UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA

LEANDRO ANDERSON DE LOIOLA NUNES

Texto dissertativo: um produto para o ensino

Versão corrigida

São Paulo
2012

LEANDRO ANDERSON DE LOIOLA NUNES

TEXTO DISSERTATIVO: UM PRODUTO PARA O ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Letras

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês Batista Campos

Versão corrigida

São Paulo
2012

NUNES, Leandro Anderson de Loiola. *Texto dissertativo: um produto para o ensino*.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Maria Inês Batista Campos

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento:

Assinatura:

Prof. Dra. Zilda Gaspar Oliveira de Aquino

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento:

Assinatura:

Prof. Dr. Clécio dos Santos Bunzen Júnior

Instituição: Universidade Federal de São Paulo

Julgamento:

Assinatura:

AGRADECIMENTOS

À Universidade de São Paulo, pelo espaço e oportunidade.

À minha orientadora, por ter proposto este desafio.

Aos professores membros da banca, Zilda Gaspar Oliveira de Aquino e Clécio dos Santos Bunzen Júnior, pelas preciosas instruções e pelos comentários durante o exame de qualificação.

À professora Sheila Vieira de Camargo Grillo, por ter aberto os caminhos para meus estudos em Análise do Discurso desde a *Iniciação Científica*.

Ao professor Craig Brandist, pelas longas horas de conversa e risadas em minha sala, na Avenida Paulista.

Ao professor Clive Thomson, pela prontidão e recepção amigável na Universidade de Western Ontario em London, Ontário - Canadá, no verão de 2008, durante a *13th International Mikhail Bakhtin Conference*. Pelo curso ministrado em São Paulo, em 2011, na Universidade de São Paulo e, também, pelas longas horas de esclarecimentos e conversas *online*.

Ao *Sistema Anglo de Ensino*, por ter cedido os materiais necessários a este trabalho e aberto suas portas.

Ao professor Francisco Platão Savioli, pela atenção, prontidão e apoio.

À Paulinha, do departamento de editoração do *Sistema Anglo de Ensino*, cuja paciência e boa vontade em me receber, todas as vezes em que precisei de ajuda com as apostilas, foram imprescindíveis para a realização deste trabalho.

Aos amigos incondicionais.

À minha família e a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para meu crescimento e amadurecimento durante mais uma jornada.

RESUMO

NUNES, L. A. L. **Texto dissertativo: um produto para o ensino**. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP.

O estudo do ensino de textos dissertativos, a partir de materiais didáticos apostilados de língua portuguesa, mostra-se relevante neste início de século XXI, devido a uma estreita relação entre esses materiais e as grandes redes de ensino privadas. Observa-se uma padronização de conteúdos, para a produção de textos dissertativos com a finalidade de levar o aluno a ser aprovado no exame vestibular. O objetivo deste trabalho é examinar os apostilados do *Sistema Anglo de Ensino* no que se refere à produção de textos dissertativos. Esse sistema de ensino, conhecido também por sua tradição, aprova, em geral, conceituados e concorridos exames vestibulares nas importantes universidades brasileiras. O objeto de pesquisa trata do conteúdo no ensino de produção do texto dissertativo enquanto enunciado discursivo. Estabeleceu-se como parâmetro de pesquisa os seguintes conceitos: *gênero*, *texto* e *relações dialógicas*, na perspectiva de Bakhtin e o Círculo. A esses três núcleos conceituais procura-se o efeito retroativo exercido pelo exame vestibular, bem como as noções de modelo para o texto bem escrito, muito enfatizadas pelo *Sistema Anglo de Ensino*, no material. A metodologia utilizada para a análise parte do estudo do enunciado a fim de estabelecer possíveis relações dialógicas entre as sequências didáticas e os eixos teóricos definidos pelo material didático. Foi analisado um conjunto de 36 apostilas, para as três séries do ensino médio. A análise do material constatou uma ênfase na estrutura do bom texto, organizado em parágrafos. Pode-se concluir que o *Sistema Anglo de Ensino* entende o ensino de produção de textos dissertativos como uma *tecnologia* da escrita, uma vez que ensina os procedimentos envolvidos na elaboração de um *bom texto* do ponto de vista retroativo em relação às expectativas dos vestibulares. Esta conclusão retoma as questões envolvidas na aquisição de técnicas da escrita, durante a mobilização das tradições culturais. Colocando essa constatação em confronto, em termos bakhtinianos, com o ensino da escrita do texto dissertativo destinado ao exame vestibular, conclui-se que há uma expressiva valorização da *forma* e um alto grau de instrumentação pedagógica envolvida nesse processo, inclusive no que diz respeito à didatização de conteúdos adequados ao ensino da dissertação como produção para um possível ingresso na universidade via vestibular.

Palavras-chave: texto dissertativo, apostilados, escrita, ensino, tecnologia.

ABSTRACT

NUNES, L. A. L. **Dissertative text: a product for teaching**. 2012. 154 pages. Dissertation (MA) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP.

Studying the teaching of dissertative texts from textbooks and booklets in Portuguese language has proven to be relevant in this beginning of century XXI, since there is a close relationship between these materials and large networks of private education. There is a standardization of content for the production of dissertative texts in order to bring the student to pass the entrance examination, known as *vestibular*. The objective of this study is to examine the textbooks and booklets of the *Anglo Teaching System* for the teaching of dissertative text production. This system, also known for its tradition, has approved its students in respected and popular entrance examinations in the most important brazilian universities. The object of research deals with the content in the teaching of text production while dissertational discursive statement. It was established as a research parameter the following concepts: *genre*, *text* and *dialogical relations*, under the Bakhtin and the Circle perspective. We relate these three aspects to the washback effect exerted by the entrance exams as well as the notions of model for the well written text, much emphasized by the *Anglo Educational System*, in the material. The methodology used in the analysis emerges from the study of the utterance in order to establish possible dialogic relations between the teaching sequences and theoretical axes defined in the courseware. The material analyzed consists of 36 booklets for the three years of high school. The analysis found an emphasis on the notions of the *good text*, organized into paragraphs. It was possible to conclude that the *Anglo System of Education* faces the teaching of the dissertative text as a technology of writing, since it teaches the procedures involved in preparing a good text from a backdated standpoint in order to meet the requirements of the entrance exams. This conclusion returns to the issues involved in the acquisition of writing techniques, during the mobilization of cultural traditions. Putting this finding in conflict, in Bakhtinian terms, with the teaching of dissertative text writing for the entrance examination, we conclude that there is a significant enhancement of the *form* and a high degree of pedagogical instrumentation involved in the educational process, even with respect to the appropriate content didactization for teaching the dissertation writing as a production for a possible entry into an university via *vestibular*.

Keywords: dissertative text, booklets, writing, teaching, technology.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Panorama geral do material apostilado para o ensino de produção escrita	21
Quadro 2: Conteúdo programático para as aulas de Redação referentes às três séries do ensino médio	71
Quadro 3: Divisão do material apostilado, o qual o Anglo chama de “Cadernos” referente à quantidade de “Aulas” distribuídas nestes “Cadernos”	72
Quadro 4. Material apostilado Revisanglo Semi	73
Quadro 5. Livro-Texto, responsável pelo conteúdo teórico, para cada Série do Ensino Médio	78
Quadro 6. Divisão das unidades de aula para o Livro-Roteiro, usado tanto no curso Semi-Vestibular quanto no segundo semestre da 3a Série do Ensino Médio	101
Quadro 7. Distribuição dos exercícios referentes aos conteúdos encontrados nas apostilas usadas para as três séries do ensino médio	110

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1. Capas e contra-capas das Apostilas-Caderno da 3a Série do Ensino Médio do Sistema Anglo de Ensino	69
Fig. 2. Considerações a respeito dos tipos de texto: narração; descrição e dissertação	80
Fig. 3. Os <i>temas</i> para o texto dissertativo, conforme as considerações do <i>Sistema Anglo de Ensino</i>	81
Fig. 4. Ênfase dada às características do <i>texto dissertativo</i>	83
Fig. 5. Consideração das principais distinções entre descrição, narração e dissertação	84
Fig. 6. Imagens que retratam catedrais francesas no que diz respeito a sua arquitetura	85
Fig. 7. Referências ao aluno a respeito da estrutura ortodoxa do texto dissertativo	90
Fig. 8. Apresentação das <i>oito modalidades de comentário</i> no texto dissertativo	98
Fig. 9. O uso de aspectos verbo-visuais para ensinar os recursos de <i>Argumentatividade</i>	103
Fig. 10. Quadro ilustrando as diferenças entre uma dissertação demonstrativa e uma argumentativa	105
Fig. 11. Exemplos de trechos de exercícios usados em exames vestibulares de tradicionais instituições de ensino	107
Fig. 12. O uso que o Sistema Anglo faz de recursos verbo-visuais, desta vez obtidos em anúncios publicitários e sites da internet, a fim de exercitar o “efeito argumentativo”	108
Fig. 13. Bula de remédio usada para ilustrar, equivocadamente, questões relativas a <i>gêneros e tipos textuais</i>	140

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
 CAPÍTULO 1	
O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA E SABERES LINGUÍSTICOS	23
1.1 Considerações iniciais sobre a escrita e saberes linguísticos	23
1.2 Linguagem: um enfoque <i>argumentativo</i>	29
1.3 Os primórdios da produção escrita escolar	36
1.4 A dissertação	40
 CAPÍTULO 2	
A REDAÇÃO ESCOLAR NA ESFERA DO ENSINO MÉDIO E O EXAME VESTIBULAR	44
2.1 A redação escolar <i>versus</i> exame vestibular	45
2.2 O exame vestibular	51
2.3 Exame vestibular e o <i>Sistema Anglo de Ensino</i>	55
2.4 Os livros didáticos X apostilas escolares	57
2.5 As bases para o Ensino Médio X Superior e a relação com o vestibular	61
 CAPÍTULO 3	
COLEÇÃO PORTUGUÊS ANGLO ENSINO MÉDIO: E O ENSINO DA DISSERTAÇÃO	68
3.1 <i>Coleção Português Anglo</i> : a estrutura composicional	68
3.1.1 Apostilas-Caderno: orientações	70
3.1.2 Livro-Texto: conteúdo	77
3.1.3 Roteiro: conteúdo	100

3.1.4 Caderno de Exercícios: propostas	106
--	-----

CAPÍTULO 4

OS CONCEITOS DE: <i>RELAÇÕES DIALÓGICAS, TEXTO E GÊNERO DO DISCURSO</i>	111
--	-----

4.1 As Relações dialógicas	112
----------------------------	-----

4.2 O <i>texto</i>	117
--------------------	-----

4.3 Os <i>gêneros</i> do discurso	120
-----------------------------------	-----

CAPÍTULO 5

SISTEMA ANGLO DE ENSINO: UM PRODUTO PARA A ESCRITA	123
---	-----

5.1 Escrita como <i>produto</i> para o ensino	124
---	-----

5.2 Diferentes modalidades de <i>texto escrito</i>	128
--	-----

5.3 Os diálogos entre <i>tipos textuais</i> : particularidades	131
--	-----

5.4 O enfoque <i>argumentativo</i>	134
------------------------------------	-----

5.5 <i>Gêneros</i> : do discurso ou do texto?	137
---	-----

5.6 Possíveis relações	143
------------------------	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
-----------------------------	-----

REFERÊNCIAS	150
--------------------	-----

ANEXOS (em CD)	
-----------------------	--

INTRODUÇÃO

1. Considerações preliminares

O objetivo desta pesquisa é estudar o ensino da *dissertação* escolar em materiais didáticos apostilados usados nas séries do ensino médio de uma rede privada de ensino. O interesse por este estudo surgiu de meu trabalho realizado como professor do curso de redação, durante o ano de 2010, em uma das escolas conveniadas do *Sistema Anglo de Ensino*, e que nesta condição adquire seus materiais apostilados. Conheci tanto o material apostilado de *Redação* - parte da *Coleção Português Anglo* - quanto os demais materiais (*Livro e Caderno de Exercícios*) que fazem parte da proposta pedagógica.

Essa escolha visa aprofundar o estudo em uma área da Filologia, que envolve o ensino de língua portuguesa, especificamente aquele referente à produção escrita e sua relação com os exames vestibulares, ao travar um diálogo com um dos materiais produzidos por um tradicional sistema de ensino brasileiro.

Começamos esclarecendo o que se entende por *material didático*.

Trata-se de “todo e qualquer objeto utilizado em situações escolares de ensino-aprendizagem” (BEZERRA, 2002, p. 1). Tal denominação, inclui: livros, apostilas, revistas, televisão, vídeo, computador, CD etc. Há uma diferenciação entre aqueles dentre tais materiais que foram concebidos em sua origem para serem

usados em situações de ensino-aprendizagem, aos quais chamam-se “didáticos”, e aqueles materiais que não foram necessariamente criados com o intuito primeiro de servirem para o ensino, mas que por algum motivo foram tornados “didatizáveis”, a exemplo do computador, da televisão, do jornal e da revista (BEZERRA, 2002, p. 1).

Em se tratando dos *didáticos*, “o predomínio recai sobre os impressos (livros e apostilas) que já trazem suas lições definidas e prontas (tópico, encaminhamento metodológico, perspectiva teórica, exercícios e respostas)” (BEZERRA, 2002, p. 1). Sendo que o objeto desta pesquisa constitui-se por *apostilas impressas* das séries do ensino médio da Rede Anglo de Ensino, produzidas em sua origem para fins exclusivos de ensino-aprendizagem e levando em consideração a definição apresentada acima, justificamos chamar a tais de *material didático apostilado* ao fazer menção dos mesmos no decorrer deste nosso estudo.

2. Contexto em torno das parcerias envolvendo materiais didáticos

Programas como Programa Alfabetização Solidária, Programa de Livro Didático, Programa Construção Escolar, etc, tornam possível a conclusão de que a “expansão escolar, além de possibilitar que o ensino se realize enquanto mercadoria, constitui-se em um empreendimento altamente lucrativo, amplia o mercado de bens e serviços necessários à materialização da escola” (ARRUDA; BARBOZA; KINJO, 2008, p. 3). Há uma constatação a respeito das oportunidades de negócios proporcionadas pelo produto “educação”. De acordo com o GATS¹ (General Agreement on Trade in Services), da OMC (Organização Mundial do Comércio), a educação está entre os demais serviços comerciais, sujeita às mesmas regras impostas pelo mercado, inclusive. A educação, portanto, é um serviço à venda e os estudantes são os consumidores. De acordo com o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), os serviços relacionados à educação geram muitos empregos e, por isso, “os investimentos em educação dão grande incremento à economia e à renda das famílias”².

¹ É possível obter maiores informações no site: http://www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/s_propnewnegs_e.htm#education

² Conforme consulta no site: <http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/167/a-educacao-movimenta-a-economia-233502-1.asp>, em 16/10/2011.

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 a ideia de que a 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)”. No Brasil, são mais de 40 sistemas de ensino privado, sendo que os cinco maiores atendem, juntos, cerca de 1,3 milhões de alunos. Estes são: Positivo, Objetivo, Anglo, Pitágoras e COC (ARRUDA; BARBOZA; KINJO, 2008, p. 2, 9).

De acordo com Rubem Barros, repórter especialista em educação e responsável pela edição da revista Educação desde o início de 2007, os pequenos municípios parecem ser o principal mercado destas redes privadas de ensino.

Desde que foi implantado, em 1o de janeiro de 1998, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) trouxe novo desafio aos pequenos municípios brasileiros...Em muitos deles, como Cerquilha, cidade de 37 mil habitantes vizinha a Sorocaba, no interior de São Paulo, o caminho escolhido foi o de buscar parcerias com entidades privadas, ou sistemas de ensino, como passaram a ser conhecidas as marcas que se especializaram na venda de material didático acompanhada de assessoria pedagógica.
(Rubem Barros) ³

Embora nosso foco seja um apostilado usado para o ensino médio de uma rede privada de ensino, decidimos trazer o depoimento da Secretária de Educação Maria Ivani Burani, do município citado como exemplo acima, a respeito das “parcerias” entre rede pública e privada no que se refere à compra e uso de materiais didáticos apostilados, destinados também ao Ensino Fundamental:

A vantagem da parceria é a **padronização**, diz Maria Ivani. "Com a apostila, o que se ensina em uma escola é o mesmo que nas outras." Ela aponta os resultados da rede na Prova Brasil, avaliação aplicada em 2005 pelo Ministério da Educação para alunos de 4a e 8a séries, como indicador de

³ Disponível em www.revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/114/artigo234044-1.asp; consultado em 24-10-2011.

qualidade. Na 4a série, os alunos ficaram 50 pontos acima da média nacional em língua portuguesa e 46 em matemática (222 e 226, respectivamente, para médias de 172 e 180).⁴ - (grifo meu)

Dentre as justificativas apresentadas por gestores de municípios que adotam o uso de materiais didáticos apostilados produzidos por instituições de ensino privadas, destacamos o que chamou-se de “padronização do ensino” com o objetivo de que haja “qualidade do ensino, por meio da homogeneização dos projetos pedagógicos”, o que parece ser propiciado pelo fato de os conteúdos a serem trabalhados pelo professor em sala de aula já virem prontos e especificados, haja vista ser esta uma característica de *apostilas* (ADRIÃO, 2009, p. 812).

O fator “padronização”, desde os materiais usados no Ensino Fundamental, parece ser um indício da escolha feita por aqueles que adotam os materiais didáticos apostilados como alternativa. Para que esta padronização ocorra, os sistemas privados produtores de materiais apostilados, como por exemplo o *Sistema Anglo de Ensino*, disponibilizam uma estreita relação com as escolas conveniadas por meio de assessoria constante por parte de equipes pedagógicas montadas especialmente para atender seus clientes (no caso as escolas públicas e eles conveniadas), fazendo isso por meio de visita semanal de assessores pedagógicos, promovendo workshops com autores e pedagogos, além de haver no site oficial - a exemplo do *Sistema Anglo de Ensino* - um espaço aberto a ideias e exemplos de professores.

Em seu site oficial, lemos:

Os professores que utilizam o Sistema Anglo de Ensino recebem o Manual do Professor, com fundamentação teórica, orientação de aula, propostas de atividades extra classe, textos auxiliares, sugestões de leitura, filmes e sites, etc. Além disso, passam por treinamentos presenciais, conduzidos pelos próprios autores do material.⁵

O objetivo para o qual o material apostilado do *Sistema Anglo de Ensino* foi desenvolvido, é descrito em seu site:

⁴ Disponível em www.revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/114/artigo234044-1.asp; consultado em 24-10-2011.

⁵ Disponível em: <<http://convenio.cursoanglo.com.br/Home.aspx>> acesso em 25 de maio de 2011.

O material Anglo para o Ensino Médio desenvolve a criatividade dos alunos e a capacidade de enfrentar com sucesso situações novas, contribuindo para sua formação ética e cidadã, além de torná-los aptos a disputar vagas nas mais concorridas universidades.⁶

O material didático foi dividido em três tipos: ensino médio regular, ensino médio bienal e ensino médio modulado. Para o material destinado às Séries do *Ensino Médio Regular*, conforme atribuição feita pelo *Sistema Anglo de Ensino*, o programa foi desenvolvido para durar dois anos e meio, com carga horária de 29 aulas semanais. O segundo semestre da 3ª série “funciona como cursinho semi-extensivo, desenvolvendo as matérias no nível requerido pelos vestibulares, com base no Revisanglo-Semestral”⁷. No que diz respeito ao material para o Ensino Médio Bienal, este é desenvolvido em 2 anos, sendo que a 3ª Série “funciona como cursinho extensivo, revendo e complementando as matérias no nível requerido pelos vestibulares, com base no Terceirão-Vestibulares, de 30 aulas semanais”⁸. Já o Ensino Médio Modulado é feito em 2 anos, no qual a 3ª Série “funciona como cursinho extensivo, revendo e complementando as matérias no nível requerido pelos vestibulares”.⁹ Vale ressaltar que as apostilas estão divididas em 8 conteúdos: *Português, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia e Inglês*; sendo que o conteúdo referente a Português está, por sua vez, subdividido em três partes - *Redação* (que corresponde ao nosso objeto de estudo); *Gramática e Texto e Literatura*.

Outro aspecto refere-se ao ponto de vista da História da Educação no Brasil a respeito das “redes de ensino” e sua relação com os sistemas apostilados. As parcerias entre os setores público e privado para atender à demanda educacional têm se acentuado desde a década de 1990, o que significa não só a compra de materiais didáticos de *sistemas de ensino* da rede privada, mas também “trata-se de estratégia por meio da qual o setor privado amplia seu mercado, ao incidir sobre o espaço público na mesma medida em que o setor público transfere parcela de suas responsabilidades para com a educação à iniciativa privada” (ADRIÃO, 2009, p. 801).

⁶ Disponível em: <<http://convenio.cursoanglo.com.br/Home.aspx>> acesso em 25 de maio de 2011.

⁷ Disponível em: <<http://convenio.cursoanglo.com.br/GeraHtml.aspx?IdTemplate=6&IdSecao=129>> acesso em: 25 de maio de 2011.

⁸ Disponível em: <<http://convenio.cursoanglo.com.br/GeraHtml.aspx?IdTemplate=6&IdSecao=129>> acesso em: 25 de maio de 2011.

⁹ Disponível em: <<http://convenio.cursoanglo.com.br/GeraHtml.aspx?IdTemplate=6&IdSecao=129>> acesso em 25 de maio de 2011.

A parceria mencionada acima se dá de maneira mais recorrente naqueles municípios com até 50 mil habitantes, que pelo visto procuram maior “suporte político e pedagógico para o atendimento educacional sob sua responsabilidade junto a empresas privadas que oferecem serviços e produtos , tais como materiais didáticos para alunos e professores, incluindo apostilas e CD-ROMs” (ADRIÃO, 2009, p. 802).

Há, portanto, o estabelecimento de uma “parceria” cujo significado refere-se ao conjunto de atividades e responsabilidades que são compartilhadas ou transferidas entre setor público e instituições privadas. Neste caso, não só são efetuadas as compras / vendas de materiais didáticos (como ocorre com qualquer outro produto de mercado), como também ocorre uma verdadeira “assessoria para o emprego dos mesmos”, o que pode incluir avaliação de desempenho tanto para estudantes quanto para os professores (ADRIÃO, 2009, p. 804).

3. Material apostilado do *Sistema Anglo de Ensino*: nosso objeto de pesquisa.

Neste trabalho analisaremos o material apostilado do *Sistema Anglo de Ensino*, preparado e destinado às Séries do Ensino Médio focando especificamente o *ensino da dissertação*. Começamos destacando abaixo os objetivos gerais para as aulas elaboradas a partir da apostila - *Redação*, a começar pelo *Manual de Redação para o professor*, o qual destaca como sendo três os compromissos que o Sistema Anglo assume em sua prática didática. Estes são: preparar seus alunos para o mundo do trabalho; para o exercício da cidadania e para a continuidade dos estudos (ensino Superior, por exemplo). No que se refere especificamente ao Vestibular, destaca:

Não podemos nos furtar ao fato de que os estudantes, chegados ao Ensino Médio, têm o vestibular como uma de suas principais referências. São anos de vida Ensino Superior não é automática, mas por concurso. Para nosso conforto, as competências linguísticas exigidas pelos vestibulares mais concorridos do país não destoam em nada das que são exigidas pelo mundo do trabalho e pelo exercício da cidadania (...) Por isso, cidadãos que têm o objetivo de sempre progredir em sua formação (profissional ou acadêmica) não podem prescindir de certas competências diretamente ligadas à boa *performance* linguística. Num curso de Redação de Ensino Médio, para cumprir nosso papel de educadores temos a obrigação de oferecer aos alunos subsídios para que essas competências se desenvolvam - (ANGLO, Manual do Professor, 2001, p. 9).

Com base nas informações acima e nas referências apresentadas, conclui-se que uma das metas principais das modalidades criadas para o funcionamento do ensino médio do *Sistema Anglo de Ensino*, bem como a aplicabilidade de seus materiais didáticos apostilados se orientam para desenvolver nos alunos as habilidades necessárias para enfrentarem o exame vestibular, trabalhando assim a aquisição do conhecimento nas principais áreas do saber, de forma segmentada e modular, com o foco de fazer com que os alunos estejam aptos a ingressarem no Ensino Superior. Por enquanto queremos, com estas palavras iniciais, apenas chamar a atenção para as questões que estão envolvidas e que justificam o material apostilado do *Sistema Anglo de Ensino* estar assim elaborado; traremos maiores reflexões nos capítulos que se seguirão, em especial naquele contendo as descrições e análises de nosso objeto.

Nosso objetivo é identificar relações dialógicas envolvidas nas práticas de ensino da dissertação a partir do material do *Sistema Anglo de Ensino* preparado para o ensino médio. Buscaremos por meio de nosso objeto de pesquisa entender os procedimentos didáticos envolvidos no ensino da dissertação no material didático apostilado produzido por um sistema privado de ensino - o *Sistema Anglo de Ensino*. Para isto, selecionamos especificamente as apostilas de *Redação* contidas no material de ensino de português e destinadas às três séries do ensino médio.

4. Apostilado do Sistema Anglo de Ensino: justificativa.

A principal razão que nos despertou o interesse pela pesquisa a partir de apostilas voltadas para o ensino da dissertação em aulas chamadas de *Aulas de Redação* para o Ensino Médio, se deve à sua estreita relação com os Exames Vestibulares no Brasil. Em se tratando do *Sistema Anglo de Ensino*, observamos que seu material se volta principalmente para os exames vestibulares das regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste do país. O *porquê* destas regiões geográficas pode ser explicado pelo próprio conteúdo dos exercícios propostos, em especial daqueles presentes na apostila *Caderno de Exercícios*, serem extraídos de vestibulares das mais conceituadas universidades, em sua maioria públicas ou privadas de renome nacional, localizadas nestas regiões do país.

O vestibular, foi instituído no ano de 1971 em todo o país com o Decreto 68.908/71. Este passou a ser classificatório, com uma mesma prova para as instituições envolvidas. Tomando por exemplo a Universidade de São Paulo, naquela época, formavam-se grupos com experiência em suas unidades, para cuidar dos exames. Daí surge a centralização do processo seletivo com centros como: Cescem (Centro de Seleção de Candidatos às Escolas Médicas; Cescea (Centro de Seleção de Candidatos às Escolas de Administração e Mapofei (que agregava Ciências Exatas e Engenharia Mauá, a Escola Politécnica da USP e a Faculdade de Engenharia Industrial – FEI). Em 20 de abril de 1976 ocorreu a unificação dos vestibulares da USP com o surgimento oficial da FUVEST (Fundação Universitária para o Vestibular), que organizava o vestibular em duas etapas, sendo que a primeira constituída por questões de múltipla escolha e a segunda, com provas analítico-expositivas ou discursivas e uma redação (CASTALDO, 2009, p. 69, 70). Atualmente, o vestibular ainda está organizado e dividido em duas fases, assim distribuídas:

A primeira fase é composta por 90 questões de múltipla escolha versando sobre o conjunto de disciplinas do núcleo comum obrigatório do ensino médio: Português, Matemática, História, Física, Química, Geografia, Biologia, Inglês e algumas questões interdisciplinares. A segunda fase: compreende três provas de caráter analítico-expositivo, variando no 3o dia de acordo com a carreira. O primeiro dia constitui-se de 10 questões de Português e 1 Redação; o segundo dia é constituído por 20 questões sobre as disciplinas do núcleo comum do ensino médio: Matemática, História, Física, Química, Geografia, Biologia, Inglês; e no terceiro dia, há 12 questões de duas ou três disciplinas específicas (6 ou 4 de cada) de acordo com a carreira escolhida pelo candidato. Assim, na Segunda Fase, o candidato responderá a um total de 42 questões e elaborará uma redação, independentemente da carreira escolhida¹⁰.

Esse modelo estabelecido pela FUVEST, dada a competitividade do processo seletivo, faz dessa instituição, desde a sua criação, “referência para todo o país, influenciando não apenas os vestibulares, mas, também o ensino no Brasil”. A redação foi incluída como parte do processo seletivo em uma instituição de tamanha referência para o ensino, como é o caso da Universidade de São Paulo, conferindo

¹⁰ Conforme site da FUVEST: www.fuvest.br/vest2011/manual/fuv2011.manual.pdf.

ao ensino de Língua Portuguesa, especialmente ao ensino de redação, grande importância. Esses procedimentos talvez expliquem a exigência desse segmento no que se refere à produção de textos (CASTALDO, 2009, p. 70, 71).

A dissertação tem sido a modalidade mais exigida nos vestibulares em universidades como USP, Mackenzie, UFSCAR, UFPR, ITA, UEL, ESPM, UNICAMP, dentre outras. No Manual da FUVEST para o vestibular 201, por exemplo, consta a seguinte observação a respeito da prova de Redação:

A redação deverá ser, obrigatoriamente, uma dissertação, na qual se espera que o candidato demonstre capacidade de mobilizar conhecimentos e opiniões, argumentar coerentemente e expressar-se e modo claro, correto e adequado[...] Verifica-se aqui se o texto do candidato configura-se como uma dissertação e se atende ao tema proposto. Pressupõe-se, então, que o candidato demonstre a habilidade de compreender a proposta de redação e, quando esta contiver uma coletânea, que ele se revele capaz de ler e de relacionar adequadamente os trechos que a integram[...] (FUVEST, Manual do candidato, 2011, p. 55.)

Por isso, tanto escolas quanto os chamados “cursinhos pré-vestibulares” passaram a “treinar” os alunos para que pudessem produzir a dissertação.

Outro fator determinante pela escolha de uma pesquisa específica em material didático apostilado é a indiscutível influência do *Sistema Anglo de Ensino* no Brasil, já que seu sucesso remonta “às décadas de 50 e 60, graças aos seus recursos didáticos”.¹¹ Além disso, o fato de ter sido vendido ao grupo Abril em 2010 é outra prova da continuidade da expansão desta rede de ensino em ambiente nacional, pois esta junção fez com que as duas empresas se tornassem a 2ª maior em educação “à frente do Objetivo e atrás apenas da Positivo. O grupo criado a partir dessa aquisição deve faturar este ano (*de 2010*) cerca de R\$ 500 milhões”, segundo o Jornal Estado de São Paulo¹² (grifo nosso).

Um grupo educacional de tamanha proporção e prestígio conquistados ao longo de décadas de trabalho é, sem dúvida, digno de ser examinado de perto no que diz respeito às características que o levaram e ainda o levam ao topo em se tratando de referência em produção de material didático no Brasil.

¹¹ Conforme informa o site oficial da instituição: www.convenio.cursoanglo.com.br

¹² Disponível em: <www.abril.com.br/noticias/economia/abril-compra-anglo-se-torna-2a-maior-educacao-1168463.shtml> acesso em: 02 junho 2011.

5. Objetivos e perguntas de pesquisa

- 1) Identificar como o texto dissertativo está discursivamente organizado na elaboração do material apostilado do *Sistema Anglo de Ensino* destinado ao ensino médio.
- 2) Analisar de que modo o texto *dissertativo*, na esfera do ensino médio, pode ser encarado como tecnologia da escrita a partir de materiais didáticos apostilados.
- 3) Entender as orientações para a elaboração do modelo de texto dissertativo a partir do material apostilado.

Para cumprirmos com estes objetivos, responderemos às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Que papel o *exame vestibular* exerce no ensino da dissertação para o ensino médio conforme o apostilado do *Sistema Anglo de Ensino* ?
- 2) Pode a escrita ser encarada como um produto para o ensino por meio dos textos dissertativos?
- 3) Que papel desempenha a noção de *modelo do texto bem escrito*, no material apostilado para o ensino médio do *Sistema Anglo de Ensino*, para a orientação do ensino da dissertação?

Estas perguntas serão respondidas à luz da teoria bakhtiniana de análise dialógica do discurso. O uso eficaz da leitura e da escrita, bem como a correta apropriação da linguagem e, portanto, sua produção, por exemplo por meio de redações de vestibular, está dentro da concepção enunciativa de língua em que Bakhtin defende a “utilização da língua em forma de enunciados”. (BAKHTIN, 1953/1979, p. 279).

Para que se possa executar a habilidade humana em comunicar por meio da linguagem escrita, faz-se necessário que haja um enunciador - um alguém que vai combinar uma determinada cadeia de palavras, de forma única e inédita, em direção a um receptor, que por sua vez passa a compreender tal cadeia de palavras e vai assumir diante delas uma certa atitude. A essa combinação de palavras chamamos

de “enunciado”, que ao ser compreendido pelo receptor, vai provocar neste uma posição de resposta que de forma alguma é de natureza neutra ou imparcial, gerando assim o discurso, que se torna então dialógico, pois o enunciado recebeu um alguém - autor com uma posição discursiva definida (BAKHTIN, 2006 [1963]).

A linguagem, na forma escrita ou oral, tem a característica de produção de sentidos devido à natureza dialógica da linguagem, suas relações dialógicas, e estas guiarão esta pesquisa.

6. Procedimentos metodológicos e corpus de pesquisa

Por se tratar de uma pesquisa desenvolvida a partir da análise de conteúdos e a partir de material já elaborado como livros e artigos científicos, realizamos primeiramente o levantamento na sede do *Sistema Anglo de Ensino* localizado à rua Tamandaré 596, no bairro da Liberdade na cidade de São Paulo, capital, de quais apostilas compõem o material didático destinado ao Ensino Médio. Nesta etapa, foram entrevistados integrantes do Conselho Editorial, como o professor Nicolau Marmo e o professor coordenador da área de Língua Portuguesa, Francisco Platão Savioli.

O passo seguinte foi o de identificar qual/quais das apostilas seria nosso foco de estudos, sendo que a escolha foi feita pelas apostilas destinadas à 3a Série, pois constatamos uma estreita relação destas com os exames vestibulares para algumas regiões do Brasil. Apesar de o foco estar nestas apostilas da 3a série, fizemos a descrição e análise de todas as apostilas usadas para as três séries do ensino médio referentes à produção do texto dissertativo. No que diz respeito à orientação didática referente ao ensino da dissertação, conforme detalhado no capítulo três à frente, veremos que o *Sistema Anglo de Ensino* estrutura o conteúdo de seu material destinado à 3a série de forma diferente das Séries anteriores - 1a e 2a séries. Utilizaremos o material didático apostilado: *Português Coleção Anglo - Ensino Médio*, e os respectivos *Manuais para o Professor*, sendo que por se tratar de uma Coleção de apostilas, e por nossa análise estar fundamentada em uma concepção bakhtiniana de análise do discurso, a qual pressupõe o estudo a partir da materialidade, conteúdo e formas linguísticas, não pudemos desconsiderar todo o conjunto componente desta Coleção, conjunto este que compreende as três séries

do ensino médio, fazendo com que o objeto de pesquisa se baseie no ensino da *dissertação nestes materiais*.

A maior parte do conteúdo referente ao texto dissertativo está nas apostilas da 3ª série. É importante fornecer um panorama geral que abrange o conteúdo referente ao ensino da produção escrita para as três séries, agrupado em um total de 36 apostilas, para as três Séries do Ensino Médio, conforme ilustra o quadro :

Quantidade (por série)	Série(s) respectiva(s)	Anos respectivos de publicação
Apostilas Caderno	4	1ª; 2ª	2009
	6	3ª	2001; 2009
Livro-Texto	1	1ª; 2ª; 3ª	2005; 2008; 2009
Roteiro RevisAnglo	1	3ª	2004
Manual do Professor (Apostilas-Caderno)	4	1ª; 2ª	não fornecido
Manual do Professor (Apostilas-Caderno)	2	3ª	não fornecido
Manual do Professor (RevisAnglo)	4	3ª	não fornecido
Caderno de Exercícios	1	1ª; 2ª; 3ª	2002; 2008; 2009
Caderno de Exercícios RevisAnglo)	1	3ª	2001
Autores	Vários		
Editora	Anglo		

Quadro 1. Panorama geral do material apostilado para o ensino de produção escrita.

A organização das Apostilas-Caderno, do aluno, usadas em aula é bimestral. Para a 1ª série do Ensino Médio estão numeradas de 1 a 4. Para a 2ª série, as apostilas têm numeração de 5 a 8, também bimestrais. As apostilas para a 3ª série têm uma organização diferente, porque há somente os números 9 e 10 usadas apenas nos dois primeiros bimestres letivos, do primeiro semestre. Para o segundo semestre são adotadas as apostilas usadas no curso *Semi-Intensivo Pré-Vestibular*, chamadas de *Apostilas-Caderno RevisAnglo*. Quanto ao *Livro-Texto*, ele se divide em três volumes correspondentes às três séries do ensino médio, sendo que para o segundo semestre letivo da 3ª Série passa a ser chamado de *Roteiro Anglo*, já que obedece à sequência da *Apostila RevisAnglo*, do curso Semi-Intensivo. O *Caderno*

de *Exercícios* acompanha tanto o *Livro-Texto* quanto o *Roteiro Anglo*, seguindo assim a mesma divisão, conforme ilustra o Quadro 1, acima.

Nossa dissertação está dividida em cinco capítulos.

No *CAPÍTULO 1 - O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA E SABERES LINGUÍSTICOS*, o objetivo é abordar aspectos relacionados à escrita: seu surgimento, seu desenvolvimento e sua relação com os saberes linguísticos cujo enfoque reside nos aspectos argumentativos da linguagem relacionados à escrita escolar, seu papel social e a textos dissertativos;

No *CAPÍTULO 2 - A REDAÇÃO ESCOLAR NA ESFERA DO ENSINO MÉDIO E O EXAME VESTIBULAR*, trataremos de questões relativas ao gênero *Redação Escolar* dentro da esfera do Ensino Médio e em confronto com os exames Vestibulares. Também serão abordados assuntos relacionados aos livros didáticos em comparação com as apostilas escolares, como: seu surgimento e possíveis implicações disto. Além de aspectos referentes ao processo de surgimento de exames cujo objetivo é a seleção de candidatos aptos para cursar o ensino superior levando à criação dos *exames vestibulares*;

No *CAPÍTULO 3 - COLEÇÃO PORTUGUÊS ANGLO ENSINO MÉDIO: E O ENSINO DA DISSERTAÇÃO*, há a descrição dos materiais apostilados escolhidos para este trabalho, apontando aspectos centrais e pontuais no que diz respeito ao ensino do texto dissertativo ao aluno do Ensino Médio. Tal descrição será essencial para entendermos os procedimentos linguístico-metodológicos usados em sua construção;

No *CAPÍTULO 4 - OS CONCEITOS DE: RELAÇÕES DIALÓGICAS, TEXTO E GÊNERO DO DISCURSO*, abordamos o referencial teórico bakhtiniano que dá suporte a nossa pesquisa;

No *CAPÍTULO 5 - SISTEMA ANGLO DE ENSINO: UM PRODUTO PARA A ESCRITA*, temos as análises feitas a partir de nosso recorte de pesquisa em diálogo com a teoria bakhtiniana de análise do discurso.

Por fim, encerramos este trabalho com as *CONSIDERAÇÕES FINAIS* que visam fornecer resultados das análises e os aspectos mais relevantes desta pesquisa.

CAPÍTULO 1

O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA E SABERES LINGUÍSTICOS

[...] o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala) [...] (MIKHAIL BAKHTIN / VOLOCHINOV).

1.1 Considerações iniciais sobre a escrita e saberes linguísticos

Estudar os aspectos relacionados ao ensino da produção do texto dissertativo no contexto do Ensino Médio brasileiro, nos faz pensar em todo o processo que originou a escrita tal qual a conhecemos hoje em dia. Podemos, assim, classificá-la dentro de um domínio do conhecimento no qual a

história dos saberes linguísticos é feita justamente de seus desenvolvimentos, suas interações e até mesmo da passagem da tematização de certos fenômenos de um tipo a outro, como o demonstra o

desenvolvimento da concepção das partes do discurso na Grécia, mas também o das teorias medievais ou da gramática geral. (AUROUX, 2009, p. 18, 19)

Na sociedade ocidental os saberes, tanto “lógico” quanto “gramático”, foram construídos, respectivamente, sobre a “enunciação” e sobre as “línguas”. E o fato de os “saberes linguísticos” apresentarem um caráter “especulativo”, resulta em debates acerca da “cientificidade” dos mesmos. Pensando assim, não é difícil entender que “para a história das representações linguísticas, o limiar da escrita é fundamental” e que “o processo de aparecimento da escrita é um processo de objetivação da linguagem”, já que exerce papel central na origem das “tradições linguísticas” (AUROUX, 2009, p. 19).

A escrita foi “condição (e não origem) de possibilidade do saber linguístico” já que as tradições linguísticas remontam aos diferentes sistemas de escrita. Muitas vezes, a “origem” de uma tradição linguística pode ser o resultado do que ele chama de “transferência tecnológica”, a exemplo do que aconteceu com o Latim, já que a “tradição latina é o resultado de uma transferência, do mesmo modo que a gramática hebraica, como o estudo dos vernáculos europeus, ameríndios, africanos, etc” (AUROUX, 2009, p. 23).

Essa “transferência de tradição” vem acompanhada também de “transferências de técnicas de escrita, como se passou no Japão, após a importação dos caracteres chineses no século V de nossa era”. No caso do Ocidente, a fonte responsável por tal “transferência” foi a tradição grega. Para haver transferência tecnológica, no que se refere à linguagem, é necessário haver um “bom conhecimento da língua-fonte e de sua cultura”(AUROUX, 2009, p. 23).

Assim, é possível entender de que modo nasce uma tradição escrita conforme podemos observar abaixo:

a escrita produz textos, em particular textos literários. Mesmo que seja evidente que toda escrita supõe normas, notadamente estilísticas, ela não parece produzir espontaneamente uma reflexão sobre a natureza da linguagem, até mesmo um saber codificado dos processos de linguagem a partir de suas técnicas próprias. O que aparece em primeiro lugar são **listas de palavras** (ou de caracteres, para os chineses). (AUROUX, 2009, p. 24) - Grifo nosso.

O que isso significa?

Houve uma fixação da linguagem pela cópia de palavras, (maior parte das vezes feita por escribas), que “utilizaram de diferentes convenções para anotar a usura fonética” e criaram a necessidade de colocar “a linguagem diante do sujeito como um problema a resolver”. Isto pode ter se dado de diferentes modos, como por exemplo: “da antiguidade de um texto canônico, de palavras ou textos estrangeiros que é preciso transcrever. Pode igualmente provir de uma mudança de estatuto do texto escrito”, etc. Daí, terem a filologia e a lexicologia surgido inicialmente (AUROUX, 2009, p. 25).

A escrita como a responsável pela “condição do saber linguístico”, que por sua vez, será o responsável pela “nomeação de regras” escritas, já que “aprendemos a falar nossa língua cotidiana, falando”. Para dominarmos um sistema de escrita é necesssário que aprendamos tal sistema. Não pode ser simplesmente e naturalmente “transmitido” pela oralidade. Portanto, se é necessário “aprendermos” a escrita, isto configura o “papel da escrita no desenvolvimento dos saberes linguísticos”. (AUROUX, 2009, p. 28)

A aprendizagem e o conhecimento da leitura e da escrita e, por sua vez, a formulação de regras e o reconhecimento das unidades de uma determinada língua, “podem nascer espontaneamente a partir de um domínio da enunciação, nesse tipo de disciplina que conhecemos no Ocidente sob a forma de lógica e da retórica”. É interessante percebermos os modos pelos quais o fator social age no desenvolvimentos das competências linguísticas (AUROUX, 2009, p. 29).

A exemplo do papel da democracia ateniense nas artes da linguagem e das especulações filosóficas na Grécia, lemos:

[...] não parece que alguma outra cultura tenha desenvolvido o conhecimento dos procedimentos formais de demonstração até o ponto em que os encontramos nos *Analytiques* de Aristóteles. O domínio de certos tipos de discurso (poético e retórico), sua adequação a certas finalidades pragmáticas (convencer, dizer a verdade, isto é, retórica e lógica), a especulação sobre as relações do logos ao Ser (filosofia) se conjugaram para produzir uma teoria das partes do discurso. Essa teoria está claramente presente desde Platão e Aristóteles, [...] a gramática, propriamente dita, só nasce mais tarde, dois séculos antes de nossa era, na atmosfera filológica da Escola de Alexandria, [...] Essa constituição racional explica como as partes do discurso permaneceram durante séculos como núcleo duro da tradição linguística ocidental (AUROUX, 2009, p. 29).

Mas quais são as razões que atuam sobre o desenvolvimento dos saberes linguísticos?

Podemos chamar de *motivos* que justificariam o desenvolvimento linguístico. Dentre eles, destacamos: “a administração dos grandes Estados, a literalização dos idiomas e sua relação com a identidade nacional, a expansão colonial, o comércio, etc”. Destacamos que “o purismo e a exaltação da identidade nacional com seu acompanhamento de constituição/preservação de um corpus literário (seja religioso ou profano) são, fenômenos quase universais na constituição [...] dos saberes linguísticos” (AUROUX, 2009, p. 31).

Com o surgimento da imprensa e levando-se em conta o contexto de expansão mercantilista europeia, com o desenvolvimento do capitalismo mercantil, tornou-se inevitável a “gramatização e estandardização dos vernáculos europeus”. O surgimento e as transformações dos saberes linguísticos estão atreladas a movimentos de ordem cultural que vão organizar e determinar toda uma estrutura (AUROUX, 2009, p. 31).

Situando o desenrolar do desenvolvimento linguístico ocidental, nos voltamos para “13 séculos de história” nos quais ocorreu “um processo único em seu gênero: a gramatização massiva, a partir de uma só tradição linguística inicial (a tradição greco-latina), das línguas do mundo” (AUROUX, 2009, p. 35).¹³

Este processo, que terminou no século XX, centralizaria “uma rede homogênea de comunicação” na qual

cada língua integrada à rede dos conhecimentos linguísticos, da mesma maneira que cada região representada pelos cartógrafos europeus, vai aumentar a eficácia dessa rede e de seu desequilíbrio em proveito de uma só região do mundo [...] o interesse prático da gramática se estende da filologia, que é seu lugar de origem, em direção ao domínio das línguas, inclusive das línguas maternas. **A gramática torna-se simultaneamente uma técnica pedagógica de aprendizagem das línguas e um meio de descrevê-las.** Esse período vê o nascimento [...] de teorias em conjunto extremamente poderosas em relação à linguagem humana (a gramática especulativa medieval e a gramática geral da época clássica). (AUROUX, 2009, p. 36). - Grifo nosso.

¹³ Auroux chama o processo de gramatização de “segunda revolução técnico-linguística” fazendo referência de comparação à primeira ocorrida com o surgimento da escrita no “terceiro milênio de nossa era”.

O destaque no texto acima a respeito das gramáticas nos faz entender que começa-se, naquele período, um processo de “localização das línguas faladas e da construção de modelos que resumam suas relações estruturais e filiações”. Os primeiros indícios de gramatização do Português ocorreram a partir de 1536 com a *Grammatica da Linguagem Portuguesa* de F. de Oliveira, depois em 1540 temos a *Grammatica da Lingua Portuguesa* de J. de Barros e, em 1576 o tratado de D. N. de Leão *Orthographia da Lingua Portuguesa*.¹⁴

Tratando especificamente do mundo latino, dois fatos merecem destaque. Em um deles “as invasões e a fragmentação do Império Romano do Ocidente provocam, no fim, o desaparecimento do papel vernacular do latim e o aparecimento das línguas neolatinas (séculos VII a IX; século X, no mínimo, para o italiano)”. O outro fato corresponde à “conservação do latim como língua de administração, e [...] da cultura intelectual e religiosa”. Isto quer dizer que “no mesmo território observamos, ao mesmo tempo, um fenômeno de dispersão e de fragmentação e a persistência de um potente fator de unificação” (AUROUX, 2009, p. 43).

Ainda descrevendo o que ocorreu na época dentro do ambiente de ensino,

as crianças gregas ou latinas que frequentavam a escola do gramático já sabiam sua língua, sendo a gramática só uma etapa do acesso à cultura escrita. Para um europeu do século IX, o latim é antes de tudo uma segunda língua que ele deve aprender. A gramática latina existe e vai se tornar prioritariamente uma técnica de aprendizagem da língua. [...] Foi necessário que primeiro a gramática de uma língua já gramaticalizada fosse massivamente empregada para fins de pedagogia linguística, porque essa língua se tornou progressivamente uma segunda língua, para que a gramática se tornasse - o que tomará um tempo considerável - uma técnica geral de aprendizagem, aplicável a toda língua, inclusive a língua materna. (AUROUX, 2009, p. 43).

A gramática latina torna-se uma introdução para os demais “cursos escolares”, tornando-se assim “um instrumento pedagógico”. O Latim, portanto, vai se tornando de um lado “objeto de uma gramática teórica, língua conceptualmente sofisticada do saber letrado, do poder e da religião”; enquanto de outro haviam os

¹⁴ Segundo Auroux, 2009: 111, no quadro apresentado acima, não se leva em conta tratados de ortografia, nem léxicos ou dicionários, uma vez que estas “formas de abordagem linguística frequentemente precederam as gramáticas”.

“vernáculos que se aprendem nas práticas da vida. Não há oposição mas circulação entre os dois” (AUROUX, 2009, p. 47, 49).

Sobre a passagem das línguas clássicas para os vernáculos, a “necessidade de aprendizagem de uma língua estrangeira” pode explicar as causas da gramatização. Dentre estas “causas”, listamos:

- acesso a uma língua de administração;
- acesso a um corpus de textos sagrados;
- acesso a uma língua de cultura;
- relações comerciais e políticas;
- viagens (expedições militares, explorações);
- implantação/exportação de uma doutrina religiosa;
- colonização;
- organizar e regular uma língua literária; e
- desenvolver uma política de expansão linguística de uso interno ou externo. (AUROUX, 2009, p. 50).

As duas últimas causas nos chamam mais a atenção devido tratarem aspectos relacionados ao que o autor chamou de “política de uma língua dada, suscetível a afetar a língua materna”. Assim, embora o latim continue, por muitos séculos, a ser a “língua privilegiada da comunidade científica, as atividades intelectuais [...] e as atividades espirituais [...] vão se apoiar [...] sobre uma cultura e uma prática codificada do vernáculo” (AUROUX, 2009, p. 50, 54).

Destacamos três elementos essenciais ao abordarmos os vernáculos. Estes são: a renovação da gramática latina; a imprensa e as grandes descobertas.

No que se refere ao segundo elemento acima, a imprensa, esta nos chama a atenção devido a seu papel em multiplicar o mesmo texto a custos reduzidos, o que aumenta sua capacidade de disseminação.

Quanto à gramatização, a entendemos como “o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (AUROUX, 2009, p. 55).

O que está envolvido na gramatização de uma língua é o fato de esta poder ser falada ou lida, “com a ajuda apenas dos instrumentos linguísticos disponíveis”¹⁵.

E qual seria o efeito? Os resultados da gramatização são semelhantes à modificação sofrida pelas paisagens com a chegada das estradas de ferro, construção de estradas, canais, etc. Ou seja, “a gramatização modificou

¹⁵ O autor chama de “instrumentos linguísticos” os dicionários e as gramáticas.

profundamente a ecologia da comunicação e o estado do patrimônio linguístico da humanidade”, já que podemos entendê-la ainda como o que o autor chama de “transferência de tecnologia de uma língua para outras línguas” (AUROUX, 2009, p. 71).

1.2 Linguagem: um enfoque *argumentativo*

Após abordarmos alguns aspectos relativos ao surgimento da escrita tal qual a conhecemos hoje no Ocidente, vamos, nas páginas seguintes, discutir a relação humana e a capacidade da linguagem. Para Aristóteles, o homem é o “animal possuidor do *logos*”, assim, desde os filósofos gregos e toda a concepção racional ocidental, a capacidade da linguagem atrelada ao uso da razão seria o que distinguiria o homem dos animais. Tal fato justifica nosso interesse por esta questão.

Em Platão, no diálogo *O Sofista*, encontramos as bases para a concepção do que está envolvido na linguagem humana. Assim, “nomes isoladamente enunciados, termo a termo, jamais produzem um discurso (*logos*), assim como não o produzem verbos enunciados sem o acompanhamento de algum nome” - *O Sofista* (362 a). Portanto, desde os dias de Platão, entende-se que não é possível haver linguagem - *discurso* - a partir da combinação de “frases ou proposições” (AUROUX, 2009, p. 11, 12).

Ainda sobre o que compreende as “proposições”, são necessários dois elementos para sua formação: o “*onoma* e *rhema*, ou seja, aquilo que se diz e aquilo que se diz daquilo que é dito”. Mais tarde, tais termos evoluíram para o que na atualidade conhecemos como sendo o sujeito e o predicado.

Isso significa que a comunicação do tipo “linguagem humana” é veiculada pela proposição, entidade composta de unidades categorizadas por seu papel no seio dessa mesma proposição. Trata-se de um resultado não trivial, favorecido pela muito forte marcação da oposição verbo-nominal das línguas européias. (AUROUX, 2009, p. 12)

Um ser humano pode encadear palavras, formando frases e, finalmente, produzindo o discurso, de maneira que “o uso infinito de meios finitos distingue o cérebro humano de praticamente todos os outros mecanismos conhecidos que empregam linguagem artificial”. Ou seja, somente o homem parece ser capaz de

produzir sentido por meio de um “código” que “traduz a ordem de palavras em combinações de ideias” (PINKER, 2004, p. 96, 100).

Tais “combinações” de ideias são de natureza *arbitrária*. Ou seja, “o sujeito pode se lembrar de uma ideia segundo seu próprio arbítrio”, sua própria vontade. Esta característica da linguagem humana foi exposta por Aristóteles “que define a linguagem humana utilizando propriedades que vão marcar permanentemente a filosofia da linguagem” (AUROUX, 2009, p. 22).

A capacidade de *escolher* os modos de se encadear palavras com o objetivo final de se produzir ideias nos remete, dentre outras, à função *argumentativa* da linguagem, já que “foi com Aristóteles (no campo da Lógica) que se registrou um estudo mais sistemático sobre o pensamento argumentativo formal”. Aristóteles tentava “esquematizar” padrões de validade para os silogismos ou raciocínio a partir de premissas que, combinadas, resultariam na possibilidade de deduzir uma determinada conclusão. Alguns estudiosos estabelecem que a argumentação, “enquanto saber sistemático”, era conhecida pelo “nome de Retórica, no século V a.C., na região do Mediterrâneo”. Ainda de acordo com os autores, “Perelman e Tyteca fizeram referências a estudos sobre argumentação no século XV a.C., na Sicília Grega, quando a Retórica era um instrumento de defesa em julgamentos judiciais” (LEAL E MORAIS, 2006, p. 12) .

As “sistematizações” criadas por Aristóteles sobre lógica ainda são usadas, até nossos dias, para medir a capacidade de uma pessoa em produzir raciocínio de modo lógico. Nos voltaremos, a partir deste ponto, aos modos em que as concepções de retórica e as formulações aristotélicas se refletem em situações de ensino e aprendizagem.

Mais recentemente encontramos novas teorias que pretendem explicar o que está implicado em uma *argumentação*. Temos “dois marcos da teoria contemporânea sobre argumentação” - Toulmin em 1958 com a publicação de *The uses of Argument* e Perelman - Tyteca [1958] (1999), com a publicação de *A nova retórica: O Tratado da argumentação*. Tais teóricos distinguiram dois tipos de argumentação. De um lado, a “argumentação formal”, na qual “os elementos da argumentação são basicamente as premissas e a conclusão”; e de outro lado a “argumentação informal”, cujos “elementos se ampliam”, indo além das premissas até a necessidade de uma “justificação”. Fica estabelecido que a argumentação

“consistiria em um espaço em que se busca um efeito imediato sobre a audiência, ou seja, a de levá-la a concordar com nossos pontos de vista” (LEAL E MORAIS, 2006, p. 13, 14).

A respeito do Tratado da Argumentação de Perelman & Tyteca, sabemos que “um dos méritos essenciais” deste tratado foi em ter

fundando o estudo da argumentação sobre o estudo das técnicas argumentativas. Desse modo, essa obra forneceu à argumentação uma rica base empírica de esquemas, que configuram a especificidade dessa prática linguística. Nela a reflexão se encontra reorientada para a decisiva problemática dos *topoi* (esquemas, tipos de argumentos) e para a noção correlativa de entimema... (PLANTIN, 2008, p. 45)

Para argumentar, é necessário haver uma audiência, aquilo que os teóricos formuladores das novas teorias da argumentação chamaram de “auditório”. Assim, seria necessário “buscar a adesão” do auditório às ideias apresentadas por meio de um discurso argumentativo. Distinguiu-se, assim, *auditório universal* de *auditório particular*. Ou seja, para garantir o convencimento e consentimento do auditório, seria necessário “o estabelecimento inicial de acordos, sem os quais se torna impossível qualquer argumentação” (LEAL E MORAIS, 2006, p. 15).

Uma vez que um discurso argumentativo pressupõe a existência de um “auditório”, e de um “interlocutor” que irá defender um ponto de vista, podemos concluir que tal discurso apresenta um caráter “dialógico”.

A partir dos conceitos de argumentação expostos acima, encontramos “sugestões didáticas voltadas para a construção de textos argumentativos¹⁶. Tais conselhos [...] seriam orientadores sobre a estrutura de texto que deveria ser ensinada na escola” (LEAL E MORAIS, 2006, p. 19). - Grifo nosso.

Há, ainda, o que se entende por “transposição didática” e suas implicações, ou seja, “a migração de conceitos veiculados em determinados campos científicos (coesão, coerência, intertextualidade, gênero, etc.) para a sala de aula e para os materiais didáticos”. Em nosso capítulo de análise do corpus, tratando-se da *dissertação argumentativa* enquanto objeto de ensino no material apostilado do Sistema Anglo de Ensino destinado às Séries do Ensino Médio, discutiremos de

¹⁶ Daqui em diante, o discurso argumentativo não se refere somente ao discurso oral, como nos dias de Aristóteles, na antiguidade clássica.

forma mais detalhada a respeito de *como* e se tal Sistema de Ensino *didatiza* e/ou *transpõe* as noções de *argumentação* para o material (BUNZEN, 2009, p. 33).

Sendo que estamos interessados nas estratégias pelas quais a argumentação se desenvolve, vale a pena considerar o contexto no qual um texto argumentativo ocorre. “A argumentação emerge nas situações em que há diferentes pontos de vista e que o indivíduo busca assegurar concordância de visões[...]” (LEAL E MORAIS, 2006, p. 19).

Se a argumentação surge em contextos que envolvem interação entre, no mínimo, um enunciador e um interlocutor, podemos afirmar que a argumentação é “como uma atividade discursiva” que pode ser exercida por meio de gêneros textuais específicos nos quais existem a necessidade de se defender um ponto de vista frente a um público específico. Como exemplos de tais “gêneros textuais” podemos citar: textos de opinião, cartas ao leitor, debates, editoriais, resenhas críticas, artigos de opinião, monografias, dissertações acadêmicas, etc.¹⁷

Abaixo reproduzimos a seguinte noção acerca da argumentação:

A noção de Argumentação contém, evidentemente, uma nítida inspiração aristotélica; nesse sentido, ela faz referência ao conjunto dos procedimentos linguísticos (as provas técnicas, no dizer do filósofo) mediante os quais o orador é capaz de persuadir ou convencer o seu público, obter a adesão (passional ou intelectual - se se quiser manter algumas das dicotomias prezadas pelo pensamento aristotélico). (PÉCORA, 2011, p. 79).

Tal noção dialoga com a exposição que fizemos acima acerca do emprego de certas “técnicas” ou estratégias, bem como no que se refere à importância de se considerar o “público” ou auditório. Além desta breve introdução a respeito do que se constitui a noção de argumentação, o autor coloca que “os problemas” relacionados à argumentação “afetam as próprias condições de produção do discurso”, bem como também implica “na ação entre sujeitos de linguagem”. Vale ainda esclarecer que este “sujeito” trata-se de um sujeito agente com “identidade” definida (PÉCORA, 2011, p. 80).

Nossa pesquisa está situada em um contexto de ensino de produção do texto dissertativo argumentativo em um ambiente de ensino médio e, lidando com materiais destinados ao aluno que tem diante de si o exame vestibular, as condições

¹⁷ Conforme colocado por Dolz e Schneuwly (1996).

de produção do discurso argumentativo, “supõem um domínio específico por parte do usuário”. Isto se dá uma vez que, para este tipo de produção escrita textual, há uma “falsificação do quadro” de tais condições. A razão para isto reside no fato de que o “processo escolar procura destacar a escrita do uso efetivo da linguagem”, e o resultado, no que se refere à produção escrita para um exame, é que há “uma cristalização de formas” (PÉCORA, 2011, p. 82, 83).

Sob o ponto de vista “da organização clássica das disciplinas”, o ato de *argumentar* sustenta-se sobre o seguinte tripé: a lógica (a arte de pensar corretamente); a retórica (a arte de bem falar); e a dialética (a arte de bem dialogar). Assim, “esse conjunto forma a base do sistema no qual a argumentação foi pensada, de Aristóteles ao fim do século XIX”; lembrando que tal concepção corresponde à fala pública, à capacidade oral e, portanto, ainda não diretamente ligada à escrita (PLANTIN, 2008, p. 82,83).

Abaixo descrevemos cada parte deste tripé da arte da argumentação:

1. Argumentação retórica: Utilizar um “sistema significante”, quaisquer que seja, desde um sistema verbal a um não-verbal, consciente ou inconsciente. A ela pode-se atribuir as seguintes características: 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 a prova, pelo menos a melhor prova [...] seus conceitos essenciais são os topoi, que se materializam nos argumentos concretos ou entimemas, fatos discursivos complexos de lógica, de estilo e de afetos.

2. Argumentação dialética:

a dialética é definida como um tipo de diálogo, que obedece a regras e opõe parceiros [...] utiliza como instrumento o silogismo dialético, que tem como característica fundar-se em premissas que não são absolutamente verdadeiras (como no caso do silogismo lógico), mas simples ideias admitidas [...] Segundo sua antiga definição, dialética e retórica são as duas artes do discurso. A retórica é análoga ou contraparte da dialética (Aristóteles, *Retórica*, I, 71); *a retórica é para a fala pública aquilo que a dialética é para a fala privada de característica mais conversacional [...] enquanto a dialética é uma técnica da discussão entre dois parceiros, procedendo por (breves) perguntas e respostas, a retórica tem por objeto o discurso longo e contínuo [...] incide sobre um problema determinado, definido em comum acordo, e ocorre entre parceiros iguais, movidos pela busca do verdadeiro, do justo ou do bem comum, entre os quais a fala circula livremente, segundo regras explicitamente estabelecidas* - grifo meu.

3. Argumentação lógica:

é definida no quadro da “apreensão, o juízo e o raciocínio”. No plano da linguagem, essas operações cognitivas correspondem respectivamente: à fixação linguística do conceito por meio de um termo e à questão da referência; à construção do enunciado por imposição de um predicado a esse termo e à questão do verdadeiro e do falso;

ao encadeamento das proposições ou argumentações, pelas quais produzimos proposições novas a partir de proposições já conhecidas e à questão da transmissão da verdade [...] corresponde ao raciocínio no plano cognitivo. As regras da argumentação correta são dadas pela teoria do silogismo válido (“Alguns A são B, todos os B são C, logo, alguns A são C”). (PLANTIN, 2008, p. 9, 10, 11, 12).

Houve um período de trevas, na virada do século XIX para o século XX, chamado de “eclipse” nos “estudos de argumentação” devido à retórica ter caído em descrédito e “cientificamente invalidada como método por ser incapaz de produzir o saber positivo”. Neste contexto, a lógica se “torna formal, não se define mais como uma arte de pensar capaz de reger o bom discurso em língua natural, mas como um ramo da matemática”. Daí, os “estudos da argumentação, refluem para o direito e [...] para a teologia”. No entanto, a partir dos anos 1970, tal contexto irá ser alterado. Mesmo antes, já nos anos que se seguiram à Segunda Guerra Mundial, começou a haver uma retomada nos estudos da argumentação (PLANTIN, 2008, p. 20).

Como provas disto, temos que em várias partes da Europa surgiram obras que “reintroduziram” os conceitos de argumentação. “Dá testemunho disso a obra de Curtius (1948), com *La Littérature européenne et le Moyen Âge latin* (A literatura europeia e a Idade Média Latina)”; também nos anos 1960, Lausberg “reconstrói um sistema da retórica clássica” com o *Handbuch der literarischen Rhetorik*, (Manual de retórica literária). Já em 1972, Ducrot em *La preuve et le dire* e, em 1973 em *Dire et ne pas dire*, houve a “reintrodução e a renovação do conceito de argumentação como um conceito decente, capaz de organizar pesquisas em ciências humanas” (PLANTIN, 2008, p. 20, 22).

A partir dos anos 1980, “a tendência dialogal passou a ser profundamente influenciada pelas pesquisas sobre a linguagem em contexto, a conversação e o diálogo natural”. Encontramos os “primeiros estudos nesse sentido em uma obra de Cox & Willard, *Advances in Argumentation Theory and Research* (1982)”; em 1996, *La nouvelle dialectique*, de Van Eemeren & Grootendorst, “renovou profundamente a abordagem das falácias e da racionalidade, inscrevendo-a na perspectiva de um diálogo regido por regras aceitas pelos interlocutores” (PLANTIN, 2008, p. 24).

No que diz respeito a obras que tratassem da Argumentação destacamos não só o *Tratado da Argumentação*, de Perelman-Tyteca; mas também contribuições de outro teórico da argumentação - Toulmin - com sua obra *Os usos dos argumentos*.

Esta obra é considerada “clássica por alguns autores da filosofia mundial pois trata da lógica do raciocínio, de filosofia, e tem sido aplicada em várias áreas do conhecimento, especialmente em Linguística”. Para Toulmin, os “mecanismos de inferência” da matemática e da lógica podem ser aplicados na argumentação, “visto que a razão é um procedimento fundamental, uma atitude de estilo, e não um atributo específico da Matemática” (SOUZA, 2003, p. 68).

Há o que se conhece por *Modelo de Toulmin*. Neste modelo, Toulmin “define o discurso argumentativo como uma célula composta por seis elementos: um Dado (informação); uma Conclusão (posição); uma Lei de passagem (garantia); um Suporte (apoio); um Modalizador (advérbio) e uma Restrição (refutação)” (PLANTIN, 2008, p. 26).

Além destas questões relativas ao esquema argumentativo, há também um outro aspecto a considerar: trata-se da “situação de produção da argumentação”. Esta “situação deve ser examinada por meio dos elementos: o produtor (devendo-se considerar sexo, idade, profissão, [...]); o leitor empírico; o momento [...]; o lugar geográfico e o lugar social” (SOUZA, 2003, p. 71).

Uma vez que nosso trabalho não visa detalhar todos os aspectos relacionados às teorias da Argumentação existentes, desde os dias de Aristóteles até os atuais, nem muito menos aprofundar em todos os conceitos filosóficos existentes, nos limitamos a, apenas, destacar e chamar a atenção de nossos leitores para estas evidências, já que fazem parte constitutiva do discurso presente no material apostilado do *Sistema Anglo de Ensino*, no que se refere ao ensino de produção do texto dissertativo argumentativo, nosso objeto-alvo de estudo e reflexão.

1.3 Os primórdios da produção escrita escolar

Estamos tratando das questões referentes ao ensino de produção do texto dissertativo para o ensino médio, por meio de materiais didáticos específicos, cujo foco é o exame vestibular, assim, julgamos pertinente tratar a partir de agora de aspectos históricos relacionados ao ensino da produção escrita escolar com o objetivo de melhor entendermos este processo.

Nos primeiros anos do século XIX, a escola trabalhava o ensino de leitura como atividade totalmente desvinculada do ensino de produção escrita, o que se traduz em uma certa dificuldade para indivíduos do mundo moderno, para o qual, cada vez mais, se prega a existência, senão a necessidade, do vínculo no processo de aquisição das habilidades da leitura e da escrita. No processo de alfabetização europeia, entre os séculos XVI e XVIII, tanto para a catequização de católicos quanto de protestantes, a ênfase estava voltada para o desenvolvimento da capacidade de leitura apenas, deixando a habilidade da escrita para um segundo plano (FERNANDES, 2006, p. 32).

A partir da primeira metade do século XIX, houve uma mudança de concepção no que se referia a aprender a ler e a escrever já que “o ensino da escrita passa a visar a múltiplos usos sociais e culturais, não contemplados até então pelo ensino exclusivo de leitura com fins religiosos”. Pensar em ler e escrever pressupõe a existência de materiais de suporte para sua realização. No passado, as práticas de escrita aconteciam em diversos suportes a exemplo dos pergaminhos, tábuas de pedra, “placas de argila, sobre peças de marfim e pequenas tábuas de madeira”. A evolução destes suportes nos leva ao papiro (no antigo Egito), mais tarde melhorado pelo romanos que aplicariam cola de amido para unir as fibras. “Até o século VIII d.C este foi o papel que percorreu toda a Europa e fez as delícias de todos aqueles que tinham algo para registrar e perpetuar no tempo”. Mais tarde, foram os Chineses que desenvolveram um novo suporte a “partir de uma planta fibrosa - a cana de bambu”, originando o que papel usado até os dias de hoje¹⁸.

¹⁸ Segunda a Antropóloga Cláudia Pires. Disponível em: www.revista-temas.com/contacto/NewFiles/Contacto12.html

Devido ao elevado preço do papel, na França, apenas um pequeno número de alunos conseguiam concluir o primeiro nível de escolarização, o de leitura, para somente depois iniciarem a aprendizagem da escrita. No Brasil da época, o papel para escrita era tido como artigo de luxo, uma vez que precisavam ser importados de diretamente de Portugal (FERNANDES, 2006, p. 33).

Somente após a instalação da Imprensa Régia, em 1808, foi possível que várias fábricas de papel se instalassem no Rio de Janeiro, capital do Império. No que diz respeito a outro instrumento essencial à escrita – o caderno, a pesquisadora mostra que sua incorporação ao ensino ocorreu entre os anos de 1845 e 1865, para os franceses. No Brasil, isto ocorreu somente nos anos de 1890, nas escolas paulistas, de acordo com as listas de pedidos de materiais solicitadas ao governo paulista pelos professores. Assim, a escrita vai ocupando seu lugar no processo de ensino-aprendizagem, pois vai deixando de ser “apenas treino caligráfico e transforma-se no suporte de recapitulação diária dos saberes aprendidos, nos diferentes conteúdos escolares”. O aprendizado simultâneo entre leitura e escrita só foi possível no século XIX, a partir de 1840, alcançando sua relevância por volta de 1880 (FERNANDES, 2006, p. 34).

Retomando o período que compreendeu o Renascimento, no século XVI, quando as ideias iluministas a respeito das ciências passaram a ganhar espaço dentro do sistema educacional romano composto pelo septennium, que, de acordo com Fernandes, correspondia ao “currículo das sete artes liberais, dividido em dois grupos: trivium (composto por gramática, dialética e retórica) e quadrivium (formado por geometria, aritmética, astronomia e música)”, nos faz ter uma noção mais abrangente a respeito da escrita X ensino. A pesquisadora dá o exemplo do *documento* criado pelos Jesuítas, chamado de Ratio Studiorum, cujo texto definitivo obtido em 1599 vigorou por mais de dois séculos, e que tinha por objetivo uniformizar o ensino ministrado em seus colégios não só no ocidente quanto em lugares como o Japão e a China (FERNANDES, 2006, p. 38).

A respeito do método usado no *Ratio*, lemos a seguir:

Os estudos dos colégios são divididos em dois cursos, o curso inferior, que corresponderia aproximadamente ao que é hoje o nosso curso secundário, e o curso superior, com valor de formação universitária. Divididos em apenas três frentes, os estudos inferiores são pensados para serem desenvolvidos a princípio em cinco séries ou classes, com cerca de um ano de duração cada. O elenco de suas matérias dá uma boa dimensão do que seria a formação linguística proposta: gramática (inferior, média, superior,

três classes), humanidades e retórica, uma classe cada. O próprio *Ratio* prevê, no entanto, que essa divisão em cinco classes, dependendo da localidade e do número de alunos, poderia ser reduzida a até duas, ficando então os estudos limitados a gramática e humanidades. (FERNANDES, 2006, p. 41)

Além de atuarem no ensino de língua, os textos latinos tinham por objetivo principal fornecer erudição aos alunos, preparando-os para uma formação retórica, com vistas ao conhecimento da eloquência, formando os alunos a partir do contato com os autores clássicos. Dessa forma, o estudo dos autores clássicos estava nas três frentes dos estudos inferiores, sendo: historiadores, oradores e poetas latinos em humanidades; as cartas de Cícero, elegias e epístolas de Ovídio, poetas como Catulo, Tibulo e outros autores gregos como Esopo e Agapetos, fazendo parte dos estudos de Gramática.

Entre os séculos XVI e XVIII, o aluno vivia dentro de um ambiente escolar imerso em cultura latina clássica e, como consequência, sua escrita deveria refletir tal condição. O vernáculo, bem como seus autores, estava totalmente fora da formação educacional da época. Todo este cenário escolar, obviamente, só existia dentro dos muros dos colégios, fora da realidade exterior, uma vez que de acordo com Fernandes, havia toda uma lógica baseada em valores ditados pela Igreja e a pedagogia era formada fundamentada em textos gregos e romanos, distantes da vida real.

A partir de 1832, após a restauração da ordem dos jesuítas, o *Ratio* sofreu alterações, e então o vernáculo foi levado à disciplina maior no currículo, ensinado juntamente com o latim, grego, história, geografia e matemática. Portanto, até o século XIX, o latim culto era a língua dos textos lidos e daqueles que os alunos deveriam produzir. Ainda de acordo com Fernandes, o latim se tornou de caráter instrumental, já que era uma língua de uso predominantemente masculino, falada somente por aqueles que tinham o domínio de sua escrita. Desta forma, estava separado da língua vernácula aprendida desde a infância em casa, seu caráter era o de uma segunda língua, e tal característica iria afetar os textos produzidos por meio dela. O resultado seria encontrarmos textos produzidos pelos alunos toda a organização, estilo, e vocabulário característicos dos autores clássicos lidos por eles.

Sendo que as palavras *rhetor*, do grego e *orator*, do latim significam: “falante público”, concluímos que tanto a oratória quanto a retórica, seriam sinônimas. Com Aristóteles houve a primeira sistematização do estudo desta arte de falar em público, de persuadir pela fala. Este tipo de saber logo estaria vinculado à escrita por tratar-se de uma técnica regida por princípios organizados característicos da escrita e não pertencentes à tradição oral (FERNANDES, 2006, p. 50).

Importantes alterações aconteceram durante o século XIX, no que se refere ao ensino e mais especificamente ao uso da escrita, apesar de a Retórica continuar sendo a matéria responsável pela prática da linguagem. Dentre as mudanças ocorridas, para a pesquisadora, é essencial mencionar que além dos autores clássicos, os autores portugueses passam a ser usados pelos alunos e o latim, já não era mais obrigatório, sendo que os alunos podiam escrever seus textos em português.

Um dos marcos para a estruturação do ensino no Brasil foi a fundação do Colégio Pedro II, voltado para o ensino secundário e que, de acordo com a pesquisa de Fernandes, “pensado para atender a elite”, sendo assim, a educação privilegiava àqueles de acordo com a classe sócio-econômica a que pertenciam. O teor do ensino, humanístico, estava pautado na educação erudita clássica, de base retórico-literária. Havia assim uma cisão entre ensino primário e secundário, cujas bases haviam sido plantadas pelos jesuítas. Além desta, aconteciam as “aulas régias”, implantadas pela Coroa Portuguesa a fim de preparar os alunos para os exames de ingresso nos cursos superiores.

Um importante livro didático impresso no Rio de Janeiro a partir de 1883, intitulava-se *Manual de Estylo*, 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 às 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 da 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 o ingresso nos cursos superiores.

Os exercícios propostos pelo Manual de Estylo, segundo Fernandes, eram compostos por “um bloco de 10 exercícios com temas para a redação de cartas familiares, um bloco de 10 exercícios com temas para a redação de textos narrativos e um bloco de 6 exercícios com temas para a redação de textos descritivos”. Assim, para os três casos em que o aluno deveria basear seu texto, os temas tratavam de situações que eram familiares ao contexto de alunos que cursavam o segundo grau de escolarização.

Pode-se perceber que eram três os tipos de redação propostos ao aluno: 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 escritas foram empregadas. Recuperar as propostas para a redação baseadas nas tipologias textuais faz-nos pensar na diferença existente entre estas e os gêneros textuais ou discursivos. Enquanto os gêneros

correspondem a um conjunto ilimitado de possibilidades, às formas de enunciado, relativamente estáveis, construídas sócio-historicamente nas diferentes esferas da atividade humana; os tipos constituiriam um conjunto fechado de categorias que estariam na base de todas as composições textuais [...] (FERNANDES, 2006, p. 119).

1.4 A dissertação

Após termos abordado, no início deste capítulo, a respeito do surgimento da escrita, do conceito de gramatização, as bases da argumentação bem como suas características, e informações acerca do início do processo de ensino e aprendizagem da escrita escolar no Brasil, e já que estamos interessados em entender e demonstrar, por meio de um recorte a partir de um material apostilado destinado às *Séries* do ensino médio de uma rede privada de ensino, aspectos relativos à redação dissertativa escolar, achamos pertinente discutir o significado do próprio termo *dissertação* e as implicações envolvidas.

Segundo o *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, o verbo dissertar procede do latim *dissertare*, significando: “expor, dissertar, raciocinar; entrelaçar, encadear, atar”. E, em português, pode assumir também o significado de “discorrer, tratar com desenvolvimento um ponto doutrinário, fazer uma exposição escrita ou oral” (CUNHA, 2010, p. 224).

Entende-se, também, por dissertação, “a exposição organizada de ideias. É um texto extremamente racional, que interage com a inteligência do leitor, procurando conseguir sua adesão [...]”. Pode-se, assim, classificar uma dissertação como sendo: *expositiva* ou *argumentativa*, apesar do fato de que “toda dissertação se possa considerar argumentativa, uma vez que, [...] sempre deixa emergir uma posição do autor”. Dividir a dissertação nestas duas classificações é apenas “para efeito didático”. Em uma dissertação expositiva, o produtor de um determinado texto analisa o problema em questão, sua repercussão, sugere possíveis soluções; no entanto, em uma dissertação de caráter mais argumentativo, além destes pontos mencionados, o produtor do texto ainda tem a tarefa de levar seu leitor a “aderir ao seu ponto de vista. Seu objetivo não é, apenas, mostrar, mas convencer e, para isso, um planejamento inicial é sempre muito importante” (THEREZO, 2007, p. 65, 66).

A dissertação possui uma estrutura própria, apresentando “três partes estruturais [...] coerentes entre si, de modo que haja progressão de ideias, [...] Ao encadeamento dessas ideias em ordem crescente de argumentação é que se chama progressividade”. Portanto, a estrutura dissertativa é constituída de “introdução, desenvolvimento e conclusão, que não devem ser entendidos como, apenas, partes do texto”. Além destas partes, uma dissertação “deve ter um objetivo”. Interessante observar que este “objetivo” se baseia em o produtor do texto dissertativo escrito desejar “expressar seu ponto de vista, [...] seu juízo crítico sobre um problema”. E, para atingir este propósito, é necessário que as palavras se organizem de forma tal que trará seus “argumentos” (THEREZO, 2007, p. 79).

Admitir que a dissertação, segundo as definições apresentadas acima, obedece a uma estruturação seria o mesmo pensar que esta constitui-se por uma forma de organização textual?

Ao nos lembrarmos das possíveis divisões de texto escrito, pensamos em “*tipos de textos (narração, descrição, dissertação e argumentação)*, tão presentes em décadas anteriores” (ROJO, 2008, p. 77). Desde a infância, o ser humano aprende a relatar fatos de sua vida, depois aprende a descrevê-los com mais detalhes, até o momento em que passa a, além de descrever e narrar, assumir sua opinião a respeito dos fatos dizendo o que acha deles. Desta forma, nos referindo especificamente à escrita, pode-se concluir que aprendemos ou somos capazes de retratar nossa realidade, organizar nosso mundo de três maneiras: narrando, descrevendo ou dissertando (THEREZO, 2007, p. 55).

Admitimos como necessário reforçar a ideia que adotamos para este trabalho, cuja posição teórica fundamenta-se sobre uma análise do discurso bakhtiniana, a qual parte do pressuposto de que a comunicação humana só é possível por meio de algum *gênero textual*. Mas, qual a diferença entre *tipo* e *gênero* de texto? Visando um esclarecimento, adotamos aqui as definições de *tipo textual X gênero textual* abaixo:

Tipo textual designa:

uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição [aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas]. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção (MARCUSCHI, 2003, p. 24)

Gênero textual refere-se aos:

textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas uma meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, [...] aula expositiva, bula de remédio, resenha, crítica, piada [...] (MARCUSCHI, 2003, p. 24)

A fim de evitar quaisquer confusões terminológicas, achamos também necessário explicitar a concepção, aqui adotada, entre *texto* e *discurso*. Assim, dizemos que

texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. *Discurso* é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos. [...] os textos realizam discursos em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas. (MARCUSCHI, 2003, p. 24)

O *texto dissertativo* trata-se de um tipo característico de sequências linguísticas, podendo se materializar em diversos gêneros do discurso, inclusive nos gêneros alvos desta pesquisa: os gêneros *redação escolar* e *material didático apostilado*.

Ao nos referirmos ao texto *dissertativo* em gêneros de circulação dentro da esfera¹⁹ educacional / escolar materializado em redações e/ou material apostilado, estamos encarando o *texto* enquanto unidade de ensino / aprendizagem. Para isto, o texto deve ser encarado como um “lugar de correlações” do qual “dialoga com outros textos que se relacionam entre si, pelos mesmos temas de que tratam, pelos diferentes pontos de vista que os orientam, pela sua coexistência numa mesma sociedade, constitui nossa herança cultural” (CITELLI; GERALDI, 2011, p. 22).

Sendo que o aluno será aquele com a tarefa de produzir textos (bons o suficientes para fazê-lo ser aprovado no vestibular, por exemplo), então, entendemos que este mesmo aluno atua como participante ativo deste grande diálogo textual: tanto com outros textos como também com outros leitores. Por este motivo adotamos o ponto de vista de que o texto que se ensina a produzir na esfera educacional é mais do que meras “informações armazenadas”. Está em jogo neste cenário a habilidade em correlacionar tais informações e “extrair conclusões a partir dessas correlações” (CITELLI; GERALDI, 2011, p. 22).

¹⁹ Adotamos, aqui, o conceito de *esfera* a partir dos pressupostos bakhtinianos.

CAPÍTULO 2

A REDAÇÃO ESCOLAR NA ESFERA DO ENSINO MÉDIO E O EXAME VESTIBULAR

[...] a compreensão de cada signo, interior ou exterior, efetua-se em ligação estreita com a situação em que ele toma forma. Esta situação [...] apresenta-se como a totalidade dos fatos que constituem a experiência exterior, que acompanha e esclarece todo signo interior. Essa situação é sempre uma situação social (MIKHAIL BAKHTIN / VOLOCHINOV).

No capítulo anterior abordamos três pontos concernentes ao surgimento da escrita, como: a gramatização e suas consequências, o aspecto argumentativo que a escrita assumiu a partir da retórica clássica e sua influência na produção escrita escolar. Consideramos essas considerações necessárias uma vez que, a partir de agora, nosso foco se voltará para as concepções acerca do texto dissertativo argumentativo, suas características, etc., além de estabelecermos algumas reflexões acerca do gênero *redação escolar* e o que está implicado em seu ensino. Primeiramente, qual a relevância de se estudar o ensino de redação escolar?

2.1 Redação Escolar *versus* Exame Vestibular

Tratar a relevância da redação escolar em um exame cujo objetivo é o de selecionar aptos candidatos ao ensino superior tem sido motivo de sérias pesquisas. Há cerca de trinta anos, a pesquisadora Maria Thereza Fraga Rocco publicou um livro dedicado a este tema. Seu trabalho, resultado de uma tese de doutoramento, analisou cerca de 1500 redações de candidatos a vestibulares e que prestaram seus exames em 1978.

O objetivo de seu trabalho foi tentar caracterizar a linguagem escrita dos vestibulandos a fim de detectar uma possível “crise na linguagem escrita e, especialmente, na produção textual desses indivíduos” (ROCCO, 1981, p. 20).

A preocupação desta pesquisadora estava centrada no nível do desempenho verbal em textos produzidos por indivíduos em diferentes faixa etária e provenientes de diversos graus de escolaridade. De acordo com ela, só seria possível constatar uma suposta crise na produção escrita de tais indivíduos se pudesse ser feito um exaustivo trabalho de análise de materiais escritos produzidos por eles.

Esta análise, segundo ela, permitiria o estabelecimento de relações desta crise, bem como uma caracterização tanto da linguagem e discurso, quanto estabelecer “possíveis ligações entre os textos produzidos e o nível das estruturas de pensamento de candidatos a vestibulares” (ROCCO, 1981, p. 25).

Uma vez que esse estudo baseia-se em *redação de vestibulandos*, dos quais a maior parte se encontra na faixa etária compreendida entre os 19 e 22 anos, há as hipóteses de que tais indivíduos “podem e devem criar textos coerentes, originais, de níveis mais elaborados e não necessariamente lineares”. A pesquisadora se apoiou em estudos realizados por Jean Piaget e seu grupo de Genebra, cujos estudos teorizam a respeito de indivíduos, entre a faixa etária citada acima, estarem em uma fase de desenvolvimento mental “caracterizada pela possibilidade de operações abstratas; já devem estar de plena posse do pensamento formal, de natureza hipotético-dedutiva, pensamento esse que, além de outras formas, deve encontrar também e, principalmente, sua expressão na linguagem verbal”. A ênfase dada aqui, portanto, está relacionada às relações entre linguagem e nível de estruturação mental, a partir da concepção de Piaget (ROCCO, 1981, p. 31).

Elencou-se cerca de dez estruturas a que devem estar submetidos as redações de vestibulandos. De acordo com tais estruturas os textos devem estar construídos:

1. não apenas no tempo “aqui e agora”, não apenas a nível de uma realidade concreta e apreensível;
2. sobretudo a partir da ação imaginativa e criadora, ao se estabelecer um jogo entre o *real* e o *possível*;
3. a partir da ordem natural dos eventos, desde que essa ordem não se superponha às necessidades da “ordem lógica” ou pedagógica;
4. numa “lógica das proposições”, respeitando-se assim a relação entre estas; por exemplo: relações causais, relações temporais e outras relações lógicas diversas;
5. a partir do princípio da *não-contradição* entre as partes enunciadas;
6. pelo uso adequado de *conectivos*;
7. com base na apresentação de razões completas, enunciadas sobre as relações presentes entre proposições;
8. a partir de contínuos movimentos de sínteses-análises e vice-versa, bem como a partir de hipóteses e deduções, evitando assim a pura justaposição ou a explicação simplista;
9. como um “todo coerente” e não apenas um amontoado de fragmentos;
10. a partir da presença de certas características mais gerais do pensamento formal que possam traduzir uma lógica inteligente, comunicável por meio da linguagem. (ROCCO, 1981, p. 38)

As considerações, acima, assumem a existência de relações entre pensamento e linguagem, relações estas que se definem de diversos modos e se manifestam em diferentes graus.

Os resultados da pesquisa mostram que, dentre suas 1500 amostras de redações de vestibulandos, foram encontrados numerosos casos de quebras de coesão e coerência textuais, e conseqüentemente, quebra de nexos lógicos. Constatou-se que a linguagem do vestibulando da época se caracterizava pelo uso excessivo de clichês e frases feitas. Isto, denotava uma ausência de originalidade e criatividade, além de demonstrar com isso a incapacidade de senso crítico.

Frente às amostras obtidas, caracterizou-se a linguagem dos vestibulandos como “não-coesiva, incoerente e apresentando sérias rupturas de nexos lógicos, altamente permeada de clichês e frases feitas e muito pouco, ou melhor, rarissimamente original e criativa” (ROCCO, 1981, p. 247).

Dentre suas conclusões, o que se pretende esperar de uma redação produzida por vestibulandos que já tenham sido “peneirados” pela primeira fase do exame vestibular seria um texto cujo

discurso seja simples, mas coeso, coerente e bem elaborado e não uma simples justaposição aleatória, um amontoado de orações...um texto em que haja reflexão e no qual o indivíduo não se limite a contar, como fazem as crianças, apenas os fatos visíveis da realidade concreta e imediata, mas que jogue com tais dados, criando também realidades possíveis, hipotéticas, imaginárias. (ROCCO, 1981, p. 248).

Espera-se que tais candidatos demonstrem que manejam com certa habilidade a linguagem para que o texto desperte interesse.

A expectativa era de “um mínimo de produção pessoal, por simples que fosse, e não a presença maciça de injeções verbais realizadas por meio de clichês ou ainda de enxertos produzidos a partir de inserção de trechos inteiramente pré-fabricados”. O que se espera de uma redação produzida por um aluno que tenha chegado ao vestibular é que seu texto, ainda que simples, seja o reflexo de um “discurso próprio de pessoal, do discurso de alguém que se instaura como sujeito de sua própria expressão, por meio da linguagem verbal” (ROCCO, 1981, p. 247, 248).

Os objetivos em torno da redação escolar tratam-se “basicamente, de obter uma expressão correta, exigência genérica que depende de habilidades variadas: puramente gráficas, gramaticais, de vocabulário, etc.” Uma das estratégias seguidas na concepção da expressão escrita consiste em apontar as dificuldades gramaticais do aluno a fim de orientá-lo para que possa superar tais dificuldades. Estratégia esta inapropriada pois “resulta de um preconceito...em favor da gramática e contra o ensino da expressão...” (ILARI, 1997, p. 74).

Pautar o ensino sob uma orientação gramatical pode incorrer em tentativas de auto controle consciente da expressão, além do fato de ser necessário um tremendo “esforço de abstração” para “advinhar o que está por trás de certas definições das gramáticas escolares”; definições estas que “vão além da capacidade do aluno médio (vai além da capacidade de boa parte dos linguistas não-dogmáticos)” (ILARI, 1997, p. 74, 75).

Parece haver uma lacuna entre o ensino da gramática e as aulas de redação, uma vez que nas primeiras visa-se o ensino do modo correto em empregar toda a nomenclatura gramatical ao se realizar os exercícios propostos, e em contrapartida, na aula de redação espera-se que o aluno demonstre “correção” ao exprimir suas próprias frases. O nível de capacidade necessários para que o aluno atinja tais objetivos propostos parece um tanto quanto alto demais. O momento da redação parece ser um “ajuste de contas” entre o professor e o aluno, já que o momento da

redação serve não só para mostrar as falhas dos alunos, mas também para que o professor reveja suas estratégias pedagógicas (ILARI, 1997, p. 76).

No momento em que um indivíduo chega ao fim da educação básica, espera-se que este seja capaz de redigir um texto em qualquer situação, além de poder “interagir com a palavra para a produção escrita nos diversos gêneros textuais em circulação”. A realidade revela que mesmo muitos alunos que completam o ciclo básico, ensino fundamental e médio, “elaboram textos repletos de desvios, marcas que expõem as muitas dificuldades com a produção escrita, as quais revelam uma língua cindida entre um saber-dizer e um dever-dizer” (CASTALDO, 2009, p. 13).

A excessiva preocupação com o “outro”, com os moldes e a imposição do sistema sobre o aluno, em ter que demonstrar saber-fazer, interferem no “movimento de exteriorização do discurso”, ou seja,

em vez de tentar levar ao texto seu universo e sua ideia, o estudante se propõe à tarefa de levar, para o papel, mundo e ideias presumidos do interlocutor e da interlocução, vivencia um confronto – e não uma negociação – entre um saber-dizer que se esvaece diante de um dever-dizer e cinde a língua. (CASTALDO, 2009, p. 13)

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

Parece que se criou uma divisão da Língua Portuguesa, no momento de se produzir um texto, em duas: de um lado a redação escolar, em sua maioria uma *dissertação*, precariamente escrita pelo aluno, apenas para cumprir sua tarefa; e de outro lado, poemas rascunhados por estes mesmos alunos que produzem verdadeiras “reflexões sobre as alegrias do dia anterior, na agenda aberta. Essas vozes se comunicam com correção, clareza, coerência, eficácia, criatividade, sentimento, alma. São vozes com identidade” (CASTALDO, 2009, p. 34).

Para tentar esclarecer os motivos que levaram a esta suposta divisão na produção escrita, faz-se uma volta ao passado, à escola tradicional, onde as práticas de ensino da escrita ocorriam somente nas aulas de Português. Aulas estas que se baseavam na leitura dos Clássicos e de bons textos escritos de acordo com a norma

culta padrão da língua, e cuja produção escrita era de responsabilidade única do professor de Português.

A partir da década de 70, com maior acesso à escola, “indivíduos menos afortunados e com menos oportunidades de serem educados formalmente começaram a engrossar as estatísticas denunciadoras de um grande fracasso”. Isto se deu devido à insuficiência dos textos clássicos em “suprir as necessidades de uma outra escrita que crescia e se impunha com a expansão da mídia”. O resultado foi uma total desestruturação no modelo de língua e escrita que se conhecia até então, e que agora necessitavam de reformulações a fim de se ajustarem às novas necessidades que surgiam a partir daquela época. Assim, “a escrita não-canônica entrou na escola, as diferentes normas passaram a ser objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa, polemizou-se o ensino da gramática”. Entre estas mudanças, o texto passou a ocupar o foco e, a partir da década de 80, outras fontes de aprendizagem além da sala de aula, passaram a ser levadas em conta (CASTALDO, 2009, p. 41).

A preocupação com os moldes criados pela formatação pré-definida contida nos diversos gêneros do discurso e a necessidade, por parte do aluno, de ter que demonstrar um “saber-fazer parece interferir no movimento de exteriorização do discurso”. Isto, especificamente no que se refere ao ato de redigir a redação de Vestibular, cria um “confronto entre um saber-dizer e um dever-dizer, em que prevalece o ultimo e ocorre o cisma” (CASTALDO, 2009, p. 40).

Uma consideração panorâmica a respeito da escola tradicional, já citada acima, revela que esta focava o instrução advinda de um detentor do conhecimento – o professor – cujo saber deveria ser transmitido ao aluno de forma expositiva, tornando o aluno – enquanto receptáculo de tal saber – um sujeito de atitude passiva, e estabelecendo a escola como o “lugar do saber” onde a avaliação consistia em privilegiar a “reprodução de conteúdos”. E o mais importante: a linguagem tinha por função primeira apenas “transmitir informações” (CASTALDO, 2009, p. 41).

Recentemente, com novas linhas de pensamento e de modelos no que se referem ao ensino-aprendizagem, especialmente aqueles que envolvem língua materna, outras concepções como: aquelas abordadas pelo documentos oficiais para o Ensino Fundamental e Médio (os PCNs) os quais “pontuam a importância de

desenvolver, no aluno, não apenas a visão de língua como instrumento de mobilidade social, mas de lhe fornecer condições de operar com essa língua nas mais diversas situações e contextos” têm sido levadas em conta (CASTALDO, 2009, p. 46).

O *texto*, parece ser o cerne da questão, uma vez que, ao se pensar em “uso social da escrita” e relacioná-lo com os processos de ensino-aprendizagem, não é possível fazê-lo sem levar em conta os “textos que circulam, tanto dentro quanto fora da escola”, o que os tornam assim “objeto de estudo”. Por isso, o *texto* “passou a ser levado à aula como unidade de aprendizagem, faz-se reconhecido, na escola, sob as mais diversas formas – livros didáticos e paradidáticos, clássicos, excertos, reportagens e artigos, textos técnicos”, etc. Tais *textos* têm servido, assim, “como ponto de partida para discussão, produção, como ilustração ou como objeto de análise” (CASTALDO, 2009, p. 52).

Os resultados advindos do processo ensino-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 na 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 obtenção de nota e não para aferição de sua eficácia comunicativa” (CASTALDO, 2009, p. 53).

2.2 O exame vestibular

O Vestibular, enquanto processo seletivo, teve seu início com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Superior em 5 de Abril de 1911. Esta lei estabelecia a obrigatoriedade dos, então, chamados de *exames de admissão*, que se constituíam de provas escritas e orais, para o ingresso no ensino superior. Para realizá-las, bastava o candidato ter no mínimo 16 anos, e não havia necessidade de informações sobre sua escolaridade.

Na Universidade de São Paulo, os primeiros exames vestibulares eram de responsabilidade de cada curso, uma vez que bancas das próprias faculdades preparavam as provas, que eram orais e escritas, e cujos conteúdos variavam de acordo com as especificidades de cada curso e da época.

O modelo estabelecido pela FUVEST e, dada a competitividade de seu processo seletivo fazem de tal instituição, desde a sua criação, “referência para todo o país, influenciando não apenas os vestibulares, mas, também o ensino no Brasil (CASTALDO, 2009, p. 70) .

Um outro ponto é o fato de a redação ter sido incluída como parte do processo seletivo em uma instituição de tamanha referência para o ensino, como é o caso da Universidade de São Paulo. Isso confere ao ensino de Língua Portuguesa, tanto no ensino fundamental quanto médio, mas especialmente neste último um parâmetro e peso diferente. O que talvez ajude a explicar isso é o fato de que “os próprios alunos, passaram a pressionar as escolas e seus professores a ensinarem a redigir textos”. (CASTALDO, 2009, p. 71)

Dentre as modalidades de textos exigidas pelos vestibulares, e dissertação tem sido a mais frequente. Consta no Manual da FUVEST para o vestibular 2011 a seguinte observação a respeito da prova de Redação:

A redação deverá ser, obrigatoriamente, uma dissertação, na qual se espera que o candidato demonstre capacidade de mobilizar conhecimentos e opiniões, argumentar coerentemente e expressar-se e modo claro, correto e adequado[...] Verifica-se aqui se o texto do candidato configura-se como uma dissertação e se atende ao tema proposto. Pressupõe-se, então, que o candidato demonstre a habilidade de compreender a proposta de redação e, quando esta contiver uma coletânea, que ele se revele capaz de ler e de relacionar adequadamente os trechos que a integram[...] (FUVEST, Manual do candidato 2011, p. 55).

As escolas passaram a “treinar” os alunos para que pudessem produzir tal tipo de texto. A própria tradição acadêmico-universitária faz uso de tal estrutura de texto ao se observar as “resenhas, artigos, ensaios, relatórios, monografias” que circulam neste meio.

É na leitura da proposta, no momento da realização do Vestibular, que o aluno vai em busca das referências, dos moldes que, “de acordo com os preceitos da Linguística Textual, ocorrem graças aos três sistemas de conhecimento: Sociointeracional, Enciclopédico e Linguístico”. Na dissertação,

o texto é elaborado em função do ato comunicativo em que um eu-escriptor dirige-se a um outro-leitor com o objetivo de persuadi-lo quanto à temática proposta, bem como em função dos requisitos do exame, em que um eu-escriptor-candidato dirige-se a um outro-leitor-banca (CASTALDO, 2009, p. 77, 78).

Isto resulta em que o candidato elabore seu texto presumindo o seu destinatário, no caso o avaliador na banca, e suas possíveis respostas.

No momento da produção de seu texto, o candidato dialoga com várias vozes das quais pode-se pontuar aquela advinda das orientações a ele dadas nos livros, apostilas, aulas e cursinhos a respeito de como proceder com a elaboração de uma dissertação. Muitas destas orientações, por sua vez, dialogam com a tradição clássica, da qual pode-se chamar a atenção para o modelo Aristotélico de Arte Retórica. Modelo este largamente recomendado em tais cursos e materiais didáticos e apostilados.

É necessária uma contextualização de como o exame vestibular encontra-se inserido no Brasil, uma vez que a “situação” que envolve o exame está “fortemente impregnada de carga ideológica” (COSTA VAL, 2004, p. 45).

O exame exerce “o papel mágico de porta da felicidade: ultrapassar esse umbral significa obter garantia absoluta de sucesso profissional e financeiro”. O vestibular assume um caráter de “rito de passagem”, já que após esta etapa o jovem candidato se caracterizará como “adulto responsável, socialmente integrado e bem sucedido”. Portanto, tal ocasião se transforma no que ela chama de “mito”, no qual o nível do desempenho é crucial e decisivo para “fazer provas melhores que as dos

concorrentes”, mais marcante ainda pelo fato de a redação do vestibular ser classificatória e, conseqüentemente, decisiva.²⁰

Voltando à questão levantada acima a respeito de os alunos receberem uma espécie de “treino” para enfrentar o vestibular, destacamos que

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 necessários a quem se destina a um curso universitário, fornecer-lhes os truques e macetes considerados indispensáveis a um bom êxito nas provas (COSTA VAL, 2004, p. 45).

Tal caráter de antecipação que paira nos anos que precedem o vestibular nos remete ao chamado “efeito retroativo”²¹. Ao tratar o efeito retroativo em exames de língua estrangeira, há várias definições fornecidas por inúmeros pesquisadores, os quais chamam de “efeito retroativo” a influência oriundas de exames externos que têm a capacidade de mudar e prescrever o comportamento daqueles afetados por tais exames (no caso: professores, educadores, alunos, a própria estrutura escolar, métodos de ensino, etc). Sendo tamanha sua influência, tais exames são usados para motivar os alunos a estudar, professores a ensinar, e os diretores de escolas a alterar o currículo da escola, afetando assim as práticas na sala de aula.

Tais definições dialogam com a atribuição de para tais exames. “A preparação específica (para tais exames) se orienta por parâmetros previamente delimitados”, os quais levam os candidatos a saberem que além da redação [...]

deverá responder a questões discursivas nas quais seu desempenho linguístico, em termos de “correção gramatical”, também estará em julgamento. Isso significa que, normalmente, os competidores se submetem a um intenso treinamento para obter o domínio da língua padrão na modalidade escrita (COSTA VAL, 2004, p. 46).

Esta observação está de acordo com os requisitos requeridos pelo exame vestibular da Unicamp, para a prova de Redação, conforme podemos ler abaixo:

²⁰ Como exemplo temos o vestibular da Unicamp, no qual a prova de redação é aplicada logo na 1a fase do processo e, ainda, somente a redação é responsável por 50% dos pontos da prova. De acordo com o manual do vestibular para o ano de 2012, disponível em: www.comvest.unicamp.br/vest2012/download/manual2012.pdf

²¹ Expressão que no Inglês é conhecida como: *Backwash* ou *Washback effect*. Aqui, adotamos essa tradução conforme o trabalho de Scaramucci, 2004)

A prova de Redação, composta de três tarefas obrigatórias, busca avaliar a habilidade do candidato no emprego de recursos que são necessários à produção de textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos. Cada tarefa é acompanhada de um ou mais textos que irão subsidiar o seu desenvolvimento, além de instruções que indicarão os interlocutores envolvidos, bem como o gênero e o propósito do texto a ser elaborado pelo candidato.²²

Espera-se que os alunos dominem conhecimento prévio de questões relacionadas à gêneros textuais, habilidade interpretativa de leitura, além de ser um escritor “articulado” que seja capaz de organizar enunciados, demonstrando habilidades na seleção de itens lexicais e gramaticais que atendam os padrões da “modalidade culta da língua”, conforme citado acima.

A respeito do peso que o “efeito retroativo” pode exercer sobre um candidato ao vestibular, destacamos as “circunstâncias” do momento da produção do texto no qual há “elementos condicionantes”, resultado do contexto “prova de vestibular”. Como exemplo a autora argumenta que “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”. Sendo assim, a relação que se estabelece entre candidato e corretor das redações configura-se em uma “relação de poder, em que o produtor (aluno) se submete ao que ele imagina ser a vontade do recebedor (corretor)”. O resultado desta situação é que o aluno de certa forma antecipa, por meio “de um jogo de representações mentais”, a figura daquele que irá corrigir sua redação, já que o objetivo disso tudo “não é dizer alguma coisa, mas demonstrar que se tem o domínio do pretense ato de comunicação” (COSTA VAL, 2004, p. 49, 50).

O efeito é “retroativo” pois, a redação é produzida por alunos sujeitos

às mesmas condições históricas e culturais, pertencentes, em sua maioria, à mesma classe social e à mesma faixa etária, [...] que provavelmente se submeteram a uma preparação [...] e que presumivelmente procuraram cumprir com as exigências do programa (COSTA VAL, 2004, p. 51).

A respeito de “problemas mais recorrentes encontrados na produção escrita de vestibulandos”, o motivo de a produção de uma redação ocorrer na “modalidade escrita da linguagem”, tem como implicação o fato de o aluno se encontrar diante de

²² Disponível em: <http://www.comvest.unicamp.br/vest2012/manual/portugues.html>

uma “série de condições específicas, como a utilização da grafia e do espaço; a existência de um lapso temporal entre a produção do texto e a sua recepção por parte de um possível interlocutor (leitor); [...] e as expectativas que o produtor tem em relação à modalidade de linguagem” para a produção de sua redação. O aluno já vai preparado para enfrentar tal situação, e nos baseamos no Manual do Professor do Sistema Anglo de Ensino para afirmar isso (PÉCORA, 2011, p.18).

Como observa o Manual Revisanglo:

Partindo da certeza de que um dos maiores medos dos nossos alunos é evitar “fugir do tema” na prova de Redação, **podemos argumentar que essas aulas** de temas e figuras são **indispensáveis para que eles aprendam a “ler” eficientemente as propostas dos exames**. Uma leitura atenta dessas propostas é o primeiro passo para produzir uma boa dissertação. Aceitando tudo isso como verdade, chegamos à conclusão de que o grande medo dos estudantes em relação à Redação nasce mais da incompetência de leitura do que realmente de uma incapacidade de produção textual. Eis, enfim, mais um argumento para mostrar que as habilidades de leitura e redação são indissociáveis. (ANGLO, Manual Revisanglo, 2001, p. 12). (Grifo nosso).

Existe uma expectativa (em “efeito retroativo”) que envolve de um lado o curso, o material, os professores e, sem dúvida, do outro o aluno, no que diz respeito a como se preparar para o exame.

2.3 Exame vestibular e o *Sistema Anglo de Ensino*

Tratar a respeito de exames vestibulares, material apostilado, e efeito retroativo no cenário da educação brasileira faz-nos atentar para uma das grandes redes privadas de ensino no Brasil, o *Sistema Anglo de Ensino*, cuja base foi lançada ainda no século 19, detém uma longa tradição no ensino fundamental e médio em nosso país. No ano de 2010 passou a fazer parte do Grupo Abril, e de acordo com matéria publicada no jornal Estado de São Paulo em 13 de Julho de 2010, “depois de uma disputa acirrada, o Grupo Abril anunciou ontem a compra do Anglo – rede de educação especializada em cursos preparatórios para o vestibular - tornando-se a segunda maior empresa do setor no País”.

Um breve percurso em sua história nos permite observar que o *Sistema Anglo de Ensino* iniciou suas atividades na década de 1930. De acordo com o próprio site da escola, já antes desta época, em 1894 nascia o Ginásio Professor Guerreiro, fundado pelo educador português Antônio Guerreiro que logo após a Primeira Guerra Mundial renomeou a escola e passou a chama-la “Ginásio Anglo-Latino”. Em 1932, deu-se início dentro do Ginásio Anglo-Latino um curso preparatório para o exame vestibular para a Escola Politécnica da Universidade de São Paulo chamado de Curso Anglo-Latino. No final dos anos 30, o Ginásio Anglo-Latino foi vendido para um grupo de professores que incluía os professores que iniciaram tal curso preparatório e então o Ginásio passou a ser chamado Colégio Anglo-Latino. Em pouco tempo tornou-se uma escola de referência na cidade de São Paulo em preparar alunos para o exame vestibular na área de Exatas.

Em 1950, os professores fundadores do Colégio decidiram vender os prédios e transferiram os alunos para outras instituições de ensino. Então, o professor Simão Faiguenboim, que dirigia o Curso Anglo desde 1947 convidou os professores Emílio Gabriades e Abram Bloch para prosseguirem com as atividades nas instalações do Colégio São Paulo de Piratininga, na Rua Tamandaré, 596. Carlos Marmo, professor de Desenho, juntou-se a eles, e ficaram conhecidos em todo o país nas décadas de 50 e 60 graças aos seus recursos didáticos.

Na década de 40 surgiram as primeiras “folhas de exercícios”, que evoluíram até se tornarem os chamados “fascículos”. Desses fascículos, já nos anos 50, nasceram as primeiras “apostilas” de cursos pré-vestibulares do Brasil. Foi precisamente em 1972 quando o *Anglo* transformou os até então chamados “fascículos” em “apostilas-caderno”. Eram assim denominadas, pois continham todas as aulas, de todas as disciplinas, em um único volume, com a característica de conterem espaço para que o aluno pudesse trabalhar os exercícios propostos. Esse foi o primeiro material didático a receber espiral que facilitava o manuseio por parte do aluno.

Nos anos 80, o *Anglo* preparou sua primeira coleção de livros teóricos didáticos que seriam usados para fornecer a teoria, enquanto que as apostilas se encarregavam dos exercícios a serem trabalhados na sala de aula e em casa. Também nos anos 80, professores de nível universitário começaram a produzir

material didático para o segundo grau. Tais professores possuíam vínculo com o Anglo e trabalharam em parceria com professores de ensino médio.

A partir dos anos 90, o *Anglo* se expande e cria a *Rede Anglo de Ensino*, expandindo, também, a produção de seu material para a rede Fundamental e Infantil de Ensino. Em consequência, transforma-se no *Sistema Anglo de Ensino*, passando a estabelecer parcerias com diferentes escolas em todo o Brasil – as então chamadas “escolas conveniadas”, que continuam até o ano presente de 2010.

2.4 Os livros didáticos X apostilas escolares

O fim das disciplinas de Retórica e Poética ocorreu, no Brasil, no início do período republicano quando os professores utilizavam manuais para ensinar os textos, complementando este ensino com o uso de uma gramática da língua portuguesa. O ensino de composição recebeu destaque após a obrigatoriedade da prova escrita de português. Os alunos do ensino secundário deveriam aprender a escrever a “composição livre” a fim de serem aprovados nos Exames Preparatórios e estarem aptos a cursar o ensino superior (BUNZEN, 2005, p. 57, 58).

No Ensino Médio, usava-se a Antologia Nacional sendo primeiramente publicada em 1895 e tendo sua última edição em 1969. Esta constituía-se por um único volume de aproximadamente 600 páginas. Os professores utilizavam dos textos literários presentes na Antologia Nacional para realizar diversos exercícios com os alunos, inclusive para treinar a redação e composição. O aluno deveria imitar os textos contidos na Antologia a fim de não cometerem erros, uma vez que o objetivo era que os alunos se pautassem pelos bons escritores (BUNZEN, 2005, p. 59).

Foi a partir dos anos 70, que maior atenção foi dada ao ensino de redação escolar. O Decreto Federal N° 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, estabelece que a partir de janeiro de 1978, “os vestibulares deveriam incluir **obrigatoriamente** a prova de redação em língua portuguesa”. A prova de redação, surgida nesta época, é uma tentativa de solucionar os problemas de mal desempenho dos alunos em relação à

língua portuguesa. As escolas passaram a enfatizar o ensino de redação, o que resultou em uma nova disciplina dentro da grade de língua portuguesa, que passaram por diferentes denominações, entre elas “Técnicas de Redação” (BUNZEN, 2005, p. 63 - grifo do autor).

Os professores, na época, não sabiam organizar muito bem as aulas de redação, uma vez que mesmo os livros didáticos não traziam uma sistematização de tal conteúdo. Nos anos que se seguiram, durante a década de 80, surgiu a expressão “produção de textos”, que iria substituir o “ensino de redação”. Isto se deu pela nova tendência de se escolher o texto como objeto de ensino (BUNZEN, 2005, p. 64).

A questão girava em torno de mudar a concepção “que implicava não produzir mais ‘redações’, mas sim textos diversos que se aproximassem dos usos reais”. Os livros didáticos de Ensino Médio produzidos na década de 80 ainda se pautavam pelo ensino clássico da redação: a narração, a descrição e a dissertação (BUNZEN, 2005, p. 67).

As teorias linguísticas que foram chegando, na década de 80, às faculdades de letras, traziam os conceitos e fundamentos baseados na Linguística Textual para a qual o objeto de estudo consiste na “natureza do texto e os fatores envolvidos em sua produção e recepção”. A Linguística Textual procura definir o que está envolvida na textualidade (coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, etc.), e estes aspectos passaram a delimitar os critérios para avaliar as redações escritas pelos alunos de Ensino Médio (BUNZEN, 2005, p. 68).

Houve uma tendência, a partir dos anos 90, em enfatizar ao aluno a escrita de redações ou textos sem estarem diretamente associados a uma ou outra tipologia textual ou discursiva. Parece ter havido “um sutil movimento em direção à produção, na esfera escolar, de textos de outros gêneros, tais como: a notícia, a carta ou a reportagem”, o que resultou na prática híbrida de produção de textos escolares. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental I e II atestam a adoção do “texto como unidade de ensino e os gêneros como objeto de ensino”, o que aproximou-se do conceito bakhtiniano de gêneros de discurso, usados então para as questões relativas ao ensino de produção de textos (BUNZEN, 2005, p. 69).

O ensino de gêneros passou a ser encarado como uma nova possibilidade para o ensino de língua materna, “principalmente por ser uma noção que possibilita uma concepção de língua mais ampla e permite uma integração dos principais eixos do ensino: leitura, produção e análise linguística”. No contexto atual, há ainda uma questão a ser resolvida que tem a ver com o reconhecimento da redação escolar como sendo um gênero do discurso e a categorização desses gêneros como tipos de texto (BUNZEN, 2005, p. 71).

Uma vez que estamos tratando as questões relacionadas ao ensino de produção escrita no Brasil, em especial o ensino de produção escrita, analisaremos os dois representantes mais expressivos de tal ensino: os *livros didáticos* e as *apostilas escolares*. Os livros didáticos “são peças fundamentais para um conjunto de práticas escolares que envolvem tanto o trabalho docente como relações mais amplas com a cultura escrita”. Elencou-se três aspectos concernentes ao livro didático: 1) tomá-lo como um objeto de investigação multifacetado; um “artefato cultural que é resultado de um complexo processo de articulação entre diversos agentes”; 2) entendermos o livro didático como sendo um gênero do discurso: parte de uma “discussão ideológica, que refuta, confirma, antecipa respostas e objeções”, além de tornar possível a presença de diversas vozes sociais compondo “um projeto didático autoral”; 3) compreendê-lo como “gênero híbrido que se forma a partir do discurso científico, didático e cotidiano”, além de estar profundamente relacionado às esferas de produção, das quais “retira seus temas, formas de composição e estilo” (BUNZEN, 2008, p. 4, 5).

É necessário também discutir o ensino apostilado uma vez que este “faz parte da realidade de algumas escolas”. É importante analisar os materiais didáticos (livros e apostilas) a partir de um ponto de vista de ensino tradicional e que se pauta pela necessidade do controle do conteúdo formado pelo “programa obrigatório exigido pelas escolas e veiculado” tanto nos livros quanto apostilas escolares. O “livro e a apostila demonstram, na maioria das vezes, qual é a metodologia e quais as concepções utilizadas pelo educador, uma vez que esse material é essencial para as aulas”. Assim, conclui-se que não são os professores, mas sim, o material didático que “comanda as aulas” (BUNZEN, 2001, p. 35, 37).

Tais materiais se apresentam como portadores do conhecimento, cabendo ao aluno aprender a partir deles. O surgimento das apostilas escolares se deu especialmente dentro do ensino privado dos últimos trinta anos, no qual as grandes redes privadas, pela facilidade nos meios de impressão e reprodução gráficas, passaram a substituir os antigos livros didáticos pelas apostilas. O sucesso das apostilas começou nos cursinhos preparatórios para o vestibular e seu desempenho era medido pelo número de aprovações obtidas no exame. Isto trouxe fama e reconhecimento às redes privadas que passaram a ter a elite brasileira por alunos. As escolas privadas, passaram a ser centro de referência quando o quesito era o sucesso no vestibular; “é a busca...por métodos e propostas milagrosas e autossuficientes, capazes por si sós de conduzirem o ensino e gerar aprendizagem” (BUNZEN, 2001, p. 39).

Destacamos o significado da palavra “apostila” que pode ser denominada, a partir do latim e de dicionários, como um material cujo propósito é servir de “adição a algo anterior”, ou seja, como “complemento”. No entanto, é aí que reside o problema, uma vez que as apostilas, muitas vezes, são usadas como “fonte única de conhecimento fragmentado em disciplinas” (BUNZEN, 2001, p. 39) .

Dentre a diversidade de apostilas existentes, as apostilas podem ser classificadas em quatro tipos:

- 1) apostilas produzidas na própria escola por apenas um educador da área do conhecimento;
- 2) apostilas produzidas na própria escola, mas desta vez por um grupo de professores da mesma área do conhecimento;
- 3) apostilas produzidas, nas regiões Sul e Sudeste por sistemas integrados de ensino e distribuídas em todo o país;
- 4) apostilas que por serem cópias de livros didáticos, desrespeitam os direitos autorais de tais livros. (BUNZEN, 2001, p. 40).

Foi possível observar as qualidades deste tipo de material, denominadas: atualidade, custo, adaptação ao vestibular, didática e modernidade, além de serem elementos da mídia e marketing destas redes, provavelmente. Entre estes pontos, há outros indicados por ele, como: o lucro dos proprietários destas redes pela venda das apostilas, além de tornar o ensino homogeneizado e padronizado, no qual o professor é um mero aplicador do material didático, além da insatisfação

generalizada entre os professores e os alunos uma vez que estes não estiveram envolvidos no processo de escolha do material.

Partindo do princípio de que este estudo tem por objetivo analisar as propostas de produção da redação dissertativa em apostilas de Redação que fazem parte da coleção de uma das maiores redes privadas de ensino do Brasil, parece, então, ter sido pertinente rever o trabalho de alguns pesquisadores no que se refere, não só ao ensino de produção escrita dentro da esfera escolar, como também os conceitos envolvidos na produção e adoção de materiais didáticos, tanto no que se refere aos Livros Didáticos utilizados em sua maioria pelo ensino público, quanto no que diz respeito às Apostilas Escolares, de grande circulação na rede privada de ensino, de modo que o objetivo seja o de propiciar melhores condições de ensino-aprendizagem.

2.5 As bases para o Ensino Médio X Superior e a relação com o Vestibular

O Vestibular, enquanto processo seletivo, teve seu início com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Superior em 5 de Abril de 1911. Esta lei estabelecia a obrigatoriedade dos, então, chamados de “exames de admissão”, que se constituíam de provas escritas e orais, para o ingresso no ensino superior. Para realizá-las, bastava o candidato ter no mínimo 16 anos, e não havia necessidade de informações sobre sua escolaridade.

No que diz respeito aos primórdios das Universidades e ao contexto que as envolviam, juntamente com o Ensino Médio e os exames de admissão (vestibulares), lemos abaixo:

No século XIX, havia no Brasil três tipos de cursos superiores: os militares (da marinha e do exército), impulsionados pela Guerra do Paraguai; os seminários episcopais, exigência da carreira eclesiástica; e os cursos das carreiras liberais, sendo os dois de maior prestígio, direito e medicina. Todos eles realizavam exames de ingresso e muitos deles (escolas militares, seminários e cursos jurídicos) mantinham cursos que preparavam os candidatos para esse exame. (RAZZINI, 2000, p. 24)

Existiam duas faculdades de Medicina (Rio de Janeiro e Bahia), fundadas por D. João VI, de onde também saíam os farmacêuticos, as parteiras e, mais tarde, os dentistas. As duas faculdades de Direito (São Paulo e Recife) foram fundadas em 1827, enquanto as ciências físicas e matemáticas ficavam a cargo da Escola Central (Rio de Janeiro), reinaugurada na década de 1870 como Escola Politécnica, incluindo a formação de engenheiros e arquitetos. A Escola de Minas (Ouro Preto), que também apareceu nesta década, tinha o ensino voltado para a mineração (RAZZINI, 2000, p. 24).

Havia um “processo seletivo” para se entrar nestes cursos, por exemplo nos cursos jurídicos, “em 1827, eram exigidas certidões de aprovação [...] e o conhecimentos das matérias certificadas era verificado “através de exames realizados junto aos próprios Cursos Jurídicos” 20, chamados de “Exames Preparatórios”. Tais matérias chamadas de “Aulas Menores Anexas aos Cursos Jurídicos”, ou “Aulas Preparatórias” tinham o objetivo de preparar os alunos para “os exames que davam acesso a esses cursos superiores”. Isto fez com que o ensino “médio” (secundário e anterior ao ensino superior) fosse estruturado para atender aos cursos superiores (RAZZINI, 2000, p. 25).

Sendo que a demanda pelos cursos superiores cresceu, no século XIX, houve o surgimento de “vários colégios, liceus, ginásios, ateneus, etc”. Surge então o Imperial Colégio de Pedro II, fundado na corte em 1837. Não havia o pré-requisito de se ter de cursar o ensino secundário para ingressar no ensino superior, “as escolas secundárias brasileiras cumpriam mera função de cursos especializados no treinamento de candidatos aos exames preparatórios”. Houve, desde o início, uma “subordinação” da escola secundário a tais exames preparatórios, uma vez que estas escolas elaboravam seus currículos pelos “padrões impostos pelos exames preparatórios” (RAZZINI, 2000, p. 26).

Os exames preparatórios eram feitos apenas junto à faculdade escolhida até 1854, quando foram criadas na corte “Bancas de Exames Preparatórios” (Decreto 1.331A de 17 de fevereiro)²⁶, que habilitavam para qualquer curso superior, “tomando por base os compêndios e programas adotados para o ensino oficial” ou seja, aqueles adotados no Colégio Pedro II. Tais medidas repercutiram em 1856 no Regulamento das Aulas Preparatórias das Faculdades de Direito, que, de acordo com a Portaria de 4 de maio, impunha também os mesmos programas e

compêndios "adotados pelo governo para a instrução secundária" na corte dando início, através do Colégio Pedro II, à centralização do curso secundário e dos exames preparatórios (RAZZINI, 2000, p. 26).

Naquela época o Colégio Pedro II era a referência tanto de ensino quanto de corpo docente. Seus professores faziam parte do corpo corretor dos exames preparatórios, o que significava prestígio e sucesso financeiro. "O poder dos professores do Colégio Pedro II era hegemônico, se considerarmos que eram eles que decidiam, cada um na sua cátedra, o programa curricular e os compêndios adotados no Pedro II e, por conseguinte, nos exames preparatórios". Sendo assim, o currículo do curso secundário estava baseado nos "programas e compêndios do Colégio Pedro II" (RAZZINI, 2000, p. 26).

Por volta de 1890 foi aprovado, pelo Decreto No 981, o "Exame de Madureza que passaria a ser feito depois do término do curso secundário". A ideia era que tais exames substituíssem os "Preparatórios". Em 1911, a Reforma Rivadávia Correia sob a Lei Orgânica institui o exame Vestibular, que passa a ser elaborado e corrigido pelas faculdades ao invés de pelos liceus e colégios, como acontecia no Segundo Império e durante a República Velha. No entanto, o sistema de provas tal qual acontecia com os "exames preparatórios" se estendeu até 1931 com a Reforma Francisco Campos (RAZZINI, 2000, p. 28).

Só depois da Reforma Francisco Campos, o currículo do curso secundário passou a ser a base do exame vestibular, sobretudo o currículo do "Ciclo Complementar", já especializado em três segmentos: 1o) para candidatos à Faculdade de Direito; 2o) para candidatos às Faculdades de Medicina, Odontologia e Farmácia; e 3o) para candidatos aos cursos de Engenharia e Arquitetura. Os exames vestibulares das outras faculdades e escolas superiores (por exemplo, de Filosofia, de Administração, de Educação Física) tinham instruções específicas, cujos programas das disciplinas exigidas, às vezes, coincidiam com os programas do ciclo complementar (RAZZINI, 2000, p. 28).

Começa a acontecer então a "fabricação" das disciplinas escolares. A "escola moderna constrói seus próprios tipos de saberes ou habilidades conforme modelos [...] dentro dos próprios sistemas educacionais e nas relações com outras instâncias". Talvez isso tenha a ver com os "modelos" não só para as disciplinas

escolares, mas também para os tipos de exames aos quais os alunos devam se submeter (BUNZEN, 2009, p. 31, 33).

Assim,

Só depois da Reforma Francisco Campos, o currículo do curso secundário passou a ser a base do exame vestibular, sobretudo o currículo do "Ciclo Complementar", já especializado em três segmentos: 1o) para candidatos à Faculdade de Direito; 2o) para candidatos às Faculdades de Medicina, Odontologia e Farmácia; e 3o) para candidatos aos cursos de Engenharia e Arquitetura. 38 Os exames vestibulares das outras faculdades e escolas superiores (por exemplo, de Filosofia, de Administração, de Educação Física) tinham instruções específicas, cujos programas das disciplinas exigidas, às vezes, coincidiam com os programas do ciclo complementar [...] Na década de 1960, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961), o curso secundário (ginasial e colegial) passou a oferecer "disciplinas obrigatórias" e "disciplinas complementares", dando liberdade às escolas secundárias para comporem seus currículos, os quais, no entanto, deveriam, no colegial, se articular com o exame vestibular "dos diferentes estabelecimentos de ensino superior". Quanto às disciplinas exigidas, em 1831 e 1832, nos exames preparatórios para direito e medicina (os cursos mais procurados do século XIX e até meados do século XX), nota-se que, no decorrer do Império, as exigências foram quase niveladas entre ambos: Direito: Latim, Francês, Inglês, Filosofia Racional e Moral, Aritmética e Geometria, História e Geografia e Retórica. Medicina: Latim, Francês, Inglês, Filosofia Racional e Moral, Aritmética e Geometria. (RAZZINI, 2000, p. 29).

Com base neste dados apresentados, não há dúvida de que os currículos dos cursos superiores passaram a determinar quais disciplinas deveriam prevalecer, inclusive havendo uma divisão entre seu caráter "obrigatório" ou "complementar", como nota-se para os cursos de Direito e Medicina; fato que também nos ajuda a entender o caráter retroativo que os exames, em especial o vestibular, passou a exercer nos critérios das disciplinas a serem cursadas em período anterior aos exames.

A "ênfase nas disciplinas humanísticas (latim, filosofia, línguas vivas, história e geografia e retórica) [...] seria sentida no currículo da escola secundária, uma vez que esta estava voltada, principalmente, para a aparelhagem de candidatos aos exames preparatórios" (RAZZINI, 2000, p. 29).

No que diz respeito, mais especificamente, ao ensino de língua portuguesa, a partir de 8 de novembro de 1890, o decreto 981 passou a dar-lhe maior importância uma vez que estabeleceu o "Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal [...] nas recém criadas escola primária de 1o grau (com duração de 6 anos) e escola primária de 2o grau (com duração de 3 anos)" (RAZZINI, 2000, p. 88).

A *redação e composição* era estudada em todas as séries do 1º grau e no 2º graus, e o ensino da disciplina de Português entrando em ascensão “atingia vários níveis (do ensino primário aos exames de ingresso nos cursos superiores)”. O resultado foi que as disciplinas Retórica e Poética passaram a ser “absorvidas” pela disciplina de Português e de Literatura Nacional. Então, “paralelamente à apresentação histórica da língua portuguesa e da literatura brasileira, a redação e a composição eram enfatizadas nas aulas de português” (RAZZINI, 2000, p. 89, 90).

O interesse pelo estudo do português vernáculo passou a aumentar e foi “intensificado nas *Instruções para os preparatórios* de 1891”, quando restabeleceu-se “a precedência do exame de português sobre os demais preparatórios. Além da redação, a prova escrita de português foi ampliada”. Houve, então, “no currículo de português de 1892, o aumento dos exercícios escritos, sobretudo no primeiro e no segundo ano [...] pela ampliação da prova escrita de português nos exames preparatórios de 1891” (RAZZINI, 2000, p. 90).

Sob a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República, o ministro Rivadávia Correia, em 1911, institui o *exame vestibular*. Este nome era em atribuição ao fato de o exame passar a ser realizado no “vestíbulo²³ das faculdades e não mais nos estabelecimentos secundários”.

No que diz respeito aos exercícios relacionados à leitura e escrita, lemos abaixo:

Além da dosagem dos textos por períodos, os exercícios de leitura estavam sujeitos a uma ordem que ia da “explicação dos textos” e do “estudo metódico do vocabulário” (da 1ª à 3ª série) até a “interpretação” dos trechos e a “análise literária” nas últimas séries (4ª e 5ª). A habilidade de “exprimir-se corretamente”, seja de forma oral ou escrita, derivada da leitura, também era gradativa, começando sempre com exercícios orais, os quais, a partir da 3ª série, eram seguidos de exercícios escritos. *Tanto na “composição oral” quanto na “composição escrita”, os alunos aprendiam primeiro a descrever, depois a narrar e, por último, a dissertar.* - grifo nosso. (RAZZINI, 2000, p. 99).

²³ **Vestíbulo:** “átrio, portal, entrada”. Do latim *vestibulum*. (Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, 2010, p. 675).

O ensino de produção escrita, mais especificamente no que se refere ao ensino dos tipos textuais, passa a ganhar força desde a “19a edição da Antologia Nacional²⁴, em 1933” (RAZZINI, 2000, p. 99).

Sendo que nosso foco, para este trabalho, é o estudo do ensino de produção escrita, mais precisamente o de redação de textos dissertativos, vale a pena resgatarmos o conteúdo da Portaria 190, de 24 de Abril de 1939, na qual Abgar Renault, então Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, passa a “dar maior atenção ao ensino prático do vernáculo”. Nesta portaria, havia orientações específicas para o “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) - grifo nosso.

Com tais dados é possível observarmos que as aulas de português voltadas para o ensino de redação passam a ganhar maior importância, especialmente para efeitos de avaliação.

A partir de 1960, para a 3a e 4a Séries do então “ginasial”, os textos escolhidos para serem trabalhados com os alunos “deveriam ser descritivos, narrativos e dissertativos, de prosadores e poetas modernos, brasileiros e portugueses”. Assim, o “novo ensino de Português, no ginasial, passou a ser composto de três partes: expressão oral, expressão escrita, e gramática expositiva”.

a leitura partiria de textos simples, descritivos, *em direção aos textos dissertativos*; a escrita se iniciaria com frases breves e seguiria até a redação com tema livre e a análise literária; a gramática, calcada na leitura dos textos, partiria da oração para o estudo das classes de palavras, estudo *que seria progressivamente sistematizado*. - grifo nosso. (RAZZINI, 2000, p. 110).

O ensino toma, já nesta época, um caráter *sistematizado*, já que partia-se do simples ao mais complexo, como que numa cadeia gradativa, norteando, assim, a preparação do aluno.

Como aumento de oferta de cursos superiores, “sobretudo dos cursos de Filosofia, Ciências e Letras”, houve, conseqüentemente, um grande aumento por tais

²⁴ Compêndio de Fausto Barreto e Carlos de Laet, usado nas aulas de Português do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, “cuja função era fornecer a base para a aplicação dos conceitos e análises gramaticais” (RAZZINI, 2000, p. 97).

cursos, crescendo “389% no período 1960-1971”. O resultado foi maior concorrência no exame vestibular, o que “potencializou a função preparatória do curso colegial, a qual se revelou ineficiente, propiciando o desenvolvimento dos *cursinhos* pré-vestibulares”. Pelo Parecer 853/71, o ensino do vernáculo deixa de ter o caráter somente ideológico centrado no “falar e escrever bem e corretamente, para a aprendizagem de diversas linguagens, centradas na eficácia da comunicação e na compreensão e apreciação da Cultura Brasileira”. Assim, começa-se no ensino de português, a aceitação de “variados textos para a leitura, de excertos literários a [...] textos das outras disciplinas do currículo (sociais, científicos), textos de jornais, revistas, quadrinhos, propaganda, etc” (RAZZINI, 2000, p. 111, 112).

CAPÍTULO 3

COLEÇÃO PORTUGUÊS ANGLO ENSINO MÉDIO: E O ENSINO DA DISSERTAÇÃO

Toda utilização estratégica de um sistema signficante pode ser legitimamente considerada como uma retórica (PLANTIN).

3.1 *Coleção Português Anglo: a estrutura composicional*

O material apostilado destinado às Séries do Ensino Médio e produzido pelo *Sistema Anglo de Ensino*, se divide em Apostilas-Caderno; Livro-Texto e Caderno de Exercícios.

Conforme já colocado na parte introdutória deste trabalho, para a 1ª série do Ensino Médio as *Apostilas–Caderno*, usadas em sala de aula pelos alunos, são organizadas por bimestre letivo, com numeração de 1 a 4. Para a 2ª série, estas apostilas têm numeração de 5 a 8, também bimestrais. As apostilas que

correspondem à 3^a série têm uma organização diferenciada, uma vez que se dividem em 9 e 10 e são usadas apenas nos dois primeiros bimestres letivos. Para os dois bimestres seguintes é adotada a mesma apostila usada no curso Semi-Intensivo Pré-Vestibular, e intitula-se: Oficina de Redação - 2o Semestre - Caderno Único. Quanto ao Livro-Texto, este se divide em três volumes correspondentes às três Séries do Ensino Médio. O Caderno de Exercícios acompanha o Livro-Texto seguindo assim a mesma divisão. Abaixo, *como exemplo* das Apostilas-Caderno, na figura 1 temos as capas e contra-capas referentes às apostilas 9 e 10 usadas na 3a Série do Ensino Médio:

Apostilas-Caderno 3a Série CAPA	Apostila-Caderno 3a Série Contra-Capa
<p>A capa da apostila 9 é verde com uma imagem de um rosto humano. No topo, há um logotipo circular com o texto 'APOSTILA-CADERNO'. Abaixo, o texto 'ANGLO ENSINO MÉDIO' em branco e verde. Na base, '3ª SÉRIE' e o número '9' em branco. No canto inferior direito, o logo 'anglo SISTEMA DE ENSINO'.</p>	<p>A contra-capa da apostila 9 é cinza com uma imagem de um rosto humano. No topo, o número '9' e o texto 'Ensino Médio • 3ª série'. Abaixo, uma lista de disciplinas com ícones: PORTUGUÊS, MATEMÁTICA, FÍSICA, QUÍMICA, BIOLOGIA, HISTÓRIA, GEOGRAFIA e INGLÊS. Na base, 'Apostila-caderno', '1º bimestre' e o logo 'anglo SISTEMA DE ENSINO'.</p>
<p>A capa da apostila 10 é verde com uma imagem de um rosto humano. No topo, há um logotipo circular com o texto 'APOSTILA-CADERNO'. Abaixo, o texto 'ANGLO ENSINO MÉDIO' em branco e verde. Na base, '3ª SÉRIE' e o número '10' em branco. No canto inferior direito, o logo 'anglo SISTEMA DE ENSINO'.</p>	<p>A contra-capa da apostila 10 é cinza com uma imagem de um rosto humano. No topo, o número '10' e o texto 'Ensino Médio • 3ª série'. Abaixo, uma lista de disciplinas com ícones: PORTUGUÊS, MATEMÁTICA, FÍSICA, QUÍMICA, BIOLOGIA, HISTÓRIA, GEOGRAFIA e INGLÊS. Na base, 'Apostila-caderno', '2º bimestre' e o logo 'anglo SISTEMA DE ENSINO'.</p>

Figura. 1. Capas e contra-capas das Apostilas-Caderno da 3a Série do Ensino Médio do Sistema Anglo de Ensino.
Fonte: Anglo, 2009.

No material didático organizado em módulos, há oito áreas do conhecimento: Português, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia e Inglês. Português compreende três seções: gramática, redação e literatura. O Sistema Anglo segmenta seu ensino em uma divisão chamada de “Setores”. Assim, o material apostilado para o ensino de Português está dividido em *Setor de Gramática*; *Setor de Redação*; e *Setor de Literatura*.²⁵

Há a Apostila-Caderno, destinada ao aluno na sala de aula, Livro-Texto e Caderno de Exercícios, material para consulta em casa. Nas três apostilas, a seção de redação está presente e vamos nos deter especificamente nos capítulos referentes ao texto dissertativo.

3.1.1 Apostila-Caderno: orientações

As partes que compõem a Apostila-Caderno, para todas as séries (1a a 3a), são chamadas de *Aulas*, divididas em 2 grandes blocos de aulas duplas. De acordo com o Manual do Professor na página 19, lemos:

Cada tópico (que corresponderá, em linhas gerais, a um capítulo do Livro) será abordado em dois blocos, cada um com duas aulas [...]

No primeiro bloco, a intenção é, a partir do resumo transcrito na Apostila-Caderno, expor a teoria da aula e, em seguida, resolver exercícios para verificar a apreensão que os alunos tiveram dela [...]

No segundo bloco, também com duas aulas, faremos nossa “Atividade de criação”. Nestas aulas, propomos exercícios para mensurar a capacidade de redação dos alunos. (ANGLO, 2001, Manual do Professor, p. 19)

No que se refere ao conteúdo programático para as três séries, obtivemos o seguinte quadro, na página seguinte:

²⁵ Conforme Manual do Professor.

Redação	1a Série	2a Série	3a Série
AULAS			
1 e 2	Linguagem falada e linguagem escrita	Descrição, narração e dissertação no jornalismo	Estrutura ortodoxa do texto dissertativo - Introdução
3 e 4	Atividade de criação	Atividade de criação	Atividade de criação
5 e 6	A importância da escrita	Gêneros jornalísticos descritivos	Estrutura ortodoxa do texto dissertativo - Desenvolvimento (I)
7 e 8	Atividade de criação	Atividade de criação	Atividade de criação
9 e 10	Os gêneros textuais	Gêneros jornalísticos “narrativos”	Estrutura do texto dissertativo - Desenvolvimento (II)
11 e 12	Atividade de criação	Atividade de criação	Atividade de criação
13 e 14	A relação entre gênero e suporte	Duas maneiras de expressar sua opinião - texto figurativo e texto temático	Estrutura ortodoxa do texto dissertativo - Conclusão
15 e 16	Atividade de criação	Atividade de criação	Atividade de criação
17 e 18	O texto bem construído	Gêneros jornalísticos “dissertativos”	Coerência textual
19 e 20	Atividade de criação	Atividade de criação	Atividade de criação
21 e 22	A progressão textual	Outros gêneros: resenha crítica e charge	Coesão textual
23 e 24	Atividade de criação	Atividade de criação	Atividade de criação
25 e 26	Meios Impressos - I	Textos da tradição escolar: a descrição	
27 e 28	Atividade de criação	Atividade de criação	
29 e 30	Meios Impressos - II	Textos da tradição escolar: a narração	
31 e 32	Atividade de criação	Atividade de criação	
33 e 34	Meios eletrônicos -I	Elementos da narrativa	
35 e 36	Atividade de criação	Atividade de criação	
37 e 38	Meios eletrônicos -II	Textos da tradição escolar: a dissertação	
39 e 40	Atividade de criação	Atividade de criação	
41 e 42	Meios digitais - I	Outras propriedades do texto dissertativo	
43 e 44	Atividade de criação	Atividade de criação	
45 e 46	Meios digitais - II	A noção de auditório: carta	
47 e 48	Atividade de criação	Atividade de criação	

Quadro 2. Conteúdo programático para as aulas de Redação referentes às três séries do ensino médio.

A partir do quadro 2, acima, a proposta pedagógica para o ensino da dissertação a partir das Apostilas-Caderno baseia-se na segmentação dos conteúdos em aulas duplas, sendo que as aulas que iniciam um determinado tópico trazem um resumo da teoria da aula a ser dada em sala de aula que, conforme veremos mais adiante, se refere ao mesmo conteúdo do respectivo Livro-Texto (livro teórico). Além disso, há também as chamadas “Atividades de Criação”, nas quais exercícios são propostos “para mensurar a capacidade de redação dos alunos”²⁶. É importante destacar também que todos os exercícios propostos na Apostila-Caderno devem ser feitos durante as aulas na sala de aula, sob o título “Em Classe”. Tal esquema de orientação didática se repete, como se pode ver no quadro 2, ao longo de todas as apostilas para as três Séries do Ensino Médio.

Há a mesma programação para a quantidade de “Aulas” a serem dadas nas três Séries, totalizando quarenta e oito (48) Aulas para a 1a e 2a Série e vinte e quatro (24) para a 3a Série. No que diz respeito à divisão do material apostilado, à qual o Anglo chama de “Cadernos”, temos o seguinte resumo referente à quantidade de “Aulas” distribuídas nestes “Cadernos”, em outro quadro abaixo:

1a Série - Redação Apostila-Caderno	Aulas
1	1 a 12
2	13 a 24
3	25 a 36
4	37 a 48
2a Série - Redação Apostila-Caderno	Aulas
1	1 a 12
2	13 a 24
3	25 a 36
4	37 a 48
3a Série - Redação Apostila-Caderno	Aulas
1	1 a 12
2	13 a 24

Quadro 3. Divisão do material apostilado, o qual o Anglo chama de “Cadernos” referente à quantidade de “Aulas” distribuídas nestes “Cadernos”.

²⁶ Manual do Professor 2a Série; pág. 20.

A partir dos quadros de 2 e 3 acima, podemos ver que o *Sistema Anglo de Ensino* divide as “Aulas” de ensino de “Redação” em quatro (4) “Cadernos” a serem trabalhados no decorrer do ano letivo, tanto para a 1a Série quanto para a 2a Série. No que diz respeito à 3a Série, observa-se uma diferença de divisão de conteúdos uma vez que temos somente duas (2) Apostilas-Caderno a serem trabalhadas no primeiro semestre letivo somente. Mas, o que acontece com o segundo semestre letivo? Qual é o planejamento adotado?

Para o segundo semestre letivo da 3a Série, o *Sistema Anglo de Ensino* adota um material apostilado chamado: *Revisanglo Semi*. Este é o mesmo material usado em seus cursos Semi-Intensivos de preparação para o vestibular. Este material está dividido em *Apostila-Caderno Revisanglo; Roteiro e Caderno de Exercícios*. O quadro abaixo nos ajuda a entender a divisão interna da Apostila-Caderno Revisanglo:

3a Série - Texto e Redação	Apostila-Caderno Revisanglo - Semi 2o Semestre
Aulas	
1 e 2	Apreensão do Sentido
3 e 4	Atividade de criação
5 e 6	Compreensão do sentido
7 e 8	Atividade de criação
9 e 10	Textos temáticos e textos figurativos
11 e 12	Atividade de criação
13 e 14	Propriedades qualificantes do texto dissertativo
15 e 16	Atividade de criação
17 e 18	Argumentatividade
19 e 20	Atividade de criação
21 e 22	Auditório particular e auditório universal
23 e 24	Atividade de criação
25 e 26	Temas mais recorrentes nos exames vestibulares
27 e 28	Atividade de criação

Quadro 4. Material apostilado *Revisanglo Semi*. Este é o mesmo material usado em seus cursos Semi-Intensivos de preparação para o vestibular. Está dividido, assim como os demais do Ensino Médio, em *Apostila-Caderno Revisanglo; Roteiro e Caderno de Exercícios*.

O *Sistema Anglo de Ensino* adota, para o segundo semestre da 3ª Série, outro material que da mesma forma das outras apostilas usadas na 1ª e 2ª Séries, bem como durante o primeiro semestre da 3ª Série, está subdividido em “Aulas” (1 a 28). Há, no entanto, uma diferença em como o *Sistema Anglo de Ensino* nomeia as apostilas no que se refere ao ensino de produção escrita: para as Apostilas-Caderno e respectivos Livros-Texto, usados até a primeira metade da 3ª Série, chama-se *Redação*; já para a segunda metade da 3ª Série, no material denominado Revisanglo - Semi, encontramos a denominação *Texto e Redação*.

Quanto aos “índices” para as “Apostilas-Caderno” e para a “Revisanglo Semi”, são denominados: “Índice-controle de Estudo”. Estes índices trazem as siglas: AD; TM e TC, que significam respectivamente: Aula-Dada; Tarefa Mínima e Tarefa Complementar. Mas, o que isto significa?

O “carro-chefe” do *Sistema Anglo de Ensino* se baseia nas *aulas dadas* em sala de aula. Na página 7 do Manual para o Professor da Apostila-Caderno, 1ª Série, encontramos os “cinco pilares” denominados pelo Sistema Anglo: *Aula bem-proposta; Aula bem-preparada; Aula bem-dada; Aula bem-assimilada e Aula bem-estudada*. Ainda logo abaixo, na mesma página 7, lemos: “A aula é o ponto central do Sistema Anglo de Ensino”. Não é por menos que a disposição interna do conteúdo das Apostilas-Caderno seja chamado e dividido por *Aulas*. As siglas (AD; TM; TC) acima são para que o próprio aluno controle seus estudos, indicando a quais *Aulas-Dadas* ele assistiu a quais as *Tarefas Mínimas* e/ou *Complementares* fez.

Tal esquema de estudos nos remete a um método de estudos no qual o aluno tem resumos da teoria dada em sala de aula, resumos estes que contém todo o conteúdo necessário para que o aluno “entenda” o que precisa ser aprendido para tarefas a serem realizadas em sala de aula. Por isso, lê-se na Apresentação do material Revisanglo para o professor, no Manual do Professor, que o aluno deverá, obrigatoriamente, levar a Apostila-Caderno para a sala de aula. Há a seguinte observação:

Um dos fundamentos do Sistema Anglo de Ensino é o fato de que a aprendizagem se processa em duas fases: em classe e em casa. Na aula, o aluno vê e ouve atentamente, de forma participativa; portanto, *entende*. Em casa, *ele faz e aprende*. (ANGLO, 2001, p. 12)

O próprio “Índice-controle de Estudo”, nas Apostilas-Caderno, nos faz pensar em um acompanhamento metódico do aprendizado e desenvolvimento do aluno.

Retomando questões relativas ao conteúdo das Apostilas-Caderno, no que se refere ao nosso recorte para esta pesquisa, o de analisar o ensino do texto dissertativo, podemos perceber um forte enfoque no entendimento dos mecanismos de produção do texto escrito, como se pode comprovar nas Aulas 41 e 42 da 2a Série, sob o subtítulo: “Outras propriedades do texto dissertativo”:

pela valorização da 3a pessoa, ou, em outras palavras, pela ausência de pronomes e formas verbais que pressuponham a 1a ou a 2a pessoa [...]
pela valorização do sentido denotativo, literal, das palavras’
pela escolha lexical baseada na precisão dos conceitos [...]
[...] não é comum empregar os pronomes de primeira pessoa do singular (eu, me, mim, meu, minha) na dissertação.
[...] O tempo verbal por excelência do discurso científico é o presente do indicativo. (ANGLO, Apostila-Caderno, 2001, p. 32)

Desde o material preparado para a 1a Série, percebemos uma forte tendência em priorizar o texto verbal (escrito) ao visual, etc.

Na Apostila-Caderno 1, Aulas 17 e 18, sob o subtítulo *O texto bem Construído* lemos:

Por meio das **palavras (quando falamos ou escrevemos)**, podemos interpretar a realidade, construir novos mundos, provocar prazer, incitar à ação, manifestar a vontade de paz ou a inimizade. As palavras permitem o entendimento, mas também podem levar a guerras. Justamente por causa de seu poder de interferir diretamente na realidade, as palavras não devem ser empregadas sem cuidado.
Grifo meu. (ANGLO, Apostila-Caderno, 2001, p. 10)

Nas aulas 21 e 22 também encontramos várias referências à ênfase dada ao texto (verbal) bem construído. Tratando a respeito da Progressão Textual, encontramos a seguinte explicação relativa às características a serem observadas pelo aluno ao produzir um texto escrito:

A própria definição de “texto” nos leva a essas propriedades: **um texto não é um mero aglomerado de frases** ou um conjunto desordenado de palavras – é uma combinação de sentidos que forma sua unidade, em que cada elemento tem utilidade para a construção do todo.
[...]

Os **elementos da língua** que têm a função de **costurar** as partes do texto, garantindo-lhe a coesão – como **pronomes, advérbios, conjunções** –, são chamados de marcadores de coesão. Saber em- pregá-los é condição imprescindível para produzir bons textos. - Grifo meu. (ANGLO, 2001, Apostila-Caderno 1, p. 16).

Deste modo, fica claro que a prioridade no ensino de produção de textos dissertativos encontrada ao longo das Apostilas-Caderno está centrada no encadeamento de palavras, em um texto escrito.

Na *Apostila-Caderno 1 Revisanglo*, é possível perceber que o *Sistema Anglo de Ensino* estabelece que *textos* são formados por *palavras escritas* - portanto, o texto verbal - e que o aluno da 3ª Série do Ensino Médio desejoso de entrar em uma boa universidade, via exame vestibular, deve ter a competência para ser um bom leitor de textos verbais, e daí ser capaz de produzir um/outra texto (dissertativo). Isto pode ser comprovado, por exemplo, pelos pontos 2; 3; 4; 6; 8, encontrados na Apostila-Caderno 1 Revisanglo, os quais transcrevemos abaixo:

2. Apreender é o mesmo que capturar os significados presentes no texto; é “trazer para a mente” os seus sentidos. Para atingir esse resultado, é necessário dar dois passos, basicamente:

reconhecer o sentido das palavras;

identificar as relações que existem entre elas, o modo como foram combinadas.

3. [...] Ou seja, a passagem da apreensão para a compreensão consiste em associar o sentido do texto lido:

*com outros textos já lidos;

*com o conjunto de informações que circulam na sociedade.

4. A apreensão dos sentidos do texto passa necessariamente pelo **domínio do vocabulário** [...]

5. Quando se trata da importância do **significado das palavras** para a apreensão do sentido do texto, não se pode deixar de tocar no dado de que, **num texto, o sentido da palavra não é isolado**: o contexto é que vai determinar se ela deve ser interpretada no seu sentido literal ou no sentido não literal. - Grifo meu. (ANGLO, 2001, Apostila Revisanglo Caderno 1, p. 24)

Nas aulas 17 e 18, há menção a respeito de texto de diferente “natureza” (possivelmente se referindo a textos não-verbais) no seguinte trecho a respeito da Argumentatividade, colocado abaixo:

Argumentatividade

1. **Todo texto, independentemente de sua natureza**, tem como intenção primordial persuadir os interlocutores de alguma coisa: ou para que eles façam algo ou para que creiam em algo [...]

Valer-se de um **registro linguístico** inadequado ao auditório é um desastre argumentativo. No caso das **dissertações do vestibular**, deve-se procurar usar a variante culta da língua. O grande risco dessa tentativa é o enunciador tentar “impressionar” seus interlocutores utilizando, de maneira equivocada, termos, expressões ou **construções sintáticas**. - Grifo nosso. (ANGLO, 2001, Apostila Revisanglo Caderno 3, p. 18)

O aluno deve desenvolver um *know-how* voltado para a produção escrita. Traçando um paralelo com os aspectos abordados no Capítulo 1, no qual abordamos a escrita como um saber para transferência entre culturas e instrumento pedagógico, percebemos que o *Sistema Anglo de Ensino*, por meio de seu material didático, utiliza a escrita para didatizar um conteúdo que remonta à tradição e, assim, se apóia no ensino de técnicas para a produção do bom-texto escrito no intuito de fazer com que seu aluno seja aprovado no exame vestibular. Assim como no passado a escrita foi usada para desenvolver habilidades e promover o acesso a informação, da mesma forma constatamos que o *Sistema Anglo de Ensino* parece ter êxito em sua tarefa de transmitir ao aluno um modelo para a produção da dissertação. Inclusive usa a escrita para cristalizar, por exemplo, aspectos da língua oral - como no caso da argumentação retórica.

3.1.2 Livro-Texto: conteúdo

No que se refere ao Livro-Texto, encontramos a seguinte definição no Manual do Professor: “Contém toda a teoria correspondente à programação apresentada, desenvolvida em capítulos, com modelos de aplicação e/ou exercícios resolvidos, quando necessário” (ANGLO, 2001, Manual do Professor 1, p. 8). Ou seja, este material apostilado destina-se à parte teórica do curso. Talvez o fato de tal apostila ser chamada de “Livro” e estar dividida em “capítulos”, diferentemente do que acontece com as demais apostilas nas quais encontramos as “atividades”, sugere

que tal material seja o responsável por toda a carga teórica da qual o aluno necessita a fim de fazer suas consultas e aprofundar nos conteúdos contemplados nas Apostilas levadas e utilizadas em sala de aula.

O conteúdo do Livro-Texto de cada série do ensino médio está organizado da seguinte maneira:

Livro-Texto 1	Livro-Texto 2	Livro-Texto 3
Capítulo 1 Linguagem falada e linguagem escrita	Capítulo 10 Descrição, Narração e dissertação no jornalismo	Capítulo 20 Estrutura do texto dissertativo
Capítulo 2 A importância da escrita	Capítulo 11 Gêneros jornalísticos “descritivos”	Capítulo 21 Coerência textual
Capítulo 3 Os gêneros textuais	Capítulo 12 Gêneros jornalísticos “narrativos”	Capítulo 22 Coesão textual
Capítulo 4 A relação entre gênero e suporte	Capítulo 13 Duas maneiras de expressar opinião - texto figurativo e texto temático	
Capítulo 5 O texto bem construído	Capítulo 14 Gêneros jornalísticos “dissertativos”	
Capítulo 6 Progressão textual	Capítulo 15 Outros gêneros: resenha crítica e charge	
Capítulo 7 Meios impressos: o jornal e a revista	Capítulo 16 Tipos de texto: a descrição	
Capítulo 8 Meios eletrônicos	Capítulo 17 Tipos de texto: a narração	
Capítulo 9 Meios digitais: a internet	Capítulo 18 Tipos de texto: a dissertação	
	Capítulo 19 O auditório	

Quadro 5. *Livro-Texto*, responsável pelo conteúdo teórico, para cada Série do Ensino Médio.

O material apostilado está dividido de maneira que obedece a uma sequência de capítulos (de 1 a 22) que se estendem pelos três anos do Ensino Médio, ou seja, desde a 1ª Série até a 3ª Série. Conforme observado no quadro 5, acima, há somente três capítulos destinados à 3ª Série, fato que nos chama a atenção e pode ser explicado por este material, assim como as Apostilas-Caderno, ser destinado a

apenas metade da 3a Série, sendo que para o segundo semestre desta última, outro material é usado: a apostila “Revisanglo”.

No Livro-Texto 1 os capítulos 1 e 2 tratam a *escrita* e o Capítulo 5 aborda o *texto bem construído*. No Livro-Texto 2, três capítulos são destinados aos *tipos textuais*, capítulos: 16, 17 e 18, sendo o último a respeito da dissertação. No Livro-Texto 3, há um único Capítulo, o 20, que trata somente a respeito do texto dissertativo.

O ensino da dissertação começa na 2a Série, no Livro-Texto 2, capítulos 10, 14 e 18. No capítulo 10 há o início da abordagem a respeito do texto dissertativo, por exemplo, no jornalismo, conforme ilustração na página seguinte.

Unidade I

Redação

Capítulo 10

Descrição, narração e dissertação no jornalismo

1 INTRODUÇÃO

A esta altura da vida escolar, todo aluno já tem noção da existência de três tipos básicos de texto: a **descrição**, a **narração** e a **dissertação**. Além disso, tem também conhecimento de que:

- o texto descritivo serve para retratar as características de objetos, seres ou lugares, reproduzindo suas particularidades de modo simultâneo, ou seja, como se todas estivessem paralisadas num grande cenário;
- o texto narrativo serve para relatar as transformações que vão ocorrendo ao longo do tempo, de um momento para outro;

- o texto dissertativo serve para fazer comentários ou interpretações abstratas de fatos ou concepções.

Esses três grandes tipos de texto não existem sem motivo, ou seja, sua forma não é gratuita, nem indiferente, já que cada um deles se revela mais eficiente para produzir um determinado resultado. Muito frequentemente, aliás, essas três modalidades são exploradas em conjunto, numa combinação em que cada uma é utilizada para abordar, de maneira particular, o mesmo objeto, o que nos dá uma percepção mais completa dele.

O **jornal impresso** e os **vários gêneros** que o compõem revelam-se úteis para ilustrar essa colaboração entre tipos de texto.

2 OS GÊNEROS JORNALÍSTICOS

Figura 2. Considerações a respeito dos tipos de texto: narração; descrição e dissertação.
Fonte: Anglo, 2008, pág. 5.

Na página 19, Capítulo 13, há a continuação da explicação a respeito do *texto dissertativo*; cuja predominância, de acordo com a explicação da apostila, é “por temas” uma vez que valorizam os “conceitos abstratos”.

Capítulo **13**

Duas maneiras de expressar opinião - texto figurativo e texto temático

1 TEMAS E FIGURAS

Você se lembra, por conta das nossas aulas de Gramática e Texto, de que há dois tipos básicos de texto por meio dos quais podemos manifestar nossas opiniões. Os textos **temáticos** são aqueles que veiculam explicitamente a visão de mundo do enunciador e, para isso, empregam sobretudo termos e expressões de sentido abstrato¹. Já os textos **figurativos** são aqueles em que a opinião, nem sempre tão explícita, se manifesta por intermédio de elementos concretos².

Se nos perguntam, por exemplo, como um indivíduo deve se comportar num ambiente desconhecido, numa situação nova, uma possibilidade de resposta temática seria: "A cautela recomenda que, diante de um cenário pouco familiar, devemos nos adaptar aos hábitos e costumes da maioria". Essa resposta é constituída sobretudo de temas ("cautela", "familiar", "hábitos" e "costumes"), isto é, de conceitos abstratos, por isso é fácil apreender seu sentido e o ponto de vista que motivou sua escrita.

Mas essa resposta poderia ser dada com figuras, ou seja, com elementos concretos, o que caracterizaria um texto figurativo: "Em terra de sapo, de cócoras com ele". Nesse caso, a apreensão dos significados não é imediata, já que é preciso perceber que, por trás das figuras do "sapo" e do estar "de cócoras", residem certas noções abstratas. Na verdade, o sentido das duas respostas é basicamente o mesmo; o que ocorre é que, na resposta figurativa, a idéia de que o indivíduo, numa situação desconhecida, deve se portar como a maioria está traduzida concretamente por meio de uma imagem: em terra de sapo, o melhor é ficar de cócoras, como ele.

2 DESCRIÇÃO, NARRAÇÃO E DISSERTAÇÃO

Dito isso, podemos retomar a idéia de que os textos descritivos e narrativos, por serem construídos sobretudo a partir de elementos concretos, são predominantemente figurativos, enquanto os textos dissertativos, que valorizam os conceitos abstratos, são predominantemente temáticos.

Mas, assim como dificilmente descrições, narrações e dissertações aparecem em "estado puro", o mesmo se dá com os textos temáticos e figurativos. O mais comum é que, num mesmo texto, misturem-se temas e figuras. O que então nos interessa é perceber se há predominância de conceitos abstratos ou de elementos concretos: se houver predominância de figuras, podemos estar diante de uma descrição ou de uma narração; se a predominância for de temas, pode-se tratar de uma dissertação.

```

graph TD
    TEMAS[TEMAS] -->|Conceitos abstratos| TEXTOS_TEMATICOS[TEXTOS TEMÁTICOS]
    FIGURAS[FIGURAS] -->|Elementos concretos| TEXTOS_FIGURATIVOS[TEXTOS FIGURATIVOS]
    TEXTOS_TEMATICOS --> DISSERTACAO[Dissertação]
    TEXTOS_FIGURATIVOS --> DESCRICAO[Descrição]
    TEXTOS_FIGURATIVOS --> NARRACAO[Narração]
    
```

¹ Sentido abstrato: que trabalha com o universo das idéias, não com a realidade sensível.

² Elementos concretos: elementos que remetem ao mundo real, sensível.

SISTEMA ANGLO DE ENSINO
19
REDAÇÃO

Figura 3. Os temas para o texto dissertativo, conforme as considerações do Sistema Anglo de Ensino. Fonte: Anglo, 2008, pág. 19.

No Capítulo 18, página 41, encontramos sob o título *Tipos de texto: a dissertação*, alguns subtópicos como: A importância da dissertação; O texto dissertativo de caráter científico; Os efeitos de sentido de objetividade e de subjetividade; Dissertação e funções da linguagem; A função emotiva "disfarçada"; Denotação e escolha lexical; A categoria de pessoa e a Categoria de Tempo.

Sob o primeiro subtópico: *A importância da dissertação*, queremos chamar a atenção para a seguinte explicação:

Até agora, temos falado de inúmeros gêneros textuais. Também já demos atenção a dois tipos textuais muito importante na tradição escolar (descrição e narração). Chegou então o momento de você entrar em contato com a outra relevante **modalidade dessa tradição: a dissertação**.

De certo modo, **as dissertações estão muito presente em sua vida**. Basta pensar no significado de um editorial de jornal, de um discurso político, de um ensaio sobre clonagem humana, de um **enunciado de vestibular** ou de um texto escolar ou acadêmico.

Nesse capítulo, você conhecerá as características peculiares desses textos, que passaremos a chamar de científicos. - grifo meu. (ANGLO, 2008, p. 41)

Observemos a figura 4 na página seguinte:

Capítulo 18

Tipos de texto: a dissertação

1 A IMPORTÂNCIA DA DISSERTAÇÃO

Diariamente deparamos com uma infinidade de textos verbais. Placas de trânsito, manchetes de jornal, *slogans* publicitários, livros didáticos, histórias em quadrinhos, legendas de filmes, letreiros de lojas, bulas de remédio, rótulos de embalagens, catálogos de preços, entre tantos outros, fazem com que o nosso dia-a-dia seja repleto de palavras. Desde pequenos, acostumamo-nos a decifrar essas mensagens sem que ninguém tenha nos ensinado uma teoria detalhada de leitura para entender, por exemplo, *outdoors*, cartas ou relatórios.

Até agora, temos falado de inúmeros **gêneros textuais**. Também já demos atenção a dois **tipos textuais** muito importantes na tradição escolar (descrição e narração). Chegou então o momento de você entrar em contato com a outra relevante modalidade dessa tradição: a **dissertação**.

De certo modo, as dissertações estão muito presentes em sua vida. Basta pensar no significado de um editorial de jornal, de um discurso político, de um ensaio sobre clonagem humana, de um enunciado de vestibular ou de um texto escolar ou acadêmico.

Nesse capítulo, você conhecerá as características peculiares desses textos, que passaremos a chamar de **científicos**.

2 O TEXTO DISSERTATIVO DE CARÁTER CIENTÍFICO

Pode-se definir o texto científico como aquele que revela conhecimento rigoroso sobre um assunto específico. Qualquer livro escolar é um exemplo típico de texto científico: nele, é possível tomar contato com teorias formalizadas a respeito de temas variados.

Ler e produzir um texto científico com proficiência, com habilidade, é uma aptidão necessária não só para o aprendizado na escola, mas também para o exercício das profissões, para o convívio ativo na vida social e para o prosseguimento dos estudos. No Ensino Superior, por exemplo, será exigida do aluno universitário a competência para a leitura e redação de textos científicos cada vez mais complexos.

Em nosso curso de Redação, existe a preocupação de preparar os alunos para produzir bons textos e também para ler eficientemente o que lhes for exigido. Para isso, é fundamental conhecer as marcas do **texto dissertativo de caráter científico**.

3 OS EFEITOS DE SENTIDO DE OBJETIVIDADE E DE SUBJETIVIDADE

Temos procurado mostrar que todo texto revela a **visão de mundo** (a ideologia, as crenças, as intenções, as expectativas...) de quem o produziu. Independentemente da natureza do texto (descritivo, narrativo ou dissertativo), a visão de mundo do enunciador está sempre presente; é ela que determina a seleção lexical, a escolha dos argumentos, a progressão textual.

Retomando o que dissemos nos capítulos sobre descrição e narração, pode-se dizer que também os textos de natureza dissertativa se dividem em dois grandes grupos: aqueles que produzem um **efeito de sentido de subjetividade** e aqueles que produzem um **efeito de sentido de objetividade**. No primeiro caso, a presença do enunciador no texto é explícita. No segundo, temos os textos científicos, em que o enunciador não se projeta com nitidez no enunciado. Vejam-se as frases:

A pena de morte não é solução para o problema da criminalidade no Brasil.

Eu acredito que a pena de morte não é solução para o problema da criminalidade no Brasil.

Evidentemente, há nos dois exemplos a manifestação de uma opinião, de uma visão de mundo. No entanto, note-se que, no primeiro exemplo, o enunciador não se refere a si mesmo no texto, apresentando sua opinião como se ela fosse uma verdade indiscutível; já no segundo exemplo a expressão "Eu acredito" indica que existe um alguém que está expondo sua visão de mundo. Costuma-se dizer que o primeiro enunciado, ao esconder a figura do enunciador, produz o efeito de sentido de objetividade, enquanto o segundo, ao explicitar essa figura, produz o efeito de subjetividade.

Figura 4. Ênfase dada às características do *texto dissertativo*.
Fonte: Anglo, 2008, pág. 41.

Temos a justificativa pela escolha feita pelo Sistema Anglo de Ensino para o enfoque no ensino de produção de textos dissertativos: o fato de, segundo o próprio

material, as dissertações estarem presentes em nossa vida e sua relação com os exames vestibulares.

Passando ao Livro-Texto 3, capítulo 20, conforme ilustra nosso quadro 6 acima, encontramos “A estrutura do texto dissertativo”. Este é o único capítulo para a 3a Série destinado ao ensino de produção escrita e para ser trabalhado durante todo o primeiro semestre. Devido a isto, daremos a este capítulo maior atenção, tratando cada subitem separadamente. Logo na primeira página do capítulo, encontramos um quadro trazendo as principais distinções entre os três principais tipos textuais: Descrição; Narração e Dissertação, conforme figura abaixo:

¹ enunciador: segundo o Dicionário Houaiss, quem ou aquele que enuncia (expõe, exprime, declara por escrito ou oralmente pensamentos, idéias etc.).

As principais distinções entre descrição, narração e dissertação estão sintetizadas a seguir:

Descrição	Narração	Dissertação
• objeto concreto: entes e situações particulares	• objeto concreto: entes e situações particulares	• objeto abstrato: conceitos gerais
• texto predominantemente figurativo: representa fragmentos do mundo	• texto predominantemente figurativo: representa fragmentos do mundo	• texto predominantemente temático: comenta, analisa e interpreta
• dados organizados no espaço	• dados organizados no espaço/tempo	• dados organizados logicamente
• não há relação de anterioridade e posterioridade entre os enunciados (entre as frases ou partes do discurso)	• há relação de anterioridade e posterioridade entre os enunciados	• há relação de implicação lógica entre os enunciados
• define-se um só momento: não há situação inicial e final distintas	• define-se uma sequência: progride-se de uma situação inicial para uma situação final	• define-se um conjunto de comentários: progride-se de uma introdução para um desenvolvimento e, por fim, para uma conclusão
• ausência de progressão temporal	• progressão temporal	• progressão lógico-argumentativa

SISTEMA ANGLO DE ENSINO 5 REDAÇÃO

Figura 5. Consideração das principais distinções entre descrição, narração e dissertação.
Fonte: Anglo, 2009, pág. 5.

Ao discorrer a respeito deste quadro entre as diferenças destes três tipos textuais, o material faz uma interessante comparação entre a produção de textos e a “construção de catedrais”. Observemos as figuras abaixo extraídas das páginas 6, 7 e 8 do Capítulo 20:

Nos portais das duas construções vê-se, também, um mesmo tipo de arco, o chamado arco gótico, que forma um ângulo agudo (uma ogiva) no topo.

Notre-Dame: ogiva do portal da virgem.
Sainte-Chapelle: ogiva do portal principal.

Essas ogivas repetem-se em todo o teto do interior das duas igrejas (a nave), formando abóbodas mais altas do que largas:

Notre-Dame: interior, nave central.
Sainte-Chapelle: nave da capela superior.

São esses os principais recursos arquitetônicos responsáveis pela orientação vertical dos edifícios, um dos traços mais relevantes do chamado estilo gótico, forma de construir típica da Alta Idade Média.

Se aprofundarmos nossa análise, vamos perceber uma semelhança mais sutil: as duas igrejas se enquadram num mesmo sistema de valores. O estilo gótico serve aos valores da época, a visão de mundo dominante na Idade Média: o trecentismo. As construções se elevam em direção ao céu para maior glória do Senhor. E em seu interior o homem deve sentir-se ínfimo.

Outros recursos arquitetônicos, também típicos do estilo gótico, são comuns às duas igrejas:

- Ambas apresentam, no centro da nave¹, uma torre-agulha, delgada e alta (a da catedral tem 90 metros; a da capela, 75 metros).
- As paredes laterais e do fundo da nave são fechadas por vitrais estreitos e compridos, separados pelas altas colunas de sustentação.
- Acima dos portais notam-se rosáceas, vitrais circulares, ricamente trabalhados com nervuras (feixes de desenhos ou detalhes).

Notre-Dame: torre-agulha.
Sainte-Chapelle: torre-agulha.

¹ nave: espaço central de uma igreja, em geral comprido e estreito.

Notre-Dame: vitrais laterais.
Sainte-Chapelle: vitrais laterais.

Notre-Dame: rosácea sul.
Sainte-Chapelle: rosácea central.

SISTEMA ANGLO DE ENSINO 8 REDAÇÃO

Como já mostramos em vários momentos do nosso curso, é bastante raro que um texto se apresente, do início ao fim, como exclusivamente descritivo.

Mais raro ainda é o texto narrativo que não traga passagens descritivas, pois, para melhor caracterizar as mudanças de estado na narração, é conveniente descrever a situação inicial e a final.

Também na dissertação as outras modalidades de texto assumem uma função importante: para dar sustentação aos conceitos abstratos que o texto dissertativo propõe, é muito comum recorrer a dados ou fatos concretos (descritivos e narrativos).

O que é preciso deixar sempre muito claro é que os três tipos de texto revelam a opinião de quem os produz – é o modo como essa opinião se manifesta que varia:

- na descrição, a opinião do enunciador se reconhece pelos aspectos que ele seleciona do objeto e/ou pelas palavras que escolhe para traduzi-los;
- na narração, a opinião do enunciador é veiculada por meio da seleção das personagens e das ações que o narrador atribui a elas;
- na dissertação, a opinião do enunciador revela-se explicitamente na formulação (abstrata) de opiniões, julgos de valor.

2 A ILUSÃO DE NOVIDADE

Entender a estrutura dos tipos textuais nos ajuda a desfazer a impressão de que, quando lemos um texto, estamos diante de uma criação totalmente original e única, como se nunca mais pudessemos voltar a ler algo igual – em outras palavras, o conhecimento dos tipos ajuda a desfazer a ilusão de novidade.

Trata-se de uma ilusão porque, sob certo aspecto, nada é tão novo que não aproveite nenhuma parcela do que já foi criado. É claro que o grau de novidade pode variar – e de fato varia – de um texto para outro, mas, por maior que seja, nunca é tão grande que não aproveite procedimentos discursivos e estruturas de composição já utilizados em outros textos. Nesse sentido, as descrições, narrações e dissertações são maneiras consagradas de ordenar a realidade.

Embora esses modos de organizar os dados apreendidos pela percepção não sejam absolutamente os mesmos em todos os textos, existem alguns elementos invariantes, ou seja, que permanecem inalterados, constantes, a despeito das particularidades de cada texto.

O que estamos dizendo sobre textos vale também para qualquer criação humana – para uma obra arquitetônica, por exemplo, como é o caso das igrejas que vemos a seguir, consideradas duas obras-primas da arquitetura medieval.

3 UNIFORMIDADE NA DIVERSIDADE

Catedral de Notre-Dame, Paris, construída entre 1163 e 1250.

Sainte-Chapelle, capela real edificada em Paris, por Luis IX, entre 1242 e 1248.

SISTEMA ANGLO DE ENSINO 6 REDAÇÃO

Vistas de fora e de longe, essas igrejas parecem construções completamente diferentes. A enorme catedral de Notre-Dame tem uma larga fachada¹, formada por três blocos verticais (parte esquerda da ilustração). As duas grandes torres laterais são quadradas, mais altas e simetricamente dispostas ao lado do pavilhão central, mais baixo e ligeiramente mais largo. Cada bloco é dotado de um grande portal² de entrada, como se vê na imagem.

¹ fachada: face frontal de um edifício.
² portal: entrada principal de uma igreja ou de um edifício nobre.

Já na fachada da capela de Sainte-Chapelle destaca-se um único volume, onde se notam dois portais centrais sobrepostos. Há um andar térreo, destinado na época de sua construção aos fiéis do povo, e um andar superior, que era de uso exclusivo da família real e de seus convidados. Vemos também duas torres laterais oitavadas³, estreitas e só um pouco mais altas que o grande bloco central.

³ oitavadas: de oito lados, octogonais.

Notre-Dame (acima) e Sainte-Chapelle (à direita).

A simples observação dessas imagens mostra que são muitas as diferenças entre os dois monumentos. Mas eles também têm semelhanças estruturais.

As fachadas, por exemplo, apesar das diferenças que assinalamos, possuem aspectos em comum: ambas têm, como se diz em linguagem arquitetônica, orientação vertical, quer dizer, são mais altas do que largas (observe novamente as imagens para perceber esse aspecto).

SISTEMA ANGLO DE ENSINO 7 REDAÇÃO

Figura 6. Imagens que retratam catedrais francesas no que diz respeito a sua arquitetura.
Fonte: Anglo, 2009, págs. 6, 7 e 8.

O que o material destaca nestas páginas é o fato de haver uma “arquitetura” envolvida na produção de um texto, assim como há também na construção de

catedrais. Segundo o material, ao compararmos duas catedrais de longe e por fora, perceberemos muitas diferenças; no entanto, se analisarmos mais de perto veremos muitas semelhanças “estruturais”. Como exemplo, lemos:

As fachadas, por exemplo, apesar das diferenças que assinalamos, possuem aspectos em comum: ambas têm, como se diz em linguagem arquitetônica, orientação vertical, quer dizer, são mais altas do que largas [...] (ANGLO, 2009, pág. 7).

Logo na página 9 encontramos o seguinte subtítulo: “Textos como catedrais”, e o primeiro parágrafo inicia-se da seguinte maneira: “Comparar textos com catedrais pode parecer uma associação arrojada demais. Mas, sob o ponto de vista que estamos adotando aqui, não é.” Daí, no decorrer da explicação, na página 9, o aluno vai percebendo a relação de comparação que o material vai estabelecendo entre *textos* e *catedrais*. Há a seguinte frase: “[...] uma catedral, como tipo de obra arquitetônica, é construída com base em certos procedimentos que se repetem com regularidade em diversas construções do gênero [...]”. E logo à frente, encontramos a seguinte afirmação: “A mesma coisa pode ocorrer com textos”. Ou seja, o aluno é exortado a perceber a relação de semelhança de procedimentos entre a construção de catedrais e textos.

No parágrafo seguinte àquele em que lemos as frases extraídas acima, tratando a respeito da “construção” de textos, o material chama a atenção do aluno para o fato de que é necessário conhecer os “modelos” que servem de base para a “produção de tipos variados de texto e determinam um conjunto de procedimentos que se repetem em textos do mesmo tipo”. E continua: “a conhecimento desses modelos ou planos de construção é indispensável tanto para quem interpreta quanto para quem produz textos”.

O fato de que nosso recorte, neste trabalho, trata-se do ensino de produção do texto dissertativo, queremos dar destaque ao último parágrafo do subtópico 4. Neste parágrafo, o Anglo discute as características do texto dissertativo:

Já o dissertativo é um texto temático, ou seja, expressa um conceito geral sobre uma realidade concreta. A construção do texto dissertativo se faz por progressão lógica, isto é, cada enunciado propõe um comentário sobre os fatos ou opiniões em discussão. Na dissertação pode haver pequenos

trechos descritivos ou narrativos, mas recorre-se a eles sempre para comentá-los ou interpretá-los por meio de enunciados temáticos. (ANGLO, 2009, p. 9).

Continuando nossa descrição do material, e em especial do Capítulo 20, no subitem 5: “A importância da estrutura dissertativa”, há um aspecto colocado no material chamado de “princípio de uniformidade”. Segundo o *Sistema Anglo de Ensino*, embora haja diferentes especificidades componentes de toda descrição, narração e dissertação, tal princípio rege a construção ou produção de tais tipos de textos. Então, logo após tratar desta particularidade recorrente aos textos, o material faz a seguinte observação:

“ Entre esses três tipo textuais, aquele que irá merecer a maior parte de nossa atenção **neste ano será a dissertação [...]**” - grifo nosso.

O *Sistema Anglo de Ensino* usa o adjunto adverbial de tempo: *neste ano* como se o material tivesse sido feito somente para aquele ano específico, lembrando que a data de edição deste Livro-Texto específico é do ano de 2009. Conforme o corpo editorial, os livros não sofrem revisão ou alteração com tanta frequência, o “neste ano” é, de certa forma, atual para quaisquer alunos de 2009, 2010 ou 2011. O que interessa é a atualidade e recorrência do tema em questão: a dissertação nos exames vestibulares conforme pode-se comprovar pelo seguinte parágrafo extraído do subitem 5, página 9:

[...] vale lembrar que a redação solicitada pela maior parte dos exames vestibulares é uma dissertação, e mesmo os exames que não a exigem costumam admiti-la entre as possibilidades de resolução. Dessa maneira, um aluno não pode encerrar o Ensino Médio sem dominar as características da **estrutura dissertativa** [...] é preciso participar das polêmicas da vida social. Isso é confirmado pela criteriosa banca examinadora de redações da Unicamp, cujos paradigmas vêm influenciando vestibulares por todo o país: Em uma dissertação, deve-se defender uma tese, ou seja: organizar dados, fatos, ideias, enfim, argumentos, em torno de um ponto de vista definido sobre o assunto em questão. Uma dissertação deve, na medida do possível, concluir algo. Portanto, não tem cabimento ficar simplesmente elencando argumentos favoráveis ou contrários a determinada ideia. - www.comvest.unicamp.br [...] (ANGLO, 2009, p. 9)

Ao buscarmos e pesquisarmos a referência da Comvest dada pelo Anglo, não encontramos tal definição a respeito da dissertação no site citado no Livro-Texto.

Pesquisando nos Manuais para o Vestibular de anos anteriores, encontramos a seguinte explicação para a prova de redação e para a dissertação:

II - A PROVA DE REDAÇÃO

É importante que você saiba que a prova de Redação não procura avaliar apenas a capacidade de escrever sobre determinado tema, ou o conhecimento da modalidade culta da língua. Muito mais do que isso, essa prova pretende avaliar as habilidades mencionadas no parágrafo anterior, consideradas condições necessárias para o bom desempenho em qualquer curso das áreas de Ciências Exatas, Biológicas, Humanas e Artes [...]

Há três propostas na prova de redação, dentre as quais você deverá escolher apenas uma. Cada proposta é acompanhada de textos que fornecem informações e pontos de vista relevantes, bem como instruções específicas para sua realização.

Assim, na proposta A, é especialmente importante que você, com sua experiência de leitura e reflexão, reconheça a complexidade do tema, identificando e discutindo pontos de vista presentes nos textos fornecidos.

Para realizar a proposta B, você deverá ser capaz de reconhecer, no(s) texto(s) fornecido(s), elementos de enredo, personagens, cenário, tempo e foco narrativo, para utilizá-los na construção de sua narrativa.

Para a proposta C, você deverá saber identificar argumentos, pontos de vista e opiniões que servirão de referência para a construção da sua argumentação, dirigida a um interlocutor específico. (UNICAMP, Manual, 2004).²⁷

Desde o ano de 2005 até 2010 encontramos a seguinte explicação acerca da prova de Redação da Unicamp no que se restringe ao *texto dissertativo*:

2005

A prova de redação, composta de três propostas, é um instrumento de avaliação de sua forma de escrever sobre um determinado assunto, e escrever implica processos de leitura e de elaboração de argumentos a partir de uma determinada situação. Cada proposta é acompanhada por instruções específicas que delineiam o recorte temático e indicam o tipo de texto que deve ser elaborado.

[...]

A proposta A solicita sempre um texto dissertativo. Nesse tipo de texto é especialmente importante que você, com sua experiência de leitura e reflexão, reconheça a complexidade do recorte temático proposto, discutindo e explorando argumentos de modo a sustentar sua perspectiva sobre o tema. Não se espera um texto que polarize opiniões, mas sim um texto crítico sobre o recorte proposto, que indique domínio na identificação das partes, na análise das relações e na interpretação dos sentidos.²⁸ (UNICAMP, Manual, 2005).

²⁷ Disponível em: <http://www.comvest.unicamp.br/vest2004/manual.pdf>

²⁸ Disponível em: <http://www.comvest.unicamp.br/vest2005/download/manual.pdf>

A partir do ano de 2011, encontramos algumas alterações nas instruções, conforme abaixo:

A PROVA DE REDAÇÃO

[...] Para que um texto se configure como bom, é preciso que o autor tenha uma experiência de leitura, que delineie um projeto de texto em função de um objetivo específico e o formule através da escrita. Nesse sentido, os parâmetros de avaliação de uma redação são as próprias condições de produção que lhe são fornecidas: o gênero e a interlocução que lhe é própria, o propósito (o tema, a motivação da escrita, as instruções que recortam esse tema de modo específico), a leitura, e a articulação escrita (modalidade/coesão).

Assim, o candidato, em relação:

- 1) à leitura: deve elaborar pontos de contato com a leitura do(s) texto(s) fornecido(s). Deve mostrar a relevância desses pontos para o seu projeto de texto e não simplesmente reproduzir o(s) texto(s) ou partes do(s) mesmo(s) em forma de colagem, sem elaboração dos elementos selecionados.
- 2) ao propósito: deve elaborar um texto que atenda ao propósito solicitado.
- 3) ao gênero e interlocução: deve elaborar seu projeto de texto de acordo com as características do gênero solicitado e dos interlocutores nele implicados.
- 4) à articulação escrita: deve elaborar um texto cuja leitura seja fluida e envolvente, resultante de uma estruturação sintático-semântica bem articulada pelos recursos coesivos. Deve, ainda, demonstrar o domínio de um conjunto lexical amplo e do padrão normativo das regras de acentuação, ortografia, concordância verbo-nominal, entre outras.²⁹ (UNICAMP, Manual, 2011)

A indicação feita pelo Sistema Anglo de Ensino não refere-se aos últimos 9 anos, o que nos leva a concluir que, talvez, tal referência seja de algum período anterior a 2004, cujos respectivos Manuais não encontram-se mais acessíveis ao público. Não seria mais coerente alterar, no material apostilado, as explicações e referências em torno do que se espera que o aluno aprenda e produza, pelo menos em relação ao texto dissertativo, no que diz respeito a um dos mais importantes exames vestibulares do Brasil, uma vez que tal vestibular (Unicamp) não prioriza tal tipo de texto?

Continuando nossa descrição dos subitens que compõem o Capítulo 20 do Livro-Texto 3, nos deparamos com o subitem 6: “O texto bem construído”. Queremos lembrar que tal item já foi abordado na 1ª Série, tanto que há esta referência na página 10:

Desde a 1ª série temos insistido na tese de que bom texto é aquele que atinge o resultado programado. Essa definição pode servir como orientação na tarefa de redigir [...] aquele que escreve uma dissertação deve conhecer

²⁹ Disponível em: <http://www.comvest.unicamp.br/vest2011/download/manual2011.pdf>

um pouco da estrutura dissertativa. Apenas assim o texto produzirá o efeito esperado. (ANGLO, 2009, p. 10).

Passando ao subitem 7: “A estrutura dissertativa ortodoxa”, há exortações ao aluno para as várias maneiras de organizar uma redação dissertativa, e há uma referência explícita (inclusive seguida por ilustração conforme segue abaixo) para a forma da Antiguidade Clássica convencionada pelo SA como: “Estrutura dissertativa ortodoxa”. Nesta forma, o texto é dividido em três partes, sendo: introdução, desenvolvimento e conclusão.

7 A ESTRUTURA DISSERTATIVA ORTODOXA

Há várias maneiras de organizar o texto dissertativo para atingir o resultado programado. No entanto, desde a Antiguidade Clássica uma forma de estruturação vem se impondo: a que se convencionou chamar de **estrutura dissertativa ortodoxa**. Trata-se da organização do texto em três partes bem definidas, cada uma delas desempenhando um papel específico: **introdução, desenvolvimento e conclusão**.

Mural em que vemos Cícero (106 a 43 a.C.), um dos formadores da Retórica ocidental, em discurso contra um político romano.

Espera-se que uma dissertação:

- comece com uma introdução, em que se apresente o tema posto em debate, já procurando conseguir a adesão¹ do leitor à posição do autor;
- prossiga com o desenvolvimento, em que a concepção sugerida na introdução seja expandida e comentada;
- encerre-se com uma conclusão, em que as informações apresentadas no desenvolvimento sejam reunidas para confirmar a tese da introdução.

¹ adesão: aceitação de uma idéia, de um ponto de vista; reconhecimento, aprovação.

8 UM EXEMPLO DE ESTRUTURA DISSERTATIVA ORTODOXA

Como o próprio nome sugere, a **introdução** tem a finalidade de introduzir, de conduzir o leitor para dentro do texto, de situá-lo, apresentando-lhe as intenções do autor. Para isso, espera-se que uma introdução cumpra pelo menos duas funções: deixar explícito o tema que será discutido e especificar ou dar pistas da tese ou posicionamento do redator.

Em linhas gerais, depois de tomar contato com uma introdução bem feita, o leitor deve ter indícios para deduzir qual é o tema do texto e qual é a opinião do enunciador sobre a questão posta em

SISTEMA ANGLO DE ENSINO
10
REDAÇÃO

Figura 7. Referências ao aluno a respeito da estrutura ortodoxa do texto dissertativo.
Fonte: Anglo, 2009, pág. 10.

As justificativas para a adoção do modelo clássico “ortodoxo” são dadas nos parágrafos que se seguem. A primeira delas é a de que este é um

modelo consagrado, que vem sendo aperfeiçoado desde a Retórica Clássica, [...] era comum os oradores organizarem seus discursos em uma introdução (chamada de exordium), um desenvolvimento (que tinha duas partes: narratio e confirmatio) e uma conclusão (conhecida como peroratio). Seguir a estrutura ortodoxa é dar demonstração de familiaridade com uma linhagem de pensamento muito relevante em nossa cultura. (ANGLO, 2009, p. 10, subitem 7).

A segunda justificativa apresentada é a de o texto dissertativo tido como modelo de texto bem escrito e que as bancas de vestibular divulgam é aquele que segue a estrutura clássica ortodoxa comentada acima. E a terceira justificativa para o molde clássico de organizar o texto dissertativo é que “a estrutura ortodoxa se mostra, inegavelmente, um modo eficiente de promover essa organização” (subitem 7).

Nos subitens seguintes, de 8 a 18, o *Sistema Anglo de Ensino* aborda o que está envolvido na primeira das partes componentes da estrutura ortodoxa: a Introdução. Logo no início do subitem 8, o material discute “atitudes” que deveriam ser evitadas pelo aluno ao preparar a introdução de seu texto dissertativo. A primeira seria a de evitar “fórmulas prontas, clichês, etc”, e a segunda seria evitar a crença de que toda boa introdução deva ser “genial”. A explicação apresentada ao final do terceiro parágrafo do subitem 9 é a seguinte:

“ [...] é inegável que depender de uma “iluminação” (algo fora de nosso controle) pode ser um perigo, sobretudo quando se tem prazo marcado para **desenvolver um tema sob encomenda**” (ANGLO, 2009, p. 12) - grifo nosso.

No subitem 10: “Antes da introdução”, o material exorta ao aluno que este deve planejar seu texto, começando com a leitura atenta da proposta, decidindo onde se quer chegar com o texto e qual o melhor “caminho” a ser seguido. Logo após, no segundo parágrafo, há uma referência à definição dada pelo *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa* a respeito da palavra “introdução” seguida da seguinte explicação: “Entende-se, pois, que introduzir significava conduzir para dentro de casa, apresentar os cômodos do edifício. Em nosso caso, significa conduzir para o interior do texto, dando pistas sobre a sua organização [...]” (ANGLO, 2009, p. 13).

O subitem 11 descreve maneiras pelas quais é possível que o aluno, ao redigir sua dissertação, aguace a curiosidade do leitor por meio do “jogo de mostrar e esconder”. Explicando o que isso quer dizer, lê-se no material que “a introdução deve funcionar como o trailer de um filme”, já que é função do trailer a de chamar a atenção da audiência para o filme e criar expectativas, com o “cuidado para não mostrar demais”, da mesma forma deve ser feita a introdução de uma dissertação (ANGLO, ensino médio: 2009, p. 13).

Em se tratando do que se deve “mostrar” em uma Introdução, lemos na página 13, subitem 12:

[...] espera-se que ela contenha, pelo menos, os dois elementos já mencionados:
 A explicitação do tema, demonstrando que aquele que escreve apreendeu a questão posta em debate e permitindo ao leitor inteirar-se do assunto.
 A especificação do posicionamento, da visão de mundo do redator, ou no mínimo uma pista de qual tese será defendida.
 [...] é conveniente que a introdução também ressalte a relevância da questão em debate, relacionando-a ao universo cultural do público e mostrando sua importância, sua atualidade. (ANGLO, 2009, p. 13)

O material parece ter a intenção de didatizar o que chamaremos aqui de esquema argumentativo ao trabalhar levar o aluno a antecipar de maneira dialógica questões referentes à *tese, visão de mundo, universo cultural do público*, etc.

Nas páginas que seguem, no Livro-Texto 3, encontramos, do item 14 ao 18, o que o *Sistema Anglo de Ensino* chama de “quatro possíveis estratégias de introdução”. Nestas há: a Introdução Clássica (por Contextualização); a Introdução Questionadora (por interrogação); a Introdução Provocativa (por transgressão) e a Introdução Insinuante (por sugestão de figuras). Cada uma destas traz ao aluno o que o *Sistema Anglo de Ensino* denomina como sendo “estratégias bastante eficazes perceptíveis tanto em textos de autores consagrados quanto em muitas redações de vestibular consideradas exemplares pelas bancas examinadoras”; ou seja, novamente o valor ideológico expresso por meio do material está vinculado ao modelo do *texto bem construído* que, de maneira explícita ou implícita, deve servir de parâmetro ao aluno da 3ª Série do Ensino médio / vestibulando (ANGLO, 2009, p. 14).

Após discorrer a respeito dos quatro modelos de *introdução*, o material se volta para a segunda parte da chamada estrutura ortodoxa: o *desenvolvimento na estrutura dissertativa ortodoxa*.

Neste a explicação se inicia da seguinte maneira:

[...] no desenvolvimento, amplia-se o raio de alcance da dissertação, expande-se o seu foco, mobilizando todo um conjunto de dados da realidade para fundamentar a tese pronunciada na introdução. O desenvolvimento é o **núcleo do processo da argumentação** iniciado pela introdução e encerrado na conclusão. (grifo nosso) (ANGLO, 2009, p. 16)

Queremos destacar a afirmação acima: “...núcleo do processo da argumentação...”. Que relevância tem isto?

Diante de tais informações é possível concluir que o *Sistema Anglo de Ensino* adota em seu material destinado à 3a Série a primeira definição de dissertação, ou seja, a dissertação argumentativa. Não chegamos a esta conclusão nos baseando apenas na transcrição de parte do texto encontrado na página 16 sob o subitem 19. Ao prosseguirmos com o exame do material nos deparamos com os subitens 20, 21 e 22 que têm como títulos, respectivamente: *Argumentar não é demonstrar*; *As precondições da argumentação e a questão do auditório* e *Alguns recursos argumentativos*.

O subitem 20: *Argumentar não é demonstrar*, dialoga com o conceito de dissertação “expositiva”, na qual comparado às explicações apresentadas no Livro-Texto 3, trata-se de um tipo de dissertação que “demonstra por meio de dados verificáveis pela observação impessoal e deduções lógicas inegáveis, [...] essas provas independem das crenças e das disposições do auditório, são universais, válidas para toda a humanidade” (THEREZO, 2007, p. 66). Por outro lado, a dissertação argumentativa, ainda de acordo com o próprio material, “toma como ponto de partida as várias crenças e valores que coexistem em uma sociedade, [...] fundamenta-se em um acordo entre o enunciador e seu auditório...” (ANGLO, 2009, p. 16).

Sob o subitem 21: *As precondições da argumentação e a questão do auditório*, o material aborda algumas “condições” necessárias para “atingir um grau de sintonia com a audiência”. Listamos abaixo as condições:

- 1) A disposição para dialogar e o respeito mútuo entre as partes.
 - 2) Uma linguagem compartilhada.
 - 3) O acordo em torno de alguns valores humanos.
 - 4) Um repertório de vivências, informações e questões comuns.
- (ANGLO, 2009, p. 17)

Logo após listar tais “condições” o material coloca que devido às particularidades dos mais variados tipos de “auditório” com os quais podemos nos deparar ao argumentar, “pode parecer impossível estabelecer uma teoria geral sobre a eficácia argumentativa”. No intuito de sanar tal dificuldade, o material traz que “esse problema foi equacionado por dois belgas estudiosos da Retórica, Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, quando criaram o conceito de **auditório universal**” (ANGLO, 2009, p. 17).

Acerca disto vale lembrar que estes dois estudiosos belgas, conforme colocado no material, produziram o conhecido *Tratado da Argumentação*. Segundo o prefácio à edição brasileira, escrito por Fábio Ulhoa Coelho, lemos:

Vinte e três séculos se passam enquanto a filosofia prestigia, do legado aristotélico, apenas o modo analítico de raciocinar. Ninguém manifesta preocupação em resgatar a ideia de dialética como um saber necessário, sério, pertinente, sujeito a regras próprias e, portanto, controlável. Somente a partir de 1947, na Bélgica, Chaim Perelman irá alterar esse quadro, dando início, juntamente com sua colaboradora Lucie Olbrechts-Tyteca, a pesquisas que resultarão, em 1958, na publicação do *Tratado da Argumentação*. O pioneirismo de Perelman, na reabilitação da retórica, é unanimemente reconhecido [...]. É certo, também, por outro lado, que o pensador belga não se limitou a transpor acriticamente o conceito de dialética da Antiguidade aos nossos dias. Pelo contrário, suas reflexões sobre o discurso argumentativo e a introdução dos conceitos de auditório interno e universal ampliaram, de modo significativo, o conhecimento acerca desse processo de comunicação. (TRATADO DA ARGUMENTAÇÃO, 2005, p. XIV).

O material procura didatizar conceitos poderosos de comunicação e expressão, como a noção aristotélica de dialética, retórica e do discurso

argumentativo, a fim de usá-los para ensinar ao aluno da última série do Ensino Médio a produzir textos dissertativos.

Em se tratando de doutrina aristotélica e retórica, “o ponto fundamental [...] reside em considerá-la do domínio dos conhecimentos prováveis e não das certezas e das evidências, os quais caberiam aos raciocínios científicos e lógicos” (MOSCA, 2004, p. 20). Assim, podemos observar, mais uma vez, que o *Sistema Anglo de Ensino* de fato faz uso do que chamou de *estrutura ortodoxa clássica* ao preparar seu material em estreito diálogo com os modelos aristotélicos.

Sob o subitem 22: “Alguns recursos argumentativos”, encontramos a seguinte explicação feita ao aluno:

Recursos argumentativos são todos os procedimentos discursivos utilizados para **persuadir**, para **convencer** o auditório. Não há nenhuma classificação oficial dos recursos argumentativos. O que verificamos é um grande número de sistematizações diferentes: em geral, cada manual de Retórica adota uma nomenclatura específica, bem como uma quantidade variável de argumentos. (ANGLO, 2009, p. 18)

Provavelmente, ao mencionar “cada manual de Retórica adota uma nomenclatura específica”, o material esteja fazendo referência ao próprio *Tratado da Argumentação* que traz, ao longo de suas 581 páginas, 104 itens que exploram e expõem técnicas argumentativas. Ao abordar a “Argumentação” e suas condições, *Othon M. Garcia* em sua obra “*Comunicação em Prosa Moderna*”, 27ª edição, lista aproximadamente 11 tópicos acerca de diferentes modos para dar “consistência” à argumentação. Estes exemplos nos dão uma ideia de o porquê encontrarmos a explicação acima a respeito da quantidade dos “recursos argumentativos” no material do *Sistema Anglo de Ensino*.

Após esta breve explicação que aborda os recursos argumentativos, os subitens seguintes, do 23 ao 25, destina-se a listas três tipos de “argumentos”. São eles: o *argumento* baseado na autoridade; o *argumento* baseado no consenso e o *argumento* baseado em provas concretas.

Tais tipos de “argumentos”, segundo o próprio material, “exploram o repertório de informações adequadas ao auditório universal. Para esse tipo de auditório, só surtirão efeito persuasivo aqueles dados prestigiados pela cultura da comunidade” (ANGLO, 2009, p. 18).

Após tratar aspectos relacionados à argumentação e os argumentos, o Livro-Texto, sob os subitens 26 e 27, tratam a respeito do “Desenvolvimento dissertativo”, dividindo-o em: *Desenvolvimento dissertativo: a progressão* e *Desenvolvimento dissertativo: o comentário*. No primeiro deles o material esclarece que para estar “bem construído” os elementos de um texto devem estar dispostos de forma “coerente”, em “**progressão** - cada parte deve ao mesmo tempo **retomar** a anterior e **acrescentar**-lhe algo”. E ainda acrescenta:

Com isso, o autor ainda comprova que tem controle sobre seu discurso e que sabe aonde pretende chegar - não “gasta munição à toa”, “não deixa ponto sem nó”.

Essa articulação coerente entre as partes do texto também funciona como argumento, talvez o mais fundamental para o sucesso de um texto, já que colabora decisivamente para a compreensão (e o convencimento) do público. (ANGLO, 2009, p. 180).

No segundo tipo de “desenvolvimento” - o comentário, o material explica a etimologia da palavra *comentar*. Lemos:

O substantivo comentário é da família do verbo comentar, e ambos têm a ver com a palavra mente. Comentar pode ser segmentado assim: co- + mente- + ar. O prefixo co- indica simultaneidade, junção de duas partes; o sufixo -ar forma verbos. Tomando o sentido desse verbo pelos segmentos que o constituem, podemos dizer que comentar é a ação de sintonizar mentes.

Nessa acepção, o comentário é um tipo de diálogo, de reflexão coletiva em que um enunciado sobre determinado fato ou opinião é desdobrado, pondo em evidência significados ainda implícitos, novas informações. (ANGLO, 2009, p. 18)

No subitem 28 o material aborda “Modalidades do comentário na dissertação”. Há uma explicação a respeito do que se entende por “textos dissertativos”. Lemos:

[...] todos os textos dissertativos apresentam uma estrutura oculta comum, assim como as catedrais vistas anteriormente têm procedimentos estruturais que se repetem em sua construção. São dois os alicerces da dissertação: os fatos ou opiniões em circulação na sociedade e o comentário que vise chegar a um consenso, a um julgamento que crie o efeito de imparcialidade. (ANGLO, 2009, p. 19).

Observa-se que o foco recai para questões relativas à “estrutura” do texto dissertativo. Após a explicação acima, o material elenca “oito estratégias de

comentário”: o comentário por tradução; o comentário por quantificação; o comentário por contraste; o comentário pela causa; o comentário pela consequência; o comentário pela finalidade; o comentário pela condição e o comentário pela analogia.

Em “*Comunicação em Prosa Moderna*”, há a concepção a respeito do que está envolvido no desenvolvimento de um “parágrafo”. Sob o tópico 2.0 - *Como desenvolver o parágrafo*, lemos:

Desenvolvimento é a explanação mesma da ideia principal do parágrafo. Há diversos processos, que variam conforme a natureza do assunto e a finalidade da exposição; mas, qualquer que seja ele, a preocupação maior do autor deve ser sempre a de fundamentar de maneira clara e convincente as ideias que defende ou expõe [...] (GARCIA, 2010, p. 230).

Há vários subitens constitutivos do desenvolvimento de um bom parágrafo. São eles: a enumeração ou descrição de detalhes; o confronto; a analogia e comparação; a citação de exemplos; a causação e motivação; as razões e consequências e a causa e efeito.

Existe um diálogo entre o que o *Sistema Anglo de Ensino* adota como sendo a “estrutura oculta comum” aos textos dissertativos e o que Othon Garcia aborda a respeito de quais aspectos estão envolvidos na elaboração de um parágrafo. Em outro capítulo deste trabalho exploraremos em maior profundidade possíveis implicações no que diz respeito ao estabelecimento de relações dialógicas a partir do ponto de vista bakhtiniano de análise do discurso.

O *Sistema Anglo de Ensino* chamou de “modalidades do comentário na dissertação”, para exemplificar essas oito modalidades. O livro explicado foi do sociólogo italiano *Domenico de Masi* que aparece com trechos extraídos destacados em cores roxa e verde. “De Masi defende que, [...] vivemos em uma sociedade pós-industrial em que, mantido o atual regime de trabalho, não há mais ocupações suficientes para empregar a maior parte das pessoas”, e destaca em diferentes cores (roxa e laranja) “o dado em debate (fato ou opinião)” e o “comentário” a ser discutido, respectivamente.

A seguir destacamos o quadro encontrado na página 22, no qual o *Sistema Anglo de Ensino* “sinteticamente” apresenta “as oito modalidades de comentário”.

Modalidade de comentário	Relação de sentido que explicita
• por tradução	define o significado pelo qual certo fato ou opinião deve ser considerado
• por quantificação	dá uma noção do vulto ou da relevância de certos fatos e atitudes, dimensionando-os
• por contraste	confronta situações opostas para, evidenciando os contrastes, facilitar a compreensão
• pela causa	explora as causas de certos eventos, enfocando a origem deles
• pela consequência	determina consequências, enumerando efeitos positivos e negativos
• pela finalidade	investiga objetivos ou finalidades pretendidas
• pela condição	estabelece os pré-requisitos imprescindíveis para a tomada das atitudes ou a realização dos eventos em discussão
• por analogia	compara as situações correlatas que possam servir de parâmetro de julgamento

SISTEMA ANGLO DE ENSINO 22 REDAÇÃO

Figura 8. Apresentação das *oito modalidades de comentário* no texto dissertativo.
Fonte: Anglo, 2009, pág. 22.

Por fim, chegamos à *Conclusão na Estrutura Dissertativa Ortodoxa*. Aqui, o *Sistema Anglo de Ensino* começa relacionando a conclusão de um texto dissertativo a um concerto musical e a um filme, nos quais não é possível “perceber que a apresentação (musical) tinha acabado” ou “não saber se o enredo (do filme) chegou ao fim”. Pois, de acordo com o que se lê no material

fica-se a sensação de que a peça musical e o filme foram mal construídos, já que, na maioria das vezes, uma obra artística bem arquitetada é aquela em que o encerramento é perceptível. (ANGLO, 2009, p. 2).

Estabelece-se uma comparação com o texto dissertativo, uma vez que, segundo o material: “é necessário que o leitor consiga perceber que o texto acabou”. Há, inclusive, ao pé da página (como se pode ver na figura abaixo), uma ilustração reproduzindo uma pintura de “Músicos de orquestra (1870-71)” a fim de exemplificar a teoria apresentada no Livro-Texto.

O *Sistema Anglo de Ensino* estabelece “duas acepções de conclusão”.

1. O Silogismo: que, de acordo com explicações na página 23 do Livro-Texto, tem por base o Aristotelismo e trata-se de um “raciocínio dedutivo”, baseado em “premissas” que, ao contrário de trazerem ideias novas, apenas “tornam explícitos o que já estava implícito”. O material chama esta conclusão de “stricto sensu” por ser de caráter mais restrito e limitado.
2. Encerramento do texto: neste tipo de conclusão, ao contrário do tipo “stricto sensu”, “concluir seria encerrar, e não explicitar uma ideia que já estava contida no restante da dissertação”. Esta seria, portanto, uma definição “lato sensu” (sentido amplo) de conclusão. Pois, esta

sinaliza que o final do texto dissertativo pode trazer desde um bom argumento, capaz de sintetizar as principais ideias do percurso argumentativo, até uma proposta para solucionar o problema debatido”. (ANGLO, 2009, p. 23).

Além destas duas acepções o *Sistema Anglo de Ensino* traz, sob o subitem 40, a conclusão “Azul e Rosa”. Mas por que esta classificação? De acordo com o material, há uma tendência para que os textos dissertativos se tornem “discursos utópicos”.

Assim,

a dissertação que recai em uma utopia alienada, desligada da realidade, é a que termina na conclusão “azul e rosa”, ou seja, a conclusão que acredita na existência de uma sociedade perfeita, em que todos os problemas podem ser resolvidos num passe de mágica. (ANGLO, 2009, p. 24).

O material ainda salienta que tal tipo de conclusão é pobre em argumentação pois revela “ingenuidade do enunciador”.

Após feitas as considerações acima a respeito de “acepções” de conclusão, o material, sob o subitem 41, destaca e resume os conceitos em “três tipos de conclusão”. São elas:

1. A Conclusão por dedução: trata-se de parágrafo final que explicita o que já foi abordado em raciocínios de parágrafos anteriores.

2. A Conclusão por síntese: que “sintetiza as ideias do percurso argumentativo [...] e acaba garantindo a coerência textual”.
3. A Conclusão com uma proposta de intervenção: quando o “autor apresenta uma sugestão para solucionar o problema ou um dos problemas levantados”.

3.1.3 Roteiro: conteúdo

O material destinado à segunda metade da 3a Série - as apostilas Revisanglo - é composto também por Apostila-Caderno, Livro de Exercícios e, diferentemente de intitularem o livro teórico de Livro-Texto, temos o chamado *Roteiro Anglo*, que se propõe a resumir em sete (7) unidades assuntos relacionados a *textos e Redação*. Encontramos a seguinte explicação para o ensino de *textos* nos Objetivos, encontrados no Manual do Professor da apostila Revisanglo:

Conforme já dissemos, apreender é capturar, incluir dentro do nosso universo mental os sentidos de um texto, travando relações com eles. Para isso é preciso, fundamentalmente, reconhecer o sentido das palavras e identificar as relações que elas estabelecem entre si. Para tanto, é preciso estar atento tanto à ordem em que as palavras estão dispostas na oração, quanto ao modo como as orações se articulam logicamente, por meio das conjunções. Sabemos ainda que as palavras, às vezes, são utilizadas em sentido não literal, explorando conotações que cada contexto pode ativar ou desativar. Além disso, nem todos os sentidos estão explícitos, presentes na superfície do texto. O leitor arguto é capaz de perceber os sentidos implícitos que, muitas vezes, sustentam as teses defendidas pelos autores. Um leitor atesta sua capacidade de apreender por meio da paráfrase: se os sentidos foram efetivamente internalizados, eles podem ser expressos por meio do repertório linguístico característico daquele leitor. (ANGLO, Manual do Professor Revisanglo, p. 29).

Nos chama a atenção a explicação dada acima a respeito do que está envolvido na apreensão de sentidos de um texto - a capacidade em “travar relações” com eles e percebermos as “relações entre si”. Conforme o material, o leitor competente percebe o que está implícito em um texto, bem como as “teses defendidas pelos autores” de tal texto. Parece-nos que o material faz referências às relações dialógicas possíveis de serem observadas entre textos e entre leitor-textos.

Abaixo obtivemos o seguinte quadro a partir do índice do *Livro-Roteiro*:

Livro-Texto Roteiro	Redação
Unidade 1	Apreensão do sentido
Unidade 2	Compreensão do sentido
Unidade 3	Textos temáticos e textos figurativos
Unidade 4	Propriedades qualificantes do texto dissertativo
Unidade 5	Argumentatividade
Unidade 6	Auditório particular e auditório universal
Unidade 7	Temas mais recorrentes nos exames vestibulares

Quadro 6. Divisão das unidades de aula para o Livro-Roteiro, usado tanto no curso Semi-Vestibular quanto no segundo semestre da 3ª Série do Ensino Médio.

O enfoque deste livro-texto, diferentemente dos Livros-Textos anteriores (divididos em três volumes e que abordam os três tipos textuais: narração, descrição e dissertação), aborda somente questões relacionadas ao texto *dissertativo*, como se vê na Unidade 4, 5 e 6. Seu propósito também parece estar mais claramente definido ao observarmos o conteúdo da Unidade 7 tratar apenas os “temas” mais recorrentes em exames vestibulares no Brasil.

Há, na página 45, uma referência à Fuvest como sendo a organização responsável por organizar o “maior vestibular do país” e que segundo o material

“afirma no seu site (www.fuvest.br) que, na Redação - que deverá ser, obrigatoriamente, uma dissertação em prosa - se espera que o candidato demonstre capacidade de mobilizar conhecimentos e opiniões, argumentando com pertinência e expressando-se de modo coerente e adequado”.

(ANGLO, Roteiro: 2004, p. 45).

Logo após encontramos o subitem 2: *Importância do texto dissertativo*, afirmando que “dos três tipos de texto” analisados (Narração; Descrição e Dissertação), o “mais fácil de ser produzido é, sob certo aspecto, o texto dissertativo”. A justificativa apresentada é a de que desde “um relatório de reunião,

uma carta de apresentação, um editorial de jornal, um parecer técnico, uma petição jurídica, uma monografia”, todos estes textos “envolvem predominantemente as habilidades dissertativas”, segundo o material do *Sistema Anglo de Ensino*, e por isso a “importância da produção do texto dissertativo no vestibular” (ANGLO, Roteiro: 2004, p. 45).

Ainda outra justificativa apresentada pelo material, é a de que as narrações e as descrições “foram consagradas com uma certa tradição, como textos do universo literário”, sendo que “os textos dissertativos não carecem necessariamente de talento artístico para serem escritos; [...] não dependem [...] de inclinações estéticas”. Estes são os motivos pelos quais “o vestibular valoriza muito o texto dissertativo” (ANGLO, Roteiro: 2004, p. 45).

O *posicionamento do enunciador* é outro aspecto que recebe destaque na página 46, primeiro parágrafo. Lê-se:

[...] por esse motivo que os examinadores esperam que o candidato, p o r meio de uma dissertação, se posicione dentre dessa polêmica; em outras palavras, é imprescindível que o enunciador do texto dissertativo emita uma opinião, defenda uma tese. (ANGLO, Roteiro: 2004, p. 46).

No subitem 9, salienta-se “que há várias maneiras de organizar o texto dissertativo. Uma delas propõe a divisão do texto em três partes bem definidas, com cada uma delas desempenhando um papel específico”. Como já mencionado anteriormente, o material refere-se às partes: Introdução, desenvolvimento e conclusão. Em cada uma das partes, há também explicações acerca do que se espera que o aluno aprenda sobre tais partes a fim de produzir, mais tarde, sua dissertação (ANGLO, ensino médio - Roteiro: 2004, p. 50).

Passando à Unidade 5, página 55, que trata a Argumentatividade, esta inicia-se com um quadro que traz uma crônica de Rubem Braga e alguma explicação a respeito desta. Na página seguinte há uma foto de Rubem Braga como uma legenda onde se lê: “Rubem Braga ao lado do jardim de sua cobertura em Ipanema, no Rio de Janeiro”. Este é mais um exemplo do uso de recursos verbo-visuais para contextualizar e explicar ao aluno o assunto da Unidade. Inclusive encontramos na mesma página, a 56, uma ilustração provavelmente retirada de algum dicionário de etimologia no qual lemos a respeito do significado da palavra “argumento”. Abaixo, reproduzimos a ilustração.

Rubem Braga ao lado do jardim de sua cobertura em Ipanema, no Rio de Janeiro.

dessem viver em harmonia, promovendo festas conjuntas durante a madrugada. Desse modo, o que parecia apenas um pedido de desculpas torna-se uma tentativa de convencer o interlocutor de que mais importante do que a *lei do silêncio* é “a amizade entre os humanos”.

Não há a mínima dúvida de que o texto de Braga consegue, pelo menos, fazer as pessoas refletirem sobre a impessoalidade das relações dentro de um condomínio: apesar de morarem sob o mesmo teto, é comum que moradores de apartamentos vizinhos mal se conheçam. Ao levar a discussão para um plano mais amplo – as relações de amizade entre os seres humanos – e ao abandonar a mera discussão sobre a conveniência do silêncio após as 22 horas, o enunciador consegue convencer as pessoas de que as festas noturnas em apartamentos, embora sejam um desrespeito aos valores institucionalizados, são também uma tentativa de resgatar a fraternidade entre as pessoas.

Imagine, então, que você fosse o “senhor 903” e, após reclamar de todas as maneiras possíveis do barulho no apartamento acima do seu – tendo escrito cartas ao síndico e, até mesmo, tendo interrompido uma

feita no meio da madrugada –, um dia recebesse uma carta do seu vizinho barulhento com as mesmas palavras da crônica de Braga. É bem provável que sua raiva contra o intrépido morador não passasse, mas é igualmente provável que você começasse a enxergar que essas folias

noturnas não são tão anárquicas quanto você imaginava.

Podemos dizer, de uma maneira simplificada, que esse texto consegue isso porque ele é bem argumentado, entendendo por **argumentação** todos os recursos de linguagem que fazem o interlocutor aceitar o que está sendo dito.

A palavra **argumento** tem uma etimologia interessante. Sua origem é latina e deriva de *argumentum*, que pode significar *indício*, *raciocínio lógico*. *Argumentum*, por sua vez, vem do verbo latino *arguere*, que significa *esclarecer*, *demonstrar*, *convencer*. Esse verbo deriva provavelmente de *argu(s)*, substantivo que significa *brilho* ou *brancura*. Todas essas palavras, por fim, têm a mesma origem remota: vêm do radical indo-europeu *arg*, que significa *alvura*, *esplendor*, *brilho* (daí, por exemplo, a palavra *argento*, que vem do Latim *argentum* e significa *prata*), e está presente em inúmeras palavras como: *arguto*, *argúcia*, *arguição*, *argüir*, *argênteo*.

... etc. o ETIM argumento + -ista; ve...
argü(i)-

argumento s.m. (sXIV cf. IVPM) 1 JUR razão, raciocínio que conduz à indução ou dedução de algo 2 prova que serve para afirmar ou negar um fato 3 recurso para convencer alguém, para alterar-lhe a opinião ou o comportamento 4 disputa de palavras; contenda 5 aquilo que constitui um assunto; temática 6 p.ext. o que resume; sumário 7 CINE TV apresentação escrita, ger. sucinta, de enredo (ficcional, documentário, didático etc.), a partir da qual se desenvolve, com maior detalhamento e indicações técnicas, roteiro para obra cinematográfica ou de televisão 8 LING Sema termo de uma proposição a respeito do qual é feita uma predicação 9 GRAM.GENER na oração, cada um dos termos requeridos por uma palavra que exerce predicação, em relação com sua função sintática (p.ex., para o verbo *dar* em *Carlos deu o livro a Maria* há três argumentos: um agente [sujeito], um tema [objeto direto] e um alvo [objeto indireto]; *chorar* em *Marta chorou* requer apenas um argumento: um agente [sujeito]) 10 MAT elemento sobre o qual se aplica uma operação, uma função etc., esp. a variável independente de uma função

• levar um a. B infm. discutir um assunto; conversar, dialogar
• ETIM lat. *argumētum*, i 'prova, indício, raciocínio lógico'; ver *argument-* e *argü(i)-*; f.hist. sXIV *argumento*, sXIV *argumēto*, sXV *argoi-mento*, sXV *argomento* • SIN/VAR ver sinonímia de *alegação* e *enredo* • COL. argumentação, arrazoado, carrada • HOM. *argumento* (fl. argumentar)

arguto adj. (sXIV cf. IVPM) 1 capaz de perceber rapidamente as coisas

... há ... en...

Dicionário Houaiss da língua portuguesa.

Figura 9. O uso de aspectos verbo-visuais para ensinar os recursos de *Argumentatividade*.
Fonte: (Anglo, ensino médio - Roteiro: 2004, pág. 56).

A seguir o material traz que uma outra interessante definição para “argumento”:

[...] argumento não é garantia nem prova de verdade. A verdade, como categoria absoluta, não interessa aos estudos da linguagem. Para nós, o

essencial é conhecer os procedimentos discursivos que fazem com que os textos criem a **impressão de verdade**. [...] devemos ter em mente que nossa obrigação não é com a verdade, mas sim com os recursos que podemos utilizar para passar essa impressão de verdade. (ANGLO, Roteiro: 2004, p. 59)

A partir daí, o material vai apresentando ao aluno os tipos de “Argumento” iniciando no subitem 5, página 61. Estes são: *o argumento de prova concreta; o argumento com base no raciocínio lógico; o argumento de autoridade; o argumento de consenso e o argumento de competência linguística.*

Ao compararmos este conteúdo com o Livro-Texto, nos deparamos com a diferença de que este traz somente três dos “Argumentos” apresentados no Livro-Roteiro (conforme acima), que são: Argumento baseado na autoridade; no consenso e em provas concretas. O Livro-Roteiro acrescenta dois tipos de “Argumento”: Com base no raciocínio lógico e de competência linguística.

Após tratar a respeito da “Argumentatividade” e seus possíveis tipos de “Argumentos”, o Livro-Roteiro na Unidade 6 aborda questões relativas ao “Auditório” (particular e universal). Nesta unidade encontramos novamente a diferença que o material estabelece entre a dissertação demonstrativa e a dissertação argumentativa. Na página seguinte, há o seguinte quadro apresentando “seis traços distintos” entre estas duas categorias de textos dissertativos:

posições
de uma
contes-
am ob-
mons-

na de
ssim:
bre a
o re-
adra-
etos.”
fato.

a conveniência ou a inconveniência
das opiniões e atitudes em discussão.

mentação apresentam seis traços dis-
tintivos como observamos a seguir.

Demonstração	Argumentação
Baseia-se em dados verificáveis e em princípios lógicos.	Baseia-se em valores sociais, nas crenças e nos interesses.
Dados articulados por necessidade lógica, sem intervenção do orador.	Dados articulados pelo orador segundo sua força persuasiva.
Independente do auditório.	Dirigida ao auditório.
Prova a verdade de descobertas e raciocínios lógico-matemáticos.	Defende a conveniência ou a inconveniência de teses e atitudes.
Conclusões incontestáveis.	Conclusões admitem contestação.
Encerra a polêmica.	Realimenta a polêmica.

3 AS CONDIÇÕES DA ARGUMENTAÇÃO

Como a argumentação pretende influenciar, por meio do discurso, o

mentos mais adequados ao público a quem ele se dirige, conseguindo um

Figura 10. Quadro ilustrando as diferenças entre uma dissertação demonstrativa e uma argumentativa.

Fonte: (Anglo, ensino médio - Roteiro: 2004, p. 75)

Na mesma página 75, o material destaca o texto dissertativo argumentativo, já que, este “pretende influenciar, por meio do discurso, o grau de aceitação de algumas teses dentro de um grupo, o conhecimento do auditório é fundamental para o bom resultado do trabalho”. No subtítulo seguinte, encontramos no material as explicações acerca dos “auditórios” (particular e universal). Da mesma forma já apresentada no Livro-Texto 3, há a referência ao Tratado da Argumentação escrito por Perelman e Tyteca, como tendo “criado o conceito de auditório universal” conforme página 76, subitem 3d. Esta Unidade (6) encerra, no Livro-Roteiro, as explicações concernentes ao texto dissertativo.

3.1.4 Caderno de Exercícios: propostas

É a partir do Caderno de Exercícios 2 (destinado à 2ª Série) que encontramos os respectivos exercícios referentes ao texto dissertativo no Capítulo 14. Vale lembrar que a disposição dos capítulos de exercícios obedece a mesma ordem correspondente à dos Livros-Textos.

Analizando os exercícios para o Capítulo 14 parece haver uma continuação no Caderno de Exercícios como se houvesse um diálogo sendo travado entre os dois. O exercício 1 começa assim:

1. Continuando o debate iniciado em aula, escreva outro texto para a seção “Cartas” da *Veja*, agora elogiando a opinião do escritor Diogo Mainardi, que ao afirmar que “É contraproducente tentar convencer [...]” (ANGLO, Caderno de Exercícios: 2008, p. 12).

Este Capítulo, o 14, trata dos “Gêneros jornalísticos dissertativos”, gêneros textuais que carregam o modelo de texto dissertativo. Exemplo disto é o exercício 1, acima, que traz o gênero “carta”, enquanto o exercício 2 pede ao aluno que escreva um “editorial do jornal de sua escola”, conforme abaixo:

2. Imagine agora que você é o responsável por escrever os editoriais do jornal de sua escola. Após um grande debate a respeito do artigo “Ler não serve para nada”, você teria de redigir um editorial sobre a importância de campanhas que incentivem a leitura [...] (ANGLO, Caderno de Exercícios: 2008, p. 13).

No próximo capítulo a tratar o texto dissertativo, o 18, encontramos questões extraídas de vestibulares como a Fuvest, Mackenzie, UFRGS, etc; nas quais há adaptações que levam o aluno a reconhecer e praticar a dissertação. Um exemplo disso é o exercício 1 extraído de um vestibular da Fuvest. Neste, após um poema de Fernando Pessoa, há duas perguntas:

- a) “A estrofe acima classifica-se como descritiva, narrativa ou dissertativa?”
- b) “Justifique sua resposta, transcrevendo pelo menos dois elementos do texto” (ANGLO, ensino médio - Caderno de Exercícios: 2008, p.18).

No Caderno de Exercícios 3, Capítulo 20 - Estrutura ortodoxa e texto dissertativo, encontramos logo na primeira página exercícios que visam trabalhar a “Introdução” de textos dissertativos. Novamente encontramos textos extraídos de um vestibular do Mackenzie “que servem de base para os exercícios 1 a 3” (conforme figura abaixo):

Capítulo 20

Estrutura ortodoxa e texto dissertativo

Introdução

Os textos a seguir foram extraídos da prova de redação de 2007 do vestibular do Mackenzie (grupos I e II) e servem de base para os **exercícios 1 a 3**.

Texto 1

O movimento contra a utilização de animais em experimentos científicos torna-se cada vez mais expressivo. Na Universidade de Oxford, os trabalhadores que estão construindo um laboratório de pesquisa animal são obrigados a usar máscaras para não serem reconhecidos e ameaçados por ativistas pelos direitos dos animais. No Brasil, o Instituto Nina Rosa produziu um documentário, *Não matarás*, com cenas de maus-tratos durante experimentos. Ativistas de todo o mundo afirmam que os humanos não têm o direito de infectar, intoxicar ou fazer cirurgias em animais, e que os governantes devem forçar os cientistas a desenvolverem boas alternativas para que se evitem as pesquisas com animais (como programas de computador e cultura de células em laboratório, por exemplo).

Gisela Anauate (adaptado).

Texto 2

Apenas 1% das vacinas testadas em programas eletrônicos funciona em humanos. Quando são testadas previamente em animais, esse número é elevado para 50%. No laboratório em que trabalho, usamos camundongos para estudar as defesas do corpo humano, testamos transplantes para verificar a probabilidade de ocorrência de inflamação, experimentamos novos remédios contra a uveíte, doença que atinge os olhos de milhares de brasileiros por ano. Como verificar se uma substância causará reações em diferentes partes do nosso corpo testando-a em uma cultura de células específicas ou em um programa de computador?

Luiz Vicente Rizzo (adaptado).

Texto 3

Em alguns casos, o organismo de um animal, assim como um programa ou um tecido humano produzido em laboratório, não é adequado para reproduzir o que acontece em nosso corpo. Na verdade, o único modelo perfeito é o próprio homem. Mas não podemos dar substâncias possivelmente tóxicas diretamente às pessoas.

Christopher Higgins

1. Qual é o tema comum aos três textos?
2. Qual é a tese do texto 1?
3. Qual é o posicionamento do texto 2 sobre o tema?

Redação

4. O texto 3 defende a utilização de animais em pesquisas científicas? Justifique sua resposta.
5. A introdução fornece pistas sobre o percurso argumentativo de um texto, indicando ao leitor a linha de desenvolvimento das idéias. Considerando o fragmento 1 como introdução de uma dissertação, qual seria o possível encaminhamento de seu tema?
6. Qual seria o possível encaminhamento de uma dissertação introduzida pelos textos 2 ou 3?

Os textos a seguir foram extraídos da prova de redação do vestibular de 2007 da UFSCAR. A partir deles, propomos os **exercícios 7 a 10**.

Texto 1

Quem nunca foi zoadado ou zoado alguém na escola? Risadinhas, empurrões, fofocas, apelidos como “bola”, “rolha de poço”, “quatro-olhos”. Todo mundo já testemunhou uma dessas “brincadeirinhas” ou foi vítima delas. Mas esse comportamento, considerado normal por muitos pais, alunos e até professores, está longe de ser inocente. Ele é tão comum a crianças e adolescentes que recebe até um nome especial: *bullying*. Trata-se de um termo em inglês utilizado para designar a prática de atos agressivos entre estudantes. Traduzido ao pé da letra, seria algo como intimidação. Trocando em miúdos: quem sofre com o *bullying* é aquele aluno perseguido, humilhado, intimidado.

E isso não deve ser encarado como brincadeira de criança. Especialistas revelam que esse fenômeno, que acontece no mundo todo, pode provocar nas vítimas desde diminuição na auto-estima até o suicídio. “*Bullying* diz respeito a atitudes agressivas, intencionais e repetidas praticadas por um ou mais alunos contra outro. Portanto, não se trata de brincadeiras ou desentendimentos eventuais. Os estudantes que são alvos de *bullying* sofrem esse tipo de agressão sistematicamente”, explica o médico Aramis Lopes Neto, coordenador do primeiro estudo feito no Brasil a respeito desse assunto. Segundo Aramis, “para os alvos de *bullying*, as consequências podem ser depressão, angústia, baixa auto-estima, estresse, absentismo ou evasão escolar, atitudes de autoflagelação e suicídio, enquanto os autores dessa prática podem adotar o comportamento de risco, atitudes delinquentes ou criminosas e acabar tornando-se adultos violentos”.

Adaptado de: www.educacional.com.br.

Texto 2

Crianças e adolescentes vítimas de *bullying* podem carregar o trauma pela vida toda. De acordo com especialistas, se o problema não for bem resolvido antes de se chegar à idade adulta, sequelas como dificuldades de tomar a iniciativa ou de se expressar podem atrapalhar os relacionamentos pessoais e até profissionais. [...] Em casos extremos, o *bullying* pode levar à morte. Há vítimas que se suicidam e outras que matam os colegas. Foi o que aconteceu na escola Columbine, nos Estados Unidos, quando em 1999 dois colegas mataram 13 pessoas no colégio e se suicidaram. Os adolescentes eram constantemente alvo de piadas de suas turmas.

ensino médio
5
sistema anglo de ensino

Figura 11. Exemplos de trechos de exercícios usados em exames vestibulares de tradicionais instituições de ensino.

Fonte: Anglo, Caderno de Exercícios: 2009, pág. 5.

Há também exercícios para trabalhar o “desenvolvimento” de um texto dissertativo. Na página 11, exercícios 28 e 29, pede-se ao aluno que faça “comentários por analogia” e que discuta “o efeito argumentativo” do anúncio mostrado. Aqui, é importante destacar que o *Sistema Anglo de Ensino* faz uso do verbo-visual, trabalhando anúncios publicitários retirados de sites da internet e de revistas como a *Veja*. Observemos a figura abaixo:

<p>tradas substâncias.</p>	<p>considera essa proposta (do enunciado I) inadequada.</p>
<p>28.</p> <p>a) O anúncio sugere relações entre o produto anunciado e a ilustração. Faça um comentário por analogia explicitando algumas dessas relações.</p> <p>b) Esse anúncio quer convencer o público a consumir um produto. Qual o efeito argumentativo das relações já comentadas?</p> <p>29.</p> <p>Considere a seguinte definição do comentário por tradução: O comentário por tradução opera destacando certas nuances de sentido implícitas em um fato ou opinião, definindo-os segundo a visão analítica do enunciador do texto.</p> <p>a) Pode-se dizer que o anúncio usa a estratégia do comentário por tradução para vender seu produto? Justifique sua resposta.</p> <p>b) Por que essa definição seria preferível a outras?</p>	<p>ensino médio</p> <p>11</p> <p>sistema anglo de ensino</p>

Figura 12. O uso que o Sistema Anglo faz de recursos verbo-visuais, desta vez obtidos em anúncios publicitários e sites da internet, a fim de exercitar o “efeito argumentativo”.
Fonte: Anglo, Caderno de Exercícios: 2009, pág. 11.

Para a “Conclusão” de um texto dissertativo, na página 12, encontramos textos também retirados e adaptados de vestibulares. Como exemplo escolhemos o exercício 41 da UFPR-2007. Neste exercício pede-se que o aluno redija um parágrafo, de 4 a 6 linhas, “que apresente uma conclusão coerente” para um texto citado na página.

Há uma interação que vai desde o conteúdo apresentado nas Apostilas-Caderno até o que compõe os Livros-Textos, culminando com as propostas de exercícios encontradas nos Cadernos de Exercícios analisados, havendo, inclusive, os mesmo títulos para as seções que compõem os exercícios, conforme os quadros 2, 4, 5, 6 (acima) e 7 (na página seguinte).

Obtivemos o seguinte quadro, para a apostila Caderno de Exercícios no que se refere ao ensino de redação textos:

Caderno de Exercícios 1	Caderno de Exercícios 2	Caderno de Exercícios 3	Caderno de Exercícios (Revisânglo)
Capítulo 1 Linguagem falada e linguagem escrita	Capítulo 10 Descrição, Narração e dissertação no jornalismo	Capítulo 20 Estrutura do texto dissertativo	Unidade 1 Apreensão do sentido
Capítulo 2 A importância da escrita	Capítulo 11 Gêneros jornalísticos “descritivos”	Capítulo 21 Coerência textual	Unidade 2 Compreensão do sentido
Capítulo 3 Os gêneros textuais	Capítulo 12 Gêneros jornalísticos “narrativos”	Capítulo 22 Coesão textual	Unidade 3 Textos temáticos e textos figurativos
Capítulo 4 A relação entre gênero e suporte	Capítulo 13 Duas maneiras de expressar opinião - texto figurativo e texto temático		Unidade 4 Propriedades qualificantes do texto dissertativo
Capítulo 5 O texto bem construído	Capítulo 14 Gêneros jornalísticos “dissertativos”		Unidade 5 Argumentatividade
Capítulo 6 Progressão textual	Capítulo 15 Outros gêneros: resenha crítica e charge		Unidade 6 Auditório particular e auditório universal
Capítulo 7 Meios impressos: o jornal e a revista	Capítulo 16 Tipos de texto: a descrição		Unidade 7 Temas mais recorrentes nos exames vestibulares
Capítulo 8 Meios eletrônicos	Capítulo 17 Tipos de texto: a narração		Respostas
Capítulo 9 Meios digitais: a internet	Capítulo 18 Tipos de texto: a dissertação		
	Capítulo 19 O auditório		

Quadro 7. Distribuição dos exercícios referentes aos conteúdos encontrados nas apostilas usadas para as três séries do ensino médio.

CAPÍTULO 4

OS CONCEITOS DE: *RELAÇÕES DIALÓGICAS, TEXTO E GÊNERO DO DISCURSO*

Na esfera da comunicação a individualidade do falante é sempre e em todos os lugares relativa” (MICHAEL HOLQUIST).

O uso eficaz da leitura e escrita, bem como a correta apropriação da linguagem e, portanto, sua produção, por exemplo, por meio de redações de vestibular, está dentro da concepção enunciativa de língua em que Bakhtin defende a “utilização da língua em forma de enunciados”. (BAKHTIN, 1953/1979, p. 279).

Ou seja, para que se possa executar tal habilidade em comunicar por meio da linguagem, faz-se necessário que haja um enunciador - um alguém que vai combinar uma determinada cadeia de palavras, de forma única e inédita, em direção a um ouvinte, que por sua vez passa a compreender tal cadeia de palavras e vai assumir

diante delas uma certa atitude. A essa combinação de palavras chamamos de “enunciado”, que ao ser compreendido pelo receptor - ouvinte, vai provocar neste uma posição de resposta que de forma alguma é de natureza neutra ou imparcial, gerando assim o discurso, que se torna então dialógico, pois o enunciado recebeu um alguém - autor com uma posição discursiva definida (BAKHTIN, 2006 [1963]).

Considerando o fato de que a linguagem tem a característica citada acima de produção de sentidos, nos deparamos com o conceito que permeia as obras de Bakhtin, a saber: a natureza dialógica da linguagem, ou ainda, suas relações dialógicas.

4.1 As Relações dialógicas

Nesta pesquisa, pretende-se observar as noções de relações dialógicas conforme propostas por Bakhtin e seu Círculo, que teve início em Nevel no ano de 1918 com os seguintes participantes: Bakhtin, Iudina, Kagan, Pumpianskii, Voloshinov e Zubakin. Sabe-se que as reuniões do Círculo foram mudadas para Vitebsk em 1919 e então dois outros participantes se juntaram ao grupo, a saber, Medvedev e Sollertinskii. Em 1924, o Círculo vai para Leningrado e recebe contribuições de nomes como Ivan Kanaev, Mikhail Tubianskii, Konstantin Vaginov e outros. Vale a pena ressaltar que, embora o Círculo tenha sido nomeado como “Círculo de Bakhtin”, isso não descaracteriza a importância da contribuição intelectual de seus participantes, que podiam de maneira bastante apropriada ser chamados, juntamente com Bakhtin, de “compartilhadores”.

Ao estudarmos a obra do Círculo, notamos que Bakhtin, desde os anos 20, estava trabalhando com a estética da criação literária como observamos por um de seus trabalhos, o livro Problemas da obra de Dostoiévski, que teve sua primeira edição publicada pela editora Pribói de Leningrado em 1929. Em tal obra, Bakhtin estuda o “objeto estético da obra, o escritor e a forma arquitetônica de seu romance, voltada para valores do mundo humano como a verdade da autoconsciência do indivíduo (“do homem no homem”, segundo Dostoiévski) e a sua comunicação profunda (diálogo) com outro indivíduo” (BAKHTIN, 2003 [1952-1953] p. 438).

Em 1924, Bakhtin escreveu um artigo sobre “a necessidade de a estética da obra de ficção literária basear-se em uma filosofia geral da estética”. Ou seja,

Bakhtin está considerando “autor” e “personagem” como fazendo parte de uma filosofia geral da estética. Desta forma, para ele, o que importava era a relação entre personagem e autor como “participantes do acontecimento estético”. Tal “acontecimento estético” é explicado pela consideração que Bakhtin faz de ‘diálogo como sendo um acontecimento decisivo da comunicação humana’. Por isso, na obra que escreveu sobre Dostoiévski, Bakhtin concebe a polifonia como “acontecimento da interação entre consciências isônomas que não se prestam a uma interpretação comum centrada no enredo e na pragmática” (BAKHTIN, 1972, p. 9).

Após iniciar suas considerações a respeito da estética entre autor e personagem, Bakhtin entre 1936 e 1938 escreveu um trabalho: “O romance de educação e sua importância na história do realismo”, que iniciou uma nova consideração a respeito do estudo do tempo e do espaço no romance, gerando assim a teoria Bakhtiniana do Cronotopo.

A respeito de cronotopo, Machado (2010) faz a seguinte definição: “Cronotopo é uma forma de compreensão da experiência. Em termos de arquitetônica, compreender uma forma acabada de experiências inacabadas [...] um conceito para a observação do comportamento do tempo como dimensão do espaço na narrativa”.

Já de 1959 a 1961, Bakhtin escreveu notas que foram mais tarde intituladas “O problema do texto”, nas quais, ele aborda a concepção de “texto como enunciado”. São destacadas as características das relações dialógicas, ao escrever que ocorrem em todos os tipos de enunciados na comunicação discursiva uma vez que sejam postos em confronto em um mesmo “plano de sentido”. São originadas quando diferentes sujeitos do discurso produzem enunciados e estes se confrontam. É, portanto, a relação com o sentido que se estabelece entre tais enunciados que é dialógica, são as “relações entre índices sociais de valor” e “não apenas o evento da interação face-a-face” (FARACO, 2003, p. 63, 64).

Essas relações são ímpares e não se reduzem a relações lógicas ou mecânicas, elas são percebidas nas muitas vozes que podem ser ouvidas ao serem expressas por meio de um enunciado. Desta maneira, Bakhtin escreveu que, embora dois enunciados possam estar separados pelo tempo e pelo espaço, e possam saber nada um do outro, se houver o que ele chamou de confronto dos sentidos, então teremos relações dialógicas, mesmo que o resultado de tal confronto

apresente uma mínima identidade em algum determinado aspecto, seja ela uma identidade de opinião, ponto de vista, etc.

Na reformulação de sua obra *Problemas da obra de Dostoiévski*, Bakhtin reconhece o “enunciado como um todo discursivo, uma unidade do nível último...” (BAKHTIN, 2003, p. 452). Em Moscou, no ano de 1963, com o lançamento da segunda edição, que foi bastante alterada por Bakhtin entre o segundo semestre de 61 e o primeiro semestre de 62, tendo inclusive o título modificado para *Problemas da poética de Dostoiévski*, ele coloca os problemas das inter-relações dos vários “eus”

que têm consciência e que julgam, introduzindo aí as questões a respeito da polifonia em Dostoiévski. Nesta edição, Bakhtin delimita o “diálogo externo composicionalmente expresso”, do “microdiálogo” e do “grande diálogo do romance que os abarca” (BAKHTIN, 2003, p. 454).

Com a expressão “grande diálogo do romance”, Bakhtin propõe que é o “aspecto comum da questão” que gera as relações dialógicas. Ou seja, se houver ao menos alguma “convergência de sentidos (ainda que seja uma identidade particular do tema, do ponto de vista, etc.)”, haverá então o aspecto comum que gera uma relação dialógica. E mesmo quando não há o chamado por ele de “aspecto comum” baseado nos sentidos entre dois enunciados colocados em confronto, ainda resta o que Bakhtin coloca como sendo o “ponto de vista do terceiro” na cadeia discursiva, ou no diálogo. Ou seja, existe aquele que pode não estar participando ativamente da situação de diálogo, mas que em certa instância entra em contato com tal enunciado e o compreende; tal fato (a compreensão do enunciado), já é suficiente para gerar uma relação dialógica (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 331).

Ao se referir à relação de sentido que gerará as relações dialógicas entre os enunciados, Bakhtin coloca ainda que tais enunciados não são unidades da língua como se fossem estruturas sintáticas, mas que são unidades pertencentes à comunicação discursiva, “que não têm significado mas sentido”. Ou seja, se relacionarão com algum tipo de valor que requererá uma “compreensão responsiva” que também expresse um “juízo de valor” (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 332).

O enunciado não pode mais estar fora da cadeia dialógica, pois ao compreender o sentido de um enunciado ao ler, ouvir, ou ver um enunciado dentro de uma relação dialógica, o entendedor se torna um “participante do diálogo”, um

“terceiro” com uma posição definida. Bakhtin o chama de “terceiro” pois aquele que profere um enunciado (o primeiro, o autor) o profere a um destinatário (um segundo, o receptor), “cuja compreensão responsiva o autor do discurso procura e antecipa”. Ao assim fazer, o autor (primeiro) também lança seu enunciado a um pressuposto destinatário em potencial, um terceiro destinatário, que vai entrar em contato com seu enunciado e vai de alguma maneira compreendê-lo responsivamente, e tal compreensão ganhará sua própria “expressão ideológica concreta” e a palavra “abrirá caminho” respeitando sua característica dialógica de querer sempre ser “ouvida” e compreendida (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 332, 333).

As relações dialógicas ocorrem por meio da linguagem humana e têm como traço essencial o fato de serem relações de natureza semântica, ou seja, estabelecem-se tendo como base as relações de sentido entre enunciados. “São de índole específica: não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas ... nem meramente linguísticas (sintático-composicionais)” (BAKHTIN, 2003 [1959-1961], p. 323).

Quando as palavras de alguém são introduzidas em nosso discurso, tais palavras inevitavelmente tomam uma nova interpretação, a nossa própria, e passam então a sofrer nosso julgamento, nossa avaliação sobre elas. Quando isto acontece, tais palavras (vozes) se tornam “vozes-duplas”. É o que acontece, por exemplo, em nossas conversas no dia-a-dia, em que nosso próprio discurso está cheio de palavras de outros, ao usá-las para dar ênfase, reafirmar nossa própria opinião, aspirações, etc.

A “palavra” é o mediador da interação dialógica que possui como característica sua maleabilidade, já que a palavra “vive” na transferência que ocorre da “boca de uma pessoa para outra, de um contexto para outro, de uma geração para outra”. A palavra não esquece seu próprio caminho e não pode se livrar destes contextos pelos quais percorreu e nos quais entrou (BAKHTIN, 2006 [1929], p. 202).

Ele trata ainda a respeito de “traços” deixados pelo enunciado de um alguém qualquer, onde mesmo se o enunciador de tal enunciado não estiver presente, seria possível identificar a existência de tal sujeito, devido às marcas deixadas por tais “traços” discursivos. Estes exercem uma profunda influência nas palavras (enunciado) que poderão então ser proferidas pelo eventual receptor (leitor, ouvinte, etc.) de tal enunciado. Desta forma, a existência de tais “traços” também

colaboram para o esclarecimento da ideia de “antecipação” do enunciado (BAKHTIN, 2006 [1929]).

As relações dialógicas não existem na língua enquanto sistema, ou seja, enquanto uma sequência de palavras sintaticamente organizadas sob um léxico mental regido por “conjuntos de regras” combinatórios que vão transmitindo relações entre diferentes conceitos (PINKER, 2004 [1994] p. 98). Embora não se possa desconectar as relações dialógicas da língua enquanto um fenômeno concreto, as relações dialógicas possuem uma natureza “extralinguística”. (BAKHTIN, 2006 [1963]).

Ainda no que diz respeito à relação entre dialogismo e o sujeito-autor de determinado enunciado, Bakhtin afirma que, para que se torne discurso, tal enunciado deve receber um “autor”, ou seja, “o criador de um enunciado cuja posição este expressa” e então tal discurso torna-se dialógico. As relações dialógicas podem ser percebidas a partir de várias situações discursivas. Elas são possíveis em vários tipos de enunciados, sejam eles completos ou não, ou seja, mesmo a partir de uma única palavra individual, desde que esta apresente algum traço da posição semântica de alguém enquanto possível destinatário daquele enunciado. E ainda são encontradas relações dialógicas mesmo no enunciado total de um alguém para consigo mesmo, ou analisando as palavras individualmente dentro de seu enunciado (BAKHTIN, 2006 [1963]).

Além do fato de as relações dialógicas ocorrerem quando enunciados são postos em situação de confronto, há ainda algo que Bakhtin considerou como sendo o modo de o enunciador estruturar seu enunciado de forma a mostrar que percebe o enunciado do outro, como que “reagindo” a ele. A este fato, Bakhtin classificou como sendo uma “antecipação” que o enunciador realiza ao perceber e sentir seu ouvinte, leitor, ou qualquer destinatário em geral. Desta maneira, o discurso refrata e reflete em si mesmo quaisquer objeções, julgamentos, pontos de vista, etc., de seu possível receptor, já de forma antecipada.

O enunciador sempre molda seu enunciado não somente se baseando no objeto do enunciado, nem tampouco o molda levando em conta somente seu destinatário. Mas todo enunciador, também estrutura seu enunciado de acordo com a imagem particular na qual molda a crença de que será entendido – crença esta que tem o “lugar de prioridade” em todo enunciado.

Além do mais, o enunciador não constrói seu enunciado obrigatoriamente em direção a um destinatário específico. Ele também o constrói tendo um supra-destinatário pressuposto em mente. Este destinatário ocupará o lugar de um “terceiro”, cuja responsividade discursiva será presumida (HOLQUIST, M; EMERSON, C. 2006, p. 18).

4.2 O texto

Ao tratar a questão do texto, Bakhtin parte de um pressuposto filosófico de análise para que se consiga pensar o texto nas fronteiras das mais diversas esferas do conhecimento, estabelecendo assim as possíveis interseções. Desta forma, Bakhtin coloca que o texto passa a ser o mediador de onde as disciplinas, enquanto ciências humanas, e o pensamento sobre elas, surge. Sem o texto enquanto tal, não há a possibilidade de estudo ou mesmo objeto de pensamento, de pesquisa (BAKHTIN, 2006, p. 103).

Ao avançar o conceito de texto, Bakhtin o classifica como “qualquer conjunto coerente de signos”, abarcando assim diversos estudos, como: música, artes, história, etc. Isto se dá pois todos estes estudos operam com textos providos de acabamento em si mesmos. Este acabamento se insere na ideia bakhtiniana de cronotopo. Ou seja, em um determinado texto, ocorre “a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. Aqui o tempo condensa-se comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história”. (BAKHTIN, 2010, p. 211) Isto implica que o acabamento cronotópico (tempo / espaço) é observável ao se levar em conta tanto o conteúdo quanto a forma de determinado texto enquanto expressão de uma obra; obra esta resultado de pensamentos, experiências, palavras sobre palavras ou textos sobre textos. (BAKHTIN, 2006, p. 103)

De acordo com Holquist (2002), na concepção bakhtiniana de dialogismo, a arquitetônica de uma obra, um texto, se refere às formas que uma situação assume ao considerar seu cronotopo específico. Ele ainda acrescenta que “cronotopo” não é um termo que pode ser indiscriminadamente “invocado”, mas, deve ser um “cronotopo de alguém para alguém sobre alguém”. O cronotopo está ligado a

alguém em uma situação (tanto de tempo quanto de lugar) específica. E por “situação”, Holquist (2002) a coloca como sendo “um lugar que é definido na sua relação com outros elementos no espaço”. No que se refere a este “alguém”, ou a um sujeito humano propriamente dito, salienta-se sua presença necessária, uma vez que as referências a tempo e espaço só fazem sentido a partir de um olhar axiológico, nos quais, portanto, existem valores de julgamento (bom x mal, etc.) atribuídos.

Tal reflexão nos remete a Bakhtin, quando este postula que “não existe álbi” na existência humana, pois qualquer quer seja a resposta ou reação a partir do lugar de cada um na existência, sempre haverá a capacidade de resposta, mesmo no ato da não-resposta diante de um determinado *texto*.

Dentro deste conceito de texto, Bakhtin estava interessado na natureza do pensamento humano nas ciências humanas, dirigido a outros pensamentos, ideias, significados e assim por diante, somente realizados e disponíveis na forma de textos. O texto se torna, sob esta concepção, um enunciado, já que demonstra uma intenção, um plano e a realização deste plano ou intenção. E é a relação entre a intenção e sua realização que determina a natureza de um texto, o que resultará a relações dialógicas tanto entre diferentes textos quanto dentro de um mesmo texto (BAKHTIN, 2006, p. 104).

Para Bakhtin, o texto se exprime por meio da língua enquanto sistema de signos. Sendo assim, se não houver uma língua por trás de um texto, teremos somente um fenômeno da natureza sem significação. Para ele, não há textos puros em si mesmos, mas ao mesmo tempo cada texto é individual, único e irrepetível carregando consigo seu plano e intenção próprios. E mesmo havendo algum tipo de reprodução de um dado texto, esta só pode ser mecânica, uma vez que qualquer retorno ao texto, qualquer repetição ou citação deste, será feita dentro de um novo momento histórico dentro da cadeia comunicativa. No que se refere a sua essência, para Bakhtin, um texto só se desenvolve na fronteira entre duas consciências, dois sujeitos. E sendo assim, a consciência do destinatário não pode de forma alguma ser eliminada ou neutralizada (BAKHTIN, 2006, p. 106, 107).

Conforme Bakhtin, o texto é o resultado da expressão humana e, portanto, inseparável desta, todo ato humano se torna um texto em potencial e pode ser entendido somente no contexto dialógico de seu tempo. Além disso, todo

entendimento de um determinado texto é sempre dialógico em algum ponto e, sempre enriquece nosso entendimento de uma determinada língua enquanto um sistema de signos também. (BAKHTIN, 2006, p. 107, 111).

Para a noção bakhtiniana de texto enquanto texto de cultura, a noção de tempo não é de “sequência ou de duração”, mas sim a “simultaneidade de experiências distintas que emergem em ações, vale dizer, transformações e permanência. Tempo e espaço são, assim, dois lados de um só fenômeno [...]” (MACHADO, 2010, p. 211) .

A ideia de simultaneidade, sob o ponto de vista dialógico do texto de cultura, nos remete à teoria da relatividade de Einstein, na qual uma dada situação só tem sentido em relação à outra. Da mesma maneira, para Bakhtin, todo o significado, toda a ideologia em um texto se constrói a partir de sua relação simultânea com outro texto ideológico no qual a posição do observador é de fundamental importância. Observador este que, se torna um participante ativo nesta relação de simultaneidade que passa a ser experimentada a partir de uma determinada posição, e não apenas percebida passivamente (HOLQUIST, 2002).

O que se estabelece a partir da noção de arquitetônica é a projeção de situações de interação “num espaço que se manifesta igualmente como tempo”, conforme abordado acima pela ideia do cronotopo, no qual diferentes olhares acerca de um objeto se posicionam simultaneamente, gerando possibilidades responsivas que embora simultâneas, não coincidem, gerando a ideia de inacabamento do enunciado. Tal pensamento provocou questionamentos a respeito das noções de tempo absoluto, enquanto tempo cronológico; novamente tocando na questão da relatividade e explicitando o “grande tempo das culturas como um continuum” (MACHADO, 2010: 207, 211).

4.3 Os gêneros do discurso

Iniciando nossa abordagem a respeito dos gêneros do discurso destacamos que “os gêneros discursivos incluem toda sorte de diálogos cotidianos bem como enunciações da vida pública, institucional, artística, científica e filosófica”. Tais “diálogos cotidianos” nos remetem ao que o próprio Bakhtin (2003, p. 262) coloca como constitutivos dos enunciados, orais ou escritos, que são elaborados pela língua em “tipos relativamente estáveis”. Sendo assim, não há limites para a diversidade de maneiras pelas quais uma determinada língua pode se materializar em forma de enunciados já que “são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros de discurso, que cresce e se diferencia [...] em determinado campo” (MACHADO, 2005, p. 155).

Os gêneros podem ser classificados em duas categorias principais: “gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos)”. Mas, em que consiste a diferença? Gêneros primários “que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata”, enquanto que os secundários são de natureza mais complexa como: “romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc; que surgem nas condições de um convívio cultura mais complexo [...] desenvolvido e organizado”. E, à medida que os secundários se desenvolvem, estes passam a recriar formados em situações de comunicação imediata (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Os gêneros do discurso, primários e secundários, constituem o material sobre o qual todos os outros tipos de enunciados são construídos (HOLQUIST, 2002, p. 72). Isto faz com que seja de suma importância entender as diferenças entre eles uma vez que “a própria relação mútua dos gêneros primários e secundários [...] lançam luz sobre a natureza do enunciado (e antes de tudo sobre o complexo problema da relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia)” (BAKHTIN, 2003, p. 264).

Assim, sendo que os gêneros são formas estáveis de um enunciado, o falante escolhe realizar sua “vontade discursiva” por meio da “escolha de um certo gênero de discurso [...] A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e

subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido” (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Toda nossa expressão linguística se dão por meio dos gêneros que por sua vez estruturam-se sobre “formas relativamente estáveis” de enunciados. Desta maneira, a língua pode recorrer a um vasto “repertório de gêneros de discurso orais (e escritos)”. Isto não significa que podemos conscientemente, e o tempo todo, manipular ou conhecer todos os gêneros pelas quais nos expressamos. Na maioria das vezes, falamos, nos expressamos “por gêneros diversos sem suspeitar de sua existência. Até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Mas como adquirimos os gêneros do discurso?

Da mesma maneira como aprendemos a língua materna, “a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática”, nos são dados “os gêneros do discurso”. Por meio do convívio com as pessoas que nos rodeiam e falam nossa língua. Por isso “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas”. A organização de nossa fala, de nossos enunciados e discursos ocorrem por meio dos gêneros, pois “aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras [...] temos a sensação do conjunto do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Ainda comentando a respeito das particularidades que envolvem os gêneros do discurso, ele esclarece que diferentemente das “formas da língua”, as “formas de gênero” são “mais flexíveis, plásticas e livres”. Isto proporciona as muitas possibilidades de “escolha de um determinado gênero”. Tal “diversidade é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação” (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Quando abordamos as noções acerca dos gêneros, nos deparamos também com o conceito de “esferas” da comunicação. As *esferas* são “campos da comunicação” nos quais os enunciados acontecem em forma de gêneros do discurso. Assim, mesmo dominando fluentemente uma determinada língua, algumas

peessoas não se comunicarão corretamente em meio a esferas discursivas cujos gêneros não “dominam na prática”.

Isto quer dizer que quanto mais um falante domina os gêneros em uma determinada língua, mais facilmente os empregará de forma que possa refletir “de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação” (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Bakhtin classifica os gêneros do discurso em uma determinada língua como sendo “enunciados obrigatórios” no sentido em que aos falantes de uma língua são dadas não só “as formas da língua nacional” como por exemplo: o vocabulário e a estrutura sintático-gramatical, mas também os gêneros, só que estes últimos de caráter “bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos” (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Apesar de os gêneros serem mais “flexíveis” como colocou Bakhtin, isso não significa que o falante possa combiná-los de maneiras totalmente livres. Isto porque os gêneros não são criações individuais dos falantes de uma língua, já que os gêneros “são dados” aos falantes pelo meio social em que nascem, crescem, e vivem. Entendemos o que Bakhtin quis dizer quando abordou o caráter “normativo” dos gêneros do discurso. Ou seja, ao usar determinado gênero o falante deve observar suas condições de uso dentro de contextos específicos.

As escolhas que fazemos pelo uso de determinado gênero são feitas “do ponto de vista de um enunciado inteiro que se apresenta à nossa imaginação discursiva e determina nossa escolha”. Assim, ao fazer escolhas sobre quais palavras um falante irá empregar, este as retira de outros enunciados que se assemelham pelo “tema, pela composição, pelo estilo [...], segundo a sua especificação de gênero”. Desta maneira, um determinado gênero do discurso “tem sua expressão típica”, ou seja, vai corresponder a uma “situação típica da comunicação discursiva”, ou a um “tema típico” (BAKHTIN, 2003, p. 293).

Para entendermos determinado gênero é imprescindível que consideremos a relação do falante (que emprega tal gênero) para com aquele (s) a quem dirige seu enunciado. Deste modo as seguintes palavras de Bakhtin nos ajudam a entender melhor este conceito a respeito dos gêneros:

O direcionamento, o endereçamento do enunciado é sua peculiaridade constitutiva sem a qual não há nem pode haver enunciado. As várias formas típicas de tal direcionamento e as diferentes concepções típicas de destinatários são peculiaridades constitutivas típicas e determinantes dos diferentes gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 305).

CAPÍTULO 5

SISTEMA ANGLO DE ENSINO: UM PRODUTO PARA A ESCRITA

A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação (MIKHAIL BAKHTIN / VOLOCHINOV).

Após apresentarmos os modos de organização e metodologias das apostilas do Sistema Anglo de Ensino, bem como discutirmos as concepções que envolvem a escrita, sua produção, e a relação desta com as redações pré-vestibulares e o exame vestibular em si, trataremos, de analisar os aspectos relativos ao conteúdo das apostilas em confronto com algumas das noções bakhtinianas para análise do discurso.

5.1 Escrita como *produto* para o ensino

Considerarmos a escrita como sendo um produto social cujas bases estão ligadas aos aspectos abordados no Capítulo 1 deste trabalho, ou seja, à transferência de tecnologia e técnicas ligadas à tradição cultural ocorrida desde as mais primitivas civilizações criando, assim, todo um sistema linguístico, que nos faz entender que o fator social tem estreita relação com esta área da linguagem.

Desde os filósofos greco-latinos constatamos que o domínio linguístico foi e tem sido essencial colaborador para a criação e desenvolvimento das identidades nacionais que mobilizam as culturas. Desde os primórdios de formação e elaboração das primeiras gramáticas da língua portuguesa, houve uma forte tendência à unificação de aspectos gramaticais, por exemplo, relacionados à cultura da escrita, tornando-a um “instrumento pedagógico”. Assim, a instrumentação da língua portuguesa foi responsável por transferir os conhecimentos do Latim para o vernáculo.

Entender o princípio das técnicas da escrita nos são úteis uma vez que o foco de nosso trabalho visa analisar de que modos ocorre e se estrutura o texto escrito a partir do ensino de produção da dissertação a um aluno prestes a realizar uma redação de exame vestibular cujas características contemplam desde os filósofos clássicos - como Aristóteles - até outros recursos mais modernos para a elaboração da argumentação.

No material apostilado do *Sistema Anglo de Ensino*, há explicações a respeito da necessidade de “se traduzir textos de outra língua para o português” e as dificuldades que envolvem tal capacidade. No item 2, há o subtítulo: *Escrever é “se traduzir”*. Sob esse subtítulo o material aborda as questões relativas à “tradução” que os falantes de uma língua necessitam realizar ao, por exemplo, traduzir pensamentos ou linguagem falada em textos escritos, como podemos ler a seguir:

Por isso, ao escrever, também é preciso traduzir, tornar o texto falado algo interessante de ser lido, explorando os recursos que a escrita oferece, para tentar criar um efeito semelhante ao da fala. Embora você fale e escreva na mesma língua, há muitas diferenças entre o ato de falar e o ato de escrever, de modo que há muitas adaptações a serem feitas. É preciso se traduzir! (ANGLO, 2005, p. 6).

Desta forma, o *Sistema Anglo de Ensino* aborda a capacidade de se *traduzir* por meio da linguagem, estabelecendo uma comparação entre a tradução que podemos fazer literalmente de uma língua a outra, bem como traduções que fazemos dentro de nossa própria língua, ao transitarmos, por exemplo, entre a oralidade e a escrita.

No Capítulo 1, encontramos a referência de que “a escrita é outro papo”. A justificativa é que na escrita “tudo muda de figura. O texto fica registrado em um suporte, como o papel ou a tela do computador [...]” (ANGLO, 2005, p. 8).

Ainda tratando da escrita, queremos destacar a seguinte afirmação:

[...] escrever não pode ser espontâneo como a fala, pois exige planejamento prévio e responsabilidade. Cada palavra deve ser pensada. [...] o texto, uma vez acabado, torna-se autônomo, deve ser entendido sem que o leitor precise recorrer a nenhuma explicação adicional. (ANGLO, 2005, p. 8).

Com estas características sobre a escrita nota-se que a escrita é entendida como *tecnologia*. As transferências de técnicas de escrita que acompanharam o desenvolvimento das sociedades e nacionalidades tais como as conhecemos atualmente estabelecem relações dialógicas com o Livro-Texto 1, do *Sistema Anglo de Ensino*, mais especificamente entre língua falada e língua escrita, ao ensinar ao aluno aspectos envolvidos no entendimento do bom uso da escrita enquanto forma de linguagem e ferramenta de comunicação.

No Capítulo 2, do Livro-Texto 1, o *Sistema Anglo de Ensino* traz o aspecto do “código” linguístico. O material destaca a necessidade de se dominar o código linguístico a fim de poder se estabelecer comunicação. “A escrita é um código como qualquer outro; portanto, para ter utilidade, exige respeito a suas regras”, assim, o material passa a salientar a importância de desenvolvermos a competência no domínio do “código verbal da língua portuguesa” (ANGLO, 2005, p. 13).

Nas Aulas 1 e 2, sob o título *Linguagem falada e linguagem escrita*, há a seguinte explicação ao aluno que nos faz pensar a respeito da transferência de tecnologias por meio da escrita:

1. Quando tentamos traduzir textos de outra língua para o Português percebemos que, muitas vezes, **para aproximar-se do sentido original é preciso “inventar”, criar frases diferentes das do texto estrangeiro**, explorando os recursos que a Língua Portuguesa oferece.
2. Esse mesmo desafio é vivido quando tentamos colocar no papel um diálogo ou uma fala que nos pareceram marcantes: **nem tudo que funciona no bate-papo fica bem por escrito... Ao redigir é preciso tornar o texto falado algo interessante de ser lido, explorando os recursos da escrita para tentar criar um efeito semelhante ao da fala**. É uma grande ilusão pensar que a escrita seja mero registro gráfico da fala, como se fosse possível “desenhar uma conversa”. Há tantas adaptações a fazer, que é preciso “se traduzir”. - grifo nosso. (ANGLO, 2005, p. 8).

Ao aluno é ensinado que é necessário transferir o conteúdo de, por exemplo uma conversa oral, ou mesmo uma língua estrangeira, como que traduzindo-o para que se adapte à linguagem escrita, à língua vernácula ou mesmo de uma situação oral para um “registro gráfico”. Dessa forma percebemos que desde o início das atividades que visam o ensino da produção escrita, o *Sistema Anglo de Ensino* vai mostrando as especificidades que compreendem o entendimento e o domínio da escrita enquanto tecnologia a ser aprendida e *know-how* a ser desenvolvido. Assim, há a ênfase na prática da escrita como podemos comprovar nas palavras abaixo:

É preciso equipar-se e exercitar-se para ter controle sobre o que se escreve, para direcionar adequadamente cada texto à sua finalidade [...] A meta do nosso curso de Redação é propor atividades que permitam um domínio dos recursos necessários para esse bom desempenho.
(ANGLO, 2005, p. 9).

O *Sistema Anglo de Ensino* justifica ao aluno a importância de se dominar os recursos da escrita nas Aulas 5 e 6, ainda da mesma Apostila, ao mencionar que o domínio da escrita mostra-se fundamental para “atuar” em sociedade e “sobretudo, para a vida profissional”. Tal aspecto é interessante do ponto de vista de que a escrita foi necessária e utilizada para se organizar os primeiros povos europeus cujas bases sustentam e organizam as sociedades até os dias de hoje. Destacamos aqui a proporção social que assume a escrita, e tal característica é trazido ao aluno conforme pode-se verificar no trecho abaixo:

5. A escrita, como qualquer código, é uma combinação coletiva, um conjunto de regras adotadas por um certo grupo social. Sua natureza encoraja o planejamento e a organização das ideias, por isso o desleixo com a escrita é muito malvisto. O código escrito é menos tolerante que o oral com as desobediências a suas regras e padrões. (ANGLO, 2005, p. 13).

Observamos a ênfase dada ao fato de o texto escrito necessitar estar bem “arquitetado”, já que “por meio das palavras (quando falamos ou escrevemos), podemos interpretar a realidade, construir novos mundos, [...] por causa de seu poder de interferir na realidade”. Neste trecho pode-se notar que o *Sistema Anglo de Ensino* introduz aspectos relacionados à capacidade argumentativa dos textos escritos cujos objetivos sejam os de conquistar o interlocutor, convencê-lo, persuadi-lo, etc (ANGLO, 2005, p. 10).

Nas Aulas 21 e 22, destacam-se os fatores que envolvem a coesão e a coerência nos textos escritos, pois “um texto não é um mero aglomerado de frases ou um conjunto desordenado de palavras – é uma combinação de sentidos que forma sua unidade, em que cada elemento tem utilidade para a construção do todo” (ANGLO, 2005, p. 16).

A escrita desempenha um papel vital enquanto tecnologia linguística cuja ferramenta de expressão se dá por meios dos textos escritos. Conforme mostrado no capítulo 1 deste trabalho, os textos escritos foram e são os responsáveis pela fixação dos saberes linguísticos, saberes estes que se apoiarão sobre determinadas regras escritas que norteiam os mais diversos usos da língua escrita, e sob um viés bakhtiniano, podemos afirmar que tais regras linguísticas são resultado da necessidade de organizar os textos nas diferentes possibilidades de gêneros que serão usados por determinada comunidade linguística dentro das muitas esferas da vida.

Aprender a escrever, a produzir textos escritos, dentro de uma esfera específica, faz parte dos contextos de aprendizado de uma língua. Existe um sistema de códigos que regem as línguas e a realização dos textos enquanto produtos de tais sistemas.

A respeito destes sistemas, vimos que tanto a lógica quanto a retórica clássica funcionava e funciona como regulador da produção textual (sejam desde os textos orais da época dos filósofos clássicos até os textos escritos da atualidade). Havia

certos motivos que justificavam a formação de tais sistemas reguladores, fossem a administração das cidades-estado greco-latinas, ou mesmo o domínio de práticas comerciais. Mais tarde na história, com a vernaculização dos idiomas europeus como o latim, tornaram-se mais evidentes as formas em que as línguas refletiam a organização cultural em suas respectivas sociedades.

Tanto a gramática quanto o dicionário são exemplos de como as línguas se instrumentaram dando aos indivíduos a capacidade de transferir as tecnologias de uma língua a outra. A produção escrita de uma língua seria um exemplo e um meio de se realizar tal transferência de tecnologia.

5.2 Diferentes modalidades de *texto escrito*

Após termos abordado alguns aspectos da escrita enquanto produto tecnológico destinado ao ensino, e julgando ser importante tratar não somente o modo em que o *Sistema Anglo de Ensino* lida com o ensino de produção do texto dissertativo - objeto de nossa pesquisa; passaremos a discutir as relações no material para o ensino de modalidades diferentes de texto escrito, tanto a descrição quanto a narração, uma vez que julgamos necessária a compreensão de toda a materialidade linguística contida nas apostilas a fim de entendermos as relações dialógicas possíveis de serem estabelecidas.

Refletindo mais a respeito do conceito que envolve o ensinar a produzir textos escritos, queremos relembrar a própria concepção de *texto* sob o viés bakhtiniano da materialidade linguística. Para Bakhtin, *texto* é “qualquer conjunto coerente de signos”, que forma um *enunciado* e se propaga por diversos meios semióticos como: música, artes, gêneros do discurso escritos, história, material didático, etc. Isto se dá pois todos estes operam com textos providos de acabamento em si mesmos. Quando nos referimos a textos enquanto enunciados, não nos limitamos apenas ao texto verbal escrito, no entanto, daremos maior atenção ao conjunto sóico verbal e verbo-visual no decorrer desta análise que tem como base um contexto verbo-visual prevalecente, já que se trata de material didático apostilado impresso.

Voltando ao material apostilado do *Sistema Anglo de Ensino*, especificamente ao Livro-Texto 3, Capítulo 20, nos deparamos com a concepção de que não há “novidade” nos textos. A justificativa apresentada no material é a seguinte:

Entender a estrutura dos tipos textuais nos ajuda a desfazer a impressão de que, quando lemos um texto, estamos diante de uma criação totalmente original e única, [...], o conhecimento dos tipos ajuda a desfazer a ilusão de novidade.

Trata-se de uma ilusão porque, sob certo aspecto, **nada é tão novo que não aproveite nenhuma parcela do que já foi criado [...]** Nesse sentido, as descrições, narrações e dissertações são **maneiras consagradas** de ordenar a realidade. - Grifo nosso.
(ANGLO, 2009, p. 6).

Sob estes aspectos, podemos afirmar que o *Sistema Anglo de Ensino* recupera a ideia bakhtiniana de os enunciados, por meio de textos, entrarem para a cadeia dialógica, ao ser possível que tal enunciado seja reconhecido ou mesmo recuperado por outros enunciados provenientes de enunciadores diferentes que buscam sempre uma compreensão responsiva de tal enunciado.

A fim de ilustrar as afirmações presentes no Livro-Texto, acima, há uma comparação entre *textos* e *catedrais*, conforme já apresentamos na descrição do material contida no Capítulo 3 do presente trabalho. Ao estabelecer tal comparação, o *Sistema Anglo de Ensino* destaca que embora a arquitetura envolvida nos projetos de construção de catedrais apresentem a ideia de se tratarem de estruturas completamente diferentes, na realidade, todas têm “semelhanças estruturais”. Percebe-se, assim, que o *Sistema Anglo de Ensino* compara as estruturais arquitetônicas de obras (como as Catedrais) às estruturas de diferentes tipos de textos, ambos (tanto as Catedrais quanto os textos) produtos sociais.

Há no Livro-Texto 3 a seguinte explicação:

[...] uma catedral, como todo tipo de obra arquitetônica, é construída com base em certos procedimentos que se repetem com regularidade em diversas construções do gênero. [...]

A mesma coisa pode ocorrer com textos [...] Na estrutura superficial, pode haver diferenças gritantes entre os significados; apesar disso, podemos encontrar semelhanças surpreendentes se os analisarmos na sua estrutura profunda.

Assim como existem certos modelos genéricos, válidos para tipos variados de construção arquitetônica, existem também modelos similares para a construção escrita. (ANGLO, 2009, p. 9).

Parece-nos que o objetivo é mostrar ao aluno que à medida em que conhece as formas existentes de se produzir um texto, tornará possível, então, que seu texto seja entendido e reconhecido por seu interlocutor. As ilustrações de exemplos de catedrais fornecidas no Livro-Texto 3 são de catedrais européias francesas, localizadas em Paris. Esse uso remete à importância de sempre se recorrer à tradição para se justificar, explicar ou exemplificar as colocações presentes nos materiais apostilados. E nada mais tradicional, para se ilustrar os modelos de textos escritos, do que recorrer às catedrais francesas construídas entre os anos de 1100 e 1200 (como é o caso da Catedral de Notre-Dame, Paris, construída entre 1163 e 1250, ilustrada no material). Espera-se que não haja motivos para contestação diante da força que tais modelos, ancorados na tradição, apresentam.

Outra possibilidade quanto ao uso de tal referência às catedrais européias e sua relação com a produção de textos escritos pode ter a ver com o fato de que a “palavra comporta duas faces Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém [...] a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”. Isto nos faz pensar na posição ocupada pelo *Sistema Anglo de Ensino* enquanto enunciador-autor dos enunciados contidos em seu material apostilado. Assume-se como destinatário um interlocutor (alunos) que sejam capazes de dialogar com sua visão de mundo adotada. Considerando que nenhum enunciado é neutro e nenhum enunciador tem, assim, álibi para as relações semânticas oriundas de seu enunciado, podemos concluir que o *Sistema Anglo de Ensino* espera atingir um determinado tipo específico de público elitizado, destinatário de seu material. Tal público tem que ser um que, de certa forma, seja capaz de entender o repertório por trás do que seja uma catedral francesa, por exemplo. Ou ainda, seu interlocutor deve ser alguém que já tenha tido contato com os clássicos da pintura, como Van Gogh, pintor holandês; e já tenha visto um autorretrato alemão ou de outros artistas consagrados (BAKHTIN / VOLOCHINOV (2006) [1929], p. 117) .

No que se refere aos textos escritos, o aluno deve aprender a manejá-los bem, entender seus padrões, pois, como os traços comuns às catedrais, são compartilhados e usados na produção de variados tipos de textos, pois, “o conhecimento desses modelos ou planos de construção é indispensável tanto para

quem interpreta quanto para quem produz textos” (ANGLO, 2009, ensino médio, p. 9).

5.3 Os diálogos entre *tipos textuais*: particularidades

O *Sistema Anglo de Ensino* dá um destaque para três tipos de texto, conforme expressado pelo próprio material apostilado, sendo estes: *a descrição, a narração e a dissertação*. Tais tipos textuais são classificados, como fazendo parte da *tradição escolar*, sendo “[...] três tipos de textos mais comuns na *tradição escolar*: a descrição, a narração e a dissertação” (ANGLO, 2009, p. 8). - Grifo nosso.

Primeiramente, trataremos neste momento de analisar os aspectos atribuídos ao texto *descritivo*. Encontramos uma representação do quadro “Café Noturno em Asles”, Setembro de 1888, de Van Gogh, que visa ilustrar como os textos são criados. O que nos chama a atenção aqui, é que o próprio *Sistema Anglo de Ensino* adota a concepção bakhtiniana para texto, enquanto enunciado, como algo além do texto linguístico verbal. Ao comparar a construção de um texto à pintura de um quadro o material traz a seguinte explicação: “A leitura dos comentários de Van Gogh sobre seu próprio quadro confirma a tese de que *todo texto* é construído com um propósito [...]” (ANGLO, 2009, p. 31) - Grifo nosso.

Explicando mais ao aluno sobre as características do texto descritivo (ao que parece, neste momento, se referindo somente ao texto verbal), o material compara a descrição a um “retrato verbal de dado objeto”. E explicita: “É descritivo o texto que tem por finalidade retratar algo, e não contar uma história ou desenvolver um raciocínio [...]”. E, o *Sistema Anglo de Ensino*, procura em todo momento comparar a produção de um texto descritivo a pinturas, ou fotografias, lemos:

As lentes utilizadas para captar traços de um objeto são sobretudo os instrumentos da percepção, isto é, os cinco sentidos: a visão, a audição, o tato, o olfato e o paladar. **As tintas para pintá-lo**, para retratá-lo verbalmente, destacando seus traços percebidos pelos sentidos, são os adjetivos e as locuções adjetivas [...] - Grifo nosso. (ANGLO, 2009, p. 32).

Também na Apostila-Caderno 2, que faz par com o Livro-Texto, nas Aulas 25 e 26, páginas 7 e 8, encontramos outro exemplo desta articulação se ao ensinar a produção do texto descritivo.

Antes de apresentar a tela “As meninas”, pintada por Diego Velázquez, em 1656, há a explicação ao aluno de que “transformar uma imagem em palavras nem sempre é tarefa fácil”. Pede-se ao aluno para supor que tenha visto a tela e que, depois, fosse descrevê-la a amigos por meio de “um pequeno texto descritivo apresentando os elementos essenciais da pintura e algumas de suas impressões sobre ela”. Tanto no Livro-Texto, cujo objetivo é o de trazer ao aluno o conteúdo teórico, quanto na Apostila-Caderno, destinada ao uso em sala de aula, há um mesmo padrão de ensino que se apóia sobre o uso de recursos da linguagem verbo-visual para fins didáticos.

No que se refere ao texto *narrativo*, o *Sistema Anglo de Ensino* destaca que, quando

há uma sequência temporal entre os fatos relatados, uma progressão de acontecimentos, uma relação de anterioridade e posterioridade entre eles, há, enfim, transformações. Trata-se, portanto, de um texto narrativo. (ANGLO, 2009, p. 35).

Sobre estas “transformações” na narrativa, o *Sistema Anglo de Ensino* as classifica como sendo “sequências canônicas³⁰” de desenvolvimento deste tipo de texto. Assim, de acordo com o material, são quatro transformações:

1ª transformação: a personagem adquire o desejo para fazer algo.

2ª transformação: a personagem adquire a competência para realizar seu desejo.

3ª transformação: a personagem age.

4ª transformação: oferece-se prêmios ou castigos à personagem por ter executado seu desejo.

O que queremos destacar a respeito das explicações envolvendo o ensino de produção do texto narrativo é o fato de que o *Sistema Anglo de Ensino* procura sempre ancorar suas justificativas às explicações apresentadas, na autoridade da tradição ao apresentá-las ao aluno. Assim, fazer parte do *cânone* garantirá que o

³⁰ Conforme explicação para o termo “canônica”, no próprio material: “aquele que segue modelos ou padrões da tradição” (Anglo: 2008, ensino médio, pág. 40).

texto seja aceito e esteja dentro das expectativas de todo o sistema linguístico estabelecido socialmente.

Nesta sequência a respeito dos tipos textuais, temos o *texto dissertativo*, alvo principal de nossa atenção pois, como já abordamos em capítulos anteriores, a razão por tal escolha se apóia no fato de o próprio material apostilado com o qual estamos lidando priorizar o ensino da estrutura do texto dissertativo. A “maior parte dos exames vestibulares” exige o texto dissertativo. Um outro aspecto que justifica sua prioridade é que “a dissertação nos permite participar de forma ativa do diálogo social”, pois, por meio dela “fazemos julgamentos críticos da realidade, apresentamos nossa opinião [...] assumimos e defendemos nossa visão de mundo - nossas interpretações, nossas crenças, nosso julgamento” (ANGLO, 2009, p. 9).

O aspecto característico do texto dissertativo envolve defendermos uma opinião reforça que, em uma dissertação, há uma tese a ser defendida, chegando-se a uma conclusão, e isto está de acordo com o que o *Sistema Anglo de Ensino* defende a respeito do texto bem construído. De acordo com o material, o bom texto é aquele que atinge o resultado programado. Tal busca pelo “programado” remete à característica do enunciado apresentada por Bakhtin no que se refere à sua capacidade de *antecipação*. Nas concepções bakhtinianas para o discurso, um enunciador ao formular, proferir seu enunciado, busca sempre antecipar quaisquer julgamentos, pontos de vista, questionamentos que possam surgir ao atingirem seu interlocutor.

Em outras palavras, não há neutralidade e muito menos falta de motivos ao se produzir, ou arquitetar um texto. Especialmente em se tratando de textos dissertativos que são produzidos com o objetivo de se conquistar a aprovação de uma banca examinadora de exames vestibulares. O aluno, em outras palavras, deve *antecipar* este seu interlocutor (no caso a banca) moldando seu enunciado em direção a ele. Afinal, o melhor modo de acertar é apoiar-se na tradição cultural, escrita, dos modelos clássicos já cristalizados em nossa cultura!

Como já mostramos no capítulo 3, que descreve o material apostilado, o *Sistema Anglo de Ensino* chama explicitamente a estrutura dissertativa de “ortodoxa” e, como tal, se constituindo de três partes: Introdução; Desenvolvimento e Conclusão.

No que diz respeito a estas três partes do texto dissertativo, nas Aulas 5 e 6 da Apostila-Caderno, o *Sistema Anglo de Ensino* chama a atenção para “o núcleo do processo de argumentação”. Tal “núcleo” será o responsável por “expandir” o foco apresentado na introdução da dissertação, a fim de defender o tese do enunciador / escritor. Não é de se surpreender então que o modelo clássico de retórica aristotélica seja aquele adotado no material.

5.4 O enfoque *argumentativo*

No primeiro capítulo deste trabalho, acerca do enfoque argumentativo que a linguagem humana pode assumir, constatamos que o modo de raciocinar criado por Aristóteles e que privilegia o encadeamento lógico do raciocínio está presente no ensino de produção de textos escritos, da atualidade, que visam o exame vestibular.

Se, desde os filósofos, a linguagem envolve aspectos que vão além do mero encadeamento de palavras isoladas para que se produza o *logos* (discurso), tal fato nos remete às concepções bakhtinianas para enunciado e discurso, já que para Bakhtin a comunicação humana, enquanto possibilidade dialógica, se dá quando no mínimo dois enunciados são postos em confronto em um mesmo “plano de sentido”. Tal confronto possibilitará que hajam relações dialógicas, pois, no limite do confronto de enunciados várias “vozes” falam e são ouvidas, vozes estas que ecoam de pontos de vista de outros autores anteriores àquele enunciado, identidade de opiniões, “aspectos comuns”, etc.

Apesar de o ser humano combinar tais enunciados dotados de uma certa arbitrariedade de escolha sobre quais palavras, por exemplo, usará para produzir um enunciado, há certas premissas básicas às quais não há como escapar se pretendemos produzir algum sentido e que nossas ideias sejam entendidas, aceitas, refutadas, obedecidas, etc. A comunicação constitui-se de um evento social e que, portanto, é regida por normas sociais para a interação. Tais normas sociais são, por sua vez, estabelecidas e realizadas, por exemplo, dentro de uma determinada *esfera* de comunicação, estruturadas para circularem em gêneros específicos da

linguagem, por meio de um texto que se define dentro de um espaço e tempo específicos³¹ sob o olhar axiológico de um determinado sujeito.

O que Bakhtin postula sobre o álibi da existência, ou seja, quando o ser humano produz um determinado enunciado e este, por sua vez, deixa o indivíduo e adquire o aspecto social, regido pelas regras da sociedade, a conclusão é que não há a possibilidade de haver neutralidade na comunicação. Ao comunicar, expressar algo, o sujeito emite também a possibilidade de resposta, de reação, de questionamento por parte do outro, seu interlocutor real ou imaginário, presente ou projetado sobre o passado ou futuro.

Ao tratarmos os enunciados destacamos que estes se materializam em *textos*. Tais textos realizam os planos e intenções do enunciado uma vez que transmitem o pensamento humano e as ideias humanas a outros pensamentos e ideias. A natureza de um texto será determinada pela relação entre a intenção e a realização deste. Daí a necessidade de usarmos signos linguísticos para veicularmos tais textos que, embora sejam únicos e irrepetíveis do ponto de vista do indivíduo, jamais serão puros e totalmente originais já que toda e qualquer repetição de um texto se dará em um momento histórico diferente dentro da cadeia comunicativa.

Discorrendo um pouco mais a respeito da lógica e retórica entramos no campo da capacidade de se produzir argumentos por meio de encadeamentos discursivos produtores de linguagem, recurso exclusivo do homem enquanto possuidor do *logos*. À capacidade humana de escolher seus encadeamentos de enunciados em um determinado texto resulta na função argumentativa da linguagem, função esta que cria esquemas de raciocínios no intuito de se chegar a uma determinada conclusão, visando o convencimento ou a aprovação, adesão do interlocutor. A referência ao texto como sendo uma combinação de sentidos nos lembra as concepções de lógica Aristotélica ligada aos encadeamentos de enunciados para que ocorra o raciocínio de modo claro, coeso e lógico.

Podemos aqui estabelecer também um paralelo com teorias mais recentes da argumentação como aquelas contidas no *Tratado da Argumentação* de Perelman-Tyteca. Neste também encontramos os aspectos mencionados acima sobre os

³¹ Aqui, nos referimos à ideia bakhtiniana para Cronotopo.

modos em que podemos concatenar as ideias em estruturas argumentativas que visam a adesão do auditório.

Tanto as concepções de Retórica Aristotélica quanto as noções acerca da argumentação contidas nas teorias mais modernas, a exemplo do Tratado da Argumentação de Perelman-Tyteca mencionado no capítulo 1 do presente trabalho, não se destinavam à sala de aula, ou mesmo a alimentar o conteúdo de projetos didáticos de qualquer natureza: livros, apostilas, caderno de exercícios, etc.

Queremos destacar as observações apresentadas por Geraldi (2003) quando abordou questões relacionadas “à correlação entre o trabalho científico e o trabalho de ensino, ou seja, a articulação entre o conhecimento que se tem a propósito da língua e seu ensino”.

Chamamos a atenção para o termo “fetichização” do ensino. O que ocorre dentro da esfera da educação é que nesta há a fetichização do “produto do trabalho científico” por parte “do ensino”. A esfera educacional desconsidera todo o “processo de produção do trabalho científico que produziu as descrições e explicações ensinadas” em seus materiais didáticos: livros, apostilas, cadernos de exercícios, etc. Este “processo de produção”, tem a ver com a criação do objeto de estudo científico que jamais se esgota em si, ou procura estabilidade permanente, pois, “neste processo de construção e desconstrução faz-se a história da ciência”. E o que percebemos, a partir de materiais didáticos destinados e produzidos pela e para a esfera de ensino, é que toma-se um determinado conhecimento científico como um produto acabado, delimitado em si mesmo, pronto a ser vendido no mercado educacional (GERALDI, 2003, p. 74).

Essa relação, fruto do “mercantilismo”, faz com que surjam novas “identidades”, assim, “o mestre já não se constitui pelo saber que produz, mas por saber um saber produzido que ele transmite”. O resultado foi que, ao invés de “discípulos”, passamos a ter “alunos” (GERALDI, 2003, p. 87).

Muda-se o cenário social, diferentemente daquele de outrora (na antiguidade clássica) no qual mestres e discípulos eram “interlocutores” produtores de conhecimento, para a modernidade quando o professor será aquele que “domina o produto do trabalho científico”, sempre perseguindo as novas tendências em pesquisas científicas (não realizadas, obviamente, por ele próprio). Desta forma, constrói-se o “conteúdo de ensino, proveniente da articulação “entre os

conhecimentos com as necessidades [...] da transmissão destes conhecimentos” (GERALDI, 2003, p. 88).

No caso das apostilas do *Sistema Anglo de Ensino*, foco de nosso estudo, e e com especial atenção voltada para o ensino de produção do texto dissertativo, observamos que tal construção de conteúdos para o ensino de produção de textos dissertativos se dá como fruto da articulação de conceitos da Retórica no tocante à lógica e à argumentação que, na antiguidade clássica, ocorria no discurso oral, passando por teorias científicas mais recentes, como as de argumentação já citadas, levando ao produto - apostilas - cujo objetivo é funcionar como transmissores, de tal articulação entre conceitos científicos, a alunos exercendo o papel social de consumidores ávidos por saciarem sua necessidade de estarem devidamente aptos a encarar concorridos exames vestibulares que acredita-se levarão, por sua vez, ao alcance do conhecimento acadêmico que resultará em um futuro próspero e bem sucedido. Notamos então que o *Sistema Anglo de Ensino* didatiza tais conceitos densos a respeito da argumentação em textos escritos, tanto do ponto de vista da Retórica Aristotélica quanto de obras mais recentes, transpondo tais noções ao longo das apostilas.

Ocorre uma “cristalização em verdade absoluta” de conceitos (muitas vezes hipotéticos) teorizados pela ciência, resultando nos produtos didáticos para fins específicos, usados dentro da esfera escolar para ensino-aprendizagem.

5.5 Gêneros: do discurso ou do texto?

De acordo com as concepções bakhtinianas para gênero do discurso, podemos classificar os gêneros como parte de duas grandes categorias: os primários e os secundários. Sendo que, estes últimos, se aplicam a gêneros mais complexos, que vão além das situações imediatas da comunicação cotidiana e, por esta razão, se referem a contextos mais elaborados, relativamente estáveis e específicos como: e-mails, pesquisas científicas, artigos publicitários, romances, etc. Entendemos que apesar desta classificação, os gêneros são “realidades interdependentes” que muitas vezes transitam entre si (FARACO, 2006, p. 117).

Os “gêneros são rotinas sociais de nosso dia-a-dia”, ou seja, apesar de se enquadrarem em “rotinas sociais”, o aspecto destacado por ele foi o que a concepção bakhtiniana para gêneros como sendo “relativamente estáveis” pode significar. Parece que a classificação bakhtiniana para gêneros como sendo enunciados “relativamente estáveis” chama a atenção muito mais para seu caráter “relativo” do que para o “estável”. Isto ocorre uma vez que “a noção de relatividade parece sobrepor-se aos aspectos estritamente formais e captar melhor os aspectos históricos e as fronteiras fluidas dos gêneros” (MARCUSCHI, 2008, p. 15).

Apesar do aspecto fluido para os gêneros, apontado acima, estes “têm uma identidade e eles são entidades poderosas que na produção textual nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias”. Tal observação nos leva de volta ao que já havíamos tratado a respeito do ensino de produção do texto dissertativo. Parece válido estabelecermos, aqui, nosso ponto de vista ao tratarmos de nosso objeto de pesquisa. Com isto, não queremos dizer que o ensino de produção do texto dissertativo, ou o próprio texto dissertativo sejam gêneros do discurso em si, no entanto, queremos sinalizar que as concepções acerca dos gêneros do discurso nos interessam uma vez que estamos diante do ensino de uma modalidade da escrita, o texto dissertativo (gênero textual), que por sua vez é veiculado no gênero do discurso *redação pré-vestibular* (MARCUSCHI, 2008, p. 16).

Ao observarmos o que o próprio material apostilado tem a dizer a este respeito, pareceu-nos que o *Sistema Anglo de Ensino* tenta estabelecer a diferença, para o aluno, entre os *tipos textuais* e *gêneros do discurso*. O que se observa, quando nos voltamos à teoria bakhtiniana para os gêneros do discurso, é um equívoco de terminologias.

Logo no Livro-Texto 1, no Capítulo 3 intitulado *Os gêneros textuais*, página 15, notamos exemplos que deveriam ser mais apropriadamente chamados de *gêneros do discurso*, porém, no material, aparecem sob a classificação de *gêneros textuais*. No subitem 3, encontramos a seguinte explicação:

Essas diferentes formas de linguagem utilizadas nas diversas relações humanas caracterizam o que chamamos de gêneros textuais. Mesmo sem saber o que eles significam, mesmo sem conhecer esses conceitos ou ter estudado sua estrutura, nós os utilizamos no dia-a-dia: **as pessoas só nos entendem porque recorremos a formas de discurso que já existem, que são partilhadas socialmente** [...] Você já parou pra pensar, por

exemplo, que quando se comunica emprega **gêneros textuais específicos**, isto é, **formas de linguagem** que variam conforme as necessidades e a situação? (grifo nosso). (ANGLO, 2005, p. 16).

Além da explicação acima, encontramos exemplos do que seriam tais gêneros, conforme segue:

Para nos dirigirmos a alguém que está distante, recorremos aos gêneros **telefonema, carta ou e-mail**, além dos já estudados **bilhete e bip** [...] Para tentar vender dado objeto, fazemos uso do gênero **anúncio** (ou **classificado**). Para fazer alguém rir, contamos uma **piada** [...] Em uma banca de revistas, a escolha de determinada publicação também passa pela escolha do gênero: **revista de moda, pôster de grupos musicais, jornal, quadrinhos**, etc. (ANGLO, 2005, p. 16).

Sob o subitem 5, encontramos a explicação do *Sistema Anglo de Ensino* para o surgimento dos *gêneros*:

Isso quer dizer que os gêneros são **produtos históricos**: eles não são fixos, são criados e transformados ao longo do tempo. O surgimento de novas funções (científicas, tecnológicas, **ideológicas**, oficiais, cotidianas) e de novas condições de interação verbal geram novos gêneros, como novas formas de contato entre os homens - (grifo meu). (ANGLO, 2005, p. 170).

O subitem 7 traz o seguinte título: *Gênero, estilo e forma de composição*. Nele, encontramos a seguinte explicação ao aluno:

[...] gêneros são conjuntos de textos que, em uma sociedade e em um momento histórico determinados, apresentam características comuns - considerando o **conteúdo**, o **estilo** e a **forma de composição**. Esses três elementos combinados permitem dizer, por exemplo, se um texto é uma propaganda ou uma receita médica. (ANGLO, 2005, p. 18).

A seguir, dando como exemplo de *gênero textual* uma figura de *bula de remédio*, há a seguinte ilustração para as características de *gênero*:

TYLENOL®
paracetamol

Suspensão oral
Analgésico e Antitérmico

© Janssen - Cilag Farmacêutica

Formas Farmacêuticas e Apresentações:
TYLENOL® Bebê Suspensão oral concentrada 100 mg/mL (sabor frutas) em frasco plástico contendo 15 mL. Acompanha seringa dosadora e adaptador.
TYLENOL® Criança Suspensão oral 32 mg/mL (sabor frutas) em frasco plástico contendo 60 mL. Acompanha copo-medida.

USO PEDIÁTRICO

Composições:
Bebê Suspensão oral concentrada:
Cada mL contém 100 mg de paracetamol.
Excipientes: ácido cítrico, água purificada, benzoato de sódio, butilparabeno, celulose microcristalina, corante vermelho FD&C n°40, glicerina, goma xantana, propilenoglicol, sabor artificial de frutas e bala, sorbitol solução e xarope de frutose de milho.
Criança Suspensão oral:
Cada mL contém 32 mg de paracetamol.
Excipientes: ácido cítrico, água purificada, benzoato de sódio, butilparabeno, celulose microcristalina, corante vermelho FD&C n°40, glicerina, goma xantana, propilenoglicol, sabor artificial de frutas, sorbitol solução e xarope de frutose de milho.

INFORMAÇÕES AO PACIENTE
Os produtos TYLENOL® Bebê e Criança são indicados para a redução da febre e para o alívio temporário de dores leves a moderadas, tais como: dores associadas a gripes e resfriados comuns, dor de cabeça, dor de dente, dor de garganta e reações pós-vacinais.
Mantenha os produtos TYLENOL® Bebê e Criança a temperatura ambiente (15°C a 30°C), protegidos da luz.

Estilo técnico, científico
Excipientes: ácido cítrico, água purificada, benzoato de sódio, butilparabeno, celulose microcristalina, corante vermelho FD&C n°40, glicerina, goma xantana, propilenoglicol, sabor artificial de frutas, sorbitol solução e xarope de frutose de milho.

Forma de composição

Conteúdo
Os produtos TYLENOL® Bebê e Criança são indicados para a redução da febre e para o alívio temporário de dores leves a moderadas, tais como: dores associadas a gripes e resfriados comuns, dor de cabeça, dor de dente, dor de garganta e reações pós-vacinais.

e apresentações" (em frasco, comprimido ou em pomada, por exemplo), "composições" (constituição química do produto), "informação ao paciente" (ação esperada, prazo de validade, reações adversas), "contra-indicações e precauções", "posologia" (dosagem, modo de ministrar) etc.

Quem cursa uma faculdade de Direito aprende, entre outras coisas, a redigir os textos específicos da área, ou seja, aprende a manejar os gêneros característicos dessa atividade social – da mesma forma que aprendemos na vida escolar a produzir dissertações, cartas etc. Cada profissão,

Figura 13. Bula de remédio usada para ilustrar, equivocadamente, questões relativas a *gêneros* e *tipos textuais*.

Fonte: Anglo, 2005, p. 19.

Concluimos que o conteúdo teórico disponibilizado no material apostilado do *Sistema Anglo de Ensino*, para as questões relativas ao entendimento dos conceitos apresentados como sendo de *gêneros textuais* se encaixam, ao contrário, na abordagem bakhtiniana para os *gêneros do discurso*, a exemplo da *Bula de Remédio*, acima.

Podemos afirmar isso, primeiramente, pelo fato de encontrarmos, no material, referências ao *gêneros* como *produto histórico* e *ideológico* partilhados *socialmente*. E pelo destaque dado às características: *estilo*, *conteúdo* e *forma composicional*, todas elas sendo atribuições bakhtinianas aos *gêneros do discurso*.

Tais recorrências foram encontradas também no Livro-Texto 2, usado na 2ª Série do Ensino Médio. No Capítulo 16, encontramos a seguinte explicação:

[...] Descrições, narrações e dissertações são **tipos textuais**, e cada qual constitui uma maneira de produção de mensagens: o “fazer ver” um objeto, o “contar” uma história e o “defender” uma ideia explicitamente. Não se deve confundir isso com **gênero textual**: este é caracterizado por um **estilo**, uma **temática** e uma **forma de composição**, e é diferente de tipo textual. (ANGLO, 2008, p. 30).

Com base nestas palavras encontradas no material apostilado do *Sistema Anglo de Ensino*, há uma confusão entre as concepções bakhtinianas para *gênero do discurso*, conforme abordamos no capítulo 4 deste trabalho, e àquelas a que se referem a *tipos textuais*.

O que o *Sistema Anglo de Ensino* parece querer mostrar a seu aluno é o enfoque bakhtiniano aos *gêneros do discurso*. Para ele, “o ponto de partida de Bakhtin é a estipulação de um vínculo orgânico entre a utilização da linguagem e a atividade humana [...] todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da linguagem” (FARACO, 2006, p. 111).

Mais especificamente nos aspectos referentes ao estilo, conteúdo e forma de composição, das explicações apresentadas no Livro-Texto 1 ao usar o exemplo da bula de remédio, conforme figura 14, observamos a seguinte explicação fornecida no capítulo 3:

Para ser uma bula, por exemplo, o conteúdo do texto deve ser marcado por informações sobre o medicamento em questão. O estilo deve ser objetivo, formal, caracterizado pela linguagem técnica, por um vocabulário composto de termos científicos. A forma de composição do texto apresenta uma estrutura típica [...]
Sem essas características de conteúdo, estilo e estrutura, um texto não pode ser classificado como “bula de remédio”.
(ANGLO, 2005, p. 18, 19).

Ao tratarmos as noções de gênero do discurso no Capítulo 4 deste trabalho, citamos Bakhtin (2003) no que se estabelece que os gêneros do discurso apresentam expressões típicas correspondentes às muitas formas de comunicação discursiva. A fim de prosseguirmos com nossa análise acerca das questões levantadas acima, no que se refere ao conteúdo, estilo e forma composicional nos gêneros do

discurso, recorreremos a Faraco (2009, p. 95) cuja colocação a respeito dos textos de Bakhtin é a de que o importante é olharmos para a “tríade cognição-ética-estética”, as quais se referem, respectivamente, a “três grandes domínios da cultura humana: a ciência, a vida e a arte”. O que isso quer dizer?

Bakhtin estava interessado no “agir humano”, ou seja, nas relações entre tal “agir” e sua configuração com o “fazer científico” em contraste com o “fazer estético”, sendo que Bakhtin se refere a domínios da cultura humana estruturadas sobre “posições axiológicas”, de valores. A abordagem bakhtiniana tem caráter filosófico ao tratar das “fronteiras” culturais e suas correlações. Assim, “para Bakhtin, o social e o histórico se tornam elementos internos (e não externos) de qualquer obra de arte”, cujas relações a serem observadas são de caráter “axiológico-cultural”. Tais posições axiológicas são as que provocarão os “atos responsivos”, produtos de relações dialógicas (FARACO, 2009, p. 100, 101).

Assim, uma determinada obra de arte, por exemplo, só fará sentido se tratada levando-se em conta tanto a cultura quanto a história e que, de modo algum, pode ser considerada isoladamente, como algo à parte. No que se refere ao *conteúdo*, dentro das concepções bakhtinianas, este

transcende o material, embora se componha por meio dele [...] o conteúdo não deve ser entendido como uma ideia, um referente, um tema, um conceito. É antes o modo como são ordenados pelo autor-criador os constituintes éticos e cognitivos recortados (isolados), transpostos para o plano estético e consumados numa nova unidade de sentido e valores. (FARACO, 2009, p.103).

Como se pode notar, tais noções bakhtinianas sobre *conteúdo*, não se parecem com aquelas estabelecidas para a *bula de remédios* da figura 19, acima, na qual a noção apresentada ao aluno não tem nada ver com relações axiológicas “que constrói o ato responsivo” remetendo para “além do material”, ao se analisar um objeto estético, e sim parecem se limitar apenas ao papel de informar o leitor acerca das características de um medicamento.

O que nos parece é que o *Sistema Anglo de Ensino* fez uma tentativa de *didatizar*, como já mostrado anteriormente acerca da *Argumentação* no item 5.3 acima, noções de ordem discursivo-filosóficas trazendo-as para a sala de aula no ensino médio a fim de provar sua aplicabilidade prática e justificar sua existência.

Queremos dizer, assim, que é possível discutirmos as noções de gênero, argumentação, relações dialógicas, etc, à luz de exemplos concretos pontuais. Aqui, o modo que tais questões são trazidas ao aluno, ou seja, didatizadas, apresentam com um objetivo específico: o de fazê-lo produzir um texto escrito, nos moldes do gênero redação escolar, para que seja aprovado no exame vestibular.

Um outro aspecto é que o diálogo proposto pelo material apostilado parece ser entre o *Sistema Anglo de Ensino*, a voz de autoridade, diretamente com o aluno. Não encontramos referências a quaisquer autor(es) que discutam a linguagem, ou filosofias da linguagem, diretamente no texto didático. Somente há referências ao final do material, nos Livros-Texto 1 e 3. Assim, o projeto didático-autoral assume uma postura de total autoridade, não proporcionando ao aluno visualizar as muitas outras vozes discursivas que dialogam com os conceitos apresentados nos livros e apostilas.

5.6 Possíveis relações

Sinalizarmos, no início deste capítulo, a respeito da possibilidade de estabelecermos relações dialógicas a partir do material apostilado do *Sistema Anglo de Ensino*, significa que entendemos estar lidando com um material didático extremamente complexo cujas bases se ancoram em diferentes vozes discursivas provenientes de diferentes esferas de circulação, como: a jornalística, a publicitária, a medicina, a artística, dentre outras; materializados, como pudemos perceber nos muitos exemplos extraídos destas fontes e colocados tanto no material teórico (Livro-texto), quanto no material usado em sala de aula (Apostilas-Caderno) e também no apostilado destinado ao estudo em casa (Caderno de Exercícios).

Retomando alguns conceitos bakhtinianos que nos ajudam a compreender as características de tais relações, queremos relembra os aspectos abordados no capítulo 4 deste trabalho, no qual discutimos os enunciados como unidades discursivas da língua que, quando colocados em confronto de sentidos, entram em relações dialógicas, uma vez que passam a requerer o que Bakhtin chama de “compreensão responsiva” (BAKHTIN, 2003).

Os enunciados passam a fazer parte da cadeia dialógica, na qual há a antecipação de compreensão e resposta por parte do autor de tais enunciados. Estabelece-se, assim, uma tríade discursiva na qual um autor profere seu enunciado em direção a um interlocutor presumido sendo que, componente desta relação, há também o interlocutor em potencial, ou seja, aquele que de alguma forma pode entrar em contato com tal enunciado e, por sua vez, também compreendê-lo, questioná-lo, ou mesmo responder a ele, já que a “palavra” como enunciado procura sempre ser “ouvida” e entendida, e no caso de nosso objeto, o ensino de produção escrita do texto dissertativo nos materiais apostilados do *Sistema Anglo de Ensino* de Ensino, como pudemos observar, há muitas marcas de relações dialógicas (BAKHTIN, 2003).

Mas o quê, em especial, constatamos a respeito das questões que envolvem as relações dialógicas no que se refere ao ensino de produção do texto dissertativo enquanto tecnologia da escrita?

Analisando os quadros, de 1 a 7, apresentados no capítulo 3 deste trabalho, podemos constatar a importância dada ao ensino do texto dissertativo já que a partir da 2ª série, nas aulas 37 e 38, e se estendendo por toda a 3ª série encontramos a ênfase dada pelo *Sistema Anglo de Ensino* à produção do texto dissertativo. Uma possível justificativa a esta ênfase talvez esteja no fato de que, a partir do final da 2ª Série, se propõe a preparação do aluno para enfrentar as provas de redação do exame vestibular. No próprio Manual do Professor, da apostila Revisanglo, encontramos a seguinte explicação que visa orientar o professor:

Temos o prazer de apresentar a nossa série Revisanglo, que tem por finalidade colaborar com você na tarefa de preparar seus alunos para os próximos vestibulares.

Até agora a prioridade era formar cidadãos. Daqui para frente, você e nós trataremos de colocá-los em uma boa faculdade. (ANGLO, 2001, p. 1).

O enfoque está na preparação do aluno para o vestibular. Além disso, as seguintes palavras na seção “Objetivos gerais”, ainda no Manual do Professor, nos ajudam a entender o posicionamento do *Sistema Anglo de Ensino* no que se refere ao ensino do texto dissertativo-argumentativo:

[...] as quatro aulas subsequentes concentram-se no texto dissertativo, que é basicamente o tipo de texto que os alunos deverão produzir no vestibular. Falaremos sobre as propriedades do texto dissertativo de caráter científico e mostraremos a conveniência de aproveitar o que se convencionou chamar

de estrutura ortodoxa da dissertação. Em seguida, teremos quatro aulas para a argumentatividade. Sabe-se que, na realidade, todo texto recorre a recursos argumentativos, mas a função dessas aulas não é discutir a arte argumentativa em sentido amplo, mas sim mostrar como se pode conduzir uma argumentação dentro do universo dissertativo. (ANGLO, 2001, p. 9).

Isto reflete a posição autoral do *Sistema Anglo de Ensino* enquanto produtor de tal material apostilado e a antecipação responsiva esperada no que diz respeito às características do público (alunos) alvo de tal sistema de ensino, bem como o foco em vestibulares específicos, especialmente preparados para determinadas instituições de ensino superior, no Brasil, que privilegiam o texto dissertativo em seus exames.

O fato tratado acima a respeito da antecipação discursiva que podemos observar no material, nos faz pensar que o efeito retroativo. Esse efeito exerce forte influência no comportamento daqueles envolvidos em um determinado exame, no nosso caso o Vestibular, o que nos leva a concluir que há, também neste aspecto, uma antecipação discursiva por parte dos elaboradores de materiais didáticos que visam preparar o aluno para enfrentar o Vestibular. Desta forma, antecipam-se quaisquer dificuldades possíveis, bem como assuntos para debate no material didático, questões-modelo são extraídas de vestibulares passados, etc. Um exemplo para esta nossa conclusão pode ser encontrado nas Aulas 25 e 26 da Apostila-Caderno do apostilado Revisanglo. Encontramos as seguintes observações a respeito dos temas mais recorrentes nos exames Vestibulares:

3. Os estudos feitos com redações de vestibular nos últimos tempos confirmam isso. Os examinadores se queixam da superficialidade e da previsibilidade dos argumentos [...]

4. Todos os temas, de uma forma ou de outra, implicam três grandes tópicos que sempre ocuparam a reflexão humana em todos os tempos [...]

10. Independentemente do núcleo temático explorado pela banca, a interpretação da proposta exige duas capacidades: a apreensão e a compreensão do sentido.

11[...] Grosso modo, **a apreensão envolve dois passos:** 1o passo – reconhecer os termos mais importantes do vocabulário. 2o passo – atentar para a organização das palavras na frase e das frases nos períodos. Por fim, observar também a articulação dos períodos, para formar os parágrafos, e dos parágrafos entre si. - (Grifo nosso). (ANGLO, 2004, p. 22 e 23).

Há uma antecipação discursiva em virtude do efeito que o exame causa tanto para os autores elaboradores de tal conteúdo, como também para o aluno destinatário deste material.

Possíveis relações ocorrem na escolha que o material didático faz ao trabalhar os exercícios de fixação e aprendizagem nos Cadernos de Exercício. Por exemplo, há os exercícios selecionados para que o aluno possa aplicar o conteúdo visto tanto nas Apostila-Caderno, em sala de aula, quanto nos Livros-Textos, para estudo em casa. Tais exercícios foram cuidadosamente retirados de exames vestibulares já ocorridos em anos anteriores, como também são retirados de fontes conhecidas por sua reputação nos meios de circulação da sociedade. Como exemplo, abaixo, encontramos o seguinte exercício:

Os textos a seguir foram extraídos da prova de redação de 2007 do vestibular do Mackenzie (grupos I e II) e servem de base para os exercícios 1 a 13 [...];

Os textos a seguir foram extraídos da prova de redação do vestibular de 2007 da UFSCAR. A partir deles, propomos os exercícios 7 a 10 [...];

Após a notícia de que os alunos de escolas públicas de São Paulo usariam uniformes com marca de patrocinadores, o jornal Folha de São Paulo publicou, em 10/09/2005, duas respostas [...] Leia a seguir trechos dessas respostas. (ANGLO, 2009, p. 5, 12).

Tais exemplos mostram o diálogo com as autoridades, tanto do ponto de vista da educação, a exemplo da referência dada pelo material às instituições como UFSCAR, Mackenzie; bem como o jornal Folha de S. Paulo, detentor de aceitação pública e de grande circulação na sociedade. O que o material sugere ao aluno é que ele pode estar confiante de que estará bem preparado caso tire por modelos os exemplos apresentados nos exercícios e, além disso, pode confiar na competência da instituição por detrás deste material didático que “conversa” com tais fontes ancoradas na tradição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado de nossa análise, constatamos, a partir das perguntas de pesquisa propostas na parte introdutória deste trabalho, que o *Sistema Anglo de Ensino* pretende, por meio de seu material didático apostilado, levar a seu aluno as mais relevantes informações concernentes ao modo de se produzir textos em forma da chamada Redação escolar.

Nosso foco foi dado ao ensino de produção do texto dissertativo, o alvo principal deste sistema de ensino, que justifica tal tipo de texto por meio dos exames de redação de vestibular.

No Capítulo 1, a abordagem da escrita permitiu compreendê-la como uma tecnologia, um *know-how*, que pode ser de uso específico para determinados fins, como é o caso do ensino de produção de um texto dissertativo com objetivo de obter a aprovação nos vestibulares. Sendo assim, foi-nos possível apreender a metodologia adotada pelo *Sistema Anglo de Ensino* como estando fundamentada em uma sistematização de conteúdos, muitas vezes didatizando-os de forma a transformá-los também em ferramentas para o ensino. Tal sistematização pode ser percebida no método usado para o ensino da argumentatividade, por exemplo. Temos elaborado nossa análise apenas no material apostilado componente do *Sistema Anglo de Ensino* reflete nossa intenção de caracterizar sua ideologia: um

sistema produtor de material a ser consumido por clientes consumidores (alunos), ávidos para serem aprovados no vestibular. Por essa razão, não nos pareceu oportuno focar, neste momento, os aspectos relacionados à autoria do material (composta por vários autores, conforme o quadro 1, página 21) uma vez que a voz analisada foi a do *Sistema* como um todo.

Constatamos também a influência do efeito retroativo exercido pelas expectativas em torno de um exame admissional, como é o vestibular, o que nos faz compreender a possível sistematização e didatização do ensino, especialmente daqueles referentes à produção do texto dissertativo. Como que num passo-a-passo, o material didático apostilado, produzido pelo *Sistema Anglo de Ensino*, fornece a seu aluno as competências necessárias para o aluno, por meio de exercícios sistemáticos, adquirir um repertório técnico que vai ser usado para ler, interpretar, comparar e, por fim, produzir um texto escrito chamado *redação*.

As noções bakhtinianas de *texto* enquanto enunciado concreto nos ajudaram o encarar o apostilado a partir de sua materialidade linguística, como um todo composto tanto por elementos verbais, como também verbo-visuais, a fim de compreendermos melhor a proposta didática oferecida pelo *Sistema Anglo de Ensino*. No que se refere às relações dialógicas estabelecidas por esta análise, afirmamos que foi-nos possível enxergar as diferentes vozes discursivas componentes do material, ao longo de suas páginas, procedentes das muitas esferas de circulação como: científica, jornalística, midiática, etc., assim como as antecipações discursivas que tais vozes revelam, como por exemplo o provável público alvo, as ideologias que permeiam o material, a expectativa de sucesso em obter a maior aprovação no ranking dos exames vestibulares, o constante diálogo com a tradição, seja nos aspectos verbais, verbo-visuais, ou mesmo nas referências encontradas na aplicação de exercícios - sempre adaptados ou extraídos de instituições tradicionais, de ensino ou não - fornecendo ao aluno quase uma garantia de sucesso na produção do texto dissertativo escrito.

Percebemos um equívoco teórico, talvez resultado da tentativa de didatização de conteúdos, no que se refere à proposta de abordar a concepção bakhtiniana para *gênero do discurso* quando, na verdade, os elementos trazidos no material nos remetem ao que pode ser classificado como *tipos textuais*, ou *gêneros textuais*, apenas. Tal fato nos faz pensar nas questões mercantilistas envolvidas na

elaboração de materiais didáticos para fins educacionais, já que há uma demanda por parte da esfera de ensino para que se tome um determinado conhecimento científico como um produto finalizado e esgotado em si, possível de ser inclusive comercializado, atendendo, portanto, a estas demandas.

Termos analisado o apostilado produzido pelo *Sistema Anglo de Ensino* nos proporcionou ampliarmos nossas fronteiras para o entendimento a respeito do modo em que o ensino de textos escritos tem sido, por décadas, conduzido no Brasil; especialmente tratando a questão da importância do papel atribuído ao exame vestibular neste cenário. Tal entendimento fornece pistas sobre o funcionamento da máquina educacional da rede privada, sua ideologia, desde as séries fundamentais até o que se pode esperar encontrar no ensino superior, uma vez que, todo o processo parece ser formatado visando a aprendizagem via manuais de ensino.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. **Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: A aquisição de “Sistemas de Ensino” por municípios paulistas.** In: Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009 799 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- ANGLO. **Ensino médio: caderno de exercícios.** São Paulo: Anglo, 2008.
- _____. **Ensino médio: livro-texto.** São Paulo: Anglo, 2005.
- _____. **Ensino médio: livro-texto.** São Paulo: Anglo, 2009a.
- _____. **Ensino médio: apostila-caderno.** São Paulo, 2009b.
- _____. **Roteiro RevisAnglo.** São Paulo, 2004.
- _____. **Ensino médio: apostila-caderno RevisAnglo.** São Paulo, 2001a.
- _____. **Ensino médio: caderno de exercícios RevisAnglo.** São Paulo, 2001b.
- AUROUX, S. **A Revolução Tecnológica da Gramatização.** Trad. Eni Puccinelli Orlandi, 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.
- _____. **Filosofia da Linguagem.** Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2009.
- ARRUDA, E. E; KINJO, C; BARBOZA, M. **O PROCESSO DE MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO NO NÍVEL FUNDAMENTAL E MÉDIO, EM UMA CAPITAL BRASILEIRA DE PORTE MÉDIO.** In: VIII Jornada do HISTEDBR. São Carlos, 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada8/trabalhos.html>
- BAILEY, K. M. **Washback in language testing.** Princeton, New Jersey: Educational Testing Service, 1999.
- BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso. In: **Mikhail Bakhtin. Estética da Criação Verbal.** Trad. Paulo Bezerra, 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 262 - 306.
- _____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: **Mikhail Bakhtin. Estética da Criação Verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 307 - 335.
- _____. Metodologia das Ciências Humanas. In: **Mikhail Bakhtin. Estética da Criação Verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 393 - 410.

_____. (Volochninov). *Filosofia da linguagem e psicologia objetiva*. In: **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Problems of Dostoevsky's Poetics [1963]**. Trad. Caryl Emerson. Minneapolis: University of Minnesota, 2006 [1963].

BELL, M., GARDINER, M. (Ed.) **Bakhtin and the Human Sciences**. London: SAGE, 1998.

BEZERRA, M. A. **Materiais tradicionalmente didáticos e outros nem tanto, na formação de professores de língua e literatura**. In: 1º Simpósio sobre Materiais Didáticos – UFPE – Curso de Letras, 2002.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência. Por uma sociologia clínica do campo científico**. Trad. Denice Barbara Catani. São Paulo: UNESP, 2004.

BRAIT, B.; MELO, R. (Org.). *Enunciado/enunciado concreto/enunciação*. In: **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 61-78.

BRANDIST, C. **The Bakhtin Circle – Philosophy, Culture and Politics**. London: Pluto Press, 2002.

BRANDIST, C., SHEPERD, D., TIHANOV, G. (Ed.) *Re-Introducing the Bakhtin Circle*. In: **The Bakhtin Circle in the Master's Absence**. Manchester: Manchester University Press, 2004. p.1-21.

BRITO, K. S.; GAYDECZKA, B.; KARWOSKI, A. M. (Org.). *Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. In: **Gêneros Textuais - Reflexões e Ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2008.

BUNZEN, C. **Dinâmicas Discursivas na Aula de Português: os usos do Livro Didático e Projetos Didáticos Autorais**. Campinas: Unicamp, 2009. Tese apresentada ao Departamento de Lingüística Aplicada - IEL.

_____. **O Livro Didático de Português como Gênero do Discurso: Implicações Teóricas e Metodológicas**. In: I SILID Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/wp-content/uploads/2009/07/artigo_clecio.pdf> Acesso em: 20 Jun. 2011.

_____. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. Campinas: Unicamp, 2005. Dissertação apresentada ao Departamento de Lingüística Aplicada – IEL.

_____. **O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar**. In: *Ao pé da letra*, 3.1:35-46, 2001.

CAMPOS, M. I. B. **A construção da identidade nacional nas crônicas da Revista do Brasil**. São Paulo: Olho d'Água/FAPESP, 2011.

CASTALDO, M. M. **Redação no vestibular: a língua cindida**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FE.

CITELLI, B; GERALDI, J, W. **Aprender e ensinar com textos de alunos - Vol. I**. São Paulo: Cortez, 2011.

COSTA VAL, M. **Redação e Textualidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CUNHA, A. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

CURSO ANGLO. Disponível em: <www.convenio.cursoanglo.com.br> Acesso em: 22 Ago. 2010.

_____. Disponível em: <www.convenio.cursoanglo.com.br/GeraHtml.aspx?IdTemplate=6&IdSecao=129> Acesso em 22 Ago. 2010.

EDITORA ABRIL. Disponível em: <<http://www.abril.com.br/noticias/economia/abril-compra-anglo-se-torna-2a-maior-educacao-1168463.shtml>> Acesso em: 22 Ago. 2010.

EMERSON, C., HOLQUIST, M. (Ed.). Introduction. In: **Speech, Genres & other late essays**. Trad. Vern W. McGee. Austin: University of Texas, 2006. p. x-xxiii.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo. As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar, 2003.

_____. **Linguagem e diálogo. As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FERNANDES, G. **Composição de textos na escola brasileira: em busca de uma história. Do Ratio Studiorum aos manuais de estilo do final do século XIX**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006. Tese apresentada à Faculdade de Educação - FE.

FUVEST. Disponível em: <<http://www.fuvest.br/index.html>> Acesso em: 13 Mar. 2011.

_____. Disponível em: <<http://www.fuvest.br/vest2011/manual/fuv2011.manual.pdf>> Acesso em: 15 Abr. 2011.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 27. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GRILLO, S. V. C. (Org.) Esfera e Campo. In: **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 134-160.

HOLQUIST, M. (Ed.) Introduction. In: **The Dialogic Imagination. Four Essays by M. M. Bakhtin**. Trad. Caryl Emerson e Michael Holquist. Austin: University of Texas, 2006. p. xv-xxxiii.

_____. **Dialogism – Bakhtin and his World**. 2. ed. New York: Routledge, 2002.

ILARI, R. **A linguística e o ensino da Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os Significados do Letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

LEAL, T., MORAIS, A. **A Argumentação em textos escritos: a criança e a escola**. São Paulo: Autêntica, 2006.

MACHADO, I. **Escola de Semiótica – A Experiência de Tártu-Moscou para o Estudo da Cultura**. Cotia-SP: Ateliê Editorial, 2003.

_____. **Gêneros discursivos**. In: Bakhtin Conceitos-Chave. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. (Org.) A Questão Espaço-Temporal em Bakhtin: Cronotopia e Exotopia. In: **Círculo de Bakhtin: Teoria Inclassificável**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. V. 1.p. 203-234.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MOSCA, L. (Org.) Velhas e Novas Retóricas: Convergências e Desdobramentos. In: _____. **Retóricas de Ontem e de Hoje**. 3. ed. São Paulo: Humanitas, 2004. p. 17-54.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO. Disponível em: <http://www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/s_propnewnegs_e.htm#education> Acesso em: 16 Out. 2011.

PÉCORA, A. **Problemas de Redação**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

PINKER, S. **O Instinto da Linguagem – Como a mente cria a Linguagem**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PLANTIN, C. **A Argumentação**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008.

RAZZINI, M. P. G. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. Campinas: Unicamp, 2000. Tese apresentada ao Curso de Teoria Literária - IEL.

REVISTA TEMAS. Disponível em: <www.revista-temas.com/contacto/NewFiles/Contacto12.html> Acesso em: 10 Nov. 2011.

REVISTA EDUCAÇÃO. Disponível em: <www.revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/114/artigo234044-1.asp> Acesso em: 24 Out. 2011.

_____. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/167/a-educacao-movimenta-a-economia-233502-1.asp>> Acesso em: 16 Out. 2011.

ROCCO, M. T. F. **Crise na linguagem: a redação no vestibular**. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

ROJO, R. **Gêneros de discurso / texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *Trivium*?** In: [Re] Discutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola, 2008.

SCARAMUCCI, M. V. R. (2004) **Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte**. Trabalhos em Lingüística Aplicada, IEL-Unicamp, Campinas, n. 43, p. 203-226.

SIGNORINI, I. (Org.) **Re-Discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008.

SOUZA, G. **Introdução à Teoria do Enunciado Concreto**. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2002.

SOUZA, L. **As proezas das crianças em textos de opinião**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

THEREZO, G. **Redação e Leitura para Universitários**. Campinas: Alínea, 2007.

UNICAMP. Disponível em: <<http://www.comvest.unicamp.br/vest2005/download/manual.pdf>> Acesso: 22 Maio 2011.

_____. Disponível em: <<http://www.comvest.unicamp.br/vest2011/download/manual2011.pdf>> Acesso em 22 Maio de 2011.

_____. Disponível em: <<http://www.comvest.unicamp.br/vest2004/manual.pdf>> Acesso em: 23 Maio de 2011.