

DISSERTAÇÃO E ENSINO: CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS EM MANUAIS ESCOLARES DA DÉCADA DE 1970

Maria Inês Batista Campos

Doutor, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil.

RESUMO: Este artigo se insere no campo da Linguística Aplicada e tem como objetivo discutir as propostas didáticas para escrita de dissertação em dois manuais de redação do 2º grau (ensino médio hoje), da década de 1970. Entre os vários compêndios publicados nesse período, selecionamos duas abordagens teórico-metodológicas distintas, mas representativas: uma baseada na Teoria da Comunicação, com foco no estudo do parágrafo (SOARES; CAMPOS, 1978), e outra fundamentada no ensino-aprendizagem da norma culta, ensinando a dissertação pela imitação dos escritores clássicos da literatura (LIMA; BARBADINHO, 1979). Ao comparar os dois manuais, identificam-se três aspectos comuns: a) motivação da produção de manuais no final da década de 1970 e início dos anos 1980 decorreu do Decreto Federal n. 79. 298 de 1977, que impôs uma prova de redação nos vestibulares; b) dificuldade apresentada pelos alunos quanto a esse tipo de produção escrita; c) propostas de técnicas estruturais de escritas de linguagens. A partir desse período histórico, Soares e Campos trouxeram alguns conceitos advindos da análise linguística estruturalista dos anos 1960 e também a coletânea de leitura com temas significativos da área da Comunicação, transformando o ensino de redação. Lima e Barbadinho mantiveram a perspectiva da retórica clássica. Este artigo pretende mostrar como o ensino da dissertação se mantém ainda hoje com marcas de uma produção da dissertação escolar, distanciando-se da elaboração de um texto argumentativo com defesa de ponto de vista.

PALAVRAS-CHAVE: texto argumentativo; gênero do discurso, dissertação.

ABSTRACT: This article is in the field of Applied Linguistics and aims at discussing the didactic proposals for dissertation writing in two high school writing manuals (high school today), from the 1970s. Among the various textbooks published during that period, we selected two distinct but representative theoretical-methodological approaches: one based on the Theory of Communication, focusing on the study of the paragraph (SOARES; CAMPOS, 1978), and another based on the teaching-learning of the cultic norm, teaching the dissertation by imitating the classical writers. from the literature (LIMA; BARBADINHO, 1979). When comparing the two manuals, we identified three common aspects: a) the motivation for the production of manuals in the late 1970s and in the early 1980s was a result of the Federal Decree number 79. 298 from 1977, which imposed a writing exam on the entrance exams; b) the difficulties students felt regarding this type of written production; c) proposals for structural language writing techniques. From this historical period, Soares and Campos suggest some concepts from the structuralist linguistic analysis from the 1960s as well as the reading collection with significant themes in the area of Communication, transforming the teaching of writing. Lima and Barbadinho maintained the perspective of classical rhetoric. This article intends to show how the teaching of the dissertation still remains with marks of a production of the school dissertation, being very distant from the elaboration of an argumentative text model stating a point of view.

KEYWORDS: Argumentative Text; Discourse Speech Genres, Dissertation.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No ensino de língua portuguesa da educação básica, a dificuldade dos alunos com a produção de textos dissertativos tem sido objeto de várias pesquisas na área de Linguística Aplicada e Estudos da linguagem (DURIGAN, PEREIRA, ABREU, 1987; BONINI, 1998, 2002; JACOBUS, MELLO, GIERING, 2001; BUNZEN, 2006; LOPES-ROSSI, 2012, VIDON, 2014 2018; MENDONÇA, 2015). Tais estudos caracterizam a prática pedagógica com foco na dissertação a partir dos anos 1970. Lopes-Rossi, no artigo intitulado “A produção escrita em gêneros discursivos em sala de aula: aspectos teóricos e sequência didática”, por exemplo, pesquisou as condições de produção de texto presente nos livros didáticos de língua portuguesa na década de 1980 e ainda hoje, apresentando uma síntese de cinco problemas em torno do ensino de redação na escola, identificados por vários pesquisadores:

[...] artificialidade das situações produção, pois a redação na escola não se configurava um texto autêntico, de efetiva circulação social; - descaracterização do aluno como sujeito no uso da linguagem; o aluno escrevia para cumprir uma tarefa, conseqüentemente, faltavam-lhe objetivos de escrita e um real leitor (exceto o professor); - artificialidade dos temas propostos ou pouca possibilidade de interesse dos alunos nesses temas; - falta de etapas de planejamento, organização das ideias, revisão e refacção do texto; - atitude comum do professor de comportar-se como corretor do texto do aluno apenas no nível microestrutural (gramatical) (LOPES-ROSSI, 2012, p.226).

A abordagem do artigo citado era confrontar o ensino tradicional marcado pela tipologia de texto e a proposta do ensino dos gêneros do discurso, introduzido no final da década de 1990 com os Parâmetros Curriculares Nacionais/ PCNs. Ampliando essa perspectiva histórica, Bunzen avalia o ensino da redação no artigo “Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio” e explica a mudança que ocorre com o conceito de “texto” como unidade de ensino e os aspectos da textualidade como coesão e coerência no ensino do texto argumentativo no final dos anos 1980 e anos 1990, devido às discussões proporcionadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998) e do Ensino Médio (2002).

Notamos que a prática do ensino da dissertação conserva um lugar de destaque no século XXI nas discussões acadêmico-científicas, uma vez que a prova de redação se mantém como exigência no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Essa é uma das razões pela qual o ensino da dissertação continua preocupando professores e alunos do ensino médio. Como preparar os estudantes para os vestibulares e Enem?

A prova de redação do Enem, criada em 1998, exige até hoje que o candidato escreva um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão de língua portuguesa. Polachini constata que, até 2009, “nos comandos das propostas do Enem, a exigência da produção escrita oscilou entre texto dissertativo, texto em prosa do tipo dissertativo-argumentativo e dissertação” (2016, p.52). Essa oscilação terminológica não é recente. No século passado, falava-se em escrita de composição, redação escolar, redação de vestibular, e o termo “redação” permanece sendo usado no Enem. Afinal, é redação ou texto dissertativo-argumentativo? Na Cartilha do Participante do Enem/ 2019, por exemplo, a dissertação encontra-se ao lado da argumentação:

O texto dissertativo-argumentativo se organiza na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos, para influenciar a opinião do leitor, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. Daí sua dupla natureza: é argumentativo porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque se utiliza de explicações para justificá-la. O objetivo desse texto é, em última análise, convencer o leitor de que o ponto de vista em relação à tese apresentada é acertado e relevante. Para tanto, mobiliza informações, fatos e opiniões, à luz de um raciocínio coerente e consistente.

(BRASIL/INEP, 2019, p. 16).

Alguns pesquisadores do assunto, entretanto, estabelecem diferença entre a dissertação e a argumentação. Para compreender essa distinção que traz a complexidade do uso de um e de outro termo, mostrando o quanto essas escolhas não são simples, retomamos o capítulo “Le genre dissertative”, da pesquisadora francesa Delcambre:

[...] há um duplo interesse em distinguir dissertação e argumentação: de uma parte, a dimensão enunciativa não é da mesma natureza, de outra esses termos na instituição escolar designam objetos textuais diferentes, que não aparecem nos mesmos níveis de estudo, de modo que seria uma pena privar os jovens estudantes de um trabalho sobre argumentação em nome de uma confusão entre texto argumentativo e dissertação. A distinção enunciativa que se opera entre os dois textos ressalta as diferenças de centralização: o texto de argumentação se centraria sobre o destinatário, enquanto a dissertação estaria mais centrada no emissor, a operação dominante seria menos a dissertação/convicção e sim a justificativa (“mostrar como se raciocina bem”, “dar sobre si mesmo uma imagem de auditório universal”). (1997, p. 21-22).

A partir dessa distinção, consultamos dicionários especializados de estudos do discurso e observamos que o verbete recorrente é de “argumentação”. No *Dicionário de análise de discurso*, há uma definição que destaca “a argumentação como diálogo e interação”.

Para as teorias dialógicas, o estopim da atividade argumentativa é a dúvida lançada sobre um ponto de vista, que obriga o interlocutor a justificá-lo. Como a dúvida pede que seja justificada, a situação argumentativa típica caracteriza-se dialeticamente pelo desenvolvimento e pela confrontação de pontos de vista em contradição a respeito de uma mesma questão. (CHARAUDEAU; MANGUENEAU, 2004, p. 55-56).

Essa afirmação nos leva a colocar a argumentação no campo da interação e do diálogo como explica o linguista francês, Christian Plantin, no artigo “A argumentação biface: um diálogo orientado por uma pergunta” (2008, p.18), em que esclarece que “A argumentação se situa na divergência dos discursos mantidos, por exemplo, sobre a qualificação de um acontecimento”. Podemos compreender, então, pela perspectiva bakhtiniana em torno da importância do diálogo nos diferentes gêneros do discurso, que a argumentação faz parte de diferentes gêneros nas várias práticas sociais. No ensaio “O discurso na poesia e o discurso no romance”, Bakhtin aborda o discurso como uma réplica viva e dinâmica:

Todo discurso está voltado para uma resposta e não pode evitar a influência profunda do discurso responsivo antecipável. [...] Todas as formas retóricas, monológicas estão, por sua construção composicional, direcionadas para o ouvinte e sua resposta. Costuma-se até considerar essa diretriz fixada no ouvinte como peculiaridade constitutiva basilar do discurso retórico. [...] Aqui a diretriz fixada na resposta é aberta, desnudada e concreta. (2015, p. 52-53)

A concepção de argumentação nessa perspectiva dialógica coloca o conceito da interação discursiva no projeto pedagógico, o que significa envolver uma atitude responsiva ativa no aluno: “concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. [...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2016, p. 25). Nesse contrato de discurso situado e datado, é que o aluno organiza as diferentes formas de produção de texto dissertativo e argumentativo. Nessa perspectiva teórica, a argumentação é uma atividade de comunicação humana marcada pela construção de um ponto de vista a partir do discurso do outro.

Algumas dessas abordagens teóricas em torno da argumentação/ dissertação estão presentes nos manuais de redação. Esse problema foi discutido na década de 1970 no artigo “As Sete Pragas do Ensino de Português”. Nele, Faraco expõe alguns pontos críticos do ensino de português, entendendo-os como verdadeiras pragas, entre elas destaca o estudo da redação como um grande problema, devido a seus aspectos de artificialidade e distanciamento do aluno, ao que ele chama “redação: tortura”:

O processo rotineiro de orientar a redação tem sido mais ou menos assim: damos um título (silenciosos por excelência porque coisa alguma lhes sugere!) ou aumentamos o sofrimento deles, deixando o tema livre e esperamos tranquilos o fim da aula para recolher o produto suado daqueles angustiados minutos. [...] Consequência: Os alunos deixam a escola sem saber redigir, sem ter desenvolvida a capacidade de escrever (escrever é muito mais que desenhar letras no papel), incapazes de preencher, de modo inteligível, algumas poucas linhas (FARACO, 1984, p. 21-22).

A fim de compreender a construção dessas rupturas no ensino da dissertação, vamos recuperar as práticas didáticas sob concepções linguísticas diferentes nos manuais dentro de uma perspectiva histórico-discursiva e comparar duas obras escolares do 2º grau (atual ensino médio), produzidas no final da década de 1970.

O objetivo deste artigo é analisar esses manuais de escrita, representativos para o 2º Grau: *Técnica de redação*: as articulações linguísticas como técnica de pensamento, de Magda Becker Soares e Edson Nascimento Campos (1978), e *Manual de redação*, de Rocha Lima e Raimundo Barbadinho Neto (1979). A escolha desses livros escolares justifica-se pela importância que o ensino de redação assumiu nos anos 1970, logo após a Revolução de 1964. (PALMA; FRANCO, 2016, p.65; MESQUITA; ALMEIDA, 2018, p. 162-163).

A análise partiu da identificação dos capítulos intitulados “dissertação”, seguindo as seguintes etapas: a) exposição dos conteúdos, b) coletânea apresentada, c) exercícios propostos, d) orientações para escrita da dissertação. O propósito é comparar os dois manuais, levantando os discursos linguísticos que fundamentam os exercícios, apontando as concepções tradicionais e inovadoras presentes no ensino de dissertação do período estudado.

Para cumprir o objetivo proposto, organizamos o artigo em três seções. Na primeira seção, recuperamos o contexto educacional brasileiro em que os manuais de redação foram produzidos e apresentamos as leis que modificaram o ensino de língua portuguesa a fim de reconstruir historicamente o ensino dessa prática escrita. Na segunda seção, apresentamos a fundamentação teórica que sustenta a análise com os conceitos bakhtiniano de “interação discursiva”, “texto”, “gêneros do discurso (BAKHTIN, 2015; 2016). Na terceira seção, a análise dos livros escolares selecionados, com base nas concepções de “texto” e “gênero do discurso” de Bakhtin e o Círculo (BAKHTIN, 2015, VOLÓCHINOV, 2017). Nas considerações finais, a comparação das atividades de produção de dissertação, com abordagens linguísticas distintas, semelhanças e diferenças.

ENSINO DE DISSERTAÇÃO NA DÉCADA DE 1970: UMA ATIVIDADE ESCOLAR, LONGE DA VIDA

Nesta seção, traçamos um breve percurso da disciplina “Português”, implantado nos anos de 1970. Fez parte das determinações da ditadura militar brasileira (SILVA, 2014, p. 105; SAVIANI, 2008, p. 298) na gestão do presidente Emílio Garrastazu Médici (1969-1974). A disciplina foi alterada significativamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

(5692/71), devido à radical intervenção na educação, conforme assinala Soares (2004, p.169), o ensino primário e médio foi reformulado:

No ensino de 1º e 2º graus, dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.
Lei 5692/71, Art.1º, parág. Único.

A disciplina “Português” passou a ser denominada “Comunicação e expressão” nas séries iniciais do 1º grau, “Comunicação em língua portuguesa” de 5ª à 8ª séries (atualmente, Ensino Fundamental anos finais) e no 2º grau (atual ensino médio), nomeada “Língua portuguesa e literatura brasileira”.

Nesse período, o ensino de língua portuguesa teve forte influência da Teoria da Comunicação, proposta pelo linguista russo Roman Jakobson. A partir da obra *Linguística e comunicação*, publicada no Brasil em 1971, trouxe as noções de “funções da linguagem” que se tornaram presentes em documentos oficiais da época e em quase todos os livros didáticos por várias décadas (WINCH, P. G.; NASCIMENTO. 2012, p. 220-221). Essa concepção de linguagem foi uma tentativa de incluir a disciplina Português na área de “Comunicação e expressão”. Ensinar a escrever tornou-se um desafio dentro dessa pedagogia em que a “redação escolar” foi criada por decreto conforme explica Soares:

Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais. [...] Já não se trata mais de estudo sobre a língua ou de estudo da língua, mas de desenvolvimento do uso da língua (SOARES, 2004, p.169).

Ainda no cenário de mudanças do ensino de língua portuguesa nesta década de 1970, o Decreto Federal nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977 estabelecia normas precisas para a redação de vestibular nas universidades: “[...] inclusão obrigatória de prova ou questão de redação em língua portuguesa” (BRASIL, online). A partir da institucionalização do exame, houve um aumento significativo de compêndios didáticos de redação para o ensino médio¹.

¹ O levantamento dos livros didáticos de redação da década de 1970 foi realizada na Biblioteca do livro didático (Livres) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O resultado não é exaustivo, mas apresenta as seguintes obras com várias reedições: Samir Meserani. *Redação escolar: a criatividade*. São Paulo: Saraiva, 1971. José Armando Macedo. *A redação do vestibular*. São Paulo: Moderna, 1975; Gustavo Krause, Maria Elena Ferreira da Silva e outros. *Laboratório de redação*. Rio de Janeiro: FENAME, 1978; Hildebrando André. *Curso de redação*. São Paulo: Marco, 1978; Magda Soares; Edson Nascimento Campos. *Técnicas de redação*: as

Conforme os comentários de Bunzen em torno da lei federal “as escolas começaram a dar mais ênfase ao ensino de redação – que sempre estava mesmo em terceiro plano – e introduziram uma ‘nova disciplina’ na grade curricular do EM (*técnicas de redação*) com o objetivo de ensinar os alunos a fazer redações” (2006, p. 146). O ensino de redação, desse modo, acabou marcado pelas provas de vestibular, e as aulas específicas de produção escrita e os livros didáticos tinham como principal foco o ensino da dissertação, uma vez que os alunos apresentavam grandes dificuldades na escrita.

Sobre essa dificuldade de produção de textos, muitas pesquisas relacionadas à linguística na década de 1970-1980 aprofundaram o tema. O linguista Rodolfo Ilari, por exemplo, discutiu a prática pedagógica dos professores, observando que a produção do texto dissertativo, com frequência, tornou-se, naquele momento, um mero exercício de aula e a correção se fazia principalmente nos “erros gramaticais”: “a redação se torna em nossas escolas um ajuste de contas: entre o aluno e o professor, ela é sobretudo uma oportunidade para verificar que as dificuldades do aluno persistem, a despeito de todos os esforços” (1976, p.75-76).

O efeito do Decreto no ensino foi pouco eficaz, porque os alunos do ensino médio mantinham dificuldades na produção da redação do vestibular, como apontaram pesquisadores como Lemos (1977), Rocco (1981), Pécora (1983), Costa Val (1991) entre outros. Os estudos focalizaram aspectos linguístico-textuais, em especial, as dificuldades de coesão e coerência do texto e os problemas gramaticais.

Pécora, por exemplo, levantou treze itens entre os problemas constantes nas redações: “acentuação, pontuação, ortografia, norma culta, emprego lexical, incompletude associativa, emprego de relatores, emprego de anafóricos, redundância, emprego de noções confusas, noções de totalidade indeterminada, emprego de noções semiformalizadas, problemas de lugar-comum” (1983, p. 103-104). Segundo o pesquisador, esses problemas estavam relacionados à falta de uma linha de investigação linguística baseada na “teoria do texto” ou “teoria do discurso” (1983, p. 80-81), o que permitiria ao aluno tornar-se autor de seu texto e não simplesmente adquirir técnicas da estrutura do texto.

articulações linguísticas com técnica de pensamento. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978; Rocha Lima; Raimundo Barbadinho Neto. *Manual de redação*. Rio de Janeiro: FENAME, 1978 entre outros.

QUESTÕES DO ENSINO DE DISSERTAÇÃO: SEGUIR UM MODELO OU DEFENDER UM PONTO DE VISTA?

Os fundamentos teóricos para a análise dos livros escolares que tratam especificamente da dissertação baseiam-se nos conceitos de “texto” como unidade de ensino (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2016; BAKHTIN, 2015) e gêneros do discurso (BAKHTIN, 2015) em que “cada tipo de intercâmbio comunicativo referido anteriormente organiza, constrói e completa, à sua maneira, a forma gramatical e estilística da enunciação, sua estrutura tipo, que chamaremos a partir daqui de gênero” VOLOCHINÓV, 2013, p. 159). Os gêneros se orientam em relação a situações concretas em duas direções: para o ouvinte ou interlocutor e para os acontecimentos da vida. Essas noções auxiliam na compreensão do texto como uma réplica ativa e responsiva, em que o os indivíduos têm o que dizer, para quem dizer, em situação real, em tempo real.

A partir dessa perspectiva teórica, os alunos são convidados a produzir textos em diferentes práticas sociais e, não somente cumprir uma tarefa de escrita, restrita à esfera escolar. Quanto ao conceito de “interação discursiva”, deve ser encarado como central na compreensão da linguagem, porque sem linguagem a transmissão do conhecimento torna-se impossível.

A palavra é orientada para o interlocutor, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos com o falante (pai, irmão, marido etc.). Não pode haver um interlocutor abstrato, por assim dizer, isolado; pois com ele não teríamos uma língua comum nem no sentido literal, tampouco no figurado” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 204-205).

Trata-se de uma noção que pode ser deslocada para o ensino da dissertação e pode ser considerada central, sendo necessário distanciar-se do ensino tradicional de escrever, centrado na transmissão exclusiva de regras gramaticais da língua. Mostrar para os alunos como é importante recuperar o contexto social do texto e identificar o discurso do outro é um modo de construir diálogos e não apenas dar respostas prontas ao texto do outro. Essa ideia está discutida por Bakhtin no ensaio “O discurso no romance”, (BAKHTIN, 2015, p. 125-130). Essa fala do dia-a-dia, repleta de palavras do outro, apresenta marcas ideológicas do universo do outro, seguindo múltiplas formas de interpretação. Nesse contexto, o filósofo da linguagem apresenta o modo de transmissão realizado nas disciplinas escolares:

A aprendizagem de disciplinas verbais conhece dois modos colegiais básicos de transmissão assimilativa do discurso do outro (do texto, de regras, de modelo): “de cor” e “pelas próprias palavras” do aluno. [...] Ganha um significado ainda mais profundo e substancial a diretriz voltada para a assimilação do discurso do outro no processo de formação ideológica do homem, na própria acepção do termo. Aqui, o discurso do outro já não atua como informação, instrução, regras, modelos, etc.; ele procura determinar os próprios fundamentos da nossa relação ideológica com o mundo e do nosso comportamento, atua aqui como um discurso autoritário e como discurso interiormente persuasivo. (BAKHTIN: 2015, p.135-136)

Considerando esses dois modos de transmissão escolar, podemos reconhecer que o ensino da dissertação na maioria dos livros didáticos de redação torna-se, muitas vezes, um conteúdo a ser repetido “de cor”, isto é, “de memória”, caracterizado pela distância temporal e espacial com a vida cotidiana, o que acaba colocando os alunos como reféns das palavras do outro, com um texto sem posição a ser defendida, mas ideias a serem repetidas.

Bakhtin contrapõe o discurso autoritário ao discurso persuasivo. No primeiro, “sua estrutura semântica é imóvel e morta, pois está concluída e é unívoca, seu sentido basta à letra, petrifica. O discurso autoritário exige de nossa parte um reconhecimento incondicional e nunca um domínio livre e uma assimilação com meu próprio discurso” (BAKHTIN: 2015, p. 137). No segundo, “A estrutura semântica do discurso interiormente persuasivo não é concluída, é aberta, e em cada novo contexto dialogante é capaz de revelar possibilidades semânticas sempre novas” (BAKHTIN: 2015, p. 140). A partir do discurso persuasivo, os saberes do aluno são considerados “para confrontá-los com os ‘conhecimentos sistemáticos’[...]” (GERALDI, 2011, p. 21).

Tendo como base os conceitos bakhtinianos de texto, gêneros do discurso e interação no que se refere à transmissão do discurso do outro, passamos à análise do tratamento dado à dissertação nos manuais selecionados.

AS PROPOSTAS DE DISSERTAÇÃO NOS MANUAIS DE REDAÇÃO DA DÉCADA DE 1970

- Sob o advento da linguística estruturalista

O livro escolar *Técnica de redação*: as articulações linguísticas como técnica de pensamento, escrito por Magda Soares² e Edson Nascimento Campos³, volume único, foi

² Magda Soares (1932-), professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

³ Professor Adjunto da Faculdade da Saúde e Ecologia Humana /FASEH, Vespasiano, Minas Gerais.

publicado em 1978 pela editora carioca Ao Livro Técnico. Na época, o Brasil tinha como presidente da república o general Ernesto Geisel (1974-1979), marcado por um regime autoritário e violento, com ostensiva presença das forças armadas para coibir as manifestações da sociedade civil. Na educação, a visão tecnicista de currículo exercia um austero controle no funcionamento das escolas, principalmente referente à visão ideológica dos professores e dos alunos (PALMA; FRANCO, 2016, p.49).

No cenário em que país apresentava um elevado grau de analfabetismo e baixo percentual de escolarização da população, o manual de Soares e Campos trouxe orientações marcadas pelas concepções linguísticas, como a Teoria da Comunicação e a Pragmática. A obra ofereceu mudanças no ensino de redação, como mostraremos a seguir mesmo diante de um contexto político que pouco investia na qualidade do ensino.

O livro, elaborado para ensinar “as habilidades de redigir uma DISSERTAÇÃO” (SOARES; CAMPOS, 1978, p.v), está organizado em quatro partes: Nota da editora, Prefácio, cinco unidades, Referências bibliográficas. Uma das primeiras obras que insere o encarte separado denominado “Guia do professor”, composto com 51 páginas. O fascículo apresenta as respostas dos exercícios propostos no livro do aluno e nas últimas seis páginas oferece ao professor sugestões para desenvolver as aulas de redação: objetivos, pré-teste, sequência, procedimentos de ensino, avaliação e ficha de observação de desempenho.

Na primeira página do livro, a “Nota da editora” explica a importância da produção escrita: “Sabe-se que redigir é hoje uma necessidade nas mais variadas áreas da atividade humana. [...] O Decreto 79.298, de 24/02/77, só veio confirmar essa situação. A partir de janeiro de 1978, nos vestibulares haverá a ‘inclusão obrigatória de prova ou questão de redação em língua portuguesa’. [...] Este manual destina-se a todos os que, quaisquer que sejam suas razões, se interessam pelo assunto redação” (SOARES; CAMPOS, 1978, p.iii).

No prefácio, os autores explicam o objetivo do manual, e o que é dissertação. O subtítulo indica as perspectivas teóricas: Teoria da Comunicação a partir de alguns princípios do linguista russo Roman Jakobson (1896-1982)⁴ e fundamentos a partir da obra *A linguagem no pensamento e na ação*, do psicolinguista americano Samuel Hayakawa (1906-1992), que apresenta uma concepção cognitivista do texto. Para ele, a linguagem é tida como expressão do

⁴ No final da década de 1960, os estudos de Roman Jakobson, um dos fundadores do Círculo Linguístico de Praga, no ensino de Língua Portuguesa começam a circular, a partir da sua vinda ao Brasil em 1968.

pensamento. O referencial indica uma concepção de língua como comunicação, com vistas a desenvolver a capacidade comunicativa do aluno entendido como um emissor e receptor de mensagens:

Fazer uma REDAÇÃO significa construir atos de comunicação. Em todo ato de comunicação existe um emissor, sujeito que possui intenções e que as coloca em forma de mensagem, construídas por um conjunto de sinais chamado código, e endereçada a um receptor: o leitor. Fazer uma REDAÇÃO é tarefa de produção de mensagens, concretizadas por um ou mais códigos disponíveis, que materializam diversas intenções, tendo em vista diversos leitores. Neste MANUAL, o objetivo geral e básico é: produzir mensagens, utilizando-se o código língua.

(SOARES; CAMPOS, 1978, p.iv).

Esse posicionamento teórico defendido pelos autores apresenta a “redação” como uma atividade comunicativa, deixando de lado a concepção de texto dissertativo. A escrita do aluno é dirigida para uma produção de orações, períodos e parágrafos, sem inseri-lo no processo de interação entre o contexto e o texto. Essa organização instaura uma prática de neutralidade do destinatário, discussão levantada por Plantin:

Consideremos em particular este fato elementar que se escreve sempre para alguém, que todo discurso deve se avaliar em função do seu destinatário e do efeito que se quer exercer sobre ele. Cortar o discurso de seu destinatário é retirar-lhe a vida. Quem é o destinatário de uma dissertação?” (1990, 279).

A proposta defendida pelo livro é ensinar a forma e o conteúdo da dissertação, devido à obrigatoriedade da prova de redação nos concursos vestibulares. Os autores justificam essa posição, apresentando os seguintes motivos:

A DISSERTAÇÃO é a forma de REDAÇÃO mais usual. Com mais frequência é a forma de REDAÇÃO solicitada às pessoas envolvida com a produção de trabalhos escolares [...] A prosa dissertativa é, assim, predominante nos textos de trabalhos escolares, nos textos de produção e divulgação científicas [...]. Raramente é uma pessoa solicitada a produzir uma descrição ou uma narração; frequentemente, ao contrário, é solicitada a produzir uma dissertação. (SOARES; CAMPOS, 1978: p. v) [destaque dos autores]

Os autores justificam o ensino da dissertação pelo uso escolar, e enfatiza os aspectos estruturais do texto: introdução, desenvolvimento e conclusão. No final do prefácio, deixam claro que não pretendem inovar na teoria nem no método de ensinar dissertação, “é mais uma sistematização que se faz para a produção de mensagens escritas e uma sugestão de novas orientações teórico-metodológicas” (SOARES; CAMPOS, 1978, p.vi).

Essa perspectiva metodológica do ensino da redação foi considerada inovadora por ter se distanciado da orientação gramatical adotada nos manuais até a década de 1970, momento em que o ensino era pautado em modelos de textos literários, dando destaque a regras do bem escrever. Se de um lado *Técnica de redação* trouxe para as aulas de redação os alicerces da linguística estrutural, apresentando a frase-núcleo, formulação de desenvolvimento e formulação de conclusão, de outro lado, a ênfase ocorre principalmente nas características formais do produto final, sem levar em conta as condições do contexto em que o texto vai circular e os interlocutores reais.

As cinco unidades do livro são divididas: (1) A articulação dos vocábulos na oração; (2) A articulação das orações no período; (3) A estrutura do parágrafo; (4) Formas de ordenação no desenvolvimento do parágrafo; (5) Redação: processo, estrutura; Exercícios. A prática dessa sequência metodológica parte de unidades menores até o parágrafo, marcando o princípio estruturalista, da organização da estrutura. Os conceitos de frase, oração, período, parágrafo, apresentados um a um em cada capítulo, didaticamente, como recursos linguísticos, ficam limitados ao parágrafo sem estarem articulados à construção do texto dissertativo como um todo.

ANÁLISE DO ÚLTIMO CAPÍTULO REDAÇÃO: PROCESSO, ESTRUTURA

Justificamos a escolha deste capítulo, porque encontramos a sequência dos exercícios de dissertação, o que contribui para o estudo da nossa proposta. Para analisá-lo, descrevemos sua organização, seleção dos textos e metodologias adotadas.

Os autores iniciam com uma síntese das cinco partes do livro:

- delimitar o assunto; ● formular o objetivo que deve orientar o ato de escrever; ● traduzir o objetivo em forma de frase-núcleo – introdução; ● – desdobrar a frase-núcleo – introdução - em frases desenvolvimento, organizadas por algumas formas de ordenação; ● reorganizar as frases desenvolvimento em forma de frase de conclusão.

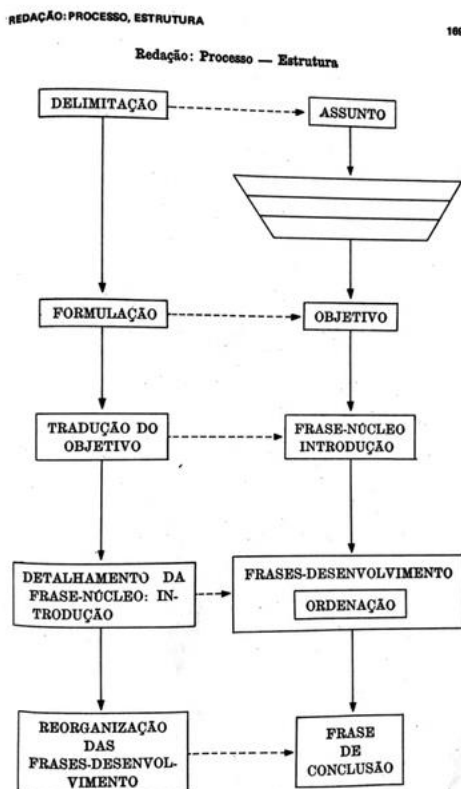
(SOARES; CAMPOS, 1978, p. 168).

Em seguida, explicam o conceito de redação: “ser um só parágrafo ou vários parágrafos”. Essa oscilação terminológica entre parágrafo, redação e dissertação acaba por confundir o aluno, pois parece que qualquer parágrafo é uma dissertação. Na sequência, os autores usam o termo com hífen e afirmam que “pode-se representar a redação-dissertação, seja de um só parágrafo, seja de vários parágrafos” (SOARES; CAMPOS, 1978, p. 168). Essa afirmação pode gerar um entrelaçamento entre parágrafo e dissertação de forma mecânica, sem

incluir no processo de produção escrita da dissertação a apresentação do ponto de vista frente aos acontecimentos do cotidiano, apresentando um posicionamento crítico.

Na sequência, há um gráfico, marcando as conexões entre parágrafos.

Fig. 1: redação: processo, estrutura



Fonte: SOARES; CAMPOS, 1978, p.169.

A segunda parte do capítulo nos mostra o rigoroso trabalho metodológico proposto por Soares e Campos, partindo da leitura de três trechos de textos selecionados da área da Comunicação e Cultura, seguido de um estudo detalhado da linguagem de cada texto, direcionado para o entendimento da língua como sistema. Os exercícios de leitura focam na identificação dos aspectos estruturais referentes a assunto, delimitação do assunto, objetivo.

O primeiro trecho selecionado é “Liberdade”, da obra *O futuro da comunicação* (1974), do jornalista Amaral Vieira, com o objetivo de “mostrar que o Estado moderno eliminou a liberdade individual” (SOARES; CAMPOS: 1978, p.170-171). “As igrejas de Minas Gerais” é o segundo fragmento, extraído da obra *Terra de contrastes* (1959), do antropólogo francês

Roger Bastide. Começa com uma análise dos dois parágrafos e um esquema da introdução, desenvolvimento por contraste e o levantamento dos marcadores linguísticos (SOARES; CAMPOS: 1978, p.171-174). O último fragmento dessa etapa é “Opiniões”. retirado de *Comunicação, opinião, desenvolvimento* (1971), do jornalista José Marques de Melo.

A metodologia adotada parte da leitura do texto que introduz temas como liberdade, estilo arquitetônico social e formação de opiniões individuais, o que é importante destacar essa seleção dos autores no período de ditadura militar, mostrando um recurso possível para discutir os temas proibidos. Usando a forma estrutural para fazer passar os conteúdos, os autores conseguiram incluir os temas censurados.

No final da leitura desses textos que discutiam liberdade em tempos de opressão, os autores apresentam uma síntese com os componentes da redação: organização, unidade, coerência, clareza e concisão. Eles introduzem três elementos textuais novos a serem observados pelo aluno: “coerência”, “clareza e concisão”, só com uma menção a ser observada: “a sequência dos parágrafos é natural e coerente”. (SOARES; CAMPOS: 1978, p. 179). Dessa maneira, coerência, clareza e concisão passam a ser elementos composicionais a serem respeitados e não elementos linguísticos que compõem o texto dissertativo. A síntese indica que a ordem lógica das ideias se constrói de forma independente de qualquer procedimento linguístico utilizado. As explicações são apresentadas como simples recurso de fixação:

Coerência

- as ideias se desenvolvem em ordem lógica, isto é, a sequência dos parágrafos é natural e coerente;
- palavras e expressões indicadoras de transição entre um parágrafo e outro são usadas com propriedade e adequação;

Clareza e concisão

- não há pormenores excessivos, explicitações desnecessárias;
 - não ha redundâncias, isto é, repetição de ideias já expressas.
- (SOARES; CAMPOS: 1978, p. 179).

Essas técnicas de redação são retomadas pelos autores no Guia do Professor: “Para a prática de ensino e aprendizagem da REDAÇÃO – DISSERTAÇÃO, optou-se por desenvolver as habilidades de redigir uma DISSERTAÇÃO” (SOARES; CAMPOS, 1978, p. 2).

Na terceira e última parte intitulada “Exercícios”, os autores propõem nove exercícios (SOARES; CAMPOS: 1978: p. 179-189). Nas orientações para os alunos, o termo “texto” é apresentado como sinônimo de redação: “A seguir, são apresentados três textos (ou ‘redações’), constituídos de vários parágrafos. Analise cada um” (1978: p. 179). E os excertos oferecidos

na sequência visam a identificar os processos de construção dos parágrafos e parágrafo aparece como sinônimo de texto.

Nos exercícios iniciais (5.1 (a, b, c, d, e, f) e 5.2 (a, b,c) os autores propõem aos alunos identificarem o assunto, objetivo, plano de desenvolvimento e marcadores linguísticos de quatro excertos: *Inéditos* (Cecília Meireles, 1967) (5.1.1.), *Comunicação de massa* (Charles R. Wright, 1968) (5.1.2), Propaganda do COMIND, retirado da revista *Isto é* (9/11/1977) (5.2.1.) e *O futuro da comunicação* (Amaral Vieira, 1974) (5.2.2.). Nesses dois exercícios, a esquematização da estrutura, a reescrita dos textos, identificando as partes (introdução, desenvolvimento, conclusão), sugere que o aluno siga o modelo. Se por um lado, os temas voltam a temas sociais, não há orientação propondo que o aluno assumira ponto de vista frente a ele. As orientações recaem paras os aspectos estruturais da linguagem e da língua. Nos sete exercícios que seguem (5.3, 5.4, 5.5, 5.6, 5.7, 5.8, 5.9), os autores indicam a estrutura para o desenvolvimento da redação, conforme transcrevemos um exemplo a seguir:

Faça uma redação obedecendo às seguintes instruções:

Assunto – Desemprego.

Delimitação do assunto – O problema do desemprego nos centros urbanos.

Objetivo – Indicar as causas e as consequências do desemprego nos centros urbanos.

Número de parágrafos – quatro.

Primeiro parágrafo – introdução (redija-o)

Segundo e terceiros parágrafos - desenvolvimento

Segundo parágrafo – causas (parágrafo já redigido em resposta ao Ex. 3.4.6.2)

Terceiro parágrafo -consequências (parágrafo já redigido em resposta ao Ex. 3.4.6.3)

Quarto parágrafo – conclusão (redija-o)

Formas de ordenação – causa-consequência

Use palavras e expressões indicadoras de causa e consequência e de transição entre os parágrafos, se necessário.

(SOARES; CAMPOS: 1978, p. 185).

Observa-se que o aluno deve seguir o roteiro organizado para redigir a dissertação. Essa fixação de modelos monitora o texto do aluno, para que ele possa aprender a escrever repetindo vários exercícios. Conforme Bunzen, “é uma prática de ensino e de avaliação da escolarização que raramente considera natureza dialógica e interativa da própria linguagem e que praticamente anula a subjetividade necessária a toda autoria” (2006, p. 148).

Os títulos propostos para dissertação estão relacionados ao trabalho/ desemprego, progresso, poluição, “O aluno que trabalha”, “Efeitos do progresso”, “Fontes de poluição”, “Natal”, “Lazer”. O último exercício (5.9) solicita a produção de mais cinco redações e para isso elenca assuntos variados:

- a) Exploração espacial – para quê?; b) Vantagens e desvantagens do divórcio; c) A violência no mundo atual; d) O futebol no Brasil; e) O público das telenovelas

(SOARES; CAMPOS: 1978, p. 189).

Neste capítulo “Redação: processo, estrutura”, analisamos que a produção de dissertação está marcada por roteiros fixos, deixando o aluno com pouca possibilidade de sair das estruturas prescritas. Nota-se uma preocupação com a leitura de textos visando trazer a discussão daquele momento histórico, mas a proposta de discutir a situação concreta de levar o aluno a assumir-se como sujeito do seu texto fica de fora.

A grande preocupação é com a linguagem como comunicação, em que há emissor e receptor e com a língua como sistema, estruturada em frases, orações e parágrafos. A interação do sujeito que escreve com o leitor fica distante, não há partilha de percurso da escrita, nem troca de textos para reescrita. O processo interativo da escrita não parte da experiência linguística dos alunos e de suas vivências para produzir textos, mas se volta ao modelo, a uma estrutura.

A metodologia é de um princípio teórico-prático em que a produção da redação-dissertação segue uma estrutura de introdução, desenvolvimento e conclusão, entendendo que a língua é um sistema fixo. A unidade final do manual procura ensinar a produção do texto dissertativo por meio de orientações que valorizam os planejamentos estruturais, com fórmulas da correção. Nesse contexto, as propostas didáticas centram-se nas especificidades das formas linguísticas, valorizando o domínio das estruturas do texto dissertativo.

Como explica Bakhtin:

[...] O discurso autoritário exige de nossa parte um reconhecimento incondicional e nunca um domínio livre e uma assimilação com meu próprio discurso. [...] Não pode ser dividido: deve concordar com um, aceitar parcialmente outro, rejeitar totalmente o terceiro. Por isso, a distância em relação ao discurso autoritário permanece imutável em toda a sua extensão: aqui é impossível o jogo com as distâncias: fusão e divergência, aproximação e afastamento (2015, p. 137-138).

A PERSPECTIVA TRADICIONALISTA DO ENSINO DA DISSERTAÇÃO

Manual de redação, escrito por Rocha Lima⁵ e Raimundo Barbadinho⁶ Neto, foi publicado em 1979, período que o general João Figueiredo (1979-1985) assumiu a presidência do país, dando início à abertura política, depois de um longo período do regime militar. A obra recebeu subvenção do Ministério da Educação e Cultura/MEC, por meio da Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) órgão responsável pelo programa de difusão do livro didático nas escolas brasileiras e contou com cinco edições, sendo a última em 1994.

No prefácio da 1ª edição, Leonardo Gomes de Carvalho Leite Neto, representante do MEC, valoriza a importância da obra para ensinar português devido a modernidade da doutrina. Destaca alguns aspectos da língua oral que tornaram um entrave para a aprendizagem da língua escrita na aula de português:

[...] As expressões ‘li’ nos jornais, nas revistas, ‘ouvi’ no rádio substituíram-se por ‘vi’ na televisão, ‘vi’ no cinema, enquanto as revistas ilustradas, os ‘quadrinhos’, as telenovelas competem cada vez mais com os livros. E, como o ler e o ouvir exigem maior esforço de decodificação, o homem adere facilmente ao conforto e passividade da comunicação pela imagem; ouvindo e lendo cada vez menos, ouve e lê cada vez com mais dificuldade. Em consequência, fala e escreve cada vez menos, e com insegurança crescente vai perdendo a fluência da expressão verbal, ao passo que o uso da língua se vai empobrecendo e deteriorando (LIMA; BARBADINHO NETO, 1979, p.1).

Neto segue o prefácio preocupado com o ensino de português e enfatiza o quanto o manual insistiu com a escrita da norma-padrão:

Com o propósito de reagir, pelo menos em parte, contra essa situação, é que se edita o presente MANUAL DE REDAÇÃO, que -estamos certo – alcançará o objetivo, a que visaram os autores, de ensinar a escrever. [...] escrever não consiste senão em buscar ideias e articulá-las com sequência e concatenação (Cap. I), para com elas elaborar a construção do texto (Cap. II). (LIMA; BARBADINHO NETO, 1979, p. 1).

Vale observar que o representante do MEC defende o postulado absoluto da correção da língua escrita. Sobre essa crença social enraizada nos vários setores do ensino brasileiro, Faraco aponta para as concepções tradicionais que estão em jogo na década de 1970 e se arrasta pelas décadas seguintes:

O problema não está, porém, apenas no equívoco, mas no pano de fundo sobre o qual o equívoco se constituiu e se cristalizou. A análise empírica da variação estilística [...] se confronta com uma representação social da língua que a entende como homogênea, como um monumento monolítico. [...] A variação é um dado a ser descrito e compreendido, para a ideologia da língua homogênea trata-se de um mal a ser

⁵ Carlos Henrique Rocha Lima (1915-1991) foi professor titular da Faculdade de Humanidades Pedro II e autor da *Gramática normativa da língua portuguesa* [1. Ed., 1957].

⁶ Raimundo Barbadinho Neto (1944-?) foi professor do Colégio Pedro II, e pertenceu à Academia Brasileira de Letras.

combatido (a variação é intolerável). E a régua para esse combate é o que está nas gramáticas. Supostamente o que aí encontramos é a gramática da língua – a única concebível se a língua é tida como homogênea -e, em consequência, o padrão absoluto de correção (FARACO, 2007, p.26).

A partir do equívoco mencionado por Faraco em torno de uma língua homogênea, é possível entender a condição de uniformidade proposta pelos autores e legitimada pelo Ministério da Educação, marcando a organização e o desenvolvimento desse manual didático para o ensino da produção de redação.

Também nesse volume, a prática de produção de textos é designada por redação, mas com uma abordagem que tem a gramática normativa como base. Nessa perspectiva, o volume está organizado em três unidades, e treze capítulos distribuídos entre elas:

Quadro 1 – síntese da organização das unidades

Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3
Capítulo I Em busca de ideias	Capítulo VI A escolha das palavras	Capítulo IX O texto narrativo
Capítulo II A construção do texto	Capítulo VII A estrutura da frase	Capítulo X A fala das personagens no curso da narrativa
Capítulo III O tom do texto	Capítulo VIII O pensamento e a língua: alguns meios de expressão	Capítulo XI Ainda o texto narrativo: as descrições
Capítulo IV As qualidades fundamentais do texto: o parágrafo	---	Capítulo XII O texto dissertativo
Capítulo V A unidade de composição do texto: o parágrafo	---	Capítulo XIII Acerca dos tipos de texto

LIMA; BARBADINHO NETO, 1979.

Na abertura do capítulo I, os autores estabelecem o objetivo para a escrita do aluno: “Aprender a escrever não é só aprender a pensar, como se tem dito e redito; mas também – e principalmente – aprender a *dizer bem* o que foi pensado” (LIMA; BARBADINHO NETO, 1979, p. 6). Dessa maneira, a redação está relacionada aos exercícios gramaticais, a fim de que as palavras possam enriquecer o texto do aluno; o método de ensino se baseia na correção do professor, porque é ele que domina a gramática.

Vamos nos deter na análise no capítulo XII “O texto dissertativo” (p. 120-126) da unidade 3, apresentando as seções, a seleção dos textos e metodologias adotadas.

Os autores dividiram o capítulo em quatro seções: Conceito de dissertação; Finalidades da dissertação; O preparo da dissertação; Exercícios. No início da seção de abertura, define dissertação como “uma série de juízos a respeito de determinado assunto ou questão. [...] Própria dos temas abstratos, dos problemas doutrinários, dos arrazoados jurídicos, das críticas, das teses, retrata as nossas reflexões ...” (1979, p. 120). Essa concepção voltada para expressões impregnadas de valores e crenças como “juízos”, “temas abstratos”, “arrazoados jurídicos”, impõem uma linguagem distante do aluno. Os autores seguem mostrando a finalidade da dissertação, dando como exemplo dois textos opinativos: uma carta de José Lins do Rego a uma mãe que lhe pediu conselhos sobre a leitura que deveria ser recomendada a rapazes; o segundo fragmento, “Sobre o café”(1921), do historiador Afonso Arinos de Melo Franco, que se coloca contra a policultura nas fazendas de café do oeste do estado de São Paulo. Os textos servem de modelo para expor uma opinião.

Na seção “O preparo da dissertação”, os autores explicam que “entre as espécies de composição, aquela que requer maior capacidade de criar ideias e melhor dose de cultura geral, a dissertação exige, em muitos casos, trabalho prévio de consulta bibliográfica” (LIMA; BARBADINHO NETO, 1979, p. 122). A ênfase dessa parte é mostrar como é fundamental o conteúdo, aliado a uma estrutura fixa para que o aluno desenvolver a sua dissertação. Para defender essa posição, Lima e Barbadinho citam os conselhos retirados de *Cours pratique de composition française* (1934), de Daniel Mornet (1878-1954), um dos principais professores de história da literatura francesa da Sorbonne, Universidade de Paris, França:

[...] adaptando conselhos de Daniel Mornet (CPCF, 58 passim), para favorecer o despertar de ideias o explorar-lhes as fecundas associações, recomendaríamos a adoção – com a necessária flexibilidade - do seguinte procedimento: 1. análise do desdobramento das ideias; 2. apreciação de prós e contras, 3. paralelo – (por analogia e /ou por contraste,) 4. pesquisa de causas e consequências [...]”. (LIMA; BARBADINHO NETO, 1979, p.122-123).

Os autores citam a obra francesa somente colocando as iniciais, e procuram integrar as orientações francesas aos alunos brasileiros quanto à leitura e escrita de textos. Essa referência sugere ser uma obra do conhecimento dos professores de língua portuguesa da década de 1970, portanto, leitores de obras escritas do ensino de francês. Em seguida a a partir da orientação baseada em Mornet segue um roteiro para os alunos do texto A camaradagem.

Quadro 2: encaminhamento metodológico para conduzir as ideias a respeito do tema A camaradagem

Análise do desdobramento das idéias	{ a) prazer da vida em grupo; b) semelhança de gostos e hábitos; c) sensação de segurança.
Apreciação de <i>prós</i> e <i>contras</i>	{ <i>Prós</i> : a) solidariedade; b) confiança. <i>Contras</i> : a) abuso da força; b) cumplicidade indevida.
Paralelo	{ Distinção entre amizade e camaradagem.
Pesquisa de causas e conseqüências	{ <i>Causas</i> : a) carência de afeto; b) necessidade de proteção; c) temperamento extrovertido. <i>Conseqüências</i> : a) certo grau de estima; b) desinteresse.

Fonte: LIMA, BARBADINHO NETO, 1979, p.124.

Na sequência, vem um conjunto de oito atividades, solicitando que o aluno siga o modelo esquemático oferecido na parte teórica. Selecionamos as cinco primeiras atividades para análise. As afirmações propostas contemplam temas abstratos como a moradia à beira-mar, o mau humor, casar ou não casar, obediência, problemas existenciais, de modo que fica distante da interação com jovens estudantes.

- I. Esquematize, seguindo o modelo da pág. 124
 1. Alguns *prós* e *contras* dessa situação: “A moradia à beira-mar”.
 2. Algumas causas e conseqüências do “mau humor”.
- II. “Casar, ou não casar – eis a questão.”
Enumere, em duas colunas respectivamente, argumentos contrários ao casamento e a favor dele.
- III. “Obediência” e “respeito” são sentimentos muito próximos, mas que não se confundem.
Trace breve paralelo entre eles. [...]
- IV. “Um fraco rei faz fraca a forte gente.” (Camões)
Como entende o pensamento contido neste verso? Concorda com ele, ou dele discorda? Justifique sua opinião.
- V. “Vida nove fora zero” (Manuel Bandeira)
“Mas a vida é um favor!...” (Olavo Bilac)
Estes dois versos espelham duas visões antagônicas dos problemas existenciais. Defina-se por uma delas, apresentando as razões do seu modo de ver. (LIMA; BARBADINHO NETO: 1979, p.125)

Nesse conjunto vale destacar que os autores introduzem duas afirmações no exercício 1, incentivando o estudante a esquematizar ideias a favor e contra morar à beira-mar e causas e consequências do mau humor. O exercício 2 insere uma afirmação sobre casamento para enumerar argumentos contrários “ao casamento e a favor dele”; no 3, o enunciado é em torno da obediência e respeito para ser feito um esquema relacionando os dois valores; No exercício 4, a partir de um verso de Camões (“Um fraco rei faz fraca a forte gente”), a proposta é fazer uma paráfrase sobre o pensamento do poeta e que o aluno concorde ou discorde do “pensamento” do poeta; no exercício 5, citam dois versos, o primeiro é “Vida nove fora zero”, de Manuel Bandeira (1886-1968), mas os autores não fazem referência ao poema “Belo belo”, da obra *Estrela da vida inteira* (1973) e o outro verso “Mas a vida é um favor! ... também não mencionam o poema “Vunerant Omnes, ultima necat”, de Olavo Bilac (1865-1918), da obra *Tarde* (1919). O título desse poema, em latim, significa “todos ferem, a última mata”, uma referência à inscrição filosófica do tempo. Transformam versos em afirmações, deixando transparecer que não integram um texto concreto, as frases ficam descontextualizadas. Tal prática de ensino da dissertação torna-se estritamente disciplinar, ou seja, um mero treino de fixação das estruturas dissertativas, sem considerar os processos de interação entre leitor e texto. No exercício 6, há dez provérbios para serem relacionados com a coluna de significado, no 7, outros dez provérbios pedem a explicação do sentido e no exercício 8, último, a proposta é para redigir uma dissertação com o título “A mecanização do trabalho”, já tendo um roteiro a ser desenvolvido.

Nessa atividade de finalização, o objetivo que se pretende atingir com o aluno é de direcioná-lo para a produção do texto dissertativo, a partir de frases soltas, provérbios, afirmações descontextualizadas. Dessa forma, o que poderia ser contextualizado como os poemas, os provérbios, acabam fora de contexto. Mais uma vez o foco está na produção de uma dissertação seguindo o esquema modelar, com ênfase no uso da norma culta. Para os autores, nem todos os alunos têm o dom da escrita:

Isso não significa [...] que apenas os possuidores de tais dotes cheguem a dominar tal arte de escrever. Para esses, a aprendizagem será provavelmente mais fácil e rápida, o que não quer dizer seja inacessível a quem não sinta inclinação particular para esse gênero de atividade (LIMA, BARBADINHO NETO, 1979, p.6).

A análise desse capítulo de *Manual de redação* revela que o princípio teórico subjacente a ele é a ênfase nos modelos franceses, direcionando a produção para a imitação dos bons

autores, apoiado na citação dos especialistas franceses. O mais importante é a imitação dos textos lidos e as regras gramaticais.

A preocupação com o modelo é explícita de modo que os autores não se preocupam em introduzir informações dos textos literários, mas é um manual dedicado ao treino da escrita. O aluno não é considerado como autor do texto, assumindo um ponto de vista e que dialoga com um interlocutor vivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao comparar *Técnica de redação* e *Manual de redação*, levantamos três aspectos de concordância e de distanciamento nessas obras do final da década de 1970. O primeiro refere-se à orientação metodológica: Soares e Campos focam na relação prática-teoria-prática (PALMA; FRANCO, 2016, p.71), de modo que começam com o estudo da articulação dos vocábulos na oração, articulação das orações no período, e o desenvolvimento da estrutura do parágrafo para a construção do texto dissertativo. Os autores oferecem orientações ao professor no manual, encartado à parte; o segundo manual aborda o texto dissertativo seguindo o modelo francês, os títulos da redação para os alunos apresentam um tom moralizador, há uma insistência na formação de bons cidadãos e a leitura proposta de bons textos são de autores consagrados na esfera literária.

O segundo aspecto aborda o ensino da escrita por meio de modelos de leitura, sem considerar as relações interativas e os processos linguísticos da produção do texto dissertativo. Assim, o desenvolvimento das redações se faz “à maneira de”, numa ausência do leitor. Lima e Barbadinho Neto continuam, no final da década de 1970, propondo um sistema de ensino cristalizado nos instrumentos de reprodução social das elites. Finalmente, o terceiro aspecto considera que dissertar não é apenas transmitir informações, Soares e Campos compreendem a dificuldade de escrever do aluno e procuram torná-lo leitor de textos da mídia, mas alguns textos permanecem complexos aos jovens como a cultura barroca. É possível identificar nesses manuais que o padrão dominante de apresentação dos estudos de dissertação apoia-se, com frequência, em frases e orações, como propostas para redigir textos dissertativos em norma culta.

Dos manuais em confronto, duas perspectivas são distintas: uma perspectiva analisa os aspectos sintáticos e estruturais do parágrafo, com base na Teoria da Comunicação e a outra

assume uma perspectiva teórica da gramática normativa. Nesse contraponto, o manual de Soares e Campos está ligado à preparação do vestibular numa rotina de valorização da forma e do conteúdo da dissertação e o livro de Lima e Barbadinho Neto configura uma retomada a temas complexos e exercícios gramaticais, em que a leitura é considerada como um enriquecimento para o espírito, mas sem promover a produção do texto dissertativo do aluno.

Ainda hoje nos deparamos com alguns manuais didáticos que enfatizam a estrutura do texto dissertativo, e outros que focam no estudo da gramática tradicional, enfatizando o estudo da língua distante das mudanças e variações ocorridas na língua viva.

REFERÊNCIAS

AGUSTINI, C. L. H.; BORGES, S.Z. Gênero redação ENEM: a experiência de linguagem em uma escrita institucionalizada. In: LETRAS & LETRAS, Uberlândia, EDUFU, V. 29, N. 2, 2013, p.1-18.

BAKHTIN, M. (1934-2935) *Teoria do romance I: a estilística*. Trad., prefácio, notas e glossário Paulo Bezerra. Org. edição russa. Serguei Botcharov; Vadim Kójinov. São Paulo: 34, 2015.

_____. (1952-1953) *Os gêneros do discurso*. Org. trad. Posfácio e notas. Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: 34, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Redação do Enem 2019: cartilha do participante*. Brasília: Inep, 2019.

http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6736715

Disponível em: 25 out. 2019.

BRASIL. Decreto Federal nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977. Acesso disponível em 14 jun. 2019. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-79298-24-fevereiro-1977-428202-publicacaooriginal-1-pe.html>

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C. MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.139-161.

CHARADEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (2004) *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

DELCAMBRE, I. *L'exemplification dans les dissertations: étude didactique des difficultés des élèves*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, 1997.

COSTA VAL, M. G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DURIGAN, R.H.A.; PEREIRA, S.M.; ABREU, M.A. A dissertação no vestibular: um discurso de ninguém. In: DURIGAN, J.A.; ABAURRE, M.B.M.; VIEIRA, Y.F. *A magia da mudança: vestibular Unicamp: língua e literatura*. Campinas: Editora da Unicamp, 1987, p.11-29.

GONÇALVES, M. A.; REINALDO, M. A orientação para a produção de texto. In: DIONISIO, A.P. & BEZERRA, M. A. (Org.) *O livro de português: múltiplos olhares*. 2ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PIETRI, E. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Educação* v. 15 n. 43 jan./abr. 2010, p. 70-83.

FARACO, C. A. Por uma pedagogia da variação linguística. In: FARACO, C. A. et al. *A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino*. Org. Djane Antonucci Correia. São Paulo: Parábola, Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007, p. 21-43.

_____. As sete pragas do ensino de português. In: GERALDI, J.W. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

ILARI, R. [1976] Uma nota sobre redação escolar. In: *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 51-66.

LEMOS, C. T. G. Redações no vestibular: algumas estratégias. *Cadernos de pesquisa*, n. 23, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1977.

LOPES-ROSSI, M. A.G. A produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula: aspectos teóricos e sequência didática. In: *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 15/3 (esp), p. 223-245, dez. 2012.

LIMA, C.H. ROCHA; BARBADINHO NETO, R. *Manual de redação*. 1. ed. Rio de Janeiro: Fename, 1979.

MACHADO, I. *O filme que Saussure não viu: o pensamento semiótico de Roman Jakobson*. Vinhedo: Horizonte, 2008.

MENDONÇA, M.C. Práticas de escrita e subjetividade. In: *LETRAS & LETRAS* - v. 31, n. 3 (jul./dez. 2015) - ISSN 1981-5239. <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras> Disponível em: 25 de jul. 2018.

MESQUITA, R.M.; ALMEIDA, M.E. Manual de redação (Rocha Lima; Barbadinho Neto): uma proposta ensinando escrever textos. In: PALMA, D.V.; BASTOS, N. B. (Org.) *Língua portuguesa na década de 1980: gramática, redação e educação*. São Paulo: Terracota, 2018, p. 161-178.

PALMA, D. V.; FRANCO, M. I. S. M. O ensino de redação na década de 1970 sob múltiplo enfoque: um estudo na perspectiva da historiografia linguística. In: PALMA, D.V.; BASTOS, N. B. (Org.) *Língua portuguesa na década de setenta: linguística, gramática e educação*. São Paulo: Terracota, 2016, p. 49-76.

PÉCORA, A. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PEREZ, J.R.R. *Lições de português: tradição e modernidade no livro escolar*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1991.

PLANTIN, Cristian. Argumentação biface. In: LARA, G., MACHADO, I.L. & EMEDIATO, W. *Análises do discurso hoje*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 13-26.

POLACHINI, N.R.S. *Redações do Enem: réplicas ativas nas múltiplas vozes*. São Paulo: Porto de Ideias, 2016.

ROCCO, M.T. *Crise na linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios para a Implementação do Guia curricular de língua portuguesa para o 1º grau- 5ª e 6ª séries*. Coord. Maria Adélia Ferreira Mauro. São Paulo. SEICENP/DRHU. 28 ed., 1979, 120 p.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus*. Vol. IV. Coord. Ataliba Teixeira de Castilho. Sec. Educação de São Paulo, 1978.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SOARES, N.M. A redação na prova do ENEM: uma análise dialógica do discurso. Dissertação de Mestrado, Unesp, Araraquara, 2014.

SOARES, M. *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. In: BAGNO, M. *Linguística da norma*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004, p. 155-177.

SOARES, M. B.; CAMPOS, E. N. *Técnica de redação: as articulações linguísticas como técnica de pensamento*. 1. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

VIDON, L.N. Letramento escolar: entre a tipologia textual e os gêneros do discurso. In: Revista (Con) Textos Linguísticos, Vitória, v. 8, n. 10.1, p. 328-343, 2014.

_____. A permanência da dissertação escolar nos exames vestibulares: o caso do Enem. In: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan; PIRIES, Eduardo Lopes. *Discurso e argumentação: fotografias interdisciplinares*. Vol. 2. Coimbra: Grácio, 2018, p. 31-44.

SILVA, J.S. Trabalho, educação e sociedade: a lei 5.692/71 no município de Guarapuava. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014, p. 105.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo; Ekaterina Vólkovan Américo. São Paulo: 34, 2017.

_____. (Do Círculo de Bakhtin). A construção da enunciação. In: *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João, 2013, p. 157-188.

_____. (Do Círculo de Bakhtin). Palavra na vida e a palavra na poesia. In: *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João, 2013, p.71-100.

WINCH, P. G.; NASCIMENTO, S. S. A teoria da comunicação de Jakobson: suas marcas no ensino de Língua Portuguesa. In: Estudos da Língua(gem). Vitória da Conquista v. 10, n. 2 p. 219-236, dez. 2012.

www.estudosdalinguagem.org/index.php/estudosdalinguagem/article/download/.../331.

Acesso em: 29 jul. 2018.