

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**

**ANA FLÁVIA NEJAIM MESQUITA**

**A REDAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR: REDESCOBRINDO CAMINHOS**

**SÃO PAULO  
2018**

**ANA FLÁVIA NEJAIM MESQUITA**

**A REDAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR: REDESCOBRINDO CAMINHOS**

Dissertação apresentada à Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Helena Pires de Brito

**São Paulo  
2018**

M582r Mesquita, Ana Flávia Nejaim.  
A redação no espaço escolar : redescobrimo caminhos / Ana Flávia Nejaim Mesquita.  
119 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.  
Orientadora: Regina Helena Pires de Brito.  
Referências bibliográficas: f. 104-106.

1. Redação. 2. Ensino. 3. Autoavaliação. 4. Escrita. 5. Língua portuguesa. I. Brito, Regina Helena Pires de, *orientadora*. II. Título.

CDD 469.07

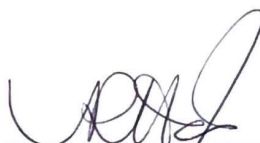
Bibliotecária Responsável: Andrea Alves de Andrade - CRB 8/9204

ANA FLÁVIA NEJAIM MESQUITA

**A REDAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR: REDESCOBRINDO CAMINHOS.**

Dissertação apresentada à Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

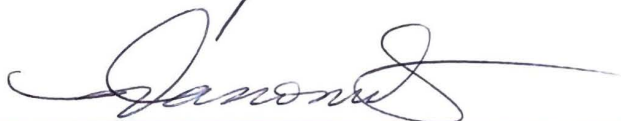
BANCA EXAMINADORA



---

Prof.ª Dr.ª Regina Helena Pires de Brito (Orientadora)

**Universidade Presbiteriana Mackenzie**



---

Prof.ª Dr.ª Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos

**Universidade Presbiteriana Mackenzie**



---

Prof.ª Dr.ª Carmen Lúcia Bueno Valle

**Secretaria Estadual de Educação de São Paulo**

**Dedico esta pesquisa à minha família:  
minha mãe querida, Daisy Mesquita;  
meu exemplo de pai, Fernando Mesquita,  
meu melhor amigo e irmão, André Mesquita;  
ao parceiro da minha vida,  
meu marido Jhone Soares;  
e ao presente que Deus me concedeu em 2018,  
meu filho Felipe.**

## AGRADECIMENTOS

Às orientações da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Helena Pires de Brito, por seus valorosos ensinamentos, pela compreensão e pela amizade tão necessária para a execução desta dissertação.

Às importantes sugestões da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos, que se mostrou tão receptiva e tão generosa, desde o momento em que ingressei no Mestrado.

Às relevantes observações da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Lúcia Bueno Valle, pesquisadora que abriu horizontes de compreensão para mim com sua tese de doutorado.

À CAPES, pela concessão da bolsa Taxa, adquirida em um momento tão importante de minha vida profissional.

A todos os amigos e familiares que, de forma tão amorosa, me estimularam e apoiaram na realização deste trabalho.

## RESUMO

Ao analisar diversos problemas frequentes nas redações estudantis, muitos professores de Língua Portuguesa têm dificuldades de traçar estratégias que revertam o quadro encontrado, tanto no que diz respeito à articulação do conteúdo, quanto ao manejo dos recursos linguísticos que possibilitam a realização do texto. Tendo em vista a complexidade de tal cenário, nesta dissertação, desenvolveu-se um caminho didático-metodológico para o trabalho com redação em sala de aula. Para isso, aplicou-se uma sequência didática com uma turma de trinta e sete alunos, do 2º Ensino Médio, de uma escola particular, localizada em Jacareí - SP. O objetivo principal desta pesquisa foi fazer com que os alunos se tornassem autoavaliadores de suas produções textuais, buscando-se, desse modo, assegurar o seu aprendizado por meio de um ensino contextualizado e reflexivo. Para alcançar esse objetivo, elaborou-se um quadro de categorias de análise, inspirado, principalmente, nos apontamentos feitos por Garcia (2010), em *Comunicação em Prosa Moderna*, obra basilar não apenas para a elaboração do quadro, como também para a análise dos resultados e para as reflexões geradas por eles. Por meio das categorias de análise, a professora responsável pela turma, no processo de correção, sinalizou ocorrências a fim de que, posteriormente, os alunos consultassem o quadro proposto e contabilizassem os itens mais frequentes em suas redações. Observa-se, assim, que esta pesquisa pode servir de paradigma para o processo de avaliação de redações nas escolas, onde, frequentemente, os professores atribuem notas aos textos dos alunos sem que estes compreendam e analisem os critérios utilizados em tal atribuição. Essa rota de ensino-aprendizagem foi traçada com base nos estudos desenvolvidos pela Linguística Textual, com destaque aos posicionamentos de Halliday e Hasan (1976), Beaugrande e Dressler (1996), Guimarães (1999), Antunes (2013) e Neves (2013); somados aos estudos concernentes ao ensino de redação, destacando-se os trabalhos de Rocco (1981), Val (1997), Hoffman (2002) Bernardo (2007/2010) e Pécora (2012). Por meio dessas vertentes teóricas, foi possível desenvolver um ponto de vista diferenciado para os problemas frequentes nas redações de alunos do Ensino Médio. Com isso, o sequenciamento das atividades visou à reflexão, fortemente amparada em uma perspectiva freireana, o que foi estimulado desde discussões em sala de aula, leituras de textos pertencentes a diferentes gêneros textuais, até, finalmente, a elaboração de uma redação dissertativa que contemplava o assunto “liberdade”. Ao se fazer uma análise detida desse processo, construiu-se a perspectiva do direito a uma escrita autorreflexiva, na qual os alunos, além de serem os autores, também são os críticos dos textos que produzem. Cabe à escola instrumentalizá-los para que realidades como essa se efetivem, formando, de tal modo, cidadãos do mundo, sujeitos atuantes na realidade sócio-histórica onde se inserem.

Palavras-chave: redação; ensino; autoavaliação; escrita; Língua Portuguesa.

## ABSTRACT

When analyzing several problems frequently found in student writing, many teachers of Portuguese Language have difficulties in designing strategies to reverse the situation found, both in terms of the articulation of content and the management of the linguistic resources that make the text possible. Considering the complexity of such scenario, in this research, a didactic-methodological way was developed for the work on writing in classroom. For this, a didactic sequence was applied with a class of thirty-seven students, from the 2<sup>nd</sup> of High School, of a private school, situated in Jacareí - SP. The main purpose of this research was to make students become self-evaluators of their textual productions, with the aim to ensure their learning through a contextualized and reflective teaching. In order to achieve this objective, a framework of categories of analysis was elaborated, inspired mainly in the notes made by Garcia (2010), in *Modern Prose Communication* (our translation), an important work not only for the elaboration of the framework, but also for the analysis of the results and for the reflections generated by them. Through the categories of analysis, the teacher responsible for the class, during the correction process, signaled occurrences, so that the students later would consult the proposed table and, then, count the most frequent items in their essays. Therefore, it is observed that this research can serve as a paradigm for the process of evaluating writing in schools, where teachers often assign notes to students' texts, without their comprehension and analysis on the criteria used in such assignment. This teaching-learning route was based on studies developed by Textual Linguistics, with emphasis on the positions of Halliday and Hasan (1976), Beaugrande and Dressler (1996), Guimarães (1999), Antunes (2013) and Neves (2013); added to the studies concerning the teaching of writing, as the ones developed by Rocco (1981), Val (1997), Hoffman (2002) Bernardo (2007/2010) and Pécora (2012). Through these theoretical appointments, it was possible to develop a differentiated point of view for the usual problems in the writing of high school students. Thereby, the sequencing of the proposed activities aimed at the reflection, strongly supported in a Freirean perspective, which was stimulated by classroom discussions, readings of texts from different textual genres, and, finally, by the elaboration of an essay that contemplated the topic "freedom". By making a detailed analysis of this process, the perspective of the right to self-reflexive writing was built, in which the students, besides being the authors, also are the critics of the texts that they produce. It is the school responsibility to equip them so that realities such as these ones become effective, thus forming citizens of the world, individuals who act in the socio-historical reality where they are inserted.

Keywords: essay; teaching; self-evaluation; writing; Portuguese Language.



## SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	11
CAPÍTULO 1: O TEXTO – DA TEORIA À PRÁTICA.....	22
1.1 O texto: desdobramentos teóricos.....	22
1.2 Redação: análises e perspectivas.....	29
1.3 Pressupostos para um ensino de redação efetivo.....	33
1.3.1 Redação – uma prática que deve ou não ser avaliada.....	33
1.3.2 Da fala para escrita, da escrita para fala... Desconstruindo tabus.....	35
1.3.3 <i>Comunicação em Prosa Moderna</i> e o estabelecimento de Categorias de Análise.....	38
1.4 Por uma Educação real e transformadora.....	42
CAPÍTULO 2: ROTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	48
2.1 Contextualização e metodologia de pesquisa.....	48
2.1.1 Primeira etapa: <i>Liberdade</i> , mais do mesmo.....	50
2.1.2 Segunda etapa: “Revolução e Liberdade”, por uma reflexão filosófica.....	54
2.1.3 Terceira etapa: Coletânea vasta, tempo de leitura e tempo de escrita.....	56
2.2 Análise dos resultados.....	58
2.2.1 <i>O que é liberdade?</i> Frases dos alunos – análise linguística e pedagógica.....	58
2.2.2 Resumos de “Revolução e Liberdade”.....	59
2.2.3 Produções finais.....	63
2.3 Categorias de análise – dados coletados.....	69
2.3.1 Quanto à frase.....	70
2.3.2 Quanto ao parágrafo.....	73
2.3.3 Quanto à coesão e à coerência.....	74
2.3.4 Quanto à característica do argumento.....	78
CAPÍTULO 3: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS.....	81
3.1 Categorias de análise – refletindo sobre os resultados.....	82
3.2 Sugestões dos alunos.....	85
3.3 Perspectivas.....	91
3.3.1 Para o trabalho docente.....	91
3.3.2 Para o exercício discente.....	93

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	103
ANEXOS.....	105

## ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 – POSSIBILIDADE DE RETEXTUALIZAÇÃO POR MARCUSCHI.....	37
FIGURA 2 – CATEGORIAS DE ANÁLISE – PROPOSTA DE AUTOAVALIAÇÃO (PRIMEIRA VERSÃO).....	48
FIGURA 3 – ESQUEMA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, P.98).....	51
FIGURA 4 – ESQUEMA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA (DISSERTAÇÃO DE MESTRADO).....	52
FIGURA 5 – FRASES DOS ALUNOS.....	53
FIGURA 6 – TRANSCRIÇÃO DAS FRASES DOS ALUNOS.....	53
FIGURA 7 – DEFINIÇÕES APRESENTADAS PELA PROFESSORA.....	53
FIGURA 8 – CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS RESUMOS.....	56
FIGURA 9 – CRITÉRIOS DE ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DISSERTATIVAS.....	57
FIGURA 10 – CATEGORIAS DE ANÁLISE – PROPOSTA DE AUTOAVALIAÇÃO (SEGUNDA VERSÃO).....	57
FIGURA 11 – FRASES ESCRITAS PELOS ALUNOS.....	58
FIGURA 12 – RESUMOS: RESULTADOS.....	60
FIGURA 13 – EXCERTO 1: EXEMPLO DE RESUMO.....	61
FIGURA 14 – EXCERTO 2: EXEMPLO DE RESUMO.....	62
FIGURA 15 – REDAÇÕES: RESULTADOS.....	63
FIGURA 16 – REDAÇÃO MUITO SATISFATÓRIA.....	64
FIGURA 17 – REDAÇÃO SATISFATÓRIA.....	66
FIGURA 18 – REDAÇÃO INSATISFATÓRIA.....	67
FIGURA 19 – CATEGORIAS DE ANÁLISE: RESULTADOS.....	69

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A responsabilidade pelos sucessos e também pelos fracassos de alunos em suas produções textuais é, sem dúvida, árdua para o professor de Língua Portuguesa. Trata-se de um compromisso que, por mais amparado que esteja em teorias e em encaminhamentos didático-metodológicos, requer do profissional uma dedicação e uma insistência as quais parecem se confundir com a missão de um Quixote a lutar contra moinhos de vento. As teorias estudam os humanos, orientam seus comportamentos, mas não controlam sua vontade, muito menos a falta dela. Sabendo disso, observa-se que não cabe ao professor exercer algum tipo de controle sobre o aluno, e sim auxiliá-lo e orientá-lo para que, mesmo diante de resultados desanimadores, a voz manifesta na escrita seja uma meta calculada e recalculada, quantas vezes forem necessárias.

Nesse cenário, encontram-se milhares de professores, ora idealizando, ora desistindo, ora insistindo na Educação de que tanto gostam de falar, esta que tanto lhes exige e, por vezes, parece tão pouco lhes oferecer. Educar é insistir não apenas em um ideal de conduta, mas é insistir no sonho de que aquele pequeno ou grande grupo de alunos, que tanto olha para o professor, será capaz de lutar pelos seus sonhos e, com isso, se transformará nos chamados cidadãos do mundo, aptos a exercer a almejada Voz no espaço sócio-histórico em que se inserem.

A partir da consciência dessa realidade complexa, fonte inesgotável de discussões e de relatos de experiências vivenciadas em salas de aula, desenvolveu-se esta dissertação, que buscou vislumbrar caminhos didático-metodológicos para as produções textuais realizadas, especialmente, por alunos do Ensino Médio. Para a consecução desse objetivo, elaborou-se uma sequência didática, aplicada com uma turma de trinta e sete alunos do 2º Ensino Médio (EM), de uma escola particular, localizada em Jacareí, interior do estado de São Paulo.

O grupo analisado pertence, majoritariamente, à classe média alta, sendo essa característica apontada com base na informação de que estuda em uma das escolas mais tradicionais da região, conhecida por praticar a mensalidade mais alta da cidade. Nesse sentido, foi importante constatar, por meio da observação desse contexto educacional, que os alunos inseridos nele podem se mostrar abertos à execução de atividades que transcendam o imediatismo moderno, o que aconteceu de maneira bastante significativa durante a execução da sequência didática que lhes foi proposta.

Como muitos adolescentes, os analisados neste trabalho são apegados às tecnologias, por vezes imediatistas e alguns deles dispersos. Inserem-se em um contexto escolar no qual, frequentemente, procuram conciliar desejos individuais, como recorrer à distração momentânea que um jogo no celular pode proporcionar, com uma dinâmica de atividades exigente: simulados, calendário de provas denso (no caso, eles têm duas avaliações semanais), material apostilado a cumprir, dentre outras.

Para vivenciarem essa dinâmica de atividades, seus pais ou responsáveis devem pagar um alto valor em mensalidade, mas os resultados desse investimento podem se manifestar de forma diversa do esperado. Pode-se dizer que, ao se investir financeiramente em educação, nem sempre os indivíduos que dela usufruem darão aos seus responsáveis o retorno desejado, pois o papel da educação não pode ser o de exercer um controle para obter um resultado de sujeitos repletos de dúvidas sobre que profissão seguir, sobre quem aparentam ser para aqueles que compõem seu círculo de convivência e sobre quem, de fato, gostariam de ser.

Ao se analisar esse ambiente educacional, observa-se que a rede privada constitui um segmento da educação brasileira que precisa ser discutido e analisado. Por mais que o cenário ideal seja o livre acesso ao ensino de qualidade, por meio da rede pública, sabe-se que há pelo país diferentes instituições privadas, pautadas em diversas metodologias e propostas de trabalho, às quais muitas famílias recorrem na esperança de assegurar um aprendizado efetivo a seus filhos. Trata-se de uma realidade que não pode ser ignorada pelas pesquisas acadêmicas; por isso, cabe estudá-la de maneira a identificar falhas e limites e, ao mesmo tempo, de forma a reconhecer nela boas práticas pedagógicas, que possibilitam aos alunos se humanizarem e se transformarem pela educação.

Paralelamente, a partir desse quadro, é importante perceber que o discurso disseminado no Brasil de que escolas particulares apresentam uma qualidade de ensino superior a das públicas deve ser relativizado. Na verdade, é necessário refletir sobre a rede privada por outro viés. Valle (2016), ao analisar tanto o contexto de uma escola pública, quanto o de uma escola privada, defendeu a urgência de se estabelecer não apenas uma pedagogia das desigualdades, mas uma pedagogia para as desigualdades. Em seu estudo, a pesquisadora demonstrou que não apenas as escolas públicas apresentam um quadro deficitário de aprendizado, mas também as escolas particulares vivenciam diversos problemas, principalmente no que tange à formação cidadã. Valle (2016) observou que é muito comum que, em instituições privadas de ensino, os educadores dediquem-se mais a

questões formais, reservando pouco tempo para que os alunos dialoguem sobre o espaço sócio-histórico onde habitam. A pesquisadora, ao partir de uma perspectiva freireana, alega que, na escola particular, “a leitura da palavra precede a leitura do mundo que a instituição escola deixa de desenvolver (ou não consegue) em seus alunos”. (p. 20)

O grupo analisado nesta dissertação se enquadra, parcialmente, na caracterização feita pela estudiosa, por isso, no decorrer da execução das atividades, percebeu-se o seu esforço por gerar, nas redações, conteúdos significativos, que conciliassem prescrições relativas à forma com a boa articulação do conteúdo. Afinal, era importante não apenas se preocupar com a estrutura e com o cumprimento da proposta, mas também construir textos que representassem diversas visões de mundo com as quais foi confrontado. Para isso, foi necessário traçar com os alunos um percurso reflexivo, a fim de gerar um produto que fosse representativo não só de questões formais, mas também que revelasse a maneira como enxergam a realidade, fazendo abstrações filosóficas e desenvolvendo observações pontuais, localizáveis no tempo e no espaço.

Inicialmente, estabelecer com os estudantes tal percurso foi um desafio, pois não deixam de ser imaturos, ainda inseguros com relação a algumas questões, o que é normal na adolescência. São adolescentes que, em sua maioria, têm rotinas superprotegidas, rodeadas pelos muros dos condomínios onde moram, poupadas pelos pais que se desdobram para levá-los à escola e para buscá-los, evitando que seus filhos sofram os perigos iminentes no trajeto do ônibus, ou na ação de percorrer as ruas da cidade.

É claro que a descrição até aqui feita se ampara no senso comum construído sobre alunos de escolas particulares. No entanto, é fato também que, por meio do olhar lançado sobre os estereótipos, é possível compreender o que os formou, o que levou à construção desse cenário e como se pode transcendê-lo. Muitos alunos, como os analisados nesta dissertação, ingressam nas universidades públicas do Brasil e aspiram aos melhores salários que o mercado tem a oferecer. Dessa forma, é importante lançar sobre eles um olhar menos utilitário, que visa apenas ao resultado, e mais humanizador, como tão bem assinala Paulo Freire (1983):

Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos. (FREIRE, 1983, p. 17)

Freire (2001) evidenciou também que, a partir do momento em que professor e alunos reconhecem suas inconclusões, individuais e coletivas, eles conseguem se encontrar uns com os outros; tal encontro integra mais um passo primordial na valorização desse pequeno “círculo de cultura”. Assim, neste trabalho, mostra-se que, além de estipular o como escrever, é importante auxiliar o aluno a compreender para quem, para quê e porque escreve. Observa-se, também, o imperativo de romper com sentidos comuns cristalizados nos espaços escolares, como o de que escrever depende de dom ou de inspiração, ou de que escreve bem somente quem lê muito, ou ainda o de que, nos nossos tempos, com as novas tecnologias, não há mais interesse por atividades de leitura e de escrita. Como pontua Bernardo (2010), “a desarticulação do pensamento adolescente vem sendo apresentada como doença em si, encobrindo males mais profundos”. (p. 17) Os alunos são atores sociais que, uma vez humanizados, podem se tornar profissionais humanizadores, dispostos a romper com o ciclo desumanizador que permeia as relações entre ricos e pobres, entre informados e desinformados.

Cabe destacar que, quando se aborda a humanização, parte-se do princípio freireano de que a vocação ontológica dos seres se faz a partir de sua relação contínua com o mundo. Freire (1982) demonstra que, quanto mais os seres estão em relação com o mundo, mais consciência têm de si e do mundo. Nas palavras do autor:

(...) enquanto que o ser que simplesmente vive não é capaz de refletir sobre si mesmo e saber-se vivendo no mundo, o sujeito existente reflete sobre sua vida, no domínio mesmo da existência e se pergunta em torno de suas relações com o mundo. (FREIRE, 1982, p. 65)

Desse modo, Freire (1982) evidencia que a característica principal do ser é seu inacabamento, o qual pode ser transformado na medida em que é reconhecida essa condição no processo educativo, pois o princípio fundamental da educação é humano, daí o seu potencial humanizador. Segundo o estudioso:

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. (FREIRE, 2005, p. 83-84).

Tendo como base a percepção freireana, considerou-se a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, principalmente no que tange à prática de produção escrita em escolas privadas. Assim, objetivo principal desta dissertação é, por meio de recursos de

autoanálise e de autoavaliação desenvolvidos com alunos do Ensino Médio, apresentar uma proposta didático-metodológica por meio da qual o professor de Língua Portuguesa vislumbre um modelo significativo para o trabalho com redação, valorizando-se a aprendizagem realizada em um ensino reflexivo, tanto na prática do professor, quanto na ação do aluno. Pauta-se, com isso, na necessidade de se criar com os alunos a possibilidade de olhar criticamente para seus textos e de entenderem, de forma consciente, os pontos de interrogação e os comentários que encontram em suas produções. Acredita-se que, à medida que dediquem atenção aos seus textos, de maneira mais crítica, menos mecanizada, os alunos percorrem um caminho de descoberta de si mesmos, constituindo outro passo para que a humanização aconteça e para que, por meio dela, desenvolva-se um olhar mais crítico à realidade sócio-histórica de que fazem parte.

Para tanto, são objetivos específicos deste estudo: a) analisar o contexto sócio-educacional onde esse grupo se encontra; e b) traçar caminhos para que, por meio dos diversos textos produzidos, seja possível entender a sua formação discursiva, questionando-a e transformando-a em sala de aula. Acredita-se que esse material possa se tornar um exemplo representativo para outros espaços educacionais, uma vez que se pretendeu, a partir dele, gerar reflexão, contribuindo para que contextos como o analisado deem um passo adiante no seu processo de humanização escolar.

Destaca-se, nesse percurso, a necessidade de se desenvolver uma prática que seja coerente com a realidade do professor e do grupo com que trabalha. Para que isso seja possível, é fundamental que o professor responsável esteja atento a sua realidade, problematize-a, trace uma ação pedagógica pautada nas necessidades da turma e não tenha receio de reconfigurar seu planejamento quando se fizer necessário. Como demonstrou Perrenoud (2002), a ação do profissional se torna complexa à medida que reflete tanto durante o processo da ação, quanto sobre ela. Desse modo, a respeito da reflexão do sujeito sobre sua ação, destaca Perrenoud que:

Nesse caso, tomamos nossa própria ação como objeto de *reflexão*, seja para compará-la com um modelo prescritivo, o que poderíamos ou deveríamos ter feito, o que outro profissional teria feito, seja para explicá-la ou criticá-la. Toda ação é única, mas, em geral, ela pertence a uma família de ações do mesmo tipo, provocadas por situações semelhantes. Depois da realização da ação singular, a reflexão sobre ela só tem sentido para compreender, aprender e integrar o que aconteceu. Portanto, a reflexão não se limita a uma evocação, mas passa por uma crítica, por uma análise, por uma relação com regras, teorias ou outras ações, imaginadas ou realizadas em uma situação análoga. (PERRENOUD, 2002, p. 30)



Nessa direção, a proposta didático-metodológica que aqui se apresenta passa pelo crivo da reflexão, que buscou lançar sobre o grupo estudado um olhar analítico, identificando-lhe dificuldades presentes no ato de escrever, seja no que diz respeito à estruturação da forma, seja no que diz respeito à articulação do conteúdo. Refletir sobre a formação cidadã desses indivíduos – o que pode acontecer por meio da leitura, da discussão e da análise detida das suas redações – pode se tornar um caminho elucidativo para que educadores entendam a necessidade de se fazer com que estudantes transcendam o senso comum e exteriorizem, com coesão e com coerência, seus posicionamentos no texto. Com isso, esta pesquisa trata de forma diferenciada a redação do aluno, vista, frequentemente, como passaporte de aprovação no vestibular, mas pouco valorizada em sua função primordial: dar voz aos alunos, tornando-os autores dos textos que produzem.

Vale ressaltar que o sistema regulador de ensino no Brasil, comumente, favorece a construção de uma concepção mercantilizada do ensino. Exemplo representativo disso é o fato de que, de 2006 a 2016, o Ministério da Educação cultivou a prática de divulgar não apenas os resultados das escolas no Enem, mas o ranking de classificação por escola. Esse material foi utilizado por instituições privadas como forma de autopromoção e, contrariando os pressupostos de uma educação humanizadora, também como forma de atacarem a concorrência, quando esta não apresentou resultados satisfatórios. Como os dados estavam sendo utilizados de maneira equivocada, em 2017, o Ministério da Educação optou por não mais divulgar o ranking das escolas, reconhecendo o uso indevido das informações.

É nesse universo de competição, de mercantilização do aprendizado, que alunos, de diferentes instituições privadas de ensino, buscam por formação. Nesse contexto, eles podem ser vistos como um investimento que deve, inclusive, dar à escola os resultados de que ela precisa para se destacar frente à concorrência.

Na contramão de uma visão objetificada de ensino, desenvolveu-se este estudo. Para realização desse intento, a professora responsável pela turma, no início do ano letivo, apresentou aos alunos as Categorias de Análise, elaboradas para consecução do objetivo de tornar-lhes aptos a se autoavaliarem, refletindo, com isso, sobre as formas e os conteúdos produzidos em suas redações.

Segundo Marcuschi (2007), as categorias, feitas para a classificação e/ou para a reflexão teórica, “são tanto um reflexo **da** linguagem como se refletem **na** linguagem e são sempre construídas interativamente dentro de uma sociedade” (MARCUSCHI, 2007, p. 35, grifos do autor). Com base nessa concepção, convém reforçar que as categorias de análise não

foram elaboradas para que se estabelecesse uma lista de regras, mas foram feitas para que os alunos compreendessem, de forma técnica, as ocorrências que, eventualmente, apresentam em suas redações. Assim, à medida que compreenderam os itens que lhes foram apresentados, puderam opinar a respeito de cada um e sugerir mudanças e inclusões que julgassem necessárias.

As categorias de análise consistem em um quadro que sintetiza os conceitos propostos por Othon M. Garcia, no seu clássico *Comunicação em Prosa Moderna*, cuja primeira edição data de 1967, tendo, até hoje, publicadas vinte e sete edições. Doravante, será referenciada a edição de 2010, utilizada para a realização desta dissertação. Convém destacar que a obra de Garcia (2010) foi escolhida como base por ser um livro que marcou gerações, dando-lhes uma visão de língua em que o conhecimento gramatical é visto como meio, como recurso para a produção de sentidos, não como fim da escrita, perspectiva que, inclusive, foi formalizada em estudos linguísticos posteriores.

Assim, no quadro de categorias, há itens dedicados à frase, ao parágrafo e às falácias da comunicação, que correspondem, respectivamente, à primeira parte, à terceira e à quarta do livro de Garcia (2010). No quadro também se somam apontamentos feitos por Antunes (2005), Osakabe (1977), Pécora (2012) e outros teóricos preocupados com a articulação do texto. Essa somatória de apontamentos foi sintetizada em item que aborda questões relativas à coesão e à coerência.

Após cada item ser ilustrado para os alunos, em outra aula, a professora abordou o assunto liberdade, partindo de uma lista de definições registrada na lousa, baseada nas colocações feitas pelos alunos oralmente durante a aula. Em seguida, compararam-se essas definições com outra lista, projetada no datashow. Com essa atividade, a intenção foi evidenciar para a classe possíveis sentidos comuns. Já era esperado que, nesse primeiro momento de discussão, muitas das colocações estivessem pautadas em clichês sociais, até porque era natural que um assunto tão abrangente como liberdade, que perpassa a vivência das pessoas de tantas e de tão diferentes formas, fosse compreendido a partir de concepções já consagradas. A comparação das definições feitas pelos alunos oralmente com a listagem que, posteriormente, lhes foi projetada serviu para evidenciar e compreender esses sentidos comuns.

Em estudos sobre as redações de alunos do Ensino Médio, muitos pesquisadores se mostram insatisfeitos com o quadro identificado em tais textos, tanto no que diz respeito à articulação do conteúdo, quanto à estruturação da forma. Ilustra-se a constatação desse déficit com a colocação de Rocco (1981):

A leitura e análise atenta desses escritos dão mostra de que, sem qualquer intenção purista, sem qualquer tipo de atitude normativa, mas apenas com uma preocupação com o normal, algo de estranho está ocorrendo com grande parte dos textos. E, como já disse, a desconfiança não existe somente de minha parte. Tais textos mostram-se problemáticos quanto ao nível de produção discursiva como um todo: percebe-se que a expressão, a comunicação escrita está se tornando insuficiente e talvez deficiente. Nota-se, entre outros problemas, carência de nexos, de continuidade e quantidade de informações, ausência de originalidade etc.. (ROCCO, 1981, p. 30)

As constatações de Rocco (1981) decorrem da análise que fez das redações da Fuvest de 1978. Para estudiosos como ela, o fracasso das redações escolares deriva muito mais da falta de conteúdo do que de um desconhecimento da forma. Interessante observar que, em 2018, 40 anos depois, em um contexto educacional específico como o do grupo aqui analisado, a fragilidade do conteúdo, identificada nas colocações iniciais dos alunos sobre o assunto liberdade, pôde ser, em parte, compreendida por meio das reflexões feitas por Rocco (1981) em suas análises.

Entende-se que a escola continua sendo uma das grandes responsáveis pela instrumentalização dos alunos e pelo seu baixo ou alto desempenho. Esses, frequentemente, reproduzem sentidos comuns em seus textos por serem confrontados, no processo de ensino-aprendizagem, com pouco além do que conteúdos já cristalizados e compartilhados pela sociedade. No caso da rede privada, em especial, observa-se que, mesmo havendo muitas iniciativas válidas, praticadas por várias instituições com o intuito de instaurar o debate sobre os diferentes temas que permeiam a realidade, ainda falta um pouco de vivência dessas discussões. É a vivência que humaniza o aluno, possibilitando-lhe construir, discursivamente, em suas redações, perspectivas profundas, que revelem a sua sensibilidade enquanto sujeito pensante do mundo em que vive.

Para que a sensibilização aconteça, é importante que o professor, de forma especial o responsável pelo ensino da Língua Portuguesa, concilie o tempo que reserva a orientações relativas à forma com o tempo necessário para que se discuta sobre questões importantes que permeiam a realidade, sobre os sentidos construídos nos diversos textos que configuram o patrimônio cultural da sala de aula, procurando, paralelamente, transformar o debate em vivência, experimentada a partir de ações solidárias, engajadas, por exemplo, na comunidade da qual os estudantes fazem parte.

Como, dentre as diversas necessidades apresentadas, uma delas é a de acessar conteúdos significativos, que permitam aos alunos transcenderem visões de mundo simplificadoras, nas etapas seguintes da sequência didática, foram desafiados a lerem textos

originais. Já que o assunto proposto foi liberdade, tiveram de ler o artigo “Revolução e Liberdade”, de Hannah Arendt (2016), e resumirem uma parte dele, cuidando para que, no processo de sintetização, as ideias mais importantes da filósofa fossem preservadas. O objetivo dessa etapa foi verificar em que medida uma estratégia de retextualização poderia contribuir para posteriores construções de significados.

A execução dos resumos não foi tarefa fácil, até porque as reflexões de Arendt (2016) não são simples. Segundo Marchuschi (2007), para dizer de outra maneira o que foi dito por alguém, é preciso compreender o que este quis dizer. Os resultados demonstraram que o processo de compreensão requeria dos alunos atenção e conhecimento de mundo desafiadores, por isso mesmo era importante que eles lidassem com essa realidade.

O artigo de Arendt (2016) rendeu duas semanas de discussão. Após a entrega dos resumos, estes foram corrigidos e devolvidos para que os alunos verificassem se conseguiram sintetizar com suas próprias palavras as ideias da autora. Com o cumprimento dessa etapa, os alunos, que já conheciam a estrutura do texto dissertativo, executaram uma proposta de redação (conforme Anexo 1), elaborada a partir de uma coletânea que resultou no tema: “No espaço sócio-histórico em que habitamos, é possível conciliar diferenças e construir uma concepção justa de liberdade?”.

Foi um trabalho árduo escrever sobre esse tema, porém a finalidade da proposta não era o resultado, mas o processo, o caminho que os estudantes trilharam para realizar suas redações, por isso eles as executaram com tranquilidade e com segurança.

Na correção, utilizaram-se as categorias de análise para sinalizar eventuais ocorrências. Com isso, ao receberem as redações corrigidas, os alunos tiveram de concluir a avaliação dos resultados, fazendo um levantamento das ocorrências que praticaram. Esse levantamento proporcionou-lhes uma visão mais precisa de suas dificuldades, além de gerar um interessante *corpus* da sala de aula.

Para que o método fosse realizado eficazmente, a professora, ao corrigir as redações, deixou sinais (Ex.: 1a, 2g, 3c...) cujos significados estavam descritos no quadro de Categorias de Análise, ou seja, nesse método, uma parte do trabalho deve ser feita pelo educador, pois ele é o sujeito com a formação adequada para sinalizar ao aluno os pontos a melhorar; a outra parte é feita pelo aluno, que tem a oportunidade de se autoavaliar à medida que consulta o quadro de categorias e, por meio deste, consegue identificar os aspectos que precisam ser revistos em sua redação.

Constatou-se, neste estudo, que o sistema de avaliação, compartilhado entre professor e aluno, é um mecanismo de correção mais “prático” para o professor - corrigir redações não é um trabalho que se consegue realizar rapidamente, logo, sinalizar ocorrências é muito mais dinâmico do que escrever nas redações, todas as vezes, os mesmos apontamentos. Ao mesmo tempo, é um instrumento de autoavaliação mais claro para o aluno que, frequentemente, atravessa o Ensino Médio sem compreender o que o professor escreve em suas redações.

Feito o levantamento de dificuldades, a sala se dividiu em grupos para discutir o que identificou nos textos corrigidos e para verificar qual era o diagnóstico que os colegas receberam em suas redações. Além disso, em folha à parte, foram feitas sugestões de como era possível superar as dificuldades consideradas mais comuns.

Esse trajeto foi percorrido a fim de se realizar uma análise realista do cenário educacional descrito, considerando-se, para isso, também questões como a mercantilização do aprendizado e a necessidade de valorização constante do profissional professor. As reflexões realistas, no entanto, não foram empecilho para que se alimentasse a esperança de que é possível traçar caminhos aplicáveis em sala de aula, caminhos que dão aos alunos autonomia e criticidade. Transformar as práticas de sala de aula, desenvolvidas para o aprimoramento do ensino de redação, em um estudo acadêmico, foi, sem dúvida, um desafio. No entanto, o desafio demonstrou que quanto mais a prática dialoga com a teoria, mais professor e aluno conseguem compreender o processo no qual estão imersos e, por que não, podem se conciliar com ele.

Assim, visando a uma conciliação, necessária para que a educação exerça a sua real função, fundamentou-se esta dissertação de mestrado que, para ser mais bem apresentada, foi dividida em três capítulos: o primeiro é a Fundamentação Teórica, que norteou a elaboração da Sequência Didática e a sua aplicação; o segundo é a Análise dos Resultados, coletados desde as primeiras definições que os alunos fizeram da palavra liberdade, até a execução da proposta de redação; e o terceiro dedicou-se a apresentar reflexões geradas pelos resultados obtidos e perspectivas para o ensino de redação no cenário educacional brasileiro.

No primeiro capítulo, apresentam-se reflexões relativas ao texto, baseadas em estudos desenvolvidos pela Linguística Textual, somados aos estudos concernentes ao ensino de redação, possibilitando refletir sobre os problemas das redações de alunos do Ensino Médio. Inclui-se, nessa primeira parte, um subitem dedicado à obra *Comunicação em Prosa Moderna*, de Garcia (2010), que, por se tratar de uma referência para o ensino de língua,

serviu de base para construção do quadro de Categorias de Análise, importante no processo de autoavaliação e de autorreflexão desenvolvido com os alunos.

O segundo capítulo deste estudo se dedicou à análise do *corpus* e à aplicação dos resultados, subdividindo-se em função dos seguintes materiais coletados:

A) definições dos alunos para a palavra Liberdade, as quais foram fonte de compreensão da formação discursiva do grupo analisado, configurando-se igualmente como um material importante para a coerente aplicação das próximas etapas da sequência didática;

B) resumos dos alunos, avaliados em função do empenho que dedicaram para retextualizar o artigo de Arendt (2016);

C) redações dissertativas dos alunos, analisadas a partir do quadro de Categorias de Análise, que se revelou um instrumento útil não apenas para fazer com que eles interagissem, mas também para que dialogassem de maneira mais profunda com a professora responsável pela sala;

D) levantamento das ocorrências mais frequentes nas redações, unido à observação técnica e fundamentada do porquê de tais resultados.

O terceiro capítulo apresenta ponderações realizadas a partir do material coletado ao longo desta pesquisa, de forma a utilizá-lo como instrumento de compreensão não só do contexto estudado, mas da realidade educacional brasileira. Além disso, procurou-se identificar no que o percurso de atividades desenvolvido com os alunos foi significativo e no que pode ser reformulado, utilizando-se, para isso, as sugestões que os alunos fizeram ao término da sequência didática, vivenciada naquele primeiro bimestre do ano letivo da instituição escolar.

Por fim, as Considerações Finais procuraram demonstrar como uma prática bem fundamentada, consciente e, principalmente, aberta a mudanças - as quais devem ser pautadas nas necessidades dos alunos - pode representar um caminho eficaz para o trabalho com redação. A educação funciona, gera resultados, à medida que não é um fim em si mesma, mas é o instrumento por meio do qual os cidadãos do mundo dialogam, se compreendem e lançam um olhar mais reflexivo, humanizado, para a realidade que os cerca.

## CAPÍTULO 1: O TEXTO – DA TEORIA À PRÁTICA

Eu quero desaprender para aprender de novo. Raspar as tintas com que me pintaram. Desencaixotar emoções, recuperar sentidos. (Rubem Alves)

### 1.1. O TEXTO: DESDOBRAMENTOS TEÓRICOS

Uma vez que esta dissertação se fundamenta na necessidade de se estabelecer estratégias didático-pedagógicas para o trabalho com redação, cabe apresentar um panorama teórico do que é o texto e de como este é compreendido, a partir do escopo da Linguística Textual. Acredita-se que essa delimitação possibilita fazer com que a redação escolar seja vista não apenas em função de seu *status* linguístico, mas também de sua importância para a sociedade. Com isso, por meio da teoria, ressignifica-se o papel da redação, a qual é encarada, frequentemente, apenas como uma tarefa, um protocolo a ser cumprido nas aulas de produção de texto.

Halliday e Hasan (1976) defendem que a linguagem é um sistema múltiplo que contém três possibilidades de codificação: a semântica, na qual se encontram os sentidos; a lexicogramatical, que diz respeito às formas; e a fonológica / ortográfica, correspondente ao campo da expressão. Os sentidos se realizam nas formas que, por sua vez, se realizam nas expressões. Nesse universo, textos são articulados e, para que sejam classificados enquanto tal, torna-se imperativa a necessidade de construção de um todo de significado, identificado como uma unidade linguística em uso.

De acordo com Halliday e Hasan (1976):

A distinção entre um texto e uma coleção de sentenças não relacionadas é, em última instância, um problema de nível, e sempre haverá questões sobre as quais nós temos incertezas – um ponto que é, provavelmente, familiar para maioria dos professores ao lerem as composições de seus alunos (Tradução nossa)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> The distinction between a text and a collection of unrelated sentences is in the last resort a matter of degree, and there may always be instances about which we are uncertain – a point that is probably familiar to most teachers from reading their students compositions. (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 1)

Para que a correlação de sentidos aconteça, utilizam-se recursos linguísticos chamados “nós”, que são estruturas coesivas a partir das quais é possível identificar que um item tem relação com outro, e assim sucessivamente. São esses “nós” que estabelecem aquilo que os autores chamam de Textualidade. Por meio dos nexos linguísticos, formam-se relações entre as ideias expostas, o que corrobora na construção da unidade textual. Caso tais nexos não sejam, de alguma forma, articulados, tem-se um aglomerado de palavras com pouco sentido, e não um texto.

Paralelamente à ideia de coesão, compreendida em função desses recursos linguísticos denominados “nós”, Halliday e Hasan (1976, p. 23) demonstram que um texto deve ser coerente em dois aspectos: em primeira instância, com respeito ao contexto da situação, e, dessa forma, consistente no registro; em segunda instância, deve ser coerente em relação a si mesmo, e, portanto, coesivo. No que diz respeito à primeira instância, em outro estudo, Halliday (2004), inclusive, afirma que o contexto é o ambiente a partir do qual o texto ganha vida, ou seja, é o contexto onde o texto se realiza que lhe dá vida, que lhe dá significância.

Nesse sentido, podem-se utilizar os apontamentos dos estudiosos para elucidar a perspectiva de que, na escola particular, o trabalho com redação nem sempre é efetivo porque, embora se discutam temas importantes e se aprendam os mecanismos linguísticos necessários à boa estruturação textual, ainda falta vivência sobre tais temas. Essa vivência pode ser equiparada ao contexto de que Halliday (2004) fala: se é o contexto que dá ao texto vida, significância, é natural que alunos, restritos ao universo escolar, pouco integrados à comunidade que os circundam, no sentido de conviver com seus problemas, com suas dificuldades e limitações, tenham dificuldade de trazer para suas produções significações que transcendam o senso comum. É a experiência, contextualizada, vivenciada, que lhes possibilitará o aprofundamento nas questões sócio-históricas importantes que perfazem sua realidade.

É importante também destacar que os elementos linguísticos que correspondem ao registro apresentam características situacionais, sendo articulados de acordo com o contexto em que se realizam, ou seja, pode-se deduzir que esses elementos linguísticos se esvaziam de uma significação profunda à medida que estão pouco integrados ao seu contexto de realização. Já os recursos coesivos que promovem a tessitura textual devem ser compreendidos microtextualmente, nas relações que estabelecem entre os diferentes



segmentos que corroboram na unidade macrotextual. Para os autores, qualquer quebra nessa lógica pode ser reconhecida tanto por quem produz, quanto por quem recebe o texto.

Uma vez que o falante ou o escritor utiliza a coesão para demonstrar textura, e o ouvinte ou o leitor reage a isso na sua interpretação da textura, é razoável para nós utilizar a coesão como um critério de reconhecimento dos limites do texto. Para a maioria dos propósitos, nós podemos considerar que um texto novo começa quando uma sentença apresenta nenhuma coesão com aquelas que a precedem (Tradução nossa)<sup>2</sup>.

Os recursos coesivos, que promovem a textualidade, tornam-se uma espécie de termômetro, capaz de sinalizar se a mensagem, independentemente do quão estilizada seja sua construção, é uma unidade linguística em uso, ou se é um aglomerado desconexo de ideias, pouco compreendido tanto por quem o produz, quanto por quem o recebe, e, por isso, pouco integrado à sociedade, pouco apto a ser lido e discutido em diferentes contextos.

Os autores argumentam que a análise da coesão serve para demonstrar porque um texto é classificado como bom ou como ruim. São os limites, e também as possibilidades, proporcionados pela coesão que estabelecem os critérios de análise. É dentro desse universo conceitual que se realiza a redação escolar, a qual, a princípio, tem uma circulação restrita, por que não dizer, também em função da instabilidade com que tais recursos coesivos podem ser aplicados nela, fazendo com que possa ser avaliada positiva e/ou negativamente. Desse modo, infere-se que a necessidade de dizer, de transmitir uma mensagem por meio do texto escrito faz com que o aluno alcance a forma textual adequada.

Em tese, a escola deveria instrumentalizar os aprendizes, tornando-os aptos a estabelecer todos os “nós” que fazem do texto uma unidade de sentido e a fazer produções que circulem socialmente. No entanto, como se verá em análises posteriores, nem sempre essa aptidão é desenvolvida satisfatoriamente, o que faz com que os aprendizes se sintam inseguros a desenvolverem ideias em seus escritos e, conseqüentemente, o que pode prejudicar a sua inserção em espaços sociais onde essa habilidade é imperativa.

Beaugrande e Dressler (1996) desenvolveram conceitualizações que dialogam fortemente com as desenvolvidas por Halliday e Hasan (1976). De acordo com aqueles, um texto deve ser definido como uma ocorrência comunicativa, a qual se realiza em função de sete parâmetros constitutivos da textualidade: (1) a coesão; (2) a coerência; (3) a

---

<sup>2</sup> Since the speaker or writer uses cohesion to signal texture, and the listener or reader reacts to it in his interpretation of texture, it is reasonable for us to make use of cohesion as a criterion for the recognition of the boundaries of a text. For most purposes, we can consider that a new text begins where a sentence shows no cohesion with those that have preceded. (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 295)

intencionalidade; (4) a aceitabilidade; (5) a informatividade; (6) a situacionalidade; e (7) a intertextualidade.

A coesão e a coerência são noções centradas no texto, uma vez que, à medida que são articuladas, cada ocorrência linguística deve ser compreendida em relação à(s) outra(s), que pode(m) aparecer anterior ou posteriormente. Enquanto a coesão ocorre na microestrutura, constituindo-se a partir dos mecanismos léxico-gramaticais que possibilitam a sequencialização textual; a coerência se realiza no plano semântico geral, ou seja, é uma macroestrutura a partir da qual os sentidos se adequam uns aos outros. Já os demais itens estão centrados no(s) produtor(es), como no caso da intencionalidade; no(s) receptor(es), como no caso da aceitabilidade; e no espaço comunicativo, como no caso da situacionalidade.

Segundo Beaugrande e Dressler (1996):

É muito mais simples decidir o que constitui uma sentença aceitável ou gramatical do que o que constitui uma sequência de sentenças, de parágrafos, de textos e de discursos aceitáveis e gramaticais. Quando nós nos deslocamos para além dos limites da sentença, nós entramos em um domínio caracterizado pela maior liberdade de seleção e de variação e pela menor conformidade com regras estabelecidas (Tradução nossa)<sup>3</sup>.

Constata-se que, a partir desse ponto de vista, a análise linguística da sentença, embora executada de forma mais pontual e objetiva, não explica as possibilidades linguísticas que constroem um todo maior de significado, conhecido como texto. Este se caracteriza por apresentar uma maior maleabilidade e, por isso, nem sempre se conforma a regras preestabelecidas. Nesse sentido, o seu produtor precisa lidar com a amplitude dos significados, traduzíveis em um campo de significantes extremamente vasto, e, ao mesmo tempo, deve perceber os limites que essa amplitude requer, pois, quando se rompe com a unidade de significância, rompe-se com o princípio fundamental que perfaz a construção de um texto.

Convém reforçar que Beaugrande e Dressler (1996) se inserem em um quadro da teoria da atividade verbal. A partir desta, como demonstra Koch (2016), a Linguística Textual entende o texto como um ato de comunicação que faz parte de um emaranhado de ações humanas. Por isso, os estudiosos incluem a intencionalidade e a aceitabilidade entre os fatores de textualidade, pois entendem que tanto a atitude do produtor em relação ao conteúdo que

---

<sup>3</sup> It is much more straightforward to decide what constitutes a grammatical or acceptable sentence than what constitutes a grammatical or acceptable sentence sequence, paragraph, text or discourse. When we move beyond the sentence boundary, we enter a domain characterized by greater freedom of selection or variation and lesser conformity with established rules. (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1996, pp. 16-17)

veicula, quanto à do receptor, que pode ou não compactuar com a mensagem veiculada, constituem elementos decisivos no processo de articulação do texto.

Ainda dentro da perspectiva da atividade verbal, soma-se a intertextualidade, por meio da qual se inserem, direta ou indiretamente, outras vozes, fundamentais para que se delimite o universo ideológico a que o texto se vincula. Segundo Koch,

[...] na intertextualidade, a alteridade é necessariamente atestada pela presença de um intertexto: ou a fonte é explicitamente mencionada no texto que o incorpora ou o seu produtor está presente, em situações de comunicação oral; ou, ainda, trata-se de expressões estereotipadas ou formulaicas, de autoria anônima, mas que fazem parte de um repertório partilhado por uma comunidade de fala. Em se tratando de polifonia, basta que a alteridade seja encenada, isto é, incorporam-se ao texto vozes de enunciadores reais ou virtuais, que representam perspectivas, pontos de vista diversos, ou põem em jogo ‘topoi’ diferentes, com os quais o locutor se identifica ou não (KOCH, 2016, p. 73).

Percebe-se, com isso, que, para se produzir um enunciado, é importante reconhecer os recursos linguísticos capazes de lhe dar coesão e coerência e, ao mesmo tempo, é fundamental que se reconheça esse “jogo” social diluído no texto, fazendo com que este se construa no diálogo com o outro. A grande questão é que nem sempre o seu produtor está, plenamente, consciente do intertexto com o qual dialoga. Assim, reproduzem-se sentidos comuns sem se reconhecer as suas origens, o que incapacita o indivíduo a questioná-los ou reformulá-los a partir de novas fontes de saber. Dessa maneira, observa-se que o professor de redação precisa, a cada atividade, a cada discussão, ter em vista o “jogo” social diluído no texto, pois os alunos têm, sim, a competência necessária para reconhecê-lo. A partir do momento em que se desenvolve essa percepção, trilham um caminho que pode torná-los escritores e leitores competentes.

Por fim, Beaugrande e Dressler (1996) também demonstram que, na linha procedimental de que fazem parte, todos os níveis da linguagem devem ser descritos de acordo com sua utilização. Assim, para que um texto seja construído, o produtor parte de uma idealização, desenvolvida de acordo com os espaços de saber por ele percorridos. Os autores alegam que tais espaços se realizam por meio de “suportes”, que são conceitos globais construídos em um universo de senso comum – este entendido aqui como um conceito compartilhado por uma determinada comunidade; de “esquemas”, os quais organizam os “suportes” em uma sequência; de “planos”, traçados de acordo com objetivos predefinidos; e de “roteiros”, os quais conferem aos participantes da comunicação papéis socialmente reconhecidos.

Esses níveis que perfazem a construção de diferentes tipos de texto podem elucidar as estratégias traçadas por seus produtores e, ao mesmo tempo, esclarecem as dificuldades de se traçar estratégias, de compreender quais sentidos se quer construir. Guimarães (1999), ao estabelecer um panorama teórico sobre como se faz a articulação do texto, no qual Halliday e Hasan (1976) e Beaugrande e Dressler (1996) se inserem, aponta que:

Se o sujeito falante pode produzir / interpretar um número infinito de discursos diferentes, sua competência é necessariamente uma *competência textual*. É muito pouco provável, e mesmo impossível, que a produção e a percepção de enunciados textuais se operem por uma concatenação não regrada de frases isoladas. A própria noção de coerência seria inexplicável numa tal concepção (GUIMARÃES, 1999, p. 19).

A competência textual possibilita que os falantes busquem, no universo discursivo, lógicas que fazem com que, independentemente das inversões linguísticas, das imagens absurdas e da criatividade usada na exposição das ideias, o texto se constitua como uma unidade linguística de significado. É na escrita que essas possibilidades são exploradas com maior rigor; portanto, cabe aos usuários da língua reconhecer tais possibilidades e explorá-las de forma a se fazer ouvir em seus escritos.

Importante reforçar que, nesta dissertação, as noções de texto e de discurso são abordadas como praticamente sinônimas e que são compreendidas em função de sua articulação na língua escrita. Esse tratamento sinonimizado também foi adotado por Guimarães (1999) e por Rocco (1981) em seus trabalhos, ao partirem do pressuposto de que tanto as noções de texto quanto as de discurso consideram como objeto de comunicação aquilo que se constitui como um todo semanticamente organizado, configurando-se neste todo um exercício por meio do qual o sujeito se apropria da linguagem e se realiza como enunciador, o que o torna também porta-voz de significações ideológicas.

Finalmente, é preciso incluir no panorama conceitual as observações feitas por M. Charolles (1985) sobre os elementos fundamentais para que o texto seja entendido não apenas como um todo de significado, mas para que seja entendido como um todo coerente, necessário de significado. Segundo Charolles (1985), para que um texto cumpra, efetivamente, com seus fins comunicativos, ele deve respeitar quatro metarregras, as quais são mecanismos geradores de coesão e de coerência.

A primeira metarregra é a da repetição, que confere à mensagem identidade no seu processo de referencialização, fazendo com que os sentidos lhe sejam recorrentes e, com isso, contribuindo para construção da unidade. A segunda é a metarregra da relação, a qual consiste

no estabelecimento de uma diversificação de sentidos sem, no entanto, que estes deixem de estabelecer relações de significado. Já a terceira metarregra é a da progressão; para Charolles (1985), embora as ideias expostas no texto devam ser recorrentes e relacionadas, elas devem avançar de forma a tornar o grau de informatividade da mensagem alto. Por fim, a quarta metarregra é a da não contradição, ou seja, para que um enunciado seja considerado um todo coerente de significado, há a “necessidade de que nenhum elemento semântico contradiga um conteúdo posto ou pressuposto anteriormente”. (GUIMARÃES, 1999, p. 38)

As metarregras estabelecidas por Charolles (1985), segundo Antunes (2005), sinalizam como a coesão e a coerência estão interligadas. Essa íntima relação justifica o fato de que, no texto, se conjugam não só elementos de ordem linguística, mas também os de ordem pragmática. Inserir o componente pragmático no linguístico possibilita que se compreenda o texto de acordo com uma situação, um contexto em que as normas são utilizadas em função dos usos que a língua requer.

Observa-se que, quando se produz um texto, é preciso mobilizar muitos elementos que contribuem para a perfeita articulação dos sentidos. Não se trata de tarefa fácil, por isso, ela pode ser vista como um desafio para muitas pessoas. Sabendo dessa realidade, no subtópico seguinte, será mostrado que os recursos que promovem a realização textual precisam ser mais bem compreendidos no espaço escolar, a fim de que a redação seja vista para além da tarefa, mecanizada, burocratizada, a fim de que a redação se constitua enquanto uma unidade linguística em uso. Nesse sentido, reconhecer os mecanismos que proporcionam o estabelecimento de “nós” textuais, como demonstrou Halliday e Hasan (1976), torna o usuário da língua preparado para construir um quadro coerente de sentido, desenvolvido em esquemas e em planos condizentes com roteiros, situados no espaço social de que ele faz parte.

Esse caminho elucidativo proporciona ao sujeito da enunciação estabelecer com o(s) receptor(es) de sua mensagem o que Roland Barthes (1977) chama de “espaço de fruição”. A ideia é possibilitar que aquele seja autor e este(s), leitor(es) do texto criado.

Escrever no prazer me assegura – a mim, escritor – o prazer do meu leitor? De modo algum. Esse leitor, é mister que eu o procure (que eu o “druque”), *sem saber onde ele está*. Um espaço de fruição fica então criado. Não é a “pessoa” do outro que me é necessária, é o espaço: a possibilidade de uma dialética do desejo, de uma *imprevisão* do desfrute: que os dados não estejam lançados, que haja um jogo. (BARTHES, 1977, p. 9)

Constata-se que compreender o texto em função de um campo conceitual definido permite que a redação não seja encarada apenas como tarefa. Esse conhecimento pode transformar a sala de aula em um ambiente de compartilhamento de ideias, traduzíveis na escrita por meio dos recursos que a língua oferece. Conhecer tais mecanismos e refletir sobre eles estabelece um espaço de fruição entre quem escreve e quem lê, sendo, por isso, um caminho de resignificação das produções desenvolvidas pelos estudantes.

## 1.2. REDAÇÃO – ANÁLISES E PERSPECTIVAS

As produções textuais de estudantes, inseridas em diferentes contextos educacionais, têm sido objeto de análise de muitos pesquisadores. Trata-se de uma preocupação que se reafirma constantemente, pois, embora sejam constatadas falhas e identificados caminhos de superação dos problemas, ainda não se construiu, em especial no contexto educacional brasileiro, um cenário satisfatório. Como o foco desta dissertação são as redações produzidas no Ensino Médio, os estudos realizados por Rocco (1981) e por Val (1997), em diferentes contextos educacionais, serviram de referência para a perspectiva desenvolvida nesta pesquisa.

Rocco (1981) analisou 1500 redações de candidatos que prestaram seus exames junto à FUVEST, em 1978. A proposta de redação solicitava a elaboração de um texto em prosa, no qual fosse desenvolvida a seguinte situação imaginária: ao completar 18 anos, o candidato recebeu pelo correio uma folha de papel em branco, sem o remetente; além disso, recebeu também um retrato seu e um disco.

Para desenvolver a análise, a autora se dedicou a identificar a ausência de coesão; o número e a distribuição de clichês e de frases feitas; a presença de linguagem criativa; a falta de correspondência entre o tema proposto e o texto criado; e a tipologia dos discursos predominantes. No que tange à ausência de coesão, observou, por exemplo, que 34,8% dos vestibulandos demonstraram falta de domínio na aplicação dos termos relacionais, índice considerado alto porque se tratava da segunda fase do exame da Fuvest, logo, o esperado era que, na primeira fase, eliminatória, alunos que apresentassem um quadro deficitário de aprendizado já teriam sido “filtrados”.

No que diz respeito ao uso excessivo de clichês e à presença de linguagem criativa, os índices se revelaram ainda mais graves. 69% das redações apresentaram clichês; enquanto, das 1500 redações analisadas, apenas quatro mostraram-se integralmente originais e criativas.

Observa-se que, nos itens destinados à análise dos conteúdos desenvolvidos, os resultados foram catastróficos. Dessa forma, Rocco (1981), embora revele dados preocupantes referentes ao desenvolvimento da forma/estrutura e analise-os detidamente, dedicou-se de maneira especial aos aspectos relativos aos conteúdos articulados nas redações.

Através dessas redações, percebemos o adulto e mesmo o jovem sem graça que-se-faz-criança e não consegue, por um instante sequer, distanciar-se do referente sobre o qual fala, já que há praticamente uma indiferenciação entre ele, *pretensso-possível sujeito* e o objeto. Assim, sujeito do enunciado e sujeito da enunciação, quando existem, aparecem indiscriminados, como uma e mesma coisa – não se percebe, em tais textos, a presença de um locutor ativo, daquele locutor instituído como “ego”, conforme pretende Benveniste e pretendemos nós, de um locutor que, consciente da força de sua linguagem, fale do objeto, das realidades, das sensações, bem como das inimagináveis relações que conformam a existência do *homem-sujeito*, nesse contato com o objeto e com a realidade maior. (ROCCO, 1981, p. 253)

Com base nos resultados identificados, Rocco (1981) problematizou a tese de Piaget de que o ser humano desenvolve o pensamento formal, abstrato, na adolescência. Frente a índices tão altos de infantilização do enunciado, articulado em função daquilo que ela chamou de “discurso pré-fabricado”, tornou-se plausível questionar se os indivíduos que estavam prestes a ingressar na universidade, de fato, desenvolveram o pensamento formal no ensino regular.

A pesquisadora enumerou uma série de situações geradoras desse quadro, dentre elas a mercantilização do aprendizado, ilustrada por meio das aulas show, populares nos cursinhos pré-vestibulares. Segundo Rocco (1981), essas aulas podem ser utilizadas como estratégia de propaganda das instituições privadas, pois a espetacularização do aprendizado pode se tornar um atrativo para estudantes sedentos por adquirir conhecimento e, ao mesmo tempo, necessitados de aliviar as pressões que a participação em um processo seletivo acarreta. No entanto, não é possível garantir que, ao estar em uma plateia de cem, duzentos alunos, impossibilitados de dialogar com o professor que se coloca à frente e que ensina das maneiras mais inusitadas, é possível obter o aprendizado efetivo.

Interessante notar que vender uma educação que, a partir de fórmulas fixas, faça o estudante alcançar o sucesso tem sido prática comum, já no contexto sócio-histórico vivenciado por Rocco (1981). Outro apontamento utilizado por ela para comprovar essa tese é sobre a maneira como os estudantes são orientados a se utilizar do argumento de autoridade. Segundo a pesquisadora, eles citam escritores, criadores, mestres e inventores de maneira muito distorcida. É como se o conhecimento desenvolvido por tais estudiosos servisse apenas

a uma demonstração de erudição, que ela chamou de reflexo de uma “cultura enlatada”, mas fossem pouco compreendidos, uma vez que foram pouco lidos e estudados ao longo da formação dos estudantes.

De maneira geral, Rocco (1981) revelou, a partir dos dados que levantou em seus estudos, um desapontamento com o discurso global, carregado de clichês, pouco criativo, que representa a forma como os vestibulandos tem articulado o pensamento através da linguagem. A seguinte reflexão da autora sintetiza esse primeiro paradigma, referência para esta dissertação:

Penso que não se trata mais aqui de um discurso único – mas sim de uma *síndrome discursiva* – onde *slogans* familiares, escolares, *slogans* dos veículos de comunicação passam a constituir o *discurso global* de uma época – configuram-se no discurso não individualizado – como se fosse possível diferentes consciências expressarem-se da mesma forma ou de forma muito similar sobre um mesmo assunto, mesmo que estivessem de acordo sobre a questão. (ROCCO, 1981, p. 107)

Val (1997), por sua vez, analisou redações do vestibular UFMG de 1983, as quais deviam ser de cunho dissertativo e dedicavam-se a expor um posicionamento sobre o problema da violência no Brasil. Cabe lembrar que as redações foram produzidas no início do processo de redemocratização brasileira, marcado pela crise econômica, intensa recessão e altos índices de desemprego.

De maneira muito recorrente, apareceram nas redações argumentos como o de que “o pobre é obrigado a roubar e a matar para comer”, ou o de que “todo desempregado acaba se tornando assaltante”. Para se ter uma ideia, 53% das redações analisadas atribuíram a violência à falta de amor, à ambição, ao egoísmo.

Semelhantemente ao cenário descrito por Rocco (1981), tem-se nas análises de Val (1997) um quadro também muito delicado, no qual candidatos, mesmo que selecionados em uma primeira fase, revelaram dificuldades, principalmente, no que diz respeito à apresentação de argumentos baseados em conteúdos que fossem consistentes e significativos. Ao longo de suas análises, Val (1997) apresentou pareceres semelhantes ao seguinte: “Merece destaque a perfeita estruturação formal desse texto, que mascara a sua fragilidade conceitual” (p. 71).

Para a estudiosa, as redações mostraram-se “arrumadinhas” no que diz respeito à forma. A maioria apresentou introdução, desenvolvimento e conclusão bem paragrafados e definidos. No entanto, é alarmante constatar que, naquele contexto de produção escrita, não se tem “o produto de uma verdadeira intenção comunicativa, não se tem aí, como diria Pécora



(1983), um texto capaz de instaurar uma legítima relação intersubjetiva de significação” (VAL, 1997, p. 120).

Segundo a pesquisadora, mais do que questionar os resultados identificados em tais redações, é preciso questionar como os alunos têm sido preparados, nas escolas, para enfrentar o vestibular. Percebe-se que o erro das instituições educacionais é priorizar, em sala de aula, as condições de escrita que os alunos enfrentarão nos processos seletivos para o ensino superior.

Na prática, o produtor dos textos tem tempo para analisar o tema, para refletir sobre o que pretende escrever, além de poder dedicar atenção à escrita e à reescrita. Falha a escola em não proporcionar esse contexto de produção. Isso, de acordo com a perspectiva defendida por Val (1997), gera uma escrita falseada, vazia, na qual quem escreve não se realiza enquanto sujeito da enunciação.

Observa-se que, mesmo que analisando cenários e épocas diferentes, as constatações de Rocco (1981) e de Val (1997) apresentaram dados muito semelhantes. Trata-se de quadros sintomáticos da educação brasileira que, como se verá, ainda não foram superados porque, mesmo que muitas escolas tenham avançado em diversos aspectos, como no desenvolvimento de um trabalho mais consciente com os gêneros, ou na exploração de uma discussão mais aprofundada sobre os temas de redação, ainda tem sido comum criar, em diferentes contextos de ensino, uma situação artificial do ato de escrever. Reforça-se, assim, a necessidade de se construir um percurso didático-metodológico gerador de vivências significativas, de forma a criar um compartilhamento de experiências capaz de romper com o ciclo de alienação que permeia muitas relações sociais.

Lillis (2001), ao analisar os mecanismos que regulam a escrita dos estudantes, alega que estes se veem submersos em uma “prática educacional do mistério”. A partir desse ponto de vista, observa-se que o aluno, ao longo de seu processo de formação, não é levado a conhecer com propriedade os elementos que tornam um argumento bom ou ruim, que fazem uma escrita ser considerada de qualidade ou de má qualidade. Com isso, instaura-se um quadro problemático onde os indivíduos, inclusive no ensino superior, não conseguem apreender o porquê de seus textos serem mal avaliados.

Observa-se que a prática pedagógica norteadada pelo mistério faz dos estudantes reféns de uma situação da qual não conseguem, porque não sabem como, se desvencilhar. Dessa forma, o pensamento de Lillis (2001) coincide com o de Bernardo (2010) quando este critica o fato de que “a desarticulação do pensamento vem sendo apresentada como doença em si,

encobrir males mais profundos”. (p. 17) Assim, o professor, ao escrever, em um trabalho ou redação, que falta desenvolvimento no texto do aluno, não o leva a entender que a ideia está pronta, que ela foi apresentada, o que falta é apresentar os fatos, os dados, os conhecimentos nos quais o estudante se baseou para chegar a determinadas conclusões. Mostrar os caminhos que levaram o autor do texto a uma determinada constatação é questão de “honestidade intelectual”, que precisa ser praticada tanto por quem escreve, quanto por quem analisa a escrita.

### 1.3. PRESSUPOSTOS PARA UM ENSINO DE REDAÇÃO EFETIVO

Tendo como referência as análises desenvolvidas por Rocco (1981) e por Val (1997), entendeu-se que, para a realização desta pesquisa, era preciso criar com o grupo analisado um contexto de aprendizado que fosse coerente com os apontamentos realizados por tais estudiosas. Para a consecução desse objetivo, foi preciso conhecer uma perspectiva de avaliação que transcendesse o que, tradicionalmente, tem sido feito nas salas de aula brasileiras, principalmente, naquelas que fazem parte da rede privada.

Assim, os estudos desenvolvidos por Hoffman (2002), em seu livro *Avaliando Redações*, foram basilares tanto para a elaboração da sequência didática que aqui se propõe, quanto para a compreensão dos resultados, extraídos do quadro de categorias de análise que se utilizou com os estudantes.

#### 1.3.1. Redação – uma prática que deve ou não ser avaliada?

Em *Avaliando Redações*, Hoffman (2002), antes de responder à pergunta que abre este item, traçou um panorama do ensino de redação no cenário educacional brasileiro. Segundo a autora, na década de 70, a redação foi incluída nos exames de vestibulares para fomentar o trabalho com a escrita no ensino regular, pois os ingressantes das universidades demonstravam não ter adquirido essa habilidade satisfatoriamente.

Naquele momento, estudiosos como McLuhan (1974) alegavam que a relação da sociedade com os meios de comunicação modernos trouxe, como consequência, “o desapareço pelo livro” e “o não-desenvolvimento da habilidade de redigir dos estudantes”. Com isso, a escrita tornou-se um termômetro da concretização ou não do aprendizado, pois, a partir dela, é possível identificar não apenas se o estudante domina a norma padrão, mas se possui ou não

conhecimento de mundo. A preocupação com a produção escrita ocorre, portanto, em um momento em que as novas gerações estavam muito integradas aos meios de comunicação modernos, mas pouco conseguiam se expressar nos textos que produziam. Não por acaso, esse quadro continua sendo ilustrativo do perfil do jovem contemporâneo.

Para Hoffmann (2001), a obrigatoriedade das redações nos vestibulares não fomentou modificação no sistema de ensino, o qual continuou (e continua) sendo, fortemente, ineficiente no trabalho com o texto, tanto no que tange à leitura, quanto à produção escrita. Com isso, a mecanização do aprendizado, que tem nos exercícios de alternativa um exemplo, foi transferida para as práticas de escrita desenvolvidas em salas de aula, configurando-se uma realidade infrutífera porque rejeita o fato de que escrever requer uma postura dinâmica, ativa por parte de quem escreve. Não escreve o robô, escreve “gente”, indivíduo, sujeito pensante e ativo do mundo em que vivemos. Sobre os procedimentos para a realização/avaliação da escrita nos espaços educacionais, Hoffmann (2001) pontua:

Não se pode insistir em processos arbitrários, vagos e classificatórios de tais procedimentos, se pretendemos formar alunos escritores. É preciso compreender, em definitivo, a falibilidade dos procedimentos de medida como referentes de qualidade, sobretudo em tarefas dissertativas de qualquer natureza, buscando o diálogo e o entendimento entre os professores e entre alunos e professores acerca das várias dimensões de análise, tornando o aluno autoavaliador de seus textos, para que se possa falar, verdadeiramente, em ‘aprendizagem de redação’ nas escolas (HOFFMANN, 2001, pp. 49 e 50).

A partir dessa perspectiva, instaura-se o problema da confiabilidade dos instrumentos de medida, ou seja, questiona-se se é possível medir o grau de domínio da norma padrão, o grau de aplicação dos recursos coesivos, o grau de conhecimento de mundo do aluno. A redação não se enquadra na concepção tradicional de avaliação na qual se somam erros e acertos para que, finalmente, atribua-se uma nota.

De acordo com Hoffman (2001), a subjetividade é inerente ao processo de avaliação da produção escrita. Dessa forma, é preciso criar um ambiente de produção e de análise das redações mais transparente e discutir os indicadores utilizados para avaliar os textos dos alunos, porque tais indicadores podem até ser claros para quem avalia, mas nem sempre o são para quem é avaliado. É preciso efetivar “um processo de avaliação mediadora em todas as instâncias educativas, de forma a tornar o aluno verdadeiramente participativo em termos de melhoria de suas produções textuais”. (HOFFMANN, 2001, p. 27)

Assim, respondendo à pergunta que norteou este subtópico: sim, a redação deve ser avaliada, o que não se pode perder de vista é a finalidade da avaliação. Tendo como base as

perspectivas apresentadas nesta pesquisa, entende-se que, enquanto se desenvolvem textos no vestibular com o intuito de se participar do processo seletivo, na escola, o indivíduo não produz textos para ser selecionado, mas para ser formado. Não se devem confundir essas duas realidades, do contrário, corre-se o risco de ocorrer um processo de desonestidade educacional. Tendo isso em vista, as palavras de Bernardo (2010) confirmam a perspectiva de que é preciso incentivar o trabalho com redação fundamentado na interação professor-aluno, (re) significando-se quantas vezes forem necessárias as situações de escrita dos estudantes:

Uma redação, assim, nunca é um produto acabado, pronto para ser entregue ao mestre e por este enquadrada no conceito devido (ou indevido). Antes, será redação: ação de tecer a rede dos acontecimentos e dos relacionamentos guardando o acontecido na memória verbal das gerações, pescando o acontecível no extenso lago das faltas e ausências testemunhadas pelas palavras daqueles que falam e se falam. (BERNARDO, 2010, p. 35)

### 1.3.2. Da fala para escrita, da escrita para fala... Desconstruindo tabus

O percurso que motivou a elaboração da sequência didática, aplicada com o grupo analisado nesta pesquisa, foi traçado a partir dos pressupostos da Linguística Textual. Foram eles que clarificaram a necessidade de se elaborar um conjunto de categorias, a ser partilhadas com os alunos para que estes pudessem criar um quadro de referências sobre o que têm escrito, tornando-se autoavaliadores de seus textos.

Além disso, as experiências partilhadas por pesquisadores indicaram que era preciso, antes de solicitar a produção textual, criar um ambiente onde os alunos vivenciassem, inclusive, a experiência do raciocínio filosófico. Nesse sentido, os apontamentos de Marcuschi (2007) foram fundamentais para a consecução da rota de ensino-aprendizagem que aqui se propõe, a qual será exposta e analisada no próximo capítulo.

Para Marcuschi (2007), língua e texto fazem parte de um conjunto de práticas sociais. Sabendo disso, observa-se que a escrita formal é mais do que uma habilidade, comumente, adquirida. “Sua prática e avaliação social a elevaram a um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder” (MARCUSCHI, 2007, p.17).

Gnerre (1998) já havia demonstrado, em sua obra *Linguagem, escrita e poder*, que a escrita é um poderoso instrumento de distribuição do poder. A partir desse ponto de vista, entende-se que a escrita, ao mesmo tempo em que pode dar voz ao sujeito, permitindo-lhe compreender o seu pensamento e se fazer compreendido, pode instituir um problemático, porque seletivo, jogo de poder. Nas palavras do autor:

A começar do nível mais elementar das relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder. Para redigir um documento qualquer de algum valor jurídico é realmente necessário não somente conhecer a língua e saber redigir frases inteligíveis, mas conhecer também toda uma fraseologia complexa e arcaizante que é da praxe. Se não é necessário redigir, é necessário pelo menos entender tal fraseologia por trás do complexo sistema de clichês e frases feitas (GNERRE, 1998, p. 22).

Os estudos de Marcuschi (2007) dialogam com os de Gnerre (1998) na medida em que ambos defendem a perspectiva de que a escrita não pode ser vista como superior à fala. Escrita e fala têm características próprias, mas não o bastante para serem vistas como dicotômicas, muito menos para se estabelecer uma hierarquia entre elas.

É preciso compreender a oralidade em função de como ela tem sido tratada em uma sociedade grafocêntrica. Assim, é possível redimensionar o papel da escrita por meio de diferentes instrumentos, nos quais as estratégias de retextualização incluem-se como importantes vias de redimensionamento do papel da fala e da escrita na sociedade. “Neste sentido, os termos **fala** e **escrita** passam a ser usados para designar formas e atividades comunicativas, não se restringindo ao plano do código. Trata-se muito mais de processos e eventos do que produtos” (MARCUSCHI, 2007, p. 26).

Nessa direção, para que o ensino de redação seja efetivo, é preciso redimensionar a função da fala, possibilitando que haja uma mediação entre oralidade e escrita. Para isso, o diálogo é primordial para o desenvolvimento do exercício filosófico - foi pelo diálogo, por exemplo, que tal exercício se articulou na Antiguidade Clássica.

Como se sabe, Aristóteles (2005), na *Retórica*, demonstrou que é possível apresentar uma perspectiva da realidade a partir de estratégias discursivas, executadas no espaço público. Neste, o *ethos* do orador e o *pathos* do ouvinte são explorados com a finalidade de se persuadir; de tal modo, na assembleia e no tribunal, os cidadãos da pólis se reuniam para deliberarem sobre assuntos públicos e privados, tudo isso por meio de técnicas que se desenvolviam no diálogo face a face.

Percebe-se que, desde a Antiguidade Clássica, a Arte Retórica demonstrava que é na fala que se instaura uma temática, socialmente, partilhada. Com isso, observa-se que é possível transferir esse compartilhamento de ideias, transmitido oralmente, para textos escritos, os quais também podem ser compartilhados. Partindo-se desses princípios, entende-se que os recursos de retextualização podem ser muito valiosos em sala de aula. É ressignificando sentidos que o sujeito desenvolve textos autorais, por isso, para a realização desta pesquisa, valorizou-se a mediação da fala para escrita e exploraram-se, ao longo da

execução da sequência didática, os itens do quadro de retextualização, apresentado por Marcuschi (2007), conforme a figura 1:

- |   |
|---|
| 1. <i>Fala</i> → <i>Escrita</i> (entrevista oral → entrevista impressa) |
| 2. <i>Fala</i> → <i>Fala</i> (conferência → tradução simultânea)        |
| 3. <i>Escrita</i> → <i>Fala</i> (texto escrito → exposição oral)        |
| 4. <i>Escrita</i> → <i>Escrita</i> (texto escrito → resumo escrito)     |

**Fonte:** (Marcuschi, 2007, p. 48)

**Figura 1 – Possibilidades de Retextualização por Marcuschi**

Exploraram-se os itens 1 e 2, por exemplo, no momento em que as colocações dos alunos foram confrontadas com frases de efeito publicadas, principalmente, nas redes sociais. A ideia foi mostrar que as definições que aqueles propunham eram versões, espécie de retextualizações, de outros textos, já disseminados na sociedade, seja oral ou graficamente. Já o item 4 foi explorado no exercício do resumo do artigo de Arendt (2016), proposto também com a finalidade de se desenvolver o repertório dos estudantes.

Antes de os alunos elaborarem o resumo, o artigo de Arendt (2016) foi discutido em sala de aula, o que foi uma oportunidade para exporem, oralmente, o que haviam compreendido dele e quais haviam sido suas dificuldades no decorrer da leitura. A proposta foi reconfigurar a dinâmica do diálogo estabelecido entre professor e aluno, partindo-se do senso comum, socialmente compartilhado, por meio dos percursos de retextualização 1 e 2, para se chegar ao raciocínio filosófico.

Nesse processo, a fala foi ressignificada, pois foi a conversa de sala de aula, cheia de dúvidas e de indagações, que norteou a leitura do texto e sua posterior retextualização na versão resumida. Como se verá adiante, os percursos proporcionados pela aplicação da sequência didática foram eficazes para o processo de ensino-aprendizagem, não para os resultados. Afinal de contas, a perspectiva que esta dissertação defende é a da formação de alunos, não a da seleção daqueles que se destacam dentre eles.

Com isso, pode-se inferir que, além de ser norteadada pela Linguística Textual, esta pesquisa se insere em uma perspectiva sociointeracionista da linguagem a qual, como destaca Marcuschi (2007), embora não apresente um conjunto teórico sistemático, é a que trata das relações entre fala e escrita numa perspectiva dialógica:

A perspectiva interacionista preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias linguísticas como dadas *a priori*, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais. Preocupa-se com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade. Tem muita sensibilidade para fenômenos cognitivos e processos de textualização na oralidade e na escrita, que permitem a produção de coerência como uma atividade do leitor/ouvinte sobre o texto recebido (MARCUSCHI, 2007, p. 34).

Entende-se que criar um percurso de ensino-aprendizado para a produção de redações possibilita fazer com que as categorias linguísticas sejam compreendidas e construídas interativamente. Com isso, estabelece-se um processo em que os indivíduos, à medida que (re)textualizam o conhecimento, constroem um repertório que pode, posteriormente, ser ressignificado em textos autorais.

### 1.3.3 *Comunicação em Prosa Moderna* e o estabelecimento de Categorias de Análise

Existem diversos meios para se estabelecer uma interação efetiva entre aluno e professor. Independentemente de qual seja a via escolhida, é importante que o educador responsável se identifique com o(s) caminho(s) que elegeu, refletindo, constantemente, sobre suas práticas. Dessa forma, a estratégia de elaborar um quadro de categorias para que o aluno participe do processo avaliativo de seus textos é uma iniciativa inserida em um universo de iniciativas, igualmente, válidas. O caminho escolhido neste trabalho é uma possibilidade, planejada também em função da identificação pessoal que o material selecionado gera.

Quando se discute ensino, é importante que sejam valorizados os métodos, as teorias, as pesquisas com as quais o professor-pesquisador se identifica. Assim, neste estudo, utilizou-se a obra *Comunicação em Prosa Moderna* como material de apoio porque esta é, de acordo com a perspectiva que aqui se defende, considerada basilar para o professor que trabalha com produção de texto. É uma obra clássica que acompanhou gerações, contribuindo para sua formação, e que, por isso, precisa ser redescoberta no processo de formação docente.

Garcia (2010), por meio de diversas instruções e de exercícios que visam a auxiliar o indivíduo no desenvolvimento do raciocínio lógico, demonstra que se aprende a escrever à medida que se aprende a pensar. A abordagem do autor surpreende, principalmente, por ter sido feita em um contexto sócio-histórico – a primeira edição do livro data de 1967 – em que, nas escolas brasileiras, a compreensão do texto se dava, principalmente, a partir da gramática normativa. Para se ter uma ideia, de acordo com Fávero (2012), a Linguística Textual

disseminou-se no Brasil somente na década de 80, com o artigo de Ignácio Antônio Neiss (1983), intitulado *Por uma gramática textual*. Isso significa que Garcia (2010), ao produzir uma obra multifacetada, difícil de classificar, pois transita entre a teoria e a prática, entre o pedagógico e o teórico, entre o prático e o reflexivo, pode ser considerado um autor visionário: escreveu uma espécie de manual que anuncia questões as quais foram formalizadas, posteriormente, na dinâmica de ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

No que diz respeito à frase, Garcia (2010), por exemplo, problematiza as noções de coordenação e de subordinação, demonstrando que nem todo período coordenado apresenta orações independentes. Para ilustrar esse raciocínio, recorre à frase “O dia estava muito quente e eu fiquei logo exausto” que, embora apresente orações coordenadas em sua forma, não as têm coordenadas do ponto de vista do sentido. “Entre ‘estar muito quente’ e ‘ficar logo exausto’ existe uma coesão íntima, uma relação de causa e efeito”. (p. 49) Na subordinação, por sua vez, ele relativiza a ideia de que é sempre na oração principal que se encontra o conteúdo mais importante do período. Em “Pediram-me que definisse Arpoador”. (Andrade, 1963:129), Garcia (2010) alega que a informação central não está nem na oração subordinada, nem na principal. Nesse período, há o que Said Ali (apud Garcia, 2010) chama de oração composta – o pedido desencadeia a definição, portanto, não se pode dizer que a ideia de uma oração seja mais importante – principal – em relação à outra.

O olhar do estudioso pode ser compreendido a partir de posicionamentos que lhe são posteriores, como os de Fiorin (1999) que, ao estudar a enunciação, defendeu que a linguagem é um sistema dinâmico, o qual não se submete a compreensões estabilizadoras. No caso citado por Garcia (2010), por exemplo, observa-se que, apesar de o ensino da norma padrão enquadrar o período composto em classificações e em nomenclaturas, as realizações linguísticas sobrepõem-se a tal enquadramento, demonstrando que elas escapam às tentativas de estabilizá-las. Sobre a instabilidade inerente à linguagem, Fiorin (1999) faz uma observação importante:

Instável não é desorganizado, caótico, sem qualquer princípio de ordem. Isso seria não-significante. Instável é o que não é fixo, o que não é permanente e, principalmente, o que muda de lugar. O discurso mostra que certas formas apresentadas pelo sistema como absolutamente estáveis mudam, dadas certas condições (de ordem discursiva, é evidente), de lugar, adquirem novos valores, geram novos significados – enfim engendram o que aqueles que trabalham com discurso aprenderam a chamar efeitos de sentido. Essa instabilidade, para seguir um princípio da teoria do caos, não é aleatória, mas resultante de certos fenômenos. O estudo da instabilidade exige que se estabeleçam suas condições de realização e



as matrizes semânticas dos efeitos de sentido que, num processo de concretização crescente, vão manifestar-se em cada texto (FIORIN, 1999, p. 20).

Entende-se, desse modo, que os professores responsáveis pela frente de Língua Portuguesa devem desenvolver com os estudantes uma perspectiva que evidencie o dinamismo da linguagem, de forma a demonstrar que são os usos, são as realizações textuais que evidenciarão a validade dos efeitos de sentido construídos. É preciso compreender a língua em movimento, mas isso não significa instaurar um processo compreensivo caótico, desregrado, e sim investir em uma visão analítica, voltada às realizações de sentido alcançadas a partir dos recursos que a língua oferece.

Orientações como as feitas por Garcia (2010) também coincidem com as visões de outros linguistas, feitas em outros contextos analíticos. Percebe-se que constatações como as de Antunes (2013), por exemplo, dialogam fortemente com a abordagem de ensino-aprendizagem que Garcia (2010) propõe. Antunes (2013), por meio de crítica embasada em um aparato funcionalista, interacionista e discursivo, aponta caminhos para se promover uma abordagem gramatical mais consciente.

A linguista demonstra que o falante não tem total liberdade sobre a língua, por isso, ele se comunica de acordo com as regras de uma gramática que é funcional. Por esse processo comunicativo ser muito natural, mesmo fazendo uso da gramática, o falante não domina nomenclaturas, como adjunto adnominal ou oração subordinada, por exemplo, mas conhece, de maneira intuitiva, as regras de uso que norteiam a comunicação.

Antunes (2013) combate o ensino que habilita o aluno a fazer classificações por meio de exercícios descontextualizados e, por outro lado, propõe um ensino em que sejam demonstrados os efeitos práticos adquiridos com o uso da língua. Sua abordagem serve, com isso, de acordo com a perspectiva que se defende nesta dissertação, para reforçar a ideia de que a obra de Garcia (2010) continua sendo um livro elementar para todo profissional que lida com a língua em sala de aula, permitindo-lhe entender como é possível fazer com que seus alunos articulem com propriedade na escrita.

Observa-se a relevância que o autor dá ao raciocínio lógico, que não ocorre por meio de esquemas e, por isso, nega simplificações. Estas, além de serem prejudiciais ao desenvolvimento de um raciocínio mais analítico e, por que não dizer, mais filosófico sobre a linguagem, desenvolvem no aluno uma compreensão esquematizada, infrutífera para as habilidades de leitura e de escrita que devem ser desenvolvidas. Nesse sentido, a obra de Garcia (2010) prenuncia questões que foram, inclusive, tratadas pela Linguística Textual. A

língua é viva, por isso, precisa ser contextualizada à luz de sua realização no texto, que se faz de forma flexível, multifacetada e complexa. Para o caso da subordinação citada, o autor esclarece:

A experiência nos ensina que os defeitos mais comuns revelados pelas redações de colegiais resultam, na maioria das vezes, de uma estruturação inadequada da frase por incapacidade de estabelecerem as legítimas relações entre as ideias (...). Mesmo nas situações simples, temos de recorrer com frequência ao processo de subordinação. Ora, é exatamente aí que os principiantes atropelam as palavras e desfiguram as mútuas relações que elas entre si devem manter (GARCIA, 2010, p. 75).

A compreensão que Garcia (2010) tem de um conceito, tradicionalmente, ensinado nas aulas de gramática é feita a partir de sua realização textual. Desse modo, tanto a coordenação quanto a subordinação são compreendidas em função dos sentidos que o enunciador busca. Uma vez que este não tem domínio dos recursos linguísticos necessários para a articulação do pensamento em seus escritos, ocorre uma série de construções que prejudicam a feição estilística da frase, do parágrafo e, finalmente, do texto.

É vivenciando atividades de leitura e de escrita que o aluno poderá reconhecer os mecanismos que possibilitam uma eficaz articulação das partes de seu texto. Garcia (2010) deposita nesses encadeamentos lógicos aquilo que Conforte (2012) aponta ser uma espécie de teoria da argumentação, ou seja, é a compreensão do funcionamento desses recursos que garantem ao sujeito uma mente amadurecida, capaz de estabelecer relações lógico-semânticas em uma produção escrita de alto teor formal. Nas palavras de Garcia (2010):

A experiência nos ensina que as falhas mais graves das redações dos nossos colegiais resultam menos de incorreções gramaticais do que da falta de ideias ou de sua má concatenação. Escreve realmente mal o estudante que não tem o que dizer porque não aprendeu a pôr em ordem seu pensamento, e porque não tem o que dizer, não lhe bastam as regrinhas gramaticais, nem mesmo o melhor vocabulário de que possa dispor. Portanto, é preciso fornecer-lhe os meios de disciplinar o raciocínio, de estimular-lhe o espírito de observação dos fatos e ensiná-lo a criar ou aprovisionar ideias: ensinar, enfim a pensar (GARCIA, 2010, p. 75).

O quadro de categorias, portanto, é uma iniciativa pedagógica para que o aluno aprenda a aprovisionar ideias, para que se sinta no dever de entender o que causou o seu baixo desempenho, para que entenda o que não funcionou à medida que mobilizou recursos linguísticos com o intuito de exteriorizar o pensamento. Esse “sentimento” de dever é essencial para que a responsabilidade pelos baixos resultados não recaia toda sobre o

professor – ela precisa ser partilhada entre professor e aluno. Este precisa ser confrontado com o exercício da dúvida, da pesquisa, da análise. Não basta lhe fornecer listas de conjunções, é preciso entender como elas funcionam – e como não funcionam – no texto.

Finalmente, é importante destacar que o quadro de categorias é uma iniciativa, um instrumento formulado a partir de um universo intelectual delimitado. No entanto, entende-se que existem muitos fatores que transcendem as teorias na realização educacional, tornando esta complexa e, por vezes, problemática; por isso, é importante que professores, pedagogos e demais profissionais envolvidos no processo educativo estejam atentos à realidade de cada sala de aula, da escola como um todo e da comunidade que faz parte dela, adequando suas estratégias ao contexto em que se inserem.

Como se verá no próximo item, o tratamento massificador do aprendizado, que provoca a desvalorização de milhares de professores espalhados pelo Brasil, gera um discurso que apenas culpabiliza o professor. No entanto, a educação é o espaço onde o indivíduo aprende a se responsabilizar por si e pela sociedade em que vive, sendo o professor um dos participantes desse processo, pois, como lembra Freire (2011), “não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando” (p.28). Iniciativas como as que aqui são desenvolvidas só serão, plenamente, realizadas em um ambiente em que a dignidade do educador também seja ressignificada.

#### 1.4. POR UMA EDUCAÇÃO REAL E TRANSFORMADORA

No trajeto percorrido para a execução desta dissertação, foram lidas e analisadas diversas obras voltadas a questões do ensino de redação. De maneira recorrente, constatou-se que há, em muitos desses estudos, um discurso que culpabiliza o professor e, de certa forma, vitimiza o aluno. É importante ressaltar que este, frequentemente, é vítima, enquanto aquele pode ser responsabilizado pelo fracasso escolar. No entanto, a análise detida de diversas obras, como a de Bourdieu (2008), o qual demonstra que o poder dos discursos dos sujeitos está condicionado à posição que ocupam na escala social, também foi útil para se apreender que existe um universo de exercício de poder onde o professor é reflexo das estruturas vigentes.

Entende-se que a escola reflete a estruturação de poder e, portanto, deve ser utilizado com cautela o discurso da educação transformadora, pois esta, querendo ou não, subordina-se a diversas forças que a precedem, como o Estado e a organização econômica em vigor.

Assim, neste tópico, incluir-se-á o adjetivo “real” à educação transformadora, fazendo-se, com isso, um exercício teórico-analítico que considere a realidade nas diferentes facetas que pode apresentar. Dessa maneira, reforça-se o princípio freireano de que a educação transforma à medida que problematiza o seu contexto sócio-histórico, ou seja, à medida que faz da observação crítica uma oportunidade de transformação dos sujeitos que a realizam. Nas palavras de Freire (2005), “a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica em ato permanente de exposição da realidade [...] procura a imersão das consciências da qual resulta a sua inserção crítica na realidade”. (p.71)

Nesse sentido, a educação problematizadora também se faz na compreensão sobre a posição que educadores e estudantes ocupam no espaço social. Pierre Bourdieu (1930-2002), sociólogo francês que se dedicou a analisar as condições sociais em que a língua se realiza, demonstrou que é preciso reintroduzir o componente social na ciência da linguagem. Segundo o estudioso, os usos da língua estão condicionados à posição dos sujeitos na estrutura das relações, que são regidas por forças simbólicas. Em um mundo organizado em função das relações de poder, as quais, por sua vez, em uma sociedade capitalista, são conferidas segundo a distribuição de bens e a ordenação do mercado, existe também um “mercado linguístico” cujo “preço”, nas palavras de Magda Soares (2017), “depende não só das mensagens que veicula, mas também da posição e da importância que tem, na estrutura social, o grupo a que pertence quem o produz”. (p. 89)

O pensamento do sociólogo pode iluminar dados como os do relatório da *Education at a glance*, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o qual revelou que os professores de escolas públicas brasileiras, de ensino fundamental e médio, receberam menos da metade da média salarial dos docentes de outros países, avaliados em 2017. Isso significa que, enquanto em outros países o salário médio do professor, em um ano, foi de US\$ 29,4 mil; no Brasil, a média foi de US\$ 13 mil. Diante desses dados alarmantes, convém questionar se tais profissionais conseguem ser ouvidos nas escolas onde trabalham. É importante pensar se eles estão sendo, pelo menos, ouvidos pelos alunos, os quais também são reflexo das estruturas de poder reinantes e têm total ou alguma ideia da condição social do “mestre”.

Tendo como pressupostos as constatações de Bourdieu, imagina-se que, nesse cenário, o exercício de execução e de distribuição do poder seja bem conflituoso. Cabe, nessa mesma linha, deixar uma reflexão: Como o será em instituições privadas, onde mesmo que, em alguns casos, o professor tenha uma média salarial superior à média do professor da rede

pública, ele, ainda assim, deve lidar com um alunado que é reflexo das estruturas de poder vigentes, as quais têm, insistentemente, lhe reservado um papel de subalterno? Como se realizará sua tarefa em um espaço marcado pelas relações de poder de uma sociedade capitalista?

Essas questões podem, e devem, ser analisadas em outros trabalhos. Apesar de não ser o foco deste estudo, observou-se a necessidade de enfatizar que, embora o que aqui se propõe seja um caminho didático-metodológico para o ensino de redação, este não tem a pretensão de ser uma solução mágica, pois o contexto educacional é complexo. Nele, professor e alunos podem ser vistos como produtos de uma sociedade em que o poder é distribuído de forma, extremamente, desigual.

Tanto o professor pode exercer uma violência simbólica sobre o aluno, quando avalia a fala, a escrita, o comportamento, o saber; quanto os alunos podem, igualmente, exercer sobre o professor tal violência, dando-lhe ou não credibilidade, respeitando-o ou não em sala de aula, conferindo-lhe ou não algum tipo de dignidade. Observa-se que os alunos detêm essa possibilidade à medida que as forças que estão para além do professor têm lhe conferido mais as negativas. Tendo em vista essas questões, procurou-se desenvolver o caminho didático-metodológico para o ensino de redação, sem desconsiderar a complexidade do cenário educacional brasileiro.

Cabe, nesse sentido, retomar o que Valle (2016), em sua tese de doutoramento, analisou sobre dois espaços educacionais, um público e um privado. Ao longo de suas análises, a estudiosa observou que a produção intelectual da escola particular não era superior à da escola pública. Nas palavras da autora:

Tem-se, atualmente, de um lado, uma escola para a elite, esvaziada de sua função principal, funcionando como um apêndice, um algo a mais, à condição social de seus educandos, no convívio com iguais. De outro lado, uma escola para as classes menos favorecidas, atraídas, muitas vezes, para uma instituição que lhes supra as carências, o absentismo do Estado no cumprimento de suas obrigações mais ordinárias como alimentação e saúde. (VALLE, 2016, p. 49)

Em consonância com as constatações feitas por Rocco (1981) e Val (1997) em outros contextos, não inseridos no espaço escolar diretamente, mas realizados a partir da análise das redações de vestibulares respeitados, Valle (2016) observou que, na escola privada, “a leitura da palavra precede a leitura do mundo”, ou seja, nela, frequentemente, existe uma preocupação com a forma, com a estrutura na qual os alunos realizam seus textos, em

detrimento do conhecimento capaz de formar cidadãos críticos, conscientes de sua realidade sócio-histórica e engajados no projeto de construção de um mundo melhor.

Percebe-se que, à medida que se reflete a respeito de um espaço educacional, seja ele qual for, é preciso conciliar a realidade com a utopia. Esta, sem dúvida, é a força motora de todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem – educa e é educado todo aquele que acredita no poder de transformação que a educação proporciona. Tal conciliação foi desejada por Freire (1980), uma vez que este, ao abordar a utopia, demonstra que ela se concretiza a partir da “denúncia” e do “anúncio”. Isso significa que, para se anunciar uma realidade transformadora, é preciso denunciar a realidade vigente. Nas palavras do autor:

A conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica utopia. Quanto mais conscientizados nos tornarmos mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos. Mas esta posição deve ser permanente: a partir do momento em que denunciemos uma estrutura desumanizante sem nos comprometermos com a realidade, a partir do momento em que chegamos à conscientização do projeto, se deixamos de ser utópicos nos burocratizamos; é o perigo das revoluções quando deixam de ser permanentes. (FREIRE, 1980, p. 28)

Observa-se, com isso, que é preciso construir um discurso realista, honesto, que considere o fato de que professor, coordenador pedagógico, diretor, todos os funcionários do espaço escolar, juntamente com os alunos, são efeito de estruturas de poder que ora se debruçam sobre a educação, trazendo-a para o espaço de discussão social, ora a rejeitam, ignorando suas mazelas e/ou dando-lhe o veredito do fracasso. Do mesmo modo, é importante incluir nesse processo reflexivo-analítico a perspectiva freireana, a qual se ampara na convicção de que a educação só se realiza quando é garantido um aprendizado a todos, sem ignorar as particularidades de cada um.

Para que isso aconteça, Freire (1995) afirma, por exemplo, que o senso comum pode ser o ponto de partida para o educador, mas nunca o ponto de chegada. É preciso transcender o senso comum, tornando possível que todos os autores do processo educativo vislumbrem uma realidade transformadora. Ao partir do senso comum, o educador prioriza o movimento da curiosidade conceitualizado por Freire (1995), pois valoriza a curiosidade espontânea do aluno, típica do senso comum, para que se desenvolva o conhecimento epistemológico, o qual é crítico e, por isso, não apenas se adapta à realidade socioeconômica, mas a problematiza e questiona. Assim, Freire (1995) considera que “no contexto concreto existe a possibilidade de

assunção por parte dos sujeitos de uma posição reflexivo crítica; nele, a curiosidade espontânea pode vir a se tornar epistemológica” (p. 78).

Nesse contexto, insere-se a linguagem que tanto sinaliza a crise educacional, quanto lhe possibilita a mudança - é pela linguagem que os envolvidos no processo educativo podem exercer a tão almejada “voz”. Segundo Valle (2016), “a ausência dos mecanismos de estruturação da língua dificulta a organização do pensamento, levando o indivíduo ao fracasso no uso de sua ‘voz’ para dizer o mundo” (p. 80).

A humanização do ensino da língua materna, o qual deve ser contextualizado para que o aluno tanto leia diferentes tipos de texto, quanto seja capaz de produzi-los, é uma possibilidade para a superação da crise, ou seja, é um dos caminhos para a construção de uma sociedade mais consciente e igualitária. Quando os cidadãos ouvem e se fazem ouvir, instaura-se uma espécie de sentimento coletivo, uma sensação de pertencimento que, mesmo que fugaz, permanece na formação cidadã de professores e de alunos.

Isso significa que o professor precisa ouvir seus alunos, entender suas necessidades e estar aberto a construir com eles um espaço de fruição do saber; da mesma forma, os alunos precisam respeitar o educador que se propõe a ensiná-los, permitindo-lhe ensinar de forma segura e confortável. À medida que tanto professor, quanto alunos ouvem e se fazem ouvir, tem-se a possibilidade de criar um ambiente onde a redação seja, essencialmente, formativa para todos os participantes desse processo. Para Valle:

Como pode o indivíduo estabelecer a sua identidade se, nessa tentativa, busca sobressair-se como sujeito individual dentro de um grupo que o remete a um sujeito coletivo, uma coletividade à margem, que – por mais que cada um procure definir a sua identidade, o seu destino, o seu *status* na sociedade – depara-se, apenas, com a crise identitária provocada pela perenização inexorável de uma condição de pertencimento à mesma sina, à mesma ausência de possibilidades, de alternativas. Um universo superpopulado em que o ser se identifica como mais um. (VALLE, 2016, p. 59)

Como se vê, a sala de aula requer o sujeito coletivo; por isso, mesmo que inserida em uma sociedade onde as relações econômicas sejam priorizadas, a sua natureza coletiva se faz, hora ou outra, vital – negar a coletividade na sala de aula é negar a sua natureza educacional, relegando-a ao fracasso. Em uma sociedade individualista, o vácuo que o individualismo instaura se faz perceber de forma problemática, daí a presença de resultados tão alarmantes quanto à efetivação do aprendizado, inclusive em escolas particulares.

Nessa perspectiva analítica, não se pode ignorar a crise do pertencimento, conceituada por Bauman (2005), como reflexo de uma sociedade individualista e

fragmentada. Nesta, o aluno da instituição privada, frequentemente, não estuda, investe; não aprende, detém o saber; não compartilha, monopoliza o conhecimento para se destacar no mercado. Por isso, na contramão de uma educação desumanizada, o presente estudo pretendeu enfrentar o cenário conflituoso em que o trabalho com redação se realiza na escola sem, no entanto, deixar de acreditar que é possível traçar caminhos para superá-lo.



## CAPÍTULO 2: ROTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM

### 2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E METODOLOGIA DA PESQUISA

No início do ano letivo de 2018, em uma escola particular do interior de São Paulo, durante as aulas de Técnica de Redação, estabeleceu-se com a turma do 2º Ensino Médio, composta por trinta e sete alunos, uma rota de ensino-aprendizagem. Desde o primeiro dia de aula, os alunos foram conscientizados de que participariam de um projeto de pesquisa, que resultou nesta dissertação.

A professora responsável procurou esclarecer que se tratava de um estudo com o objetivo de melhorar a dinâmica das aulas de produção de texto e que, por isso, em nenhum momento, eles seriam avaliados de forma a expô-los ou a corroborar em maus resultados, mas que participariam de um processo no qual a professora e os alunos descobririam juntos caminhos para tornar a prática de escrever mais significativa em sala de aula. Com todos cientes, foi-lhes apresentado o seguinte quadro (figura 2) de categorias de análise:

<b>Categorias de Análise do Texto</b>			
<b>1. Frase:</b> “enunciado suficiente por si mesmo para estabelecer coesão”. (Garcia, p.32)	<b>N. O.</b>	<b>O.</b>	<b>Nº de O.</b>
a) Frase fragmentária: nenhuma oração encerra um pensamento completo. Ex.: oração subordinada não seguida de oração principal.			
b) Frase de arrastão: enunciados curtos, sem relação coesiva claramente expressa. Utilizam-se poucos conectivos (mas, aí, então...).			
c) Frase centopeica: acúmulo de informações que deixa o leitor desorientado.			
<b>2. Parágrafo:</b> “unidade de composição constituída por um ou mais de um período, em que se desenvolve determinada ideia central ou nuclear, a que se agregam outras, secundárias, intimamente relacionadas pelo sentido”. (Garcia, p. 129)	<b>N.O.</b>	<b>O.</b>	<b>Nº de O.</b>
a) Tópico frasal não explícito: será um problema somente quando não é possível localizar a ideia central do parágrafo.			
b) Pormenores impertinentes, acumulações, redundâncias.			
c) Parágrafo constituído de frases entrecortadas, isto é, frases curtas que prejudicam a unidade.			
d) Ideias afins colocadas em parágrafos diferentes.			
e) Falta de expressões de transição (dentro do parágrafo e/ou entre parágrafos)			
f) Ausência ou confusão na ordem de colocação das ideias.			
<b>3. Coesão e coerência:</b> Estão intimamente ligadas, de tal forma que o uso inadequado de um recurso coesivo pode influenciar, diretamente, na coerência. Por esse motivo, elas serão analisadas conjuntamente.	<b>N.O.</b>	<b>O.</b>	<b>Nº de O.</b>
a) Pouca clareza e lógica – no tipo de argumento, na estrutura linguística utilizada...			

b) Falhas na ordem cronológica			
c) Falhas na ordem espacial			
d) Falhas na ordem lógica – na sequência de argumentos, nos exemplos apresentados...			
e) Ausência e/ou ineficiência das partículas de transição			
f) Incompletude associativa (Pécora, 2012)			
g) Inadequação do relator (Pécora, 2012)			
h) Ambiguidade de referência anafórica (Pécora, 2012)			
i) Falta de paralelismo			
j) Palavra inadequada para construir o sentido pretendido			
k) Repetição desgastante			
<b>4. Falácias da comunicação:</b> trata-se de raciocínios enganosos, pouco consistentes e, frequentemente, baseados no senso comum.	<b>N.O</b>	<b>O.</b>	<b>Nº de O.</b>
a) Sofisma / paralogismo: Para fins didáticos, os termos foram colocados juntos, embora se discuta a diferença de sentido entre eles. É o raciocínio elaborado com a intenção de enganar.			
b) Falso axioma (verdade aparente)			
c) Ignorância da questão / ignorância de causa ou falsa causa			
d) Círculo vicioso			
e) Erro de acidente – quando se toma a exceção como um fato geral			
h) Falsa analogia e probabilidade			
i) Argumentação do dever – prova de caráter moral (Osakabe, 1977)			

**Obs.: N.O. = não ocorrência; O = ocorrência; Nº de O = número de ocorrências.**

**Figura 2 – Categorias de Análise – proposta de autoavaliação (primeira versão)**

Cada item foi minuciosamente explicado. Para isso, procurou-se deixar os alunos bem à vontade para perguntarem caso não compreendessem alguma informação. Muitos participaram e fizeram muitas perguntas; outros, aparentemente, estavam digerindo o fim das férias, a volta às aulas e o cronograma que deveriam seguir dali para frente em cada disciplina – tudo muito natural.

Nesse primeiro momento, observou-se que, mesmo exemplificando cada item e possibilitando que os alunos esclarecessem suas dúvidas, o quadro de categorias sintetizava muitos conceitos e, por isso, não se podia assegurar a compreensão de todos eles. Como já esclarecido, a finalidade do caminho didático-metodológico traçado foi o processo, muito mais do que o resultado; logo, desde o início da sequência didática, entendeu-se que alguns itens, como, por exemplo, “falso axioma” (4b), seriam mais bem compreendidos à medida que os alunos os praticassem e/ou vissem algum colega os praticar. Além disso, observou-se que, a partir dos resultados obtidos com o quadro de categorias, da frequência ou não de alguns resultados, seria possível reconfigurá-lo e adequá-lo às características da turma. Considerando

a heterogeneidade do cenário educacional brasileiro, cada professor de Língua Portuguesa, a partir de uma observação atenta do seu contexto de sala de aula, pode elaborar o seu próprio quadro de categorias, com base nas ocorrências que identificar como mais comuns para a sua realidade.

Assim, após ser apresentado cada item, os alunos foram tranquilizados, pois, caso houvesse qualquer dúvida durante as próximas etapas, como no momento das produções escritas, onde seriam sinalizadas eventuais ocorrências pela professora a partir do quadro de categorias, poderiam perguntar a ela se não compreendessem e/ou se se esquecessem do que se tratava cada tipo de correção.

### 2.1.1. Primeira etapa: *Liberdade*, mais do mesmo

Feita a apresentação do quadro de categorias, a turma entendeu que o método de avaliação de seus textos seria diferente, que seria compartilhado – a ideia foi fazer com que os alunos participassem da análise dos resultados. Dessa forma, o 2º Ensino Médio se preparou para a temática que, posteriormente, nortearia a escrita de suas redações.

Desenvolveu-se tal temática por meio de uma sequência didática, por se tratar de um método que organiza e esclarece as finalidades do professor. Segundo Dolz e Schneuwly (1996), enquanto para as atividades gramaticais o professor detém uma orientação precisa dos conteúdos a serem trabalhados, para as atividades de expressão escrita e oral, deve se contentar com orientações muito simplificadas. “Tudo se passa como se a capacidade de produzir textos fosse um saber que a escola deve encorajar, para facilitar a aprendizagem, mas que nasce e se desenvolve fundamentalmente de maneira espontânea, sem que pudéssemos ensiná-las sistematicamente” (DOLZ; SCHNEUWLY, 1996, p. 42).

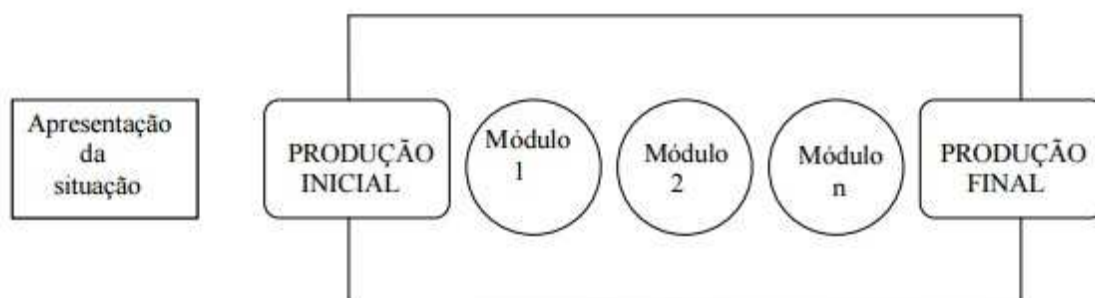
Para os autores, o desenvolvimento da expressão, seja oral ou escrita, precisa ser trabalhado localmente, ou seja, é preciso observar com atenção as características do grupo de estudantes, o espaço sócio-histórico do qual este faz parte, a fim de se realizar um planejamento coerente de atividades. Com isso, a realização de sequências didáticas, articuladas por meio da exploração de diferentes gêneros textuais, torna-se não apenas um caminho, mas também uma necessidade para todo profissional que trabalha com expressão em sala de aula. Segundo eles:

As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa

apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 1996, p. 43).

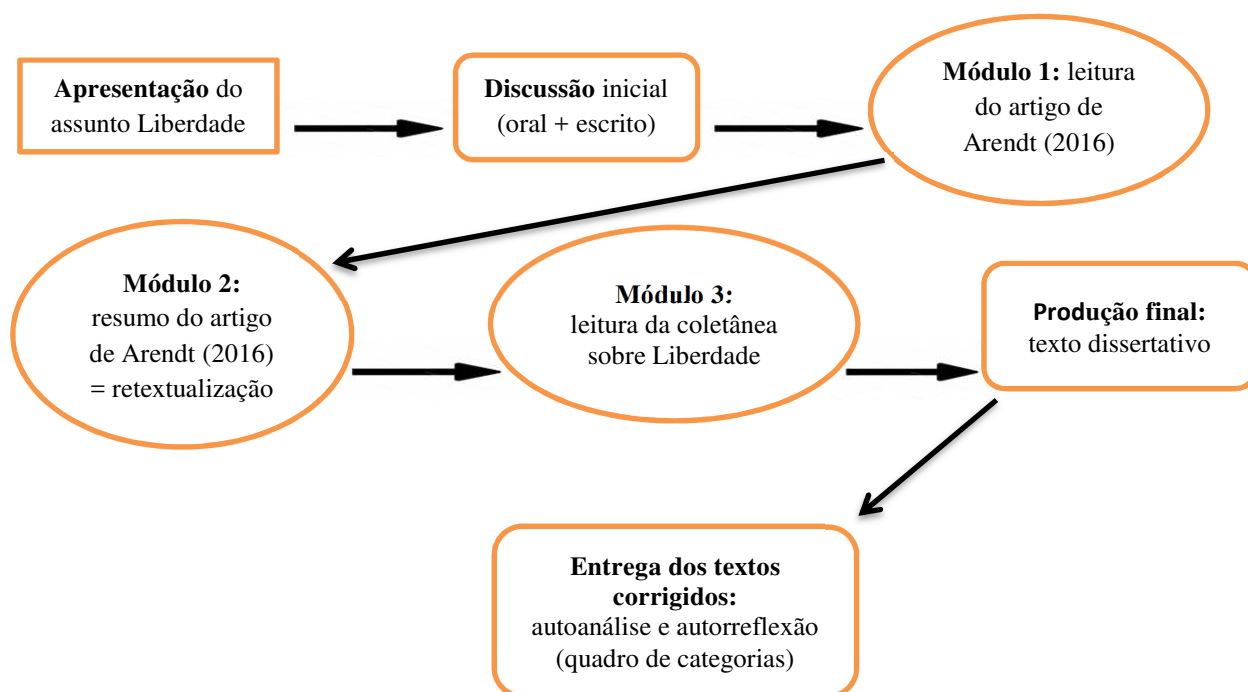
Quanto às especificidades das práticas de linguagem, observa-se que a sequência didática tinha como princípio o estímulo à capacidade reflexiva dos estudantes, possibilitando-lhes o desenvolvimento de conteúdos significativos em um formato textual que correspondesse aos padrões de escrita socialmente reconhecidos. No que diz respeito às capacidades de linguagem dos aprendizes, partiu-se de um diálogo informal para, posteriormente, por meio de diferentes leituras e discussões, solicitar a escrita de dois textos: um resumo e um texto dissertativo. Tanto o resumo, quanto o texto dissertativo, aqui compreendido segundo os moldes solicitados no vestibular, já haviam sido trabalhados com os estudantes, em outros momentos, uma vez que, na programação do material didático daquela instituição, constavam capítulos dedicados tanto ao resumo, quanto à dissertação, gêneros os quais, segundo a professora responsável, haviam sido abordados não só por meio do material, mas também por meio de outras atividades que ela havia proposto à turma. Dessa forma, a estratégia de ensino foi explorar o conhecimento residual da turma, principalmente no que tange à estrutura de tais textos, para desenvolver, de maneira mais profunda, a sua capacidade de expressão e de posicionamento crítico, o qual deveria transcender o senso comum.

Dolz, Schneuwly e Noverraz (2001) definem sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 82). Eles a esquematizam conforme a figura 3, a seguir:



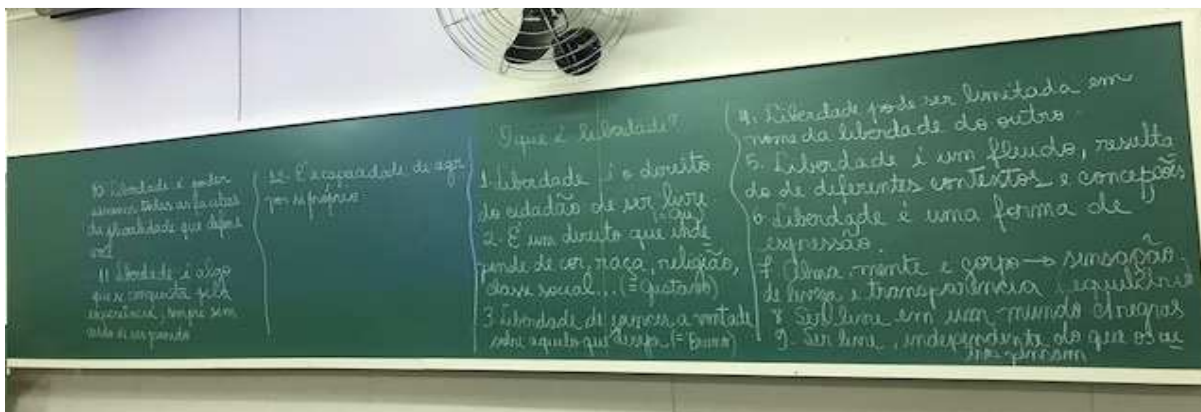
**Figura 3 – Esquema da sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 98)**

O formato da sequência didática proposto neste trabalho é um pouco diferente do apresentado pelos pesquisadores, uma vez que este estudo tem a preocupação de estimular o aprofundamento do conteúdo que os alunos apresentam em seus textos, preocupação esta fundamentada em dados como os pesquisados por Rocco (1981) e por Val (1997). Com isso, exploraram-se gêneros com os quais os alunos já estavam familiarizados, ou seja, não se esquematizou uma sequência que visava à aquisição de um gênero textual específico. A partir do conhecimento, teoricamente, já adquirido pela turma, foram trabalhadas leituras mais densas e atividades de comunicação oral e escrita que, segundo relatos dos próprios alunos, mostraram-se desafiadoras. Assim, pode-se esquematizar a sequência de atividades proposta nesta pesquisa conforme a figura 4:



**Figura 4 – Esquema da sequência didática (dissertação de Mestrado)**

No primeiro dia de execução da sequência, a professora perguntou: “o que é liberdade?”. Conforme os alunos falavam, ela registrava suas colocações na lousa (figura 5):



Fonte: (acervo pessoal)

**Figura 5 – Frases dos alunos**

<b>O que é liberdade? (Comentários dos alunos registrados na lousa)</b>
1. É o direito do cidadão de ser livre.
2. É um direito que independe de cor, raça, religião, classe social...
3. É poder exercer a vontade sobre aquilo que se deseja.
4. É um direito que pode ser limitado em nome da liberdade do outro.
5. Liberdade é um fluido, resultado de diferentes contextos e concepções.
6. É uma forma de expressão.
7. É quando alma, mente e corpo estão em equilíbrio.
8. É ser livre em um mundo com regras.
9. É ser livre, independente do que os outros pensam.
10. É poder assumir todas as facetas da pluralidade que define você.
11. É algo que se conquista pela experiência, sem medo de ser punido.
12. É a capacidade de agir por si próprio.

**Figura 6 – Transcrição das Frases dos alunos**

Na sequência, pediu que todos escrevessem em um pedaço de papel uma definição para a palavra liberdade. Recolheu as definições dos alunos e, em seguida, mostrou-lhes definições que havia coletado, previamente, na internet. São elas apresentadas a seguir na figura 7:

<b>O que é liberdade? (Definições coletadas na internet)</b>
1. É o direito de fazer tudo aquilo que não é prejudicial aos outros.

2. A maior liberdade é aquela vivida por aqueles que andam com Deus.
3. A melhor liberdade é quando você se livra do que te faz mal.
4. Fazer o que você gosta é liberdade. Gostar do que você faz é felicidade.
5. Liberdade é estar solteiro.
6. A loucura é o ápice da liberdade.
7. Liberdade é poder fazer o que se quer.
8. Liberdade significa responsabilidade. É por isso que tanta gente tem medo dela. (George Bernard Shaw)

**Figura 7 – Definições apresentadas pela professora**

Durante a exposição, os estudantes perceberam, por exemplo, que muitas das colocações que fizeram contemplavam os itens 1, 7 e 8 da coletânea apresentada pela professora. Esta questionou por que havia essa recorrência e eles ficaram em silêncio. Antes de o sinal bater, agradeceu-lhes e disse que estava muito satisfeita com a participação de todos durante a aula, encerrando-se a primeira etapa da sequência didática.

#### 2.1.2. Segunda etapa: “Revolução e Liberdade”, por uma reflexão filosófica

Nos estudos sobre as redações de alunos do Ensino Médio, como os de Rocco (1981) e os de Val (1997), há uma insatisfação dos especialistas frente à ausência de autoria, à ausência de criatividade encontrada nos textos de estudantes. Para muitos pesquisadores, o fracasso das redações decorre muito mais da falta de conteúdo do que de um desconhecimento da forma. Nesse sentido, entende-se que a escola é uma das responsáveis pela (falta) de instrumentalização dos alunos, pelo seu baixo repertório. Estes, frequentemente, apresentam em suas redações frases de filósofos, coletadas do livro didático e/ou ouvidas em alguma aula de Filosofia, na esperança de demonstrar certa erudição. No entanto, muitos deles pouco ou nada leram não só de textos filosóficos, mas também de literários, informativos, científicos...

Tendo em vista essa realidade, na segunda etapa da sequência didática, buscou-se provocar os alunos com um texto original, o artigo “Revolução e Liberdade”, de Hannah Arendt (2016). Parte deste foi lida e discutida em sala de aula; a outra parte da leitura foi solicitada como “tarefa de casa”. Obviamente, os alunos tiveram muita dificuldade para lê-lo, mas a professora tranquilizou-os e, na aula posterior, puderam dizer o que haviam compreendido e o que não haviam entendido do texto.

Propor o artigo da filósofa foi uma ousadia, vislumbrada nesta pesquisa a partir da convicção de que os alunos podem, sim, acessar reflexões filosóficas, sem que estas passem por muitas adaptações – o processo de leitura do estudante seria efetivo no pouco, ou no muito, que compreendesse, pois se realizou por meio de uma leitura teórica desafiadora, pouco cultivada naquele contexto até então.

Assim, o artigo de Arendt (2016) foi escolhido em função da dimensão política que dá ao conceito de liberdade. Nele, a Revolução Francesa e a Americana fundamentam a perspectiva que a filósofa defende, demonstrando que a História se articula com a Filosofia, ou seja, que a realidade sócio-histórica possibilita o plano de abstrações. No artigo, aponta-se que o propósito das revoluções do séc. XVIII era a restauração da liberdade. Desse modo, os homens da Revolução Francesa e os da Americana tinham em comum o amor pela liberdade pública. Enquanto a colônia inglesa já possuía corporações e assembleias, a França tinha apenas ideais, por isso, embora a Revolução Francesa tenha se popularizado muito mais do que a Americana, esta corroborou em uma instituição solidamente formada, enquanto aquela se dissolveu e apresentou resultados pouco satisfatórios.

Para Arendt (2016), a Revolução Americana obteve sucesso porque, primeiramente, buscou a libertação da opressão monárquica para, depois, fazer deliberações que objetivavam a aplicação de uma ciência política. Havia uma estabilidade entre os cidadãos do novo regime, mesmo que tal estabilidade fosse alimentada pelo trabalho dos negros... Já a Revolução Francesa foi fruto da desintegração do regime monárquico, a qual impulsionou a França a ser declarada república. No entanto, diferentemente do que foi para aquela, na França, manter o regime republicano se revelou um desafio, pois o povo se encontrava na mais absoluta miséria. Com isso, a filósofa argumenta que não é possível desejar a liberdade em um contexto onde os cidadãos são oprimidos pela necessidade:

O que chamamos de história documentada da humanidade é efetivamente a história desses pouco privilegiados. Apenas aqueles que conhecem a liberdade em relação à necessidade estão em condição de apreciar inteiramente o que significa também estar livre do medo, e apenas aqueles que estão livres de ambos, necessidade e medo, estão em condição de conceber aquela paixão pela liberdade pública ou de desenvolver neles mesmo aquele “goût”, o gosto pela liberdade e o peculiar amor pela igualdade que a liberdade carrega consigo (ARENDR, 2016, p. 153).

Após muita discussão, muitas perguntas e explicações, os alunos foram desafiados a retextualizarem uma parte do artigo em uma versão resumida. Esta deveria ser entregue para a professora, que analisaria se houve ou não, em cada resumo, as seguintes ocorrências,



apontadas na figura 8, estipuladas de acordo com a perspectiva de resumo já adotada no 2º Ensino Médio em outros momentos de sua formação:

C = cópia de trechos
F = fragmentação do conteúdo
MI = mudança de informações
OI = omissão de informações importantes
R+ = pouca sintetização do texto original

**Figura 8 – Critérios de análise dos resumos**

### 2.1.3. Terceira etapa: Coletânea vasta, tempo de leitura e tempo de escrita

Os alunos elaboraram seus resumos e estes foram corrigidos com base nos critérios apontados. Como a sequência didática foi incorporada à dinâmica da sala de aula, estipulou-se uma nota tanto para o resumo, quanto para a dissertação final, o que foi, posteriormente, incluído nas notas do 1º Bimestre daquela turma escolar. O resumo valia dois pontos, os quais foram somados ao valor da produção dissertativa final, que valia oito pontos. Praticamente, todos os alunos obtiveram dois pontos na primeira parte da atividade – o artigo de Arendt (2016) é uma leitura difícil, resumi-lo foi uma atividade desafiadora e, por isso, valorizou-se muito mais o processo do que os resultados. O empenho de cada um devia ser reconhecido, era o correto a se fazer.

A próxima etapa da sequência contemplou uma série de leituras, constituída por um quadrinho da personagem Mafalda; uma crônica de Cecília Meireles (2002), um artigo de opinião de Vladimir Safatle (publicado na Folha de São Paulo, em outubro de 2017); e um artigo de Rodrigo Oliveira (publicado no Estado de São Paulo, em setembro de 2017) (conforme Anexo 1) – todos versavam sobre o assunto norteador “Liberdade”. Após a leitura de cada texto, foi-lhes proposto escrever uma redação dissertativo-argumentativo sobre o tema: “No espaço sócio-histórico em que habitamos, é possível conciliar diferenças e construir uma concepção justa e coerente sobre a liberdade?” A redação valia de 0 a 8 e foi corrigida com base nos seguintes critérios (figura 9):

- ausência de clichê;
- autoria;
- repertório;
- posicionamento;
- organização e clareza.

**Figura 9 – Critérios de análise das produções dissertativas**

Os alunos tiveram uma semana para elaborarem a produção textual. No processo de correção, utilizou-se o quadro de Categorias de Análise, apresentado no início do ano letivo. É importante destacar que os critérios da figura 9 foram utilizados para se atribuir a nota à redação, enquanto o quadro de categorias foi uma estratégia de sinalização de ocorrências e de diálogo com os alunos, não para o estabelecimento da nota. Dessa maneira, após receberem as redações corrigidas, cada um pôde contabilizar as ocorrências que havia cometido.

A turma, aparentemente, gostou de fazer isso, tanto que um dos alunos sugeriu à professora que reconfigurasse o quadro de categorias, para que eles pudessem contabilizar as ocorrências em todas as redações que fizessem, podendo, desse modo, acompanhar se estavam progredindo ou não, se estavam cometendo novas ocorrências, ou se continuavam praticando as mesmas. Com essa sugestão, o quadro de Categorias de Análise ficou disposto como demonstra a figura 10:

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9
<b>1. Frase:</b> "enunciado suficiente por si mesmo para estabelecer coesão". (Garcia, p.32)									
a) Frase fragmentária: nenhuma oração encerra um pensamento completo. Ex.: oração subordinada não seguida de oração principal.									
b) Frase de arrastão: enunciados curtos, sem relação coesiva claramente expressa. Utilizam-se poucos conectivos (mas, aí, então...).									
c) Frase centopeica: acúmulo de informações que deixa o leitor desorientado.									
<b>2. Parágrafo:</b> "unidade de composição constituída por um ou mais de um período, em que se desenvolve determinada ideia central ou nuclear, a que se agregam outras, secundárias, intimamente relacionadas pelo sentido". (Garcia, p. 129)									
a) Tópico frasal não explícito: será um problema somente quando não é possível localizar a ideia central do parágrafo.									
b) Portmouros impertinentes, acumulações, redundâncias.									
c) Parágrafo constituído de frases entrecortadas, isto é, frases curtas que prejudicam a unidade.									
d) Ideias afins colocadas em parágrafos diferentes.									
e) Falta de expressões de transição (dentro do parágrafo e/ou entre parágrafos)									
f) Ausência ou confusão na ordem de colocação das ideias.									
<b>3. Coesão e coerência:</b> Estão intimamente ligadas, de tal forma que o uso inadequado de um recurso coesivo pode influenciar, diretamente, na coerência. Por esse motivo, elas serão analisadas conjuntamente.									
a) Pouca clareza e lógica									
b) Falhas na ordem cronológica									
c) Falhas na ordem espacial									
d) Falhas na ordem lógica									
e) Ausência e/ou ineficiência das partículas de transição									
f) Incompletude associativa (Pécora, 2012)									
g) Inadequação do relator (Pécora, 2012)									
h) Ambiguidade de referência anafórica (Pécora, 2012)									
i) Falta de paralelismo									
j) Palavra inadequada para construir o sentido pretendido									
k) Repetição desgastante									
<b>4. Falácias da comunicação:</b> trata-se de raciocínios enganosos, pouco consistentes e, frequentemente, baseados no senso comum.									
a) Sofisma / paralogismo: Para fins didáticos, os termos foram colocados juntos, embora se discuta a diferença de sentido entre eles. E o raciocínio elaborado com a intenção de enganar.									
b) Falso axioma (verdade aparente)									
c) Ignorância da questão / ignorância de causa ou falsa causa									
d) Círculo vicioso									
e) Erro de acidente – quando se toma a exceção como um fato geral									
f) Falsa analogia e probabilidade									
g) Argumentação do dever – prova de caráter moral (Osakaba, 1977)									

**Figura 10 – Categorias de Análise – proposta de autoavaliação (segunda versão)**

Após lerem e analisarem, individualmente, suas dificuldades, os alunos se dividiram em grupos a fim de verificarem quais itens se revelaram mais recorrentes e para elaborarem, em uma folha à parte, sugestões para a superação dessas dificuldades. A professora recolheu as sugestões e, assim, encerrou-se a sequência didática proposta.

## 2.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 2.2.1 *O que é liberdade?* Frases dos alunos, análise linguística e pedagógica

Ao serem confrontados com a pergunta “O que é liberdade?”, não foram todos os alunos que se manifestaram oralmente; por isso, a professora pediu que todos registrassem o que pensavam por escrito. Dos trinta e quatro alunos que elaboraram suas definições, obteve-se o resultado apontado na figura 11:

<b>Abordagens recorrentes</b>	
14 frases	Liberdade é poder fazer o que se quer.
14 frases	Liberdade é poder fazer o que se quer, desde que as leis e os limites do outro sejam respeitados.
3 frases	Liberdade é um direito político.
3 frases	Abordagem alternativa (abstrata / pseudofilosófica)

**Figura 11 – Frases escritas pelos alunos**

Interessante observar que quatorze alunos (41,17%) entenderam a liberdade de forma individualizada, como possibilidade de vazão e de realização plena dos desejos individuais. A mesma proporção demonstrou almejar também essa liberdade pessoal, porém incluiu em sua definição a figura do outro – tais alunos, provavelmente, estavam cientes de que, para se realizar, completamente, os desejos particulares, aqueles que se inserem no espaço social do sujeito não podem ser feridos e/ou desrespeitados. Apenas três alunos (8,82%) definiram, explicitamente, liberdade no sentido político, o que pode ser considerado um dado sintomático da crise política por que passa a sociedade contemporânea.

Para entender o fato de que poucos alunos mencionaram a política como necessária para o exercício da liberdade, pode ser traçado um paralelo com reflexões feitas pela filósofa exposta na sequência didática. Lafer (1972), ao analisar o pensamento de Arendt (1906-1975), demonstrou que, segundo a filósofa, o campo da política não é o da razão pura de Platão, nem

o da razão prática de Kant. Para ela, a política se constitui a partir do diálogo com o outro, no campo do pensamento plural. Dessa forma, a pluralidade, estabelecida pelo diálogo, faz da política tanto o espaço da palavra, quanto da ação. Trata-se de um exercício da liberdade pública, o qual dá sustentação às instituições.

Arendt (2007), dessa maneira, elucida que a centralização nos desejos individuais contribui para a crise da modernidade; afinal, o sujeito alimentado pelo desejo está em conflito com a coletividade. Nem sempre as vontades pessoais estão em consonância com as necessidades coletivas, as quais precisam ser, politicamente, pensadas. Com isso, participar do espaço público pode parecer, para muitos cidadãos, um obstáculo ao exercício da liberdade, pois requer uma postura ativa do sujeito que, a partir do diálogo com seus iguais, procura exercer a liberdade de forma a, por meio da palavra e da ação, tornar a convivência mais harmoniosa e menos desigual.

Constatou-se que as definições do grupo analisado estavam na contramão da perspectiva de Arendt (2007) sobre liberdade – fundamentavam-se em uma visão individualizada, que encontrou, na figura do outro, limites, regras, entraves à plena realização da liberdade. Tendo em vista a predominância dessa perspectiva, as próximas leituras contemplavam, justamente, liberdade no sentido político, o que possibilitou o aprofundamento da discussão e o estímulo a uma perspectiva que problematizasse a visão predominante nas respostas dos alunos.

### 2.2.2 Resumo de “Revolução e Liberdade”

Em meio ao percurso didático-metodológico traçado com os alunos, considerou-se importante trabalhar com estratégias de retextualização. Como apresentado em capítulo anterior, Marcuschi (2007) enumerou quatro possibilidades de retextualização: 1. Da fala para a escrita; 2. Da fala para a própria fala; 3. Da escrita para a fala; e 4. Da escrita para a própria escrita.

O primeiro item foi explorado na etapa inicial, quando as definições para a palavra liberdade, que os alunos improvisaram oralmente, foram confrontadas com frases de efeitos, publicadas em redes sociais. O segundo e o terceiro itens, por sua vez, foram explorados em inúmeros momentos, quando a professora responsável, por exemplo, após uma explicação oral, diante da dificuldade de algum aluno, explicava, mais uma vez, oralmente, o tópico exposto, o que foi uma forma de explorar o segundo item; e também quando, frente ao quadro

de categorias e ao artigo de Arendt (2016), explicava, oralmente, tópicos contidos em tais textos, o que pode ser considerado uma maneira de exploração do terceiro item. Por fim, o quarto item foi explorado no momento em que o artigo de Arendt (2016) foi retextualizado nas versões resumidas pelos alunos.

De acordo com Dolz e Schneuwly (1997), “o exercício ‘resumo’ deve ser considerado um gênero que leva ao extremo a atitude metalinguística em face de um texto, em que é preciso reconstruir a lógica enunciativa” (p. 75). Nesse sentido, resumir o texto de alguém é uma prática, essencialmente, dialógica, pois trabalha a capacidade do enunciador de dizer o mesmo de forma reduzida, permitindo-lhe identificar se compreendeu, de fato, as informações do texto original.

Paralelamente, Marcuschi (2007) afirma que, para contar o que outro alguém disse, é preciso compreender o que esse alguém quis dizer. Tendo em vista tais constatações teóricas, observou-se que os resumos corrigidos evidenciaram que todos os alunos, em maior ou menor grau, tiveram dificuldades em compreender os sentidos construídos por Arendt (2016). Assim, os dados coletados demonstraram que o resumo pode se tornar um termômetro para o professor, através do qual ele pode verificar se a turma compreendeu o texto trabalhado em sala de aula.

Os resultados obtidos a partir da correção dos resumos apontaram o grau de compreensão dos alunos, conforme a figura 12:

<b>37</b>	<b>Alunos fizeram o resumo</b>
9	Resumos apresentaram boa qualidade
14	Resumos apresentaram trechos copiados
15	Resumos apresentaram fragmentação das informações
13	Resumos apresentaram alterações de informações do texto original
7	Resumos não apresentaram informações basilares do texto original
6	Resumos poderiam ter sido mais sintéticos

**Figura 12 – Resumos: resultados**

É interessante notar os seguintes dados: 14 resumos (37,83% ) apresentaram trechos copiados, o que pode ser um dado representativo do que Marcuschi (2007) pontuou – o fato de os alunos não conseguirem dizer, de outro modo, informações do texto original significa que, provavelmente, eles não as compreenderam – mas também pode evidenciar que a concentração e o empenho dedicados nessa atividade, que não deixa de ser um exercício de

tradução, não aconteceram do início ao fim, indicando que a atenção do autor do resumo “oscilou” durante a atividade escrita, afinal, é mais fácil copiar as palavras do outro do que dizer o mesmo com palavras autorais. 15 resumos (40,54%) apresentaram fragmentação de informações, o que pode tanto significar uma dificuldade para compreender o artigo de Arendt (2016), quanto uma falta de domínio dos recursos coesivos; e 13 resumos (36,13%) apresentaram informações alteradas, demonstrando tanto que não houve uma compreensão efetiva do trecho resumido, quanto houve uma falta de domínio do gênero textual, como em casos em que os alunos inseriram, em seus resumos, opiniões e referências pessoais.

Cabe reforçar que tais dados não representam cada resumo como um todo, mas correspondem a trechos em que os alunos ora mudaram, ora omitiram, ora fragmentaram informações relevantes. Dois excertos foram selecionados para ilustrar essas ocorrências.

<b>Excerto 1 (conforme Anexo 2)</b>
Em muitas das vezes, o uso de forças bélicas não ajuda, mas sim atrapalha, mostrando sua insuficiência. É muito difícil ter que depender de alguns políticos que “nos representam”, e estes comandam as ações (certas ou não) a serem tomadas e, com isso, temos conflitos entre grandes potências.
<b>Trecho original</b>
Apesar das circunstâncias tremendamente diferentes, tecnológicas e outras, novamente as intervenções militares parecem relativamente estéreis em face desse fenômeno. (...) Mesmo a vitória parece incapaz de substituir o caos pela estabilidade, a corrupção pela honestidade, a desintegração pela autoridade e pela confiança no governo (ARENDR, 2016, p. 142).

**Figura 13 – Excerto 1: exemplo de resumo.**

No excerto 1 (figura 13), o primeiro período demonstra que o aluno teve uma compreensão parcial do texto base, afinal, neste, afirma-se que “forças bélicas” (= intervenções militares) podem se mostrar ineficazes. O segundo período do resumo, por sua vez, representa uma falta de compreensão do texto original. Observa-se que o aluno trata uma análise política de um fato histórico a partir de um discurso muito conhecido contemporaneamente, o de que dependemos de representantes políticos que agem de forma inadequada. Interessante notar que, no exercício de tradução, aparece um discurso desiludido com a política, que não corresponde, exatamente, à análise desenvolvida por Arendt (2016).

Esse discurso desiludido, de certa forma, ampara-se em opiniões compartilhadas pelo senso comum. Pode-se compreender esse comportamento enunciativo por meio das observações feitas por Rocco (1981), ao analisar a postura dos autores das redações de vestibular como de sujeitos que não conseguem se distanciar do referente manuseado ao longo da produção escrita. Isso significa que o autor do resumo selecionado não apresentou o distanciamento necessário do objeto que lhe foi apresentado – o artigo de Arendt (2016) – a ponto de lê-lo, analisá-lo e traduzi-lo na versão resumida sem permitir que, no exercício da tradução, exercesse a sua presença como sujeito, misturando-a com a do objeto traduzido.

<b>Excerto 2 (conforme Anexo 3)</b>
Desde o fato da Baía dos Porcos, não foi impulsionado os movimentos revolucionários que ajudou nas provas de incopetência do serviço secreto que foram muito mais além, pois significa que pessoas pobres em países de baixa renda são livradas da obscuridade da miséria.
<b>Trecho original</b>
Penso não ser segredo para ninguém, ao menos não desde o episódio da Baía dos Porcos, que a política externa dos Estados Unidos da América raramente tem se mostrado particularmente perita e informada no julgamento de situações revolucionárias e compreendido o ímpeto próprio dos movimentos revolucionários. Esse episódio é frequentemente atribuído a informações imprecisas e a uma incompetência dos serviços secretos. A incompetência é, na verdade, muito mais profunda. Trata-se da incompetência na compreensão do que significa quando pessoas afligidas pela pobreza, em um país atrasado onde a corrupção atingiu o nível de podridão, são de repente livradas não de sua pobreza, mas da obscuridade e da mudez de sua miséria (ARENDR, 2016, p. 142).

**Figura 14 – Excerto 2: exemplo de resumo**

No excerto 2 (figura 14), percebe-se que o aluno apresenta uma falta de domínio da norma padrão, identificada nos desvios ortográficos e na elaboração de um longo período, no qual os sentidos não se encaixam. Ao confrontar o resumo com o trecho original, constata-se que o estudante fez uma coleta “arbitrária” de palavras e de ideias, pois não compreendeu o conteúdo do artigo, embora, visualmente, tenha-o sintetizado.

Observa-se com os exemplos que, apesar de os resultados apontarem para as dificuldades enfrentadas pelos alunos ao elaborarem seus resumos, essa atividade revelou a necessidade de se explorar práticas de retextualização em sala de aula. Entende-se, com isso,

que à medida que os alunos retextualizam informações, que verbalizam o conhecimento adquirido, podem testar a sua capacidade de entendimento, além de se preparem para mostrar referências, obtidas em sua formação, em textos autorais.

### 2.2.3 Produções finais

As produções finais revelaram um esforço analítico notável por parte dos alunos. Cada um, de acordo com suas possibilidades, desenvolveu uma perspectiva honesta frente ao tema exposto. Em muitos casos, a elaboração de um texto dissertativo permitiu a expansão dos sentidos construídos naquelas frases sobre liberdade, elaboradas no primeiro dia da sequência didática. Em outros, apresentou-se uma problematização interessante, demonstrando-se que, diante de fatos e de realidades tão contraditórios, construir um ideal de liberdade pode se tornar uma utopia. Por fim, houve casos em que as lacunas não superadas ao longo da formação estudantil (falta de domínio dos recursos coesivos, falta de aplicação das regras de concordância, incoerências no emprego do vocabulário, dentre outros), aquelas que se tornam problemáticas no Ensino Médio, uma vez que deveriam ter sido cuidadas nos anos anteriores, prejudicaram, consideravelmente, a qualidade da redação, o que dificultou a exposição de posicionamentos em um texto escrito.

Tendo em vista essas possibilidades, obteve-se o seguinte resultado (figura 15):

<b>37</b>	<b>Alunos elaboram a produção textual</b>	<b>Notas</b>
13	Redações apresentaram resultado pouco satisfatório	4,0 / 5,0
18	Redações apresentaram resultado satisfatório	6,0
6	Redações apresentaram resultado muito satisfatório	7,0 / 8,0

**Figura 15 – Redações: resultados**

Convém aqui lembrar que a média nacional em redação, divulgada pelo Exame Nacional do Ensino Médio em 2017, foi de 558. Considerando-se o índice de redações insatisfatórias e o de satisfatórias obtidos com esta pesquisa, tem-se um cenário muito próximo do apresentado pelo Enem. Trata-se de um quadro de notas mediano equiparado ao que se identifica, de maneira mais ampla, no sistema educacional brasileiro. Este, segundo os dados divulgados ano a ano, não tem gerado nos alunos a competência de desenvolver conteúdos densos e significativos em seus escritos.



De todo modo, a partir do quadro exposto, observa-se que todos os alunos atingiram média escolar com a sequência de atividades. A média adotada pela instituição escolar onde se realizou a pesquisa é 6,0; assim, já que a nota do texto dissertativo foi somada aos 2,0 pontos adquiridos com a elaboração do resumo, nenhum aluno obteve uma nota “ruim”, mesmo que haja alguns casos em que os resultados tenham sido alarmantes. Importante ressaltar que, dos resultados considerados insatisfatórios, apenas três alunos alcançaram a nota mínima 4,0, tratando-se de casos muito específicos, que requerem um tratamento diferenciado, pois mereceriam, por exemplo, um acompanhamento extraclasses mais individualizado.

Com isso, entende-se que, de maneira geral, a sequência didática foi muito produtiva para turma do 2ºEM, porque nela foi valorizado o processo, inclusive, no momento em que foram atribuídas as notas. Os alunos tiveram tempo de reflexão, de leitura, de discussão e de produção escrita. Posteriormente, também tiveram tempo para avaliar e refletir sobre os seus resultados. A ideia foi, a partir desse modelo didático-metodológico, criar um ambiente em que a produção escrita fosse, como defendeu Hoffmann (2001), muito mais formativa do que seletiva. Pode-se dizer que cada aluno, ao elaborar a redação, maximizou seu potencial reflexivo, o que fez com que buscasse potencializar a qualidade de seus posicionamentos no texto. O ideal, portanto, é que esse tipo de atividade seja realizado com frequência, para que, em longo prazo, os alunos possam apresentar textos com qualidades que vão além das do texto mediano.

A seguir, são analisadas uma redação considerada muito satisfatória, uma considerada satisfatória e uma que se mostrou insatisfatória. A partir de tais exemplares, é possível perceber a importância de se criar um caminho didático-metodológico contextualizado, permitindo que os estudantes reflitam sobre o processo e os resultados que perfazem a atividade escrita, para que o trabalho com redação seja significativo e, conseqüentemente, eficaz no objetivo de formar escritores de qualidade na instituição escolar.

<b>Redação Nota 10,0 (conforme Anexo 4)</b>
---

Em tempos em que os meios de comunicação são palco de diversas manifestações, de opiniões e de críticas sociais, é indubitável a complexidade em torno da palavra “liberdade”. Inúmeros debates e questões se envolvem quando trata-se da liberdade como forma de expressão, por isso, tal assunto depende de uma profunda reflexão, até que se chegue a uma conclusão concreta.
--

Nas manifestações artísticas, a liberdade deve ser integralmente explorada, em todos os seus sentidos. Tal fato se justifica pela ampla interpretação das obras, assim como pelas múltiplas maneiras de se alertar o observador dos conteúdos presentes em uma explicação ou obra. O cidadão pode, por exemplo, interpretar uma obra a qual trata sobre preconceito como uma denúncia social ou um incentivo – depende de sua própria visão; além disso, a visualização de conteúdos que necessitam de maior reflexão pode ser restringida por classificações etárias.

Quando se trata da liberdade no corpo social, a visão é diferente. Existem regras, não aplicáveis à arte, as quais devem ser seguidas, em nome da proteção dos direitos da moral de cada cidadão. Por vivermos em grupo, limites são estabelecidos, pois as situações não podem ocorrer como forma de crítica; são circunstâncias reais, e não apenas manifestações de opinião. A liberdade sem limites, no corpo social, pode culminar em conflitos e danos irrevogáveis.

Dessa forma, percebe-se as diferenças de definição do termo “liberdade” para os distintos núcleos e contextos sociais. Diante dessa discrepância, traça-se uma linha de pensamento: os limites da liberdade estão diretamente ligados à possibilidade ou não de mais de uma interpretação. Existe certa tenuidade entre a ofensa e a crítica, nesse caso, tudo depende da capacidade do ser humano de administrar seu ponto de vista.

**Figura 16 – Redação muito satisfatória**

Observa-se que, no que diz respeito à forma, o estudante demonstrou domínio da norma padrão, apresentando pequenas ocorrências, como a utilização indevida da ênclise, em “quando trata-se”, e concordância equivocada em “percebe-se discrepâncias”. Ele também comprovou ter domínio do gênero, pois aplicou a clássica estrutura do texto dissertativo solicitada no vestibular, com introdução, desenvolvimento e conclusão bem paragrafados e definidos.

Quanto ao conteúdo, o aluno apresentou, praticamente, todos os itens estipulados nos critérios de correção (figura 9) – ausência de clichê; autoria; posicionamento; repertório; organização e clareza. Ao longo de toda redação, demonstrou capacidade analítica e reflexiva, o que revelou um posicionamento pouco pautado em clichês sociais – pouco porque se considerou que, no último parágrafo, na conclusão de que cada ser humano deve administrar seu ponto de vista, houve uma simplificação da discussão, típica da argumentação do dever (OSAKABE, 1977), a qual estipula regras para a sociedade, sem que estas tenham sido pensadas, discutidas e aplicadas de maneira clara e consistente.

O aluno também revelou autoria e posicionamento, pois procurou justificar e defender suas colocações; e, no que diz respeito às polêmicas políticas, sociais e culturais que o termo liberdade abrange, posicionou-se claramente, sem ficar apenas reproduzindo o que já havia sido exposto nos textos da coletânea. Por fim, percebe-se que exibiu repertório, uma vez que procurou exemplificar e justificar, com organização e clareza, todas as afirmações feitas ao longo da redação.

**Redação Nota 8,0 (conforme Anexo 5)**

A liberdade, como a ideia de que todo ser é livre para exercer sua vontade, entra em confronto direto como diversos “limites”. Eles vão desde o começo da liberdade do outro, até a liberdade de uma sociedade por completo. Confrontos como esse ocorrem em toda área humana que permite a opinião e a expressão, ocorrendo principalmente na arte e na política.

Na arte, essa discussão toma outras formas, como “censura” ou “liberdade de expressão”. Com relação a esses termos, é sempre preciso buscar um ponto de equilíbrio para que acordo. Esse ponto pode ser atingido pela compreensão, entender que existem opiniões divergentes e que todos podem se expressar, mas não podem agir diretamente para impedir a expressão do outro.

No campo da política, a liberdade pode ser entendida como a aquisição de direitos que, por sua vez, constituem a cidadania. Assim como na arte, parte de nossa liberdade deve ser sacrificada para abranger a liberdade do próximo. Isso, acima de tudo, garante nosso convívio social e estabelece uma ordem. Isso é mostrado quando um indivíduo de uma sociedade comete um delito. O castigo aplicado a ele será a suspensão de sua liberdade.

A suspensão da liberdade de alguém mostra que ele não foi capaz de entender o velho e comum conceito de que “O outro é tão livre quanto eu”. Uma concepção justa de liberdade deve entender que a liberdade do outro é proporcional a nossa. Por mais que esse conceito pareça clichê, ele é a chave para um convívio social harmônico do qual tanto carecemos.

**Figura 17 – Redação satisfatória**

No texto considerado satisfatório, no que diz respeito à forma, o aluno apresentou domínio da norma padrão; no entanto, há desvios que prejudicam, claramente, a coesão textual, como em “buscar um ponto de equilíbrio para que acordo”, onde falta um elemento importante no sintagma adverbial. O texto evidenciou que o aluno tem domínio do gênero, pois desenvolveu a estrutura dissertativa tradicional.

Quanto ao conteúdo, cumpriu, consideravelmente, com todos os critérios de correção; contudo, oscilou em alguns aspectos. No primeiro parágrafo do desenvolvimento, por exemplo, o estudante alega que o equilíbrio entre “censura” e “liberdade de expressão” ocorre à medida que há uma “compreensão”, mas não mostra como esta pode ser atingida, nem como é possível agir de maneira a não “impedir a expressão do outro”. O segundo parágrafo do desenvolvimento, por sua vez, é mais articulado uma vez que, ao demonstrar que os direitos constituem a cidadania, demonstra como essa dinâmica social se realiza para que seja possível o “convívio social” e a garantia da “ordem”. Nesse mesmo parágrafo, por outro lado, pode-se observar certo “exagero” com as palavras, como no trecho “parte de nossa liberdade deve ser sacrificada para abranger a liberdade do próximo”, onde a expressão “sacrificada” denota que esse exercício pode ser encarado como penoso para o cidadão.

Assim, na primeira parte da redação, correspondente aos dois primeiros parágrafos, o estudante procurou expandir um posicionamento já explorado em outros momentos da sequência didática, o de que a figura do outro impõe limites à liberdade do sujeito. Ao afirmar que os confrontos ocorrem, principalmente, na arte e na política, por exemplo, não deu subsídios que justificassem o fato de essas serem as principais áreas. Quando expôs a questão da “liberdade de expressão” e da “censura”, não demonstrou, claramente, como tais realidades são exploradas e como podem ser reguladas, de forma a se evitar conflitos.

Já, na segunda parte, correspondente aos dois últimos parágrafos, observa-se uma maior desenvoltura na exploração de argumentos, embora a articulação da linguagem oscile quando apresenta o limite à liberdade como um “sacrifício”. Quando o autor do texto abordou os limites estipulados à liberdade na política, utilizou o exemplo de que há ações que prejudicam o convívio social e de que, por isso, são consideradas delitos. Se o sujeito cometer um delito, pode ser privado de sua liberdade. Na conclusão, por conseguinte, conseguiu transcender o senso comum, alegando que é possível enxergar para além do clichê, ao se reconhecer que todos são, igualmente, livres no corpo social, o que possibilita a construção de uma concepção mais justa e real do que é a liberdade.

<b>Redação Nota 4,0 (conforme Anexo 6)</b>
De acordo com a história, a liberdade foi algo a ser conquistado através de muitas batalhas, as quais custavam vidas para chegar a ter direitos e construir uma sociedade mais justas e comprometida com ideias produtivas que trouxesse benefícios à população.
Dessa forma a constituição foi criada para garantir os direitos fundamentais para dignidade

humana, e que consiste na liberdade em exercer a cidadania que em meio tantas lutas asseguram direitos e deveres a serem cumpridos, assim lutando para acabar com a desigualdade entre povos.

Apesar de muitas pessoas não conhecerem as leis que garantem a liberdade de expressão, entre outras, e termina por ignorância, perdendo o meio de reivindicar os interesses, assim não exercendo o poder da cidadania.

Portanto, nada exime responsabilidade de garantir direitos por leis, a liberdade de expressão é muito aplicada na forma de sátiras e denúncias, já o direito de ir e vir, com a falta de segurança, e a dita liberdade, fica comprometida, pois estará sempre ameaçado pelo sistema.

Enfim, a população estará em constante lutas para conquistar a “dita liberdade” que sempre estará sofrendo mudança, buscando o ideal.

#### **Figura 18 – Redação insatisfatória**

Na redação considerada insatisfatória, existe uma série de ocorrências que transcendem o domínio do gênero textual e o cumprimento da proposta. É possível perceber que o aluno, em cada parágrafo, apresentou apenas um período. Em nenhum momento, iniciou, dentro do próprio parágrafo, um novo período a fim de, por meio da pontuação e da utilização de conectivos adequados, transitar para uma nova exposição. Pode-se dizer que, no início da redação, ele até construiu sentidos inteligíveis, como o de que, ao longo da História, em nome da liberdade, muitas batalhas foram travadas. No entanto, no decorrer da produção escrita, o fluxo caótico das colocações constituiu aquilo que Halliday & Hasan (1976) demonstraram ser uma espécie de não-texto.

Nesse sentido, acredita-se que é possível refletir a respeito de produções escritas como a anterior a partir das constatações feitas por Garcia (2010). A redação em destaque apresenta aspectos que ultrapassam os limites das incorreções gramaticais. Foi elaborada pelo tipo de estudante que, como demonstrou Garcia (2010), “não aprendeu a pôr em ordem o pensamento”.

Assim, observa-se que o pouco discernimento na elaboração da frase, na distribuição das ideias nos parágrafos, decorre muito mais da dificuldade de se estabelecer as legítimas relações entre os sentidos do que de uma falta de domínio da norma padrão. É notável que esta falta influencia na qualidade do texto; no entanto, a pouca reflexão a respeito do que se escreve, essa espécie de “cegueira” diante da escrita é o pior dos problemas. Com isso, a

redação parece ser o reflexo do pensamento primitivo, confuso, atropelado e fragmentado, pouco compreendido tanto por quem a escreve, quanto por quem a lê.

### 2.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE – DADOS COLETADOS

Utilizar o quadro de categorias no processo de correção possibilitou a compreensão de algumas ocorrências recorrentes. A partir dos registros realizados pelos alunos, foi possível coletar os seguintes dados (Figura 19), resultado da somatória de ocorrências praticada pelo grupo de alunos em cada um dos itens do quadro de Categorias de Análise:

Índice	Descrição	Nº de Ocorrências
	<b>Frase</b>	
1a	Frase fragmentária: nenhuma oração encerra um pensamento completo. Ex.: oração subordinada não seguida de oração principal.	6
1b	Frase de arrastão: enunciados curtos, sem relação coesiva claramente expressa. Utilizam-se poucos conectivos (mas, aí, então...).	1
1c	Frase centopeica: acúmulo de informações que deixa o leitor desorientado.	11
	<b>Parágrafo</b>	
2a	Tópico frasal não explícito: será um problema somente quando não é possível localizar a ideia central do parágrafo.	1
2b	Pormenores impertinentes, acumulações, redundâncias.	2
2d	Ideias afins colocadas em parágrafos diferentes.	1
2e	Falta de expressões de transição (dentro do parágrafo e/ou entre parágrafos)	1
2f	Ausência ou confusão na ordem de colocação das ideias.	3
	<b>Coesão e coerência</b>	
3a	Pouca clareza e lógica - no tipo de argumento, na estrutura linguística utilizada...	19
3c	Falhas na ordem espacial	3
3d	Falhas na ordem lógica - na sequência de argumentos, nos exemplos apresentados...	1
3e	Ausência e/ou ineficiência das partículas de transição	23
3f	Incompletude associativa (Pécora, 2012)	18
3g	Inadequação do relator (Pécora, 2012)	16
3h	Ambiguidade de referência anafórica (Pécora, 2012)	1
3i	Falta de paralelismo	7
3j	Palavra inadequada para construir o sentido pretendido	33
3k	Repetição desgastante	4

	<b>Falácias da Comunicação</b>	
4a	Sofisma / paralogismo: Para fins didáticos, os termos foram colocados juntos, embora se discuta a diferença de sentido entre eles. É o raciocínio elaborado com a intenção de enganar.	2
4b	Falso axioma (verdade aparente)	23
4c	Ignorância da questão / ignorância de causa ou falsa causa	4
4d	Círculo vicioso	5
4e	Erro de acidente – quando se toma a exceção como um fato geral	2
4f	Falsa analogia e probabilidade	2
4g	Argumentação do dever – prova de caráter moral (Osakabe, 1977)	6

**Figura 19 – Categorias de Análise – Resultados**

Por meio desses dados, pôde-se verificar que houve dezoito ocorrências relativas à frase; oito relativas ao parágrafo; cento e vinte e cinco relativas à coesão e à coerência; e quarenta e quatro relativas às falácias da comunicação. O quadro sinalizou, com isso, que as maiores dificuldades vivenciadas pela turma encontravam-se nos itens que dizem respeito à coesão e à coerência, ou seja, naqueles recursos que, segundo Halliday e Hasan (1976), quando mal manuseados, podem caracterizar o “não texto”. Cabe, assim, traçar uma reflexão para se compreender o porquê de tais resultados.

### 2.3.1 Quanto à frase

Garcia (2010), antes de abordar questões referentes à frase, destaca a importância de se compreender o que é o estilo, para que sejam explorados recursos expressivos a fim de gerar não apenas sentido, mas de produzir beleza e autenticidade. Segundo o autor, estilo é:

(...) a forma pessoal de expressão em que os elementos afetivos manipulam e catalisam os elementos lógicos presentes em toda atividade de espírito. Portanto, quando falamos em ‘feição estilística da frase’, estamos considerando a forma de expressão peculiar a certo autor em certa obra de certa época (GARCIA, 2010, p. 123).

Desse modo, frase fragmentária, de arrastão e centopeica, se bem manipuladas, podem gerar efeitos expressivos que particularizam o autor do texto. No entanto, se forem consequência de uma dificuldade de manuseio dos recursos linguísticos, podem gerar problemas que impedem a produção de sentidos, os quais precisam ser reconhecidos pelo receptor para que sejam legitimados.

No contexto analisado, as ocorrências em destaque decorrem não de efeitos expressivos que seus autores exploraram, mas de dificuldades vivenciadas por inúmeros estudantes para construir uma unidade de significado na escrita. Dentre o número de ocorrências referentes à elaboração da frase, destacam-se o de frases fragmentárias e o de centopeicas.

Frases fragmentárias são aquelas que não encerram um pensamento completo, ou seja, são aquelas cuja(s) mensagem não se realiza(m) na sua integralidade. Existem inúmeros motivos para uma frase ser considerada fragmentária; dentre eles, a utilização da pontuação no local inadequado, provocando uma interrupção do sentido, por exemplo, quando se coloca um ponto entre a oração subordinada e a principal. Outro motivo é a somatória de sentidos no mesmo enunciado, mesmo que estes não apresentem vínculos de coesão e de coerência, suficientemente, sólidos. Alguns exemplos ilustram essas possibilidades:

Ex. 1: Levando em consideração esses aspectos, não existe concepção única do conceito de liberdade, simplesmente por possuir caráter ilusório. E em todo e em qualquer caso, está sujeito a uma reação, não podendo se encontrar nulo. ***Sempre adjunto a um pilar sendo ele positivo ou até negativo, mas nunca livre*** (conforme Anexo 7).

Embora o período anterior ao em destaque também possa ser classificado como fragmentário, observa-se que há naquele uma articulação que, mesmo que mal realizada, traz implícitos que esclarecem os sentidos pretendidos pelo estudante: “E em todo e em qualquer caso (= em qualquer concepção a respeito do que é liberdade), está sujeito a uma reação (= essa concepção está sujeita a um questionamento, a uma problematização...), não podendo se encontrar nulo (= não podendo se revestir de uma neutralidade que lhe preserve do confronto com outras visões sobre o mesmo assunto)”. Nesse caso, pode-se dizer que as palavras não foram suficientemente claras e/ou eficientes para a produção dos sentidos; o período, por outro lado, está completo, pois há nele a oração principal “está sujeito a uma reação”, modificada por um adjunto, “e em todo e em qualquer caso”, e uma oração subordinada, “não podendo se encontrar nulo”.

Já o enunciado “***Sempre adjunto a um pilar sendo ele positivo ou até negativo, mas nunca livre.***” não constitui uma frase, mas um fragmento de frase que não apresenta significado completo, pois está, intimamente, vinculado aos sentidos construídos no período anterior. Isso sinaliza que o ponto, indevidamente colocado, é um dos fatores para a



fragmentação do enunciado, o qual poderia ser mais bem articulado por meio de diversos recursos sintáticos e semânticos. Segue uma possibilidade de reescrita:

Em toda e em qualquer concepção sobre liberdade, é possível ocorrer algum tipo de questionamento, demonstrando-se, com isso, a impossibilidade de se construir um posicionamento neutro, pois este sempre estará vinculado a uma vertente, que pode ser considerada positiva ou negativa, mas que nunca estará livre de problematizações.

O segundo exemplo ilustra um caso mais complexo. Neste, a frase é fragmentária por motivos que transcendem a elaboração do período:

Ex. 2: Não apenas formas de expressão como em meios de comunicação, onde tiveram muitas pessoas questionando o “humor” que Charles Habdo colocou em sua charge chamada “assassinados por fanáticos islâmicos” (conforme Anexo 8).

O trecho anterior inicia o terceiro parágrafo da redação. No segundo parágrafo, o aluno havia abordado a polêmica que acompanhou o cancelamento da mostra Queermuseu, promovida pelo Santander Cultural, em Porto Alegre. A partir dessas informações, percebe-se que o aluno entendeu a mostra como “formas de expressão”, enquanto a charge, publicada pela Charles Habdo, é um “meio de comunicação”. Ambos os casos, no entanto, são “formas de expressão”, veiculadas por diferentes “meios de comunicação”.

Nesse caso, a frase é fragmentária não apenas porque a pontuação foi utilizada de maneira inadequada, mas porque falta lógica na exploração dos sentidos. O exemplo 2 constitui um caso em que é, inclusive, difícil de extrair implícitos, reveladores de inadequações na articulação do enunciado, porque as palavras não se encaixam, a ponto de não ser possível compreender o que o aluno quis dizer com elas.

Já as ocorrências de frases centopeicas são justificadas por outras razões. A frase centopeica se caracteriza pela expansão exagerada do período, de forma que a mudança de perspectiva e/ou a exploração de um aspecto diferente sobre o mesmo assunto não seja, devidamente, marcada pela pontuação. Dos desvios relativos à frase, esse tipo de ocorrência foi o que mais aconteceu. O seguinte exemplo ilustra esse fenômeno:

Ex: É muito interessantes pensar que a guerra da Síria está acontecendo pela religião, a religião não tem culpa de nada, somos nós que inventamos pretextos dentre elas para tirar a nossa própria liberdade, as religiões que tem a presença de um ser superior a nós acreditam em algo que não podem ver, mas se acreditam na mesma “caminhada de fé”, porque não se unirem ou respeitarem a ideia do próximo, por que nós somos pessoas egoístas que limitamos a nossa fé (conforme Anexo 9).

No excerto anterior, o parágrafo é formado somente por um período, gigantesco. Neste, a única pontuação utilizada é a vírgula – a mudança de perspectiva não é marcada nem por outros tipos de pontuação, nem pela utilização dos conectivos adequados. É possível inferir, inclusive, que, nas duas últimas linhas, o interlocutor pretendeu elaborar uma pergunta e uma resposta. Essa pretensão, no entanto, está diluída em um único enunciado, o qual, além de configurar uma frase centopeica, apresenta uma série de inadequações com relação à norma padrão. Desse modo, com os devidos rearranjos, o parágrafo poderia ser o seguinte:

É muito interessante pensar que a guerra da Síria está acontecendo **por causa da** religião, **mas** a religião não tem culpa de nada . Somos nós que inventamos **pretextos** “religiosos” para tirar a nossa própria liberdade. As religiões que **têm** a presença de um ser superior a nós acreditam em algo que não podem ver, mas , se acreditam na mesma caminhada de fé, **por que** não se unirem **e** respeitarem a ideia do próximo? **Porque** nós somos pessoas egoístas que limitamos nossa fé.

### 2.3.2 Quanto ao parágrafo

Segundo Garcia (2010), “o parágrafo é uma unidade de composição constituída por um ou mais de um período, em que se desenvolve determinada ideia *central* ou *nuclear*, a que se agregam outras, *secundárias*, intimamente relacionadas pelo sentido e logicamente decorrentes dela” (p. 219). Observa-se que, na definição do autor, estão diluídas questões relacionadas à coesão e à coerência, uma vez que, para que o parágrafo se realize, é preciso que nele se agrupem ideias coerentes umas com as outras e, para que isso aconteça, é preciso utilizar recursos linguísticos capazes de estabelecer os devidos vínculos entre essas ideias, deixando-as “costuradas”, “tecidas” de maneira a compor um todo de significado.

Como a turma do 2ºEM já estava familiarizada com a estrutura do texto dissertativo, as redações, de maneira geral, apresentaram a mesma distribuição de parágrafos: um parágrafo introdutório; dois ou três argumentativos; e um conclusivo. Cabe, nesse aspecto, retomar a conclusão de Val (1997) sobre as redações que analisou: “Merece destaque a perfeita estruturação formal desse texto, que mascara a sua fragilidade conceitual” (p. 71). Isso significa que, embora visualmente os alunos tenham distribuído o texto de acordo com o esperado, internamente, no plano do conteúdo manuseado nos parágrafos, há não apenas uma fragilidade conceitual, mas também uma fragilidade na estruturação dos sentidos – daí os índices referentes à coesão e à coerência serem os de maior relevo.

### 2.3.3 Quanto à coesão e à coerência

Halliday e Hasan (1976) destacaram a importância de recursos linguísticos que chamaram de “nós”; é por meio destes que a correlação de sentidos acontece em um texto. Segundo os autores, são os “nós” que conferem textualidade a uma composição. Entende-se, assim, a partir dos dados coletados, o lugar de destaque de tais recursos no processo de produção textual, pois foram 195 ocorrências que o 2ºEnsino Médio cometeu no total e, dentre essas, 125 (64%) foram relativas a problemas de coesão e de coerência.

Observa-se que esses recursos precisam ser expostos, questionados, discutidos e rediscutidos em sala de aula, pois, uma vez mal utilizados, geram não o “espaço de fruição”, prefigurado por Barthes (1977), mas o espaço da incompreensão, no qual o aluno não se realiza como enunciador e o professor não consegue sequer assimilar os sentidos que o aluno pretendeu construir. Adicionam-se à fragilidade do conteúdo, tão observada nas redações estudantis, os mecanismos linguísticos necessários à estruturação do conteúdo; são estes que dão sustentação ao argumento e é a partir deles que o aluno consegue visualizar seu raciocínio, organizá-lo e se aprofundar nele.

Cabe lembrar que Halliday e Hasan (1976) tratam a questão da coerência a partir da noção de “registro”, observando que um texto deve não apenas ser consistente em relação a si mesmo, ou seja, que deve ser coesivo, como também deve ser consistente em relação ao contexto de situação e, portanto, coerente no registro. Percebe-se, dessa maneira, que as noções de coesão e de coerência, embora se diferenciem ao longo do processo de produção textual, inter-relacionam-se, de forma que a ausência da coesão, por exemplo, pode gerar uma incoerência nos sentidos produzidos. Por esses motivos, Beaugrande e Dressler (1996) alegam

que a coesão deve ser compreendida no plano micro e a coerência deve ser analisada macrotextualmente, ambas precisam participar da dinâmica da produção escrita, possibilitando que o texto se torne uma unidade linguística em uso.

É importante ter em vista esses conceitos para se compreender os itens que apresentaram o maior número de ocorrências no quadro de categorias (ver figura 19, p. 69): 3a – pouca clareza e lógica (19 ocorrências); 3e – ausência e/ou ineficiência das partículas de transição (23 ocorrências); 3f – incompletude associativa (18 ocorrências); 3g – inadequação do relator (16 ocorrências); e 3j – palavra inadequada para construção do sentido pretendido (33 ocorrências). Entende-se que o item 3a pode tanto descrever uma situação que envolva um problema de coesão, quanto de coerência, pois a falta de clareza pode tanto ser identificada no plano micro, quanto no plano macrotextual; os itens 3e, 3f e 3g descrevem falhas na aplicação dos recursos coesivos; já o item 3j aborda um problema de coerência muito recorrente nas redações estudantis.

Alguns exemplos ilustram essas ocorrências, demonstrando o quanto a coesão e a coerência devem permear a exposição do pensamento na escrita, para que este seja legitimado.

No que diz respeito à 3a, pouca clareza e lógica, tem-se o seguinte exemplo:

3a (pouca clareza e lógica): Toda pessoa nasce livre, e <u>ninguém em nenhum aspecto da sua vida pode ser determinada por outra pessoa, ser livre e ter suas responsabilidades.</u> (conforme Anexo 10)
---

No exemplo de 3a, não se estabeleceu uma relação de sentido clara e consistente entre os itens “ser determinada por outra pessoa”, “ser livre” e “ter suas responsabilidades”. Qual é o vínculo entre tais colocações? Qual é a lógica que o aluno buscou estabelecer entre elas? Concomitantemente, percebe-se que a expressão “ninguém em nenhum aspecto” é muito generalizadora, além de não ser sustentada pela predicação posterior.

O ideal seria que o professor responsável pela turma tivesse tempo de conversa e de discussão com o aluno que produziu esse trecho, seja por meio de diferentes atividades aplicadas com a turma, seja por meio de um atendimento mais individualizado. Se houve 19 ocorrências relativas à falta de clareza e de lógica, entende-se que os recursos linguísticos necessários à estruturação do texto precisam ser apresentados aos alunos por vias diferentes das até então utilizadas – trechos como o anterior demonstram que muitos alunos estão

confusos, sem saber que palavras utilizar para dizerem o que querem dizer. É preciso visualizar os mecanismos linguísticos aplicáveis na exposição do pensamento e, ao mesmo tempo, preencher os vácuos de sentido existentes entre as palavras.

Para o item 3e, ausência e/ou ineficiência das partículas de transição, convém observar o seguinte trecho:

3e (ausência e/ou ineficiência das partículas de transição): Exposições normalmente não causam conflitos pois arte, para muitas pessoas, não se discute, arte é arte, não envolve religião, é apenas um sentimento expressado em tintas, o que pode ser o significado de liberdade para alguns, para outros pode ser um abuso e também uma falta de respeito a menores de idade, que foi o caso da exposição Santander. (conforme Anexo 11)

O exemplo anterior pode ser compreendido como um caso de frase centopeica. Essa ocorrência, no entanto, não aconteceria caso o autor do texto houvesse utilizado uma adversativa entre o trecho “Exposições... em tintas” e “o que pode ser... Santander”. Caso, por exemplo, a adversativa “mas” fosse utilizada entre essas duas partes, o sentido da frase se completaria e parte dos problemas linguísticos encontrados nela seria solucionada. Segue como ficaria 3e com as devidas alterações:

3e: Exposições normalmente não causam conflitos , pois arte, para muitas pessoas, não se discute, arte é arte, não envolve religião, é apenas um sentimento **expresso** em tintas, **mas** o que pode ser o significado de liberdade para alguns, para outros pode ser um abuso e também uma falta de respeito a menores de idade, que foi **o que aconteceu na** exposição Santander.

O próximo exemplo demonstra como a utilização de uma palavra, tão necessária para articulação do período, resolveria parte dos problemas identificados em um caso de 3f, incompletude associativa.

3f (incompletude associativa): Um bom exemplo sobre aconteceu no caso do cancelamento da mostra de arte exibida pelo Santander, em Porto Alegre, onde um grupo de pessoas em oposição ao evento que, segundo elas, “mostrava arte demais” para menores de idade que eram permitidos a entrar. (conforme Anexo 12)

Em 3f, a incompletude associativa poderia ser solucionada com a inclusão de um verbo. O trecho “onde um grupo de pessoas em oposição ao evento” gera, no leitor, a expectativa de que se vai apresentar alguma informação a respeito dessas pessoas, associada ao que foi dito até então. Entretanto, nada é dito a respeito, o que gera uma incompletude de sentidos, uma suspensão do significado. É possível observar que a inclusão do verbo, no trecho que deveria se constituir como oração subordinada, resolveria os problemas coesivos do exemplo supracitado.

3f: Um bom exemplo sobre aconteceu no caso do cancelamento da mostra de arte exibida pelo Santander, em Porto Alegre, onde **havia** um grupo de pessoas em oposição ao evento que, segundo elas, “mostrava arte demais” para menores de idade que eram permitidos a entrar.

O seguinte excerto ilustra um caso de 3g, inadequação do relator, no qual há a utilização inadequada de um recurso coesivo que Halliday e Hasan (1976) chamam de referencial. Segundo os autores, os pronomes pessoais, demonstrativos e os recursos comparativos, ao invés de serem interpretados, semanticamente, por si sós, devem ser interpretados em relação ao(s) termo(s) sobre o qual(is) fazem referência.

3g (Inadequação do relator): De maneira política, diz-se que todo ser humano nasce livre e que ela só pode ser interferida quando o mesmo perturbar a liberdade do outro (conforme Anexo 13).

No exemplo de 3g, não é possível recuperar a que o relator “ela” faz referência. Pode-se inferir que “ela” recupera a ideia de “liberdade”. O substantivo, no entanto, não foi mencionado anteriormente, o que há é o verbo “livre”, sobre o qual o relator não pode aludir.

Por fim, o item 3j, palavra inadequada para construir o sentido pretendido, que apresentou o maior número de ocorrências, pode ser ilustrado por meio dos seguintes trechos:

3j – Exemplo 1 (Palavra inadequada para construir o sentido pretendido): Tal conceito de liberdade é aquele em que o homem é capaz de fazer suas próprias escolhas,

desde que essa seja legal e não disturbe o coletivo (conforme Anexo 14).

3j – Exemplo 2 (Palavra inadequada para construir o sentido pretendido): A liberdade é conhecida como manifestação do pensamento, as pessoas se expressam muito em relação a tudo. E são nesses pensamentos que a sociedade entra, e acaba influenciado muito nas escolhas de novas, novos relacionamentos, novas vidas (conforme Anexo 15).

A partir de casos como os apresentados, observou-se, ao longo da análise das redações, que essa ocorrência é ocasionada, majoritariamente, por duas situações: ou porque o aluno busca demonstrar erudição, mas não tem o repertório lexical necessário para isso, o que o faz utilizar palavras inapropriadas para o sentido pretendido e até mesmo se valer de neologismos, como no exemplo 1, onde a palavra “disturbe” não tem relação com o contexto semântico geral do enunciado; ou porque o aluno não consegue variar o estilo de sua linguagem, aplicando, em uma atividade discursiva como a solicitada, a norma padrão.

No exemplo 1, a palavra “disturbe” seria derivada do substantivo “distúrbio”. No entanto, o sentido de “distúrbio” não se aplica ao enunciado em questão. Na verdade, a ideia buscada pelo enunciador seria de “perturbar”, de “incomodar”. Já, no exemplo 2, percebe-se que a expressão “a sociedade entra” pertence à modalidade coloquial, inadequada para as características do texto solicitado na proposta.

Desse modo, os exemplos desse item demonstram que, além de os alunos carecerem de argumentos consistentes para desenvolverem seus posicionamentos no texto, necessitam de subsídios para a estruturação do seu ponto de vista. Interessante notar que o ensino oficial da norma padrão, ministrado em aulas de Gramática, não supre essa necessidade, pois não contextualiza os recursos linguísticos a que o enunciador pode recorrer para articular uma mensagem escrita de alto teor formal.

#### 2.3.4 Quanto à característica do argumento

Dentre os argumentos falaciosos, destacam-se 4b, o falso axioma (verdade aparente); 4d, o círculo vicioso; e 4g, a argumentação do dever. Por questões metodológicas, destacar-se-á apenas o falso axioma, pois foi o desvio mais praticado pelos alunos no item dedicado às falácias da comunicação – 23 ocorrências – além de ser o que melhor ilustra a configuração

de um argumentado automatizado e, portanto, pouco autoral. Destaque-se que esse tipo de argumento tem sido, insistentemente, praticado pelos alunos. Trata-se da ideia de que todo e qualquer conflito, todo e qualquer problema, são realidades atuais e de que estas se encontram em uma crescente.

Comumente, quando os alunos precisam se posicionar em relação a determinado tema, utilizam jargões como: “atualmente, o preconceito incomoda as pessoas”; “nos dias atuais, existe uma intolerância religiosa”, “contemporaneamente, a desigualdade social marca a relação entre os povos”. Destacam, ainda, o fato de que essas realidades são “cada vez mais frequentes”. Para Bernardo (2010), essas construções espalhadas pelo cotidiano adquirem *status* de dogma, o qual, de tanto repetido, automatizam-se como estratégia de escrita para muitos estudantes.

Os dogmas se espalham no cotidiano. À força de tanta repetição, eles vêm à cabeça no ato, no momento em que alguém toma de papel e caneta. São as sentenças emprestadas, as ideias que nos mandaram repetir e reproduzir, papagaios e marionetes dos outros. Essas sentenças chegam e bloqueiam o aparecimento de outras, das nossas, das ideias que poderiam ser próprias se não fossem bloqueadas pelas alheias (BERNARDO, 2010, p. 70).

Compreende-se que esses tipos de construção podem ser pensados a partir do imediatismo moderno, pois os acontecimentos repercutem na sociedade com uma velocidade avassaladora, a mesma velocidade que faz com que eles se esvaíam e sejam substituídos por novos acontecimentos. Com isso, viver se resume ao agora, e são as vozes, diluídas no cotidiano, que determinam o agora, que definem como um fato será digerido por aquele que produz o enunciado. Qualquer esforço reflexivo, qualquer tentativa de contextualizar o assunto, de problematizá-lo a partir de diferentes realidades, parece ser tragada pela repetição que gera uma escrita automatizada e superficial.

Alguns excertos ilustram esse tipo de falso axioma praticado pelos participantes:

Ex. 1: “Um exemplo de expressão de liberdade são as revoltas nas ruas com feministas, que sempre tomam coragem para se expor, elas expressam um tipo de raiva, para terem seus direitos iguais ao dos homens, o que está sendo um assunto muito falado nos dias de hoje” (conforme Anexo 16).

Ex. 2: “A censura, hoje em dia, se baseia em proibir algo que está fora dos padrões, ideais e valores julgados corretos por uma sociedade” (conforme Anexo 17).



Ex. 3: “A liberdade nos dias atuais vem sendo cada vez mais discutida no meio político” (conforme Anexo 18).

Ex. 4: “Então, atualmente no nosso espaço sócio-histórico nós chegamos a um ponto em que preferimos matar a ter que aceitar a divindade em que o próximo acredita” (conforme Anexo 19).

Ex. 5: “Sabemos que atualmente a palavra “liberdade” não é representada na sociedade de acordo com o seu sentido denotativo” (conforme Anexo 20).

Os movimentos feministas são discutidos somente “hoje”? Proibir algo que esteja fora dos padrões distingue a censura “atual” da praticada em outros momentos da História? Estaria, de fato, a discussão sobre a liberdade, tal qual desenvolvemos ao longo da sequência didática, sendo “cada vez mais” discutida no meio político?

Os conflitos religiosos não são um “problema atual”. Sabe-se, por exemplo, que a Idade Média, a Reforma Protestante, a cristianização dos índios são assuntos muito discutidos nas aulas de História. Então, por que, no exemplo quatro, a intolerância é tratada como um problema atual? E liberdade, em que tempo foi compreendida denotativamente?

Observa-se que há, em tais colocações, quase que uma automatização involuntária, que simplifica o presente e anula o passado. É esse tipo de escrita “preguiçosa” que tanto despertou a atenção de Rocco (1981) e de Val (1997). Não deixam de despertar a atenção aqui, à medida que se leem esses excertos. É importante, agora, questionar por que, em situações diversas, em contextos distintos, elas reaparecem e se reafirmam e quais as vias para superar tais resultados.

### **CAPÍTULO 3: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS**

À medida que se realizou esta pesquisa, priorizou-se a elaboração de um percurso didático-metodológico que fosse condizente com a perspectiva teórica que a fundamentou e, ao mesmo tempo, que dialogasse com a realidade do contexto educacional analisado. Assim, foi importante desenvolver estratégias dedicadas ao processo, não apenas aos resultados, para que fosse possível compreender como o grupo de alunos reagia aos estímulos pretendidos a partir da sequência didática.

Com os dados coletados, lançou-se um olhar particular sobre os referenciais teóricos que pautaram a realização desta dissertação, entendendo-se, ao longo de todo processo, que, no texto escrito, o sujeito reúne saberes, técnicas e posicionamentos, o que pode se tornar uma oportunidade de autoafirmação, de compreensão de si mesmo, do mundo que o rodeia e, sobretudo, pode se tornar uma oportunidade para que ele se humanize. Desse modo, o aluno, ao passar pelo ensino regular e não adquirir os recursos necessários para o desenvolvimento de uma expressão escrita madura e autônoma, revela o fracasso de um projeto de ensino o qual apregoa o domínio da norma padrão, e estabelece uma grade curricular, supostamente, adequada a isso, mas não o instrumentaliza, efetivamente, para que a aplique com eficácia em seus escritos.

Nesse contexto, as observações que os alunos fizeram ao término da sequência didática tanto reforçam alguns sentidos comuns, como o de que as pessoas não escrevem bem porque não prestaram atenção nas “regrinhas” ensinadas nas aulas de gramática, quanto sinalizam a existência de sujeitos incomodados com suas dificuldades, perdidos por não saberem como resolvê-las. Esse sentimento de incômodo despontou à medida que alguns alunos, em suas sugestões, apresentaram mais dificuldades e problemas do que visualizaram caminhos para superá-los.

Muitos deles apenas transcreveram os desvios listados no quadro de categorias; outros fizeram colocações do tipo: “não conseguimos interpretar e escrever nossa opinião” e “não sabemos nos expressar em certos contextos, porque é difícil passar a ideia para o papel”. É importante refletir sobre o quanto essas colocações revelam não apenas a existência de estudantes “perdidos” para escreverem o que pensam, mas revelam que estão “perdidos” por, em certa medida, não entenderem o que pensam. Trata-se de um conflito complexo, que ultrapassa as linhas do texto escrito.

### 3.1. CATEGORIAS DE ANÁLISE – REFLETINDO SOBRE OS RESULTADOS

A partir do quadro de categorias (figura 2, pp. 48 e 49), pôde-se contatar que, de um total de 195 ocorrências, 125 (64% dos casos) foram geradas por questões relativas à coesão e à coerência. Esse resultado revela um contexto sintomático, o qual precisa ser compreendido com profundidade. Observa-se que a coesão e a coerência constituem um terreno basilar para o exercício de produção escrita, pois é a incompreensão do funcionamento de ambas um dos grandes causadores do fracasso das redações estudantis.

Obviamente, os itens descritos no quadro de categorias compõem uma pequena síntese das situações que tornam um texto pouco coeso e coerente; por isso, estão sujeitos a reformulações e/ou alterações. No entanto, cabe destacar que, para esta experiência de pesquisa, eles se revelaram uma ferramenta muito eficiente para o processo de elucidação dos mecanismos geradores de coesão e de coerência, contrapondo-se, assim, à forma como estas têm sido abordadas, frequentemente, nos espaços escolares: a partir de definições muito vastas e, por vezes, pouco significativas. É por isso que Antunes (2013) defende a necessidade de se criar programas de língua focados nos recursos que a gramática oferece para a realização da coesão e da coerência; tais programas podem se tornar iniciativas efetivas no combate aos posicionamentos simplistas construídos diante de um texto “ruim”. Desse modo, a autora pontua:

Diante daquele texto meio ruim, que não está muito bem formulado, que não está muito claro, cuja dificuldade não sabemos exatamente identificar, recorreremos a uma área geral, sem contornos, onde cabe tudo e tudo se acomoda. E aí dizemos: *falta coesão*; ou *o texto não tem coerência* (ANTUNES, 2013, p. 16).

A partir desse ponto de vista, Antunes (2013) defende a função mediadora da coesão, uma vez que esta sinaliza os sentidos pretendidos pelo autor do texto. Isso significa que os recursos linguísticos utilizados para garantir a organização e a continuidade de um texto são condições para que este tenha sentido, ou seja, para que tenha coerência. É por meio dessas constatações que se reflete sobre a interdependência entre coesão e coerência, não sendo possível distingui-las de maneira clara e precisa, de tal modo que “parece mais produtivo não se prender a essas diferenciações entre propriedades tão interligadas e tão intercondicionantes” (Antunes, 2013, p. 179).

Entende-se que, ao se aplicar uma sequência didática com um grupo de alunos do Ensino Médio, priorizando-se, para isso, atividades de leitura, de discussão e de escrita, o

quadro resultante desse percurso didático-metodológico ressalta que a forma – os recursos linguísticos indicadores de uma proficiência na elaboração do texto escrito – é fundamental para que o aluno articule, efetivamente, os sentidos que pretende transmitir em seu texto. É por isso que Neves (2013) argumenta que é necessária a valorização de uma gramática de uso escolar, pois esta se fundamenta a partir dos processos de constituição do enunciado, nos quais os mecanismos que condicionam os “nós” textuais são essenciais.

Por meio dessa perspectiva, Neves (2013) demonstra que “usar a linguagem não constitui um fato puramente linguístico, mas cada instância de comunicação é, em primeiro lugar, um evento humano e, a partir daí, social e cultural” (p. 37). Essa observação merece destaque: a linguagem não é apenas um fato linguístico, mas é, antes de tudo, uma realidade humana. Isso denota que os professores de Língua Portuguesa precisam humanizar o processo de compreensão da língua, a fim de que esta seja vista para além da norma.

É imprescindível que se humanize o estudo da língua para que todas as frentes que respondem por sua compreensão assumam, de fato, a responsabilidade pela formação dos estudantes, os quais necessitam, sim, concluir o ensino regular com a habilidade de produzir textos escritos bem articulados. Tais constatações podem ser justificadas a partir do posicionamento de Neves (2013) de que a escola é a instituição responsável pelo letramento dos cidadãos que compõem a sociedade.

A pergunta primeira é esta: a quem, na sociedade, se não à escola, é delegada a missão de ensinar a escrever? No fundo, pode-se afirmar não apenas que isso é o que a família, as instituições e a sociedade esperam, *in limine*, da escola, mas também que ela é o espaço social alocado e mantido para tal função. O processo formal da educação que caracteriza a escola já implica o objetivo do letramento, e, decorrentemente, da atividade da escrita e da leitura (NEVES, 2013, p. 87).

É inegável a função de gerar proficiência na leitura e na escrita que a escola tem. O fato de, por exemplo, no trabalho com os gêneros, ressignificar-se o papel da fala e o da escrita não isenta a escola de ser a instituição responsável por tornar os cidadãos proficientes na língua escrita. Neves (2013) aponta que essa proficiência se desenvolve por meio de atividades de escrita e de leitura. Por isso, o ensino de gramática descontextualizado e, do mesmo modo, as atividades de produção escrita mecanizadas, restritas à dinâmica de produção da redação no vestibular, são tão infrutíferos.

Assim, ao se elaborar uma sequência didática que apresenta, em uma de suas etapas, a leitura de um artigo como o de Arendt (2016), procurou-se não somente reconhecer a necessidade de realização de leituras adequadas antes da proposição de uma atividade escrita,

mas não temer os desafios que essa leitura pode requerer. Não se pode subestimar a capacidade de análise e de reflexão dos estudantes, pois, à medida que se insiste nela, é possível criar, em sala de aula, um referencial linguístico efetivo, real e humano.

A seriedade com que os alunos, após receberem seus textos corrigidos, discutiram entre eles e se autoavaliaram demonstra que o objetivo da sequência didática, muito mais do que partir de uma situação pedagógica inicial ruim para chegar a uma situação final boa, foi partir de uma situação inicial complexa, porém pouco refletida e discutida em sala de aula, para concluir com uma produção final ainda complexa, não menos reveladora de dificuldades dos alunos, só que não mais irrefletida, mas consciente e humanizada.

O processo de avaliação partilhado entre professor e aluno e a posterior conversa entre os estudantes permitiram que as noções de coesão e de coerência fossem postas no centro da sala de aula, demonstrando que boas ideias, bons posicionamentos, ganham corpo no texto escrito à medida que são conhecidos os mecanismos linguísticos necessários para realização textual.

Constata-se, com isso, que o percurso didático-metodológico traçado para a realização desta pesquisa, inicialmente, priorizou o conteúdo falado, ao se questionar em sala de aula “o que é liberdade”. Passou pelo conteúdo escrito de Arendt (2016) e da coletânea que compôs a proposta de redação, para desembocar no conteúdo escrito pelos alunos, o qual, conforme demonstraram os resultados, necessita da forma, ou seja, necessita de uma educação conscientizadora, contextualizadora e formativa dos mecanismos linguísticos geradores de coesão e de coerência, para se realizar plenamente.

Os resultados, portanto, demonstram que a mediação entre a oralidade e a escrita deve ser compreendida a partir de um contínuo tipológico, como sugere Marcuschi (2007). Ao se analisar esse contínuo, não se devem estabelecer juízos de valor dentre eles, relegando, por exemplo, à fala uma função secundária, inferior; mas também não se pode abnegar aquilo que é uma das funções primordiais da escola: tornar os alunos proficientes no uso da língua escrita. Por não concordar com essa “confusão”, frequentemente vivenciada por educadores, Neves (2013) aponta:

O problema que de fato existe – mas não é normalmente criticado – é que as modalidades são colocadas em posições estanques, o que é uma configuração artificial que, de modo algum, reflete o real uso linguístico: norma-padrão é ditame sociocultural, aplicável, nas devidas proporções e especificidades a todas as modalidades, isto é, a todos os graus pelos quais se estende o contínuo que vai do enunciado prototipicamente de língua falada ao enunciado prototipicamente de língua escrita (NEVES, 2013, p. 87).

Desse modo, entende-se que, no contexto sociocultural de que os alunos fazem parte, dominar os recursos linguísticos passa pela aquisição da norma padrão. É por isso que os resultados levantados a partir do quadro de categorias destacam a preponderância da forma, ou seja, é importante dominar os recursos linguísticos para compor uma unidade de significado – afinal, foram 125 ocorrências relativas à coesão e à coerência – para que o conteúdo se realize plenamente.

### 3.2. SUGESTÕES DOS ALUNOS

Ao se reunirem para analisarem os itens levantados por meio do quadro de categorias, os alunos fizeram colocações diversificadas. Algumas se restringiram a listar as ocorrências cometidas; outras apresentaram uma postura mais propositiva a respeito do cenário identificado; outras, por fim, revelaram certo incômodo frente a questões que, embora eles reconhecessem, não sabiam como resolver. Como o objetivo desta pesquisa é traçar caminhos para o trabalho com redação em sala de aula, serão destacados os comentários mais propositivos e os que revelaram certo incômodo dos estudantes.

Dentre os comentários mais propositivos, destacam-se:

“Eu errei mais do item 4 e 3 (ambos 3 erros). Preciso me organizar para que eu não me perca mais na lógica do meu raciocínio. Acho que eu preciso ter uma noção de como organizar e passar pro papel uma boa redação”.

“A maioria dos erros são na 4b. Pois escrevemos ideias muito simples e que qualquer pessoa entende. Para melhorar isso precisamos elaborar mais nossas ideias com mais informações, e ler mais sobre o assunto”.

“Uma maneira de contornar e superar o problema será com o reforço da leitura, a fim de encontrar sinônimos sem perder o sentido. Também houve presença de incompletude associativa, devido à dificuldade de passar para o papel tudo que há em mente. Para superar este conflito, sugerimos alguns exercícios dissertativos, a fim de melhorar a qualidade dos textos”.

“Notamos uma dificuldade em expressar as ideias, havendo períodos incompletos e fragmentados. Sugerimos um reforço na leitura, afim de melhorar as produções textuais”.

Merecem destaque colocações como “Preciso me organizar para que eu não me perca mais na lógica do meu raciocínio”, “preciso ter uma noção de como organizar e passar pro papel”, “precisamos elaborar mais nossas ideias com mais informações”, “houve presença de incompletude associativa, devido à dificuldade de passar para o papel tudo que há em mente”. Observa-se, nas colocações despretensiosas dos alunos, o reconhecimento de que transferir o pensamento para o papel não é uma tarefa simples, uma vez que esta requer disciplinar o pensamento, apurá-lo e organizá-lo para que o texto escrito seja, verdadeiramente, uma unidade linguística em uso. É nesse contexto que a máxima de Garcia (2010) se reafirma, “é preciso não apenas ensinar a escrever, mas ensinar a pensar”.

Para tal problemática, os alunos sugerem a elaboração de textos com mais informações, a intensificação da leitura e a execução de exercícios “dissertativos”. Eles reconhecem seus limites e fazem sugestões que, pela simplicidade da sua estruturação, podem parecer redutoras, mas não são, pois coincidem com perspectivas que estudiosos da linguagem têm, insistentemente, defendido. Pode-se, com isso, observar que os comentários dos alunos atestam que a sequência didática obteve sucesso.

No que diz respeito à influência da leitura na prática da escrita, entende-se que, mesmo que esta não seja, necessariamente, determinada por aquela, o repertório de leitura acumulado pelo indivíduo pode contribuir para que ele se posicione com mais profundidade em seus escritos. É possível colocar essa constatação em paralelo com a distinção que Marcuschi (2007) fez entre a distribuição da leitura e da escrita do ponto de vista formal e a apropriação destas em contextos sociais mais amplos. A partir dessa perspectiva, constata-se que, de maneira geral, os alunos do 2ºEM foram alfabetizados, pois leem, discutem e esforçam-se por produzir sentidos em seus escritos com muita propriedade. O problema é que, para uma parte deles, essa alfabetização não se converteu em práticas de leitura e de escrita efetivas. Sobre isso, Marcuschi (2007) pontua:

Há, portanto, uma distinção bastante nítida entre a apropriação / distribuição da escrita & leitura (padrões de alfabetização) do ponto de vista formal e institucional e os usos / papéis da escrita & leitura (processos de letramento) enquanto práticas sociais mais amplas. Sabemos muito sobre métodos de alfabetização, mas sabemos pouco sobre processos de letramento, ou seja, sabemos pouco sobre a influência e penetração da escrita na sociedade (MARCUSCHI, 2007, p. 20).

Desse modo, o pesquisador demonstra que o fato de os alunos serem alfabetizados não significa que a escrita seja uma prática efetiva em suas vidas, incorporada a contextos sociais mais amplos, principalmente àqueles que requerem uma adequação das formas

linguísticas à norma padrão. Com essa constatação, infere-se que o processo de alfabetização se fragmenta em séries, disciplinas, conteúdos programáticos e sistemas de avaliação. Diante desse cenário, no que tange à frente de Língua Portuguesa, é preciso investir em momentos de sistematização do conhecimento fragmentado, permitindo que, ao longo de todo o processo, o aluno visualize o funcionamento da língua, por meio de atividades de leitura e de escrita significativas, de forma a possibilitar que os diversos recursos linguísticos sejam vistos na articulação do tecido textual e, conseqüentemente, apropriados nos usos que fará em seus escritos.

Outra sugestão pertinente feita por dois alunos foi a de “exercícios dissertativos”, traduzida como exercícios que trabalhem as dificuldades específicas que eles apresentaram em suas dissertações. Para esse tipo de questão, Garcia (2010) faz uma observação interessante a qual demonstra o quanto essa necessidade, reconhecida pelos alunos, precisa ser suprida:

Os professores nos impressionamos a todo momento com a pobreza do vocabulário dos nossos alunos, que se sentem incapazes de traduzir ideias ou sentimentos a respeito de suas relações sociais, a respeito do mundo que os cerca. São incapazes, por exemplo, de caracterizar o comportamento, a atitude, o caráter, os sentimentos dos colegas, porque lhes faltam palavras para isso. Por que, então, não lhes damos ao alcance, em exercícios que não seriam assim tão numerosos, recursos de expressões para as impressões que as experiências cotidianas lhes fornece a todo instante? (GARCIA, 2010, pp. 198 e 199)

No trecho, percebe-se que Garcia (2010) reconhece que o vocabulário mina a expressão do pensamento. Não por acaso, o maior número de ocorrências levantadas a partir do quadro de categorias foi o 3j (ver figura 19, p. 69) - palavra inadequada para construir o sentido pretendido. Conforme analisado em capítulo anterior, esse uso inadequado ora se caracteriza como uma busca por erudição, na qual as palavras, embora soem eruditas, não são, realmente, compreendidas pelo produtor do texto; ora decorre da dificuldade de adequação vocabular, de uma norma cotidiana, informal, para uma norma padrão, formal.

Pode-se, desse modo, concluir que os alunos do médio, em sua experiência diária, incorporam o uso corriqueiro, “prático” da língua, seja esta falada ou escrita. Com isso, ao serem introduzidos em atividades de produção escrita de alta complexidade, como a elaboração de uma dissertação, veem-se perdidos naquela “prática institucional do mistério” da qual Lillis (2001) tratou.

Justifica-se esse fenômeno pela falta de vivência da norma escrita que, embora seja ensinada durante todo ensino regular, nem sempre é absorvida em práticas de letramento



cotidianas. Em um de seus apontamentos, uma dupla de alunos pontuou: “escrevemos ideias muito simples e que qualquer pessoa entende”. Esse trecho é simbólico para a reflexão que se instaura, pois revela o quão distantes se sentem da produção escrita de alto teor formal, que requer outro tipo de abrangência vocabular. Eles se sentem íntimos da escrita simples, identificada no cotidiano; a norma, mesmo que ensinada, parece não fazer parte de sua experiência linguística.

Ao final de sua obra, Garcia (2010) apresenta uma série de exercícios específicos, para tratar de questões como paralelismo, composição de período composto, adequação vocabular, aplicação de recursos coesivos e muitos outros itens tão necessários à boa fluidez do texto escrito. Com o término da sequência didática, nas observações feitas pelos alunos, entende-se que eles reconhecem a necessidade de praticarem esse tipo de exercício, para superarem as ocorrências que identificaram em suas redações. Esse seria um próximo passo, uma continuidade possível para a sequência didática que lhes foi proposta: exercícios voltados para as dificuldades mais recorrentes nos textos da turma.

O ideal é, portanto, conciliar atividades de produção escrita com exercícios contextualizados, que ponham em evidência os usos que a língua possibilita. É por isso que Garcia (2010) reforça, por exemplo, que “há vários modos de enriquecer o vocabulário; o mais eficaz, entretanto, é aquele que se baseia na experiência, isto é, numa situação real como a conversa, a leitura ou a redação” (p. 178).

Pode-se dizer, do mesmo modo, que uma das medidas a serem implantadas após a execução da sequência didática é a aplicação desses exercícios; mais precisamente, o ideal seria que o professor responsável pela turma tivesse tempo, que fosse remunerado para ele mesmo elaborar tais exercícios, ao invés de se restringir a um material didático que, de certa maneira, homogeneíza os alunos, pois não absorve a variedade de regiões, de realidades socioeconômicas, de turmas e de lideranças estudantis que podem se diversificar, inclusive, dentro de uma única instituição escolar. É o professor, por estar em contato com o seu grupo de alunos, o sujeito capaz de identificar o que eles, de fato, precisam.

Dentre os comentários mais “indagativos”, destacam-se:

“Não entendo claramente quando devo usar e quando devo omitir”.

“Não sabemos usar corretamente as partículas de transição, porque são muitas!!”

“Não sabemos nos expressar em certos contextos, porque é difícil passar a ideia pro papel”.

“Não conseguimos expressar nossos pensamentos”.

As colocações anteriores foram compreendidas como “indagativas” por não serem seguidas de uma proposição, mesmo que “simplista”. Esses alunos reconheceram o que não conseguem fazer em seus textos, contudo não visualizaram caminhos de superação de suas dificuldades. É possível analisar essa postura por meio dos apontamentos de Bernardo (2010) sobre o que é a confusão verbal. Para ele, “um modo dinâmico de explicar a confusão verbal de alguém está no enxergá-la como sintoma visível de outras confusões mais profundas – de certas doenças, sociais, também, porém invisíveis (trazidas à tona pelo verbo)” (p.36).

Essas doenças sociais, direta ou indiretamente, foram tratadas ao longo desta dissertação. Seja ao se falar de uma dinâmica escolar restrita a processos avaliativos e classificatórios; seja de um sistema de ensino descontextualizado, que não subsidia os alunos a usarem os recursos que a língua oferece, que não contextualiza seus usos; seja, ainda, do exercício de poder que transcende a organização escolar, fazendo com que reflita estruturas, extremamente, desiguais.

Para combater esse cenário, Bernardo (2010) reforça que é necessário “rasgar” o verbo, ou seja, buscar caminhos que rompam com uma formação alienadora e desumanizada para, assim, investir em práticas que possibilitem aos alunos se tornarem verdadeiros sujeitos dos discursos que proferem.

As primeiras sentenças que fluem da cabeça e do braço são as que se encontram na superfície de nós. São aquelas que nos transmitiram desde pequenos, as que ouvimos e lemos à volta, as que não são nossas, mas estão coladas em nós. Se elas foram rasgadas, surgem outras, que devem vir de outro lugar em que as falas do mundo se transformam no cadinho fervente de um ego, e desde então são outras falas: as falas daquele ego (BERNARDO, 2010, p. 39).

A voz do ego, nesse caso, é a voz do sujeito, do verdadeiro autor do enunciado. Para que essa voz se manifeste, segundo Bernardo (2010), é preciso acreditar no rascunho, não na inspiração. O rascunho mostra que a escrita seriada não permite que o aluno lance um olhar sobre sua produção, o qual pode ser lançado de diversas maneiras, seja por atividades de reescrita, seja pela análise dos resultados, seguida da reflexão sobre eles, como se pretendeu fazer por meio do quadro de categorias. Com isso, o texto é visto como parte de um processo que precisa ser, constantemente, aprimorado.

A questão é que estimular esse olhar requer trabalho, um esforço conjunto, realizado por professor e aluno. “Trabalho implica, diretamente, resistência e insistência. Resistência aos que nos querem tirar a voz para pôr no lugar uma de papagaio. Insistência no rasgar as palavras superficiais, no escarafunchar as nossas, especiais” (BERNARDO, 2010, p. 41).

Desse modo, entende-se que os alunos indagativos, perdidos, que não sabem qual caminho seguir para melhorarem seus escritos, precisam reconhecer a sua voz enquanto sujeitos da enunciação, a qual não emana de um dom, de uma iluminação criativa, reservada a poucos agraciados com essa habilidade, mas se constrói pelo rascunho, pela insistência e, sobretudo, pela responsabilidade que assumem sobre o conhecimento que buscam. Sobre isso, Bernardo (2010) acrescenta:

Quando relações entre indivíduos deixam de ser regidas por normas externas, da lei e do costume, e passam a ser reguladas moralmente, pelos próprios indivíduos munidos de vontade, temos um primeiro índice positivo. (...) Uma sociedade é tanto mais rica moralmente quanto mais possibilidade oferece a seus membros de assumirem a responsabilidade pessoal e coletiva de seus atos e palavras (BERNARDO, 2010, pp. 193).

Entende-se, portanto, que o percurso didático-metodológico que se propõe nesta pesquisa pretendeu ir além das normas externas para, assim, criar mecanismos através dos quais os alunos, juntamente com a professora, pudessem assumir a responsabilidade sobre o processo onde estavam inseridos.

Acredita-se que práticas as quais deem voz aos estudantes possibilitam que os sintomas de sua “confusão verbal”, manifestos no texto escrito, sejam vistos e compreendidos não apenas por quem corrige as redações, mas, principalmente, por quem as recebe corrigidas, sujeitos que precisam ser alimentados, a cada correção, pela compreensão de sua realidade e pela responsabilidade de transformá-la.

Trata-se de uma iniciativa que buscou, primordialmente, humanizar a produção escrita, apostando, para isso, na capacidade que o grupo de alunos tinha de participar desse processo, de compreendê-lo e de, por meio dessa compreensão, assumir a responsabilidade sobre ele, seja nas sugestões que fizeram para aprimorá-lo, seja no reconhecimento de suas limitações e incompreensões, tão reais, e tão humanas.

### 3.3 PERSPECTIVAS

#### 3.3.1 Para o trabalho docente

Conforme exposto em capítulo anterior, dentre as inúmeras razões que fundamentaram a realização deste trabalho, destaca-se a motivação pessoal que o tema “redação em sala de aula” gera. É uma questão profissional que permeia a prática de muitos professores de Língua Portuguesa, especialmente daqueles que podem ser caracterizados como “profissionais reflexivos”, como demonstrou Perrenoud (2002).

Dessa maneira, desenvolver esta pesquisa, a qual se inclui em um conjunto de pesquisas dedicadas a práticas docentes, também representativas desse cenário, constitui o resultado de um exercício profissional que se quer reflexivo e ativo. Acredita-se, com isso, que é preciso entender as ponderações que o percurso didático-metodológico aqui adotado gerou antes, durante e depois de sua execução.

De acordo com Perrenoud (2002), existem três itens indispensáveis para a formação de profissionais reflexivos: (1) a capacidade de refletir durante a ação; (2) a capacidade de refletir sobre a ação, em momentos que vão além aos do compromisso ativo; e (3) a capacidade de refletir sobre o sistema, de forma a compreender as estruturas que regem as ações individuais e coletivas.

No que diz respeito à reflexão que se desenvolveu durante a ação, observa-se que coube à profissional que executou a sequência didática com os alunos perceber como estes reagiam às atividades propostas. Foi preciso que a professora percebesse quais eram as reações ao quadro de categorias; tranquilizasse-os quando necessário; estivesse atenta a cada dúvida e, para isso, recorresse a novas estratégias de articulação do conhecimento. Durante a produção dissertativa final, foi preciso deixá-los confortáveis, de modo que as eventuais ocorrências, identificadas ao longo da correção dos textos, fossem ressignificadas, permitindo que a análise dos resultados fosse, amplamente, discutida em sala de aula.

No que diz respeito à reflexão que se desenvolveu para além da ação, constata-se que os dados coletados a partir da sequência didática possibilitaram a reflexão sobre essa sequência, constatando-se que esta gerou transformação em sala de aula, tanto com a indagação inicial sobre o que é liberdade, quanto com a retextualização do artigo de Arendt (2016) e, finalmente, com as produções finais e as análises dos resultados. Nesse processo, foi preciso se apropriar do universo conceitual compartilhado pelo grupo de alunos, para somar-

lhes outros conceitos, outros saberes e outras conclusões sobre si mesmos e sobre tudo aquilo que discutiram com seus colegas de sala.

Houve, de tal modo, transformação à medida que eles se sentiram confortáveis, inclusive, para exporem quais são suas maiores dificuldades no momento em que escrevem. Constata-se que todo o processo foi reflexivo, pois priorizou, sobretudo, uma perspectiva freireana de educação a partir da qual se partiu do conhecimento espontâneo do aluno, como se fez com a indagação inicial “O que é liberdade?”, e se chegou ao conhecimento epistemológico, desde a leitura e a análise do artigo de Arendt (2016), a leitura da coletânea, a execução das produções autorais, até a análise dos resultados. Essas conclusões se efetivaram com o término da execução das atividades e com o olhar que se lançou sobre elas.

Por fim, a reflexão sobre o sistema e sobre as estruturas individuais e coletivas se realizou à medida que foi possível colocar em paralelo as constatações feitas pelos alunos com os apontamentos feitos por estudiosos da linguagem, como Antunes (2005), Bernardo (2010) e Neves (2013). De uma maneira especial, puderam-se compreender essas constatações a partir das orientações de Garcia (2010). Foi esse paralelo traçado que fez com que a teoria fosse justificada pela prática, e a prática, por sua vez, reconhecida na teoria. Além disso, a reflexão também se fez a partir da compreensão das diversas instâncias que circundam a sala de aula, como as estruturas de poder vigentes e os saberes que regem diferentes práticas docentes, tornando-as, muitas vezes, ineficazes porque homogeneizadoras. Percursos didático-metodológicos como o aqui traçado elucidam que a diversidade se realiza nos sujeitos que, de fato, vivenciam o processo educacional, os sujeitos munidos de lápis, caderno, borracha, livros, lousa e giz. São eles que precisam se apropriar do processo educativo para transformá-lo.

Desse modo, entende-se que esta pesquisa pretendeu ressignificar o papel do educador no processo formativo, contextualizando um exemplo de prática docente com o intuito de fomentar outras, engajadas e comprometidas com o espaço educacional onde lecionam. Reflete-se, com isso, sobre o papel do professor, tão importante quanto o daqueles que se dedicam à produção intelectual que orienta as práticas de sala de aula, pois é ele quem está em contato com a diversidade de estudantes, com a diversidade de realidades econômicas, sociais, políticas e ideológicas. Nesses mesmos termos, Freire (2005) aborda a importância do professor mediador, constituído a partir da prática dialógica que desenvolve com os estudantes, a qual, por ser humana, mobiliza a reflexão e a ação daqueles que a vivenciam. Sobre isso, Freire (2005) destaca:

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 91).

Quanto mais o professor se apropria do conhecimento e constrói suas práticas de maneira a estabelecer o diálogo, mais ele se engaja na formação daqueles que vão à escola para conhecer melhor o mundo, preparando-se para desbravá-lo e transformá-lo. Desse modo, o aluno não é visto como um repositório do conhecimento do professor, mas como alguém que compartilha com ele o espaço educacional, pois, como pontua Freire (2011), professor e alunos vivenciam um processo permanente de educar. Sobre isso, Cândido (1981) destaca a função social indispensável do professor que, ao assumir a sua responsabilidade na educação, pode fazer pela sociedade muito mais do que inúmeras produções intelectuais:

Uma última palavra (...): a produção intelectual que tanto obseda a vida universitária pode ser em média irrelevante, se comparada ao rendimento de um professor realmente capaz. Mesmo transmitindo conhecimento que não produziu, este poderá ser de grande utilidade para os educandos (CÂNDIDO, 1981, p. 2).

### 3.3.2 Para o exercício discente

O exercício discente se tornará tanto mais humanizado, quanto mais os envolvidos no espaço educacional estiverem atentos às características dos alunos, a fim de reconhecer habilidades e, ao mesmo tempo, compreender os “déficits” de aprendizagem e de formação. Para realizarem tais observações, os educadores não podem adotar uma postura desiludida e frustrada, mas dinâmica e transformadora.

Como, insistentemente, se tem falado neste trabalho, vivencia o processo educativo todo aquele que acredita no seu poder humanizador. Essa postura precisa ser movida por atitudes responsáveis, que não rejeitem as difíceis questões vivenciadas pelos alunos, que as encarem com respeito. Paralelamente, deve-se alimentar, por meio de recursos pedagógicos reflexivos e contextualizados, a certeza de que é por meio da educação que os estudantes driblarão suas dificuldades e serão transformados. Sobre isso, Bernardo (2007) propõe uma mudança de perspectiva dos educadores que se reúnem com o intuito de discutirem o desempenho de seus alunos:

Mesmo nos dias que correm, as reuniões *pedagógicas* de escolas e universidades costumam se perguntar ‘que alunos queremos formar’, ou ‘que alunos queremos ter’, evitando a questão anterior: que aluno de fato temos, que pessoas se encontram em nossas salas, olhando para nós (BERNARDO, 2007, pp. 175).

A partir de um olhar mais realista, é possível desenvolver uma programação acessível, a qual, preferencialmente, se utilize das vivências dos alunos, dos conhecimentos que eles já possuem, para, passo a passo, como demonstrou Freire (1995), desenvolver-lhes o conhecimento epistemológico. O problema é que, frequentemente, tanto o material pedagógico, quanto aqueles que o utilizam para ensinar os conteúdos propostos, apenas consideram o aluno ideal, o que instaura em sala de aula uma prática pedagógica “misteriosa”, pouco decifrada pelos estudantes ao longo de toda sua formação. É preciso lançar um olhar profundo e respeitoso para o aluno real, aquele que, de fato, está na sala de aula.

Observa-se que, dentro desse quadro de metas e de realidades, é prioridade desenvolver nos alunos a proficiência na leitura e na escrita. De tal modo, é preciso considerar o texto a partir de uma teoria da atividade verbal, como postulou Koch (2016), ou seja, é preciso compreender que o texto é um ato de comunicação, o qual faz parte de um conjunto de ações humanas. Com isso, o exercício discente da escrita pode ser ressignificado, pois parte de uma valorização das vivências, que ocorrem dentro e fora da sala de aula, as quais se inserem em um universo de ações sociais. Nesse exercício, contempla-se tanto a profundidade dos conteúdos que se pretende desenvolver, quanto os recursos linguísticos que favorecem a sua formulação em uma forma textual adequada.

Marcuschi (2007) defende que é necessário redimensionar a escrita por meio de diferentes instrumentos, pois, antes de ser um produto, ela compõe processos e eventos inseridos em determinados contextos. Desse modo, o exercício discente contempla recursos heterogêneos, por meio dos quais a produção escrita é complexificada, uma vez que passa a ser vista para além da tarefa. Reconhecer a complexidade desses processos é adotar uma postura reflexiva e ativa; por meio desta, cada aluno tem a oportunidade de assumir a responsabilidade sobre o que aprende e sobre o que, por motivos que devem ser compreendidos, deixa de aprender.

No caso desta pesquisa, observa-se a necessidade dessa atitude frente aos recursos que promovem a coesão e a coerência textuais. O aluno precisa lançar um olhar sobre as estruturas textuais que elaborou e contextualizá-las no âmbito de um universo conceitual definido. A partir desse olhar, o texto já não é mais entendido apenas como um produto, que resulta em uma nota, mas como uma ação complexa, resultado de uma série de recursos que

corroboram para sua composição. Acredita-se que, com tal dinâmica, como Garcia postulou (2010), o aluno tem a oportunidade de, em um prazo que pode se estender, devido ao quão complexo é elaborar um texto de alto teor formal, compreender os mecanismos linguísticos, utilizados por uma mente amadurecida, capazes de estabelecer legítimas relações lógico-semânticas para compor o todo de significado, o almejado texto.

Constata-se que o exercício discente e o exercício docente se tornam significativos à medida que professor e alunos assumem a responsabilidade sobre os conhecimentos que se quer atingir. No que diz respeito ao papel do professor nesse processo, Cândido (1981) ressalta que:

O ato docente pressupõe um trabalho em cujo desenvolvimento um ser humano se dirige a outro para estabelecer uma relação que torne possível a transmissão/incorporação satisfatória do conhecimento, não apenas para que o educando o possua, mas para que através dele se oriente melhor na sociedade e, em geral, na vida (CÂNDIDO, 1981, p.1).

Cândido (1981) defende a ideia de que o professor, ao transmitir o conhecimento, não deve apenas esperar que o aluno o adquira, mas deve esperar que este, a partir do saber, oriente-se melhor na sociedade. Do contrário, o saber adquirido satisfaz, ou não, a necessidade de se alcançar uma nota, todavia se perde em um cotidiano no qual o estudante não o incorporou. É por isso que Cândido (1981) mostra que a escola deve orientar-se por “um projeto formador de homens”, onde o professor é um dos atores principais; ao invés disso, no entanto, muitas instituições rejeitam esse projeto e aderem a questões burocráticas, as quais reduzem o docente ao burocrata, como se ele fosse um funcionário administrativo.

O estudante, por sua vez, precisa assumir a responsabilidade sobre o seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Ele precisa protagonizar esse processo, assumindo a importância deste e encontrando caminhos para exercer a sua voz no mundo em que vive. Nesse contexto, a escrita precisa ser entendida como um ato de afirmação por meio do qual o sujeito reconhece a figura do outro. Isso significa que o aluno não pode se contentar com o texto confuso, “relapso”, perdido, mas deve almejar o texto articulado, tendo em vista os outros, os leitores, os seus iguais, que precisam ler, compreender o que está escrito e dialogar com os sentidos construídos. Sobre isso, Bernardo (2010) assinala que:

Escrever para o outro, ou para outros, continua representando o ato de afirmar-se, firmando no papel as próprias ideias. Além disso, implica considerar atentamente a existência alheia. E a consideração da existência alheia passa pelo esforço de facilitar o acesso geral às ideias próprias em questão (BERNARDO, 2010, p. 34).



Entende-se que o exercício discente responsável se realiza à medida que o estudante busca exercer a sua voz para o mundo. A redação é um recurso eficaz para isso. Não se deve temer, nem evitar, que ela se faça a partir de discussões profundas, de atividades desafiadoras, pois esse é o caminho que pode alavancar uma escrita amadurecida, responsável e integrada a ambientes que vão para além da sala de aula.

Quanto mais se acredita nesse tipo de perspectiva, mais se contextualizam os recursos linguísticos necessários a sua realização e mais se investe em uma educação que pode possibilitar ao aluno, inclusive, desenvolver, por meio de diferentes recursos, um estilo de escrita pessoal. É por isso que Garcia (2010) afirma que estilo é “a forma pessoal de expressão em que os elementos afetivos manipulam e catalisam os elementos lógicos presentes em toda atividade do espírito”. (p. 123) Nessa perspectiva, o exercício discente tem em vista compreender os recursos formais que a língua oferece e, ao mesmo tempo, relacionar-se afetivamente com essa língua, de forma a descobrir nela todo o aparato necessário para exteriorizar os conteúdos com os quais o sujeito, realmente, se importa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percorrer todo trajeto necessário para a realização desta pesquisa representou uma experiência formativa para todos os envolvidos em sua concretização. Assim, partiu-se de um incômodo de que muitos profissionais compartilham – a dificuldade de traçar estratégias efetivas para o trabalho com redação em sala de aula – e passou-se por referenciais teóricos que ora elucidaram o cenário educacional estudado, ora o problematizaram, ora, por fim, diferiram dos resultados a que se chegou.

Acredita-se que esse é um percurso natural, pois os ambientes educacionais são diversos e singulares, inscrevendo-se em contextos sociais mais amplos que os explicam, mas que, por outro lado, não podem justificá-los completamente. Isso significaria reduzir a complexidade circunscrita na diversidade, a qual decorre do fato de os sujeitos envolvidos no processo educativo serem cidadãos únicos, cada um deles portador da capacidade de exercer, a seu modo, a sua voz no mundo em que vivem.

Tendo em vista tais constatações, procurou-se mostrar o quão importante é investir em sequências didáticas, porque elas são elaboradas com base no que o professor observa em sala de aula, nas dificuldades que identifica e nos objetivos que quer alcançar. No caso desta pesquisa, a sequência visou a tornar os alunos autoavaliadores de seus próprios textos, de maneira a estabelecer entre eles e a professora responsável pela turma um diálogo mais profundo e consciente, tanto no que diz respeito aos conteúdos significativos que permearam as discussões e as posteriores produções escritas, quanto no que diz respeito aos recursos linguísticos necessários à boa estruturação da forma textual.

A partir desse objetivo, foi possível analisar como o grupo de alunos reagia a cada atividade proposta, além de verificar em que medida os resultados obtidos ilustravam tanto os conceitos pertencentes à Linguística Textual, quanto os dados obtidos por diferentes pesquisas preocupadas com o ensino de redação, principalmente os dedicados aos alunos do Ensino Médio. Desse modo, esta pesquisa não foi apenas esclarecedora para o cenário educacional observado, como se pretendeu motivadora para outros contextos educacionais, sejam eles pertencentes à rede pública, sejam pertencentes à rede privada.

No que diz respeito à rede privada, em especial, foi possível constatar a necessidade de se criar um percurso didático-metodológico que estabelecesse discussões relevantes, a partir das quais os alunos pudessem ser confrontados com perspectivas que transcendessem o senso comum. Além disso, propor-lhes um quadro de categorias que possibilitasse o

desenvolvimento da capacidade de autoavaliação e de autorreflexão permitiu-lhes visualizar os recursos linguísticos fundamentais à estruturação textual, demonstrando que os conteúdos que se quer acessar, os conteúdos que se quer construir em um texto bem articulado, são tanto melhor transmitidos quanto maior é a consciência que o sujeito tem da forma, aqui entendida como os recursos fornecidos por uma gramática de usos, a qual não deixa de se amparar nos preceitos da norma padrão. Afinal, uma das funções primordiais da escola é tornar o aluno competente no domínio da norma, esta que é imprescindível para a produção de escritos de alto teor formal.

Cabe destacar que, em cada atividade, priorizou-se muito mais o processo de aprendizagem do que os resultados; por isso, não se buscou mostrar um material concreto “ruim”, como produções escritas de baixa qualidade, para, depois da aplicação da sequência didática, mostrar um material positivo, como se o percurso didático-metodológico fosse uma solução milagrosa para todas as questões identificadas no cenário inicial. Procurou-se, sim, utilizar o conhecimento compartilhado pelos alunos para, a cada etapa, estimular-lhes o conhecimento epistemológico, demonstrando-se, dessa maneira, que o exercício reflexivo deve nortear as práticas pedagógicas, as quais tornam os alunos cientes de sua realidade e responsáveis por sua transformação.

Para que isso fosse possível, foi utilizado o princípio de que fala e escrita distribuem-se em um contínuo tipológico, conforme demonstrou Marcuschi (2007), ou seja, valorizaram-se as construções discursivas tanto da fala, quanto da escrita, adotando-se estratégias de retextualização que possibilitaram a produção de textos contextualizada e a compreensão dos recursos que fazem com que o discurso, principalmente o escrito, seja bem ou mal avaliado.

Assim, em um primeiro momento, os alunos foram conscientizados de que participariam de um projeto de pesquisa que objetivava a melhoria das aulas de produção de textos. Desse modo, introduziu-se o quadro de categorias de análises e preparou-se a turma para a posterior sequência de atividades.

Na primeira etapa da sequência, o grupo foi questionado sobre “o que é liberdade”. Todos tiveram a oportunidade de se expor, de trazer à tona perspectivas sobre um assunto tão discutido ao longo dos anos. Essas perspectivas foram confrontadas com outras, publicadas em diferentes redes sociais. No segundo momento, os alunos leram o artigo “Revolução e Liberdade” de Arendt (2016), o que permitiu que acessassem a uma visão política e filosófica sobre o assunto abordado na primeira etapa. Em um terceiro momento, tiveram de

retextualizar, em uma versão resumida, uma parte do artigo, demonstrando, com isso, o que haviam apreendido de sua leitura e das discussões realizadas em sala.

Em um quarto momento, foi-lhes exposta uma coletânea sobre o mesmo assunto, de forma a contextualizar diferentes situações em que o conceito de liberdade foi abordado, seja para reivindicá-lo, seja para questioná-lo, como no caso da Mostra Queermuseu do banco Santander.

Após muita leitura e discussão, tiveram de redigir um texto dissertativo que pretendeu estimular-lhes o olhar sobre a realidade sócio-histórica vigente, sem ignorar conceitos e acontecimentos passados que contribuíram para a construção do cenário atual. Finalmente, os alunos receberam as redações corrigidas e puderam concluir a avaliação dos resultados por meio do quadro de categorias, o qual lhes foi apresentado no início do percurso didático-metodológico.

Esse procedimento autoavaliativo estabeleceu entre eles um diálogo mais fundamentado sobre as ocorrências identificadas em suas redações, além de configurar um interessante *corpus* da sala de aula, por meio do qual a professora responsável pôde identificar de maneira mais consistente o que os alunos, realmente, precisam aprender e quais necessidades eles esperam que sejam supridas, a começar nas aulas de Língua Portuguesa.

Observa-se que a sequência didática possibilitou um levantamento de dados muito diversificado. Por meio dela, foi possível analisar a formação discursiva dominante nas definições iniciais dos alunos sobre liberdade, que a consideraram, principalmente, como a possibilidade de realização plena dos desejos individuais – estes, no entanto, podem ser limitados em função da existência do outro. Poucos consideraram, explicitamente, liberdade no sentido político, o que pode ser um dado sintomático da crise política por que passa a sociedade brasileira atualmente.

Já a retextualização do artigo de Arendt (2016) na versão resumida permitiu identificar ocorrências como fragmentação de informações, mudanças de conceitos transmitidos pela filósofa e omissão de informações importantes. Essas ocorrências podem tanto decorrem do grau de dificuldade que a atividade representou, quanto são resultado de uma leitura deficitária, a qual não consegue traduzir o que outro alguém disse porque pouco conseguiu apreender os sentidos produzidos no todo textual.

Por fim, a análise das produções dissertativas finais, realizada a partir do quadro de categorias, possibilitou a identificação de um importante *corpus*, no qual as ocorrências mais praticadas encontram-se nos itens relativos à coesão e à coerência. Esse resultado elucidou o

fato de que é preciso trabalhar, insistentemente, com os alunos, por meio de atividades de leitura e de escrita contextualizadas, os recursos linguísticos que dão forma ao pensamento, que permitem o estabelecimento dos “nós” textuais. Nesse sentido, a máxima de Garcia (2010) ganha força, não basta ensinar aos alunos regras, é preciso ensiná-los, com exercícios bem fundamentados e com atividades de leitura e de escritas significativas, a pensar. É preciso “disciplinar o pensamento”, para que, como demonstrou Antunes (2013), a alfabetização, que é função básica da escola, se converta em práticas de letramento efetivas.

As redações analisadas dividiram-se em satisfatórias, intermediárias e insatisfatórias. Como o índice de redações muito boas foi inferior ao de intermediárias e de insatisfatórias, observou-se a existência de um quadro mediano de resultados o qual pode ser, inclusive, comparado com os resultados divulgados pelo Exame Nacional do Ensino Médio. O “microcenário” educacional estudado é, portanto, representativo de que a educação brasileira, de uma maneira geral, produz nos alunos uma competência de escrever muito básica – isso sem contar os inúmeros casos em que nem o básico é suprido.

Tendo isso em vista, acredita-se que é preciso insistir na convicção de que o salto educacional, principalmente o referente à competência de escrever, ocorrerá na medida em que os profissionais responsáveis por esse processo deixarem de investir em uma alfabetização pouco significativa, amparada em regras que os alunos pouco compreendem, e passarem a ter como meta converter a alfabetização em práticas de letramento, as quais se efetivam por meio de atividades de leitura e de escrita contextualizadas. É preciso, também, ultrapassar os muros da sala de aula e conviver com as questões sociais trazidas à tona pela palavra. Não se pode esquecer a noção de registro da qual Halliday e Hasan (2004) falaram, é o contexto, sócio-historicamente significado, que dá ao texto sentido, que lhe dá significância.

Nesse sentido, reconhece-se a ineficácia dos instrumentos de medida, conforme Hoffmann (2001) pontuou. Tais procedimentos pouco referenciam a qualidade dos resultados, principalmente os relativos à redação, pois esta não pode ser avaliada em função de uma somatória de pontos. Avaliar um texto, de qualquer natureza, passa também pela prática de leitura e todo leitor, como se sabe, tem gostos e preferências que lhe são particulares.

Para que a nota de redação não decorra de um julgamento pessoal do professor, é preciso deixar os indicadores de avaliação claros para os alunos, investir em uma avaliação compartilhada, para que a subjetividade, de certa forma, inerente à avaliação da escrita, seja comum a todos os envolvidos nesse processo, para que seja partilhada a ponto de todos compreenderem o que constitui um texto fluido e agradável.

É preciso investir no processo de escrita, prolongar o tempo de sua execução, contextualizar discussões importantes, a fim de que o texto seja resultado de todo esse percurso. Paralelamente, a escola deve ter um programa de Língua Portuguesa voltado aos usos linguísticos, pois, sem reconhecê-los, sem ter consciência de como aplicá-los, o aluno terá dificuldades para traduzir o pensamento no papel.

Já são conhecidos os inúmeros problemas da educação brasileira; não cabe ficar reiterando-os, reproduzindo um discurso frustrado e desesperançoso. Pode-se, por outro lado, insistir na necessidade de que os envolvidos no processo educativo devem ter coragem, que não renunciem à responsabilidade que têm sobre a efetivação de uma educação real e transformadora.

Safatle (2016), em uma de suas exposições, esclarece que a sociedade é movida por afetos; dentre esses afetos, prepondera o medo – o medo da morte violenta, o medo de ser usurpado, o medo da propriedade invadida, dentre outros. Nessa mesma perspectiva, o contrário do medo é a esperança, a esperança é a irmã do medo, enquanto este se caracteriza pela expectativa do mal, aquela se caracteriza pela expectativa do bem. Segundo o filósofo, é preciso que o ser humano seja afetado de outra maneira, é preciso romper com o ciclo que o aprisiona em expectativas, sejam elas positivas ou negativas. Para que isso aconteça, o afeto preponderante, capaz de romper com um estado de coisas degradante, é a Coragem.

Iluminam-se as reflexões feitas ao longo desta dissertação com as considerações de Safatle (2016): o que deve mover a educação não pode ser nem o medo, nem apenas a esperança, mas a coragem. É a coragem que impulsiona o educador a traçar estratégias diferenciadas, desafiadoras; é a coragem o afeto capaz de fazer com que o aluno reconheça seus limites e assuma a responsabilidade por superá-los.

Não transforma o espaço sócio-histórico quem espera o que vai acontecer, mas quem assume uma postura reflexiva e, ao mesmo tempo, ativa sobre ele. De tal modo, é preciso que cada participante do processo educativo seja protagonista, capaz de romper com o ciclo alienador de uma situação que o aprisiona. Quem vivencia, de fato, a educação precisa acreditar que esta é capaz de gerar transformação. Essa convicção decorre da coragem.

Assim, encerra-se esta dissertação com uma reflexão de Freire (2000), educador que demonstrou que, para vivenciar a educação, não se pode abnegar a utopia. E assumir a utopia requer coragem. Espera-se que este trabalho seja um exemplo corajoso, que desperte em outros educadores o desejo por desenvolver práticas pedagógicas significativas, fazendo-os

refletirem sobre suas práticas, aprimorando-lhes o respeito por todos aqueles que estão ao seu lado, para dialogarem e serem transformados pela educação:

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes. (FREIRE, 2000, p.33)

O projeto de mundo do educador se realiza quando vivencia práticas instauradoras de um olhar crítico e, ao mesmo tempo, corajoso sobre a realidade. Esse profissional precisa se alimentar da utopia e, para isso, não pode ceder a circunstâncias difíceis como, por exemplo, as dificuldades que os alunos têm para produzirem textos de alto teor formal. A utopia é movida pela convicção de que a educação é capaz de gerar transformação, independentemente da circunstância, seja de uma comunidade periférica, seja de uma comunidade classe média do interior de São Paulo, seja de um contexto mais metropolitano, não importa, os envolvidos no processo educativo sempre têm a possibilidade de agir sobre a situação em que se encontram e de estabelecer um diálogo rico e transformador com aqueles que fazem parte dela.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES. *Retórica*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005.
- ANTUNES, Irlandé. *Lutar com Palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- \_\_\_\_\_. “Revolução e Liberdade”, *Cadernos de Filosofia Alemã*, nº21. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016, pp 141-164.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- BAUMAN, Zygmunt. “Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi”. *Revista de Sociologia e Política*. Curitiba, 2006, pp. 215-218.
- BEAUGRANDE, Robert de; DRESSLER, Wolfgang. *Introduction to Text Linguistics*. London and New York: Longman, 1996.
- BERNARDO, Gustavo. *Educação pelo argumento*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Redação Inquieta*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. Trad. Sergio Miceli et al. São Paulo: Edusp, 2008.
- CÂNDIDO, Antônio. “Associação Nacional de Professores de Língua e Literatura”, *Linha D’Água*, nº2. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1981.
- CHAROLLES, M. *Text connexity, text coherence and text interpretation processing*. In: *Text connexity and text coherence*. Hamburg: Buske, 1985.
- CONFORTE, André Nemi. “A teoria e a prática do texto argumentativo em *Comunicação em Prosa Moderna*, de Othon M. Garcia”. *Revista Soletas*. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2012, pp. 257-273.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro, SP, Mercados das Letras (2004). Coleção As Faces da Linguística Aplicada.
- FÁVERO, Leonor Lopes. “Linguística Textual: memória e representação”. *Cadernos de Filologia Linguística Portuguesa*, nº14. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012, pp. 225-233.
- FIORIN, José Luiz. *As Astúcias da Enunciação*. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.



- \_\_\_\_\_. *Ação Cultural para Liberdade e Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- \_\_\_\_\_. *À sombra desta Mangueira*. São Paulo, OLHO d'água, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GARCIA, Othon M. *Comunicação em Prosa Moderna*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- GNERRE, Maurício. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.
- GUIMARÃES, Elisa. *A Articulação do Texto*. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- HALLIDAY, M.A.K; HASAN, Ruqaiya. *Cohesion in English*. Person Education Limited, 1976.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. New York: Oxford University Press Inc., 2004.
- HOFFMAN, Jussara. *Avaliando Redações – Da escola ao vestibular*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.
- KOCH, Ingedore. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2016.
- LAFER, Celso. “Da dignidade na política: sobre Hannah Arendt”. In: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- LILLIS, Theresa M. *Student Writing: access, regulation, desire*. New York: Routledge, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Editora Cortez, 2007.
- McLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- NEVES, Maria Helena Moura. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2013.
- OSAKABE, Hakira. “Redações no Vestibular: Provas de Argumentação”, *Cadernos de Pesquisa*, nº23. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1977, pp 51-59.
- PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ROCCO, Maria Thereza. *Crise na Linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo: Editora Mestre Lou, 1981.
- SAFATLE, Vladimir. “A lógica do condomínio”. 30.08.2016. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=zWnD\\_FYo1sQ](https://www.youtube.com/watch?v=zWnD_FYo1sQ), acesso em 18.12.2018.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola – uma perspectiva social*. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

VAL, Maria da Graça. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VALLE, Carmen. *Pedagogia para as desigualdades: um caminho para a escola cidadã*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2016.

## ANEXOS

### Anexo 1

#### Proposta de Redação

Leia com atenção a coletânea:



### Liberdade

Deve existir nos homens um sentimento profundo que corresponde a essa palavra LIBERDADE, pois sobre ela se têm escrito poemas e hinos, a ela se têm levantado estátuas e monumentos, por ela se tem até morrido com alegria e felicidade.

Diz-se que o homem nasceu livre, que a liberdade de cada um acaba onde começa a liberdade de outrem; que onde não há liberdade não há pátria; que a morte é preferível à falta de liberdade; que renunciar à liberdade é renunciar à própria condição humana; que a liberdade é o maior bem do mundo; que a liberdade é o oposto à fatalidade e à escravidão; nossos bisavós gritavam “Liberdade, Igualdade e Fraternidade! “; nossos avós cantaram: “Ou ficar a Pátria livre/ ou morrer pelo Brasil!”; nossos pais pediam: “Liberdade! Liberdade!/ abre

as asas sobre nós”, e nós recordamos todos os dias que “o sol da liberdade em raios fúlgidos/ brilhou no céu da Pátria...” em certo instante.

Somos, pois, criaturas nutridas de liberdade há muito tempo, com disposições de cantá-la, amá-la, combater e certamente morrer por ela. Ser livre como diria o famoso conselheiro... é não ser escravo; é agir segundo a nossa cabeça e o nosso coração, mesmo tendo de partir esse coração e essa cabeça para encontrar um caminho... Enfim, ser livre é ser responsável, é repudiar a condição de autômato e de teleguiado, é proclamar o triunfo luminoso do espírito. (Suponho que seja isso.) Ser livre é ir mais além: é buscar outro espaço, outras dimensões, é ampliar a órbita da vida. É não estar acorrentado. É não viver obrigatoriamente entre quatro paredes.

Por isso, os meninos atiram pedras e soltam papagaios. A pedra inocentemente vai até onde o sonho das crianças deseja ir (Às vezes, é certo, quebra alguma coisa, no seu percurso...). Os papagaios vão pelos ares até onde os meninos de outrora (muito de outrora!...) não acreditavam que se pudesse chegar tão simplesmente, com um fio de linha e um pouco de vento! ...

Acontece, porém, que um menino, para empinar um papagaio, esqueceu-se da fatalidade dos fios elétricos e perdeu a vida. E os loucos que sonharam sair de seus pavilhões, usando a fórmula do incêndio para chegarem à liberdade, morreram queimados, com o mapa da Liberdade nas mãos! ...

São essas coisas tristes que contornam sombriamente aquele sentimento luminoso da LIBERDADE. Para alcançá-la estamos todos os dias expostos à morte. E os tímidos preferem ficar onde estão, preferem mesmo prender melhor suas correntes e não pensar em assunto tão ingrato.

Mas os sonhadores vão para a frente, soltando seus papagaios, morrendo nos seus incêndios, como as crianças e os loucos. E cantando aqueles hinos, que falam de asas, de raios fúlgidos a linguagem de seus antepassados, estranha linguagem humana, nestes andaimes dos construtores de Babel...

(MEIRELES, Cecília. *Escolha o seu sonho*, Editora Record Rio de Janeiro, 2002, p. 07)

### **O preconceito é um exercício da liberdade?**

Depois da Segunda Guerra, os EUA foram palco de lutas importantes contra discriminação da população negra, em especial nos Estados do Sul. No interior de tais

embates, um caso emblemático ocorreu em uma escola na cidade de Little Rock, em Arkansas.

O governo federal resolveu intervir na discriminação racial que ocorria nas escolas, com instituições de fato para brancos e negros, utilizando a força federal para garantir que alunos negros pudessem ser matriculados e frequentar aulas em escolas ditas de brancos.

Nesse contexto, uma foto emblemática aparece na imprensa. Vemos Elisabeth Eckford, então uma jovem negra, entrando impassível na escola pública de ensino médio com uma turba branca atrás de si vociferando ódio e protegida por tropas federais. Ela fora uma das nove jovens negras escolhidas para integrar a escola. No entanto, ao chegar ao primeiro dia de aula, Eckford viu-se sozinha e escoltada sozinha ela caminhou.

Na ocasião, a filósofa liberal Hanna Arendt escreveu um polêmico artigo a respeito. Mesmo dizendo-se solidária da causa negra, ela criticava a ação governamental, que à sua vista deveria se reduzir a mudar o ordenamento legal e jurídico que suportava a segregação (como as leis até então vigentes em alguns Estados americanos que impediam o casamento inter-racial) e não intervir diretamente nos costumes sociais nos quais a segregação se alicerçava.

Utilizando uma distinção entre espaço público de cidadania no interior do corpo político e relações sociais de cunho individual, ou seja, marcados por decisões individuais sobre com quem quero me relacionar, como quero ter minha vida em grupo, Arendt diz que a discriminação é legítima, quando limitada à esfera social, mas destrutiva quando entra na esfera política onde todos devem ser iguais.

Isso a leva a afirmar, por exemplo, que nada deveria obrigar associações recreativas ou espaços privados de recreação que só aceitam brancos, judeus ou homens a obrigar seus membros a estarem em relação com quem não queiram. Pois nada poderia legislar na esfera de minhas escolhas pessoais. Como não se trata de serviços públicos, mas de espaços privados, a discriminação é legítima.

O argumento de Arendt encontra seu caso mais complexo na obrigação das escolas de se tornarem racialmente mistas. Ao mesmo tempo que o Estado teria o direito de garantir conteúdos que visem à formação de seus cidadãos e profissionais, ele não poderia violar o direito social à associação livre e o direito privado dos pais sobre seus filhos.

Se tais associações e pais querem educar seus filhos em um ambiente etnicamente homogêneo, o Estado faria por bem não obrigar legalmente uma mudança. Ainda mais levando em conta que a escola de Elisabeth Eckford era estadual e o Estado

de Arkansas estava disposto a garantir tal prática. Daí a conclusão de Arendt, para quem a ação do governo federal teria sido "controversa" e, no limite, indesejável.

Lembrar dos argumentos de Arendt atualmente é interessante para insistir no tipo de distorção que o conceito de liberdade pode adquirir nas mãos de um liberal.

Tal distorção parece estar na base de várias controvérsias recentes a respeito do exercício social da liberdade. Ela nos leva a confundir o exercício da liberdade com o "direito" à afirmação social e realização de um comportamento patológico, a saber, o preconceito.

Dizer que a discriminação é legítima na esfera social, compreender o exercício do preconceito como um "direito", e não como uma patologia social a ser combatida, é o resultado da tese equivocada de que a liberdade baseia-se na possibilidade de afirmação individual de interesses e escolhas. Baseado nisso, poderia dizer que, se escolhi ter uma vida sem negros por perto, quem poderia me obrigar ao contrário?

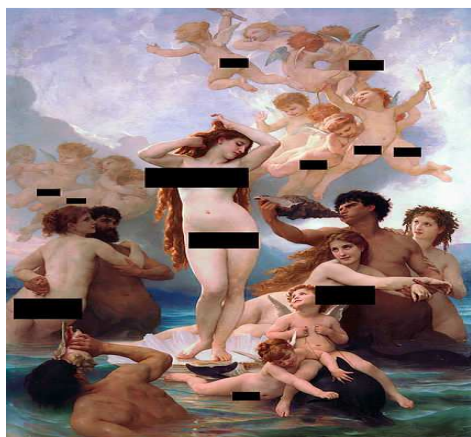
No entanto, a liberdade não é um atributo individual, ela é uma realização social própria a sociedades marcadas pela igualdade e pela indiferença social às diferenças antropológicas. Não há indivíduos livres em uma sociedade não-livre.

Nesse sentido, é sim necessário intervir, em todos os níveis, sobre práticas sociais que minam a adesão a princípios igualitários, sob pena de ver os preconceitos recrudescerem e contagiarem campos cada vez mais alargados da vida social. Em uma sociedade que luta pela liberdade, não pode haver algo como o "direito" de ser preconceituoso na esfera privada ou no campo imediato das relações sociais. Pois o que destrói a liberdade não pode ser um direito exercido em nome da liberdade.

Vladimir Safatle, professor livre-docente do Departamento de filosofia da USP, em artigo publicado por Folha de S. Paulo, 13-10-2017.

### **Especial Liberdade – A liberdade de expressão na arte**

O sinal ideológico, portanto, é a maior diferença entre um religioso que prega o fechamento de uma mostra de arte queer, e uma feminista que milita para que um filme tido por machista seja excluído da programação do cinema.



Há muito tempo não via opiniões tão divididas como no caso do cancelamento da mostra Queermuseu pelo Santander Cultural em Porto Alegre. Li pontos de vista liberais, conservadores e de esquerda em igual medida, em uma verdadeira correnteza de manifestações nas redes sociais. Nessa querela, fecho com o ponto de vista liberal – de um pensamento sobre a liberdade mais bem definido, que não é exatamente o que nos oferece o MBL, diga-se.

Lembro-me de quando houve o ataque terrorista à revista Charlie Hebdo na França. Fui perguntado por um jornal sobre quais seriam os limites do humor. Não hesitei em responder que o humor não deveria ter limites. Continuo pensando o mesmo.



Capa do hebdomadário francês Charlie Hebdo: assassinados por fanáticos terroristas islâmicos.

A liberdade de a revista francesa publicar charges mordazes sobre o Islã deveria ser vista como um princípio mais importante do que qualquer tentativa de impedi-la para proteger os ofendidos. Assim, o atentado terrorista não foi consequência do humor da Charlie Hebdo, mas sim do extremismo de radicais islâmicos. Do mesmo modo, lamentar o cancelamento da

mostra em Porto Alegre é uma atitude mais correta do que justificá-la ou comemorá-la sob qualquer pretexto. O cancelamento da Queermuseu não foi consequência do tipo de arte que ela estava exibindo, mas sim da falta de apreço pela liberdade de expressão que hoje é a regra no Brasil.

Isso não quer dizer que as charges da Charlie Hebdo não possam ser afrontosas para muitos islâmicos, assim como devem ser afrontosas, para muitos cristãos, algumas das obras expostas em Porto Alegre. O afrontamento, a provocação ou a profanação são componentes estéticos de várias expressões artísticas, incluindo charges políticas e obras de arte transgressoras. O que significa quando uma sociedade deixa de admitir esses componentes como possibilidades da arte, e prefere omitir as obras? Essa é uma pergunta que precisa ser feita.

Uma questão estética ou política?

Aqui cabe uma observação lateral sobre o conceito estético de beleza, pois ele costuma ser banalizado em ocasiões polêmicas sobre a arte, como esta. Helena Ignez acariciando um crucifixo com os pés, no final do filme *Sem essa, Aranha*, é certamente afrontoso para vários espectadores religiosos. No entanto, isso não impediu que o filme de Rogério Sganzerla possuísse beleza formal o bastante para ser considerado – como de fato é – uma obra-prima do cinema moderno brasileiro.

Esta não é a beleza arrebatadora de uma obra com pretensões metafísicas, no sentido de buscar ligação com o sagrado, o universal, o absoluto. Para seguir no exemplo, Sganzerla produziu uma forma bela por meio da agressão, do choque e do vômito. O seu filme é um exemplo de que, embora nem toda obra de arte transgressora tenha uma bela formas, algumas delas podem tê-la. Logo, não é em nome de um conceito geral de beleza, simplesmente, que os críticos da exposição de obras transgressoras se põem a objetar contra elas.

Essa digressão sobre a beleza serve para ajustarmos o debate nos termos em que ele realmente ocorre. O tema da liberdade de expressão nas artes independente de qualquer conclusão sobre a qualidade das obras. Tanto é assim que são raras as opiniões sobre o cancelamento da Queermuseu que envolvem uma avaliação formal séria das peças que estavam expostas (para ser honesto, eu não li nenhuma até agora).

A razão disso cabe em uma fórmula fácil de ser percebida: quanto maior é o nosso empenho em julgar moralmente e barrar os conteúdos afrontosos da arte, menor é a nossa disposição a conhecer com profundidade aquilo que está sendo julgado e barrado. A nossa época não é apenas a dos consumidores ansiosos e velozes, cada vez menos aptos a se

demorarem nas sutilezas de alguma obra de arte. Ela é a época dos consumidores ansiosos e velozes que não se cansam de interpor ressalvas morais àquilo que mal conseguem consumir.

É importante dizer que isso não diz respeito apenas a pessoas de direita que reagem contra a arte queer ou congêneres. Como se vê nas redes sociais, a maioria das objeções às obras expostas em Porto Alegre segue a mesma lógica de censura que se tornou frequente nos meios culturais colonizados pela esquerda politicamente correta. O significado da palavra censura, na moda de hoje, também cabe numa fórmula: se uma obra está contra os valores e ideias que eu considero importantes, essa obra não deveria ser vista.

O sinal ideológico, portanto, é a maior diferença entre um religioso que prega o fechamento de uma mostra de arte queer, e uma feminista que milita para que um filme tido por machista seja excluído da programação do cinema. Ambos os censores têm convicções ideológicas muito fortes, que não passam geralmente por um interesse honesto pela arte – trata-se, no exemplo, de combater a degeneração da civilização ocidental, ou de combater as expressões culturais do patriarcalismo, e nada mais que isso.

#### Limites da liberdade

Não é apenas porque o politicamente correto se tornou uma febre, presente em todos os lados do espectro político, que a liberdade de expressão deve ser defendida como um princípio superior. No clássico *On Liberty*, Stuart Mill compreendia essa liberdade como uma das bases mais fortes da democracia. Defendê-la é defender a própria possibilidade de uma vida democrática, e é mais exatamente por isso que ela transcende os sinais ideológicos.

Parece óbvio, mas precisa ser dito. A concepção de uma sociedade plural depende basicamente de que grupos com pontos de vista opostos tenham direito a ser vistos e ouvidos. É claro que a aplicação desse princípio envolve muitas tensões e crises. Mas não é compatível assumi-lo e, ao mesmo tempo, comemorar que exposições de arte sejam fechadas sem um verdadeiro motivo.

Convém destacar que essa “questão de princípio” não é uma afirmação ingênua sobre como poderíamos ser tranquilamente livres em uma sociedade tão complexa. Embora a liberdade de expressão deva ser vista como um princípio fundamental para a democracia, ela não é absoluta, nem está alheia às pressões que, na prática, regulam o que vem a público na sociedade. Que o humor e a criação artística não devam ter limites não significa que, em uma democracia, os humoristas e artistas nunca o tenham.

Há vários exemplos que rendem discussões filosóficas interessantes e nada simples, extrapolando os casos da Charlie Hebdo e da mostra Queermuseu. O bullying não seria uma



prática de humor digna de ser impedida em nome da proteção das vítimas? Obras de arte que, para serem feitas, impõem sofrimento físico a animais, não seriam moralmente indefensáveis? Em casos como esses, que vão contra o bem-estar físico e psicológico de indivíduos e seres sencientes, a liberdade de expressão dificilmente compensaria o mal que ela provoca. Logo, a liberdade de expressão pode, sim, ter limites.

Este argumento utilitário, de acordo com Stuart Mill, está no cerne de um liberalismo mais autêntico, que passa ao largo de movimentos como o MBL, envolvido diretamente nas ações que fecharam a Queermuseu. Assim como no apoio ao projeto Escola sem Partido, o MBL apenas demonstra que o ataque à esquerda é a pauta única da sua pobre agenda.

Os limites da liberdade de expressão existem, mas estão ligados a casos pontuais e muito específicos, e é tão melhor para uma sociedade democrática quanto mais eles se mantiverem assim. O cancelamento da Queermuseu, assim como o teor da sua repercussão nas redes, sinalizam que, no Brasil, a tendência está no sentido contrário.

Quando aumentamos os limites da liberdade, diminuimos a nossa capacidade de ser uma democracia. Por isso, no ringue de opiniões criado pela decisão do Santander Cultural, quase não se ouviu falar sobre a classificação indicativa, de longe o melhor instrumento já criado para mediar conflitos sobre a liberdade de expressão em uma sociedade. A dificuldade de vislumbrar acordos entre grupos rivais para que a liberdade de expressão seja preservada sinaliza que ela tem sido pouco importante para nós. O fechamento da exposição pelo Santander Cultural é apenas um entre vários exemplos recentes disso.

Rodrigo Cássio Oliveira, professor adjunto da Universidade Federal de Goiás, em artigo publicado para o Estado de São Paulo, 12-09-2017.

Ao longo das últimas aulas, pensamos a liberdade a partir de diversas perspectivas. Mesmo que as abordagens sejam distintas, é fato que, entre elas, há muitas intersecções. Afinal de contas, como imaginar uma liberdade individual que não encontre vasão no espaço social em que habita? Do mesmo modo, será possível pensar em uma sociedade livre sem se cuidar do indivíduo? Trata-se de discussão complexa que, como tal, escapa a explicações totalizadoras e superficiais.

Desse modo, o objetivo desta atividade é que você se posicione em relação ao que é a liberdade. Pense no mundo que nos cerca: internet, política, desigualdades, corrupção, diversidade... E responda, em um texto dissertativo-argumentativo, à pergunta: **No espaço sócio- histórico em que habitamos, é possível conciliar diferenças e construir uma concepção justa e coerente sobre a liberdade?**

## Anexo 2

Resumo Revoluções  
e Liberdade

Incompleto

Em muitas das vezes, o uso de forças lí-  
beras não ajuda, mas sim atrapalha, mostrando sua  
ineficiência. É muito difícil ter que depender de  
alguma política que "nos representa", e este comando  
as ações (certa ou não) a serem tomadas <sup>em</sup> <sup>com</sup> <sup>isso</sup> <sup>tem</sup>  
conflito entre grande potência. MI

## Anexo 3

Desde a queda da Balada das Perceps, não se <sup>ou</sup> <sup>amplificaram</sup> <sup>as</sup> <sup>ações</sup> <sup>de</sup> <sup>impulsi-</sup>  
vamos <sup>os</sup> <sup>movimentos</sup> <sup>revolucionários</sup> <sup>que</sup> <sup>ajudam</sup> <sup>na</sup> <sup>re-</sup>  
pressão da inconstância de <sup>reversão</sup> <sup>reverso</sup> <sup>que</sup> <sup>serão</sup>  
muito mais além, pois significa que <sup>perceps</sup> <sup>perceps</sup> <sup>em</sup>  
prática de <sup>trair</sup> <sup>remda</sup> <sup>as</sup> <sup>liberdades</sup> <sup>da</sup> <sup>obscureza</sup> <sup>da</sup>  
miséria. <sup>Encontrou</sup> <sup>na</sup> <sup>Revolução</sup> <sup>francesa</sup> <sup>o</sup> <sup>primeiro</sup>  
vez onde o filósofo Immanuel Kant compreendeu que "tal  
homem como <sup>nunca</sup> <sup>será</sup> <sup>esquecido</sup>" e nas palavras de Condorcet  
est: "O palmaria revolucionário só poderá ser aplicada a revolu-  
ções cujo objetivo é a liberdade."

## Anexo 4

Em tempo em que os meios de comunicação são palco de diversas manifestações de opiniões e críticas sociais, é indubitável a complexidade em torno da palavra "liberdade". Inúmeros debates e questões se envolvem quando ~~trata-se~~ trata-se da liberdade como forma de expressão, e, por isso, tal assunto depende de uma profunda reflexão, até que se chegue a uma conclusão concreta.

Nas manifestações artísticas, a liberdade deve ser integralmente explorada, em todos os seus sentidos. Tal fato se justifica pela ampla interpretação das obras, assim como pelas múltiplas maneiras de alertas e observador a respeito dos conteúdos presentes em uma exposição ou obra. O cidadão pode, por exemplo, interpretar uma obra a qual trata sobre preconceito como uma denúncia social ou um incentivo - depende de sua própria visão; além disso, a visualização de conteúdos que necessitam de maior reflexão pode ser restringida por classificações etárias.

Outrossim, quando se trata da liberdade no corpo social, a visão é diferente. Existem regras, não aplicáveis à arte, as quais devem ser seguidas, em nome da proteção dos direitos e da moral de cada cidadão. Por visarmos em grupo, limites são estabelecidos, pois as situações não podem ocorrer como forma de crítica; são circunstâncias reais, e não apenas manifestações de opinião. A liberdade sem limites <sup>no corpo social</sup> pode culminar em conflitos e danos irreversíveis.

Nessa forma, percebe-se as diferenças de definição do termo "liberdade" para os distintos núcleos e conteúdos sociais. Diante dessa discrepância, traça-se uma linha de pensamento: os limites da liberdade estão diretamente ligados à possibilidade ou não de mais de uma interpretação. Existe certa tenuidade entre a defesa e a crítica, nesse caso, tudo depende da capacidade do ser humano de administrar seu ponto de vista.

## Anexo 5

A liberdade, como a do artista de que todos tem e livre para exercer sua vontade, entra em <sup>3</sup> confronto direto com diversos "limites". Ela não desde se começa da liberdade do artista, até a liberdade de um sociedade por completo. Confronto como esse ~~de~~ ~~criar~~ ~~em~~ toda vida humana que permite a opinião e a expressão, ~~cria~~ ~~sendo~~ ~~proporcionadamente~~ na arte e na política.

Na arte, esse discurso toma outra forma, ~~uma~~ "conceito" <sup>3e</sup> "liberdade de expressão". Com relação a ~~uma~~ ~~tema~~, é sempre preciso buscar um ponto de equilíbrio para ~~que~~ ~~acordo~~. Esse ponto pode ser atingido pela compreensão, entender que também ~~opiniões~~ ~~diversas~~ e que todos podem se expressar, mas, não podem ~~impedir~~ ~~diretamente~~ ~~algis~~ ~~diretamente~~ para impedir a expressão de outros.

No campo da política, a liberdade pode ser entendida como a aquisição de direitos que, por sua vez, constituem a cidadania. Como na arte, ~~é~~ parte de uma liberdade deve ser recuperada para alcançar a liberdade de expressão. Isso é, acima de tudo, garante mais ~~construção~~ social e estabelece uma ordem. Isso é ~~instituído~~ quando em indivíduos de uma sociedade comete um delito. O castigo ~~explorando~~ a ele ~~recria~~ a compreensão de sua liberdade.

A compreensão da liberdade de alguém mostra que ~~se~~ ~~de~~ não ~~de~~ ~~capaz~~ de entender o outro e comum conceito de que "O outro é tão livre quanto eu". Uma concepção pura de liberdade deve entender que a liberdade do artista é ~~proporcional~~ a ~~mesa~~. Por mais ~~parado~~ que este conceito pareça, ~~é~~ ele é a chave para um ~~construção~~ social ~~por~~ harmônico de qual tanto ~~carecemos~~ Bom!

## Anexo 6

De acordo com a história, a liberdade foi alcançada através de muitas batalhas, as quais custaram vidas para chegar a ter direitos e construir uma sociedade mais justa e comprometida com ideias produtivas que trouxeram benefícios à população.

Dessa forma, a constituição foi criada para garantir os direitos fundamentais para dignidade humana, que consiste na liberdade em exercer a cidadania, que com mais tentativas, lutas, asseguramos direitos e deveres e serem cumpridos, assim lutando para acabar com a desigualdade entre povos.

Apesar de muitas pessoas não conhecerem as leis que garantem a liberdade de expressão, entre outras, e terminam por ignorância, perdendo os meios de reivindicar os interesses, assim não exercendo o poder da cidadania.

Porém, existe responsabilidade de garantir direitos por leis, e liberdade de expressão é muito aplicada na forma de sátiras e denúncias, já o direito de ir e vir, com a falta de segurança, e a dita liberdade, fica comprometida, pois estará sempre ameaçada pelo sistema.

Enfim, a população estará em constante luta para conquistar a dita liberdade que sempre estará sofrendo mudanças, buscando o ideal.

## Anexo 7

Devido em considerações em aspectos, não existe concepção única do conceito de liberdade simplesmente por possuir caráter ilusório, em todo e qualquer caso, está sujeito a uma reação, não podendo se encontrar nulo. Sempre adjunto a um poder sendo ele positivo ou até negativo, mas nunca livre.

## Anexo 8

Não apenas formas de expressão como em meios de comunicação, onde tiveram muitas pessoas questionadas e "humor" que Charles Hebdor colocou em sua charge chamada "anunciadas por famálicos islâmicos". A questão envolvida é

## Anexo 9

É muito interessante pensar que a guerra da Líbia está acontecendo pela religião, a religião não tem culpa de nada, <sup>(4a)</sup> ~~semos~~ nós que ~~involuntariamente~~ <sup>(4c)</sup> ~~disturba~~ ~~o~~ ~~nosso~~ ~~direito~~ ~~de~~ ~~liberdade~~ ~~de~~ ~~consciência~~ ~~de~~ ~~religião~~, que tem a presença de um ser superior a nós acreditam em algo que não podem ver, ~~mas~~ <sup>(4b)</sup> ~~se~~ ~~acreditam~~ ~~na~~ ~~mesma~~ ~~"conceição~~ ~~de~~ ~~fé"~~ <sup>(4d)</sup> ~~porque~~ ~~não~~ ~~se~~ ~~uniram~~ ~~ou~~ ~~respeitaram~~ ~~a~~ ~~ideia~~ ~~de~~ ~~próximo~~, ~~por~~ ~~que~~ ~~nós~~ ~~semos~~ ~~pequenos~~ ~~egoístas~~ ~~que~~ ~~limitamos~~ ~~até~~ ~~nosso~~ ~~fé~~.

## Anexo 10

Toda pessoa nasce livre, e ninguém em nenhum aspecto da sua vida pode ser determinada por outra pessoa, ser livre e ter suas próprias responsabilidades. Muitas pessoas se nestem de acordo com ~~o~~ ~~que~~ ~~as~~ ~~outras~~ ~~não~~ ~~pensam~~, e não com <sup>(3a)</sup> ~~o~~ ~~que~~ ~~de~~ ~~nos~~ ~~se~~ ~~sentir~~ ~~confortável~~, pois ela tem medo de ser criticada, ~~mas~~ ~~não~~ ~~se~~ ~~deve~~ ~~fazer~~ ~~isso~~, <sup>(3b)</sup> ~~por~~ ~~que~~ ~~todos~~ ~~tem~~ ~~esse~~ ~~direito~~ ~~de~~ ~~usar~~ ~~o~~ ~~que~~ ~~quiserem~~ ~~independente~~ ~~das~~ ~~outras~~ <sup>(3c)</sup> ~~de~~ ~~ter~~ ~~de~~ ~~acordo~~ ~~com~~ ~~a~~ ~~sua~~ ~~mente~~ ~~intima~~. O nascimento da liberdade é concebido como uma conquista da cidadania. <sup>(3d)</sup> ~~Ilustração~~

## Anexo 11

As pessoas, hoje-em-dia, não estão satisfeitas com as mudanças e <sup>(3a)</sup> ~~por~~ ~~isso~~ ~~se~~ ~~acham~~ ~~no~~ ~~direito~~ ~~de~~ ~~limitarem~~ ~~a~~ ~~vantagem~~ ~~das~~ ~~liberdades~~. Um bom exemplo sobre aconteceu no caso do cancelamento da mostra de arte exibida pelo ~~o~~ ~~Departamento~~ ~~Cultural~~ <sup>(3b)</sup> ~~em~~ ~~Porto~~ ~~Alegre~~, [onde um grupo de pessoas em oposição ao evento que, segundo elas, "mostrava arte demais" para ~~menores~~ ~~de~~ ~~idade~~ ~~que~~ ~~eram~~ ~~permitidos~~ ~~a~~ ~~entrar~~ <sup>(3c)</sup> ~~o~~ ~~evento~~]. <sup>(3d)</sup> ~~Ilustração~~

## Anexo 12

As pessoas, hoje-em-dia, não estão satisfeitas com si mesmas e por isso se acham no direito de limitarem a vontade das outras. Um bom exemplo sobre aconteceu no caso do cancelamento da mostra de arte exibida pelo Departamento Cultural em Porto Alegre, [onde um grupo de pessoas em oposição ao evento que, segundo elas, "mostrava arte demais" para membra de idade que eram permitidas a entrar.] (3f)

## Anexo 13

(13) De "maneira política", diz-se que todo ser humano nasce livre e que ele só pode ser interferido quando os mesmos perturbam a liberdade do outro. Tal conceito de liberdade é aquela em que o homem é capaz de fazer suas próprias escolhas, desde que essa seja legal e não disturbe o coletivo. Em teoria, se um homem deseja matar o próximo, ele estará apenas usufruindo de seu direito de discurso, porém, se o mesmo executar tal ação, ele estará tirando o direito de vida de outra pessoa, ou seja, usando sua liberdade para destruir outra. (3f)

## Anexo 14

(13) De "maneira política", diz-se que todo ser humano nasce livre e que ele só pode ser interferido quando os mesmos perturbam a liberdade do outro. Tal conceito de liberdade é aquela em que o homem é capaz de fazer suas próprias escolhas, desde que essa seja legal e não disturbe o coletivo. Em teoria, se um homem deseja matar o próximo, ele estará apenas usufruindo de seu direito de discurso, porém, se o mesmo executar tal ação, ele estará tirando o direito de vida de outra pessoa, ou seja, usando sua liberdade para destruir outra. (3f)

## Anexo 15

A liberdade é conhecida como manifestação do pensamento, as pessoas se expressam muito em relação a tudo. E mesmo são menos pensamentos que a sociedade entra, e acaba influenciando muito nas escolhas de novas pessoas, novos relacionamentos, novas vidas. (3f)

## Anexo 16

Um exemplo de expressão de liberdade, não as revoltas mas sim as com feministas, que sempre tomam coragem para se expressar, elas expressam um tipo de raiva, para terem seus direitos iguais aos dos homens. [o que está sendo um assunto muito falado nos dias de hoje.] (4b)

## Anexo 17

A censura, hoje (4x) é baseada em critérios vagos que estão fora das produções, ideias, valores, julgados, escritos por uma sociedade. (3e)

## Anexo 18

A liberdade nos dias atuais vem sendo cada vez mais discutida no meio político, de forma politicamente correta, todas têm o direito de falar mas não possuímos (3d) Quem?

## Anexo 19

Então atualmente no mesmo espaço sócio-histórico nós chegamos a um ponto em que precisamos matar a ten que oculta a diversidade em que se próximo acredita. De precisamos

## Anexo 20

Liberdade significa o direito de agir segundo sua própria vontade desde que não seja prejudicial aos outros. Sabemos que atualmente a palavra "liberdade" não é representada na sociedade de acordo com seu sentido denotativo, diante disso, seria possível, numa sociedade qualquer, que todos cidadãos tivessem o direito de expressão? (3a)