

REDAÇÃO ESCOLAR: EM BUSCA DA ORIGINALIDADE

Sarita Costa Erthal (UENF/UNESA)

saritaerthal@gmail.com

RESUMO

O objetivo desta comunicação é debater sobre alguns dos problemas que envolvem o ensino de redação escolar, em especial, do texto dissertativo-argumentativo, para alunos do ensino médio. Não é de hoje que esse assunto é um grande desafio para professores de português. Aliás, diante de um cenário em que a informação circula livremente, ainda que fragmentada e, muitas vezes, de procedência duvidosa, torna-se um tanto mais complexo, para esses estudantes, formar e expor seu ponto de vista nas trinta linhas da prova do ENEM ou dos principais vestibulares do país. Esta pesquisa aborda alguns motivos que levam esses jovens ao usual temor diante das linhas em branco, a partir de experiências relatadas por Othon M. Garcia, Alcir Pécora e Maria da Graça Costa Val e propõe o uso da teoria dos espaços mentais, de Gilles Fauconnier, como meio de estimular o surgimento de mais originalidade nas redações.

Palavras-chave: Redação. Ensino. Originalidade.

Um dos grandes desafios do professor de redação é dotar o aluno de meios que lhe possibilitem redigir, com clareza, textos que atendam ao preceito da informatividade. Sua baixa foi o grande impasse detectado por Costa Val (1999, p. 115); e Pécora (2011, p. 13) constatou que “a maioria absoluta das redações [...] pautava sua reflexão por uma colagem mal-ajambrada de frases feitas e acabadas, retiradas de fontes não muito diversificadas”. Além deles, já na década de 60, Garcia (2006) tematiza a importância da organização do raciocínio antes da produção do texto. Para ele, “as falhas mais graves das redações dos nossos colegiais resultam menos das incorreções gramaticais do que da falta de ideias ou sua má concatenação”. (GARCIA, 2006, p. 301)

Sem suficiência de dados que levam o discurso a acrescentar algo diferente à experiência do receptor, o texto se torna previsível (VAL, 1999, p. 32-33), o que dá espaço ao senso comum. Algumas hipóteses sobre a presença desse tipo de pensamento em um grande número de redações giram em torno do baixo interesse, por parte de muitos estudantes, por textos de aceitável confiabilidade, como jornal impresso, por exemplo; as facilidades oferecidas pela internet, as quais levam ao comodismo, ou seja, à *preguiça* de pensar; além da fragmentação causada

pelo excesso de informações.

No âmbito da preocupação com a autoria, Orlandi (1988, p. 75-76) analisa a interferência da escola no processo do ensino da escrita. A linguista ressalta que, entre as diferentes funções enunciativo-discursivas correspondentes às diferentes representações inscritas pelo sujeito no texto, a função de autor merece especial atenção. Sua contribuição teórica, de acordo com o “princípio da autoria” de Foucault¹¹¹, uma das bases para seu estudo, está na conjectura que “o autor é a função que o *eu* assume enquanto produtor de linguagem”.

Diversos modos de “apagamento do sujeito” acontecem, então, já que na instância determinada pela representação social, a do autor, “se exerce a injunção a um modo de dizer padronizado e institucionalizado no qual se inscreve a responsabilidade do sujeito por aquilo que se diz” (ORLANDI, 1988, p. 78). Esse apagamento constitutivo do sujeito não é negativo, conforme Orlandi. É necessário haver uma relação com o mundo exterior simultaneamente à sua própria interioridade para que se construa uma identidade como autor. Orlandi destaca que a escola deve desenvolver a mudança que levará indivíduos a serem autores. Isso significa fazê-los deixar a função de sujeito-enunciador e assumir a de sujeito-autor.

Em “Nem escritor, nem sujeito: apenas autor”, Orlandi (1988, p. 75-82) observa que o sujeito ocupa diversas posições no interior de um mesmo texto, o que a faz considerar a heterogeneidade uma forte característica do universo discursivo. Ao ordenar hierarquicamente locutor, enunciador e autor, a pesquisadora expõe as várias funções que vão em direção ao social. Com isso, o autor é, pelo seu ponto de vista, aquele que é mais afetado pelo contato com o social e suas coerções. Nesse sentido, para ser autor, o *eu* precisa se assumir como produtor da linguagem. Mas, como sua dimensão discursiva é determinada pelo contexto sócio-histórico, ela está submetida às regras das instituições. (ORLANDI, 1988, p. 77)

Conforme Orlandi (1988, p. 78), é na instância do autor em que há maior “apagamento” do sujeito, visto que seu modo de dizer é institucionalizado e padronizado. Ao escrever com coerência, respeito às normas

¹¹¹ Embora Foucault restrinja a função autor àqueles reconhecidos por alguma instância de autoridade, para Orlandi (1983, p. 77), o princípio da autoria é geral. Mesmo que o texto não tenha um autor específico, sempre se imputa uma autoria a ele.

gramaticais e ao gênero, clareza, originalidade, entre outras exigências, um sujeito torna-se visível, isto é: “calculável, controlável, em uma palavra, identificável”. De acordo com a linguista, para que o sujeito construa sua identidade como autor, ele precisa criar vínculos entre a exterioridade e sua interioridade: “o autor é, pois, o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel na ordem social em que está inserido”. (ORLANDI, p. 79)

A problemática levantada por Orlandi diz respeito à responsabilidade da escola no que tange a fazer com que os sujeitos passem de enunciadores a autores. Como autor, pelo pressuposto de Orlandi (1988, p. 80), a responsabilidade é maior, pois existe uma relação institucional com a linguagem. Por isso, ela destaca que a escola deve oferecer aos alunos mecanismos de domínio do processo discursivo e os de domínio dos processos textuais nos quais ele marca sua prática de autor.

Se houve um tempo em que a escrita era privilégio de poucos, hoje, em uma sociedade grafocêntrica, os que não a dominam tendem a ser marginalizados. Contudo, pelo fato de o registro escrito ser a formalização da linguagem, de dar forma ao que se pensa, a expressão tende a ser uma reprodução de discursos previamente feitos e propagados por outros. Ainda assim, mesclas são formadas, mesmo que a temática a ser abordada não seja de pleno conhecimento do construtor de sentido. É a partir delas que, com o olhar sensível e treinado do interlocutor/professor, um texto pode surgir no papel, com coerência e autoria, em oposição ao lugar comum.

A teoria dos espaços mentais será o recurso utilizado para desenvolver uma metodologia sobre como estimular estudantes a ativar MCIs (modelos culturais internalizados) de sua experiência sociocognitiva, no processo de reescrita textual. Por meio da análise dos modelos culturais internalizados presentes em um texto, é possível trazer à tona experiências subjetivas dos estudantes, para que, a partir delas, eles reelaborem uma escrita com marcas de autenticidade, ampliando a força de coesão e coerência textuais.

Fauconnier usa a metáfora do *iceberg* para explicar que as expressões linguísticas são como a parte menor e visível da geleira, enquanto a parte submersa, maior e oculta, representa as operações cognitivas usadas para produzir e interpretar tais manifestações: “a construção de espaços mentais acontece num nível cognitivo. [...] O nível cognitivo é distinto da estrutura linguística, do mundo real e dos mundos possíveis”. (FAU-

CONNIER, 1997, p. 36)

De algum modo, a perspectiva do *iceberg*, de Fauconnier (1997), dialoga com os estudos de Vygotsky (1998) acerca do desenvolvimento de uma linguagem mais complexa à medida que o processo cognitivo da criança vai-se desenvolvendo. Para este,

Quando passa a dominar a fala exterior, a criança começa por uma palavra, passando em seguida a relacionar duas ou três palavras entre si; um pouco mais tarde, progride das frases simples para as mais complexas, e finalmente chega à fala coerente, constituída por uma série dessas frases; em outras palavras, *vai da parte para o todo*. Por outro lado, *quanto ao significado, a primeira palavra da criança é uma frase completa. Semanticamente, a criança parte do todo, de um complexo significativo*, e só mais tarde começa a dominar as unidades semânticas separadas, os significados das palavras, e a dividir o seu pensamento, anteriormente indiferenciado, nessas unidades. (VYGOTSKY, 1998, p. 157 – Grifos nossos)

Se, em Vygotsky, a criança, com suas primeiras palavras, evoca, em sua mente, “um complexo significativo”, como se expressasse uma “frase completa”, em Fauconnier, os modelos culturais internalizados são capazes de funcionar como o processo de ir “da parte para o todo”, em se tratando da possibilidade de levar sujeitos a se aprofundarem em conhecimentos complexos, que muitas vezes possuem, mas não os acessam por causa de algum bloqueio. Se esses sujeitos estão inseridos em uma determinada cultura e dominam a sua linguagem, há conhecimentos submersos (tal como na metáfora do *iceberg*), de acordo com suas vivências /experiências, que podem ser ativados de alguma maneira. Na criança, a maturidade linguística será responsável por esse crescimento. Em adolescentes e adultos, ela já existe, porém é bloqueada pelas diversas instâncias do “como dizer”.

Se o processo cognitivo é a chave para a escrita, partindo do pressuposto que a cognição envolve a atenção, a percepção, a memória, o raciocínio, o juízo, a imaginação, o pensamento e a linguagem, todo ser humano, cujas faculdades mentais estejam em funcionamento adequado, tem a possibilidade de dizer algo novo para sua consciência. Em se tratando da escrita, muito há de ser pesquisado até que se compreenda o modo com que o cérebro sintetiza informações e produz as mesclas necessárias para a produção de um sentido inédito por seu construtor do discurso.

Este ensaio tem como base um breve experimento realizado com duas alunas da segunda série do ensino médio. Inicialmente, analisou-se uma redação decorrente de uma atividade escolar, em que as estudantes

deveriam redigir um texto dissertativo-argumentativo sobre a aceitação do corpo pelos adolescentes.

Apesar de uma calorosa discussão sobre o tema em sala de aula, ambos os textos não foram além do senso comum, tornando-se uma mera paráfrase dos textos de apoio pertencentes à proposta solicitada e da reprodução de algumas ideias que surgiram em aula. Para efeito desta apresentação, o trabalho de Carla (nome fictício) será tomado como exemplo. O texto a seguir fora elaborado sob a condição mencionada anteriormente.

A perfeição do imperfeito

Os adolescentes, em sua transição de crianças para adultos, estão mais sujeitos à busca de um corpo ideal. Estão nessa fase de querer se encaixar, descobrir o seu papel aqui. Além disso, estão mais sujeitos à prática do *bullying*. Muitos adolescentes sentem que para ser feliz, é necessário mudar, se adequar à sociedade, como se o marquetim do corpo perfeito exibido na televisão fosse o certo.

Revistas, televisão, panfletos... Mulheres e homens com forma física perfeita, glúteos e peitos ostentando, no caso das mulheres, e nenhuma “imperfeição”, nenhuma espinha, estria, mancha... Isso faz com que o adolescente deseje esse corpo que sequer é real.

A mídia deveria deixar de selecionar e modelar as pessoas, exibir o mesmo que a gente vê nas ruas e no dia a dia. Desse modo, menos adolescentes se sentiriam insatisfeitos e desejando um corpo impossível, e menos adolescentes se submeteriam a cirurgias perigosas e desnecessárias. Eles passariam a se aceitar mais do jeito que são.

A análise dos modelos culturais internalizados do texto acima evidenciou três índices de autoria. Essas marcas foram selecionadas porque se distinguiam do que era abordado pelos textos de apoio. Ainda que algumas delas tivessem sido comentadas na aula em que o tema fora debatido, há de se afirmar que todas fazem parte do universo cultural da estudante. Nesse sentido, evidencia-se a possibilidade de levá-la a aprofundar sua dissertação e dizer algo novo.

Ao solicitar a segunda redação, as explicações do pesquisador à Carla foram sucintas, com o intuito de não provocar interferências, e restringiram-se basicamente às instruções contidas na folha que lhe fora entregue. O comando pedia que a adolescente reescrevesse sobre o mesmo tema da primeira redação, mas que aprofundasse os seguintes aspectos: “perfeição do imperfeito”, “[jovens querem] descobrir seu papel aqui” e “[jovens] estão mais sujeitos à prática de *bullying*”. A proposta a ser desenvolvida trazia uma nova possibilidade: um receptor que não fosse o

professor da escola, o qual tradicionalmente atribuiria uma nota ao trabalho conforme o desempenho da estudante. Com o propósito de trazer à tona mais possibilidades de mesclagens, ainda que no campo de uma situação não real, foi perguntado se a estudante lia alguma revista impressa, como a *Super Interessante*, por exemplo, para que ela se sentisse menos aprisionada por uma moldura pedagógica. Porém, Carla falou que não tinha o hábito de ler textos jornalísticos impressos. Além de livros de ficção, sua leitura se restringe a conteúdos da internet.

A moldura acadêmica foi, então, instaurada, e Carla a respeitou com destreza, ainda que lhe fora dito para não levar em conta o estilo da revista mencionada, já que ela não a conhecia. Contudo, a jovem atende à agenda da situação discursiva (o que dizer, como dizer, para quem dizer), como se pode observar em sua reescrita abaixo. Nota-se, assim, um universo cultural condizente com o da autora, o que pode ser comprovado pelo uso da primeira pessoa, mesmo que seja no plural (estamos acostumados, vemos gente).

A perfeição do imperfeito

Estamos acostumados a ver na mídia como padrão de corpo ideal, glúteos e seios volumosos, barrigas finas e rostos lisos, sem a presença de espinhas, rugas ou qualquer tipo de marca. Entretanto, a realidade não é bem assim. Vemos gente em todos os níveis de magreza e gordura, olheiras e pintas, com seios pequenos ou volumosos. A sociedade se acostumou a olhar para imagem exibida na TV e tomar ela como um exemplo a ser seguido. Ela vem se esquecendo da beleza da variedade, das diferenças, da perfeição do que é imperfeito.

Em meio a essa diversidade de etnias, formas e culturas, a falta de conhecimento do diferente pode vir a gerar uma certa intolerância, a porta de entrada para o *bullying*. Dentro dos padrões de perfeição criados por culturas distintas; o jovem, muitas vezes, não possui mentalidade para se aceitar e aceitar o outro. Dois lados da mesma moeda de exclusão.

Como caímos nessa armadilha? Ou seria melhor perguntar, como saímos dessa armadilha? Talvez a resposta seja procurarmos entender qual o nosso papel aqui.

De acordo com o estudo realizado, todos podem ser autores por conta das subjetividades. Autor, conforme Orlandi (1988, p. 78) é a instância de maior “apagamento” do sujeito, visto que é no modo de dizer padronizado e institucionalizado em que se inscreve a sua responsabilidade por aquilo que diz. A escola é responsável por formalizar o “como dizer”. Nesse sentido, no processo de aquisição dos gêneros textuais, o qual leva ao referido “apagamento”, é fundamental estimular o surgimento da autoria para que, em longo prazo, pesquisadores não se defrontem

com uma realidade em que um dos maiores problemas de redação seja como o detectado por diversos pesquisadores.

Se, de modo geral, a escrita produzida por estudantes do ensino médio revela que grande parte do iceberg, como na metáfora de Fauconnier, está submersa, estimular a reescrita de textos com base nos modelos culturais internalizados encontrados em uma primeira produção é uma maneira estimular a produção de textos mais autorais sem que se busque algo novo por meio da pesquisa. Esse exercício de reescrita pode contribuir, ainda, para melhor desempenho cognitivo e linguístico dos sujeitos que o praticam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad.: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FAUCONNIER, Gilles. *Mental spaces: aspects of meaning constructions*. New York: Cambridge University Press, 1997.

GARCIA, Otton Moacyr. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever aprendendo a pensar*. 26. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 1988.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. Trad.: Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.