprometam a estrutura lógico-gramatical; sequência justaposta de ideias sem encaixamentos sintáticos; ausência de paragrafação; frase com apenas oração subordinada, sem oração principal. Poderá conter também desvios de menor gravidade: emprego equivocado do conector; emprego do pronome relativo sem a preposição, quando obrigatória; repetição desnecessária de palavras ou substituição inadequada sem se valer dos recursos de substituição oferecidos pela língua. Esta pontuação deve ser atribuída ao participante que demonstrar pouco domínio dos recursos coesivos.
40 pontos	O participante não articula as partes do texto ou as articula de forma precária e/ou inadequada, apresentando graves e frequentes desvios de coesão textual. Na redação enquadrada neste nível, há sérios problemas na articulação das ideias e na utilização de recursos coesivos: frases fragmentadas; frase sem oração principal; períodos muito longos sem o emprego dos conectores adequados; repetição desnecessária de palavras; não utilização de elementos que se refiram a termos que apareceram anteriormente no texto.

0 ponto	O participante apresenta informações desconexas, que não se configuram como texto.
---------	--

Quadro 12 – Critérios de correção para Competência IV – ENEM 2012

Competência 5 – “Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos”

200 pontos	O participante elabora proposta de intervenção clara e inovadora, relacionada à tese e bem articulada com a discussão desenvolvida no texto. São explicitados os meios para realizá-la.
160 pontos	O participante elabora proposta de intervenção clara, relacionada à tese e bem articulada com a discussão desenvolvida no texto. São explicitados os meios para realizá-la.
120 pontos	O participante elabora proposta de intervenção relacionada ao tema, mas pouco articulada à discussão desenvolvida no texto.
80 pontos	O participante elabora proposta de intervenção relacionada ao tema de forma precária, não articulada com a discussão desenvolvida no texto, ou com desenvolvimento precário dos meios para realizá-la.
40 pontos	O participante elabora proposta de intervenção tangencial ao tema ou subentendida no desenvolvimento da argumentação.
0 ponto	O participante não apresenta proposta de intervenção.

Quadro 13 – Critérios de correção para Competência V – ENEM 2012

Cumprе salientar que esta última competência é uma característica que o ENEM trouxe para as avaliações em massa no Brasil. Em outros termos, é correto afirmar-se que, em virtude de corresponder a 20% da nota final do candidato, a *elaboração de propostas de intervenção* começou a ser trabalhada nas escolas e *cursinhos*, onde os alunos têm aprendido a oferecer soluções que atendam ao que o exame espera do participante. Essa medida só demonstra a força que os exames nacionais continuam exercendo sobre a educação básica brasileira, principalmente se levarmos em consideração que não só estudantes, mas também suas respectivas instituições de ensino vêm sendo avaliadas com o ENEM.

Enfim, a discussão sobre a avaliação dos textos produzidos no vestibular é frutífera, não sendo, portanto, nossa intenção esgotá-la neste momento. No entanto, é oportuno transcrever aqui a visão de Hoffman, especialista no assunto, sobretudo quando esclarece que

a prova de redação é inegavelmente importante na seleção de candidatos ao vestibular. Não há outra forma de avaliar essa aprendizagem, que no meu entender, é razão maior da escola e condição de avanços pessoais e profissionais. A capacidade de expressar o próprio pensamento com clareza, coerência e riqueza de argumentos, é uma competência comunicativa que abrange inúmeras outras aprendizagens. Assim como acredito que é possível fazer um trabalho sério junto aos examinadores. [...] Se a avaliação de redações é de caráter interpretativo e multidimensional, é preciso uma preparação séria dos professores envolvidos, a

discussão conjunta dos parâmetros de análise, dando-se prosseguimento a estudos sobre melhores condições de operacionalização dessa prova – principalmente com a obrigatoriedade da correção de todos os candidatos.

[...] Defendo, entretanto, a inversão do enfoque da discussão. É preciso discutir, antes e com maior intensidade, a avaliação das redações no Ensino Fundamental e Médio e nas universidades, pelo seu duplo valor formativo – do aluno e do professor. Se os alunos não estão escrevendo bem ao concluir esses cursos, se os examinadores do vestibular, em sua maioria, são professores de escolas e universidades, o problema é muito mais sério e amplo. Tornam-se necessários estudos sobre o ensino e avaliação que se efetivam nesses segmentos de ensino, para a qualificação de alunos/escritores e professores/leitores.

A questão não se restringe ao “antes” do vestibular. São muitas vezes incoerentes os procedimentos avaliativos de tarefas dissertativas nas universidades. Proliferam, nesses cursos, arbitrariedades de professores ao atribuir notas e conceitos a trabalhos finais de conclusão, monografias e outros. São poucos os textos produzidos por estudantes da graduação que retornam para complementação, ou que são escritos a partir de leituras parciais e encaminhamentos de melhoria pelo professor, só vindo a ocorrer em cursos de pós-graduação. Em geral, sofrem uma única leitura, e as notas e conceitos atribuídos não estão sujeitas a reclamações e contestações. Se o estudante não aprendeu a escrever na escola, muito menos irá aprender no Ensino Superior (2002, p. 104-5).

4 DISSERTAÇÃO ESCOLAR: UM GÊNERO EMERGENTE?

Não é demais enfatizar que defendemos nesta pesquisa a migração da *dissertação escolar* de um tipo para um gênero textual. Críticas à parte, sabemos que nosso posicionamento ainda não é unânime na comunidade acadêmica, mas, assim como Kazue Sato Monteiro de Barros (1999, 13-21), Zanutto e Oliveira (2004) e Pavani e Köche (2006), acreditamos ter evidências dessa conduta, o que justifica o título desta seção.

Numa tentativa de simplificação de nossa proposta de trabalho, vamos considerar, com vários autores, a existência de três aspectos na observação dos gêneros – que são, na realidade, três formas de observação do discurso: a) a partir da observação das *características internas*, de natureza linguística, com ênfase na descrição das propriedades formais dos textos; b) a partir da observação das *características externas*, referentes à situação, às normas sociais do evento comunicativo e aos tipos de ações realizados; c) pela *funcionalidade*, com foco nos objetivos e nas intenções dos falantes/autores. Uma vez que identifiquemos tendências sistemáticas [nos textos dos alunos presentes no *cópus*], acreditamos que fica demonstrada a pertinência de se considerar a *redação escolar* como um gênero comunicativo distinto (cf. BARROS, 1999, p.15).

Segundo Pavani e Köche (2006), a dissertação constitui um gênero discursivo, devendo, portanto, ser função da escola exercer um papel mais elucidativo no intento de alertar os alunos de que os gêneros são constituídos por diversas sequências tipológicas, ligadas numa trama coesa e coerente⁹⁰. Para compreender a definição dos *gêneros discursivos*, recorremos a Bakhtin para a seguinte análise:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de se surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas das atividades humanas (...). O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada pelos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção gramatical. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera da comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual. Mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (2003, p. 279)

Ora, refletindo sobre essas palavras de Bakhtin, não restam dúvidas de que a redação escolar é, portanto, um gênero. Assim, concordamos com Zanutto e Oliveira (2004, p. 101)

⁹⁰ Segundo as autoras, não podemos considerar a dissertação com um *tipo textual* “puro”, pois há uma heterogeneidade de sequências relacionadas para formar uma unidade significativa (2006, p. 116)

quando afirmam que, numa redação de vestibular, o caráter de *produção* não pode ser totalmente desconsiderado, “pois o aluno encontra-se em uma situação com seu grau de ineditismo, pela proposta conhecida na hora da prova, pelo assunto, que não é previamente divulgado e pela própria natureza do evento” (id. ib.). Com isso, para as autoras, a redação de vestibular constitui um gênero discursivo, pois desempenha uma função nas relações sociais, uma vez que faz parte do processo de seleção para o ingresso no curso superior.

Iniciamos o discurso teórico com uma breve resenha bibliográfica sobre o histórico da argumentação na cultura ocidental, baseada principalmente em *A retórica antiga*, de Roland Barthes (1975) e em *A argumentação*, de Christian Plantin (2005). Em seguida recorreremos à teoria semiótica para a abordagem da problemática existente quanto à literatura dissertativa em materiais didático-pedagógicos (SANTAELLA, 1996 e 2009).

Nosso objetivo neste capítulo é demonstrar quão insuficiente é dividir o estudo do texto em modalidades discursivas (descrição – narração – dissertação), mormente no que diz respeito à dissertação. Conforme veremos, a linguagem verbal não prescinde das tricotomias sógnicas peircianas (ícone, índice e símbolo) – e, com os textos dissertativos, não poderia ser diferente.

4.1 A antiga retórica

Analisando um rápido histórico sobre a trilogia descrição-narração-dissertação, veremos que, desde a Antiguidade Clássica, há uma rica bibliografia sobre a narrativa, que teve sua fase áurea nas décadas de 60 e 70 do Século XX. Já a descrição nunca teve a mesma atenção dos estudiosos, muito embora tenha alcançado certa relevância na filosofia analítica e nas teorias do discurso. A dissertação, entretanto, quando comparada à descrição e à narração, “tem sido tratada, em quaisquer campos, como uma espécie de prima pobre. De fato, é só no contexto didático e pedagógico que a dissertação aparece em pé de igualdade com a descrição e a narração⁹¹” (SANTAELLA, 2009, p. 339). Na opinião da autora, a razão desse fio perdido parece estar na *argumentação*, conceito que melhor se aproxima, em ordem de equivalência, ao valor que tem sido dado aos textos descritivos e narrativos.

Por volta de 485 a. C, em Siracusa, a eloquência começou a ser ensinada à população, por motivos políticos. Era necessário que a população conhecesse seus direitos, se quisesse reivindicar o direito à propriedade, em grandes júris populares. Foi nesse contexto que

⁹¹ Ainda a propósito do assunto, Santaella (op. cit., p. 339) acrescenta que *não há entrada para a palavra “dissertação” nos dicionários e enciclopédias de linguística, muito menos de teoria literária, menos ainda nos de filosofia.*

Empédocles de Agrigento e Corax⁹², seu discípulo (a propósito, o primeiro a cobrar por suas lições), tornaram-se os primeiros professores da nova disciplina. De Siracusa a Ática e de lá a Atenas, tais ensinamentos não demoraram a chegar, sendo, portanto, esta a razão de se considerar ateniense a retórica desde meados do século V a. C (cf. Barthes, 1975).

Essa proto-retórica pode ser considerada sintagmática e não figurativa. Assim, Corax já apresentava cinco partes da *oratio*, o grande plano do discurso oratório. No primeiro passo havia o exórdio; depois, procedia-se à narração ou ação, momento em que se os fatos eram relatados; no terceiro passo, ocorria a argumentação ou prova; no quarto, havia a digressão; e, por fim, a quinta fase consistia em um epílogo. Segundo Barthes (op. cit., p. 152), “é fácil constatar que, passando do discurso judiciário à dissertação escolar, este plano guardou sua organização principal: uma introdução, um corpo demonstrativo e uma conclusão.”

Mais tarde, autores como Aristóteles, Cícero, Quintiliano e Horácio também dedicaram seus estudos à retórica, arte da oratória ou da fala pública, que tinha duas finalidades interligadas: a arte da persuasão, voltada para os efeitos do discurso na audiência, e a eloquência, direcionada à forma, ao estilo e à composição dos textos. Dessa maneira,

na eloquência, cinco passos foram identificados na construção de uma oratória: (1) *inventio (euresis)* ou descoberta, encontrar o que dizer (*invenire quid dicas*), isto é, ter ideia do assunto; (2) *dispositio (taxis)*, arranjo, colocar em ordem aquilo que foi encontrado (*inventum disponere*); (3) *elocutio (lexis)*, expressão, estilo, acrescentar o ornamento das palavras, das figuras (*ornare verbis*); (4) *actio (hypocrisis)*, apresentação, jogar com o discurso como ator (*agere et pronuciare*); *memoria (mnemé)*, (5) recorrer à memória (*memoriae mandare*) (SANTAELLA, 2009, p. 340).

Em síntese, podemos afirmar que, do ponto de vista da organização clássica, a *argumentação está vinculada à lógica, “a arte de pensar corretamente”, à retórica, “a arte de bem falar”, e à dialética, “a arte de bem dialogar”*. “Esse conjunto forma a base do sistema em que a argumentação foi estruturada, de Aristóteles ao século XIX” (PLANTIN, 2005, p.8-9). Aliás, para entendermos bem a relação da retórica com a argumentação, cabe-nos a missão de aprofundarmo-nos um pouco mais na retórica aristotélica.

Aristóteles definiu a retórica como a arte de extrair de todo assunto o grau de persuasão que ele comporta, ou, ainda, como a faculdade de descobrir especulativamente aquilo que, em cada caso, pode ser próprio para persuadir (BARTHES, 1975, p. 156). A retórica é assim uma *techné*, cuja origem está no sujeito criador e não no objeto criado. Assim,

⁹² Conta a história que Corax foi o primeiro filósofo a cobrar por suas lições. Assim, é considerado por muitos o primeiro professor particular da história da filosofia.

O discurso (a oratória) foi concebido por Aristóteles como uma mensagem. Em razão disso, sua Retórica foi organizada com divisões do tipo comunicacional: o livro I versa sobre o emissor da mensagem; é o livro do orador e trata principalmente da concepção dos argumentos [...]. O livro 2 é o do receptor da mensagem; o livro do público e trata das emoções, das paixões e novamente dos argumentos, mas agora na medida em que eles são recebidos. O livro 3 é o livro da mensagem em si mesma e trata da lexis ou *elocutio*, quer dizer, das figuras, e da *taxis* ou *dispositio*, isto é, da ordem das partes do discurso. A retórica aristotélica é, sobretudo, uma retórica da prova, do raciocínio, do silogismo aproximativo ou entimema [...]. Eis aqui, portanto, o ponto em que a retórica se liga a uma teoria dos argumentos, não os argumentos pura e asceticamente lógicos, mas os argumentos aproximativos, condimentados para os efeitos comunicativos e para a persuasão por meio da qual as fiações da lógica se enlaçam indissolivelmente ao psicológico⁹³. (SANTAELLA, 2009, p. 340).

Acredita-se que as três principais partes da *technè* retórica sejam a *inventio*, a *dispositio* e a *elocutio*. Nesse sentido, as considerações de Barthes (1975, p. 147-232) e de Santaella (2009, p. 340-344) serão fundamentais para o encaminhamento que se segue.

A *inventio* é uma descoberta, um encaminhamento (por meio de *argumentorum*) que se refere à natureza ou fonte do que é dito, mais do que como é dito. Nela está implicado um certo método, com todas as tarefas preliminares de coletar, explorar e descobrir materiais a serem usados. A *inventio* ramifica-se em duas grandes vias: uma lógica (convencer) e outra psicológica (comover). A primeira demanda o domínio de provas (*probatio*). Comover, ao contrário, consiste em mobilizar o humor da audiência.

O exemplo (*exemplum, paradeigma*) é a indução retórica. Uma classe é inferida a partir de um objeto. Pode ser uma palavra, um fato, um conjunto de fatos e o relato desses fatos; pode ser real ou fictício, sendo que o real cobre exemplos históricos ou mitológicos.

Ao passo que o exemplo é persuasivo por indução, há o grupo de modos dedutivos. Estes são chamados argumentos. A esse propósito, a própria Santaella (op. cit., 341-342) esclarece que

a ambiguidade da palavra *argumentum* é significativa. Seu sentido antigo era o de o assunto em uma fábula cênica, o argumento de uma comédia, por exemplo. Para Cícero era, ao mesmo tempo, algo fictício que poderia surgir (o plausível) e uma ideia verossímil empregada para convencer. Isso foi traduzido por Quintiliano do seguinte modo: um raciocínio que fornece uma demonstração, que permite inferir uma coisa de outra e confirmar aquilo que é duvidoso através do que não se duvida. [...] Para Barthes (ibid.: 201), tem-se aí uma duplicidade importante: aquela de um raciocínio, mas impuro, facilmente dramatizável que participa, ao mesmo tempo, do intelectual e do ficcional, do lógico e do narrativo. A peça mestra, o tabernáculo da prova dedutiva, é o entimema, quer dizer, *commentum, commentatio*, toda reflexão que existe no espírito, geralmente traduzido pelos latinos por uma sinédoque significativa, *argumentum*. [...]

Em virtude dessa origem, o entimema procura a persuasão, não a demonstração; para Aristóteles, o entimema é suficientemente definido pelo caráter verossímil de suas premissas.

⁹³ Acredita-se que, das cinco partes da *technè* retórica, as três primeiras – *inventio, dispositio, elocutio* – sejam as mais relevantes, sobretudo no que diz respeito a seu vínculo com a argumentação (cf. Santaella, 2009).

De qualquer forma, o entimema, silogismo truncado ou incompleto (cf. Garcia, 1997, p. 313) deve ser destinado à audiência, produzindo um sentimento agradável. É o raciocínio que explora a ignorância do ouvinte, dando-lhe a sensação prazerosa de que a conclusão é fruto de sua força mental (sensação análoga a que temos quando concluímos uma página de palavras cruzadas).

O caminho do entimema são premissas cujo ponto de partida provém da certeza humana. As premissas dividem-se em: (1) o índice indestrutível (alguém bateu à porta, logo teremos visita); (2) o verossímil, ideia geral baseada na experiência ou em induções imperfeitas; (3) o signo (*semeion*), algo que serve para entender outra coisa – sendo o signo tão polissêmico, que é preciso recorrer-se a um contexto específico para melhor compreendê-lo.

Após distinguir as premissas, urge encontrar-se o lugar (*topos*). Para Aristóteles, lugar é a pluralidade dos raciocínios oratórios, o compartimento onde os organizamos. Pedagogicamente, “consiste em fazer o tema passar por uma série de lugares: o quê? de quê? para quê? onde? como?” (SANTAELLA, 2009, p. 343). Em sentido abrangente, a tópica propriamente dita pode ser dividida na tópica dos lugares comuns e na tópica dos lugares especiais, específica de determinados assuntos. A título de ilustração, no gênero oratório, o mais comentado da Antiguidade, os lugares especiais eram de três tipos: a conjectura, resultado de um conflito de asserções; a definição, preocupada com a categoria dos nomes para classificar os fatos; e a qualidade, responsável por analisar se um fato poderia ser permissível, útil ou desculpável.

Da tópica parte-se para o conteúdo (o ponto de debate, ou seja, o referencial), o qual, por sua vez, constitui-se em dois tipos de questões: a tese (questão geral) e a hipótese (questão particular). Após todas as provas lógicas percorridas, é necessário remontar às provas subjetivas ou morais, cujo objetivo é emocionar o receptor. Estas se dividem no grupo do *ethos* (caracteres) e do *pathos* (sentimentos).

Nesse momento, termina-se o campo da *inventio* (invenção), passando-se para a *dispositio* (ordem das partes) e, posteriormente, para a *elocutio* (colocação das palavras) – partes estas que definem a *oratio* propriamente dita.

A *dispositio* é a ordenação das grandes partes do discurso, cuja melhor tradução talvez seja *composição* (cf. BARTHES, 1975, p. 2005). Para Aristóteles, tais partes dividem-se em quatro: exórdio, narração, confirmação e epílogo. Tal qual a *inventio*, a *dispositio* parte da dicotomia convencer/persuadir. Sendo assim, exórdio e epílogo tentam comover, ao passo que

a narração (relação dos fatos) e a confirmação (estabelecimento de provas, com vistas a persuadir a audiência) buscam o apelo à razão.

O preâmbulo ou exórdio também comporta duas partes: a primeira trata da captação da benevolência, parte em que o orador tenta seduzir o público; a segunda diz respeito à partição, momento em que se anuncia o plano a ser seguido. Vale lembrar que o epílogo também compreende dois níveis: o nível dos sentimentos e o nível das coisas, quando se trata de retomar e resumir o que foi dito.

Ainda segundo Barthes (1975, p. 209), a narração é concebida unicamente do ponto de vista da prova (não sendo, portanto, uma história no sentido fabuloso ou desinteressado do termo, mas uma prótase⁹⁴ argumentativa). É uma preparação para que a argumentação seja clara, verossímil e breve, a qual comporta dois tipos de elementos: os fatos (eixo diacrônico) e as descrições (eixo aspectual).

A confirmação (*confirmatio*) se segue à *narratio*, exposição dos fatos, e corresponde à exposição dos argumentos. Ela compreende três elementos: a proposição da causa (*propositio*), que é uma definição condensada da causa ou um ponto de debate; a argumentação (*argumentatio*), que é a exposição das razões probatórias (e que não deve seguir a nenhuma outra estrutura particular senão esta: iniciar pelas razões fortes, continuar pelas provas fracas e terminar por algumas provas muito fortes); e, finalmente, a *rogatio* ou interrogação questionadora, que consistia no discurso interrompido por um diálogo muito vivo com o advogado adversário ou com uma testemunha.

No que tange ao terceiro componente mais importante da oratória aristotélica, a *elocutio*, esta diz respeito às figuras de linguagem, cujas classificações internas são numerosas. As figuras podem ser divididas em dois grupos: o paradigmático (da divisão das palavras) e o sintagmático (do arranjo das palavras). Por conseguinte, a seleção das palavras só é possível dado que a sinonímia faz parte da linguagem. “Uma palavra não só pode ser substituída por outra, mas também um sentido novo, uma conotação pode ser produzida nessa substituição” (SANTAELLA, 2009, p. 344). Quaisquer ordens de substituição são chamadas de tropos (ornamentos e cores com que palavras têm seu sentido revigorado). Resumidamente, a *elocutio* é a parte da retórica que trata do potencial transmutador da língua própria em figurada.

Assim sendo, abreviando a discussão, podemos afirmar que a argumentação retórica é definida de maneira específica em virtude de certas características. Com isso,

⁹⁴ No antigo teatro grego, a primeira parte da ação dramática, na qual o argumento é anunciado e se inicia seu desenvolvimento (FERREIRA, 1986, p. 1405)

trata-se de uma retórica referencial, isto é, ela inclui uma teoria dos signos, formula o problema dos objetos, dos fatos, da evidência, mesmo que sua representação linguística adequada só possa ser apreendida no conflito e na negociação das representações. Ela é probatória, isto é, visa trazer, se não a prova, pelo menos a melhor prova; ela é polifônica, seu objeto privilegiado é a intervenção institucional planejada; seu caráter eloquente é acessório.

No conjunto técnico que a retórica constitui, a teoria da argumentação corresponde à invenção, seus conceitos essenciais são os *topoi*, que se materializam nos argumentos concretos ou entimemas, fatos discursivos complexos de lógica, de estilo e de afetos (PLANTIN, 2005, p. 9-10).

Com o passar dos séculos, a retórica teve seus altos e baixos. Na virada do Século XIX para o XX, por exemplo, foi altamente criticada por se constituir como uma disciplina não científica, numa época em que o Positivismo dominava o currículo das universidades republicanas. Nos últimos anos, teve seu resgate⁹⁵, sobretudo a partir da década de 50, quando a construção de um discurso autônomo veio a ser estimulada pela vontade de se encontrar um discurso sensato, por oposição aos discursos fanáticos dos totalitarismos (cf. PLANTIN, 2005). A esse propósito, encontramos nas palavras de Perelman (1996, p. 61), que

o uso da argumentação implica que se tenha renunciado a recorrer unicamente à força, que se dê apreço à adesão do interlocutor, obtida graças a uma persuasão racional, que esse não seja tratado como um objeto, mas que se apele à sua liberdade de juízo. O recurso à argumentação supõe o estabelecimento de uma comunidade dos espíritos que, enquanto dura, exclui o uso da violência.

Indubitavelmente, é nítida a relação da retórica com a argumentação, principalmente a argumentação persuasiva que, com os latinos, tornou-se ainda mais específica no discurso judiciário. Para Santaella, essas são as raízes que justificam que a terceira modalidade do discurso⁹⁶ verbal, não seja sinônimo de *argumentação*, mas de *dissertação*, como veremos adiante. Aliás, concordamos com o ponto de vista da autora quando esta afirma que “a argumentação, em sentido amplo, é apenas uma espécie de gênero mais amplo que estou chamando de dissertação”⁹⁷ (SANTAELLA, 2009, p. 344).

Enfim, a discussão sobre o texto argumentativo será a tônica deste capítulo.

⁹⁵ Plantin (2005, p. 13) aponta para o fato de que na França, por exemplo, apenas a história da retórica é considerada digna do campo universitário. No mais, o estudo das práticas discursivas foi repensado no quadro da análise do discurso, da comunicação institucional e das interações verbais.

⁹⁶ É comum encontrarmos na obra de Santaella o uso da palavra *discurso*, sem a conotação dada pela Análise do Discurso. Em muitos casos, tal palavra é empregada como sinônimo de *tipo textual* ou mesmo de *texto*. Tal ressalva é necessária no âmbito desta pesquisa.

⁹⁷ Na mesma página, acrescenta Santaella que Chatman (1990) também considerou a tricotomia dos discursos em narração, descrição e argumentação como fundamental. Para ele, a característica específica do narrativo está na sua estrutura cronológica: narrações podem lançar-se como ação lógica somente no tempo, ao passo que a descrição e a argumentação são em sua estrutura profunda atemporais, mesmo que elas como discurso exijam naturalmente tempo. Enquanto as descrições tornam visíveis ou imagináveis as propriedades dos objetos, os argumentos destinam-se a provar a validade das proposições. Concordando com Chatman na tripartição do discurso, Santaella discorda da redução da terceira modalidade apenas ao discurso argumentativo. Como se verá mais adiante, há um elenco de modalidades dissertativas que não se enquadram no discurso argumentativo.

4.2 Um olhar semiótico

Aparentemente incomodada com o fato de não haver, ainda que no contexto didático, algo que pudesse ser considerado como uma teoria da dissertação, Santaella propõe-se a analisá-la sob o enfoque semiótico em *Produção de linguagem e ideologia* (1996, p. 183-206) e, anos mais tarde, em *Matrizes da linguagem e pensamento*⁹⁸ (2009, p. 339-367).

Segundo a autora,

Os dicionários definem a dissertação como exposição desenvolvida, escrita ou oral, de matéria doutrinária, científica ou artística ou ainda como exposição, escrita ou oral, que os estudantes fazem de um ponto de matéria estudada. Nos *tesaurus*, a dissertação também aparece como exposição, sumário, relatório, caracterização, retrato, delineamento etc. A partir disso, fica claro por que a dissertação tem aparecido como um dos tipos de discurso no contexto da didática ou da pedagogia e não em outros contextos. [...] Dado o caráter autocontrolado da linguagem escrita, é nela que o discurso dissertativo (...) pode atingir seus níveis ideais de realização. Tanto isso é assim que textos dissertativos orais são sempre memorizações de textos escritos, memorizações estas muitas vezes acompanhadas de notas escritas.

[...] Tendo isso em vista, pode-se concluir que a dissertação é a linguagem das fórmulas genéricas e convencionais. Uma formulação genérica determina outra após ela: o significado de uma fórmula é a fórmula subsequente. [...] Quando lemos um texto dissertativo e não captamos o significado de algum conceito, recorremos aos conceitos anteriores ou aos subsequentes, buscando neles a tradução do significado daquele conceito que ultrapassou nossa compreensão.[...]

Resumindo, portanto, enquanto na linguagem descritiva estamos diante do registro verbal das impressões de qualidade que as coisas despertam em nossos sentidos, na narração diante do registro de atos concretos, experiências singulares (sejam elas existenciais ou ficcionais, isso não importa, no caso), na dissertação estamos diante de uma realidade que tem um modo de expressão puramente intelectual, racional, e, como tal, de natureza geral, exigindo familiaridade e hábito (SANTAELLA, 2009, p. 334-335).

Em vista de tais considerações, a pesquisadora justifica, assim, sua opção por tratar dos textos dissertativos sob a perspectiva da Semiótica, já que é possível relacioná-los à categoria peirceana da terceiridade.

Um parêntese sobre terceiridade.

⁹⁸ Vale ressaltar que *Matrizes da linguagem e pensamento* teve sua primeira edição lançada em 2005. A exposição das obras e de suas datas de publicação no corpo do trabalho pareceu-nos relevante para enfatizar o percurso da autora na análise semiótica do tema, além de seu compromisso acadêmico em contribuir com o preenchimento da literatura pré-existente.

Os estudos que empreendeu levaram Peirce⁹⁹ à conclusão de que há três elementos formais e universais em todos os fenômenos que se apresentam à percepção e à mente. Num nível de generalização máxima, esses elementos foram chamados de *primeiridade*, *secundidade e terceiridade*. A primeiridade aparece em tudo que estiver relacionado com o acaso, possibilidade, qualidade, sentimento, originalidade, liberdade, mônada. A secundidade está ligada às ideias de dependência, determinação, dualidade, ação e reação, aqui e agora, conflito, surpresa, dúvida. A terceiridade diz respeito à generalidade, continuidade, crescimento, inteligência. A forma mais simples da terceiridade, segundo Peirce, manifesta-se no signo, visto que o signo é um primeiro (algo que se apresenta à mente), ligando um segundo (aquilo que o signo indica, se refere ou representa) a um terceiro (o efeito que o signo irá provocar em um possível intérprete). (SANTAELLA, 2005, p. 7). Fecha-se aqui o parêntese.

A esse propósito, cabe acrescentar que a Semiótica é um saber muito antigo que, a partir do Século XX, ganhou novos traçados com os estudos de Charles Sanders Peirce (1839-1914). Criador de uma semiótica de base lógico-filosófica (também chamada semiótica de base americana), Peirce teve a pretensão de fundar um estudo que pudesse ser aplicado a qualquer interpretação sógnica, o que conseguiu a partir das tríades fundadas por ele. Sendo assim, partiu do conceito de signo – “uma coisa que representa outra que não está lá” (SANTAELLA, 2006, p. 17), desdobrando-o sob o ponto de vista do objeto (quali-signo, sin-signo, legi-signo), do próprio signo (ícone, índice, símbolo) e do interpretante (rema, dicente, argumento).

Num artigo intitulado *Sobre uma nova lista de categorias*¹⁰⁰, publicado em 1867, Peirce descreveu suas três categorias universais de toda a experiência e pensamento. Considerando tudo aquilo que se força sobre o homem, impondo-se ao nosso reconhecimento (não confundindo pensamento com pensamento racional), ele concluiu que tudo o que aparece à consciência segue uma gradação de três propriedades, que correspondem aos três elementos formais de toda e qualquer experiência. Essas categorias foram denominadas *qualidade*, *relação e representação* (cf. SANTAELLA, 1983).

⁹⁹ Charles Sanders Peirce nasceu em 1839 e morreu em 1914. Seus estudos vêm sendo compilados por estudiosos de várias nacionalidades. Em 1932, publicou-se *Collected Papers de Charles Sanders Peirce, Volumes I e II: Princípios de Filosofia e elementos de lógica*, Editado por Charles Hartshorne e Paul Weiss.

¹⁰⁰ Charles Sanders Peirce (Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences 7 (1868), pp. 287-298.) (tradução de Anabela Gradim Alves, Universidade da Beira Interior) - <http://www.bocc.ubi.pt/pag/peirce-charles-lista-categorias.html> (Acesso em 11/12/2012).

Tempos depois, o termo *Relação* foi substituído por *Reação* e o termo *Representação* recebeu a denominação mais ampla de *Mediação*. Para fins científicos, Peirce preferiu fixar-se na terminologia de *Primeiridade* (qualidade da consciência imediata, *in totum*), *Secundidade* (existência cotidiana, nas quais nos encontramos diariamente) e *Terceiridade* (camada de "inteligibilidade", ou pensamento em *signos*, através da qual representamos e interpretamos o mundo), visto que essas palavras, criadas por ele, não remetiam a quaisquer conhecimentos anteriores dos seus leitores.

Para a semiótica de Charles Sanders Peirce, “um signo, ou representâmen, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém” (PEIRCE, 2000, p. 46).

Segundo suas conclusões, *o representâmen* é o signo primeiro, é o signo como tal; o objeto é a representação do signo e, finalmente, o interpretante é a consciência intérprete do signo. Todo signo gera uma semiose, ou seja, um outro signo fruto da mente que, por assim dizer, remete a outro signo. Esse processo é o que autor chama de interpretante.

Vale ainda ressaltar que Peirce divide o estudo dos signos em ramos diferentes para fins de análise: a primeira tricotomia trata do signo em si mesmo, a segunda refere-se às relações que o signo tem com o seu objeto e a terceira apresenta as relações entre o signo e o seu interpretante.

A primeira tricotomia é aquela em que o signo funciona com referência ao meio e está dividida sequencialmente em três partes, chamadas pelo autor de *quali-signo*, *sin-signo* e *legi-signo*. Afinal, como bem nos lembra Santaella (2002, p. 12), “pela qualidade tudo pode ser signo, pela existência, tudo é signo, e pela lei, tudo deve ser signo. É por isso que tudo pode ser signo, sem deixar de ter suas propriedades”.

O *quali-signo* (qualidade), segundo Peirce (2000), refere-se aos aspectos qualitativos do signo e diz respeito às características que menos o particularizam, como as cores (NIEMEYER, 2003, p. 35). O *sin-signo* (singularidade) está relacionado com a permanência do signo no espaço e no tempo, visto que a “propriedade de existir, que dá ao que existe o poder de funcionar como signo, é chamada de sin-signo, onde ‘sin’ quer dizer singular” (SANTAELLA, 2002, p. 13). Já o *legi-signo* (lei) é o signo empregado consoante as normas que o regem. Trata-se da convenção do signo num dado tempo e espaço. Bons exemplos são as letras do alfabeto de uma língua, as palavras de uma língua, os signos matemáticos, químicos, lógicos nas ciências, os sinais de trânsito, entre outros. “Enfim, o legi-signo é como as convenções e as regras, os padrões se manifestam no REPRESENTÂMEN” (NIEMEYER, 2003, p. 35)

Na sua segunda tricotomia, Peirce (2000, p. 52) apresenta o signo que pode ser denominado como *ícone, índice ou símbolo*.

Sintetizando as palavras da obra clássica peirceana *Semiótica*, podemos ver que o *ícone* (do grego, imagem) é um signo que se refere, por semelhança, ao objeto, o qual denota apenas em virtude de seus caracteres próprios (caracteres que ele igualmente possui quer um tal objeto realmente exista ou não).

O *índice* é um signo que se refere ao objeto que denota em virtude de ser realmente afetado por esse objeto, sendo, portanto, um signo de referência a um dado objeto e/ou objetivo¹⁰¹. Um bom exemplo disso é o dedo indicador da mão que é usado para fazer uma referência direta a alguém ou a alguma coisa (no tempo, como índices referenciais, podemos fazer menção à importância que têm as datas em relação aos acontecimentos: 22 de abril de 1500 é um índice em relação ao descobrimento do Brasil pelos portugueses).

Já o *símbolo* é um signo que se refere ao objeto que denota em virtude de uma lei, normalmente uma associação de ideias gerais que opera no sentido de fazer com que seja interpretado como se referindo àquele objeto. Muitas vezes, o objeto não parece com sua representação, sendo a associação do signo ao objeto geralmente instituída ao longo do tempo, por meio de uma assimilação cultural. Com isso, “mesmo onde a essência de um símbolo é a de livre associação, essa associação não é arbitrária, mas determinada por princípios pré-existentes, inerentes ao tipo de código a que pertencem o símbolo” (NIEMEYER, 2003, p. 38). Numa rodovia, o motorista, ao ler uma placa de indicação viária, está fazendo a leitura de um índice, mas, se ao lado da placa for vista por ele uma cruz, estará fazendo a leitura de um símbolo. A cruz está simbolicamente relacionada à morte (assim, o motorista poderá entender que naquele lugar ocorreu uma morte).

A terceira tricotomia peirceana diz respeito ao *interpretante*. Todo signo está para um objeto, assim como todo objeto está interpretante para um intérprete. Essa tricotomia está dividida em *rema, dicente e argumento*.

Na obra *Semiótica* (2000, p. 43), lemos que um rema (signo singular) “é um signo que, para seu interpretante, é um signo de possibilidade qualitativa, ou seja, é entendido como representando esta e aquela espécie de objeto possível, sendo, portanto, prioritariamente icônicos”. Perguntas como *O que é? Para que serve? O que é para mim?* confirmam o âmbito de conotações, amplo e impreciso do qual o rema é parte (NIEMEYER, 2003, p. 40).

¹⁰¹ Em *Elementos de semiótica aplicados ao design*, Niemeyer ressalta que, dentro da categoria do Índice, pode-se fazer uma distinção de dois tipos: o Índice de identificação, em que é possível pelo signo retrair-se inequivocadamente a origem da causa, e a indicação, na qual se evidencia o efeito, mas a origem ou autoria da marca é obscurecida ou inacessível (2003, p. 37-8).

Como elemento clareador do *rema*, quando afirmamos que uma nuvem tem um formato de um animal, isso nada mais é do que uma conjectura, uma operação hipotética. “Como se pode ver, se temos diante de nós quali-signos icônicos, eles só podem produzir interpretantes remáticos” (SANTAELLA, 2002, p. 26).

Ainda para Peirce (2000, p. 52), “um signo dicente é um signo que, para seu interpretante, é um signo de existência real”. O dicente é uma proposição, trata-se de um signo que provoca e desperta uma reação crítica no intérprete. Por fim, pode-se dizer que é a interpretação particular do leitor de um signo, seja ela negativa, seja positiva. Assim, uma cerca é um signo dicente, pois ela indica que o transeunte não pode passar daquele ponto. Por isso mesmo, dicentes são interpretantes de signos indiciais, nunca icônicos.

Por fim, o pai da Fenomenologia (2000, p. 53) apresenta e define o último elemento de sua terceira tricotomia, o argumento, que “é um signo que, para seu interpretante é signo de lei”. A base do argumento está nas sequências lógicas de que o legi-signo simbólico depende (SANTAELLA, 2002, p. 26). No argumento, há precisão, rigor científico e o caráter inequívoco sobressaem (NIEMEYER, 2003, p. 40). Nesse sentido, é possível perceber que o *argumento* é um signo que expressa verdades, ou juízos verdadeiros. Exemplificando, Pedro está com uma doença “X”; Pedro morrerá porque a doença é mortal e não possui cura. De posse destas informações, podemos deduzir, silogisticamente, que todas as pessoas com a mesma doença “X” morrerão, porque ela é mortal.

Após essa breve elucidação, é lícito afirmar-se que, para Peirce, Semiótica é a doutrina formal dos signos. É a ciência dos signos e do processo significativo (semiose) na natureza e na cultura (NÖTH, 1995, p. 17), tendo como objeto de investigação todas as linguagens possíveis – artes visuais, músicas, fotografia, cinema, culinária, vestuário, gestos, religião, ciência etc. Enfim, a Semiótica (do grego *Semeiotiké* ou “a arte dos sinais”) é a ciência de toda e qualquer linguagem, ocupando-se do estudo do processo de significação ou representação, na natureza e na cultura, do conceito ou da idéia, ou seja, de qualquer sistema sónico, de qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significado e sentido.

Relacionando tais conceitos ao ponto de vista de uma teoria textual, chega-se à conclusão de que os princípios peirceanos são perfeitamente aplicáveis, visto que: a) oferecem uma base consistente e abrangente (calcada na Lógica), podendo ser ensinados a qualquer professor que lide com o texto em sala de aula; b) incluem o aparato tecnológico como ferramenta de trabalho, fator importante no século XXI; c) lidam com a palavra em uma perspectiva tridimensional, algo só possível a partir da visão triádica do signo.

Aliás, Santaella (2009, p. 346-351) acredita que, para uma definição rigorosa do discurso dissertativo, é preciso recorrer ao conceito de raciocínio diagramático elaborado por Peirce, no qual o conceito de pensamento lógico, sobretudo o pensamento dedutivo, serve como um ícone de relações inteligíveis. Assim, a filosofia peirceana acredita que o raciocínio não começa enquanto não tiver sido formado, já que as operações cognitivas não se submetem à aprovação ou desaprovação se forem inconscientes (CP 2.773). Em outras palavras, isso significa dizer que todo raciocínio tem de ser desempenhado consciente e deliberadamente, sendo, portanto, essa a sua marca registrada.

Segue a autora:

É preciso considerar que, para Peirce, na montagem de um argumento, a passagem das premissas à conclusão segue uma ordem diagramática. Todo raciocínio é um diagrama de relações inteligíveis. Isso significa que toda dissertação é também diagramática.

[...] a configuração de uma dissertação pode ser vista como uma complexa malha diagramática, não apenas no nível das sentenças e períodos, mas também no nível de sua macro-organização. Tanto é assim que expressões do tipo “similarmente”, “assim também”, “por outro lado”, “contrariamente”, “entretanto”, “ao mesmo tempo”, “se...então”, e tantas outras com que as dissertações costumam ser recheadas, funcionam como sinalizadoras das inflexões de raciocínio, desenhando o movimento do pensamento e das ideias. Trata-se de relações diagramáticas cujas partes apresentam analogias com as partes do objeto do raciocínio (CP 3.363) (2009, p.348-350).

Ainda à luz da semiótica de base americana, no intuito de alcançar proficiência textual, defendemos a aplicação da Teoria da Iconicidade Verbal (doravante TIV) como proposta de trabalho. A partir da TIV, SIMÕES (2009) propõe a divisão de um texto em até cinco níveis de *iconicidade*, nomeadas de “diagramática, lexical, isotópica, alta e baixa iconicidade, eleição se signos orientadores e desorientadores”.

Cumprir dizer que Simões explica em seu livro *Iconicidade verbal: teoria e prática* as principais contribuições que uma teoria da iconicidade pode trazer para quem trabalha com o texto na expectativa de tornar alunos cidadãos. Para tanto, Simões define *iconicidade* como:

uma qualidade de natureza plástico-imagética que pode orientar o leitor para uma tomada do texto como um desenho constituído por um traçado completo em que podem misturar-se às letras das palavras e enunciados, formas, cores, posições, figuras etc.; do diálogo entre essa variedade de signos resulta a compreensão da mensagem (op. cit., p. 101),

defendendo, portanto, que a “*plasticidade* textual é referência de *iconicidade* e pode funcionar como base para condução do intérprete à mensagem inscrita no texto” (op. cit., p.76).

Levando em conta que a imagem está presente em qualquer texto produzido pelo homem, e que, em pleno Século XXI, desconsiderar sua importância na era da Internet é simplesmente impossível, a pesquisadora apresenta finalmente uma teoria para se trabalhar o texto de uma maneira que ousa desafiar o lugar-comum. Propondo uma análise que divide o texto em cinco níveis de *iconicidade* diferentes (conforme detalharemos na sequência), a autora vê a produção do texto como resultado do trabalho de um sujeito que, conforme Sautchuk (2003) se divide em Escritor Ativo e um Leitor Interno. Dessa forma, Simões (2009, p. 102) pôde constatar que seus alunos-autores têm-se tornado mais exigentes com seus próprios textos, “uma vez que se conscientizam de que a produção de forma mais adequada é garantia de comunicabilidade”.

Deter-nos-emos, então, nos níveis de *iconicidade* propostos por Simões.

Segundo a autora, a *iconicidade diagramática* trata do projeto material (visual/sonoro) do texto, destacando-se o nível gráfico¹⁰², ou seja, o *design* textual. Em outras palavras, consiste basicamente na distribuição dos signos na folha de papel, em uma *iconicidade material* do texto escrito. Exemplos são títulos (centralizados no início do texto), a distribuição do conteúdo em parágrafos ou estrofes, além da divisão de uma obra em tópicos, títulos, subtítulos etc.

A *iconicidade lexical* é o potencial de ativação de imagens mentais que o texto pode gerar. Tão maior será a *iconicidade* textual quanto mais hábil seja o enunciador na ativação de itens léxicos, o que exige do produtor do texto domínio da norma culta da língua e de seu uso. Assim, quanto mais icônico for o texto, mais proficiente será seu produtor ao manejar seu conhecimento linguístico.

Já a *iconicidade isotópica*, de acordo com a autora, é aquela que funciona como uma trilha temática para a formação de sentido, agindo como um recorte temático. Para a autora, a “isotopia é uma propriedade de um enunciado ser substituído por um equivalente no plano do conteúdo, embora sejam diferentes no plano da expressão” (op. cit., p.72).

A classificação de *alta* ou *baixa iconicidade*, por sua vez, é uma proposta de interpretação do potencial comunicativo do texto segundo a *iconicidade* de sua superfície. Dentro dessa perspectiva, a *alta iconicidade* seria a qualidade por meio da qual o texto orienta

¹⁰² As pesquisas de Simões têm por objeto o texto verbal escrito, com ênfase para a redação acadêmica. Todavia sua teoria pode ser aplicada ao texto oral.

o leitor à produção de sentido em função da apresentação estratégica de pistas de leitura. No polo oposto, a *baixa iconicidade* se caracterizaria como uma qualidade opaca do texto, obscura por não oferecer pistas suficientes para o desenrolar da leitura. Assim, o que se evidencia é uma potencialidade (icônica) de cumprir ou não o projeto comunicativo previsto para um texto (op. cit., p.77). Se um texto consegue alcançar seus objetivos comunicativos, apresenta *alta iconicidade*; se é ambíguo e confuso, não gera semioses suficientes para sua interpretação, sendo, portanto, classificado como de *baixa iconicidade*. Em geral, a baixa iconicidade ocorre nos textos produzidos por falantes com domínio verbal restrito em decorrência da pouca ou nenhuma prática de leitura e produção textual, portanto os signos de superfície não orientam a leitura.

À medida que acreditamos que um texto contém sinais que nos remetem a semioses, ao praticarmos a leitura, procuramos pistas que o tornem inteligível. Dessa forma, buscamos signos orientadores, isto é, palavras ou expressões que nos remetam a um projeto de texto bem estruturado.

Conforme já mencionamos, a *eleição de signos orientadores ou desorientadores* trata da construção com signos que conduzam ou não o interlocutor pela superfície textual, contando, para isso, com a cooperação deste. Vale acrescentar que a orientação ou desorientação são propósitos que devem estar definidos no projeto comunicativo do enunciador.

A título de exemplo, o texto dissertativo-argumentativo, conhecido por sua necessidade de obedecer aos comandos da gramática normativa, deverá produzir, a partir desses mesmos comandos, ícones e índices que permitirão ao interlocutor compreender o raciocínio do enunciador. Isso acontecerá muitas vezes de forma subliminar, o que levará o leitor a trabalhar com inferências. Isso em se tratando de um projeto com vista à orientação do leitor na direção de certa conclusão sobre o tema desenvolvido; ou pelo menos, provocar a reflexão daquele.

Vale lembrar que inferências são “processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica” (MARCUSCHI, 2008, p. 249), o que nos leva a afirmar que as inferências traduzem informações por vezes mais salientes do que o próprio texto. Tudo isso explica por que condições textuais, pragmáticas, cognitivas etc., além de fatores como conhecimento do leitor, gênero e forma da textualização influenciam na produção de um texto, o que ratifica que, para escrever, é preciso não só lidar com o conhecimento

linguístico, mas também lidar com fenômenos antropológicos, factuais, históricos, discursivos nos quais os produtores de textos (e seus possíveis leitores) estejam envolvidos.

Justamente por acreditarmos nessa visão multidisciplinar é que mais uma vez recorreremos à Semiótica como suporte teórico desta tese. Nesse sentido, adotaremos aqui a visão de Santaella (2009), que divide o estudo da dissertação em três tipos, cada um associado a um nível do raciocínio peirceano. Assim, os textos dissertativos podem ser classificados como a *dissertação conjectural*, que se apresenta no nível da primeiridade; a *dissertação relacional*, em nível de secundidade e, finalmente, a *dissertação argumentativa*, que se configura num nível de terceiridade – sua forma mais legítima –, segundo a semioticista (1996, p. 204).

A propósito dessa divisão tripartida, esclarece Santaella (2009, p. 351)

Stjernfelt (ibid.: 369) conclui que a lógica peirceana do raciocínio diagramático é uma extensão do conceito tradicional de dedução para cobrir uma ampla margem de fenômenos que não são usualmente considerados como deduções, mas que podem ser descritos como tal na medida em que se qualificam como movimentos necessários de pensamento diagramático. É dessa mesma ampliação que deriva minha postulação de que a definição mais fiel de dissertação advém de sua caracterização como um diagrama de relações inteligíveis. Para Peirce, entretanto, além do raciocínio legitimamente diagramático, o dedutivo, há dois outros tipos fundamentais de raciocínio ou argumento que cumprem funções que a dedução não pode cumprir. Em um mundo onde há algo que está ausente no mundo da pura matemática e que se qualifica como o curso da experiência no fluxo da vida, há uma outra espécie de raciocínio que deve ser válido, mesmo sem ser válido no mundo específico da matemática. Esse é o raciocínio indutivo. Além destes, há um único tipo de raciocínio do qual ideias novas emergem. Esse é o quase-raciocínio abduutivo. Por isso mesmo, postulo que há correspondentemente três modalidades fundamentais de dissertação com suas respectivas subdivisões.

4.2.1 A dissertação conjectural¹⁰³

O discurso dissertativo hipotético (ou conjectural) acontece em nível de primeiridade e pode ser relacionado à abdução¹⁰⁴. Na literatura peirceana (CP¹⁰⁵, 8.209), a abdução consiste nas operações do raciocínio (ou quase raciocínio) usadas para a formulação de hipóteses para os fenômenos, consistindo em examinar fatos e permitir que estes sugiram uma formulação

¹⁰³ Santaella (2009, p. 355) subdivide ainda a dissertação conjectural em conjectura flutuante, conjectura factual e conjectura conceitual. Por acreditarmos que essa tripartição extrapole o que pretendemos nesta pesquisa, não nos aprofundaremos nesses itens e em suas particularidades.

¹⁰⁴ Abdução é um raciocínio cuja conclusão é imperfeita e, portanto, apenas plausível (FERREIRA, 1986, p.6).

¹⁰⁵ CP é a sigla que remete a *Collected Papers*, material onde se encontra o cerne da teoria semiótica peirceana. Esclarecemos que todas as referências a essa obra encontram-se em Santaella (1996 e 2009).

teórica. Nesse sentido, ela está mais perto da conjectura do que do raciocínio propriamente dito, o que a torna uma mera sugestão daquilo que pode vir a ser.

Conforme Peirce (2000, p. 30),

um Argumento originário, ou *Abdução*, é um argumento que apresentam fatos em suas Premissas que apresentam uma similaridade com o fato enunciado na Conclusão, mas que poderiam perfeitamente ser verdadeiras sem que esta última também o fosse, mais ainda sem ser reconhecida; de tal forma que não somos levados afirmar positivamente a Conclusão, mas apenas inclinados a admiti-la como representando um fato do qual os fatos da Premissa constituem um ícone.

Na abdução, não se encontra uma força probativa. Seu caráter é iniciante, originário, espontâneo e livre. É um discurso no qual não se pretende comprovar, mas despertar novas teorias. Assim,

a abdução se refere ao ato criativo de se levantar uma hipótese explicativa para um fato surpreendente. É o tipo de raciocínio através do qual a criatividade se manifesta não apenas na ciência e na arte, mas também na vida cotidiana. Quando nos confrontamos com algo que nos surpreende, para o qual não temos resposta ou explicação, a abdução é o processo através do qual uma hipótese ou conjectura aparece como uma possível resposta para um fato surpreendente. [...] (SANTAELLA, 2009, p. 351)

“Uma Abdução é Originária quanto ao fato de ser o único tipo de argumento que começa uma nova ideia” (PEIRCE, 2000, p. 30). “É a única operação lógica que introduz uma ideia nova” (CP 5.171). Em vários momentos, é nítido perceber o quanto a teoria peirceana pode ser aplicável à prática do ensino da produção textual. Analogamente à divisão da dissertação escolar em níveis de primeiridade, secundidade e terceiridade — para orientação docente —, o contato dicente com a dissertação também deve progredir em níveis crescentes de envolvimento do aluno com o texto. Isto é: dissertar sobre um tema sem necessariamente defender uma tese, tratar de um assunto sem optar por um ponto de vista definido podem (e devem) ser estratégias pedagógicas, para que o aluno passe a ter contato com a redação de textos dissertativos.

Por conseguinte, acreditamos que seja o texto conjectural o primeiro tipo de dissertação que deva ser ensinado aos alunos. É compreensível que (pré)adolescentes ainda não tenham maturidade suficientemente desenvolvida para afirmarem-se categoricamente favoráveis ou contrários quanto a determinado assunto. Ou ainda que, em muitos contextos, o educando sinta-se constrangido a ter de posicionar-se frente a tabus de sua formação moral e ética ao dissertar sobre um tema polêmico, por exemplo. Logo, a dissertação conjectural é o texto escolar que permite ao aluno-autor ser claudicante sem ser tachado de indeciso; é o texto

escolar em que argumentos (válidos, verdadeiros, pertinentes e relevantes) sejam apresentados com compromisso e seriedade, sem que sejam necessariamente defendidos. No jargão escolar, trata-se então da conhecida dissertação de *prós e contras*.

Exemplifiquemos:

A pena de morte

Cogita-se, com muita frequência, da implantação da pena de morte no Brasil. Muitos aspectos devem ser analisados na abordagem dessa questão.

Os defensores da pena de morte argumentam que ela intimidaria os assassinos perigosos, impedindo-os de cometer crimes monstruosos, dos quais costumeiramente temos notícia. Além do mais, avaliaria, em certa medida, a superlotação dos presídios. Isso sem contar que certos criminosos, considerados irre recuperáveis, deveriam pagar com a morte por seus crimes bárbaros.

Outros, porém, não conseguem admitir a ideia de um ser humano tirar a vida de um semelhante, por mais terrível que tenha sido o delito cometido. Há registros históricos de pessoas condenadas injustamente, pois as provas de sua inocência evidenciaram-se após o cumprimento da sentença. Por outro lado, a vigência da pena de morte não é capaz de, por si, desencorajar a prática de crimes: estes não deixaram de ocorrer nos países em que ela é ou foi implantada.

Por todos esses aspectos, percebemos o quanto é difícil nos posicionarmos categoricamente contra ou a favor da implantação da pena de morte no Brasil. Enquanto esse problema é motivo de debates, só nos resta esperar que a lei consiga atingir os infratores com justiça e eficiência, independentemente de sua situação socioeconômica. Isso se faz necessário para defender os direitos de cada cidadão brasileiro das mais diversas formas de agressão das quais hoje é vítima constante.¹⁰⁶

Interessante notar que a abdução vem revestida de uma dualidade, uma vez que é simultaneamente instintiva e racional. A esse propósito, a lógica peirceana estabelece que, na abdução, o *insight* condutor da hipótese é colocado na mesma classe geral de operações a que pertencem os julgamentos perceptivos (CP 5.173). Esclarece Santaella (2009, p. 353-354) que

[...] a abdução e o julgamento perceptivo só são similares até certo ponto. É só no final do processo que ambos se separam. O resultado da abdução, que é a hipótese ou conjectura, pode ser submetido à crítica, enquanto seria tão absurdo criticar um juízo perceptivo quanto seria absurdo criticar o crescimento das nossas unhas. Isso significa que a abdução segue alguns passos: (1) a observação criativa de um fato; (2) uma inferência que tem a natureza de uma adivinhação; (3) a avaliação da inferência reconstruída. [...] . O hábito ou regra internalizada que guia o surgimento de uma hipótese é o aspecto mais intrigante da abdução, aquele que tem a ver com o juízo perceptivo. [...]

[...] O juízo perceptivo é falível, mas indubitável. Enquanto nossa mente está produzindo um julgamento de percepção, e mesmo quando o recordamos através da memória, somos psicologicamente incapazes de conceber que ele possa ser falso. Guiando na estrada em velocidade, por exemplo, como podemos duvidar de que uma mancha cinza que vem se aproximando do lado contrário é um carro? Apenas no aspecto da dúvida é que uma inferência abdutiva difere de um juízo perceptivo. Embora ambos partam de um ponto similar, a hipótese que resulta da abdução reclama por uma aceitação crítica ou por uma confirmação abdutiva. Entretanto, na

¹⁰⁶ Exemplo retirado do livro *Técnicas básicas de redação*, de Branca Granatic (1995, p. 95).

sua origem ambos são idênticos, quer dizer, ambos são inferências inconscientes, fora de nosso controle. Eles se forçam sobre nós, sem que possamos exercer qualquer influência sobre eles. Perguntar por que isso é assim é o mesmo que perguntar por que os pássaros voam.

A explicação de Santaella é necessária para melhor entendermos a importância que a inferência assume nessa etapa do raciocínio. Na abdução, as inferências são involuntárias ou inconscientes. Para mudá-las, são necessários choques de experiência. Entretanto, esse processo é absolutamente necessário, quando o confrontamos com a indução e com a dedução, nos quais os hábitos de inferência são submetidos à crítica e ao controle racional.

Recorrendo mais uma vez à Santaella (2009, p. 354), temos que

[A] noção de hábitos inconscientes de inferência está no ponto de convergência para a compreensão das duas faces da abdução como simultaneamente inferencial e originária. Embora sejam inferências, por serem inconscientes, elas chegam à nossa consciência como se fossem originárias, primeiras premissas. Isso significa que elas são habituais, mas inconscientes. Elas são inferências, mas chegam a nós como se fossem originárias. Elas são inevitavelmente falíveis, mas são a única fonte para a descoberta de que dispomos. Elas são frágeis e conseqüentemente incompletas. Por isso mesmo, elas precisam da indução e da dedução, sem as quais permanecem ao nível da mais completa incerteza em relação à verdade ou mentiram que nos apresentam.

Assim, fundada nos desenhos multiformes desse quase-raciocínio abduutivo, a dissertação conjectural caracteriza-se como uma exposição das hipóteses e sugestões conceituais despertadas na consciência pela apreensão das ideias. É um tipo de discurso que não visa justificar, comprovar ou refutar teoria, mas despertar e sugerir possibilidades de novas crenças ou teorias. O que esse discurso configura é a apreensão e constatação dos pensamentos que surgem e das ideias que se oferecem à consciência. As possíveis formulações conceituais ou mesmo teóricas compõem a título de conjectura ou sugestão. Não é um texto de caráter conclusivo, mas de levantamento de problemas e conjecturas, pois a abdução consiste tão-só na adoção provisória de uma hipótese, visto que qualquer consequência dela é capaz de verificação experimental. Mas, aqui, na verificação experimental, começa a função de um outro tipo de raciocínio, a indução [sublinhamos].

Disso concluímos que a abdução não é o raciocínio incompleto, mas um raciocínio primeiro, introdutor da indução e da dedução, respectivamente.

Tal fato, mais uma vez, completa nossa visão de que a conjectura deve ser a primeira etapa da dissertação na escola. Assim como postula a semiótica peirceana, no contexto didático é necessário que os alunos sejam conduzidos, de forma responsável, a passarem, paulatinamente, aos raciocínios mais complexos e elaborados.

Portanto, ao contrário do que o senso comum acredita, uma dissertação de *prós* e *contras* pode não ser apenas recheada de *achismos*, evidenciando, dessa forma, que ela constitui uma etapa importante do domínio das estruturas e estratégias do texto dissertativo.

4.2.2 A dissertação relacional¹⁰⁷

Em nível de *secundidade*, encontramos o *discurso dissertativo relacional*, correspondente às operações do método indutivo. Nas palavras de Peirce (2000, p.30),

um argumento transuasivo, ou Indução, é um argumento que emerge de uma hipótese, resultante de uma abdução anterior, e de predições virtuais, sacadas por Dedução, dos resultados de possíveis experimentos, e tendo realizado os experimentos, conclui que a hipótese é verdadeira na medida em que aquelas predições se verificam, mantendo-se esta conclusão, no entanto, sujeita a prováveis modificações que se seguiriam a futuros experimentos.

A indução é o método de raciocínio que nasce da parte da observação do(s) efeito(s) para chegar à(s) causa(s). Nesse sentido, “só podemos observar dados concretos (captáveis por nossos concretos sentidos) e particulares (à volta de nossa particular existência). Munidos desses dados, porém, podemos alcançar o abstrato e o geral” (KRAUSE, 1985, p. 29).

Segundo Santaella (2009, p. 357),

Na dissertação relacional, suposições ou teorias são correlacionadas com fatos, e, através desses fatos, o discurso pretende testar a comprovação dessa teoria. Nesse caso, os fatos concretos funcionam como índice de suporte da teoria. Parece claro por que um tal tipo de texto (dissertativo e, portanto, terceiro) caracteriza-se em nível de secundidade: ao registrar os dados de fato, da experiência viva, para corroborar crenças, suposições ou teorias, esse discurso correlaciona, ou melhor, traz para o nível do terceiro aquilo que é segundo.

Talvez isso explique como proceder na hora de desenvolver temas subjetivos ou abstratos. Felicidade, amor, inveja, solidão, entre tantos outros sentimentos, têm sido frequentes em provas de vestibulares ou concursos, quando os alunos são convidados a, dissertativamente, dar suas opiniões sobre eles. Em razão de sua natureza evasiva, os alunos acabam por confundir os preceitos de natureza dissertativa (formulações gerais, impessoalidade, capacidade de abstração) com seus sentimentos pessoais sobre o tema. Diante disso, é comum que os textos produzidos estejam repletos de clichês e lugares-comuns, sendo

¹⁰⁷ Assim como fez com a dissertação conjectural, Santaella (2009, p. 359) também subdivide o discurso relacional em **comentário dos fatos, uso dos exemplos** e **generalização empírica**. Mais uma vez, cumpre salientar que não discutiremos tal nomenclatura, em razão de não ser esta a proposta de nossa pesquisa.

classificados, na maioria das vezes, como textos circulares. Em outras palavras, a cada parágrafo, o aluno parece repetir-se mais.

Empiricamente, acreditamos que haja duas razões principais por que seja tão difícil dissertar sobre esses tipos de tema: primeiro, porque as bancas proponentes (sobretudo as de concursos militares¹⁰⁸) não dão muitas informações sobre eles ou sobre o que querem deles (é raro, por exemplo, haver uma coletânea para propostas abstratas); segundo, porque não é um hábito social discutir sobre o que experimentamos ou sentimos, sendo tarefa árdua, por conseguinte, traduzir nossas sensações em palavras.

Algumas estratégias existem para ajudar o aluno a compor um roteiro¹⁰⁹ adequado para esse tipo de tema. É responsabilidade do professor de Produção Textual, nesse sentido, conduzir os alunos a um processo de semioses¹¹⁰ ilimitadas, seja discutindo o maior número de assuntos possíveis, seja fornecendo ferramentas para que suas turmas possam adquirir uma certa proficiência discursiva para desenvolverem essas propostas no momento de realização de suas provas.

Como mostra de como um roteiro bem fundamentado pode ser decisivo na construção de um bom texto dissertativo, alguns materiais didáticos trazem a seguinte sugestão: antes de redigir propriamente o texto, o aluno deve indagar-se sobre uma série de questões. As respostas para as perguntas feitas são índices para que ele consiga produzir satisfatoriamente seu texto. Pretende-se, assim, objetivar a reflexão sobre o tema (trazendo a discussão para um campo mais denotativo e concreto) e organizar o raciocínio.

¹⁰⁸ A título de ilustração, em 2011 o tema de redação proposto pela EspCEX foi “*Sem a cultura, e a liberdade relativa que ela pressupõe, a sociedade, por mais perfeita que seja, não passa de uma selva. É por isso que toda a criação autêntica é um dom para o futuro.*” (Albert Camus)

¹⁰⁹ Interessante destacar aqui a passagem em que Santaella (2009, p. 363) refere-se a Peirce (CP 2.778), quando o autor assinala a proximidade, em dada medida, entre a indução e a dedução. Como o semiótico refere-se a um processo de representação diagramática, o fragmento ilustra bem a importância do roteiro. Assim, segundo C.S. Peirce, *formamos na imaginação alguma espécie de representação diagramática, isto é, icônica, dos fatos, tão esquematicamente quanto possível. [...] para pessoas comuns, essa é sempre uma imagem visual, ou uma mistura de visual e muscular [...].* Esse diagrama, que foi construído para representar intuitivamente ou semi-intuitivamente as mesmas relações que estão abstratamente expressas nas premissas, é então observado, e uma hipótese surge de que há uma certa relação entre algumas de suas partes – ou talvez essa hipótese já tenha sido sugerida. Para testar isto, vários experimentos [na maior parte das vezes mentais] são executados sobre o diagrama que muda dos diversos modos. Esse procedimento se assemelha muito à indução, mas dela difere amplamente, pois ele não lida com o curso da experiência, mas cogita se um certo estado de coisas pode ser imaginado ou não.

¹¹⁰ A esse propósito, Santaella (2002, p. XIV) acrescenta que além de nos fornecer definições rigorosas do signo e do modo como estes agem, a gramática especulativa contém um grande inventário de tipos de signos e de misturas sígnicas, nas inumeráveis gradações entre verbal e não verbal até o limite do quase signo. Desse manancial conceitual, podemos extrair estratégias metodológicas para a leitura e análise de processos empíricos de signos: música, imagens, arquitetura, rádio, publicidade, literatura, sonhos, filmes, vídeos, hipermídia etc. Embora esse uso da gramática especulativa esteja muito longe daquilo que Peirce havia sonhado para ela, o material teórico que nela podemos encontrar se presta com muita aptidão para esse uso pretendido.

Em outras palavras, acreditamos que a tarefa abaixo ilustre um pouco de como uma dissertação relacional possa atuar no campo da secundidade.

Roteirização sugerida para temas subjetivos ou abstratos¹¹¹

1. Definição ou conceito

Procure definir a palavra como um dicionário, de uma forma técnica ou denotativa. É imprescindível o uso da norma culta da língua.

Ex.: O que é o amor? Talvez o maior sentimento de união entre duas pessoas.

2. Tipos ou Espécies

Use se for possível classificar o tema apresentado.

Ex.: Existe o amor próprio, o amor ao outro e o amor apaixonado.

3. Contraste ou Oposição

O termo antônimo pode ajudar na conceituação do tema, ou pode funcionar como um sinônimo às avessas.

Ex.: O amor e o ódio são incompatíveis.

4. Causa ou Origem

Levante as possíveis causas para a existência de um tema ou discussão.

Ex.: Por que as pessoas necessitam de amor? Porque o homem é um ser social; porque é gerado fruto de uma relação (de amor) entre duas pessoas...

5. Efeitos ou Consequências

Identifique os possíveis resultados, positivos ou negativos, daquele tema para o indivíduo/sociedade.

Ex.: O amor traz bem-estar; traz sensação de felicidade e de aceitação no grupo...

6. Exemplos

Casos conhecidos (exemplos famosos), situações históricas ou exemplos de fontes literárias podem ajudar a ilustrar seu texto.

Ex.: Shakespeare: Romeu e Julieta...

A partir da atividade anterior, um aluno produziu o seguinte texto, usando, na medida do possível, as informações que conseguiu engendrar pelo roteiro acima. Assim, foi-lhe possível produzir o texto *Vida com Amor se Vive*, sobre o tema *A importância do amor nos dias de hoje*.

¹¹¹ Material adaptado a partir de conteúdo de aula das apostilas do Sistema pH de ensino. É preciso ressaltar que o roteiro ora apresentado em muito se parece com o que Othon M. Garcia propõe em *Comunicação em Prosa Moderna* como plano-padrão, passe-partout ou plano-piloto (1997, item 1.5.1).

Vida com Amor se Vive

William Shakespeare, pai e padrao do amor, parecia querer deixar seu público sempre com a seguinte reflexão: amar ou não amar, eis a questão. Apesar de parecer uma escolha individual, este sentimento tão abstrato, e ao mesmo tempo tão abrangente, sustenta e rege a vida racional. Seja ele o amor ao outro, o amor-próprio ou simplesmente à vida em si, a essencialidade de senti-lo para nossa sobrevivência é tão envolvente quanto às peças do dramaturgo inglês.

Em princípio, tem-se no cotidiano do homem do século XX a maior prova da necessidade do amor. A cada ano, mais e mais relacionamentos chegam ao fim. Muitos dizem que o alto número de separações mostra que hoje não sabemos amar verdadeiramente. É justamente neste ponto que há o engano. O fim de uma relação é também a retomada da eterna busca pela satisfação amorosa. Se esta plenitude não é alcançada com alguém que esperávamos, a sociedade contemporânea nos deu o poder e a coragem de não abandonar a busca que, no íntimo, sentimos ser-nos fundamental.

Observando que, por outro ângulo, o amor também se manifesta na própria luta pela sobrevivência. Exemplo disso é o sucesso que tem se obtido em experiências com pessoas doentes que recebem visitas de animais dóceis e cativantes. O afeto e a alegria proporcionados aos enfermos funcionam como uma terapia que os estimula e fortalece. Esta variante do amor lhes proporciona ânimo para tentar vencer a morte. Quantos não são também os depoimentos de pessoas que, tendo estado em coma, encontraram na paixão pela família e pela vida o motivo de sua vitória?

Em paralelo a isto, há uma forma de amar que se apresenta unânime entre todos aqueles que buscam a essência do viver: o amor-próprio. Este é o que nos faz procurar sempre melhorar, alcançar objetivos, ter saúde e, acima de tudo, sentirmo-nos amados. Não há quem não sinta necessidade de satisfazer seu amor-próprio, seja por seus próprios passos, seja pelo amor alheio. Por mais que tenha sido rotulado de egocentrismo ou até mesmo de egoísmo, o fato de amar a si mesmo é o pilar do progresso individual.

Sendo assim, vemos que sentir e viver qualquer espécie de amor é tão imprescindível, que já faz parte da natureza humana. Este sentimento, como regente das relações em nossa sociedade ou das ambições de cada um, exerce um poder ao mesmo tempo comum e enigmático sobre todos nós. Ao menos na vida real, fora de peças e fantasias, amar é uma questão sem escolha.

(Redação de aluno)

Antes de tudo, é digno de nota o uso proficiente da norma culta da língua, além da capacidade do aluno em articular seu conhecimento de mundo (erudito) com o que se pretende na discussão do tema. Nesse sentido, a citação apropriada do nome do dramaturgo anglo-saxão *William Shakespeare*, além da famosa frase “ser ou não ser, eis a questão”, aparecem aqui de forma produtiva, tornando-se índices orientadores da leitura do texto. Aliás, tanto é verdade que o aluno as usa intencionalmente, que no final da dissertação faz uma alusão à dialética shakespeariana, ratificando sua tese de que o amor seja uma questão sem escolha. Assim, se por um lado, é verdade que a Semiótica não é responsável pelo repertório do aluno¹¹², por outro, é inegável que ela possa ser ferramenta importante no sucesso do texto, evidenciando seu alto poder icônico (cf. SIMÕES, 2009).

¹¹² Nesse sentido, Santaella (2002, p.6) nos diz que “por ser uma teoria muito abstrata, a semiótica só nos permite mapear o campo das linguagens nos vários campos que as constituem. Em suma, a semiótica não é uma

Com o uso adequado da roteirização, o texto consegue construir-se com a análise de ideias, que acabam por criar um tecido inteligível em torno de um fato. Através de comentários lúcidos, com bons exemplos recolhidos a partir da vivência do aluno-redator, a tessitura da redação mostra-nos o bom-senso de que é fruto o julgamento do enunciador. Com isso, vemos que “a relação desse discurso com o primeiro nível da indução parece claro na medida em que é perfeitamente possível ligar com a indução crua as crenças que nascem do bom-senso” (SANTAELLA, 2009, p. 359).

Evidentemente, nem todos são capazes de produzir argumentos indutivos sem cair nos sofismas, nos erros repetitivos, considerados, na escola, grandes problemas de redação. Nas palavras de Santaella (op. cit., 358-359), há três tipos de indução, ao menos: a *indução crua* (aquela que nega que um tipo geral de evento vai ocorrer, tendo como fundamento que tal fato nunca – ou raramente – ocorreu); a *indução quantitativa* (um método de amostragem randômico, que deve satisfazer uma condição pré-designada) e a *indução qualitativa* (tipo de indução envolvido na verificação e confirmação de uma hipótese). Para Gustavo B. Krause (1985, p. 30), há dois tipos de recursos indutivos básicos, a *observação direta* (no qual a pessoa observa o mundo a sua volta e daí extrai conclusões) e o *testemunho autorizado* (quando se recorre a uma terceira pessoa que já tenha feito observações sobre o assunto que lhe interessa, considerando suas análises como testemunhos confiáveis). Ainda segundo o autor (op. cit., p. 69-75), podemos considerar cinco tipos principais de sofismas indutivos: o *círculo vicioso* (argumento que consiste em dar como prova de uma declaração a própria declaração); a *estatística tendenciosa* (um argumento sob forma numérica, apoiado em um levantamento insuficiente de dados); a *fuga do assunto* (desvio da questão principal em pauta, para encobrir a ignorância do falante ou para enganar a audiência); o *argumento autoritário*¹¹³ (um tipo de argumento de autoridade falacioso, que tenta convencer a audiência pela ilusão, e não pela razão); e a *confusão causa-efeito* (ligada a mais de um efeito e determinando um deles como a causa, desprezando-se a existência de fenômenos terceiros). Vale ressaltar que, no processo de argumentação indutiva, erros¹¹⁴ são necessários, visto que estamos

chave que abre para nós milagrosamente as portas de processos de signos cuja teoria e prática desconhecemos. Ela funciona como um mapa lógico que traça as linhas dos diferentes aspectos através dos quais uma análise deve ser conduzida, mas não nos traz conhecimento específico da história, teoria e prática de um determinado processo de signos. Se o repertório de informações do receptor é muito baixo, a semiótica não pode realizar para esse, o milagre de fazê-lo produzir interpretantes que vão além do senso comum.”

¹¹³ Segundo Krause (1985, p. 73), “a propaganda usa e abusa deste sofisma, colocando artistas e jogadores de futebol em comerciais de remédios e vitaminas. Nele ocorre uma transferência de um prestígio legítimo, na arte e no esporte, para as áreas da farmácia e da nutrição [...]”

¹¹⁴ “O erro deixa de ser indispensável ao processo de conhecimento e passa a ser, ao contrário, claramente

frequentemente substituindo premissas para chegar a novas conclusões. Em outras palavras, muitas vezes erros são necessários para evitar novos erros. Conforme Krause (op. cit., p. 65),

O primeiro erro é fenômeno essencial ao processo de conhecimento, e tem valor. O método indutivo nele se apoia, buscando a verdade por meio do popular “ensaio-e-erro”. [...] Na sucessão das experiências, há muitos erros, muitos resultados que não funcionam como se quer – estes erros são indispensáveis para eliminar alternativas inúteis, e assim aumentar a possibilidade do acerto final.

Retomando Santaella (2009, p. 358), vemos que

[O raciocínio indutivo] ocorre quando aquele que raciocina já está de posse de uma teoria mais ou menos problemática (variando de uma apreensão puramente interrogativa até uma forte inclinação com poucas dúvidas). Tendo refletido que, se essa teoria é verdadeira, então, sob certas condições, certos fenômenos deveriam aparecer (quanto mais estranhos e menos antecedentemente críveis tanto melhor), o raciocinador procede ao experimento, isto é, ele preenche essas condições e presta atenção aos fenômenos preditos. “Quando esses fenômenos aparecem, ele aceita essa teoria com uma modalidade que a reconhece apenas como provisória e aproximadamente verdadeira”. A justificativa lógica para isso é que, se esse método for persistentemente aplicado ao problema, ele deve, com o tempo, produzir uma convergência, embora irregular, para a verdade, pois a verdade de uma teoria largamente consiste em que toda dedução perceptiva dela seja verificada (CP 2.775).

Tendo cumprido a função de demonstrar como a indução pode ser usada em favor de uma dissertação bem construída, acreditamos que o aluno possa estar mais bem preparado para o sucesso no discurso dissertativo argumentativo, intimamente ligado aos mecanismos lógicos da dedução.

4.2.3 A dissertação argumentativa

Ao passo que o método indutivo está calcado na observação dos fatos, o método dedutivo (no qual se encontra o discurso dissertativo argumentativo), ao contrário, parte do geral para o particular, do abstrato para o concreto, do desconhecido para o conhecido, da causa para o efeito, sendo, portanto, conhecido como o método *a priori* (GARCIA, 1997, p. 309). Em suma, concentra-se na montagem da projeção, também chamada hipótese, ou premissa geral (cf. KRAUSE, 1985).

Para Santaella (2009, p. 361-362),

prejudicial, quando se repete” (KRAUSE, 1985, p. 66).

Na dedução, partimos de um estado de coisas hipotético, definido abstratamente por certas características. Entre as características a que não se dá atenção neste tipo de raciocínio está a conformidade com o mundo exterior do estado de coisas que o raciocínio hipotético levanta, pois, na dedução, uma inferência é válida se e somente se existe uma relação entre o estado de coisas suposto nas premissas e o da conclusão. O objetivo de tal raciocínio é determinar a aceitação da conclusão.[...]

Ainda em uma variação similar da definição, a dedução consiste “em se construir uma imagem ou diagrama de acordo com um preceito geral e em perceber nessa imagem certas relações de partes não explicitamente estabelecidas no preceito, e em se convencer a si mesmo que as mesmas relações sempre ocorrerão quando aquele preceito for seguido”(CP 8.209). Vem daí que a dedução só trabalhe com dados de certeza, só podendo se relacionar com objetos gerais, nunca particulares.

Elucidando sua teoria, Peirce (2000, p.30) nos ensina que

Um Argumento Obsistente, ou *Dedução*, é um argumento que representa fatos nas Premissas, de tal modo que, se vamos representá-los num Diagrama, somos compelidos a representar o fato declarado na Conclusão; destarte, a Conclusão é levada a reconhecer que, independentemente de ser ela reconhecida ou não, os fatos enunciados nas premissas são tais como não poderiam ser se o fato enunciado na conclusão ali não estivesse; quer dizer, a Conclusão é sacada com reconhecimento de que os fatos enunciados nas Premissas constituem um Índice do fato cujo reconhecimento é assim compelido. [...] A Dedução é Obsistente quanto ao fato de ser o único tipo de argumento que é compulsório.

Em outras palavras, os fatos demonstrados nas premissas não podem ser verdadeiros sem que a conclusão seja verdadeira. Nesse sentido, é interessante destacar que a dissertação argumentativa é o texto capaz de produzir como interpretante a convicção do receptor de que a conclusão é válida. Assim, nas palavras de Santaella (2009, p. 362),

[...] considero, sob a rubrica de argumentativo, todo discurso que parte de formulações conceituais hipotéticas (premissas) e se encaminha para a comprovação de premissas na conclusão. A aceitação da conclusão se dá pelo fato de esta ser capaz de evidenciar ou explicitar relações essenciais já inclusas nas premissas. Desse modo, e segundo Peirce, a conclusão funciona como interpretante do argumento. Decorre daí que esse seja um tipo de discurso terceiro em nível de terceiridade, pois não dá margem a interpretações outras senão aquela que o próprio texto já deixa explícita. Ou seja, é uma espécie de organização de linguagem que não significa outra coisa senão sua própria conclusão. O interpretante do texto, que se produz na mente do receptor, já está expresso no texto mesmo: é a sua conclusão. No caso, portanto, a única possibilidade de interpretante que o discurso desperta é a aceitação da conclusão por parte do receptor.

Com vistas a explicitar esse pensamento, veremos, a seguir, um texto dissertativo-argumentativo voltado para o vestibular. De acordo com os principais manuais de redação (entre os quais destacamos o livro *Técnicas Básicas de Redação*, de Branca Granatic), este seria um modelo satisfatório para o aluno empreender uma redação: levantam-se três argumentos, a partir de um roteiro baseado em porquês; listam-se os argumentos na introdução, para que o leitor já possa ser conduzido na leitura do texto (e para que o próprio aluno-redator não se confunda, evitando-se, assim, a repetição de um mesmo argumento sucessivas vezes na redação); e, finalmente, encaminha-se uma conclusão, composta pela (re)afirmação do tema e por um comentário adicional. Assim, qualquer aluno, com um pouco de conhecimento gramatical, poderia chegar a um texto como este:

Terra: uma preocupação constante¹¹⁵

Em pleno terceiro milênio, o homem ainda não conseguiu resolver graves problemas que preocupam a todos, pois existem populações imensas em completa miséria, a paz é interrompida frequentemente por conflitos internacionais e, além do mais, o meio ambiente encontra-se ameaçado por sério desequilíbrio ecológico.

Embora o planeta disponha de riquezas incalculáveis – estas, mal distribuídas, quer entre Estados, quer entre indivíduos – encontramos legiões de famintos em pontos específicos da Terra. Nos países do Terceiro Mundo, sobretudo em certas regiões da África, vemos, com tristeza, a falência da solidariedade humana e da colaboração entre as nações.

Além disso, nestas últimas décadas, temos assistido, com certa preocupação, aos inúmeros conflitos internacionais que se sucedem. Muitos trazem na memória a triste lembrança das guerras do Vietnã e da Coréia, as quais provocaram grande extermínio. Em nossos dias, testemunhamos conflitos na antiga Iugoslávia, em alguns países membros da Comunidade dos Estados Independentes, sem falar da Guerra do Golfo, que tanta apreensão nos causou.

Outra preocupação constante é o desequilíbrio ecológico, provocado pela ambição desmedida de alguns, que promovem desmatamentos desordenados e poluem as águas dos rios. Tais atitudes contribuem para que o meio ambiente, em virtude de tantas agressões, acabe por se transformar em local inabitável.

Em virtude dos fatos mencionados, somos levados a acreditar que o homem está muito longe de solucionar os grandes problemas que afligem diretamente uma grande parcela da humanidade e indiretamente a qualquer pessoa consciente e solidária. É desejo de todos nós que algo seja feito no sentido de conter essas forças ameaçadoras, para ser justo e pacífico, será mais facilmente habitado pelas gerações vindouras.

Sem dúvida, *Terra: uma preocupação constante* seria um exemplo válido de dissertação cujo parágrafo conclusivo serve como interpretante do próprio texto. Nele,

¹¹⁵ Texto publicado em *Técnicas Básicas de Redação*, de Branca Granatic (1995, p.79). Para fins de adequação temporal, adaptamos a expressão inicial que, originalmente, foi publicada como *Chegando ao terceiro milênio*.

percebe-se uma tendência, durante o desenvolvimento, de se conduzir o leitor à conclusão de que *homem está muito longe de solucionar os grandes problemas que afligem diretamente uma grande parcela da humanidade e indiretamente a qualquer pessoa consciente e solidária*, o que confirma a tese explícita na afirmação-tema¹¹⁶.

A análise do texto anterior nos parece relevante, muito embora reconheçamos no texto uma argumentação incipiente. Se, por um lado, este não é exemplo de brilhantismo acadêmico, por outro, é usado em *Técnicas Básicas de Redação* para ilustrar uma redação elementar, em que fica evidente a proposta de Granatic de didatizar o processo de escrita, mostrando ao aluno que mesmo as mais elementares ideias são capazes de compor um esquema válido de redação. Nesse sentido, é gratificante perceber que, mesmo nas mais simples propostas dissertativas, podemos enxergar o *gérmen argumentativo* que, conforme Santaella (2009, p. 362), “sustenta a postulação de que toda dissertação é um diagrama de relações inteligíveis, uns mais, outros menos dedutivos”.

A esse propósito, devemos salientar que a autora (op. cit., p. 363-366) divide o a argumentação dissertativa em três submodalidades: a *argumentação opinativa*, na qual consequências são deduzidas a partir da generalização de fatos ou estados de coisas tomados como premissas; a *argumentação comparativa*, que se constrói através do confronto de crenças ou teorias para, a partir da dialética, determinar-se a validade dos fatos e suas conclusões; e, por fim, a *dissertação interpretativa*¹¹⁷, na qual o caráter abstrato e generalizante dos conceitos que manipula é quase tão abstrato quanto as entidades puramente ideias da matemática. Ou, em outras palavras, esta modalidade define-se por “encaminhar a mensagem de tal modo que seu significado desemboque numa conclusão univocamente definida” (SANTAELLA, 2009, p. 366).

Tal tripartição sugerida pela semioticista talvez seja um viés necessário para entendermos como a demanda por textos dissertativo-argumentativos tornou-se complexa. Em virtude das exigências do NOVO ENEM (em que apenas os candidatos com médias mais altas têm acesso às vagas mais concorridas do SISU, e em um universo em que a dissertação corresponde a 50% da avaliação dos estudantes), tem crescido a procura por um texto perfeito (ou, em outras palavras, uma dissertação que se aproxime da nota máxima: 1000 pontos). Com isso, são cada vez mais frequentes publicações como a seguinte:

¹¹⁶ O tema ora sugerido era *Chegando ao terceiro milênio, o homem ainda não conseguiu resolver graves problemas que preocupam a todos*.

¹¹⁷ Essa última modalidade nos interessa sobremaneira, dado que é o tipo de discurso que se encontra nos editoriais de jornal – textos que se aproximam bastante da dissertação escolar.

Nova fórmula do trabalho¹¹⁸

Na Grécia Antiga, berço de grande parte da cultura ocidental contemporânea, o trabalho era mal visto por classes mais abastadas. De fato, por volta do século V a.C., em uma cidade-estado como Atenas – cuja população apresentava 50% de escravos –, realizar atividades profissionais por necessidade não era considerado um comportamento digno. Mais de dois milênios depois, nas civilizações atuais, um ideal diferente costuma prevalecer: o trabalho como tijolo e cimento na construção da dignidade humana. Entretanto, diante da escassez de empregos e da frequente exploração, percebe-se uma perda na qualidade de vida de muitos, questões cujas soluções dependem de todos os setores da sociedade.

Antes de tudo, é preciso compreender que trabalhar é uma forma de contribuir para a sociedade, por isso deveria ser ao mesmo tempo direito legal e dever moral para todo cidadão consciente. Contudo, no Brasil e no resto do mundo, altas taxas de desemprego e jornadas excessivamente longas têm transformado dignidade em desumanização. Nesse contexto, os poderes públicos devem reduzir impostos, para estimular a geração de empregos, e ampliar as redes de ensino tradicional e técnico, a fim de capacitar a população. Com isso e com a criação de novas leis trabalhistas – e, sobretudo, o cumprimento das já existentes –, suor e lágrimas poderão dar lugar a sorrisos nas chamadas horas úteis do dia.

Nesse contexto, também é preciso mudar essa visão utilitária do tempo, que distancia trabalho e prazer, fazendo o ócio ser enxergado como “inútil”. De fato, trata-se de uma visão míope, com consequências perversas: o abandono da qualidade de vida em nome de cifras mais altas – ou menos baixas – nas contas bancárias e até a opção pelo crime como alternativa mais “fácil” e “rápida” para conseguir dinheiro. Diante de uma equação com tantas variáveis, deve-se estimular a ação de ONGs que denunciem abusos de empresas e levistem a bandeira do emprego digno. Em plano complementar, a mídia pode contribuir com a produção de novelas e filmes que valorizem a importância moral e econômica do trabalho, sensibilizar a população sobre a gravidade dos desrespeitos às leis trabalhistas, conquista frequentemente ignorada tanto por patrões quanto por funcionários.

Torna-se evidente, portanto, a importância do trabalho na construção da dignidade humana, desde que se priorizem os valores humanos à frente da busca amoral por rendimentos financeiros. Para isso, o caminho natural é o investimento em educação, com a ampliação do foco do ensino para além dos conteúdos programáticos. Sem dúvida, sem negar a importância de fórmulas matemáticas, faz sentido dar atenção também à formação moral e crítica de crianças e jovens. Assim, as próximas gerações talvez estejam preparadas tanto para as futuras transformações do mercado – que afastarão cada vez mais as noções de emprego e trabalho – quanto para entender o mundo, respeitar a natureza e buscar a qualidade de vida. Eis a equação da ascensão social e humana.

Ao que nos parece, o texto *Nova fórmula do trabalho* ilustra bem a dissertação interpretativa. A tese defendida é a de que o trabalho é importante na construção da dignidade humana, informação que vem sendo demonstrada na defesa de pontos de vista explícitos nos parágrafos anteriores. Assim, o primeiro parágrafo de desenvolvimento defende que o

¹¹⁸Redação foi publicada no encarte *Megazine*, de O Globo, em 2011. Sua avaliação alcançou nota máxima no ENEM de 2010, ou seja, o texto obteve 100% de aproveitamento nas cinco competências (respectivamente, Modalidade Escrita; Tema / Tipo de texto / Interdisciplinaridade; Coerência / Projeto de texto / Coletânea; Coesão e Proposta de solução).

trabalho é uma forma de contribuir para a sociedade, enquanto o segundo tenta desvinculá-lo da ótica capitalista de que *tempo é dinheiro*. Sem dúvida, um texto coerentemente bem redigido, que atende não só à norma culta, como ao uso eficiente dos conectivos – atendendo, portanto, aos critérios de *uso formal da língua* (Competência 1), *coerência* (Competência 3) e *coesão* (Competência 4).

Interessante notar que a dissertação em análise constrói-se sob as exigências do ENEM no que tange à *formulação de propostas de intervenção* (Competência 5) *para o problema social apresentado no tema*. Assim, diferente do que é usualmente ensinado em materiais didáticos, o texto apresenta soluções específicas em pleno desenvolvimento (tais como a criação de ONGs e a ação da mídia, ambas no segundo parágrafo de desenvolvimento), deixando para a conclusão comentários mais abrangentes sobre o tema.

Analisando outros critérios usados na correção da prova, vemos também a preocupação do aluno em fazer referências históricas na introdução (parágrafo em que o texto cita a Grécia Antiga em meados de V a. C, quando da existência das cidades-estado), conforme requer a Competência 2 (que trata do quesito *interdisciplinaridade*, além do atendimento ao tema e da estrutura dissertativa); e as metáforas matemáticas (*soluções, equação, fórmula*, entre outras palavras que compõem a tessitura textual), que ajudam a conferir ao texto *índices de autoria*, como estipula a Competência 3. Ao que tudo indica, estratégias racionalmente usadas na busca pela nota máxima.

Nesse sentido, recorreremos mais uma vez a Santaella quando diz que a argumentação interpretativa é um “discurso que convence seu receptor não através do bom senso de suas opiniões ou da elegância de suas comparações, mas através da construção racionalmente convincente de seu argumento” (2009, p. 365). Este é o caso que nos parece em *Nova fórmula do trabalho*: um texto, sem dúvida, bem construído, mas intencionalmente planejado para agradar a corretores de uma banca que, a despeito de características regionais ou pessoais, buscam encontrar nas redações quesitos bem definidos, previamente publicados nos meios de comunicação. Um texto que dá evidências de ter sido formulado a partir de um projeto de tese bastante bem definido e que, portanto, parece ter *sido elaborado* em torno de uma conclusão que o aluno-redator parecia querer provar como válida e verdadeira. Ou seja: um texto racionalmente escrito para convencer e agradar o leitor.

Dito isso, entendemos que a proposta triádica de divisão das dissertações, conforme alertou Santaella (1996 e 2009), não pretende esgotar o assunto propondo taxonomias fixas, nem intenta esgotar o tema deixando a impressão de que as dissertações acontecem por modos puros ou estanques. Muito pelo contrário, a autora busca demonstrar que a Semiótica

peirceana abre um leque de possibilidades para a análise do discurso escrito, focando a inteligibilidade como viés da compreensão da lógica que permeia a construção do texto dissertativo em suas várias armações.

À luz da aplicabilidade deste trabalho em sala de aula, esperamos demonstrar que, para ensinar a dissertação, o professor precisa ter em mente que ela não se configura em um texto único e puro, mas em uma mistura de nove modalidades que podem ser trabalhadas pelas turmas proficuamente, sob diferentes níveis de exigência, adequadas a etapas de maturidade de escrita que as turmas apresentem. Aliás, da mesma forma que Peirce empreendeu seu trabalho em níveis de primeiridade, secundidade e terceiridade, acreditamos que assim também deva ser feita a exigência do aluno no tocante à produção de textos dissertativos: com exigências de conjecturas e hipóteses (ou inferências), de argumentos indutivos (ou factuais) e, mais tarde, dedutivos (ou abstratos). Nesse sentido, conhecer os argumentos abdução, indutivo e dedutivo, conforme engendrou Peirce (2000), assim como as modalidades propostas por Santaella, é de fundamental importância para qualquer professor de Produção Textual comprometido com o resultado qualitativo do texto de seus educandos.

Cabe agora finalmente procedermos à análise do corpus, para voltarmos a essa discussão mais adiante.

5 ANÁLISE DO CÓRPUS

O objetivo maior do presente capítulo é confrontar *Livros Didáticos de Língua Portuguesa* (LDP) e *Apostilas Escolares* (AE), com vista à análise do ensino da *dissertação escolar* quase duas décadas após a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), e quase uma década após os materiais didáticos adequarem-se às Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), divulgadas pelo MEC a partir de 2006. No intuito de evitarmos leviandades na construção desta pesquisa, inicialmente fizemos uma análise diacrônica do *ensino de língua no Brasil*, destacando, inclusive, as ações propostas pela legislação brasileira no decorrer dos anos, o papel do material didático em sala de aula e as concepções de *linguagem e texto* em voga hoje nas principais academias do país. Todo esse levantamento ser-nos-á fundamental para a análise crítica do corpus selecionado.

Antes de darmos início ao capítulo, é importante esclarecer a metodologia ora utilizada. Foram escolhidas três coleções de LDP, nos quais a Produção Textual (PT) representava parte do conteúdo de Língua Portuguesa do Ensino Médio (dividindo espaço com a Gramática e a Literatura, no que se convencionou chamar *volume único*), e três exemplos de AE – estas voltadas para o ensino do texto em situação escolar. Os critérios de seleção foram pautados no conhecimento prévio das obras, em função de trabalharmos em escolas que efetivamente adotam tais materiais, e na confiabilidade no trabalho dos autores dos LDP, em virtude não só de serem referência nacional como elaboradores de materiais didáticos (ou seja, são autores renomados), mas sobretudo em função de serem professores com larga experiência na carreira do magistério, muitas vezes tendo trabalhado em mais de uma esfera de atuação, em instituições públicas e particulares, de ensino fundamental e médio. Desnecessário dizer que todos os livros adotados tiveram chancela do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM).

Sendo assim, utilizar-se-ão neste trabalho as seguintes obras de referência: *Português – Ser Protagonista*¹¹⁹ (3º ano do Ensino Médio), organizado por Ricardo Gonçalves Barreto; *Português linguagens: volume 3*¹²⁰ (Língua Portuguesa 3ª série), de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães e *Português: língua, literatura e produção de textos*¹²¹ (volume único), de Maria Luiza ABAURRE, Marcela Nogueira Pontara e Tatiana Fadel. Alguns desses títulos, inclusive, já estão disponíveis há mais de uma década no mercado.

¹¹⁹ BARRETO, R. G. (org.). *Português 3º ano: ensino médio*. 1ª ed. São Paulo: Edições SM, 2010.

¹²⁰ CEREJA, W. & MAGALHÃES, T. *Português: linguagens vol. 3*. 7ª ed. reformulada. São Paulo: Saraiva, 2010.

¹²¹ ABAURRE, M.L., PONTARA, M.N. & FADEL, T. *Português: língua, literatura, produção de texto vol. único*. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2005.

No que tange aos materiais apostilados, também foram selecionadas três obras adotadas em escolas (particulares) nas quais trabalhamos. A primeira, do *Sistema Uno*, é editada pelo grupo espanhol Santillana (atual proprietário da Editora Moderna), e, curiosamente, também tem como sua principal autora a professora Maria Luiza Abaurre, responsável pelo livro *Português: língua, literatura e produção de textos*, analisado também nesta pesquisa. O segundo material, do *Sistema pH de Ensino*, vem crescentemente sendo adotado no Rio de Janeiro, em função do apelo que o nome *pH* exerce no mercado escolar (a título de ilustração, até o momento em que escrevemos este capítulo, em janeiro de 2013, mais de 1400 alunos tinham obtido conceito A na UERJ; um recorde absoluto do grupo nos exames de qualificação da universidade – e algo amplamente divulgado em todas as mídias, sobretudo nas redes sociais). O terceiro, do *Sistema FTD de Ensino*, é responsabilidade de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, autores também conhecidos pela publicação de outros materiais didáticos – por exemplo, é de Mauro Ferreira a autoria de *Aprender e Praticar Gramática* (FTD), cuja proposta é didatizar conteúdos concernentes à norma culta da língua portuguesa.

A fim de estruturar nossa análise, optamos por dois procedimentos. Em um primeiro momento, trataremos de cada obra isoladamente, evidenciando os principais aspectos que se destacaram em nossa leitura. Um segundo passo será montar um quadro ilustrativo, a fim de esclarecer os itens levantados, comparando semelhanças e apontando diferenças entre os materiais. Acreditamos que a opção pelo quadro facilitará a leitura deste trabalho, dado que explicitará a visualização da análise feita.

Serão aspectos analisados em todas as obras: (1) *concepções teóricas adotadas*, item no qual pretendemos verificar se as recentes teorias linguísticas de *discurso*, *gênero* e *texto* aparecem nos materiais; (2) *metodologia usada no ensino da dissertação escolar*, momento em que verificaremos a ordem e relevância dos conteúdos abordados na obra, além de sua aplicabilidade – entre outras estratégias didáticas que nos parecerem dignas de nota, ao analisarmos as obras; (3) *fundamentação teórico-metodológica para o professor* (na prática, o Manual do Professor), ponto no qual analisaremos o tratamento discursivo dado à produção textual, os objetivos a cumprir (quando especificados), as propostas didáticas sugeridas para o trabalho docente em sala etc.; (4) *critérios de avaliação*, item no qual pretendemos verificar como os autores dos materiais didáticos tratam da correção dos textos, explicando pontos importantes a serem observados tanto para professores como para alunos.

Vale dizer que a escolha de tais critérios surgiu a partir da leitura do artigo *Contribuições ao debate sobre o material didático de língua portuguesa*, de Livia Suassuna

(2006, p. 153-171), no qual a autora sugere aproximadamente vinte e seis itens que deveriam ser observados por um professor em um LDP. Refletindo sobre os itens listados, alguns foram deixados de lado porque não atendiam à nossa proposta; outros poderiam ser condensados em aspectos teóricos mais abrangentes. Assim, chegamos ao número dos quatro ora escolhidos, que nos pareceram de fundamental importância para a elaboração da análise.

Cumprе salientar que a premissa de base da pesquisa seria que os LDP atenderiam mais aos preceitos sugeridos pela legislação educacional vigente, ao passo que as AE deveriam estar mais voltadas para as tendências exigidas por exames como o ENEM, concursos e vestibulares.

Dado esse esclarecimento, procedamos à análise do material começando pelos livros didáticos para, posteriormente, passarmos às apostilas escolares.

5.1 Português: Língua, literatura e produção de texto (volume único)

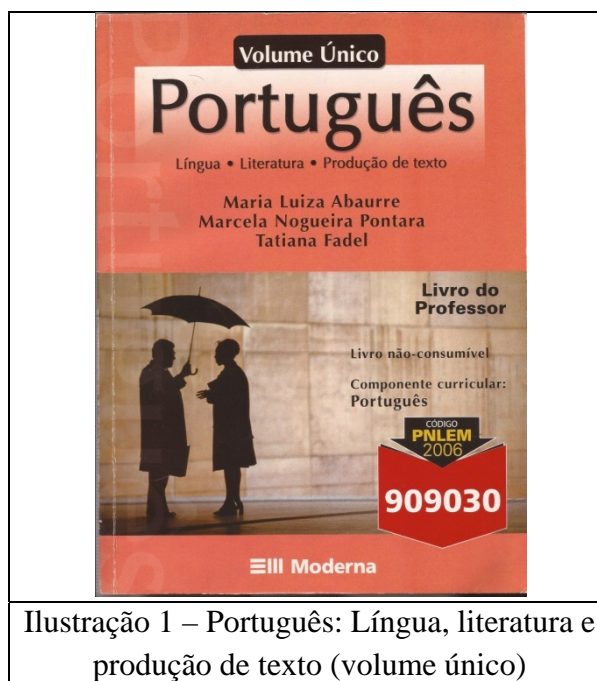


Ilustração 1 – Português: Língua, literatura e produção de texto (volume único)

Entre os LDP analisados, o livro de Abaurre (autora principal) é o único que traz o conteúdo de todo o Ensino Médio. No que tange à produção textual (PT), apresenta, em seção separada dos tópicos de Língua Portuguesa e Literatura, nove capítulos destinados ao estudo do texto, sendo dois voltados exclusivamente para a dissertação (capítulo 29 – *A elaboração da dissertação* e capítulo 33 – *Dissertação: revisão geral*). Como diferencial entre as demais obras estudadas, apresenta no capítulo 28, intitulado *A exposição*, uma seção chamada *Por*

que dissertar? — na qual insere as características da dissertação e as partes da estrutura da dissertação. Voltaremos a tratar dessa divisão quando tratarmos da metodologia de ensino usada.

Em função de atender a todo Ensino Médio, o livro é diagramado em duas colunas, para melhor aproveitamento dos espaços disponíveis. Na seção destinada à PT, há o predomínio da cor laranja, o que faz com que o aluno identifique o conteúdo a ser estudado de forma mais rápida (no livro, os tópicos gramaticais têm o predomínio do azul turquesa, enquanto a literatura vem destacada com um rosa *pink* nas barras laterais). Propostas de produção são destacadas num tom mais claro de laranja, o que facilita ao usuário identificar temas propostos pelas autoras. Comentários à parte das autoras, tais como dicas (cf. página 356) ou especificidades sobre os parágrafos dissertativos (cf. página 348), vêm destacados em amarelo. Todos os capítulos verificados trazem exemplos de ilustrações não verbais, como fotos e pinturas, ou sincréticas (mistas), como charges, cartuns, anúncios publicitários etc. De acordo com o contexto de produção, tais imagens foram usadas coloridas ou em preto e branco.

Enfim, embora a diagramação seja simples, o manuseio do material é visualmente agradável, com uma qualidade gráfica que não deixa a desejar. A nosso ver, essa análise estética é relevante, dado que contribui com os aspectos de legibilidade da obra.

5.1.1 Concepções teóricas adotadas

Português: Língua, literatura e produção de texto inicia sua carta de apresentação ao aluno convidando-o a refletir sobre o verso “Minha pátria é minha língua”, de Caetano Veloso. Assim, o texto situa a língua como identidade de um povo, o que a faz ganhar “uma dimensão que transcende as salas de aula e os livros didáticos” (2005, s/p). Seguindo essa linha de raciocínio, o material propõe ao educando que se reconheça a importância que a língua tem na vida de um indivíduo, apelando, portanto, para a necessidade de se conhecê-la melhor, analisando-a.

Levando-se em conta que as teorias bakhtinianas têm dominado os estudos sobre o *discurso* e o *texto*, não é de se estranhar que o livro faça uso desses termos com certa frequência. Aliás, é na própria apresentação do material que lemos

Outra dimensão da língua é sua representação escrita. Boa parte do nosso trabalho será dedicada à prática da leitura e da produção de textos. Vamos conhecer melhor três tipos de texto (narrativo, expositivo e persuasivo), utilizados na composição dos diversos gêneros discursivos, aprender a reconhecer os elementos que os constituem e a controlar tais elementos quando necessário (2005, s/p).

No entanto, a despeito de lermos no livro o termo *gêneros discursivos*, a propósito do item *Por que dissertar?* (p. 347), deparamo-nos com a seguinte explicação:

Os usos sociais da linguagem vão sendo alterados nas sociedades complexas. Em lugar de apenas contar histórias, relatar conhecimentos importantes, os seres humanos passaram a sentir necessidade de, em determinadas circunstâncias, falar de modo a convencer seus companheiros. Em outras ocasiões, era preciso explicar algo, ensinar um procedimento ou uma técnica nova.

A estrutura narrativa não se mostrava a mais eficiente para mostrar tais funções e, aos poucos, acompanhando o aparecimento e o desenvolvimento da escrita nas sociedades, foi surgindo uma maneira diferente de organizar a manifestação oral do pensamento. Essa nova organização identificava mais os aspectos a serem observados ou analisados.

Na escrita, o gênero textual correspondente a essa maneira de olhar e enfrentar de modo mais objetivo e direto determinadas questões é o dissertativo (grifo nosso).

A visível confusão teórica parece demonstrar a conclusão que Leonor Werneck dos Santos já apontara em sua pesquisa (cf. Santos, 2009), tratada no item 2.3 desta pesquisa: os próprios documentos governamentais, como os PCN, trazem uma certa confusão terminológica ao tratar dessas definições, o que culmina, portanto, na troca de termos por autores de LDP. Assim, o que fica evidente é que a adoção dessa nomenclatura ainda não é consenso na prática em sala de aula, visto que o próprio LDP, instrumento de trabalho de maioria dos profissionais, ainda não trata do assunto com a segurança e firmeza devidas. Isso nos leva a considerar que a *teoria dos gêneros* está longe de ser uma unanimidade nas práticas pedagógicas escolares.

Voltaremos a essa questão quando tratarmos do manual do professor elaborado para esse material.

5.1.2 Metodologia usada no ensino da *Dissertação Escolar*

Ao optar por inserir explicações acerca do texto dissertativo no capítulo sobre a exposição, o livro insere as noções diferenciais entre *dissertação expositiva* e *dissertação argumentativa* – “simplificando, vemos que a dissertação pode ser caracterizada como o texto que, além de informar, expõe uma hipótese sobre determinada questão, procurando comprová-la por argumentos” (p. 348) –, o que nos parece vantajoso sob dois pontos de vista. O primeiro é que, tal como lemos em Santaella (2009) e discutimos no capítulo quatro desta tese, existem níveis diferentes de dissertação, conforme o raciocínio com o qual se queira lidar no texto (se abduutivo, indutivo ou dedutivo). Ter conhecimento dessas possibilidades é importante para os alunos não só em condições de vestibular, como principalmente no uso cidadão da língua. O segundo, não tão relevante mas também digno de nota, é que as autoras

demonstram conhecimento teórico sobre o assunto, o que de certa forma transmite confiabilidade ao professor que faz uso do LDP.

Um outro aspecto que nos chamou a atenção na análise do material foi a preocupação das autoras em didatizar a importância do texto dissertativo para a vida em sociedade. Muito embora tenham incorrido num desvio teórico, conforme discutido no item 5.1.1, é importante mostrar ao educando que a prática escolar surgiu a partir de um porquê, prática essa fundamental para que se combata um ensino ideologicamente ultrapassado da redação escolar.

No mais, ainda no capítulo 28, consideramos válida a ilustração sobre a estrutura do texto dissertativo (p. 348), onde o material fez uso de caixas coloridas (*boxes*) de texto, pontuando para os alunos como tese e argumentos foram construídos no texto *Puro preconceito*, publicado no jornal *Folha de São Paulo* em 6 de março de 2001. A estratégia é interessante porque demonstra situações reais de produção em que o tipo dissertativo deva ser usado, como é o caso do gênero editorial jornalístico. Após essa demonstração, o LDP trouxe proposta de produção de texto devidamente contextualizada sobre o tema *Condomínios de luxo: os feudos de uma nova Idade Média?* — terminando o capítulo com questões objetivas do ENEM (relativas à interpretação e à estrutura de textos dissertativos) e com a proposta temática *Desenvolvimento e preservação ambiental: como conciliar os interesses em conflito?* — exigida no exame nacional de 2001.

No capítulo 29, *A elaboração da dissertação*, as autoras, acertadamente, convidam o aluno a experimentar um planejamento orientado de texto, oferecendo “os principais procedimentos para o planejamento de uma boa dissertação” (p. 352), que serão enumerados a seguir.

- 1º) Determinar quais são as possibilidades de análise da questão tematizada e identificar de que tipo informação você precisa dispor para poder fazê-la.
- 2º) Ler e interpretar, com muita atenção, todas as informações que acompanham o tema proposto.
- 3º) Optar por uma via de análise, tomando por base as informações examinadas e as possibilidades de desenvolvimento identificadas.
- 4º) Retomar as informações disponíveis, já devidamente interpretadas, para determinar quais delas podem ajudá-lo a desenvolver a via de análise escolhida.
- 5º) Integrar, à análise que pretende fazer, outras informações pertinentes de que disponha e que não tenham sido fornecidas junto com o tema proposto (p. 352).

Mais adiante, as autoras apresentam o tema *O culto à forma: saúde, vaidade ou escravidão?*— oferecendo aos alunos uma leitura guiada da coletânea, a fim de que se identifique em cada texto aspectos de destaque, os quais poderiam ser trabalhados na construção da dissertação. A partir dessa leitura crítica, imagina-se que o aluno já deva estar apto a olhar criticamente um tema: nesse momento, o LDP traz um segundo tema do ENEM,

O direito de votar: como fazer dessa conquista um meio para promover as transformações sociais de que o Brasil necessita? — proposto em 2002, seguido de sugestões para um roteiro guiado, num passo a passo a ser utilizado no momento da produção do tema em questão.

Na expectativa de melhor amparar o trabalho dos estudantes, encontramos ainda no mesmo capítulo dois itens que devemos destacar. O primeiro diz respeito ao subitem *Algumas questões interessantes* (p. 356), no qual encontramos uma sequência de doze perguntas pensadas “com o intuito de orientar quanto ao que *deve* (grifo das autoras) necessariamente ser investigado acerca de quaisquer questões tematizadas” (p. 356).

As perguntas propostas são:

- (1) o que é isso?
- (2) o que isso significa?
- (3) o que isso faz?
- (4) como isso chegou a esse estado?
- (5) como isso funciona?
- (6) para que isso existe?
- (7) quando isso veio a acontecer (ou a existir)?
- (8) por que isso veio a acontecer (ou a existir)?
- (9) para que isso serve (ou a que tipo de propósito isso serve)?
- (10) qual é a importância disso?
- (11) quão bem isso desempenha suas funções ou propósitos?
- (12) quais são as consequências provocadas por isso?

O segundo aspecto que nos chamou a atenção foi a preocupação das autoras em frisar, no mesmo capítulo 29, subitens voltados para a tarefa de introduzir (*O difícil começo*, com quatro possibilidades textualmente ilustradas) e de concluir o texto (*O encaminhamento da conclusão*, momento em que se sugere ao aluno reforçar a tese defendida no texto). A título de exemplo, são possibilidades de introdução trazidas pelas autoras: (1) apresentação da questão a ser tratada; (2) antecipação da conclusão; (3) uso de citações; uso de imagens (metáforas).

Muito embora haja poucas estratégias de introdução e conclusão (e nenhuma referência específica ao parágrafo de desenvolvimento), a abordagem é válida, sendo um diferencial em LDP de Ensino Médio. Aliás, creditamos o destaque dessas informações à formação profissional das autoras: ao que nos parece, o livro parece atender a um anseio de estudantes que, às vésperas de prestar um exame tão importante quanto o ENEM, demandam das aulas o trabalho com os segmentos estruturais do texto, visto que são queixas comuns dos alunos a dificuldade em se iniciar ou em se concluir uma dissertação.

Tal linha de raciocínio se confirma quando nos deparamos com o capítulo 33 de *Português: Língua, literatura e produção de texto*. Nele encontramos uma revisão geral de aspectos da dissertação retirados da obra de referência didática *Lições de texto: leitura e redação* (de autoria de José Luiz Fiorin e Francisco Platão Savioli). Assim, lemos que

[...] O texto dissertativo é temático. Explica, analisa, classifica, avalia os seres concretos. Por isso, sua referência ao mundo faz-se por conceitos amplos, modelos genéricos, muitas vezes abstraídos do tempo e do espaço. Por isso, embora apareçam nele mudanças de situação, não tem maior importância as relações de anterioridade e de posteridade entre os enunciados, mas as relações lógicas entre eles. O texto dissertativo é mais abstrato que os outros dois [narrativo e descritivo], ele explica os dados concretos da realidade. [...] O discurso dissertativo típico é o da ciência, o da Filosofia, o dos editoriais dos jornais, etc. (FIORIM & SAVIOLI, 1996, p. 171)

Após essa breve elucidação, as autoras voltam a tratar da *dissertação escolar*, destacando a importância de o aluno posicionar-se ante a um fato. Nesse momento, o livro aborda os diferentes tipos de temas dissertativos que podemos encontrar facilmente em provas e concursos, entre os quais se destacam os *temas polêmicos* (que tratam de pontos de vista controversos, como a legalização do consumo da maconha no Brasil), os *temas filosóficos* (que envolvem a capacidade de se examinar de modo mais amplo a realidade e o comportamento humano) e os *temas atuais* (que costumam estar acompanhados de um conjunto de textos cuja leitura deve ser levada em consideração no momento de reflexão sobre o assunto sugerido). Para cada tipo, as autoras sugerem possibilidades de análise, pontuando sugestões diferentes em cada caso. Assim, sugerem levantamento de posições e argumentos (no caso de discussões polêmicas); indicam a leitura analítica da coletânea, para depois se chegar a reflexões e questionamentos (no caso de abordagens filosóficas); e, por último, vinculam a correção de textos atuais à verificação de certas competências do texto, às quais voltaremos a tratar no item 5.1.4, quando nos determos às propostas de avaliação sugeridas.

Enfim, não há dúvida de que o preparo discente para provas e concursos é o foco da obra. A princípio, não julgamos inadequado o LDP voltar-se para tal finalidade, vaticinando que isso esvazie o cunho ideológico das aulas de PT. Entretanto, é preciso cuidado para que não se privilegie o ensino da *dissertação escolar*, voltada para concursos diversos, como uma sequência tipológica homogênea (cf. PAVANI e KÖCHE, 2006 – assunto já discutido no tópico 3.2 do presente trabalho). Em alguns momentos da análise do material, pareceu-nos que o texto dissertativo assumiu caráter de unicidade, como se excluísse de sua composição

seqüências descritivas ou narrativas, por exemplo. Ainda assim, a metodologia usada no ensino do texto mostrou uma seqüência didática, elencando conteúdos relevantes para a formação escritora do aluno.

Cabe agora a análise do manual voltado para o professor, para confirmarmos se as autoras realizam, na prática, aquilo à que se propuseram na teoria. É sobre esse assunto que o próximo tópico desta tese versará.

5.1.3 Fundamentação teórico-metodológica para o professor

Se, na elaboração de um LDP, os autores imaginam um *aluno ideal* como leitor de sua obra, na construção do Manual do Professor (MP) isso acontece com o professor, interlocutor possível do projeto. Dessa forma, é uma constante que os manuais comecem traçando sua *linha pedagógica* e os *procedimentos metodológicos* a serem trabalhados. Em *Português: Língua, literatura e produção de texto* não acontece diferente. Dessa forma, no que tange à *Unidade III – Prática de leitura e produção de textos*, as autoras esclarecem que

quanto à prática de leitura e produção de textos, nossos pressupostos pedagógicos baseiam-se na crença de que ela também não deve se resumir a uma prática de produção de textos que se esgote nela mesma. Com isso se quer dizer que, para que os alunos efetivamente desenvolvam uma competência específica e leitura e produção de textos narrativos, expositivos e persuasivos, não bastam os exercícios práticos e as correções holísticas e por vezes impressionísticas dos textos que eles escrevem em casa ou em sala de aula (2005, p. 5).

Apresentada inicialmente a proposta, Abaurre, Pontara e Fadel passam à concepção metodológica da obra, pregando que “um trabalho inovador com a linguagem deve partir de sua dimensão discursiva” (p. 5). Dito isso, citam Bakhtin (2003) e sua definição dos *gêneros do discurso*, pontuando, assim, que a obra seguirá tal filosofia. Então, lemos que

Adotar a dimensão discursiva da linguagem como eixo desta obra não significará, porém, tentar estabelecer uma tipologia exaustiva dos inúmeros textos identificáveis nos textos orais e escritos presentes em nossa sociedade. Essa tentativa, além de fadada ao fracasso, tende a esvaziar o conceito de gênero discursivo.

Como explica Bakhtin, os gêneros definem-se como “tipos relativamente estáveis”, portanto reconhecíveis pelos usuários da língua. Outro aspecto que dá identidade aos gêneros é o fato de serem socialmente constituídos, o que pressupõe a *interação* por meio da linguagem (dimensão discursiva) (2005, p. 6)

Mais adiante, as autoras também tratam dos *tipos de textos*, vistos como unidades composicionais estruturantes dos diferentes gêneros. Admitindo que os tipos estejam presentes em maior ou menor número nos diferentes gêneros discursivos orais e escritos, esclarecem que serão priorizadas, no LDP, a narração, a exposição e a argumentação,

consideradas indispensáveis para que um falante possa reconhecer e dominar diferentes situações de interlocução.

Se, por um lado, o MP parece adequado às teorias linguísticas contemporâneas, por outro, não demoramos a perceber pequenas incoerências em seu discurso. A primeira delas, já retratada, é a flutuação entre os termos *gêneros discursivos* e *gêneros textuais*, conforme exemplo a seguir. De acordo com o que já demonstramos nesta pesquisa, talvez o fato de as duas nomenclaturas serem relativamente novas nos materiais didáticos ainda cause alguma confusão no momento de empregá-las como sinônimas. Outra possibilidade seria uma certa generalização do perfil do professor que, talvez, sequer percebesse o uso dos termos como sinônimos. De qualquer forma, esperar-se-ia que o material fizesse a distinção dos conceitos, até em virtude de uma conduta ética e científica comprometida por parte das autoras.

A segunda, também evidente no fragmento que segue, diz respeito à condução do ensino da dissertação no LDP. Assim, a orientação do MP parece voltada à construção do estudante como sujeito da sociedade em que vive, ao passo que, conforme já pudemos apontar, o LDP deixa evidente a preocupação em preparar o aluno para a resolução de provas.

No capítulo 29, abordamos especificamente a dissertação. Sua estrutura básica será apresentada e analisada, para que o aluno, no momento da produção de texto (e também no de leitura), reconheça a função a ser desempenhada pelas partes constitutivas desse gênero textual. Preocupamo-nos ainda em sugerir procedimentos que possam ser adotados no momento de análise de uma determinada questão, para que o aluno compreenda como pode construir uma perspectiva analítica a partir da qual deverá escolher argumentos para sustentar o ponto de vista que pretende defender [...].

O último capítulo promove uma revisão da estrutura da dissertação, expandindo a discussão sobre a forma que adota, a depender da natureza dos temas a serem analisados (questões polêmicas, filosóficas ou atuais).

Esperamos que, ao fim desse curso, o aluno esteja capacitado para produzir textos coerentes, claros e que desenvolvam de forma adequada as estruturas características das unidades composicionais a que se filiam. Ele deve, também, ter desenvolvido suas habilidades de leitura, de modo a interagir competentemente com o mundo de textos a que está exposto na sociedade em que vive (2005, p. 7)

O fato de citar as propostas do ENEM como oportunidades de discussão de temas sociais contemporâneos aparece na página 22 do MP, momento em que o manual fornece ao professor os objetivos e estratégias possíveis de serem trabalhados aula a aula. Entretanto, não se vê no texto um reconhecimento explícito de uma abordagem voltada para as necessidades de estudantes em vias de prestar o exame, ainda que as autoras se refiram às suas experiências didáticas ao mencionarem a “angústia” dos alunos no momento de começarem suas

dissertações (p. 22). Teriam as autoras preferido não citar essa proposta diante das possibilidades discursivas do trabalho?

Enfim, entre todos os LDP analisados, *Português: Língua, literatura e produção de texto* nos pareceu o material mais preocupado com a didatização das estruturas do texto e com os esclarecimentos sobre uma tipologia temática que as provas de concursos têm trabalhado. Com um vocabulário simples e de fácil compreensão, mostrou-se o livro mais voltado não só às necessidades de um aluno concluinte do Ensino Médio, mas também às necessidades do professor que não vive diariamente a realidade de provas como o ENEM, constituindo-se, portanto, numa ferramenta pedagógica importante para aqueles que desejarem preparar focadamente seus alunos para tal exame.

Resta saber até que ponto essa prática traz em seu bojo o resquício das tão criticadas aulas de redação, voltadas exclusivamente para adestrar os alunos a produzirem textos- padrão para exames diversos.

5.1.4. Critérios de avaliação

Português: Língua, literatura e produção de texto não traz qualquer referência a critérios de avaliação dos textos nos capítulos referentes ao ensino da dissertação. No capítulo 33, entretanto, as autoras orientam os alunos a preocupar-se com certas habilidades e competências, ao elaborarem um texto cujo enfoque seja um tema da atualidade. Dessa forma, lemos no LDP o seguinte fragmento:

A avaliação de habilidades e competências

Em primeiro lugar, temas atuais costumam ser acompanhados de um conjunto de textos cuja leitura deve ser levada em consideração no momento de reflexão sobre a questão tematizada. Essa característica faz com que, no momento da correção, seja possível avaliar algumas habilidades cognitivas importantes para o processo de aquisição do conhecimento.

- I. capacidade de exprimir-se com clareza;
- II. capacidade de organizar ideias;
- III. capacidade de estabelecer relações;
- IV. capacidade para interpretar dados e fatos;
- V. capacidade de elaborar hipóteses.

[...] Além de todas essas habilidades, cujo domínio é facilmente identificado pela análise do texto do candidato, uma proposta de redação sobre questão atual permite que se identifique, ainda, quão bem informada e amadurecida é aquela pessoa que pleiteia uma vaga em um curso universitário. Por todos esses motivos, muitas universidades têm optado por temas dessa natureza para fundamentar suas propostas de redação (p. 406-7).

Convém reparar que mais uma vez notamos, no LDP, a preocupação em esclarecer ao aluno como comportar-se em um contexto de vestibular, sendo, portanto, inegável que a obra apresenta um enfoque voltado para tal finalidade.

Quanto ao MP, há uma seção intitulada *Os critérios de correção: uma proposta específica*, na qual as autoras sugerem critérios de avaliação de redações mais objetivos, em razão de serem “o resultado de um longo trabalho com a avaliação de milhares de redações de vestibulandos” (p. 23). Na listagem, estão os tópicos: (1) *a avaliação de um tema proposto* (tópico em que o professor deverá observar a orientação geral apresentada na redação, a delimitação da questão a ser analisada, a presença de informações que motivem a reflexão solicitada etc.), (2) *os elementos da coletânea* (item no qual caberá ao professor o julgamento sobre o uso produtivo da coletânea, um momento em que se poderá fazer uma análise sobre a qualidade da leitura dos alunos), (3) *a estrutura característica do texto a ser desenvolvido* (ponto em que a avaliação das redações produzidas deverá ser uma resposta à maneira como os elementos estruturais do texto foram trabalhados em classe), (4) *correção gramatical (o uso que o aluno faz da língua escrita)* (critério em que as autoras aconselham que o professor faça uma espécie de hierarquia gramatical, para não sobrevalorizar aspectos gramaticais em detrimento de outros elementos dos textos), (5) *coesão* (aspecto no qual as autoras grifam a importância de haver um momento separado da correção gramatical para a avaliação do uso dos pronomes, das conjunções e da pontuação, entre outras marcas linguísticas) e (6) *coerência* (item cuja avaliação estará relacionada ao domínio que o aluno tiver da estrutura do tipo de texto pedida e à qualidade da leitura que ele for capaz de fazer do tema e da coletânea). Na opinião de Abaurre, Pontara e Fadel, os critérios dados “resumem as indagações que se devem fazer a um texto com relação a seus modos de estruturação e articulação dos elementos formais e de conteúdo” (p.23).

Para finalizar, o MP traz um subitem intitulado *E a criatividade, como é que fica?* — no qual as autoras ponderam que é desnecessário recorrer a algo tão subjetivo quanto a criatividade, se o professor dispõe de critérios específicos como os sugeridos, por meio dos quais é possível mostrar aos alunos “que um bom texto é fruto de um trabalho cuidadoso com cada um dos seus elementos constitutivos” (p. 24).

A bem da verdade, consideramos importante tratar dos quesitos de avaliação no MP, mas a falta de um diálogo sobre o assunto com os alunos foi uma lacuna do material.

5.2 Português – Ser Protagonista (3º ano do Ensino Médio)



Ilustração 2 – Capa do Livro de Português Ser protagonista

Português – Ser Protagonista faz parte de uma coleção que surgiu a partir do anseio do mercado editorial de trazer para a sala de aula situações da vida cotidiana, não só reais como virtuais. Diferentemente dos demais LDP ora estudados, a coleção destaca o nome de um autor, Ricardo Gonçalves Barreto (organizador da obra), muito embora haja mais oito professores envolvidos no projeto.

Suas páginas foram organizadas de forma a apresentar vários *boxes* de informação, oferecendo aos alunos a possibilidade de entrecruzar os itens estudados com sites, livros, filmes etc. Em alguns outros casos, veem-se, nos *boxes*, amostras de diversidade linguística (num item intitulado *Linguagem*) ou até referências a outras seções do livro (na seção *Hipertexto*). Há também a seção *Repertório*, que aprofunda ou estabelece relações com os temas estudados, trazendo informações complementares.

Talvez em virtude da excessiva preocupação de oferecer aos alunos informações múltiplas sobre todos os temas possíveis, os aspectos estéticos do livro ficam comprometidos. São tantas as caixas de texto, de tantas cores, que ficamos perdidos, sem saber quais deveriam ter leitura prioritária. Isso sem falar das ilustrações de canto de página, que muitas vezes transmitiram a impressão de simplesmente ocupar espaços em branco, vazios de conteúdo. Com isso, a despeito das cores em tons pastéis escolhidos para os *boxes*, o que predomina é certa poluição visual, que chega a tornar a leitura de certos capítulos desconfortável.

Dos quarenta capítulos oferecidos pelo LDP, sete dizem respeito à PT e são divididos em quatro unidades menores: *narrar*, *relatar*, *expor* e *argumentar*. Nesta última seção, por sua vez, encontram-se três capítulos: *Anúncio publicitário*, *Artigo de opinião* e *Dissertação*

para o ENEM e para o vestibular, tópico sobre o qual recairá nosso foco de análise do material.

5.2.1 Concepções teóricas adotadas

Já na apresentação aos estudantes, *Português – Ser Protagonista (3º ano do Ensino Médio)* define *língua*, identificando-a não só como objeto de estudo, mas também como parte inseparável do nosso cotidiano. Assim, a reflexão sobre a língua materna em suas várias esferas – social, política, cultural, ideológica, artística etc – é a tônica da abordagem didática do material.

Na oportunidade, os autores tratam da noção de adequação linguística, estabelecendo que a distinção entre “certo” e “errado” serve simplesmente de mote para a discriminação de grupos cujo prestígio social seja diferente daquele a que pertencem os usuários da norma culta. Dessa maneira, os autores estabelecem que a língua é patrimônio de todos, e a modalidade culta, como variedade do português, deve ser conhecida para o enriquecimento cultural e, sobretudo, para o exercício pleno da cidadania.

Quanto à PT, o livro promete mais do que um conjunto de técnicas. Nesse sentido, lemos que

Produzir um texto significa ocupar um lugar social, relacionar-se com outros usuários da língua, participar de uma prática que envolve saberes de diversas naturezas. Dentre os vários gêneros textuais que você vai produzir, alguns deles o desafiarão a propor soluções bem fundamentadas para problemas da sociedade atual (2010, s/d).

No capítulo *Dissertação para o ENEM e para o vestibular*, o livro propõe que o aluno leia duas redações modelares da FUVEST 2009, sendo levado depois, a partir de uma série de perguntas, a deduzir características importantes sobre o texto dissertativo. Com isso, não há explicações teóricas sobre a construção dos textos, não havendo, portanto, o uso de terminologias linguísticas para esse fim.

Porém, é digno de nota o quadro explicativo que os autores oferecem aos alunos na seção <i>Produzir uma dissertação para o vestibular</i> .	Público	Finalidade	Meio	Linguagem	Evitar	Incluir
---	---------	------------	------	-----------	--------	---------

<p>Optamos por transcrevê-lo a seguir, a fim de demonstrar que os autores se posicionam quanto à concepção discursiva do texto (evidenciando, assim, o gênero a que pertence, o público-alvo, a finalidade da produção dentro de um contexto escolar específico etc.), sem excessivas definições teóricas. Convém ressaltar que a terminologia <i>gênero textual</i> coexiste, também nesta obra, com a dos <i>gêneros discursivos</i>. Gênero textual</p>						
Dissertação para o vestibular	Examinadores (banca de professores da escola)	Produzir um texto argumentativo que se posicione eticamente diante de um problema	Exame simulado na escola	Terceira pessoa, clareza, coesão, precisão no vocabulário	Estereótipos, preconceitos, informações erradas, exagero	Estratégias conclusivas, informações e reflexões pessoais, título
Quadro 14 – Contextualização da DE como gênero textual – P. 415						

Aliás, a questão sobre oferecer (ou não) aos alunos definições teóricas será tratada no ponto 5.2.2 deste trabalho.

No MP, contextualizam-se as concepções de *língua* e *linguagem*, ressaltando a interação entre os sujeitos e o rompimento com as visões de linguagem como um “sistema de códigos” ou como um “instrumento de comunicação” (p. 9). Sobre essa ruptura de paradigmas, o manual cita o artigo *Oralidade e Ensino de Língua: uma Questão Pouco “Falada”*, de Luiz Antonio Marcuschi (2005, p. 22-3), publicado originalmente no livro *O livro didático de Português: múltiplos olhares* (DIONISIO e BEZERRA, 2005). Nesse artigo, o pesquisador realiza uma síntese das características úteis para o entendimento de *língua* como uma atividade dialógica de natureza sócio-cognitiva e histórica, que são a heterogeneidade, a indeterminação, a historicidade, a interatividade, a sistematicidade, a situacionalidade e, por fim, a cognoscibilidade.

Ou seja, no que diz respeito às concepções teóricas adotadas, não restam dúvidas de que a obra faz uso das últimas teorias linguísticas, estudadas nas grandes universidades brasileiras, citando como referência bibliográfica os títulos mais recentes sobre o assunto. Cabe indagar se a teoria corresponde à prática adotada pelo mesmo material

5.2.2 Metodologia usada no ensino da *Dissertação Escolar*

Conforme já mencionado, ainda que o livro *Português – Ser Protagonista (3º ano do Ensino Médio)* proponha vários capítulos sobre a argumentação, nos quais aparecem gêneros textuais diversos, apenas um capítulo é direcionado ao estudo da dissertação no vestibular.

Se tomarmos os três itens norteadores do capítulo (p. 414), veremos que o LDP propõe-se a fazer o aluno exercitar e produzir a dissertação para o vestibular, usando estratégias conclusivas para fechar o texto com “chave de ouro”, deixando de lado estereótipos e preconceitos. Todo o capítulo limitar-se-á a esses pontos.

Assim, a tarefa de ensinar o aluno a dissertar começa com duas redações modelares da FUVEST 2009. Sem que haja qualquer explicação teórica sobre o texto dissertativo, ou qualquer comentário estrutural sobre as dissertações, o livro traz o *box Situação de Produção*, onde se lê o texto *Limitação de tempo*, uma exposição sobre a importância de se preparar para o vestibular, sobre as condições de produção em tempo restrito e sobre o tipo de avaliador que lerá o texto do concursando. Só após essa leitura, o aluno tem contato com o tema da FUVEST de 2009, o qual pedia para que os alunos dissertassem sobre uma ou duas entre as diversas fronteiras (físicas, geográficas, psicológicas, científicas etc.) a que pode se submeter um indivíduo.

Após conhecer o tema *fronteiras*, o aluno tem contato com 14 perguntas, orientadas de forma a que ele identifique aspectos teóricos nas redações lidas. Por exemplo, pede-se que o aluno identifique tema, tese ou argumentos dos textos – e, em dadas oportunidades, surgem *boxes* de conteúdo em que se explica, em três linhas, o que são (e para que servem) introdução, desenvolvimento e conclusão nos textos dissertativos. Na oportunidade, os autores relembram o conceito de *estratégias argumentativas*, elencando entre as principais “informações sobre notícias e temas atuais; conhecimentos como literatura, história, filosofia, psicologia, linguística, entre outros; articulação entre conceitos diferentes e técnicas argumentativas como silogismos, citações, oposições, refutação de ponto de vista adversário etc.” (p. 417). Cumpre ressaltar que tais estratégias foram anteriormente trabalhadas, no capítulo em que os alunos estudaram o gênero artigo de opinião.

A propósito de não apresentar um texto expositivo sobre as teorias estudadas, concluímos que essa metodologia é insuficiente para que os alunos consigam apropriar-se dos recursos didáticos para a produção de um texto dissertativo de qualidade. É bem verdade que cada professor, ao ministrar suas aulas, pode complementar os conteúdos do LDP comentando aspectos que lhe parecerem relevantes. Por outro lado, uma obra que se apresenta com uma finalidade didática não pode abster-se de apresentar uma teoria, mínima que seja, a fim de orientar seu público-alvo a ter sucesso em provas de vestibulares diversos, conforme sugere a proposta do capítulo. Talvez essa seja uma lacuna dos LDP que algumas AE tentem resolver: ao passo que os livros têm uma larga proposta textual para dar conta, as apostilas são mais específicas no gênero *dissertação escolar*, aprofundando-se, portanto, mais em caracterizações e atendendo melhor, por conseguinte, o estudante ávido pela aprovação em exames diversos.

Voltando à descrição do livro, na seção seguinte, intitulada *Entre o texto e o discurso – Estratégias de conclusão*, os autores voltam a reproduzir modelos de redações da FUVEST, ainda sob o tema *fronteiras*. A partir daí, destacam-se conclusões exemplares, chamando a atenção do aluno para a importância de se fechar um texto com “chave de ouro” e comentando as estratégias usadas nos textos ali impressos. Depois, há uma pequena explicação sobre a necessidade de a conclusão ser o fechamento do texto dissertativo, seguido de um exercício em que o aluno é convidado a concluir um texto do mesmo tema já referido, expressando sua opinião por meio de um silogismo. Na oportunidade, o livro traz um *box* lembrando o conceito de silogismo e de premissas, mas consideramos a proposta insuficiente para que os estudantes tenham êxito na tarefa.

Ainda na mesma página, o LDP traz o *box Observatório da Língua*, onde transcreve exemplos de estereótipos e de comentários preconceituosos, identificados em redações extraídas do site Uol Educação. No nosso entender, a estratégia é bem intencionada, mas apresenta dois senões: o primeiro, de ordem estética, é que bons exemplos se misturam aos maus exemplos, o que pode causar certa confusão na hipótese de uma leitura desatenta do aluno. A segunda, de caráter metodológico, é que se fala muito naquilo que se deve evitar, porém, até o momento, o material se absteve, de fato, da tarefa de ensinar o *como* fazer a coisa certa. Nesse sentido, foi inevitável a comparação com a obra de Abaurre, Pontara e Fadel, visto que em *Português: Língua, literatura e produção de texto* as autoras demonstravam a recorrente preocupação em ensinar aos estudantes como se preparar para situações de concursos.

Assim, o estudante chega à seção *Produzir uma dissertação para o vestibular* ainda claudicante sobre o assunto (e, o que é interessante, sem ver, ler ou estudar qualquer referência ao ENEM). Nela, há somente um único tema a ser trabalhado, *A formação universitária deve ser obrigatória para o exercício profissional?* — com dois textos jornalísticos servindo de coletânea para a produção. É nesse momento que aparecem na obra instruções de como montar o texto através de perguntas motivadoras (por exemplo, sobre quais critérios e casos a lei deveria valer e sobre os critérios usados pelo STF na decisão). Logo abaixo, segue uma sugestão para o planejamento do texto, lembrando os alunos sobre a importância de tese e argumentos (entre outros itens) e o subitem *Elaboração*, no qual os autores relembram as estratégias discursivas que podem ser usadas na dissertação — mas que a bem da verdade não foram tratadas no capítulo claramente, ou sequer apontadas nas redações lidas anteriormente, à exceção da conclusão com “chave de ouro”.

Aliás, uma outra crítica metodológica: por que eleger a conclusão como segmento de destaque do texto dissertativo, sem nem ao menos serem mencionadas as outras partes do texto? Adotar essa estratégia de ensino não nos parece a opção mais válida, visto que dá uma falsa impressão aos estudantes de que o importante é, de fato, como concluir a dissertação, sendo as outras partes do texto apenas necessárias para que um candidato mostre sua habilidade no desfecho da argumentação. Para um livro que reitera, sobretudo no Manual do Professor, que sua proposta didática está na prática cidadã da produção de textos, essa ênfase assistemática a esse conteúdo específico nos parece, no mínimo, um contrassenso.

Se, até aqui, confessamos nosso desapontamento com as estratégias metodológicas usadas, foi nessa seção final do capítulo que consideramos dois aspectos relevantes na obra,

um destinado à avaliação e outro destinado à reescritura dos textos. Teremos oportunidade de melhor elucidá-los no item 5.2.4 desta pesquisa.

Por fim, o capítulo termina com o anexo Vestibular, em que temas de vestibulares diversos são trazidos, inclusive uma proposta da PUC-RJ em que o aluno é convidado a redigir um artigo de opinião. Assim, convém destacar que *Português – Ser Protagonista (3º ano do Ensino Médio)* elege a prova da FUVEST de 2009 para tratar de todo o tópico teórico de *Dissertação para o ENEM e para o vestibular* (capítulo 40), sem que haja qualquer referência ao exame. Esse fato é no mínimo curioso, se levarmos em consideração não apenas o título do capítulo, mas sobretudo a ênfase que o MP dá para as mudanças do ENEM a partir de 2009. Retornaremos a essa discussão no tópico a seguir.

5.2.3 Fundamentação teórico-metodológica para o professor

No que diz respeito aos eixos norteadores do trabalho com a produção textual, o LDP se ampara na teoria dos *gêneros textuais* de DOLZ & SCHNEUWLY (2007), derivada da teoria bakhtiniana dos *gêneros do discurso*¹²². Assim, um texto é visto como, a um só tempo, um conjunto estruturado de elementos linguísticos, cognitivos e sociais que transpõe a realidade para o mundo da linguagem. Com base nisso, entende-se que o estudo do texto, em suas possibilidades de leitura e produção, não se deve resumir ao entendimento de um conjunto de regras fixas. Usando-se a metáfora de Marcuschi (2008), “produzir um texto assemelha-se a jogar um jogo”, não sendo, portanto, uma atividade unilateral. Então,

Os gêneros do discurso, segundo a definição de Bakhtin, são “tipos relativamente estáveis” de enunciados que são reconhecidos pelos usuários da língua em determinado contexto social. Surgem da necessidade de representação e comunicação de determinado aspecto da realidade que se faz presente para um grupo de sujeitos. Por conta disso, os gêneros nascem, circulam, transformam-se e caem em desuso, de acordo com o movimento e a transformação da própria sociedade. Gêneros de prestígio social, que revelam em sua diversidade a complexidade de nosso mundo, são abordados pela coleção, sem a pretensão de realizar uma tarefa insana, impossível e ineficaz de repertoriar todos os gêneros do discurso existentes no contexto da sociedade contemporânea. Aliás, acreditamos que estabelecer uma lista exaustiva de gêneros é desnecessário para os alunos aprenderem o fundamental: que eles podem compreenderem (sic) os mecanismos de produção de textos orais e escritos e, a partir disso, qualificar as formas pelas quais estabelecem as situações de interação através dos usos da linguagem nos domínios sociais onde preferencialmente se exerce a cidadania (Manual do Professor, p. 23).

¹²² Vale dizer que o MP não explica as diferenças entre ambas as terminologias, como vimos também em outras obras deste corpus (cf. item 5.1). Acreditamos que, por terem citado a visão de Dolz e Schneuwly como derivante daquela de Bakhtin, os autores tenham usado, a partir de então, as duas teorias como sinônimas.

Dessa forma, percebemos mais uma vez o uso indiscriminado da terminologia *gêneros*, visto que a denominação *gêneros textuais* (e não *discursivos*) aparece no interior da obra. Acreditamos que o MP deveria contemplar as diferenças teóricas entre ambos os termos.

Em outro momento da obra, os autores explicam que privilegiaram os tipos *narrar*, *relatar*, *expor* e *argumentar* em virtude da orientação dos PCN. Segundo esse documento, essas esferas de organização são as mais relevantes para a formação do cidadão no Brasil, sendo mais compatíveis, assim, com o nível de amadurecimento do Ensino Médio.

Retomando a noção de gêneros do discurso, de Bakhtin, os autores consideram importante frisar a expressão *relativamente estáveis*, visto que significa que a realização de cada gênero comporta a variação segundo fatores diversos. Por isso, o LDP não apresenta os gêneros como modelos rígidos, oferecendo, na medida do possível, um exemplo da realização de cada gênero. Assim,

O desenvolvimento dos capítulos parte da leitura e do estudo do gênero em questão e termina com o momento da produção propriamente dita. O aluno se apropria das situações sociais em que determinado gênero circula e ganha sentido, e observa os elementos internos que singularizam esses gêneros em relação aos outros. Ao fim, os movimentos de escrita e reescrita visam a garantir que, progressivamente, os alunos se apropriem não somente das estratégias de escrita e leitura específicas de um gênero, como também que possam problematizar sua produção e significação nas esferas em que esses gêneros circulam, compreendendo com isso algumas das facetas da sociedade em que eles mesmos se interessem, ou seja, descortinando as trocas simbólicas que se imprimem nos jogos de interação linguística (2010, p. 24).

Especificamente no que tange ao ENEM, vemos que o MP inicia dando grande ênfase às mudanças ocorridas em 2009, citando inclusive a tentativa de o governo transformar o exame em prova unificada. Desse modo, os autores apresentam, como objetivos relacionados ao capítulo *Dissertação para o ENEM e o vestibular* (p. 414-423 do LDP), as seguintes propostas¹²³:

Objetivos gerais	Objetivos específicos
Preparar-se para enfrentar provas nas quais se exijam dissertações como o ENEM e os vestibulares	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar os aspectos da situação de produção da dissertação para o vestibular às suas características, como a referência aos fatos da atualidade; • Identificar procedimentos linguísticos de construção do texto, como vocabulário, título, estrutura argumentativa; • Associar esses aspectos formais observados à

¹²³ Manual do Professor, p. 199.

	<p>significação produzida por eles;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar os aspectos dos textos de leitura que caracterizam o gênero dissertação para o ENEM e para o vestibular.
Observar aspectos próprios da dissertação para o vestibular	<ul style="list-style-type: none"> • Observar as diferentes estratégias de conclusão da dissertação para o vestibular em redações de candidatos; • Comparar conclusões e observar os efeitos de sentido produzidos; • Desenvolver estratégias para concluir o raciocínio argumentativo de uma dissertação para o vestibular.
Observar um aspecto linguístico que pode comprometer a avaliação de uma dissertação para o vestibular	<ul style="list-style-type: none"> • Observar a presença de estereótipos e preconceitos em textos de dissertação para o vestibular; • Compreender a aquisição do conhecimento e a reflexão prévia sobre questões atuais como formas de evitar incorrer em estereótipos e preconceitos na produção da dissertação para o vestibular
Mobilizar os conhecimentos adquiridos sobre a dissertação para o vestibular na criação de seu texto	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a proposta de produção da dissertação a partir da leitura cuidadosa dos textos e imagens que a compõem e de suas instruções específicas; • Planejar a estrutura argumentativa da dissertação e as estratégias que serão utilizadas; • Avaliar a produção dos colegas simulando uma correção de vestibular (de forma objetiva e anônima), conferindo pontos aos itens da tabela de avaliação; • Reescrever o texto, melhorando todos os aspectos que ainda não tiverem alcançado um bom resultado; • Utilizar o percurso da seção para treinar outras propostas de dissertação e comparar resultados.
<p>Quadro 15 – Objetivos do ensino da Dissertação para o ENEM e para os vestibulares (coleção <i>Português – Ser Protagonista</i>)</p>	

No entanto, ao confrontarmos o capítulo *Dissertação para o ENEM e o vestibular* (p. 414-423 do LDP) com o que foi proposto no MP, vimos que a proposta didática dos autores ficou aquém do esperado. Não houve uma menção à importância do ENEM como uma avaliação do final do ciclo básico de ensino, não se tratou das competências avaliadas no exame e, o que nos pareceu mais incoerente: o LDP sequer citou temas anteriores da prova, para que os alunos tivessem condições de avaliar a importância de deixarem de lado preconceitos e estereótipos (ponto tão discutido na obra e de suma importância para a competência 5 do exame). Sendo assim, o que percebemos foi a sobrevalorização da prova da FUVEST em detrimento de qualquer outra prova de outra IES (a título de ilustração, todos os exemplos positivos de redações de candidatos foram da proposta temática desse vestibular de

2009, eleita como a proposta modelo, a partir da qual o livro fez observações diversas). Resta saber se essa estratégia mostrou uma preferência explícita dos autores pelo vestibular paulista (muitos deles talvez estivessem envolvidos na elaboração ou correção da prova) ou se os autores se eximiram de tratar do ENEM por não terem ainda em 2010, no contexto de escândalos e de falta de credibilidade por que passava o exame, dados suficientes para defendê-lo.

De qualquer forma, não podemos deixar de reiterar a incoerência de um título de um capítulo fazer referência a um tópico (no caso em questão, o ENEM), sem sequer mencioná-lo em seu conteúdo.

5.2.4 Propostas de avaliação

Sem dúvida, um tema de relevância fundamental quando se trata do ensino da *dissertação escolar* é a avaliação do texto do educando. Muito já se tratou nesta pesquisa sobre a questão, e todos os autores são unânimes na preocupação em se trazer para a PT alguma finalidade maior do que apenas o olhar crítico de uma correção *beletrista* (para usarmos o termo de Cereja e Magalhães). Nesse sentido, consideramos oportuna a proposta de *Português – Ser Protagonista (3º ano do Ensino Médio)*, por considerar a avaliação do texto pelos colegas um momento de troca de vivências e experiências, configurando, assim, o professor como um mediador nesse processo de aprendizagem. Assim, o livro sugere que cada aluno tire duas fotocópias do texto (ou copie-o à mão), a fim de que dois colegas o avaliem tanto atribuindo notas (conforme o quadro abaixo), quanto apontando qualidades e fragilidades das redações. O autor do texto não deverá ser identificado nominalmente (o livro sugere que cada aluno crie uma senha de identificação, a qual deverá ser copiada no caderno). Para melhor ilustrar a tarefa, optamos por reproduzir os critérios adotados pelo livro:

Critérios	Valor
1. Tema: delimitação adequada do tema a partir da proposta, reflexão sobre informações da proposta (sem cópias)	0-10
2. Conteúdo: dados, informações, exemplos, citações e conhecimentos adequados	0-10
3. Estrutura da dissertação: estrutura argumentativa com título, introdução, desenvolvimento e conclusão realizados adequadamente.	0-10
4. Coesão textual: adequada à argumentação, objetividade, formalidade, fluência e clareza.	0-10
5. Expressão: adequação à norma urbana de prestígio, ortografia, acentuação, vocabulário	0-10
Comentário geral sobre o texto	TOTAL

Quadro 16: Critérios de correção propostos aos alunos pelo livro Português-Ser Protagonista
(p. 421)

No que tange à reescrita dos textos, o LDP dá continuidade à tarefa de correção, pedindo que cada aluno considere atentamente a correção dos colegas-examinadores e releia o texto, buscando compreender as avaliações. Somando os dois resultados, cada estudante chegará a uma pontuação de 0 a 100. A partir de então, o livro sugere que revisões sejam feitas na ortografia, pontuação e sintaxe, a fim de que a dissertação esteja adequada à variante urbana de prestígio. Sugere também alterações para aumentar a clareza, a consistência e a credibilidade do texto, com vistas a corrigir ou refinar o ponto de vista do aluno. Quando o resultado satisfizer ao autor, outra sugestão do LDP é o desafio de escrever um novo texto, no qual cada estudante deverá adotar um ponto de vista contrário ou divergente em relação ao original. Com isso, vemos que

O entendimento da produção de textos como uma “atividade recursiva” admite a necessidade de que o produtor volte constantemente ao início do processo, siga adiante, revise-o diversas vezes antes de concluir sua tarefa. [...] [A revisão proposta pela seção Avaliação] pode ser feita pelo próprio aluno, com o objetivo de desenvolver sua capacidade de se tornar leitor de seus textos. Para isso, o livro didático oferece parâmetros de avaliação e, no encaminhamento da reescrita do texto, indica um foco para esse momento da edição final da produção (Manual do Professor, p. 24)

Logo, vemos a coerência da obra com seu respectivo MP.

No manual, encontramos ainda o item *Sobre a avaliação*, no qual os autores duramente criticam os processos avaliativos da escola tradicional, de caráter classificatório, seletivo e frequentemente punitivo, para depois valorizarem os novos paradigmas educacionais, no entender dos quais a visão de “erro” deve ser encarada como parte essencial do processo ensino e aprendizagem. Nesse sentido,

O “erro” não ode mais ser visto como um “problema a ser combatido”, mas deve ser encarado como parte fundamental do processo ensino-aprendizagem: ele é uma evidência dos ricos processos mentais por meio dos quais os alunos experimentam a realidade, criam hipóteses sobre o seu objeto de estudo, confrontam-nas às hipóteses de seus pares, desestabilizam-nas e criam novas concepções que devem ser aplicáveis e aplicadas à realidade (Manual do Professor, p. 36).

Mesmo defendendo a avaliação formativa, o MP reconhece que a tarefa exige “uma boa dose de organização do professor” (p. 37), visto que, nas palavras de Marcuschi e

Cavalcante (2005, p. 148), “[a avaliação formativa] considera o processo, envolve a autoavaliação e não se restringe ao domínio de conteúdos, mas inclui competências e habilidades”. Com isso, as sugestões de cada unidade de *Português – Ser Protagonista volume 3*

buscam sinalizar marcos de avaliação, indicando ao professor que os aspectos do processo de aprendizagem dos alunos podem ser aferidos em cada situação: compreensão e aplicação de conceitos, proficiência na produção de gêneros orais e escritos, habilidade para trabalhar em grupo, capacidade de autoavaliação e de avaliação do outro de forma crítica, ética, construtiva, entre outros (Manual do Professor, p. 37).

Podemos afirmar, então, que o item proeminente do LDP ora analisado foi a clareza do MP quanto aos aspectos avaliativos a serem usados nas aulas de PT. Com clareza e precisão, os autores conseguiram mostrar seu posicionamento sobre o assunto, valendo-se também das recentes publicações sobre o tema.

Assim, acreditamos que a obra tenha conseguido alcançar o objetivo de demonstrar que

As ações de avaliação dos alunos são, na mesma medida, ações de autoavaliação do professor. Com base nos objetivos traçados, os dados colhidos a partir dos marcos avaliativos estabelecidos para cada conjunto de atividades devem indicar “em que ponto se está, e o que é preciso fazer para se chegar aonde se pretende” (Manual do Professor, p. 38).

5.3 Português: linguagens

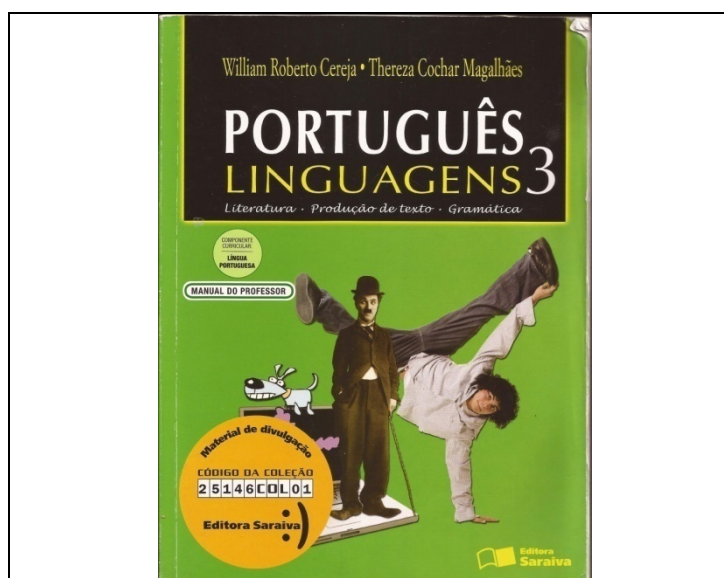


Ilustração 3 – Capa do Livro de Português Linguagens

Desde a década de 90, a coleção *Português: linguagens* configura-se talvez como a obra mais conhecida entre professores e alunos, sendo apontada por algumas resenhas do MEC como uma das mais completas e inovadoras entre as analisadas. No que diz respeito ao atendimento às necessidades de um mercado editorial, é possível que a coleção tenha sido uma das mais rentáveis do mercado, em virtude de sua orientação vanguardista de privilegiar a semântica nos textos e, também, em virtude de suas constantes atualizações.

O livro é dividido em quatro unidades, cada uma com onze ou doze capítulos, sendo apenas dois, no total, voltados à produção do texto dissertativo-argumentativo. Como uma crítica metodológica à constituição da obra, ressaltamos que esta não secciona as partes de Português, Literatura ou Produção Textual, diferentemente das outras aqui estudadas. Acreditamos que essa opção tenha um aspecto negativo no trabalho com o texto, visto que tal estratégia pormenoriza a importância da PT frente aos demais conteúdos.

No que tange à apresentação visual da obra, as críticas são muitas. O excesso de cores e de imagens nas páginas faz com que a leitura do livro torne-se cansativa e desgastante. Há uma série de desenhos que parecem ser propostos sem uma finalidade específica, apenas para dar colorido ao texto, tornando a obra mais palatável para um público jovem. A sensação que se tem é a de que o não verbal torna-se um imperativo, sendo necessário fazer uso desse recurso sob qualquer custo. Especificamente nos capítulos voltados para a *dissertação escolar*, tem-se que a escolha do verde em dégradé para a apresentação dos textos de apoio ajuda a torná-los desinteressantes, já que a própria cor, muito apagada e pálida, contribui para que o aluno não sinta vontade de ler as obras.

Merece crítica à parte a fonte escolhida para apresentar cada seção dos capítulos. Por ser muito arredondada, ela se torna infantilizada, o que nos parece pouco coerente numa proposta de Ensino Médio. Essa opinião se ratifica se analisarmos os desenhos que a acompanham: com imagens de livros sobrepostos ou de globos terrestres coloridos, tudo isso ajuda a compor um quadro inadequadamente infantil para a obra.

É importante frisar que *Português linguagens: volume 3* é o único LDP analisado que oferece capítulos voltados exclusivamente para o ENEM. Em cada unidade, o livro traz um capítulo final, com informações exclusivas (e importantes) sobre as provas de exames diversos. Sem eximir a obra da responsabilidade de trabalhar a interpretação de texto em cada capítulo, a estratégia oferece a possibilidade de os autores trabalharem técnicas específicas de leitura, com questões anteriores do ENEM ou de vestibulares diversos para ilustrar cada item estudado.

Isso evidencia a orientação da obra em atender aos anseios de um público que pretende ingressar em um curso superior.

5.3.1 Concepções teóricas adotadas

A apresentação de *Português linguagens: volume 3* inicia com a contextualização do termo *linguagem*, enfatizando que esta perpassa cada uma de nossas atividades individuais e coletivas. Com isso,

Verbais, não verbais ou transverbais, as linguagens se cruzam, se completam e se modificam incessantemente, acompanhando o movimento de transformação do ser humano e suas formas de organização social. (2010, s/d)

Assim, um dos objetivos do LDP é resgatar a cultura em língua portuguesa nos seus aspectos artísticos, históricos e sociais, e, ao mesmo tempo, cruzá-la com outras culturas e artes.

No que tange à leitura e à produção de textos, o livro se dispõe a preparar o aluno para os desafios do ENEM e dos vestibulares, oferecendo-lhe “condições para que produza, com adequação e segurança, textos verbais, orais e escritos, de diferentes gêneros” (2010, s/d), entre os quais os autores citam o texto dissertativo–argumentativo para o vestibular – gênero que, aliás, ocupa dois capítulos específicos do LDP, entre os quatro apresentados na obra.

Com relação, especificamente, ao capítulo *O texto dissertativo –argumentativo*, o primeiro voltado para o ensino da dissertação escolar na obra, os autores contextualizam o texto dissertativo como um gênero argumentativo, inserindo seu estudo com uma breve explanação a ser discutida a seguir. Com isso, lemos que

Nas aulas de Produção textual, tradicionalmente a escola tem trabalhado com um tipo de texto chamado *dissertação*. Alguns exames de seleção, como os vestibulares e os chamados vestibulinhos para escolas técnicas e para escolas do ensino médio, também exigem a produção de um texto dissertativo.

Dissertar é o mesmo que explanar sobre um tema, desenvolvê-lo. Em princípio, o texto dissertativo não está comprometido com a persuasão, e sim com a transmissão de conhecimentos. Apesar disso, os temas propostos para o texto dissertativo são quase sempre polêmicos – maioridade penal, desarmamento, violência urbana, meio ambiente, ética. Por essa razão, o que se espera é um texto em que seu autor analise e discuta o tema proposto, defenda seu ponto de vista e, às vezes, proponha soluções. Além disso, a *dissertação escolar* apresenta uma estrutura formada por três partes convencionais - a tese (ou idéia principal), o desenvolvimento e a conclusão -, que coincidem com a estrutura da maior parte dos gêneros argumentativos (2010, p.336)

Na leitura do fragmento, identificamos a referência explícita à importância dos concursos vestibulares, ao fim do Ensino Médio. Se por um lado, é fato que a educação básica culmina num exame de ingresso para a universidade - e, inevitavelmente, a aula de PT tem de prestar-se também para esse fim; por outro, os autores abordam o assunto vestibular de forma generalizante, tratando os temas das provas de forma leviana. A título de exemplo, o fragmento transcrito afirma que os temas polêmicos são a tônica das provas de concursos, quando, na verdade, nunca o ENEM abordou um assunto dessa natureza.

Quanto à definição de dissertação, há uma rápida referência às características expositivas e argumentativas do texto; entretanto, consideramos essa definição insuficiente – mais que isso, acreditamos que o LDP perdeu uma oportunidade importante de frisar as características estruturantes da tipologia dissertativa, algo que seria esperado na ocasião, conforme o próprio livro prevê.

No que diz respeito às concepções teóricas usadas no MP, o livro se posiciona como um material didático-pedagógico centrado na perspectiva dos “gêneros textuais ou discursivos, sem deixar de lado alguns aspectos relacionados com a tipologia textual, tais como (...) as técnicas de argumentação a serviço dos gêneros argumentativos, e assim por diante” (MP, p. 11). Assim, além de apontar os gêneros textuais e discursivos como sinônimos, algo já amplamente debatido. Nesta tese, vemos, ainda uma vez, uma teoria pedagógica que aparece no MP, mas deixa a desejar nos capítulos apresentados ao aluno.

Aprofundaremos esse item ao nos referirmos ao MP da obra.

5.3.2 Metodologia usada no ensino da Dissertação Escolar

Conforme pudemos notar nas outras obras já analisadas, é praxe que os LDP apresentem textos argumentativos a partir dos quais os alunos apontam características dissertativas relevantes. Dessa maneira, *Português linguagens: volume 3*, assim como *Português – Ser Protagonista*, abstêm-se de apresentar para os estudantes algumas informações relevantes, preferindo que os alunos as infiram pelas sucessivas perguntas sobre os textos, feitas pelos livros didáticos. O xis da questão é que, ao se privarem de teorizar quando se faz pertinente, as obras sobrecarregam o momento da produção, com uma série de *dicas e macetes*.

Isso se aplica ao capítulo *O texto dissertativo-argumentativo*. No fim do capítulo, há uma proposta de redação sobre o preconceito linguístico, apresentada com uma coletânea verbal e não verbal. Primeiro, apresenta-se parte do artigo *O novo caipira* de Xico Graziano, publicado em *O Estado de São Paulo*, em 22 de junho de 2004. Depois, seguem o texto “As

peças sem instrução falam tudo errado”, de Marcos Bagno, a tirinha *Pé de moleque*, de Chico Bento (da autoria de Maurício de Souza), e a tirinha Xaxado, que também registra uma fala regional. Após a leitura, o aluno é convidado a dar sua opinião no debate, sendo orientado a responder algumas perguntas levantadas pelo LDP. Só então, quando o aluno está em vias de redigir o texto, os autores apresentam um esquema para a produção, sugerindo que esta possa ser montada como tese + argumento 1 + argumento 2 + argumento 3 + conclusão. Como apontamos em outros momentos da pesquisa, acreditamos que a preferência por só tratar de características específicas do texto na proposta de redação seja uma estratégia falha, visto que os autores mencionam aspectos importantes superficialmente, o que não contribui para a eficiência da produção escrita dos alunos.

Com relação ao capítulo *O texto dissertativo-argumentativo: o parágrafo*, o livro assume a preocupação (estruturalista) de ensinar aos alunos técnicas para a construção dos parágrafos, elencando-as em dez itens – mas a obra não usa a abordagem de tratar de introdução, desenvolvimento e conclusão em suas particularidades.

Desse modo, segundo os autores, as principais formas de produzir um bom parágrafo seriam: a *declaração inicial* (a ideia-núcleo é apresentada na primeira frase), a *alusão histórica* (a contextualização histórica pode ocupar parte do parágrafo ou todo ele), a *interrogação* (a pergunta serve de recurso retórico para que o aluno a responda no decorrer do texto), a *oposição* e a *comparação* (tipo de parágrafo que se organiza em torno do confronto ou da comparação entre duas realidades diferentes no tempo e no espaço), a *citação* (referência à citação direta de outra obra), a *divisão* (subdivisão da ideia-núcleo em outras ideias menores), a *exemplificação* (ilustração de casos famosos para a montagem do parágrafo), o *detalhamento* (minúcias do tema abordado são citadas para enriquecer o texto) e a *ilustração* (pequena narrativa usada como mote para a construção do parágrafo). Vale dizer que, no capítulo anterior, os autores já pediram para que os alunos identificassem tais características nos parágrafos do texto *A cultura da amizade* (p. 337), uma redação de aluno escrita na situação do vestibular da Fuvest 2008.

Convém ainda ressaltar que ambos os capítulos não fazem referência a qualquer tema de ENEM ou de vestibular, o que dificulta ao aluno ter uma melhor compreensão da realidade do exame. Após trazer as técnicas para elaboração de parágrafos, Cereja e Couchar apenas sugerem um exercício no qual os alunos devem dar continuidade a frases (soltas) de acordo com as técnicas aprendidas, para depois proporem um tema dissertativo-argumentativo sobre a juventude atual.

Em outras palavras, pensamos que a obra fica aquém do que aquilo a que se propõe na apresentação dos conteúdos aos alunos.

5.3.3 Fundamentação teórico-metodológica para o professor

Sem dúvida, esta é a parte que mais se destacou na análise, em virtude de os autores preocuparem-se em contextualizar todas as novas teorias textuais para os docentes afastados dos bancos universitários e dos cursos de capacitação. A impressão que tivemos foi que qualquer professor interessado no ensino da PT poderia contar com o MP da obra para compreender as principais mudanças empreendidas na disciplina nos últimos tempos.

Ressaltando que o desenvolvimento de uma concepção *beletrista* parte da trilogia narração-descrição-dissertação, os autores condenam esse ensino, entendendo-o como algo especificamente voltado para duas finalidades: a formação de literatos (no caso de o aluno se aprimorar nos dois primeiros tipos de textos), ou a formação de cientistas (se o aluno se destacar na terceira tipologia) (MP, p. 13). Outra crítica a essa concepção seria a de que ela apresenta uma visão equivocada de que *narrar* e *descrever* seriam ações mais fáceis do que *dissertar* (o que justificaria esse ensino só acontecer no final dos segmentos do Ensino Fundamental e Médio). É no intuito de combater esse ensino tradicional que Cereja e Magalhães defendem o ensino pautado nos gêneros¹²⁴ e na proposta dialógica de Mikhail Bakhtin. Com isso, lemos que

Contrariando essa visão [beletrista], o ensino da produção de textos na perspectiva dos gêneros compreende que o resultado é mais satisfatório quando se põe o aluno, desde cedo, em contato com uma verdadeira *diversidade textual*, ou seja, com os diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, inclusive aqueles que expressam opinião. Além disso, compreende também que a aprendizagem deva se dar em espiral, isto é, que os gêneros devam ser periodicamente retomados e seu estudo aprofundado e ampliado, de acordo com o ano, com o grau de maturidade dos alunos, com suas habilidades linguísticas e com a área temática de seu interesse (MP, p. 13).

Também é orientação do MP compreender um gênero textual como uma ferramenta, metáfora criada por Bernard Schneuwly para ilustrar que o gênero é “um instrumento que possibilita exercer uma ação linguística sobre a realidade” (MP, p. 12), destacando que o uso dessa ferramenta resulta em modelos vantajosos de aprendizagem, visto que amplia não só as

¹²⁴ Um detalhe interessante: a obra *Português linguagens: volume 3* assume como sinônimos os termos *gêneros textuais* e *discursivos*. Assim, lemos no MP: “Segundo Bakhtin, todos os textos que produzimos, orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas. Essas características configuram diferentes textos ou gêneros textuais ou discursivos, que podem ser caracterizados por três aspectos básicos coexistentes: o tema, o modo composicional (a estrutura) e o estilo (usos específicos da língua) (p. 12).

capacidades individuais do usuário, mas também seu conhecimento sobre a própria ferramenta de ensino. Desse modo, os autores acrescentam que, no plano da linguagem, o ensino dos gêneros que socialmente circulam entre os indivíduos não só amplia a competência discursiva e linguística dos estudantes, como lhes aponta um sem-número de formas de participação social que eles podem apresentar, fazendo uso da linguagem de maneira cidadã. Nesse sentido, transpor os gêneros para o universo escolar (transformando-os em objeto de estudo) exige não só observar o desenvolvimento dos alunos em relação às suas capacidades linguísticas, mas também proceder a uma seleção dos gêneros mais interessantes aos objetivos escolares, pensando-se em uma progressão curricular e em sequências didáticas que permitam aos estudantes o contato, o estudo e a apropriação dos gêneros textuais. Com base nessa premissa, os pesquisadores de Genebra, baseando-se nas teorias de aprendizagem de Vygotsky, entendem que “a construção de uma progressão curricular deva levar em conta a necessidade de trabalhar em espiral, em todos os níveis escolares, gêneros dos diferentes grupos” (MP, p. 14). Assim, o livro apresenta proposta de Schneuwly e Dolz, adiantando que o agrupamento idealizado pode ser discutido e aprimorado, mas ressalta que este serve de ponto de partida para que os professores pensem em uma progressão curricular no ensino básico. Vejamo-lo:

Domínios sociais de comunicação Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
<p style="text-align: center;">Cultura literária ficcional NARRAR Mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</p>	<p>Conto maravilhoso Conto de fadas Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Narrativa mítica <i>Sketch</i> ou história engraçada Biografia romanceada Romance Romance histórico Novela fantástica Conto Crônica literária Adivinha Piada ...</p>

<p>Documentação e memorização das ações humanas RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</p>	<p>Relato de experiência vivida Relato de viagem Diário íntimo Testemunho Anedota ou caso Autobiografia Currículo ... Notícia Reportagem Crônica mundana Crônica esportiva ... Histórico Relato histórico Ensaio ou perfil biográfico Biografia ...</p>
<p>Discussão de problemas sociais controversos ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</p>	<p>Textos de opinião Diálogo argumentativo Carta de leitor Carta de reclamação Carta de solicitação Deliberação informal Debate regrado Assembleia Discurso de defesa (advocacia) Discurso de acusação (advocacia) Resenha crítica Artigos de opinião ou assinados Editorial Ensaio</p>
<p>Transmissão e construção de saberes EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</p>	<p>Texto expositivo (em livro didático) Exposição oral Seminário Conferência Comunicação oral Palestra Entrevista de especialista Verbete Artigo enciclopédico</p>

	Texto explicativo Tomada de notas Resumo de textos expositivos e explicativos Resenha Relatório científico Relato oral de experiência ...
Instruções e prescrições DESCRIVER AÇÕES Regulamentação mútua de comportamento	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Comandos diversos Textos prescritivos ...
Quadro 17 – Gêneros orais e escritos na escola (SCHNEUWLY e DOLZ, 2011, p. 51-2)	

Com esse tipo de trabalho, os autores acreditam que o ato de escrever seja dessacralizado e democratizado (p. 15), visto que todos alunos têm condições de aprender e exercitar todos os tipos textuais. Mais que isso, o papel do “professor de redação” é redefinido, passando a ser visto, por meio da proposta de ensino dos gêneros, como o especialista nas diferentes modalidades, orais e escritas, de usos sociais.

Para finalizar, acreditamos que o MP cumpriu sua função, uma vez que explicou a teoria à qual se filiou didaticamente, esclarecendo bem sua filosofia de trabalho. A despeito de alguns detalhes, como a lacuna na abordagem da temática da *avaliação*, comentada no item abaixo, consideramos o melhor manual entre as obras analisadas, por ser o de mais fácil (e prazerosa) leitura e o de maior objetividade no tratamento do ensino da PT.

5.3.4 Propostas de avaliação

O LDP não trata do assunto especificamente nos capítulos voltados para o ensino da *dissertação escolar*. O máximo que encontramos foi o *box* a seguir, na seção *Produzindo o texto escrito*:

Avalie seu texto dissertativo-argumentativo

Observe se seu texto apresenta três partes essenciais: introdução (com a tese ou ideia central), desenvolvimento e conclusão; se no desenvolvimento os argumentos fundamentam devidamente o ponto de vista, estabelecendo relações de causa e efeito ou apoiando-se em comparações, depoimento ou citações de pessoas especializadas no assunto, dados estatísticos, pesquisas, alusões históricas etc.; se a linguagem empregada está adequada ao gênero, ao público e à situação (2010, p. 340).

Tal explicitação aparece no momento em que o aluno é convidado a produzir seu próprio texto, ou seja, não há um segmento da obra voltado propriamente para esse assunto na parte teórica do livro, explicando, por exemplo, critérios de avaliação bem definidos e específicos. Se, por um lado, é bem verdade que o aluno, por meio das explicações dadas, pode enxergar seu próprio texto criticamente, por outro isso não é suficiente para classificarmos o conteúdo do *box* como um critério de avaliação palpável.

No que tange ao assunto no MP, há um item intitulado *Avaliação da produção de texto*. Nela, os autores propõem que a fórmula tradicional de ensino do texto seja abandonada. Assim, lemos:

Um trabalho de produção de texto organizado sob a perspectiva de gêneros textuais e da textualidade deve levar em conta critérios diferentes de avaliação.

Se, antes, a avaliação de textos produzidos era feita com base em critérios gramaticais e literários – por exemplo, linguagem de acordo com a variedade padrão, vocabulário culto e emprego de recursos literários –, quando se trabalha sob a perspectiva de gêneros, a avaliação deve levar em conta critérios diferentes, específicos do gênero. (...)

Não é necessário que o professor corrija *todas* as produções de texto. Como parte de um *processo*, a correção exclusivamente gramatical, ou que procura atender a uma exigência burocrática de atribuir nota, pode ser até negativa para o aluno que ainda está desenvolvendo sua capacidade de produção verbal escrita. É necessário que o professor avalie o processo pelo qual passa o aluno individualmente e a classe como um todo e interfira nesse processo, a fim de fazer os ajustes necessários.

Em vez de o professor assumir o papel de leitor e juiz exclusivo do texto do aluno, convém que se abra o leque das interações: os próprios alunos podem ler, analisar e criticar os textos dos colegas, sugerir mudanças, questionar trechos obscuros etc. Não há o que temer: na condição de leitores, os alunos normalmente são tão ou mais críticos em relação ao texto do colega do que em relação ao próprio texto. O produtor do texto, por sua vez, tendo diferentes leitores, verá mais sentido em seu trabalho e passará a ajustá-lo a esse público.

Além disso, é importante que o aluno aprenda a avaliar o próprio texto, desde que devidamente orientado sobre os critérios a serem observados (...) – e crie o hábito de reescrevê-lo, se necessário, para adequá-lo à finalidade do gênero trabalhado (MP, p. 19-20).

Sem dúvida, a *teoria dos gêneros* permite ao professor exercer um papel menos punitivo, tratando o texto do aluno como uma produção social, com uma finalidade, um momento histórico e um porquê – e não apenas um conjunto de linhas escritas para serem corrigidas e criticadas. Uma vantagem dessa proposta é incluir outros alunos, colegas de classe, como interlocutores do processo. Sem dúvida, essa estratégia, além de dialógica, prevê que o texto abrange várias esferas sociais além da sala de aula.

Assim, a despeito de reconhecermos que o MP aborde o tema avaliação com propriedade, acreditamos que houve uma lacuna do material ao não propor para os professores critérios pré-estabelecidos de correção de texto. Desse modo, a única referência a qualquer parâmetro de avaliação foi retirado do artigo *Avaliação da produção textual no ensino médio*¹²⁵, de Irandé Antunes. Eis os elementos propostos pela pesquisadora:

- a) Elementos linguísticos – Esse critério abrange não apenas o conjunto de normas gramaticais da variedade padrão, mas também a escolha do léxico, aspecto geralmente esquecido.
- b) Elementos de textualização – Dizem respeito aos diversos elementos responsáveis pela textualidade do texto, ou seja, coesão, coerência, informatividade, intertextualidade, sequenciação, etc.
- c) Elementos da situação – Envolvem o conjunto de aspectos que fazem parte da situação de produção e recepção do texto, ou seja, as intenções pretendidas, as restrições do gênero textual, o domínio discursivo, o conhecimento prévio de situações análogas e de outros discursos, o interlocutor previsto e a ancoragem do texto (MP, p. 19).

Certamente, os critérios podem ser adotados como estratégia docente, mas, se repararmos bem, o item *elementos da situação* é muito amplo, o que dificulta seu uso nas avaliações escolares. É nesse sentido que afirmamos o quanto a obra deixa a desejar quanto à aplicabilidade dos critérios sugeridos.

Em síntese, o tema *avaliação*, em *Português linguagens: volume 3*, não é tratado com os alunos, nem é abordado objetivamente com os professores.

5.4 Sistema UNO de Ensino

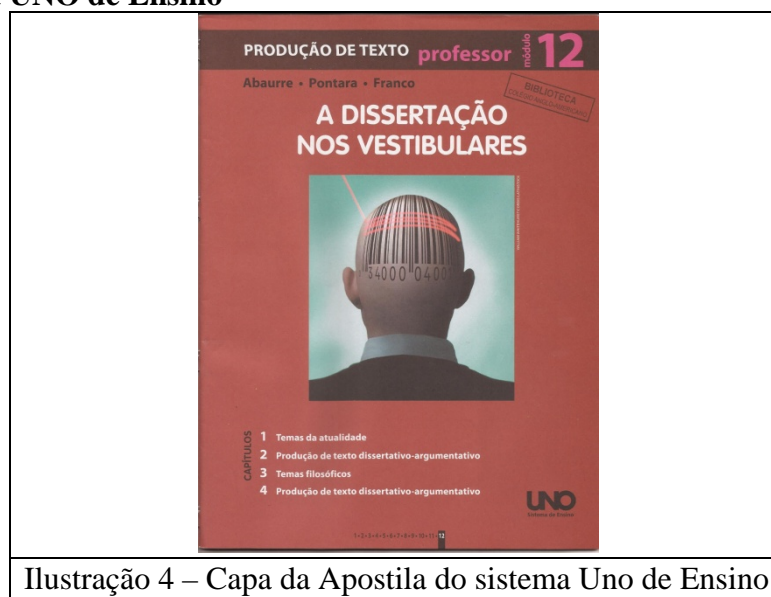


Ilustração 4 – Capa da Apostila do sistema Uno de Ensino

¹²⁵ Avaliação da produção textual no ensino médio. In: Brunzen, C. e Mendonça, M. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

Criado com base na experiência da Editora Moderna na área de publicação didática e paradidática, o Sistema Uno de Ensino promete oferecer às escolas conveniadas soluções educacionais para que atinjam alto desempenho no processo de ensino e aprendizagem, preparando os alunos de forma a que obtenham os melhores resultados em exames e concursos diversos¹²⁶.

De acordo com a proposta explícita no *site* do sistema, o material didático Uno (também com conteúdo digital) tem como objetivo a aquisição de conceitos científicos e o uso desses conceitos para a interpretação do mundo. Segundo os autores, é dessa forma que as apostilas são elaboradas: visando a que os alunos possam tornar-se indivíduos realizados e cidadãos plenos.

Ainda conforme o *site*, o material didático é mais do que um módulo apostilado, mas sim uma estrutura desenvolvida de forma a favorecer o desenvolvimento do aluno, agregando valor à proposta pedagógica de cada escola. Com seu portfólio de apoio pedagógico (exclusivo, usando o termo da própria empresa), são oferecidos, além do livro do aluno, o livro do professor (com gabarito das questões e propostas sugeridas para ação em sala de aula) e o manual do professor (com proposta pedagógica do segmento de cada disciplina, incluindo habilidades e competências buscadas na obra). A editora acredita que assim o educador sintase motivado e reconhecido, uma vez que o sistema não é um método facilitador, mas um “instrumento potencializador de seu talento e responsabilidade pedagógica”.¹²⁷

No caso do material de produção de texto especificamente, Maria Luiza Abaurre, experiente autora de livros didáticos, ex-corretora e ex-elaboradora de provas da UNICAMP, ex-assessora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), é o nome responsável pelo material, dividindo a responsabilidade com Marcela Pontara e Rosana Maria Franco. Vale lembrar que as duas primeiras autoras, Abaurre e Pontara, também dividem a produção do livro *Português: Língua, literatura e produção de texto (volume único)*, analisado no item 5.1.

As apostilas voltadas para a PT no Ensino Médio somam 12 no total. Delas, duas específicas (as duas últimas) tratarão da dissertação no vestibular. No módulo 11, *A estrutura do texto dissertativo*, encontramos a seguinte divisão: *Dissertação: a elaboração de um projeto de texto*, *Produção de texto dissertativo-argumentativo*, *Dissertação: começar e*

¹²⁶ Conforme informações retiradas da página www.sistemauno.com.br/quemsomos.html (Acesso em 24 de fevereiro de 2013).

¹²⁷ www.sistemauno.com.br/main.jsp?lumChannel (Acesso em 24 de fevereiro de 2013).

concluir e Produção de texto dissertativo-argumentativo. No módulo 12, *A dissertação nos vestibulares*, temos: *Temas da atualidade, Produção de texto dissertativo-argumentativo, Temas filosóficos e Produção de texto dissertativo-argumentativo*. Todas elas são acompanhadas do manual do professor que, por sua vez, é dividido em: *Conteúdo analítico, Objetivos do módulo e de seus capítulos, Conteúdos conceituais e procedimentais, Estratégias para a ação docente, Avaliação do aprendizado e Enriqueça sua aula*. A partir de 2013, todo o conteúdo foi entregue ao professor em um *Ipad* (e não mais em papel), tornando o aparelho instrumento indispensável em sala de aula. Com isso, todo professor pode ministrar sua aula acessando o conteúdo didático da AE pelo *Apple TV*.

No que tange à disposição gráfica do material, as apostilas apresentam uma unicidade de cores (no caso de PT, todas têm capa cor de vinho e apresentam uma foto colorida – relacionada com o conteúdo a ser aprendido – centralizada na frente). Elas são bem diagramadas (há margem, as fotos trazem cores nítidas, o papel tem qualidade etc.), trazem textos coloridos (reproduzidos em letras legíveis) e contam com bastante espaço, não só para a resposta de questões (espaços pautados), como também nas laterais das páginas, caso o aluno queira fazer alguma anotação extra.

Um detalhe que nos chamou a atenção é que as apostilas do Sistema Uno chegam aos alunos encadernadas de forma semelhante a um fichário. Com isso, os alunos podem separar quais materiais devem levar em cada aula, o que facilita o manuseio e diminui consideravelmente o peso das mochilas escolares. Esse critério da portabilidade pode, inclusive, ser um dos elementos distintivos que têm feito muitas escolas optarem por AE em vez de LDP.

Enfim, entre todos os materiais apostilados em análise, foram as AE do Uno que aparentaram maior respeito e preocupação com o desempenho docente em sala.

5.4.1 Concepções teóricas adotadas

Em todo o material de PT do Sistema UNO, em sucessivas vezes os autores referem-se aos gêneros discursivos para ilustrar como o trabalho com eles pode possibilitar aos alunos operar com diversas opções tipológicas, simultaneamente. No MP, por exemplo, há dois subitens interessantes: um voltado à leitura e escrita numa perspectiva discursiva e outro voltado aos gêneros do discurso e às suas relações entre a linguagem em seus contextos de uso. Tal abordagem, entre as AE, é a que mais se aproxima dos LDP, talvez até em virtude de Abaurre e Pontara serem autoras dos dois tipos de material.

No caso específico do capítulo que trata da *dissertação escolar*, entretanto, abordagens teóricas não ocorrem. A título de exemplo, não há sequer a definição de texto dissertativo no material analisado, e toda a orientação da AE tem em vista o pragmatismo imposto pelos concursos vestibulares.

Quanto ao MP, especificamente nas duas apostilas estudadas, não há espaço para a teorização, assim como na AE dos alunos. A proposta do material está voltada para a ação em sala de aula, não cabendo, portanto, explicações acadêmicas sobre os temas a serem ministrados em aula. A bem da verdade, as únicas referências a conteúdos conceituais que detectamos foram aquelas propostas nos quadros em que os objetivos das aulas eram expostos – e em nenhum momento se tratou de questões linguísticas nesse espaço.

Porém, o MP completo que acompanha o conjunto de doze apostilas, intitulado *O ensino de produção textual*, esmiúça as referências teóricas usadas pelas autoras para criar os módulos de PT, citando, inclusive, as competências exigidas pelos parâmetros curriculares de Ensino Médio. Acreditamos que tudo isso sirva de base para justificar a divisão dos módulos de PT – os quais começam pelos gêneros que individualizam as opiniões do homem no mundo (relatos, diários, *blogs* etc) até chegarem aos textos mais abstratos (como os editoriais e as dissertações para o vestibular).

Visto tudo isso, é inegável que a experiência das autoras em produções anteriores de livros didáticos foi definitiva como linha de ação do material apostilado UNO que, conforme veremos nos próximos itens, tem mais afinidade com outros LDP do que com as outras AE analisadas nesta pesquisa.

5.4.2 Metodologia usada no ensino da Dissertação Escolar

A AE começa por apresentar uma foto de Ferreira Gullar em seu gabinete, concentrado na tarefa de escrever. A partir daí, o material trata das dificuldades e desafios de organizar um texto bem redigido.

O capítulo 1 começa com a proposta de redação do vestibular da FUVEST 2008, cujo foco era a qualidade da informação no mundo digital. Assim, a AE prioriza o tratamento da coletânea, frisando a importância de sua leitura produtiva – para isso, são organizadas cinco perguntas em sequência, todas elas voltadas para a compreensão das instruções dadas pela banca do referido concurso. Depois, trata-se do tópico *Como obter informações essenciais*, no qual o aluno é orientado a desenvolver um projeto de texto antes de iniciar a tarefa de escrita de sua redação, até que as autoras propõem, em *Projeto de texto: a organização da argumentação* (p. 09), os seguintes itens:

Procedimentos básicos para criar um projeto de texto

- Fazer a leitura completa da proposta (tema + conjunto de informações que o acompanha);
- Determinar quais são as possibilidades de análise da questão tematizada e identificar quais informações são necessárias para desenvolver essa análise;
- Ler e interpretar, com muita atenção, todas as informações que acompanham o tema proposto;
- Optar por uma via de análise, tomando por base as informações analisadas e as possibilidades de desenvolvimento identificadas;
- Retomar as informações disponíveis, já devidamente interpretadas, para determinar quais podem ser úteis no desenvolvimento da via de análise escolhida;
- Integrar, à análise feita, outras informações pertinentes que não tenham sido fornecidas com o tema proposto.

Com isso, apresenta-se o resultado do que seria um bom projeto de texto, com um exemplo de redação escolhida pela FUVEST como uma das melhores do ano de 2008. Ainda uma vez, a AE apresenta outra redação nota 10,0 do mesmo vestibular, agora seguida de perguntas de interpretação de texto. Dessa forma, é possível notar a preocupação das autoras com o uso produtivo das coletâneas que normalmente precedem as provas dos exames de ingresso nos cursos superiores.

Nos itens intitulados *Produção de texto dissertativo-argumentativo* (os itens pares da apostila), há aproximadamente cinco páginas repletas de textos com linguagens diversas, veiculados nas mais variadas mídias. Com quadros coloridos, as propostas trazem múltiplas informações para que o aluno esteja amparado de vários argumentos no momento de efetivamente redigir sua dissertação. Então, ao apresentar o tema a ser discorrido, as autoras sugerem, no subitem *Elaboração*, perguntas que os alunos deverão responder, tais como: qual é o ponto de vista que você pretende defender sobre o tema [o papel da propaganda na construção de valores que afetam o nosso comportamento]? Como será a introdução da questão? Que aspectos precisam ser abordados ao longo do texto? Como você conduzirá o leitor até a conclusão pretendida? — entre outras. Vale acrescentar que é apenas no módulo 11, item 3, que a apostila propõe-se a ensinar aos alunos estratégias de introdução e conclusão dissertativas.

Aliás, cumpre dizer que, ao ensinarem os parágrafos introdutórios e conclusivos, as autoras se limitam a abordar poucas estratégias de cada um, sobretudo no caso da conclusão. Isso sem contar o menosprezo ao desenvolvimento como item à parte, algo que também notamos no LDP da autoria de Abaurre e Pontara. Aliás, cumpre dizer que os mesmos subitens foram usados nas duas obras (apresentação da questão a ser tratada, abordagem

histórica, uso de imagens/metáforas, uso de citações, antecipação da conclusão), com a diferença de que, na AE, houve mais espaço para a amostragem de textos nota 10,0 do vestibular da Unicamp 2004 e de textos de jornal com estrutura dissertativa.

No módulo seguinte, a apostila trata das diferentes propostas temáticas que os alunos podem encontrar nos vestibulares, de temas atuais a temas filosóficos. Sendo assim, o material traz propostas de concursos diversos (ITA-SP, UFSC, ENEM etc), preocupando-se em discutir com os alunos maneiras de desenvolver os textos com o suporte das respectivas coletâneas. Essa é a tônica da apostila módulo 12: comentar temáticas diversas, para (supostamente) preparar os alunos para a possibilidade de enfrentá-las nas provas que virão.

Um detalhe que nos chamou atenção foi a diferença da abordagem da AE para o LDP. Ao passo que a parte teórica dos materiais apresenta poucas mudanças, as propostas temáticas parecem bem diferentes, com a AE muito mais preocupada em elucidar detalhes das provas do ENEM do que os livros didáticos. Isso fica evidente nas páginas 26 e 27 do módulo 12, quando vemos as competências de correção dos textos do ENEM, seguidas de uma cópia escaneada de redação de aluno. Pensamos que essa estratégia seja válida para fazer com que os candidatos ao exame notem não só especificidades da folha de redação do concurso, bem como características estruturantes do texto apresentado.

A essa altura da análise dos materiais, já é possível afirmar que cada um deles tem suas peculiaridades, mas é fato que as apostilas são muito mais transparentes ao evidenciar sua preocupação com o sucesso dos alunos em provas diversas do que os LDP. Resta saber se essa orientação é inerente à história dos apostilados, ou se tem relação com a classe social dos alunos de classe média alta, estudantes de escolas particulares que, via de regra, adotam AE.

5.4.3 Fundamentação teórico-metodológica para o professor

Entre as AE analisadas, o Sistema UNO é, sem dúvida, o que mais enaltece o papel docente como mediador do processo ensino e aprendizagem. Ao receber o conjunto de apostilas do Ensino Médio, cada professor recebe um módulo de orientação geral sobre o ensino da PT, além de um módulo individualizado para cada apostila a ser trabalhada. Com isso, os autores preocupam-se em, a cada ponto, oferecer estratégias de aula (com descrição da teoria expositiva do capítulo, objetivos e estratégias, etc.), apontar bibliografia atualizada sobre o tema e, por fim, indicar sites interessantes sobre o tema.

No MP geral, parte-se da fundamentação dos conceitos de *texto*, *leitura*, *leitor* e *escrita*, sempre se tendo em vista o papel do professor como peça fundamental do processo ensino e aprendizagem da PT. Desse modo, encontramos passagens no manual em que as

autoras tratam do papel dos escribas contemporâneos, focando como o trabalho docente é fundamental para estimulá-los a se revelarem escritores. Vejamos:

(...) são poucos, entre nós [produtores de texto da sociedade contemporânea], os que têm autonomia de escrita. Por esse motivo, os escribas continuam a existir em nossa sociedade, embora desempenhem, muitas vezes, um papel diferente.

(...) O que escrevem os escribas modernos? Deixando de lado a escrita cartorial, que a nossa sociedade continua a produzir em quantidade espantosa, cabe aos escribas modernos a tarefa de produzir textos de jornais e revistas, os trabalhos acadêmicos, os livros de natureza vária... São esses escribas, portanto, que continuam a criar e a recriar textos, que, por sua vez, garantem a continuidade do espaço da leitura.

Sobre leitura, já afirmamos que um professor que não é um leitor apaixonado dificilmente conseguirá criar condições para que seus alunos também se apaixonem pelos livros. Mas que conhecimentos sobre os usos e técnicas da escrita o professor deve possuir para desempenhar com competência o seu papel?

A resposta a essa pergunta está, nesse contexto, vinculada a outra indagação: que conhecimentos terá que elaborar o aluno sobre a representação escrita da linguagem? Ele deverá aprender a diferenciar as várias situações e contextos em que a escrita é socialmente produzida. Deverá ser capaz de produzir textos de diferentes gêneros discursivos, para o que é necessário dispor de um conhecimento sobre as diversas funções sócio-culturais da atividade de escrever. Tal conhecimento é fundamental para que o aluno saiba decidir quando se faz necessário e significativo escrever. Esse conhecimento é necessário também para que ele aprenda que, ao escrever, deverá se adaptar às formas e convenções sociais que regulamentam o uso da escrita em contextos específicos (MP, p. 11-2).

Depois dessa breve elucidação, o MP apresenta as propostas gerais da AE, evidenciando a organização interna dos módulos. A título de ilustração, os capítulos ímpares de cada módulo são dedicados à apresentação de diferentes gêneros discursivos. Todo o conteúdo é, portanto, transmitido ao aluno de acordo com a ordem a seguir: *olho* (texto de abertura em que são destacados os aspectos essenciais a serem trabalhados); *leitura* (seleção de um ou mais textos, para que os alunos possam construir os conceitos abordados no capítulo); *análise* (conjunto de questões cujo objetivo é direcionar o olhar dos estudantes para os aspectos mais relevantes dos textos estudados, voltado a permitir que, por meio de identificação de dados, cada aluno construa os conceitos referentes ao trabalho com os gêneros numa perspectiva discursiva); *nome do gênero: definição e uso* (após contato do aluno com o gênero a ser trabalhado, a teoria apresenta uma definição desse mesmo gênero a partir de suas características fundamentais e finalidades); *contexto de circulação do gênero* (informações sobre a situação comunicativa em que tal gênero costuma circular); *os leitores do gênero* (público do gênero, que costuma orientar sua produção); *estrutura* (características estruturais são trabalhadas, sempre que possível, acompanhando textos representativos do

gênero, associadas a boxes laterais que descrevem função, no texto, de tais estruturas); *linguagem* (momento em que fica explícita a relação entre o grau de formalidade no uso da língua e o perfil do público a que se destina o gênero estudado) e, finalmente, *exercícios dos conceitos* (seção que finaliza os capítulos teóricos e propõe um conjunto de atividades de leitura e de análise do gênero estudado no capítulo).

Nesse sentido, confrontando-se MP e AE, podemos afirmar que o material do Uno é o mais coeso, se comparado aos dos outros sistemas aqui estudados.

5.4.4 Propostas de avaliação

Especificamente sobre os critérios de avaliação de um texto, não há registro do assunto no manual do professor. Contudo, no material dos alunos, as autoras mencionam as competências de correção do ENEM, explicitando-as em uma linguagem informal bastante acessível aos estudantes.

Também nas apostilas encontramos referência a propostas de leitura coletiva, em que os alunos são sugeridos a trocarem os textos, de forma a que um leia o texto do outro, contribuindo significativamente com essa leitura. Com essa prática, acreditamos que as autoras ajudem a *dessacralizar* o papel do professor de redação, mudando a concepção de que a leitura de um texto dissertativo seja única e exclusivamente voltada para a correção de variantes diferentes do registro padrão da língua.

Após a leitura contributiva, os alunos são convidados a reescreverem seus textos, com vistas a contrastarem suas produções, percebendo o quanto estas melhoraram após os comentários dos colegas. Temos na AE, então:

Reescrita do texto

Troque sua dissertação com um colega. Peça a ele para avaliar o encaminhamento analítico que você fez do tema proposto a partir dos seguintes aspectos:

A introdução da questão foi apresentada de modo claro? (...)

Você fez um uso adequado das informações apresentadas nos textos de apoio? (...)

As informações e argumentos utilizados contribuem para a discussão feita no texto?

O encadeamento dos argumentos é adequado?

A conclusão é decorrência da análise apresentada?

O título sintetiza o ponto de vista defendido na dissertação?

Que modificações ele faria para tornar o texto mais articulado?

Leia a dissertação de seu colega considerando os mesmo aspectos. Depois de ouvir as observações que ele fez sobre o seu texto e apresentar as suas sugestões sobre o texto dele, releia a redação que você escreveu, analisando os aspectos em que ela pode ser melhorada. Reescreva a dissertação, fazendo as alterações necessárias (p. 43).

Assim, podemos ver que, mesmo sendo um material apostilado, há espaço para uma prática dialógica, o que é mais coerente com as novas teorias textuais.

5.5 Sistema pH de ensino

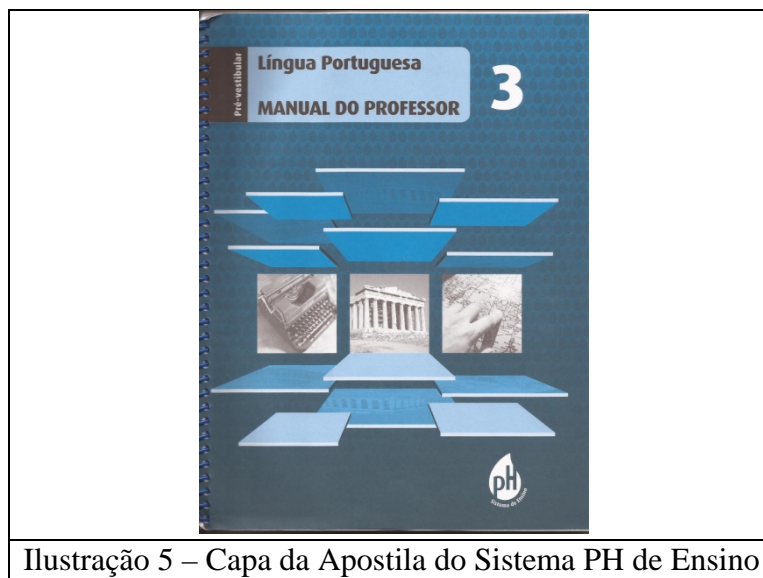


Ilustração 5 – Capa da Apostila do Sistema PH de Ensino

Graças a um nome vinculado fortemente a uma tradição de aprovações em vestibulares diversos, em 2011 o grupo Abril acabou por comprar os direitos sobre as apostilas usadas no colégio e curso pH (RJ), tornando-as parte de um sistema de ensino que já é adotado hoje em mais de 40 escolas, e que oferece desde assessoria pedagógica (com provas e simulados, por exemplo) até consultoria comercial aos colégios conveniados. A título de curiosidade, a Abril Educação é proprietária também do Sistema Anglo de Ensino, do Sistema Maxi de Ensino e do Sistema de Ensino SER¹²⁸.

Para as escolas que adotam um dos sistemas, a Abril oferece conteúdo multimídia, capacitação de professores, planejamento de campanhas de matrículas, proposta pedagógica com foco na formação integral do aluno, assessoria pedagógica personalizada, assessoria de marketing, orientação para pais, além, obviamente, de um material didático atualizado. Segundo o *site* da empresa, as marcas referidas apresentam tradição, desenvolvimento de materiais didáticos impressos e digitais, serviços pedagógicos e de marketing. Seria a reunião desses elementos o que direcionaria a formação dos alunos para o desenvolvimento de habilidades e competências, tornando-os não só indivíduos preparados para a vida, como

¹²⁸ Alguns dados usados na pesquisa foram retirados de www.abrileducacao.com.br/sistemas.html (Acesso em 24 de fevereiro de 2013).

também pessoas capazes de obter resultados expressivos nos principais exames do país. Em momento algum se menciona a importância do papel docente em todo esse processo.

São autores do material do Sistema pH os professores coordenadores de disciplina do colégio carioca, Filipe Couto e Eduardo Valladares. No caso da apostila de Produção Textual, ela representa o que o sistema chama de Português II, cujo conteúdo trata dos tópicos concernentes à Interpretação de Textos e Redação (ficando, portanto, a frente de Português I para a Gramática e a Literatura). O conteúdo anual de Português (I e II) é distribuído bimestralmente ao aluno, totalizando, ao fim do ano, quatro módulos.

Cumpra ressaltar que, quanto ao projeto estético, o material do Sistema pH é o menos atrativo visualmente entre os aqui analisados. As apostilas são todas em preto e branco e há pouquíssimas amostras de textos não verbais. As páginas são compostas de colunas duplas, com textos em ambos os lados. Não há margem de descanso no canto das páginas, o que torna a leitura do material densa e cansativa. Em virtude de Português II ser um material anexo a Português I, é difícil encontrar as páginas destinadas a PT, visto que os sumários são segmentados por frentes de ensino. Não havendo cores para marcar o fim de um e o início do outro, temos de procurar onde está cada segmento – algo que, aliás, foi um item que nos dificultou bastante a analisar a AE.

Também diferentemente de outros materiais estudados, o projeto gráfico de apresentação das apostilas não enfatiza os nomes dos autores, deixando-os para as páginas internas das AE. Apontamos essa prática como uma estratégia de evidenciar o conteúdo da apostila em detrimento da autoria. Assim, ao que parece, como o conteúdo seria muito eficiente, não seria de relevância maior destacar o produtor do mesmo, uma tática discursiva para tirar o foco da autoria de professores não renomados no mercado editorial, sobrevalorizando-se a logo do pH na capa do material.

Ainda quanto à apresentação do material, vale registrar que as AE são espiraladas, com capa de papel fosco. Assim, não há um atrativo estético que desperte a curiosidade de se manusear o material.

5.5.1. Concepções teóricas adotadas

Tanto o material docente como o discente trazem, na primeira aula do módulo, a proposta de definir os conceitos fundamentais que nortearão o curso de PT, idealizado pelo Sistema pH de Ensino para ser ministrado em cerca de trinta e quatro semanas de aula. Entretanto, a boa ideia de definir a proposta pedagógica do material desde o primeiro

momento do curso acaba por evidenciar alguns desvios teóricos na AE. Assim, ao se tratarem os gêneros discursivos, lemos

Os Gêneros Discursivos

Os textos em geral podem ser agrupados em cinco grandes grupos, de acordo com suas características estruturais, linguagem e finalidade. Esses grupos formam os chamados gêneros textuais e foram construídos para preencher as necessidades de interação linguística dos usuários (p. 14).

Conforme já havíamos apontado em outros materiais, o termo *gêneros discursivos* acaba sendo tratado como sinônimo do termo *gêneros textuais*, o que configura, aliás, uma discussão frequente nos bancos universitários dos cursos de Letras. No entanto, cumpre apontar que, no caso da AE em questão, *gêneros* e *tipos* também foram tratados como termos equivalentes (basta dizer que quando se citam os cinco grandes grupos, ou *tipos*, a apostila vincula-os à formação dos gêneros, sem maiores detalhes distintivos entre eles). Assim, parece-nos que o desejo de simplificação no tratamento do tema – talvez em virtude de atender mais objetivamente às expectativas do público-alvo – levou a uma certa generalização dos termos, como se uma sinonímia entre suas definições fosse válida.

Para ilustrar a miscelânea teórica do material, a apostila continua as explicações sobre os *tipos textuais*, detalhando o que sejam *narrar*, *relatar*, *argumentar*, *expor* e *instruir*, e, no tópico seguinte, apresenta como modos de organização discursiva *narração*, *descrição* e *dissertação* como formas de classificar um texto. Aliás, acreditamos que esta última abordagem não caiba hoje no mesmo material teórico em que são apresentados os gêneros discursivos, idealizados por Bakhtin.

Sobre o tópico *linguagem*, o material faz referência à definição do dicionário Aurélio da língua portuguesa. Com isso, lemos

A linguagem ocupa posição central nas principais discussões filosóficas e culturais do mundo moderno. Desde o desenvolvimento da Linguística, com Ferdinand de Saussure, no século XIX, a linguagem passou a ser estudada, observada e descrita cientificamente. [...] O dicionário Aurélio, por exemplo, define-a como “o sistema de signos que serve de meio de comunicação entre indivíduos e pode ser percebido pelos diversos órgãos dos sentidos, o que leva a distinguir-se uma linguagem visual, uma linguagem auditiva, uma linguagem tátil, etc., ou, ainda, outras mais complexas, constituídas, ao mesmo tempo, de elementos diversos”. A linguagem tem como objetivo maior, portanto, a produção de sentido num processo comunicativo. Para entendermos melhor que relação é essa entre linguagem e comunicação, é importante conhecermos as funções da linguagem (p. 103).

Essa visão de *linguagem* configura uma abordagem ultrapassada, estrutural, que subjuga o papel da interlocução diante do código e confere autonomia ao texto. Esse ponto de vista é frágil, já que caracteriza o falante única e exclusivamente como receptor/decodificador, quer de ideias alheias, quer de um código. Não é uma visão linguística

que considere um sujeito que como um indivíduo que pode (e deve) validar suas próprias impressões em relação ao texto, dialogando com ele e pondo-o em prática. Enfim, é uma concepção que minimiza a função social da produção escrita, desvalorizando o papel da interlocução nessa tarefa – mas, não estaria esse discurso (ainda) alinhado com as propostas de muitos vestibulares brasileiros?

No que se refere a outras definições, o material trata do conceito de *texto*, identificando-o como um conjunto articulado e organizado de ideias, com o objetivo de produzir um determinado sentido em uma dada situação. A AE também aborda outros fenômenos linguísticos, tais como os *marcadores de pressuposição*, a *polifonia* e os *indicadores modais*, com a preocupação de ilustrar como esse conhecimento vem sendo tratado em provas como o ENEM.

Se, por um lado, verificamos que esse é o único material que procura trazer aos alunos tais discussões; por outro, percebemos nitidamente, com essa estratégia, que a intenção dos autores é treinar os alunos para exames diversos, o que nos leva a questionar seu papel discursivo. No entanto, muito embora essa discussão teórica seja legítima, consideramos que é mais honesto para uma AE adotar esse posicionamento (cumprindo-o sem enganar seu público consumidor) do que prometer um tipo de preparação falsa, investido na beleza de *sites* e em materiais coloridos que não atendam às promessas (mercadológicas) feitas.

5.5.2 Metodologia usada no ensino da *Dissertação Escolar*

As apostilas de PT do Sistema *pH* são todas voltadas, no 3º ano do Ensino Médio, para os gêneros argumentativos, numa seleção em que a dissertação para o vestibular representa quase a totalidade das AE. Dessa forma, são poucas aulas que tratam da carta argumentativa ou do artigo de opinião, o que se torna compreensível de recorrermos à apresentação do material: nela, os autores enfatizam que a proposta da apostila é a preparação para os mais diversos concursos e vestibulares, numa perspectiva revisional do Ensino Médio. Assim, não é segredo que os tópicos enfatizados ali buscam contemplar os conteúdos pedidos em provas, o que, em termos de PT resume-se a uma palavra: *dissertação*.

Com o mote de que “a redação é 99% transpiração e 1% inspiração”, o material costuma introduzir os tópicos abordados com explicações teóricas, seguidas de exemplos de textos exemplares (redações dos próprios ex-alunos do colégio e curso *pH* ou redações nota 10,0 em vestibulares diversos) e de propostas de temas que podem ser desenvolvidas pelos alunos. É constante, também, a apresentação de exercícios de interpretação de texto que já tenham sido pedidos em vestibulares anteriores.

Um destaque para a apostila reside na disposição e no tratamento dos conteúdos ao longo do curso. Antes de tudo, oferece-se uma fundamentação teórica para que o aluno vislumbre como produzir melhor um texto dissertativo-argumentativo. Trata-se da abordagem de temas como o da impessoalidade da linguagem, do uso da norma culta, da caracterização dos parágrafos de introdução, desenvolvimento e conclusão, da montagem de estratégias de roteirização, das características dos textos argumentativos, da coerência e da coesão textual, dos métodos de raciocínio, das falácias na construção dos pensamentos indutivos e dedutivos etc, todos seguidos de propostas de atividades de leitura ou escrita, para, depois, a apostila dar início a um conjunto de aulas teóricas – denominadas Discussão Direcionada de Temáticas (DDT) –, nas quais os alunos debatem um assunto atual na perspectiva de várias áreas do conhecimento. Assim, professores de História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Biologia, entre tantas disciplinas, juntam-se aos professores de Língua Portuguesa no trabalho de montagem desse material, buscando capacitar os alunos a participarem de discussões regradas, nas quais a tônica de um posicionamento sério está em comprovações científicas – e não em meros *achismos*.

Talvez as DDT sejam vantajosas sob dois aspectos principais. Primeiramente, as discussões ampliam não só o vocabulário dos estudantes, como também seu repertório. Como nessas aulas há espaço para que a classe assista a filmes, leia textos de diversos gêneros e autores, e ouça músicas de épocas variadas, abre-se um espaço de interlocução que outras disciplinas não permitem, em virtude de conteúdos programáticos extensos que os professores são obrigados a seguir. Um segundo aspecto seria que alguns assuntos, como *comunicação, política, ética, consumismo, cultura*, são tão abrangentes e interdisciplinares, que podem servir como aporte teórico em qualquer tema. Essa pode ser uma das razões de o pH ser apontado pelos estudantes como o curso que sempre “acerta” o tema de vestibulares diversos – cultura, aliás, que tem sido combatida pelos autores da AE (segundo eles, o mito de se acertar o tema reduz a importância das aulas, desmerecendo o trabalho técnico e contínuo da prática da redação).

Outro aspecto a ressaltar são as aulas agendadas de redação em sala, com o professor. Devido à extensa agenda de encontros semanais, os professores podem interromper o conteúdo teórico, oferecendo às turmas um espaço coletivo de produção, no qual os alunos podem tirar dúvidas e receber a tutoria do professor no momento em que estão montando os textos. Esse espaço de interlocução acaba por ser um privilégio que outros materiais não fornecem, em virtude do reduzido número de aulas destinado à aprendizagem da *dissertação escolar*.

Em suma, o material do Sistema *pH*, a despeito das confusões teóricas já abordadas no item 5.5.2, cumpre o papel a que se destina no *site* da empresa: o de fornecer um cabedal teórico e prático ao aluno que se submeterá a uma prova de vestibular, garantindo-lhe relativo êxito. Até porque é quase impossível que o aluno não domine as características fundamentais do gênero textual *dissertação escolar* após oito meses seguidos de aulas voltados para suas características linguísticas, temáticas e estruturais.

5.5.3 Fundamentação teórico-metodológica para o professor

Quando a escola adota o Sistema *pH* de Ensino, recebe as apostilas de cada disciplina e os respectivos MP. Assim, no caso da PT, cada aula tem uma rápida apresentação do conteúdo teórico a ser trabalhado semanalmente, com sugestões de abordagens didáticas, além das respostas dos exercícios que aparecem no material dos alunos. Porém, o MP frisa que o professor tem “LIBERDADE TOTAL para resolver outros exercícios do material [que não os da aula] e para acrescentar ou retirar os elementos de análise, em função do perfil da turma” (MP, p. 6).

Apesar de os autores procurarem manter com os professores das escolas parceiras certa interlocução (como no caso das sugestões dos critérios de correção das redações), de maneira geral o MP é extremamente objetivo, focado apenas em propostas metodológicas e em esclarecimentos sobre questões de vestibulares anteriores, com seus respectivos gabaritos. A única exceção a essa regra que encontramos aconteceu com a introdução do MP de Linguagens (Português I e II), onde pudemos ler o seguinte trecho:

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) propôs quatro saberes que deveriam nortear a formação de um indivíduo na sociedade contemporânea: aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a ser. Trata-se, portanto, de uma visão educacional que aponta para uma formação humanística mais densa, o que, em muito, ultrapassa a proposta iluminista de conhecimento enciclopédico. Talvez por essa razão, os Parâmetros Curriculares Nacionais mencionem, expressamente, a necessidade de que o professor em sala de aula estimule a **COMPETÊNCIA DE COMPREENSÃO LINGUÍSTICA DO ALUNO**. Com isso, o ensino tradicional de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, que previa antes a memorização de regras, datas, autores e obras, teve de ser repensado.[...] para estudar Língua e Literatura não há outro caminho agora senão a leitura e o desenvolvimento da percepção das partes componentes do organismo textual. No caminho para o cumprimento desse objetivo, porém, alguns obstáculos se impõem: falta aos alunos o hábito de ler e falta ao professor um método para que o entendimento do aluno ocorra de forma adequada (MP, p. 6).

É nesse sentido que o MP tenta encaminhar as aulas de PT: reconhecendo que os professores precisam se adequar às novas realidades das provas de vestibulares diversos, com suas especificidades. Com isso, é válido ressaltar que o manual é coerente com sua finalidade maior, o treinamento de competências específicas que habilitem os alunos a resolver questões de concursos vários.

Assim, se, de um lado, o MP limita-se aos aspectos referidos, por outro ele atende plenamente aos seus objetivos, sendo, portanto, um dos mais honestos analisados nesta pesquisa.

5.5.4 Propostas de avaliação

No MP, ao tratarem das estratégias que podem e devem ser usadas na terceira aula de PT (intitulada *Dissertação I*), os autores ratificam a importância de os alunos conhecerem as avaliações das principais bancas de concursos e vestibulares no Brasil. Assim, o material destaca as duas principais formas de se corrigir uma redação, chamando a atenção de professores para que esclareçam cada um dos itens a seguir para seus alunos.

Critérios de correção

Oferecemos duas possibilidades: o modelo convencional de correção e o modelo definido pelo ENEM. Sugerimos que, num primeiro momento, o modelo convencional seja o utilizado; no segundo semestre, utilizaremos, com ênfase, o modelo ENEM. No entanto, deixamos claro que o professor deve ter total liberdade para definir isso com a turma. Consideramos fundamental, todavia, que os alunos saibam como estão sendo julgados.

A. Convencionais

Seguindo um modelo de correção comum a muitas bancas, dividiremos a avaliação dos textos em cinco critérios gerais, atribuindo dois pontos a cada, a saber:

1. Abordagem do tema/Utilização da Coletânea

Entendimento da proposta

Adequação aos limites

Senso crítico

Profundidade

Informatividade

Adaptação e recontextualização das ideias do texto

2. Adequação ao tipo de texto

Estrutura da dissertação (I/D/C)

Teor argumentativo

Discussão de opiniões

Objetividade

Paragrafação

3. Coerência

Progressão temática

Presença de “eixo” ou tese

Continuidade

Articulação entre ideias

Ausência de contradições e repetições

Clareza

4.Coesão

Uso adequado dos mecanismos de coesão (palavras e expressões denotativas; conjunções; elementos de transição)

Concordância verbal e Nominal

Presença de recursos de transição

Fluência textual

Modalidade escrita

Aspectos gramaticais (grafia, pontuação, acentuação, regência, concordância, colocação pronominal)

Estruturação da frase

Paralelismo sintático

Propriedade vocabular

ENEM

Seguindo um modelo de correção estabelecido pelo INEP, dividiremos a avaliação dos textos em cinco critérios gerais, atribuindo dois pontos a cada, a saber:

Competência I – Demonstrar domínio da norma culta escrita

- **Modalidade escrita**

Competência II – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo

- **Interdisciplinaridade**

Competência III – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

- **Coerência**

Competência IV – Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação

- **Coesão**

Competência V – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos.

- **Proposta de Intervenção (MP, p. 14)**

Embora os mesmos itens não façam parte da AE do aluno, já é uma vantagem que o MP sugira que os professores esclareçam aos estudantes, desde os momentos iniciais do curso, que existem critérios palpáveis para a correção dos textos. Acreditamos que, com essa atitude, os concursandos sintam-se mais seguros para enfrentar as provas de seleção nas quais seus textos serão julgados – o que, a bem da verdade, sempre foi a tônica do material.

É interessante destacar, por outro lado, que esse esclarecimento ratifica a orientação pragmática da AE ora estudada, conhecida no mercado educacional como um suporte didático cuja finalidade precípua é o êxito dos alunos em concursos diversos. Nesse sentido, ressalta-se o esvaziamento da situação comunicativa da produção do texto dissertativo, resgatando-se na AE a antiga concepção das aulas de *redação escolar* em que o preparo seriado da escrita é apenas condicionado ao atendimento dos exames de ingresso para os cursos de graduação, sem se levar em conta que a tarefa de escrever argumentativamente também seja uma etapa do amadurecimento do olhar do indivíduo para a sua realidade circundante.

5.6 Sistema FTD¹²⁹



Ilustração 6 – Capa da Apostila do Sistema FTD de Ensino

A editora FTD surgiu no Brasil em 1902, ampliando a atuação dos Irmãos Maristas que estavam aqui desde 1897 na direção de vários colégios. Assim, a proposta da editora era consolidar o trabalho de educação que já vinha sendo realizado pelos padres no país.

As iniciais FTD são uma homenagem a Frère Théophile Durand, superior geral da Congregação Marista entre os anos de 1883 e 1907. Em sua gestão, Durand incentivou os Irmãos a escreverem livros escolares para todas as disciplinas, os quais passariam mais tarde a integrar a coleção de livros didáticos FTD. Essa iniciativa deu estímulo à produção de obras didáticas para todas as disciplinas e deixou uma marca na profissionalização dos maristas como educadores no Brasil.

Ainda no site da editora, encontramos a apresentação do sistema de ensino, onde lemos que

Dentro de um cenário de mercado em que a busca por qualidade e a competitividade fazem parte do dia a dia de qualquer organização, todos devem ser gestores dentro da escala piramidal, gerando vantagem competitiva para sua instituição.

O mercado educacional privado não está fora dessas regras, por isso, a necessidade de firmar parcerias sólidas tem sido um grande desafio para essas instituições.

¹²⁹ As informações usadas neste tópico foram retiradas de <http://www.ftd.com.br/a-ftd/> e de <http://www.ftdsistemadeensino.com.br/> (Acesso em 28 de fevereiro de 2013).

O **FTD Sistema de Ensino** se apresenta como um parceiro nessa árdua tarefa de educar e garantir o cumprimento de sua missão social. Nesse processo de troca e aprimoramento, quem ganha são os alunos; e os pais se sentem satisfeitos.

Ao adotar o **FTD Sistema de Ensino** você tem a certeza de estar utilizando um sistema que já nasceu com o DNA de uma das maiores editoras do país. Uma empresa dedicada integralmente à formação de crianças e jovens de todo o Brasil há mais de 100 anos, concebendo e desenvolvendo o que há de mais eficiente na área de ensino, tanto para alunos quanto para professores. Na ponta do lápis: são 1300 autores catalogados, aproximadamente 5 mil títulos em circulação, tanto na área de livros didáticos quanto na de apoio didático e de literatura infantil e juvenil; seu parque gráfico trabalha com tecnologia de ponta em 51 mil metros quadrados de área e em constante aprimoramento, com equipamentos modernos para impressão e acabamento de obras de sua publicação e também para terceiros.

Com esse discurso mercadológico, em que se valoriza muito mais a satisfação de clientes do que propriamente a qualidade do material e a proposta pedagógica do mesmo, é que nos deparamos com as AE adiante analisadas. Entre todas as presentes no *cópus* da pesquisa, as apostilas FTD são não só as que apresentam a pior qualidade gráfica (com letras pequenas e quase ilegíveis, sem espaço adequado para os alunos responderem questões etc), como também se constituem como o material cuja relevância e sequenciação temática dos conteúdos demonstram um certo descuido de seus idealizadores.

5.6.1 Concepções teóricas adotadas

Não há, em todo material de PT do Sistema FTD de Ensino voltado para o 3º ano do Ensino Médio, qualquer referência teórica aos termos *linguagem*, *língua* ou *gêneros discursivos* ou *textuais*.

Acreditamos que isso seja um indício da abordagem adotada pela AE: é um material de cunho tradicional, que reflete um ensino de *redação escolar* nos moldes de décadas passadas, quando o texto era desvinculado de um gênero ou tipologia, sendo tratado unicamente como um depósito de linhas voltado para a avaliação de um professor de uma banca de um concurso específico. Assim, como Costa Val já se havia referido em *Redação e textualidade*,

a situação comunicativa [no vestibular] é absolutamente artificial. O produtor do texto não é dono do seu assunto, nem da forma do seu discurso. Vê-se na contingência de discorrer sobre o tema que lhe for imposto, nos moldes preestabelecidos pelo programa do concurso. O receptor é ignorado, porém compulsório. Não se trata de uma pessoa a quem o produtor queira dizer alguma coisa, mas, pelo contrário, trata-se de um desconhecido que, caneta vermelha em punho, poderá barrar-lhe a entrada na universidade. A relação que se estabelece entre os interlocutores, em razão dos lugares que ocupam, é uma relação de poder, em que o produtor se submete ao que imagina ser a vontade do receptor. Esse jogo de representações mentais, no entanto, se processa de forma distorcida, porque os protagonistas de fato não se conhecem e se baseiam em suposições estereotipadas sobre a figura do outro. (...) A intenção não é dizer alguma coisa, mas demonstrar que se tem domínio de uma modalidade do código e, com isso, angariar aprovação no concurso. Nesse caso, às vezes, pode ser mais conveniente se esconder do que se mostrar, dizer não o que realmente se teria a dizer, mas apenas o dizível, o considerado adequado para a circunstância (1997, p. 49).

Assim, acreditamos que as AE do Sistema FTD representem o que de mais tradicional e reacionário haja no mercado dos apostilados de PT.

5.6.2 Metodologia usada no ensino da Dissertação Escolar

De todas as apostilas com que lidamos, o material da FTD é o que apresenta mais pontos críticos a serem apontados.

Um dos obstáculos está na própria disposição de conteúdo no volume entregue aos alunos e professores. Em virtude de ser uma mesma AE para todas as disciplinas, demora-se a identificar o conteúdo de PT entre os demais. Além disso, o próprio material de Língua Portuguesa, todo da cor verde bandeira, dificulta a localização dos tópicos de produção textual, localizado sempre nas últimas páginas entre os tópicos de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. A título de curiosidade, o sumário sequer apresenta a paginação do conteúdo de PT.

No que diz respeito ao ensino específico da *dissertação escolar*, o material fragmenta excessivamente os conteúdos a serem abordados em sala. Por exemplo, nos quatro módulos da 3ª série do Ensino Médio encontramos apenas os seguintes tópicos: *a mundo dissertativo, a delimitação do tema* (P10 e P11 – módulo I); *assumindo um ponto de vista, a argumentação causal – os porquês* (P21 e P22 – módulo II); *a importância do exemplo, a estrutura do texto dissertativo* (P36 e P37 – módulo III) e, por fim, *jogos lógico-expositivos (definição, comparação, citação, histórico, exemplo, estatística, resumo e pergunta)* e *a linguagem dissertativa* (P52 e P53 – módulo IV). Todos apresentam um pequeno texto teórico, seguido de uma sequência de exercícios.

Para não tornar nossa análise repetitiva, deter-nos-emos aos dois primeiros capítulos do material de PT para o 3º ano do Ensino Médio. No módulo I (P10 e P11), os autores definem rapidamente a *dissertação escolar*, passando a uma sequência de textos argumentativos, em que os alunos devem identificar os posicionamentos adotados pelos autores. A isso, seguem-se explicações sobre as diferenças entre *tema*, *ponto de vista* e *argumentação*, informações a partir das quais a AE apresenta as noções de introdução (parte na qual aparecem a delimitação do tema e da apresentação do ponto de vista), desenvolvimento (segmento ocupado pela argumentação) e conclusão (momento do desfecho e da reafirmação do ponto de vista do texto). No subitem *Atividades*, são apresentados textos para que os alunos reconheçam elementos dissertativos, e, em *Atividades complementares*, são propostos exercícios de reconhecimento de tema e de argumentação. Nesse item, aparecem também propostas para os alunos criarem títulos apropriados para alguns textos – a propósito, um exercício sequer visto em outros materiais.

Depois, ao tratarem da *delimitação do tema*, os autores explicam que

Para se conseguir delimitar qualquer tema dado, é necessário sobretudo evitar dois erros básicos: a redução e a extrapolação. O primeiro acontece quando se aborda apenas uma parte, um elemento do tema, em detrimento de outros, também presentes; o segundo ocorre quando a argumentação ultrapassa os limites do tema proposto, tratando de assuntos pertinentes (p. 77).

Feita a definição, os autores propõem a criação de uma introdução de texto dissertativo, a criação de um resumo e, até, uma dissertação a partir de textos de apoio, momento em que os alunos são convidados a “relaxar, deixando sua criatividade fluir” (p. 81). Não há explicações sobre esses últimos itens abordados, apenas propostas de atividades escritas.

Nos capítulos seguintes, a AE adota a mesma metodologia: apresenta modelo de texto nota 10,0 da FUVEST e depois pede para os alunos produzirem dissertação a partir de um mote, a partir de posições antagônicas e a partir de um texto de outros textos de apoio. Não há um preparo específico para que os alunos produzam os textos: não há uma teorização sobre as propostas dadas, não se apontam estratégias de roteirização, não se mostram textos exemplares para que os alunos tenham referência do que lhes fora pedido. Em outras palavras, as atividades não aparecem em uma sequência didática, e não se percebe, na AE, uma relevância (prática) dos conteúdos abordados. Parecem aulas soltas, em um material confeccionado sem maiores cuidados.

Resta agora conferir o MP do Sistema FTD de Ensino.

5.6.3 Fundamentação teórico-metodológica para o professor

No *site* do Sistema FTD de Ensino, há informações sobre o manual do professor a ser recebido individualmente por cada docente. Logo, vemos que:

O professor de cada disciplina recebe o seu volume, com o conteúdo completo do ano letivo. Assim, os docentes podem trabalhar de forma independente e planejar as aulas com mais agilidade.

Esse material traz todo o conteúdo teórico da disciplina e os exercícios com respostas e comentários. As resoluções das atividades complementares estarão disponíveis neste site, em breve.

O volume traz, ainda, um mapa de conteúdos separados por módulos, que favorece o planejamento e o desenvolvimento das aulas.

Além disso, o projeto gráfico permite também a rápida identificação da disciplina, do módulo e do assunto tratado.

Ou seja, o material apresenta apenas um gabarito de questões, com algumas delas comentadas. Não há um manual à parte para o professor, não são comentadas estratégias de aula, não se indica uma bibliografia atualizada com autores que tratem do ensino da PT. Enfim, não existe um diálogo entre os autores do manual e os professores, conforme parece sugerido pela leitura do *site*.

Em suma, o sítio da editora promete muito mais do que realmente cumpre.

5.6.4 Propostas de avaliação

Não identificamos no material qualquer proposta avaliativa para os professores ou para os alunos. O único tipo de referência a avaliações que identificamos foram as propostas de produção de texto ou os exercícios de fixação da disciplina. A esse propósito, na P53, propõe-se aos alunos uma tarefa de reescrita baseada no livro de Graciema Pires Therezo, *Como corrigir redação*. Nela há fragmentos com confusões de ideias, inadequação e impropriedade vocabular, falta de sequência lógica, desconexão etc (p. 126), sendo, portanto, necessário que os alunos “traduzam” aqueles conteúdos para a norma culta de língua. Na AE, não se trata nem de critérios de correção para os textos, nem de propostas colaborativas de leitura em grupo dos textos produzidos pelos alunos, por exemplo.

Assim, essa é mais uma lacuna encontrada nessa AE.

5.7 **Quadro analítico das obras estudadas**

De posse de todos esses dados, é-nos possível elaborar um quadro crítico-analítico das obras, a partir dos aspectos evidentes na análise. Sendo assim, listamos horizontalmente os detalhes mais importantes que se ressaltaram no contraste entre LDP e AE, ao passo que, nas

colunas verticais, emparelhamos os materiais. O xis assinala os itens comuns nas obras. Eilos¹³⁰:

Itens analisados	Particularidades apontadas na análise	LDP1	LDP2	LDP3	AE1	AE2	AE3
Concepções teóricas adotadas	Apresentação atualizada das definições de <i>língua e linguagem</i>	X	X	X	X	Não	Não
	Tratamento da <i>teoria dos gêneros</i>	X	X	X	X	Não	Não
	Diferença entre <i>gêneros e tipos textuais</i>	X	Não	X	X	Não	Não
Metodologia de ensino da <i>Dissertação Escolar</i>	Tratamento suficiente teórico da DE no material discente	X	Não	X	Não	X	X
	Transcrição de redações nota 10,0	Não	X	X	X	X	Não
	Alusão a estratégias de leitura da coletânea	X	Não	Não	X	X	Não
	Ensino de estratégias de roteirização	X	X	Não	X	X	Não
	Referência a temas anteriores de vestibular	X	X	X	X	X	X
	Referência a temas anteriores do ENEM	X	Não	Não	X	X	Não
	Alusão ao conteúdo temático/argumentativo dos textos discentes	Não	X	Não	X	X	Não
	Ensino de estratégias de introdução, desenvolvimento e/ou conclusão	X	X	X	X	X	não
Fundamentação teórico-metodológica para o professor	Contextualização teórica da obra	X	X	X	X	Não	Não
	Indicação de estratégias para a ação docente	X	X	X	X	Não	Não
	Apresentação de bibliografia atualizada	X	X	X	X	Não	Não
	Citação de autores de referência acadêmica como	X	X	X	X	Não	Não

¹³⁰ Cumpre esclarecer que a numeração adotada no quadro segue a ordem usada na pesquisa. Assim LDP1 – Português: Língua, Literatura e produção de texto, LDP2 – Ser Protagonista, LDP3 – Português: Linguagens, AE1 – Apostila Sistema Uno de Ensino, AE2 – Apostila Sistema PH de Ensino e AE3 – Sistema FTD de Ensino.

	testemunho autorizado						
Propostas de avaliação	Apresentação de critério para a correção dos textos (para os alunos)	Não	X	Não	X	X	Não
	Apresentação de critério para a correção dos textos (para os professores)	X	Não	X	Não	X	Não
	Estratégias de leitura e avaliação coletiva das DE	Não	X	X	X	Não	Não
Quadro 18 – Análise crítica das obras analisadas.							

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola está em crise. As aulas de Português devem ser revistas. O uso da língua materna em sala restringe-se a uma prática metalinguística. Os materiais didáticos contribuem para uma prática de ensino limitadora, com seus textos escolhidos por autores e editores com evidentes interesses financeiros, para um aluno presumido. Os professores trabalham mal porque são mal remunerados. As universidades devem rever seus programas de disciplina, a fim de prepararem melhor seus egressos. Esses são os principais tópicos abordados quando estudamos o ensino da língua portuguesa no contexto atual, sobretudo se enfocarmos o papel das aulas de Produção Textual dentro do conteúdo a ser abordado nas aulas de língua materna.

Entretanto, para uma abordagem diferente do senso comum, precisamos reconhecer o quanto dos clichês acima são realmente verdadeiros, procurando nos precaver de um discurso preconceituoso, que alterna a visão do professor de português ora como vítima dos processos sociais, ora como algoz de alunos massacrados por um sistema escolar excludente.

Após quase duas décadas de dedicação ao ensino da Produção Textual, muitas inquietações nos foram apresentadas em virtude de nosso contato diário com a sala de aula, tanto de instituições particulares, quanto de particulares. A ânsia por estudar materiais de suporte surgiu, então, a partir de discussões temáticas nas aulas da especialização *stricto sensu*, oportunidade que tivemos de interagir com outros estudiosos que partilhavam de nossos anseios. Aqui, gostaríamos de registrar nosso apreço ao trabalho da professora Dra. Leonor Werneck dos Santos (UFRJ), professora convidada da disciplina de *Tópicos Especiais*, pesquisadora que nos chamou atenção para o assunto em suas aulas.

Ao iniciarmos essa pesquisa, acreditávamos que o ensino da disciplina de Produção Textual era uma problemática brasileira. Ledo engano. Ao emprendermos nossos estudos, pudemos notar que a PT vem-se refigurando em todo o mundo. Nesse sentido, lemos também em Hoffman (2002, p. 13-4) que:

Apontam-se as seguintes dificuldades a serem resolvidas pela maioria dos países, no que se refere ao ensino da língua e da redação:

(a) o aumento do número de alunos de cada faixa etária, em cada sistema escolar e em proporções cada vez maiores;

- (b) a inadequação do currículo das escolas frente à massificação do ensino;
- (c) a dificuldade de operacionalização dos currículos pretendidos pelos professores, alguns com precária formação;
- (d) variáveis referentes à escola, alunos e comunidade, tais como influências socioculturais, que interferem na aprendizagem da língua escrita.

Especificamente no Brasil, o ensino escolar do texto é assunto que se renova ano a ano, quando se publicam as notas que as escolas brasileiras alcançaram no ENEM; é bom ressaltar, no entanto, que a *dissertação escolar* sempre esteve atrelada às discussões sobre a implementação do vestibular no Brasil. Na esteira desse assunto, vemos, ainda uma vez, em Hoffmann (2002, p. 10-1) que

Nos anos 70, os meios de comunicação acusavam o ensino da redação nas escolas brasileiras de insatisfatório. O vestibular era apontado como causa indireta desse fenômeno pelo uso exclusivo de questões de múltipla escolha nos testes de seleção à universidade. Os estudantes não estariam se exercitando no domínio da língua escrita por não necessitarem demonstrar essa habilidade no concurso de seleção ao ensino superior. A inclusão obrigatória da redação no vestibular poderia, então, vir a exercer uma pressão benéfica sobre o sistema de ensino, voltado ainda, em grande parte, à preparação dos jovens para o ingresso nas universidades.

Decorridos mais de vinte anos dessa medida, entretanto, a discussão retorna à mídia. Se a inclusão obrigatória da prova de redação nos vestibulares deveria ter provocado a intensificação do ensino sistemático da redação nas escolas, não se tem a evidência de que tenha produzido um melhor desempenho linguístico dos vestibulandos. Em 2001, um candidato semi-analfabeto é aprovado, mesmo realizando essa prova. A denúncia provocou, novamente, uma reação do Ministério da Educação que decretou, então, a partir de 2002, o caráter obrigatoriamente “eliminatório” da prova em todos os vestibulares do país.

Desde 2009, principalmente, com as mudanças propostas pelo novo ENEM, a produção de textos pelos alunos tornou-se (inclusive na mídia) um aspecto central nas discussões sobre o papel das escolas, porque a escrita é um dos resultados mais visíveis de educação. Hoje, com a redação representando a maior média do exame, somando o total de 1.000 pontos, cada vez mais educadores e sociedade preocupam-se com essa aprendizagem, crucial não só para a formação pessoal e profissional dos estudantes, mas, sobretudo,

fundamental para o ingresso do estudante nos cursos superiores, seja pelo processo do Sisu, seja pela obtenção de bolsas pelo Prouni.

Assim, no que tange ao ensino da Produção Textual, foco da pesquisa, acreditávamos que os livros seguiriam propostas governamentais, divulgadas em documentos como a LDB, os PCN e os PCNEM, ao passo que as AE, mais livres, teriam como meta o treinamento de concursandos, numa proposta metodológica muito mais tecnicista do que sócio-interativa. Não foi bem isso, entretanto, o que constatamos, como veremos. Antes de chegarmos a esse ponto, faremos a seguir um resumo dos principais tópicos abordados a cada capítulo.

Como o objetivo geral desta pesquisa foi contrastar materiais didáticos, livros e apostilas, com vistas a melhor compreender como tem sido ministrado o ensino da Produção Textual (PT) contemporaneamente, buscamos, no capítulo I, referências históricas, a fim de esclarecermos como foi feita a implantação do ensino da disciplina escolar do Português (SOARES, 1996). A conclusão a que pudemos chegar foram duas: primeira que, assim como Magda Soares, acreditamos que uma possível causa da sobrevalorização da gramática na escola pode estar atrelada à tradição gramatical, que durante séculos perdurou no Brasil. Um segundo ponto é que, no decorrer dos séculos, a implantação do ensino da língua portuguesa foi feita a partir de leis, reformas educacionais (muitas vezes constitucionais) e decretos, sem que os professores fossem ouvidos durante o processo. De maneira geral, a adoção de materiais didáticos está inserida em uma conjuntura político-econômica: se, no Século XIX, livros didáticos começaram a ser adotados na Inglaterra, em plena Revolução Industrial e maquinização da sociedade, hoje, no Século XXI, discutem-se termos como *mercantilização da educação* e *padronização do ensino*, fato destacado por muitas prefeituras como a maior vantagem na aquisição de um sistema de ensino e seu pacote comercial (apostilas, provas, simulados, *coaching*, assessoria pedagógica online etc).

A questão é que, muito embora a Linguística Textual tenha ascendido na academia brasileira a partir da década de 90, ainda há um grupo significativo de professores em salas de aula sem ter estudado essa teoria. No caso dos gêneros discursivos e ou textuais, o caso torna-se ainda mais delicado, conforme constatamos a partir do Capítulo II. Especificamente na leitura dos manuais de professores, é incansável a preocupação dos autores cujas obras foram aqui estudadas, como Maria Luiza Abaurre, Ricardo Gonçalves Barreto e Willian Cereja, de apresentar as novas perspectivas teóricas a docentes de todo o Brasil – e mesmo os sistemas

de ensino têm oferecido treinamentos, palestras e cursos de capacitação para instruir os professores a respeito do tema.

Essa prática, no entanto, ainda não garantiu coesão ao ensino de PT. A propósito das novas teorias linguísticas, vimos tanto em Marcuschi (2001) como em Santos (2008 e 2009) que os próprios documentos governamentais (PCN, PCNEM, PCNEM+ etc) ainda não apresentam um consenso sobre o assunto, o que denota uma insegurança terminológica inclusive de órgãos governamentais a respeito dos gêneros. Nesse sentido, o que constatamos foi que as obras didáticas estudadas também mostram inconsistências teóricas, assim como pudemos apontar no livro *Português: língua, literatura e produção de textos (volume único)*. Assim, é no mínimo controverso cobrar um discurso coerente da escola brasileira, aqui representada pelo material didático que adota, quando o assunto é o ensino da disciplina de produção textual.

Além disso, constatamos que o ensino da educação básica, de uma maneira geral, sempre esteve atrelado às exigências de concursos como o vestibular, desde sua instituição, em 1911. Hoje, um século depois, as novas mudanças impostas pelo INEP em provas como o ENEM fazem com que professores de todo o país revejam sua prática pedagógica, transformando aulas de *gramática* em aulas de *linguagem*. Não obstante as circunstâncias ideológicas do Século XXI demandem outras metodologias de ensino, acreditamos que o foco de trabalho dos professores com o texto ainda não tenha sido de todo incorporado às salas de aula do país. Falta de preparo técnico, desestímulo profissional, remuneração baixa, entre outros fatores, são algumas das razões citadas para isso. Nas palavras de Castaldo (2009, p. 53),

Os resultados advindos do processo ensino e aprendizagem revelam que a concepção interacional do texto não se incorporou, de fato, às práticas do cotidiano. Seu caráter dialógico não se concretizou, já que o sentido ainda é procurado no texto e não na interação ou no contexto dos discursos circulantes da sociedade. A aprendizagem da escrita ainda se mantém distanciada das concepções sociais e cognitivas. Em outras palavras, a escola tem tratado a escrita de maneira estática e compartimentada. Ao aluno é levado um modelo, objeto de simples reprodução a ser avaliado para a obtenção de nota e não para aferição de sua eficácia comunicativa.

As grandes críticas que são feitas aos materiais didáticos passam exatamente por essas questões. Como esperar que um material possa servir de suporte (eficaz) às aulas de PT, se as propostas são trazidas por vozes alheias ao contexto escolar (ou ao contexto situacional de dada região do país)? De que forma um professor poderá ter liberdade de trabalho, com tantos conteúdos programados, aula a aula, para serem ministrados? Aliás, até que ponto a referência a teorias linguísticas contemporâneas por manuais didáticos é de fato uma evidência da concepção dialógica com o texto em sala de aula? Com essas perguntas em foco, podemos iniciar a análise do corpus, feita no Capítulo 5.

Ao separarmos nossa análise nos quesitos *Concepções teóricas adotadas*, *Metodologia de ensino de DE*, *Fundamentação teórico-metodológica para o professor* e *Propostas de avaliação*, pudemos notar o quanto essa divisão fora insuficiente para dar conta de certas nuances que apareceram na pesquisa. Com isso, detectamos que, de fato, há adequação dos LDP às concepções textuais contemporâneas, mas nem todos o fizeram de forma coerente ou consistente. Por exemplo, não adianta citar uma proposta bakhtiniana dialógica e esvaziar o sentido da produção focando única e exclusivamente o vestibular (conforme observamos na primeira coleção analisada, de Abaurre, por exemplo). Assim, parece que a teoria é apenas uma maquiagem para conferir modernidade ao material, sem que seja praticada verdadeiramente uma escrita cidadã.

É bom ratificar que não condenamos uma prática prescritiva com a finalidade de esclarecer objetivos específicos de provas e concursos, mas sim a falta de coerência entre o que o livro se propõe a fazer nos manuais didáticos e aquilo que efetivamente ele faz na proposta discente. Nesse sentido é que verificamos que não basta analisar se os autores dos LDP citam teorias contemporâneas, mas se eles de fato as praticam, por exemplo, sem misturar terminologias (como a de gêneros discursivos ou textuais), esclarecendo as diferenças entre gêneros e tipos textuais (sem privilegiar características estruturantes dos textos como se estas fossem independentes dos gêneros a que se filiam), ou se conseguem aliar as teorias ao ensino dialógico do texto. Focar o trabalho da dissertação escolar apenas nas provas da FUVEST ou do ENEM é no mínimo empobrecedor, diante das propostas teórico-metodológicas que os livros apresentam.

No caso das concepções teóricas trazidas pelas AE, por sua vez, o caso não é muito diferente. Se, de um lado, apenas uma apresenta-se conforme as teorias linguísticas sócio-

discursivas (a do Sistema Uno), de outro, não se pode generalizá-las como materiais que se prestem ao trabalho com concursos diversos. Veja-se o caso da apostila do Sistema FTD de Ensino. Não há conceitos teóricos trabalhados, não há consistência metodológica nas propostas temáticas; os temas de redação são apresentados de forma solta e descontextualizada, numa proposta que, conforme Guedes (2009), está muito mais relacionada às antigas práticas de composição do que a qualquer outra. Assim, não se pode generalizar que toda apostila escolar se preste ao serviço de preparar o aluno para o vestibular. Algumas deixam a desejar inclusive no cumprimento desse papel.

No que tange à metodologia de ensino de DE, alguns itens também podem ser ressaltados. Aspectos como o tratamento teórico da *dissertação escolar*, a transcrição de redações nota 10,0, a alusão a estratégias de leitura da coletânea, o ensino de estratégias de roteirização e a referência a temas anteriores de vestibular (único quesito comum a todos os materiais estudados), a referência a temas anteriores do ENEM, a alusão ao conteúdo temático/argumentativo dos textos discentes e o ensino de estratégias de paragrafação (introdução, desenvolvimento e conclusão) foram comuns às obras – à exceção do Sistema FTD que, entre os quesitos acima, só apresentou a abordagem da DE no material discente e a alusão a temas anteriores.

Contabilizando-se todos os itens avaliados como metodologicamente relevantes nos materiais didáticos, destacamos as abordagens das apostilas do Sistema UNO de Ensino e do Sistema pH de Ensino, que, embora sejam ambas AE, têm filosofias de trabalho completamente diferentes. Desse modo, ao passo que o material de Abaurre, Pontara e Franco demonstra uma preocupação em inserir conteúdos de maneira contextualizada, com textos de apoio, interpretação de coletâneas (abordadas com diversas estratégias de leitura e de roteirização), a inserção de conteúdos no material do pH é direta e objetiva, voltada exaustivamente para uma preocupação estrutural, gramatical e – por que não dizer – tecnicista. Com isso, retomamos mais uma vez a fala de Guedes (2009), cujo trabalho esclarece que a redação escolar é um gênero da década de 70, quando vivíamos sob a Ditadura Militar, e os estudantes deveriam ter especial atenção às noções de um primor estilístico e gramatical.

Obviamente, sob o ponto de vista do sucesso em provas e concursos, a metodologia proposta pelo pH é funcional. Em mais de 30 semanas de aula, em cada uma delas os alunos deverão produzir minimamente uma dissertação em casa, sem contar as atividades de escrita propostas em aula e os simulados de fim de semana. Com isso, a prática da tipologia textual é

absorvida, desde que haja o mínimo empenho do estudante. Claro está que, na perspectiva de um concurso, tal método pode ter suas vantagens; o problema, entretanto, configura-se na perspectiva de esvaziamento do tratamento discursivo do gênero, o que contribui para uma visão reacionária do ensino de PT. Em outras palavras, ensinar o aluno a escrever unicamente para satisfazer as exigências de um exame reduz em demasia a visão que este pode – e deve – ter da comunidade linguística da qual faz parte. Talvez até em virtude da visão desviante de que o *bom domínio* da língua portuguesa corresponda ao êxito nos exames diversos é que a apostila apresenta tantas definições inconsistentes, sob o ponto de vista das concepções textuais. A título de ilustração, os gêneros discursivos são definidos como sinônimos de tipos textuais, o que denota, minimamente, que o sucesso em vestibulares não tem necessariamente a ver com a prática dialógica da língua, visto que “os resultados advindos do processo ensino e aprendizagem revelam que a concepção interacional do texto não se incorporou”, conforme Castaldo (2009), em citação feita anteriormente.

Também foi grande lacuna nas AE a fundamentação teórica apresentada aos professores, por meio dos manuais didáticos. A título de curiosidade, nem o Sistema pH, nem o Sistema FTD apresentaram item algum dos listados no quadro analítico composto em 5.7. Dessa forma, deixaram de ser contemplados aspectos como a contextualização teórica da obra, a indicação de estratégias para a ação docente, a apresentação de uma bibliografia atualizada e a citação de referência acadêmica como testemunho autorizado. É importante ressaltar que os manuais dos professores compostos por autores de LDP são bastante sedutores: além de contemplar todos os itens acima descritos, ainda são redigidos de forma objetiva e concisa, sendo capazes, portanto, de apresentar para os possíveis usuários a síntese das mais recentes pesquisas linguísticas, sempre promovendo a obra do qual fazem parte.

Ainda cabe destacar nesse item a apostila do Sistema UNO, que se destaca das demais também graças à subdivisão das aulas, que são trabalhadas em itens constantes, capítulo a capítulo, com riqueza de sugestões didáticas, além de fotos, sites e filmografia que possam ajudar o professor a compor seu material de aula. De fato, como se propunham as autoras, o MP de Abaurre faz jus a uma obra que respeita o professor e com ele dialoga sem a imposição de uma metodologia rígida ou estanque. Enfim, acreditamos que pertencer à editora Moderna, cuja experiência em produção de materiais didáticos é extensa, foi algo que fez a diferença na elaboração desse MP.

Como último ponto de análise, estão as propostas de avaliação. Nesse tópico em especial foi onde encontramos uma maior simetria do material. Mais uma vez, à exceção do Sistema FTD, que nada apresentou sobre o tema, todos os outros trataram de ao menos dois entre os três quesitos avaliados: apresentação de critério para a correção dos textos (para os alunos), apresentação de critério para a correção dos textos (para os professores) e, por fim, estratégias de leitura e avaliação coletiva das DE. Sob este último item, cabe dizer que destacaram-se os LDP *Português: Ser Protagonista (3º ano)* e *Português linguagens: volume 3* e a AE do Sistema UNO de Ensino, em virtude de considerar não somente estratégias de leitura coletiva de redação para os alunos, como também por valorizarem a produção escrita na escola por meio de projetos como jornais, cordéis, jograis, entre tantos outros.

Portanto, ao que parece, a situação do ensino da Produção Textual no Brasil tem mudado – ao menos em parte. Já existe a consciência, tanto nos LDP como em algumas AE, de que a avaliação é um processo, e que professores de língua portuguesa não são mais o único público-alvo da dissertação escolar (DE). Aliás, alguns materiais, sobretudo os de autoria de Abaurre, já mostram a reescritura como um ponto a ser trabalhado em sala, o que denota que de fato as teorias linguísticas começam a ser adotadas em aula. Também já se fala em outras situações comunicativas em que a dissertação é requerida pelos alunos. Assim, editoriais, textos de livros acadêmicos, entre outros, já são abordados na escola atualmente.

Certamente, ainda há muito o que possa ser melhorado quando tratamos do ensino do texto nas escolas brasileiras. E justamente por acreditar no papel da Semiótica nesse processo é que deixamos o capítulo IV como último ponto a ser abordado nessa conclusão. Ora, de certo que todo aluno é capaz de escrever com preparação adequada. Para isso, é necessário base linguística, conhecimento do gênero a ser desenvolvido e noção das características estruturantes do texto, algo que pode ser observado em similares ou, é claro, ensinado por um mestre.

Nesse sentido, a divisão de Santaella dos textos dissertativos como conjecturais, relacionais e argumentativos é libertadora. Com essa tripartição, Peirce dividia os argumentos em abduções, induções e deduções, sendo o raciocínio dedutivo o argumentativo por natureza, filiado à categoria semiótica da terceiridade. Da mesma forma, pensamos que devam ser divididas as tarefas de produção textual da *dissertação escolar*: assim, a produção será tripartida em um crescente, com o aluno sendo capaz de desenvolver propostas menos

audaciosas (como aquelas em que os alunos são convidados a redigir sobre assuntos polêmicos) até aquelas mais complexas, em que os estudantes tratam de temas filosóficos, mais abstratos e, portanto, mais árduos de serem construídos.

Dominar esses fundamentos da semiótica americana pode constituir-se como um pré-requisito fundamental na formação de um profissional habilitado a ensinar a língua materna, mas, como já vimos no item 2.4, não é tão fácil tratar de modificações nos programas de disciplina que compõem os cursos de licenciatura em Letras no Brasil. Políticas universitárias à parte, cumpre-nos reafirmar a importância do papel da Semiótica, cuja base teórica pode constituir importante aporte nas aulas de PT. Isso porque, além de promover a capacitação docente por meio de instrumentos seguros de análise textual – como preveem os níveis de iconicidade elaborados por Simões (2009) na Teoria da Iconicidade Verbal – ainda garantem ao aluno certa tranquilidade, em virtude oferecer-lhe a possibilidade de aprender a dissertar em etapas de raciocínio, paulatinamente, com propostas de produção mais concretas e inseridas nas questões do mundo contemporâneo antes de se tratar de temas mais subjetivos ou abstratos. Para fins de ilustração basta dizer que Gustavo Bernardo Krause, em *Educação pelo Argumento* (2009), propunha algo semelhante: na visão do pesquisador, a argumentação deve ser objeto da educação escolar desde o segundo segmento da educação fundamental, quando os alunos já deveriam aprender tópicos como a preparação do argumento, a formação da hipótese, as âncoras dos argumentos, entre outros. Assim como defendemos por meio da fundamentação na semiótica de Peirce (cf. SANTAELLA, 1996 e 2009), Krause também acredita no trabalho escolar da argumentação como um crescente.

Enfim, concordamos com Hoffmann (2002, p. 105-6) quando diz que

Em síntese, a produção de textos não é uma aprendizagem que se reduz a uma disciplina, a um professor. Trata-se da expressão linguística dos conhecimentos construídos pelos estudantes de todos os graus e cursos. Como defendem os linguistas, é o domínio do conhecimento que favorece o discurso argumentativo. Ou seja, o saber e o expressar-se (mesmo em suas diferentes formas) são indissociáveis e é preciso tomar consciência dos atos avaliativos nesse sentido.

Para fechar este empreendimento, é preciso que se diga que não era nossa proposta sinalizar para que uma obra didática fosse usada em detrimento da outra, nem vaticinar contra o abandono dos mesmos materiais pelos professores. Apesar de reconhecermos que a produção de livros didáticos e apostilas escolares está vinculada a um papel de submissão do professor a um sistema educacional excludente, entendemos também que, em virtude das exigências da sociedade contemporânea (e ainda das múltiplas tarefas docentes), é quase impossível não adotarmos um material didático. O problema é que aproximadamente 60% dos materiais usados nas salas de aula são escolhidos ou pelo setor administrativo da escola (representado por diretores ou coordenadores), ou por outro professor (NEVES, 2001, p. 25).

Em trabalho desenvolvido por Hoffman (2002, p. 13-4), lemos as seguintes considerações a respeito dos pontos frágeis do ensino escolar da produção textual, os quais, segundo a autora, ainda merecem especial atenção das escolas brasileiras.

- a escassez de oportunidades oferecidas aos alunos de expressão escrita de suas ideias em todas as disciplinas;
- o não-comprometimento das várias disciplinas em trabalhar questões referentes à língua escrita, embora haja a percepção da falta de clareza e coerência na escrita dos alunos;
- a prioridade aos procedimentos de correção de textos elaborados pelos alunos desde as séries iniciais, priorizando-se a “retificação” das questões ortográficas e gramaticais, em detrimento à reflexão sobre questões de sentido oriundas do mau uso dos recursos linguísticos;
- a desarticulação entre as propostas pedagógicas desenvolvidas e as dificuldades que os alunos apresentam em termos de produção de textos;
- o não-acompanhamento da evolução do estudante em redações sucessivas, analisando-se textos esporádicos dos alunos, sem articulá-los ao conjunto de suas produções;
- a formalização excessiva das tarefas de produção de textos, sugerindo-se temas, roteiros, tamanho em linhas, formas de apresentação;
- a falta de trocas interativas, na escola, entre os alunos acerca de seus textos, bem como entre alunos e professores, para discutir ideias e melhores jeitos de expressá-las;

Sem dúvida, os aspectos acima citados são fundamentais para pensarmos em uma escola onde a produção textual (como prática, e não como disciplina isolada) seja bem sucedida. Entretanto, em uma tese cuja proposta temática se debruça sobre o uso de materiais didáticos, é imperioso afirmar-se que nenhum ensino de qualidade, seja ele realizado presencialmente ou não, com uso de material cibernético ou de simples lousas verdes, com adoção de LDP ou AE, realiza-se sem a presença segura do professor, a quem cabe a tarefa de

ministrar novos conhecimentos, complementar informações de materiais diversos e, no caso específico da *dissertação escolar*, de mediar as necessidades de conhecimento dos gêneros e as especificidades exigidas por concursos diversos, escolhendo estratégias didático-pedagógicas que confirmem aos educandos a maior garantia de êxito nos textos por eles empreendidos, transmitindo-lhes segurança e autonomia no momento da produção escrita. Não podemos, portanto, deixar de chamar a essa conclusão o psicólogo bielorusso Vygotsky que, no livro *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*, defende que há uma diferença entre o que o aluno já sabe e o que ainda não sabe, mas está próximo de saber – o que em regra acontecerá com a ajuda de alguém. Essa teoria fortalece a importância da presença do professor não só como aquele que traz informações novas, mas em especial aquele que apóia e acompanha o desenvolvimento do estudante.

É bem verdade que pode ser um clichê, uma utopia pensar dessa forma. Por outro lado, é praticamente impossível não fazê-lo em um trabalho que ainda se dedique a levantar hipóteses para a melhoria da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. **Curso de redação**. São Paulo: Ática, 2001. [1989]

ADRIÃO, T. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “Sistemas de Ensino” por municípios paulistas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: dez. 2012.

BACCHETO, J. G. **Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991-2000): a luta pela igualdade no acesso ao ensino superior**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: _____ (Org.). **Língua materna: letramento, variação & ensino**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003. [2001].

BARROS, K. S. M de. Redação Escolar: produção textual de um gênero comunicativo? **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, SP, ano 18, n.34, p. 13-22, 2000.

BARTHES, R. **Escrever... para quê? para quem?** Lisboa: Ed 70, 1975 [1970].

BATISTA, A. A. O português que se ensina. In: _____. **Aula de português**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.

BEZERRA, M. A. Ensino da língua portuguesa e contextos teóricos-metodológicos. In: DIONISIO, A. et al (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BOHN, H.I. Produção textual e cultura: interlocução necessária para a construção do saber. In: SOUZA, S. de; BOHN, H.I. (Org.). **Escrita e cidadania**. Florianópolis: Insular, 2003.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC – Editora da PUC- SP, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC, 1999.

BRITTO, L.P.L. O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar. In: BAGNO, M. et al. **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

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

BUNZEN, C. **Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais 2009**. Tese (Doutorado) - Departamento de Linguística Aplicada – IEL, Unicamp, Campinas, SP, 2009.

_____. O livro didático de português como gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas. In: SILID SIMPÓSIO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA, 1, 2008, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008.

_____. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. 2005. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Linguística Aplicada – IEL, Unicamp, Campinas, SP, 2005.

_____. O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar. **Ao pé da letra**, v.3, n.1, p. 35-46, 2001.

_____; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, M. G. C.; MARCUSCHI, B. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. São Paulo: Autêntica, 2005.

CARMAGNANI, A.M.G. Ensino apostilado e venda de novas ilusões. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999a.

_____. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999b.

_____. A questão da autoria e a redação da LE em cursos de ensino superior. In: CORACINI (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999c.

CASTALDO, M. M. **Redação no vestibular: a língua cindida**. 2009. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

COSTA VAL, M. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CORACINI, M. J. O livro didático nos discursos da lingüística aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999a.

_____. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999b.

_____. O livro didático de língua estrangeira e a construção de ilusões. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999c.

CORACINI, M. J. A redação no livro didático e na sala de aula: criatividade e avaliação. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999d.

_____. A produção textual em sala de aula e a identidade do autor. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999e.

DEELY, J. **Semiótica básica**. São Paulo: Ática, 1987.

DICIONÁRIO INTERATIVO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (DIEB). Disponível em <<http://www.educabrasil.com.br>>. Acesso em: 06 jan. 2011.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

DUTRA, V. L. R.; SIMÕES, D. M. P. A iconicidade, a leitura e o projeto do texto. Linguagem e ensino. **Revista do Mestrado em Letras**, Pelotas, v. 1, n. 1, 1998.

FÁVERO, L. L. **As concepções linguísticas no século XVIII**. Campinas, SP: Pontes, 1996.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. V. **Linguística textual: introdução**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FERRARA, L. D. **Leitura sem palavras**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2004.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. 7. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

FREITAG, B.; MOTTA, V.R.; COSTA, V.F. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

FURLANETTO, M. M. Práticas discursivas: desafio no ensino de língua portuguesa. In: BAGNO, M. et al. **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 17. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB, 1996.

_____. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GRANATIC, Branca. **Técnicas básicas de redação**. São Paulo: Scipione, 1995.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999b.

_____. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999b.

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____; SOUZA, J.V. Não apenas o texto, mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de Português. In: NEVES, I.; SOUZA, J.V.; SCHÄFER, N.O.; GUEDES, P.C.; KLÜSENER, R. (Org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 1998.

HENRIQUES, C. C. H. **Estilística e discurso: estudos produtivos sobre texto e expressividade**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

_____. **Nomenclatura gramatical brasileira: 50 anos depois**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____; SIMÕES, D. M. P. **Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino**. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2004.

_____; SIMÕES, D. M. P. **A redação de trabalhos acadêmicos: teoria e prática**. 3. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

HOFFMANN, J. **Avaliando redações: da escola ao vestibular**. São Paulo: Mediação Ed., 2002.

ILARI, R. Uma nota sobre redação escolar. **Estudos linguísticos**, Campinas, SP, v.2, 1978, p. 82-101.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Pontes. 1998.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10. ed. São Paulo: Pontes. 2004.

KOCH, I. V. **A coesão textual**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 1996a.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1995a.

_____. **Texto e coerência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995b.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **Argumentação e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996b.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1996c.

KRAUSE, G. B. **Redação inquieta**. Rio de Janeiro: Globo, 1985.

KÖCHE, V. O ensino da dissertação no ensino médio: características, problemas e alternativas de solução. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, RS, v. 5, n 2, p. 11-48, 2002.

LIMA, R. K. **A antropologia da academia: quando os índios somos nós**. 3. ed. Niterói: Editora da UFF, 2011.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MALFACINI, A. O estilo é o candidato: Buffon passaria no vestibular? In: FÓRUM INTERNACIONAL DE ANÁLISE DO DISCURSO: DISCURSO, TEXTO E ENUNCIÇÃO, 1., 2010, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras UFRJ, 2010.

_____; SIMÕES, D. Pela teoria da iconicidade verbal no ensino da leitura. **Cadernos do CNLF**, v. 14, n. 4, t. 4, 2009.

_____. O ensino do gênero dissertativo à luz da teoria da iconicidade verbal. In: POLTRONIERI, A.L.; SIMÕES, D.; FREITAS, M.N. **A contribuição da semiótica no ensino e na pesquisa**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2010.

MANZANO, M. E. **Vestibular seriado**: estado da arte e percepção docente sobre o tema. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

MARCUSCHI, E.; CAVALCANTE, M. (Org). **O livro didático de língua portuguesa**: letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARCUSCHI, L. **A linguística do texto**: o que é e como se faz. Recife: UFPE, 1983. (Série Debates; 1).

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. et al (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MATENCIO, M. L M. **Estudo de língua falada e aula de língua materna**. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

MENDONÇA, M.C. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (Org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. v. 2.

MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, M. B.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). **Aspectos da linguística aplicada**. Florianópolis: Editora Insular. 2000.

_____ et al (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MOTOYAMA, S.; NAGAMINI, M. **FUVEST 30 anos**. São Paulo: EDUSP, 2007.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e a formação de professores são incompatíveis? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO-FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1., 2001, Brasília. **Anais**. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. p. 81-102.

NEVES, M. H. de M. **Gramática na escola**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

NIEMEYER, L. **Elementos da semiótica aplicados ao design**. Rio de Janeiro: 2AB, 2003.

NÖTH, W. **Panorama da Semiótica: de Platão a Peirce**. São Paulo: Annablume, 1995.

NUNES, L. A de L. **Texto dissertativo: um produto para o ensino**. 2012. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, J.B.A. **A política do livro didático**. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Summus, 1984.

OHUSCHI, M.C.G; MENEGASSI, R. J. **A produção de texto no curso de letras: diagnóstico do ensinar a escrita**. Disponível em: <www.cce.ufsc.br/~clafpl/71_Marcia_Ohuschi_e_Renilson_Menegassi.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2012.

PAULIUKONIS, M. Aparecida L. (Org.). **Estratégias de leitura: texto e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 59-68.

_____. Gêneros textuais nos livros didáticos: problemas do ensino e da formação docente. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais**. Caxias do Sul: UCS, 2009. 1 CD-ROM. p. 1-22.

PAVANI, C. F.; KÖCHE, V. S. (2006) Redação de vestibular: um gênero discursivo heterogêneo. **Caderno Seminal Digital**, ano 12, v. 5, n. 5, p. 110-130, jan./jun. 2004.

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

PERELMAN, C; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PEREZ, J. R. R. **Lição de português: tradição e modernidade no livro escolar**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1991.

PLANTIN, C. **A argumentação: história, teorias e perspectivas**. São Paulo: Parábola, 2008.

PROENÇA FILHO, D. **Língua portuguesa, literatura nacional e a reforma de ensino**. Rio de Janeiro: Ed. Linceu, 1973.

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: Dionísio, A. P. e BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

RAZZINI, M. P.G. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. 2000. Tese (Doutorado) - Curso de Teoria Literária – IEL, Unicamp, Campinas, SP, 2000.

REI, C. A. de O. **A herança estilística das cantigas de amigo na lírica de Chico Buarque**. 2007. 222 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, 2000.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SANTAELLA, Lucia. **Produção de linguagem e ideologia**. São Paulo: Cortez. 1996.

_____. **Matrizes da linguagem e do pensamento**. São Paulo: Iluminuras FAPESP, 2009.

_____. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2006 [1983].

_____. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SANTOS, L. W. (Org.). **Discurso, coesão e argumentação**. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996.

_____. Abordagem textual e ensino de língua portuguesa. Disponível em: <www.leonorwerneck.com>. Acesso em: 06 jan. 2011.

_____. Abordagem textual e ensino de língua portuguesa. In: MAGALHÃES, José S.; TRAVAGLIA, Luiz C. (Org.). **Múltiplas perspectivas em linguística**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2008. p. 1-5.

SAUTCHUK, I. **A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SILVA, M. L. **Breve reflexão histórica do ensino de língua portuguesa no Brasil**. Trabalho de Conclusão do Curso (Especialização em Docência na Educação Superior) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2011.

SIMÕES, D. M. P. Leitura e produção de textos: subsídios semióticos. In: AZEREDO, J. C. S. de. **Aulas de português: perspectivas inovadoras**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. A formação docente em Letras à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais: códigos e linguagens. In: AZEREDO, J. C. S. de. **Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Semiótica e ensino: reflexões teórico-metodológicas sobre o livro-sem-legenda e a redação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006. 1 CD.

_____. **Projeto de texto e iconicidade: uma reflexão sobre a eficácia comunicativa**. Tese (Pós-doutorado em Comunicação & Semiótica) - PUC-SP, 2006a.

_____. **Iconicidade verbal: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. Materiais escolares: história e sentidos. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 25, n 101, out./dez. 1996.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2010 [1998].

_____. **Português: uma proposta para o letramento: manual do professor**. São Paulo: Moderna, 1999.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999a.

_____. Gestos de censura. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999b.

_____. Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999c.

_____. Ideal de escrita e livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999d.

SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006.

THEREZO, G. P. **Como corrigir redações**. Campinas, SP: Editora Alínea, 1997.

WITZEL, D. G. **Identidade e livro didático**: movimentos identitários do professor de língua portuguesa. 2002. Tese (Doutorado em Ensino-Aprendizagem de Língua Materna) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2002.

WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992.

VILELA, M.; KOCH, I. **Gramática da língua portuguesa**: gramática da palavra, gramática da frase, gramática do texto/discurso. Coimbra: Livraria Almedina, 2001.

VOGT, C. **Linguagem, pragmática e ideologia**. São Paulo: HUCITEC/FUNCAMP, 1980.

ZANUTTO, F.; OLIVEIRA, N. A. O gênero redação de vestibular: o que prova essa reprodução textual? **MATHESES: Revista de Educação**, Jandaia do Sul, v. 5, n. 1, p. 83–103, jan./jun. 2004.

ANEXO – Resenhas de obras de consulta relevante

Conforme havíamos nos comprometido, segue abaixo listagem, em ordem alfabética, com algumas das principais obras de referência que um professor de Produção Textual deve usar em seu cotidiano. É bem verdade que não seria possível elencar, em poucas folhas, todos os livros voltados para a prática de *redação* que estão disponíveis hoje no mercado editorial. Em virtude disso, selecionamos *clássicos* (muitos recém-lançados), ou seja, aqueles que nos pareceram indispensáveis para a formação de um profissional especialista no gênero.

É bem verdade que esta pesquisa aponta para o fato de que não existem obras completas, prontas ou que substituam prontamente o potencial didático humano frente ao processo de aprendizagem. Sendo assim, acreditamos que a sequência a seguir apresente falhas, mas, por outro lado, consideramos estes livros fundamentais na composição de nosso repertório profissional.

ABREU, Antonio S. *Curso de redação*. São Paulo: Ática, 2001 [1990]



O livro surgiu a partir de um convênio entre a Universidade de São Paulo e a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), de serviços prestados à Fundação Carlos Chagas, além de outras assessorias de redação prestadas para as redes particulares e públicas de ensino.

Situado em um contexto de ascensão da Linguística Textual e da Pragmática, o livro propõe-se a tratar de fenômenos linguísticos tais como os mecanismos de coesão, os fatores de textualidade e a coerência textual. É uma obra que didatiza conceitos como *discurso*, *texto* e *enunciação*, mesmo não sendo voltada para um público-alvo específico (a bem da verdade, Abreu considera seu público estudantes universitários, profissionais de diversas áreas, bem como concursandos às vésperas de prestarem um exame importante).

Inspirada na gramática do texto, a primeira parte da obra procura mostrar ao leitor como se processam as articulações sintáticas e semânticas. Já a segunda parte preocupa-se com a composição do texto, buscando mostrar como é possível trabalhá-lo com vistas a que torne-se mais claro e atraente para os leitores.

O livro traz ainda um apêndice, onde se tratam sucintamente questões gramaticais.

CÂMARA JUNIOR, J. M. *Manual de expressão oral e escrita*. Petrópolis: Vozes, 2000 [1961]



Ler o *Manual de Expressão*, de Mattoso Câmara, significa percorrer um caminho diacrônico no ensino de língua e de produção textual. Apesar de a obra destacar, em suas páginas iniciais, o que seria a boa linguagem (preconceito linguístico, alguns diriam), de maneira alguma a abordagem estruturalista invalida consultas ao livro. Vale dizer que *Manual de Expressão* teve sua origem num curso de Expressão Oral e Escrita conduzido pelo autor sucessivas vezes no na Escola de Comando e Estado Maior da Aeronáutica.

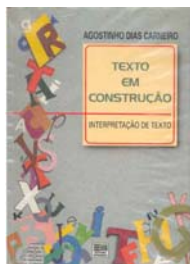
Na obra, o autor divide os problemas do texto em dois grupos: os essenciais e os secundários.

Os problemas essenciais estão ligados à composição, ou seja, ao plano da redação e à escolha vocabular, "técnica de uma formulação verbal que dispense os elementos extralingüísticos e elocucionais, só participantes da exposição oral". (2000, p.62). Assim, a pontuação, a ortografia, a concordância, a acentuação (isto é, o mau uso dos elementos gramaticais) constituem os problemas secundários que, para Mattoso, são mais fáceis de resolver. Por outro lado, são os elementos secundários, segundo o autor, que ganham destaque nas páginas de jornais e revistas, sendo esses mesmos problemas (em destaque os ortográficos) que ganham notoriedade em muitas reportagens.

Nos primeiros capítulos, questões fonéticas e estilísticas são abordadas, mas, no que tange aos capítulos VI e VII, especificamente, o linguista trata da exposição escrita, teorizando sobre questões estruturais e enfatizando a importância do planejamento textual para o sucesso das redações. Convém ressaltar que muito do que vemos em Mattoso ainda se encontra nos manuais de redação contemporâneos.

Enfim, é um cânone do ensino da produção de textos no Brasil.

CARNEIRO, A. D. *Texto em construção*. São Paulo: Moderna, 1992.



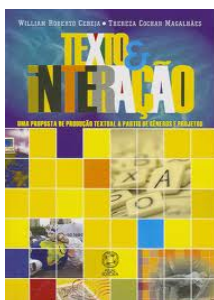
Embora não se constitua como um manual de redação, *Texto em construção* serviu, durante bons pares de anos, como uma promessa de um material didático revolucionário, em virtude de apresentar a leitura de textos progressivamente, em partes, conforme os componentes significativos, defendidos e praticados por Roland Barthes na obra *S/Z*. Nas palavras de Gustavo B. Krause, que assinou a apresentação do livro, a obra ocuparia um legado que Othon Moacir Garcia teria deixado em branco: a abordagem do texto em suas partes concretas.

Nesse sentido, o prof. Agostinho Carneiro organizou um volume com textos interessantes, trabalhando com implícitos, pressupostos e questões estruturais quase a cada parágrafo, ensinando alunos a ver e ler o texto, cossignificando-o paulatinamente numa estratégia leitor-texto-autor.

À parte as críticas sobre a infinidade de exercícios estruturais, em que os alunos deveriam apenas preencher lacunas, acreditamos que a obra tenha sido referência de uma época, nos primórdios do tratamento da gramática do texto em manuais didáticos.

Para finalizar, destacamos os exercícios de coesão textual que, a nosso ver, constituem um pilar ainda atual na obra.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. São Paulo: Atual, 2000.



A obra organiza-se em 12 unidades e um apêndice final trazendo questões de vestibular. Cada unidade aporta uma quantidade diferente de capítulos, organizados de acordo com a função social dos gêneros trabalhados e é introduzida por um painel que oferece recomendações e sugestões de livros, vídeos, músicas e sites para o desenvolvimento de projetos de leitura e produção textual.

O livro fundamenta-se na conjugação entre a Análise do Discurso e a Linguística Aplicada, trabalhando os gêneros discursivos por meio de projetos. Um dos grandes diferenciais metodológicos dessa obra é sua forma de abordagem dos gêneros em modo espiral, em que assuntos são retomados, ampliados, desenvolvidos e aprofundados de acordo com a progressão das unidades; por exemplo, os gêneros argumentativos são trabalhados na unidade quatro e retomados e aprofundados nas unidades seis, sete, dez e doze.

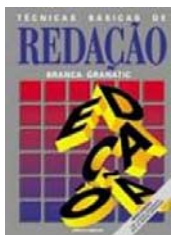
Outro diferencial desse material é a proposta de projetos educacionais, algo bastante inovador na ocasião de sua primeira edição.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: FGV, 2010 [1967].



Mais de 45 anos depois de sua primeira edição, *Comunicação em prosa moderna* pode ser apontado, sem dúvida, como a maior obra brasileira de referência para o estudo ou ensino da produção de textos. Reza a lenda que o livro surgiu da necessidade do próprio professor Othon, o qual necessitava de um material de apoio para ensinar seus alunos, futuros diplomatas, a terem sucesso nas provas do Itamaraty. Assim, *Comunicação* pode ser apontada como a obra pioneira na sistematização (e ensino) dos elementos lógicos e linguísticos imprescindíveis à boa organização do pensamento para a elaboração de textos consistentes, claros e coerentes. Certamente considerado um *clássico*, *Comunicação em prosa moderna* é um livro que atende a uma vasta gama de estudantes, de diversos níveis ou áreas do conhecimento. Mantendo-se plenamente atual, a obra é referência desde os bancos universitários dos cursos de Letras até a formulação diária das aulas de PT por professores de língua portuguesa.

GRANATIC, Branca. *Técnicas básicas de redação*. São Paulo: Scipione, 1995.



Direcionado para o aluno do ensino médio, *Técnicas básicas de redação* constitui material fundamental para quem deseja começar a escrever. Muito embora tenha sido desenvolvido numa proposta de *redação escolar* (e não de *produção textual*), o livro é uma espécie de passo a passo, estruturado numa perspectiva estrutural do texto. Ainda dividido sob a ótica das modalidades de organização discursivas, a proposta do livro é fazer com que os alunos compreendam os mecanismos elementares da organização das ideias, mostrando, de forma objetiva, como elas podem funcionar como ponto de partida para qualquer pessoa se expressar coerentemente. Desse modo, a obra explica didaticamente como compor textos narrativos, descritivos e dissertativos enfocando metodologias históricas, cronológicas, lógicas etc. Termina cada capítulo enfatizando um aspecto gramatical, propondo exercícios e exemplos.

GRANATIC, Branca. *Redação: humor e criatividade*. São Paulo: Scipione, 1997.



Voltado para questões de *estilo*, o livro propõe-se a ensinar recursos de expressividade que, se incorporados, poderão aumentar a capacidade de o aluno compor textos potencialmente interessantes ou sugestivos. Sendo assim, a obra quer garantir que qualquer estudante atinja um grau satisfatório de criatividade, conscientizando-se dos recursos expressivos que podem ser utilizados. Outra vantagem da obra é a seleção dos 32 textos de gêneros diversos, que dão início a cada capítulo – redundante dizer que todos trazem algum tipo de contribuição para o módulo que iniciam. Assim, metodologicamente, cada capítulo apresenta um tema, um texto e então esmiúça as informações e recursos ali utilizados. No

final de cada módulo, encontram-se exercícios para desenvolver o uso dos recursos expressivos ensinados. Alguns deles são *a ironia e a caracterização, a metaforização na apresentação das personagens, o final inesperado, a dissertação e as frases feitas, entre outros.* Enfim, a despeito de uma abordagem em segmentos estanques, isso não diminui o valor da obra.

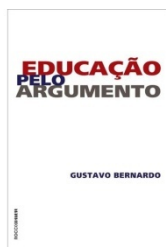
KRAUSE, G. B. *Redação inquieta*. Rio de Janeiro: Globo Ed., 1985.



A leitura de *Redação Inquieta* é, no mínimo, redentora. O autor, em uma abordagem ousada, trata criticamente do tema ensino de redação, sem poupar críticas a estratégias pedagógicas e a correções desinteressadas, feitas, muitas vezes, por professores retrógrados e *beletristas*. São interessantes também os capítulos que tratam sobre estilo, maquiagem, dedução, indução, falácias e ética, todos conduzidos à luz de um viés filosófico. Aliás, o livro é vanguardista em tematizar a importância do conhecimento da Lógica para a montagem de um bom texto argumentativo.

Publicado pela primeira vez no contexto do fim da Ditadura Militar, é uma pena que a obra ainda seja pouco conhecida – e pouco trabalhada – por professores de PT. Sem dúvida, é um livro cuja capacidade de revisão de paradigmas educacionais tem de ser destacada.

KRAUSE, G. B; CARVALHO, G. *Educação pelo argumento*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.



Assim como *Redação Inquieta*, *Educação pelo Argumento* é uma obra que foge totalmente ao lugar comum, ao propor uma nova leitura da importância da arte de argumentar em qualquer sistema educacional. Nas palavras de Gustavo Bernardo Krause, a escola atua como um mesmo modelo foucaultiano de prisão, vigiando e punindo alunos com uma

estrutura precária, mantida por meio de ineficientes provas e testes. Assim, *Educação pelo argumento* (também título do livro) é a solução proposta pelo autor para corrigir o sistema de ensino.

A obra de Bernardo apresenta como proposta metodológica para as escolas a articulação entre o ensino das duas linguagens fundamentais - da Língua Materna e de Matemática – por meio da prática da argumentação. Com isso, o autor acredita ser possível articular o ensino de todas as disciplinas.

O livro está dividido em duas partes. Na primeira, que dá o título à obra, o autor concentra a definição de conceitos e procedimentos para aplicação da prática argumentativa. Segundo ele, a ênfase no argumento chama a atenção para a necessidade do diálogo com o outro e para a necessidade do argumento que oriente, civilizadamente, todo diálogo, todo debate e toda discussão. Dessa forma, o trabalho proposto se revela fruto de uma opção metodológica e epistemológica, cujo fundamento é ético. A segunda parte do livro, chamada *Cola, sombra da escola*, foi elaborada para validar a primeira, fazendo uma proposta global de avaliação para a escola centrada em textos argumentativos, transformando a cola consentida em consulta necessária.

Em resumo, Gustavo Bernardo defende uma educação verdadeiramente interdisciplinar e com todas as suas práticas centradas no desenvolvimento da argumentação. Só assim a escola deixaria de ser pautada pela desconfiança e pelo controle “ineficiente, perverso e burro” – nas palavras do autor.

Obviamente, a obra reúne vários argumentos para formar essa escola. E, por isso, é leitura mais do que necessária para qualquer professor de Produção Textual.

PLATÃO, F. S.; FIORIN, J. L. *Para entender o texto: leitura e redação*. 12. ed. São Paulo: Ática, 1992.



O livro apresenta 44 lições sobre temas pertinentes à leitura e à produção de textos. Cada lição se estrutura em quatro partes: a primeira delas é a explicitação de mecanismos de

produção de sentido; a segunda é aplicação desses mecanismos em um texto; a terceira parte é constituída de exercícios de leitura e a quarta, de uma proposta de produção textual.

A obra ocupa-se de dois dos três conhecimentos necessários à leitura e produção de textos: o conhecimento sócio-histórico e o interacional; fundamenta-se, assim, na Análise do Discurso e na Teoria Semiótica do Texto.

Sendo bastante didático, o livro trabalha com abordagens teóricas e práticas de temas como: contexto sócio-histórico, intertextualidade, intencionalidade comunicativa, níveis de leitura dos textos, percurso gerativo de sentido, encadeamento de temas e figuras, mecanismos de coesão textual, coerência, polifonia, polissemia, argumentação dentre outros. Configura-se, portanto, como uma ferramenta útil e funcional no ensino de leitura e produção de textos em sala de aula.