

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Luiz Venâncio Rodrigues Aiello

O QUE ESTÁ POR TRÁS

**Articulando categorias filosóficas a conteúdos temáticos em
um curso de redação de Ensino Médio: uma hodologia**

São Paulo, 2019

Luiz Venâncio Rodrigues Aiello

O QUE ESTÁ POR TRÁS

**Articulando categorias filosóficas a conteúdos temáticos em
um curso de redação de Ensino Médio: uma hodologia**

Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia

Orientadora: Prof.^a Livre Docente: Claudia Rosa Riolfi

São Paulo, 2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Aq Aiello, Luiz Venâncio Rodrigues
 O que está por trás / Luiz Venâncio Rodrigues
 Aiello; orientadora Claudia Rosa Riolfi. -- São
 Paulo, 2019.
 253 p.

 Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
 Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de
 Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

 1. Redação. 2. Pesquisa-Ação. 3. Argumentação. 4.
 Pensamento crítico. 5. Senso comum. I. Riolfi,
 Claudia Rosa, orient. II. Título.

Luiz Venâncio Rodrigues Aiello

O que está por trás. Articulando categorias filosóficas a conteúdos temáticos em um curso de redação de Ensino Médio: uma hodologia

Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação, Linguagem e Psicologia

Aprovado em _____

Banca Examinadora

Profa. Livre-Docente Claudia Rosa Riolfi (Orientadora)

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Titular Christian Ingo Lenz Dunker

Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Profa. Dra. Patrícia del Nero Velasco

Centro de Ciências Naturais e Humanas, Universidade Federal do ABC

Assinatura: _____

Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende (suplente)

Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dra. Fraulein Vidigal de Paula (suplente)

Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild (suplente)

Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará

Assinatura: _____

Para Andrea, Bernardo, Cristóvão e Nuno

AGRADECIMENTOS

À minha esposa Andrea Nathan (“minha bandeira de guerra, meu pé de briga na terra, meu direito de ser gente”, como diria Vanzolini), a quem este trabalho pertence tanto quanto a mim;

À Escola Vera Cruz (direção, corpo técnico e corpo discente), terra fértil onde este projeto foi nutrido, amadurecido e colhido;

Às alunas e aos alunos que, generosamente, concordaram em participar desta pesquisa;

À minha orientadora, Prof^a Claudia Riolfi, por me ensinar tudo que sei acerca da pesquisa acadêmica;

À Prof^a Neide Rezende, por me abrir, desde suas aulas na Licenciatura, o caminho de reflexão perene a respeito do ensino de português;

Ao Prof. Christian Ingo Lenz Dunker, meu super-herói intelectual na luta contra o dragão da maldade;

À Prof^a Patricia del Nero Velasco, esteio lógico deste trabalho;

À Prof^a Ana Maria Bergamin, sustentáculo da minha prática na Escola Vera Cruz, pela força e ousadia criadora de sua atuação como coordenadora;

À Prof^a Regina Scarpa, pelo apoio pessoal, institucional e cordial a esta dissertação;

Ao Prof. Gilson Rampazzo, mestre primeiro do ensino de redação, por me ordenar cavaleiro andante de seu exército;

À Luciana Fevorini Rampazzo, pelo apoio e diálogo ininterruptos durante meus primeiros anos lecionando;

À Graça Tottaro, pelo companheirismo e confiança;

À Prof^a. Ausônia Donato, figura fundadora que, ao me nomear “professor”, tornou-me professor; que ao me ensinar a lê-lo, “marcou-me com um sinal” (*signare*);

Ao Colégio Equipe, no qual escolhi entrar aos 16 anos e que nunca mais sairá de mim;

À Renata, Carlos, Gabriela, Emari e todos os colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP) da FEUSP;

A todos os meus professores e àqueles que são e já foram meus alunos.

AIELLO, L.V.R. **O que está por trás. Articulando categorias filosóficas a conteúdos temáticos em um curso de redação de Ensino Médio: uma hodologia.** 2019. 253f. Dissertação. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

RESUMO

A produção de textos argumentativos vem sendo extensamente empregada nas aulas de Língua Portuguesa de nossas escolas nos ciclos do Ensino Fundamental II e Médio, com tal utilização apresentando reflexos nas pesquisas acadêmicas, especialmente aquelas ligadas à linguística textual e à análise do discurso. Essa produção intelectual tem, entretanto, voltado-se sobretudo à dimensão formal da escrita, deixando uma lacuna teórica nas investigações a respeito dos temas de redação argumentativa utilizados e de que ferramentas conceituais, articuladas a quais conteúdos temáticos, poderiam incidir mais efetivamente no desenvolvimento das capacidades críticas – e até formais – dos alunos-redatores. Em vista disso, nesta dissertação apresentam-se os resultados de uma pesquisa-ação concernente ao planejamento e à aplicação de um curso de redação na 1ª série do Ensino Médio de uma escola particular de São Paulo, no qual são articuladas cinco categorias filosóficas “hermenêuticas” – *senso comum, ciência, ideologia, pensamento crítico e inconsciente* – a cinco temas “geradores” de redação, sendo as categorias e os temas assim nomeados devido ao seu potencial de sustentação de um olhar analítico e interpretativo que capacite os estudantes ao enfrentamento de propostas diversas de escrita argumentativa. O percurso investigativo parte de uma reflexão acerca de temas de redação utilizados em livros didáticos, Fuvest e ENEM; procede à busca de conteúdos temáticos também em material didático de filosofia, chegando então à escolha das categorias e temas a serem empregados no planejamento e na aplicação do curso. Nele, são acompanhados três rapazes e três moças de idades entre 14 e 15 anos, com graus diferentes de proficiência redatora. Para a fundamentação teórica do trabalho, tanto na elaboração das aulas quanto na análise e interpretação dos dados obtidos, são utilizados os estudos linguísticos (indo da linguística textual à estilística), a filosofia (especialmente no que concerne à lógica e à teoria crítica frankfurtiana) e alguns elementos da psicanálise. Os resultados da investigação demonstram que os deslocamentos nas capacidades críticas e formais do(a)s aluno(a)s ocorreram em todos os casos analisados – com a exceção de um estudante que saiu da escola no meio do ano letivo – ; e que a mensuração da amplitude desses deslocamentos, aliada à identificação de eventuais elementos faltantes para sua potencialização, podem indicar caminhos a serem trilhados na sequência do trabalho de escrita com esses e outros estudantes.

Palavras-chave: Redação. Pesquisa-Ação. Argumentação. Pensamento crítico. Senso comum

AIELLO, L.V.R. **What is behind it. Articulating philosophical concepts to thematic contents in a high school writing course: a hodology.** 2019. 253f. Thesis (Master's Degree). Faculty of Education, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

ABSTRACT

The production of argumentative texts has been extensively used in the Portuguese Language classes of our primary and secondary schools, with such use showing reflexes in academic research, especially those related to textual linguistics and discourse analysis. This intellectual production has, however, focused mainly on the formal dimension of writing, leaving a theoretical gap in the investigations about the topics of argumentative writing used and about what conceptual tools, linked to which thematic content, could more effectively influence the development of critical – and even formal – capabilities of student-writers. In this thesis we present the results of an action research concerning the planning and application of a writing course in the 1st grade of a private school in São Paulo. In this course, five “hermeneutic” philosophical concepts – *common sense, science, ideology, critical thinking* and *unconscious* – are articulated to five generative themes of writing (the concepts and themes being thus named because of their potential to support an analytical and interpretive view that enables students to cope with several proposals of argumentative writing). The investigative path starts from a reflection on writing topics used in textbooks, Fuvest and ENEM; proceeds to the search of thematic contents also in didactic material of philosophy, arriving at the choice of the philosophical concepts and themes to be used in the planning and the application of the writing course. In it, three boys and three girls of ages between 14 and 15 years old are observed, with different degrees of writing proficiency. For the theoretical basis of the work, both in the elaboration of the classes and in the analysis and interpretation of the obtained data, we use the Linguistic Studies (from Textual Linguistics to Stylistics), Philosophy (using mainly the Logic and the Critical Theory developed at Frankfurt School) and some elements of Psychoanalysis. The results of the investigation demonstrate that the displacements in the critical and formal capacities of the apprentices occurred in all cases analyzed – with the exception of a student who left school in the middle of the school year – ; and that the measurement of the amplitude of these displacements, together with the identification of possible missing elements for their potentialization, can indicate paths to be followed in the sequence of writing work with these and other student.

Keywords: Writing. Action Research. Argumentation. Critical Thinking. Common Sense

Listra de Quadros

Quadro 1 –	Descrição dos participantes da pesquisa	33
Quadro 2 –	Planejamento de artigo de opinião de Latife Munir	77
Quadro 3 –	Texto manuscrito de Diogo Agostino com exemplo de correção indicativo-classificatória	79
Quadro 4 –	Comparativo de textos de Antonio Zurlini	119
Quadro 5 –	Grade de correção da redação final de Antonio Zurlini	129
Quadro 6 –	Comparativo de textos de Bianca Mendonça	131
Quadro 7 –	Grade de correção da redação final de Bianca Mendonça	139
Quadro 8 –	1º Comparativo de textos de Diogo Agostino	141
Quadro 9 –	2º comparativo de textos de Diogo Agostino	142
Quadro 10 –	Comparativo de textos de Francisco Gonzales	155
Quadro 11 –	Grade de correção da redação final de Francisco Gonzalez	163
Quadro 12 –	Comparativo de textos de Julia Kirchner	165
Quadro 13 –	Comparação entre os textos de Latife Munir (1ª e 2ª estação)	179
Quadro 14 –	Texto da 3ª estação de Latife Munir	180
Quadro 15 –	Edifício argumentativo do 1º parágrafo do último texto de Latife Munir	188
Quadro 16 –	Grade de correção da redação final de Latife Munir	203

Lista de abreviaturas

A	Argumento
C	Conclusão
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Fuvest	Fundação Universitária para o Vestibular
P	Premissa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: CRISE NA LINGUAGEM? UMA INQUIETAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS	26
1.1. Surgimento da inquietação que me trouxe a esta pesquisa	26
1.2. Mas haveria, efetivamente, uma <i>crise</i> ?	27
1.3 Primeiras escolhas da pesquisa-ação	29
1.3.1 A escola	29
1.3.1.1. <i>Princípios metodológicos da escola</i>	30
1.3.1.2. <i>Os participantes da pesquisa</i>	31
CAPÍTULO 2: EM BUSCA DE UM MÉTODO	34
2.1. Em busca de massa crítica sobre meu tema de pesquisa	34
2.2. Tentando encontrar temas e descobrir princípios subjacentes à sua escolha em material didático de língua portuguesa	35
2.3. Os livros de português	36
2.4. Os livros de filosofia	38
2.5. Procurando padrões no material didático	40
2.6. Procurando padrões nos temas de redação de Fuvest e ENEM	44
2.6.1. Fuvest: “ <i>disserte sobre...</i> ”	45
2.6.2. ENEM: como resolver o problema x?	48
2.6.3. O diálogo da minha pesquisa com a matriz de referências do ENEM	49
2.6.4. Como essa matriz de referência do ENEM se traduz em temas de redação	50
2.7. De volta à função formativa da escola	51
2.8. De volta aos temas e categorias hermenêuticas	52
CAPÍTULO 3: MÉTODO ELABORADO PARA O CURSO DA PESQUISA-AÇÃO	53
3.1. As categorias hermenêuticas escolhidas para o trabalho prático na pesquisa-ação	53
3.2. Os “temas geradores” de redação escolhidos para a pesquisa-ação	60
3.3. Relato de como transcorreu o curso	61
3.4. Frente formal do curso	76
3.4.1. O ordenamento dos gêneros em uma macrossequência didática	80
CAPÍTULO 4: MÉTODO ELABORADO PARA A ANÁLISE DE DADOS	86
4.1. O <i>corpus</i> e os três vieses de análise de textos	86
4.2. O viés lógico	88
4.3. O viés ideológico	92
4.3.1. Os testes para medição de criticidade na tradição anglo-saxã	93
4.3.2. Observação da acuidade de crítica à ideologia e seus possíveis deslocamentos nos textos escritos pelos participantes da pesquisa-ação	95
4.4. O viés estilístico-psicanalítico	102

CAPÍTULO 5: HODOLOGIA: ANÁLISE DE DESLOCAMENTOS	117
5.1. Antonio Zurlini	117
5.1.1. Leitura lógica da produção textual de Antonio Zurlini	120
5.1.2. Leitura ideológica da produção textual de Antonio Zurlini	124
5.1.3. Leitura estilístico-psicanalítica da produção textual de Antonio Zurlini	124
5.2. Bianca Mendonça	129
5.2.1. Leitura lógica da produção textual de Bianca Mendonça	131
5.2.2. Leitura ideológica da produção textual de Bianca Mendonça	135
5.2.3. Leitura estilístico-psicanalítica da produção textual de Bianca Mendonça	138
5.3. Diogo Agostino	139
5.3.1. Leitura da 1ª estação da produção textual de Diogo Agostino	143
5.3.2. Como escolher a 2ª estação de Diogo Agostino?	151
5.3.3. A recusa de Diogo	153
5.4. Francisco Gonzales	154
5.4.1. Análise lógica da produção textual de Francisco Gonzales	155
5.4.2. Leitura ideológica da produção textual de Francisco Gonzales	160
5.4.3. Leitura estilístico-psicanalítica da produção textual de Francisco Gonzales	162
5.5. Julia Kirchner	164
5.5.1. Leitura lógica da produção textual de Julia Kirchner	166
5.5.2. Leitura ideológica da produção textual de Julia Kirchner	171
5.5.3. Leitura estilístico-psicanalítica da produção textual de Julia Kirchner	175
5.6. Latife Munir	178
5.6.1. Leitura lógica da produção textual de Latife Munir	181
5.6.2. Leitura ideológica da produção textual de Latife Munir	192
5.6.3. Leitura estilístico-psicanalítica da produção textual de Latife Munir	199
CONSIDERAÇÕES FINAIS	204
Em que sentido e intensidade ocorreram os deslocamentos?	204
A funcionalidade dos óculos de “ver o que está por trás” e sua possível incidência sobre aspectos formais do texto	206
Caminhos próprios dos alunos ou caminho do professor?	209
Objetivos cumpridos? Para onde seguir?	210
REFERÊNCIAS	212
APÊNDICES	222

INTRODUÇÃO

O mestre cujo oráculo está em Delfos não declara, não oculta, mas dá sinais.
(HERÁCLITO, fragmento 93, apud Luiz Alfredo Garcia-Roza, 1990, p. 53)

Certa vez, quando eu começava a dar aulas de redação na escola na qual eu mesmo cursara o Ensino Médio e vivia as primeiras inquietações frente à produção escrita de meus alunos, fui pedir conselhos àquele que fora meu professor da mesma disciplina, na mesma instituição, quase vinte anos antes. Ele então me contou uma história a respeito do que significa ser professor de redação: quando criança, um dia recebeu na aula de português do primário a tarefa de escrever um texto inspirado numa gravura mostrada pela professora. A imagem continha uma casinha com uma moita ao lado, um burrico pastando em frente e uma estrada estendendo-se ao fundo. Quanto ao exercício de escrita, tratava-se da clássica “composição inspirada numa figura”, que perpassou a infância de grande parte dos nossos pais e avós.

O futuro mestre, então com oito anos, não se fez de rogado: escreveu uma história policial na qual havia muito sangue, um cadáver no chão e facínoras fugindo em disparada. Ganhou nota zero; mas ao ter seu texto devolvido e ser indagado pela professora sobre que espécie de loucura havia gerado aquela história que em nada correspondia à imagem, vingou-se respondendo: - *Na verdade, eu escrevi sobre a figura. A poça de sangue estava atrás do burrico; o cadáver do homem estava atrás da moita; e os bandidos fugindo pela estrada estavam encobertos pela casa. A senhora é que não sabe ver o que está por trás.*

O então garoto talvez não tenha se dado conta, mas, em sua sorte de principiante, parece ter relado ali na noção grega de *alétheia* (GARCIA-ROZA, 1990): “verdade” enquanto “desvelamento” e “decifração”; aquela que, como coloca Garcia-Roza (GARCIA-ROZA, 1990, p.8-10), “jamais é dada. A boa vontade, que acolhe o dado enquanto tal, abriga-se na quietude e na miopia da certeza, os fatos do nosso cotidiano [...] não nos oferecem essa verdade já pronta, mas dissimulada porque distorcida”. Enfim, verdade do desejo, de *poiésis*¹, “desvelamento” e ao mesmo tempo “invenção” do que estava por trás da figura utilizada pela professora.

Inadvertidamente, o garoto talvez também tenha demonstrado ali o embrião de sua criticidade, que tomou forma na transgressão criativa com que torceu a seu favor a proposta de redação; pois, se há uma pergunta-chave da crítica e do Esclarecimento (KANT, 1974, p. 100-

¹ Segundo Souza (2007, p. 87): “poiésis traduz-se por fabricação, confecção, preparação, produção. Criação [...] no sentido grego de gerar e produzir dando forma a partir de uma matéria preexistente e ao mesmo tempo prenhe de potencialidades”.

117) inaugurados no final do século XVIII, esta talvez seja: “como não ser governado [mandado, tutelado]? Ou como não ser governado assim, por isso, em nome desses princípios, em vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos?” (FOUCAULT, 1990, p. 3).

Mas se o menino talvez não tenha entendido o que fez, o mestre de algumas décadas depois tinha certeza de que, sendo o Esclarecimento e o desvelamento de sentidos a obsessão da Razão e do Pensamento Crítico há séculos, temos enquanto educadores a chance e mesmo a obrigação ética de resistir à dessimbolização² pela qual passa atualmente a nossa cultura; e que, malgrado a dificuldade da tarefa, nós, professores de redação, somos parte importante nesse “exército de Brancaleone” da “resistência individual e coletiva, uma resistência através da razão, da cultura, da educação e da arte”. (PUCCI, 1995, p. 33-34).

Para ser professor de redação e promover efetivamente o desenvolvimento das capacidades de escrita dos estudantes seria mister, então, ensinar a ver *o que está por trás*. Por esse motivo, nesta dissertação em que tomo como objeto de interesse o ensino-aprendizagem da escrita argumentativa, procuro analisar os resultados de uma pesquisa-ação³ na qual tentei ajudar estudantes da 1ª série do Ensino Médio de uma escola particular de São Paulo a ver *o que está por trás* por meio de duas lentes principais: 1) certas categorias filosóficas que pudessem lhes auxiliar na tarefa de decifração dos fenômenos socioculturais propostos como temas de redação; 2) determinados conteúdos temáticos elaborados a partir de seu caráter “gerador” – ou de seu potencial de mobilização de afetos, de funcionamento como portas de acesso às contradições centrais de nossa época e convocações aos estudantes para enfrentá-las por meio da produção textual. Promovendo a intersecção dessas duas lentes, pretendi a criação de “óculos” traduzidos em um ferramental analítico-interpretativo de:

Reflexão imanente⁴ no âmbito da racionalidade, visando expor como contradições as experiências travadas, tornando-as “conscientes”, isto é, *jogando os conceitos contra a realidade*, e revelando por esta via nexos com

² Para Dufour (2005, p. 38), “no centro dos discursos do sujeito se encontra [...] instalada uma figura [um Grande Sujeito], isto é, um ou uns seres discursivos nos quais o sujeito crê como se fossem reais – deuses, diabos, demônios, seres que, diante do caos, asseguram para o sujeito uma permanência, uma origem, um fim, uma ordem”. Segundo o autor, estaríamos passando, atualmente, por um processo histórico de “diluição” do Grande Sujeito ou de *dessimbolização* e reconfiguração do sujeito no seio do Outro, que será novamente abordado mais à frente nesta dissertação.

³ Tomo pesquisa-ação na acepção de Tripp (2005, p. 447), segundo a qual trata-se de uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática, com as técnicas de pesquisa atendendo aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica (enfrentamento da revisão pelos pares quanto a procedimentos, significância, originalidade, validade etc.).

⁴ Para Rouanet (1983, p. 104), “a crítica imanente mergulha no objeto, procurando examinar seu conteúdo de verdade, à luz de sua interação com o todo”, em oposição à crítica transcendente, na qual “o objeto cultural é visto do exterior, a partir de uma posição acima e além da cultura, como se o observador estivesse situado num ponto de Arquimedes que lhe permitisse avaliar o lugar social de cada momento da cultura sem nela estar inserido” (ROUANET, 1983, p. 103).

a verdadeira essência dos homens como realidade racional. (MAAR, 1995, p. 79)

Se, porém, ofereci aos rapazes e moças óculos para que percebessem nexos em meio à confusão, falta de sentido e velocidade do nosso tempo, o que esperei que enxergassem através das lentes não foi “a” verdade – que onde está (?), ninguém sabe, ninguém viu – , mas os sentidos próprios que pudessem criar para compreender os fenômenos abordados; ou, como queria Paulo Freire, as conclusões resultantes de seu próprio ato de *ler o mundo* (FREIRE, 1994, p. 27-38).

Não se tratou, portanto, de oferecer “pronta” uma *Weltanschauung* (FREUD, 1932-1936/2017, p. 106-123) ou cosmovisão que desse sentido artificial à falta de sentido das coisas; mas de ajudar os estudantes a, criticamente, (escre)ver sentidos seus, menos baseados na *doxa* (opinião, certeza subjetiva) do que na *epistème* – um saber verificável, ligado às verdades científicas de nossa época, mesmo que também criticável (JAPIASSU; MARCONDES, 1996; ABBAGNANO, 2007).

A partir dos frutos textuais produzidos pelo(a)s aluno(a)s, dispus-me ainda a verificar o que aconteceu com suas capacidades de escrita ao longo do percurso. Por isso é que proponho nesta dissertação uma espécie de *hodologia*. Segundo Careri (2013), a palavra deriva do grego *hodos* (estrada, caminho, viagem) e foi criada pelo psicólogo experimental Kurt Lewin (1890-1947) “para caracterizar o ‘espaço vivido’ em que um indivíduo se situa no seu ambiente” (CARERI, 2013, p. 19), sendo depois reutilizada pelo artista John Brinckerhoff Jackson (1909-1996) para a apreensão de deslocamentos humanos pelas paisagens. Diz Careri que “a hodologia privilegia, com efeito, o caminhar em vez do caminho, o ‘senso da geografia’ antes do cálculo métrico” (CARERI, 2013, p. 19-20); ou seja: a hodologia se articula às “errâncias”.

Isso colocou-me frente ao paradoxo do qual derivou, enfim, minha pergunta de pesquisa: se, assim como na hodologia, percursos escolares caracterizam-se pela irregularidade e singularidade, ainda mais quando concernem a algo tão individual quanto a escrita, seria eu capaz de transcender a mera avaliação escolar traduzida na atribuição de notas e ainda assim “mensurar” as caminhadas dos estudantes? Em outras palavras: *como verificar desenvolvimento no pensamento crítico e nas capacidades formais de escrita de alunos de 1ª série de Ensino Médio de uma escola particular de São Paulo em textos argumentativos redigidos por eles ao longo de um ano letivo?*

Não fugindo, mas enfrentando esse paradoxo de duas faces – a) descobrir / inventar o que está por trás e ajudar outros a fazê-lo implica uma violência ao senso comum na medida

em que esse se apega à evidência do dado imediato (GARCIA-ROZA, 1990, p. 10); b) é impossível medir com exatidão as errâncias percorridas pelas escritas de estudantes durante um ano letivo, mas obrigatório tentar fazê-lo em prol da investigação científica – ; enunciação que meu principal *objeto* de investigação foram, portanto, os *deslocamentos* das capacidades redatoras dos jovens acompanhados.

Assim, se meu método passou pela elaboração e aplicação da pesquisa-ação que deu ensejo a um curso de redação de 1ª série de Ensino Médio, sua etapa seguinte consistiu na “observação hodológica” da escrita dos seis alunos participantes. Os deslocamentos em suas capacidades redatoras, tomando como marcos textos produzidos no início, final e em alguns casos no meio do ano letivo de 2018, são analisados e interpretados nesta dissertação em três dimensões – que podem, em alguma medida, ser comparadas aos três níveis de leitura de texto mobilizados por campos teóricos como a semiótica de filiação greimasiana (Cf. BARROS, 2008); sem, no entanto, corresponderem estritamente a eles⁵:

1) Uma dimensão lógica, tomando a *lógica* define coloca Velasco (2010, p. 18), enquanto “saber dedicado aos princípios e métodos do raciocínio, [...] atentando para o encadeamento das sentenças de determinada língua”. Tal dimensão está calcada sobretudo na lógica informal e em sua aplicabilidade aos estudos de argumentação, traduzindo-se na identificação das estruturas argumentativas (premissas e conclusões) dos textos dos estudantes.

2) Uma dimensão estilístico-psicanalítica, calcada na estilística e em categorias como *língua espraiada* (RIOLFI, 2015), *trabalho da escrita* (RIOLFI, 2003), *indícios de autoria* (POSSENTI, 2002) e na identificação de certas *posições subjetivas ao escrever* (RIOLFI; MAGALHÃES, 2008). Nesta dimensão, procurei aferir se houve deslocamentos no estilo de redação dos estudantes enquanto manifestação da subjetividade, na medida em que tais deslocamentos pudessem se traduzir em (trans)formações apreensíveis por meio de marcas discursivas.

⁵ Para resumir a noção de percurso gerativo de sentido (baseada na semiótica greimasiana), usada para a análise de textos de qualquer gênero, mas sobretudo narrativos, Barros (2008, p. 188) coloca: “a) o percurso gerativo vai do mais simples ao mais complexo e concreto [...]; b) são determinadas três etapas no percurso, podendo cada uma delas ser discutida e explicada por uma gramática autônoma, muito embora o sentido do texto dependa da relação entre os níveis; c) a primeira etapa do percurso, a mais simples e abstrata, é o nível fundamental e nela a significação se apresenta como uma oposição semântica; d) no segundo nível, o narrativo, organiza-se a narrativa do ponto de vista de um sujeito; e) finalmente, a terceira etapa, a mais complexa e concreta, é a discursiva, em que a organização narrativa vai-se tornar discurso, graças aos procedimentos de temporalização, espacialização, actorialização, tematização e figurativização, que completam o enriquecimento e a concretização semântica [...]”. Acrescente-se que a noção de percurso gerativo de sentido é mobilizada e brilhantemente adaptada para utilização em material de ensino de leitura e escrita por Platão e Fiorin em livros didáticos já célebres, como seu **Para entender o texto** (FIORIN, 1999). Para uma abordagem teórica mais acadêmica, vide Barros (2002).

3) Uma dimensão crítica, baseada especialmente na Teoria Crítica frankfurtiana, ficando, no que concerne a esta, circunscrita especialmente a obras de Horkheimer, Adorno⁶ e seus comentadores. Aqui, cabe uma explicação.

Ela é necessária por haver, hoje, certa confusão quando se fala de “pensamento crítico” em educação. Segundo Carvalho (2013, p. 120), “em livros didáticos, propostas pedagógicas e mesmo em discursos difusos de professores e instituições escolares, em que pesem enormes divergências, o ideal do desenvolvimento do ‘pensamento crítico’ há algumas décadas parece ser praticamente unânime”; e conforme lembra Velasco (2015), desde a década de 1990 esse tipo de jargão aparece inclusive nos documentos oficiais (vide inciso III do artigo 35 da seção IV – do Ensino Médio – da LDB de 1996). Porém, coloca Carvalho (2013, p. 120) que o “aparente consenso parece se dissipar completamente se examinarmos, em cada caso, o que seria ‘desenvolver o espírito crítico’ do aluno ou qual deveria ser o papel dos conteúdos escolares e das práticas pedagógicas nesse desenvolvimento”.

Acredito que, se há nebulosidade cercando atualmente a noção de “pensamento crítico”, isso indica, além de seu esvaziamento semântico, uma tendência à anulação de suas potencialidades políticas, fazendo-se urgente uma repolitização dessa categoria por meio do restabelecimento de suas conexões com a tradição filosófica iluminista iniciada por Kant, continuada por Hegel, Marx, pelos frankfurtianos e chegando mais recentemente a vários outros pensadores: uma tradição que não abre mão da razão vista enquanto instrumento de emancipação do homem⁷.

Por isso compreenderei, neste trabalho, *pensamento crítico* como um conjunto de operações mentais analíticas e interpretativas aplicadas pelo sujeito aos objetos buscando a negação do senso comum e a identificação das bases lógicas, ideológicas, psicológicas e materiais dos discursos, tendo no horizonte o enfrentamento reflexivo dos obstáculos que se interpõem entre o homem, sua emancipação e o devir das coisas – não apenas como são, mas como podem, eventualmente, vir a ser.

Talvez tenha morado exatamente aí, no *devir*, o fiel da balança da opção teórica que fiz pela Teoria Crítica e pela adoção da lógica não como meu principal ferramental de prática e análise, mas como um dos ferramentais que usei; pois a experiência como professor de redação tem me mostrado que escrever textos argumentativos é, mais do que *descrever* objeto(s) ou

⁶ Baseei-me sobretudo em: Adorno (1995); Adorno; Horkheimer (2006); Horkheimer (1983); Nobre (2004); Pucci (1995) e Rouanet (1983).

⁷ Veremos, no capítulo 2, inclusive, como nos poucos padrões encontrados em propostas de redação dissertativa que analisei, a perspectiva emancipatória é premente.

fenômenos, enxergar “o que existe da perspectiva do novo que ainda não nasceu, mas que se encontra em germe no próprio existente”. (NOBRE, 2004, p. 10).

Para isso, a utilização da lógica é, evidentemente, incontornável, na medida em que, conforme defende Velasco (2015, p. 237), “aspectos lógico-argumentativos são microcompetências fundamentais para o fomento do pensamento crítico” e:

[...] a competência argumentativa [...], embora não suficiente, caracteriza-se como imprescindível à elaboração e posterior aperfeiçoamento da capacidade de pensar com criticidade: de examinar racionalmente sem pré-conceitos ou pré-julgamentos; de avaliar cuidadosamente valores, ideias, comportamentos, costumes, conhecimentos; de julgar e deliberar. (VELASCO, 2015, p. 239)

Entretanto, tomo a lógica como um momento da crítica (assim como a lógica, a crítica e o estilo são vistos nesta dissertação como dimensões nas quais pretendi que meus alunos se deslocassem), já que

A escola deve [...] ter compromisso com a constituição das estruturas mentais, com a formação de sujeitos capazes de operar formalmente [*ou seja, com a lógica*] para que se criem as condições necessárias à tomada de consciência e, de forma articulada com a prática, se dê a ruptura com o caráter ideológico, mistificador de uma racionalidade que desumaniza [*o que nos obriga, portanto, a ir além da lógica*]. (PRESTES, 1995, p. 98)

Ou seja: para tentar fugir de seu ranço ideológico, qualquer pensamento (mesmo crítico), necessariamente ideológico já que produzido dentro da cultura – e da ideologia –, deve conter inalienavelmente uma dimensão de crítica da cultura e crítica da ideologia (*Ideologiekritik* e *Kulturkritik*, como queriam Adorno e Horkheimer). Isso porque o pensamento crítico nunca se traduz em uma “crítica em abstrato” – como muitas vezes estudos e mesmo “testes” para mensuração de pensamento crítico tendem a sugerir⁸ –, mas sempre em crítica referida a algum objeto que, de uma maneira ou de outra, a recorte, influencie, determine. Foucault o confirma quando diz que “a crítica existe apenas em relação a outra coisa que não ela mesma” (FOUCAULT, 1990, p. 2); e Butler o reafirma dizendo que “crítica é sempre crítica de alguma prática institucionalizada, um discurso, uma epistème, uma instituição. Sendo assim, ela perde seu caráter básico no momento em que, abstraída de sua operação constitutiva, é posta em isolado como prática puramente generalizável” (BUTLER, 2013, p. 159).

⁸ Há, por exemplo, testes como o *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal* e o *Cornell critical thinking test, level X*. Irei abordá-los no capítulo 4 desta dissertação.

Não obstante, retornando à lembrança de que os dados a serem lidos nesta dissertação foram produzidos em um curso de redação, cabe-me ainda explicar como, nele, ofereci aos participantes as duas já referidas “lentes” para auxiliar na “leitura de mundo”: 1ª) o conjunto de categorias filosóficas que chamei de “hermenêuticas” por seu potencial de análise e interpretação dos fenômenos abordados como temas; 2ª) o conjunto de conteúdos temáticos doravante chamados de “temas geradores de redação”.

Nomeei essas duas “lentes” como tal por inspiração do filme *Guia pervertido da Ideologia*⁹ (FIENNES, 2012), protagonizado pelo filósofo esloveno Slavoj Žižek. Nele, Žižek comenta um filme B norte-americano chamado *They Live* no qual o protagonista, John Nada, encontra óculos com os quais consegue ver *o que está por trás* das mensagens publicitárias, das capas de revistas, do dinheiro, das aparências... não necessariamente atingindo a “verdade”, mas encontrando um sentido próprio (ou próprio da fantasia do diretor, o nada convencional John Carpenter). Foi essa descoberta / invenção de sentidos um pouco do que pretendi que fosse realizado pelo(a)s aluno(a)s com a adoção das categorias de *senso comum, ciência, ideologia, pensamento crítico e inconsciente* e dos “temas geradores de redação”. No capítulo 4, detalharei tais escolhas. Por enquanto, porém, cabe-me esclarecer porque essas categorias e não outras; e descrever brevemente os temas geradores que elaborei.

Primeiramente, a razão da escolha das categorias citadas está em serem elas altamente explicativas de relações complexas constitutivas da sociedade e cultura atuais; ou, conforme já esbocei, no seu potencial hermenêutico. A respeito da necessidade de uma “hermenêutica” para uma educação crítica, diz Pucci (1995, p. 53):

[...] ganha importância científica e pedagógica a arte da *hermenêutica*, ou seja, a capacidade de, através da educação, da psicologia, do esclarecimento, decifrar os sinais sombrios do tempo, [...] conduzir para as luzes as manifestações dolorosas dos irracionalismos, interpretar a história contraditória dos homens. A *hermenêutica* é a tentativa de verter em forma de indicativos para o presente as interrogações e exclamações do passado.

Em segundo lugar, cabe lembrar que, ainda que altamente explicativas, as cinco categorias não esgotam em si os possíveis sentidos dos fenômenos abordados; antes, permitem a construção de sentidos vários e individuais, algo fundamental para a constituição tanto da

⁹ Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=CMRM_bfCBig&list=PLod6sJU7EkzoUKPgzTZB0AC09pkn40UIZ>. Acesso em: 18 jun. 2018.

subjetividade quanto da coletividade democrática. Isso tem valor na medida em que, como coloca Adorno, penso ser a educação

[...] não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira¹⁰. [...] Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 1995, p. 141)

Em terceiro lugar, lembremo-nos de que as categorias de *senso comum*, *ciência*, *ideologia*, *pensamento crítico* e *inconsciente* são amplas a ponto de cobrir grande parte dos fenômenos da sociedade e da cultura propostos como temas de redação argumentativa; e são poucas, ficando passíveis de utilização ao longo de um ano letivo (desde que passando adequadamente por um processo de “didatização” e adaptação ao uso com alunos dessa etapa da escolarização).

Além disso, elas se ligam a um modelo crítico canônico (a Teoria Crítica), provado e aprovado nos estudos ligados à Educação; e fogem das soluções fáceis e de uma falsa “neutralidade”, sobre as quais diz Nobre (2004, p. 33):

Esses [...] princípios fundamentais da Teoria Crítica [...] excluem tanto aqueles teóricos que constroem modelos abstratos de sociedades perfeitas (e que nessa vertente intelectual são chamados de utópicos ou normativistas) como aqueles que pretendem reduzir a tarefa da teoria a uma descrição neutra do funcionamento da sociedade (chamados de positivistas).

Outro ponto a ser destacado é que as cinco categorias são capazes de identificar alguns dos principais véus / obstáculos que se interpõem entre o homem e sua emancipação, “cabendo à teoria o exame do existente não para descrevê-lo simplesmente, mas para identificar e analisar a cada vez os obstáculos e as potencialidades de emancipação presentes em cada momento histórico” (NOBRE, 2004, p. 34); e constituem não uma crítica em abstrato, mas verdadeiras *Kulturkritik* e *Ideologiekritik*. Ademais, contemplam objetivos educacionais constitutivos de um projeto de país (vide *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, de 20 de Dezembro

¹⁰ Devemos tomar cuidado com o que entendemos por “consciência verdadeira” e afastar logo de início a interpretação de que Adorno esteja se referindo a uma possível verdade absoluta no sentido platônico. Versando sobre a própria Teoria Crítica, diz Sérgio Paulo Rouanet (1989, p. 73) que “dissipar a falsa consciência não significa mais confrontar os fantasmas da ideologia com a solidez da realidade, mas redescobrir, em primeira instância, a própria realidade, da qual a fachada unidimensional constitui a contrafação. Chegar a essa realidade significa desprender o virtual [...], liberar a dimensão (reprimida) do possível. Desfazer a falsa consciência significa, assim, confrontar o Ego, não com o real, mas com o virtual, que este real decalca e dissimula”.

de 1996, inciso III, Artigo 35, Seção IV – Do Ensino Médio – “uma das finalidades da etapa terminal da educação básica consiste no aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”); e dialogam com objetivos do Ensino Médio expressos indiretamente na matriz de referências do ENEM: a construção das competências de “compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar propostas” (BRASIL, 2012).

Não faria sentido, porém, utilizarmos óculos de uma lente só. Aí entra a segunda lente do curso da pesquisa-ação: os *temas geradores de redação*. Eles foram elaborados por mim não apenas segundo sua popularidade ou vocação polêmica na ordem do dia (como acontece, por exemplo, com alguns dos conteúdos temáticos que veremos, no capítulo 2, fazer parte de livros didáticos de língua portuguesa); mas a partir de seu potencial de expressão das contradições centrais da vida dos jovens de nossa época e de seu poder de mobilização de afetos (ou seja, de seu caráter “gerador” de reflexão e de engajamento na escrita). Nas contradições, fissuras e falhas a serem elaboradas e enfrentadas por meio da produção textual moram os temas pois, como coloca Maar (1995, p. 79),

[...] a educação crítica só poderia se efetivar nos termos da “reconstrução crítica” da racionalidade social, revelando a deformação que produz em face da sua reificação, e conduzindo-a a uma clara exposição de suas contradições, e, por esta via, apreendendo nela as possibilidades alternativas.

Para se articularem às cinco categorias hermenêuticas eleitas, elaborei então, inspirado em Freire (1976, 2015) cinco temas (devendo ressaltar, evidentemente, todas as diferenças existentes entre a concepção de “tema gerador de redação” que proponho e o conceito de “tema gerador” na obra do patrono da educação brasileira). Os “temas geradores de redação” contêm, como já vimos, contradições centrais do nosso contexto histórico-social e têm sua fecundidade relacionada a um caráter controverso – vide Mendoza (2016), que faz um levantamento da fortuna crítica sobre o que chama de “temas controversos”.

Diz Mendoza (2016) que “tema controverso” é aquele considerado importante por grande número de pessoas, demandando juízos de valor, implicando interesses divergentes e envolvimento emocional. O autor coloca que, para descobrir os temas controversos de determinado contexto, deve-se mapear em que medida um assunto está “vivo” na escola, nos discursos de alunos, professores e materiais didáticos; e, especialmente, seu potencial pedagógico, como alicerce da construção de capacidades de análise e interpretação do mundo e de criação de saberes éticos.

Vejo também como “temas geradores de redação” aqueles calcados em *situações-limite* – desafios teóricos, práticos e existenciais, necessariamente oriundos das condições reais de vida dos estudantes (seus cotidianos, conflitos, dúvidas, desejos, medos) e que tomam a forma de contradições que pedem, para sua resolução teórica e prática, a mobilização de conhecimentos de áreas diversas, a organização e hierarquização desses conhecimentos e a descoberta de possibilidades de saída ou superação do obstáculo.

Os cinco temas fizeram parte de cinco blocos temáticos correspondentes, cada um, a um módulo do curso de Redação. Os três primeiros módulos tiveram ensejo no 1º semestre do ano letivo de 2018, e os dois últimos no segundo semestre. No capítulo 3, descrevo cada módulo detalhadamente, assim como no Apêndice 1 exponho o plano de curso passo a passo. Devo lembrar que cada tema contou não apenas com uma, mas com várias propostas de redação a comporem algumas sequências didáticas, como veremos nos capítulos 3, 4 e 5. Os cinco “temas geradores” foram¹¹: 1) *a ciência contra o senso comum*; 2) *intolerância*; 3) *manipulação da informação*; 4) *o politicamente correto*; e 5) *“pitfall reflexivo”*.

No 1º bloco temático do curso de redação desta investigação, foram trabalhados, de início, procedimentos retóricos que proporcionassem aos estudantes a construção de argumentos distantes de um caráter falacioso. Em seguida, conteúdos temáticos não científicos – tais como o criacionismo e o terraplanismo – foram articulados às categorias de *ciência* e *senso comum* para que os alunos pudessem compreender o recurso ao espírito científico como um dos alicerces da construção de textos argumentativos efetivamente calcados na racionalidade. No âmbito formal¹² desse bloco do curso, foram utilizados como gêneros textuais o comentário argumentativo e a resenha crítica.

No 2º tema gerador – *intolerância* – foi trabalhado, como principal conteúdo temático articulado à categoria hermenêutica de *ideologia*, o renascimento do ódio ao “diferente”, fosse esse “diferente” uma pessoa estrangeira, de orientação sexual diversa ou de outro partido político. Os gêneros textuais utilizados foram a resenha crítica e o artigo de opinião.

No 3º tema gerador, as categorias hermenêuticas já trabalhadas foram articuladas a conteúdos relativos à produção, divulgação e apropriação da informação jornalística para fins diversos. O gênero textual foi o artigo de opinião. Já no 4º tema gerador, conteúdos temáticos tais como o humor politicamente incorreto foram articulados tanto às categorias hermenêuticas já vistas quanto à categoria de *inconsciente*; e no último tema gerador, foi realizada uma espécie

¹¹ No capítulo 3 desta dissertação, ao descrever o curso de minha pesquisa-ação, tratarei mais detalhadamente da elaboração de tais temas e das formas segundo as quais eles se articulam às cinco categorias filosóficas já citadas.

¹² Tratarei detalhadamente também da dimensão formal do curso no capítulo 3.

de síntese do curso, por isso o nome de “Pitfall” (jogo de um antigo videogame em que o “herói” deve vencer diversos obstáculos durante um percurso). Nesse último bloco, os estudantes retomaram os temas e categorias hermenêuticas trabalhados e sopesaram seus caminhos em busca de uma escrita mais crítica e formalmente mais bem resolvida. Os gêneros textuais utilizados foram o artigo de opinião e o texto dissertativo-argumentativo.

Explicadas as duas lentes que pretendi usar para auxiliar os estudantes a verem “o que está por trás” – categorias hermenêuticas e temas geradores –, resta-me *justificar* a empreitada que toma forma nesta dissertação. Em primeiro lugar, tal justificativa articula-se à minha própria inquietação como docente iniciante, já esboçada na conversa com meu antigo mestre, relatada no início desta introdução. Essa inquietação, surgida frente a problemas, insuficiências e desengajamento na produção textual de meus alunos, levou-me à sugestão e ao desejo de “ensinar a ver o que está por trás”, que por sua vez me conduziram à descoberta de uma lacuna teórica e mesmo prática no campo no qual “monto acampamento” agora.

Lacuna *prática* porque, em muitos materiais didáticos e paradidáticos voltados ao ensino da escrita¹³, a maioria das “propostas de redação” parece-me não seguir padrões ou princípios subjacentes, valendo-se de um *laissez-faire* no qual figuram tanto as tradicionais polêmicas escolares passíveis de serem respondidas com um “a favor” ou “contra” – aborto, legalização das drogas, pena de morte – quanto temas pescados de vestibulares. Talvez esta minha investigação represente, portanto, um pequeno esforço no sentido de criação de base teórico-metodológica para a elaboração de temas de redação de Ensino Médio – inclusive na construção de material didático –, especialmente quando se trata de material não necessariamente destinado à preparação direta para ENEM, Fuvest e demais vestibulares.

Em segundo lugar, compreendi haver lacuna *teórica* no campo em questão porque, como veremos em levantamento a figurar no capítulo 2, há pouca massa crítica a respeito do tema desta dissertação ou suas adjacências tanto em livros quanto em dissertações, teses e artigos científicos. Além disso, se há bom número de trabalhos acadêmicos que relacionem educação e pensamento crítico, educação e Teoria Crítica (alguns dos quais estando, inclusive, referidos aqui), temos pouco ou nenhum material que atrele o pensamento crítico especificamente ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa, ainda mais se nos ativermos à produção de textos argumentativos e, enfim, à reflexão acerca de sua esfera temática.

Isso fez-me concluir que há, portanto, não apenas justificativa para minha investigação e espaço no qual ela possa se inserir como, sobretudo, uma rica oportunidade de – aliando teoria

¹³ Conforme veremos no capítulo 2.

e prática, pesquisa e ação, produção e interpretação de dados – *observar* suas potencialidades e limites. Tal observação traduz-se no *objetivo geral* desta dissertação: verificar e interpretar, tendo como *corpus* textos argumentativos produzidos pelos seis estudantes acompanhados ao longo do ano de 2018, os resultados da articulação entre as duas já referidas “lentes” de ver o *que está por trás* (o conjunto de categorias hermenêuticas e o conjunto de “temas geradores de redação”); fazendo a aferição de tais resultados por meio das também já citadas três dimensões de leitura – uma lógica, uma estilístico-psicanalítica, outra ideológica – e avaliando, enfim, os deslocamentos produzidos nas capacidades de escrita dos participantes.

Na esteira desse objetivo geral, há *objetivos específicos*:

1) refletir a respeito dos princípios subjacentes a temas de redação propostos em livros didáticos de língua portuguesa de Ensino Médio, vestibulares e ENEM, tentando descobrir padrões, tendências e como esses temas costumam projetar posicionamentos frente à realidade a serem expressos na escrita dos jovens;

2) derivar, das teorias a respeito de pensamento crítico já existentes, ferramentas para que o professor de Língua Portuguesa possa estimular e sopesar a criticidade de produções escritas por seus alunos; e finalmente

3) propor, a partir de leituras nos âmbitos lógico e estilístico-psicanalítico, critérios que possam ser usados por quem se dedica a ensinar a escrever para perceber deslocamentos nas capacidades de escrita de seus alunos.

Posto isso, esclareço que esta dissertação está composta, além desta introdução, de cinco capítulos, seguidos das considerações finais. No primeiro, descrevo o contexto que deu origem à inquietação que tomou forma em minha investigação. Nessa descrição, tento inicialmente construir uma ponte entre o atual momento histórico e a produção textual escolar de adolescentes, que leio como demonstrativa de “crise”; depois, ainda no primeiro capítulo, descrevo o contexto profissional em que estou inserido – no qual foi realizada a pesquisa-ação.

No segundo capítulo, trato de como procurei auxílio tanto no material “acadêmico” sobre meu tema de pesquisa (e suas adjacências) já produzido – livros, artigos, dissertações e teses – quanto no próprio material de ensino médio (material didático e paradidático, primeiramente de língua portuguesa, e depois também de filosofia); demonstro a identificação da falta de massa crítica sobre o assunto; e tento encontrar recorrências e padrões nas propostas de avaliação externa de redação mais presentes no cotidiano do Ensino Médio paulista – as das redações de Fuvest e ENEM – , para, desse raciocínio indutivo, derivar ferramentas e estratégias para meu próprio trabalho teórico-metodológico.

No terceiro capítulo, trato do caminho metodológico de criação e execução do curso da pesquisa-ação, além de relatar como o curso transcorreu. No quarto capítulo, trato da elaboração das ferramentas conceituais utilizadas para a leitura e interpretação dos dados coletados nos três vieses já citados: um lógico, um ideológico e um estilístico-psicanalítico. No quinto, analiso e interpreto os dados obtidos; e, por fim, apresento as considerações finais, avaliando as apostas feitas, criando hipóteses acerca dos resultados e apontando possíveis desdobramentos deste estudo. Mãos à obra.

CAPÍTULO 1

CRISE NA LINGUAGEM? UMA INQUIETAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS

Essa crise é apenas isso, um processo prolongado de decadência e desintegração, sem nenhuma fácil *Aufhebung* – *suprassunção* – à vista, nenhum agente para dar a essa decadência uma reviravolta positiva e transformá-la em uma passagem a algum nível maior de organização social.

Slavoj Žižek¹⁴

Este primeiro capítulo tem como objetivos: a) explicar as inquietações que me motivaram a lançar um olhar de pesquisador à produção textual de meus alunos; b) discutir a suposta existência de uma “crise da linguagem”; e c) começar a expor os contornos da pesquisa realizada. A hipótese que norteia o capítulo é aquela segundo a qual a referida crise pode ser a manifestação superestrutural de outra crise, sistêmica, que estaria nos levando a novas formas de subjetivação e, por conseguinte, a uma nova relação com a palavra escrita.

1.1. Surgimento da inquietação que me trouxe a esta pesquisa

Iniciei minhas atividades como professor de redação de Ensino Médio aos 34 anos de idade, no mesmo colégio particular que frequentara na adolescência. A instituição para a qual eu me encaminhara aos 16 anos, que há décadas é referência educacional de famílias paulistas de classe média abundantemente detentoras de capital cultural (BOURDIEU, 2001), conta com projeto político-pedagógico filiado ao histórico-criticismo (SAVIANI, 2013) e com um ensino que mescla grade horária tradicional a atividades de projetos, traduzidas em trabalhos que valorizam sobremaneira a problematização, a interdisciplinaridade e a abordagem crítica dos fenômenos da natureza e da cultura. Trata-se, ademais, de um colégio com fama de “berço” de bons redatores, entre cujos ex-alunos há vários cronistas, jornalistas, romancistas e poetas.

Se, por conseguinte, esperei quando ali ingressei como professor que tal contexto ensinasse, na produção escrita dos estudantes, excelência na dimensão formal e especialmente na dimensão crítica (o que não deixava de ocorrer em vários casos), isso se deu menos do que

¹⁴ ŽIŽEK, Slavoj. Capital fictício e o retorno da dominação pessoal. In: Blog da Boitempo. Disponível em <https://blogdaboitempo.com.br/2017/07/03/zizek-capital-ficticio-e-o-retorno-da-dominacao-pessoal/#_ftn1>. Acesso em: 10 jun. 2017.

eu previra, fazendo-me desconfiar de certa mudança no público-alvo da escola, de que eu “fetichizara” o passado, de que, como professor, estava fazendo escolhas metodológicas equivocadas ou mesmo de uma possível crise “maior”.

Claro que minha própria inexperiência de então como docente – já que, apesar da idade, eu “debutava” dando aulas depois de passar por outro campo profissional – pode ter contribuído para o “susto” frente àquilo que não dependia de mim (a escrita que os alunos traziam de sua formação escolar anterior) e ao que dependia: as dificuldades que inicialmente encontrei para enfrentar a situação. Entretanto, colegas professores de língua portuguesa – da mesma escola e de instituições de público-alvo semelhante –, ainda que sem base estatística de dados e partindo de observações intuitivas, compartilhavam dessa minha impressão, apontando que tal situação vinha ocorrendo – e quiçá piorando – havia alguns anos.

1.2 Mas haveria, efetivamente, uma *crise*?

Se voltarmos bastante no tempo, podemos, entretanto, duvidar da pretensa atualidade da hipótese de uma crise envolvendo a escrita de nossos jovens. Em 1981, por exemplo, já era publicada a tese de doutorado de Maria Teresa Fraga Rocco: *Crise na linguagem*: a redação no vestibular. Antes ainda, em 1977, Claudia de Lemos tratava de uma escrita cosmética, na qual estudantes, na falta de terem o que e como escrever, recorreriam a estratégias de “preenchimento”, fazendo uso de lugares-comuns discursivos para darem conta de estruturas textuais pouco assimiladas e emularem o domínio de certas competências que, na verdade, não possuíam.

Seria possível haver uma crise tão duradoura? Se “crise” é o período decisivo de um processo, tempo de declínio de certa ordem vigente no qual se acentuam as tensões, aceleram-se as mudanças e crescem as incertezas, podemos sustentar a existência de uma “crise da linguagem” perdurando há pelo menos 40 anos, como se “girasse em falso”? Não seria preferível dar conta de uma “simples mudança”, de um processo contínuo de transformação que sempre funcionou como princípio motor da linguagem verbal e que só estaria dando mostras de suas formas mais recentes? Ou mais: não seria a falta de excelência, a quase inexistência de indícios de autoria (POSSENTI, 2002) e o recurso ao “preenchimento” (LEMOS, 1977) por meio do empréstimo inorgânico da palavra do outro e do emprego de restos metonímicos do senso comum (RIOLFI, 2008) uma condição *sine qua non* da escrita de grande parte dos jovens, independentemente da época em que estejam inseridos?

Sim e não. Talvez, recorrer ao estatuto da mudança perene da linguagem verbal para explicar a produção escrita atual de muitos dos nossos adolescentes seja uma saída preguiçosa; não necessariamente errada, mas incompleta por seu caráter excessivamente simplificador e, especialmente, por sua a-historicidade. Seria, talvez, o equivalente a dizer que as coisas mudam porque sempre mudaram e sempre vão mudar, o que encerraria mal a questão.

Ensaando, ainda que de forma pedestre, uma ponte entre linguagem verbal e sociedade, talvez possamos apostar ser o tal “preenchimento” (LEMOS, 1977) estratégia de escrita gerada em momento de crise por ser esta uma expressão superestrutural de um movimento histórico também de décadas e de base socioeconômica. Isso pois, segundo a diagnóstica social de pensadores como Adorno e Horkheimer, a complexificação das relações de produção no mundo moderno teria nos levado a um processo de reificação¹⁵ e a um travamento ou “perda da ‘experiência’ pela autonomização da razão” (MAAR, 1986, p. 66), que se relacionaria à substituição de uma razão emancipatória, iluminista, por uma razão instrumental (estritamente ligada à técnica e ao saber aplicado – PUCCI, 1995), ficando “*o espírito dominado pelo caráter de fetiche da mercadoria*” (PUCCI, 1995, p. 41) e as consciências, domesticadas e anestesiadas.

Nessa crise de fundo infraestrutural, ainda vivenciada e quiçá potencializada, o *logos*, entre cujas traduções possíveis do grego para o português está o vocábulo *razão*, poderia estar passando por um esvaziamento ou ao menos mudança drástica que tivesse desdobramentos também na expressão verbal (lembrando que *logos* também se traduz, do grego para nossa língua, por *palavra*).

É uma possível faceta do que Dufour (2005) chama de “dessimbolização” quando diz estarmos presenciando, nos últimos decênios, o surgimento de um novo tipo de subjetividade:

[...] na tendência à dessimbolização em que presentemente vivemos, não é mais, com efeito, o sujeito crítico, colocando prioritariamente uma deliberação conduzida em nome do imperativo moral da liberdade, que convém; [...] é um sujeito precário, acrítico e psicotizante que é doravante requerido – entendo por “psicotizante” um sujeito aberto a todas as flutuações identitárias e, conseqüentemente, pronto para todas as conexões mercadológicas. O cerne do sujeito progressivamente dá lugar ao vazio do sujeito, um vazio aberto a todos os ventos. (DUFOUR, 2005, p. 21-22)

¹⁵ *Reificação* significaria a submissão da vida humana às coisas – ou, mais especificamente, às mercadorias – e mesmo a transformação dos homens em coisas / mercadorias. Trata-se, segundo Bottomore (1988, p. 495), “de um caso ‘especial’ de alienação, sua forma mais radical e generalizada, característica da moderna sociedade capitalista”.

Um novo tipo de subjetividade para o qual a apreensão crítica do mundo e de si parece obstaculizada e no qual há o esfacelamento das capacidades de trato com a linguagem poderia tomar ainda a forma de *Língua Espirada* (RIOLFI, 2015), termo que designa:

[...] modos divergentes de utilizar a Língua Portuguesa que não são cernidos pelas categorias já descritas na gramática e na linguística. Tendo sua origem na dificuldade de articular o corpo e a língua materna, este curto-circuito gera precariedade na metaforização e aponta para nossa dificuldade de construir maneiras de educar que levem em conta os contornos da sociedade atual. (RIOLFI, 2015, p. 12)

1.3 Primeiras escolhas da pesquisa-ação

1.3.1 A escola

A impressão de crise, o caminho que me levaria a investigá-la em seus indícios materiais (textos) e a propor maneiras de intervir se aprofundou quando saí da primeira instituição aqui referida e ingressei em outra escola de público semelhante, ainda que, em geral, de padrão econômico um pouco mais elevado. Foi nessa segunda instituição que surgiu não apenas o intento de elaborar uma nova proposta de curso de redação, como também a oportunidade de fazê-lo avaliando as apostas metodológicas e os produtos textuais obtidos na investigação que aqui toma forma.

Essa segunda escola de minha atividade profissional – e desta pesquisa-ação – foi fundada no início da década de 1960, como instituição experimental de educação básica (ainda não havendo ali o Ensino Médio). O público, em seu início, era formado por filhos de profissionais liberais, de artistas e de gente de classe média que buscava um modelo de educação alternativo ao das escolas confessionais ou simplesmente “tradicionais”. Esse *topos* ideológico-existencial era confirmado por ter sido a instituição, durante a década de 1970, um espaço de resistência ao conservadorismo autoritário da ditadura militar.

Nas décadas de 1980 e 1990, assim como várias outras escolas voltadas a públicos semelhantes e de princípios metodológicos compatíveis, a instituição começou a incorporar em

seu projeto político-pedagógico elementos do construtivismo¹⁶; e é nesse contexto que teve seu Ensino Médio fundado, em 1996.

Hoje, o Ensino Médio conta com 12 classes (quatro por série), cada uma tendo de 25 a 35 alunos. Sou professor de redação de todas as salas da 1ª e 2ª série. Na 1ª série, conto com duas aulas semanais por sala e sou eu quem corrijo todos os trabalhos, o que considero fundamental para o bom andamento do curso, já que quase tão importante quanto a escrita inicial de um texto escolar é a sua reelaboração a partir das indicações do professor.

1.3.1.1. *Princípios metodológicos da escola*

A instituição não se considera estritamente aderida ao construtivismo, mas se aproxima de vários de seus princípios. Dispensando-me de retornar à gênese dessa “pedagogia”¹⁷ ou mesmo de discutir em que medida ela ainda se liga a fundamentos piagetianos, elencarei alguns dos elementos mais marcantes da escola em questão.

- a) Faz-se, em alguns momentos do ano letivo (geralmente antes do início de uma nova sequência didática), o mapeamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os conteúdos a serem ensinados, sejam eles conteúdos conceituais, procedimentais ou atitudinais (COLL, 2006). Tal mapeamento é necessário por serem os conhecimentos pré-existentes o ponto de contato dos saberes a serem desconstruídos ou enriquecidos com os saberes a serem construídos. Esse mapeamento é feito de diversas formas (exercícios, debates, provas diagnósticas etc.). No caso da pesquisa-ação aqui descrita, foi feita no início do ano letivo de 2018, por exemplo, uma avaliação diagnóstica com todos os alunos da 1ª série, o que me permitiu aferir suas capacidades de escrita e começar a escolha dos estudantes a serem acompanhados em meu *corpus*.
- b) Valorizam-se tanto os “conteúdos” quanto as chamadas “capacidades” – ou “habilidades e competências” –, sendo tão importante quanto aprender o *aprender a fazer* coisas.
- c) Enfatiza-se também o *aprender a aprender*, que se traduz na metacognição e na chamada “autorregulação” das aprendizagens (HADJI, 1999).

¹⁶ Tomo aqui “Construtivismo” como um conjunto de princípios que dão ensejo a uma série de práticas inspiradas em Piaget, mas que ganharam esse nome especialmente a partir da década de 1970. No microcosmo construtivista brasileiro, formado por uma rede de professores, formadores de professores e escolas, têm papel de bastante destaque pedagogos de origem hispânica, como César Coll, José Gimeno Sacristán (espanhóis), Emilia Ferrero e Delia Lerner (argentinas), entre outros. Para maiores informações, vide Coll (2006).

¹⁷ Indico novamente a leitura de Coll (2006) e, no âmbito específico da leitura e da escrita, Lerner; Pizani (1995) e Lerner (2002).

- d) Se o aluno deve autorregular-se, ele passa a ser também seu principal referencial de comparação: o importante não é necessariamente saber mais do que os outros, mas saber mais do que ele mesmo já sabia antes; ou seja, *deslocar-se*;
- e) A noção de “esquemas de conhecimento” também é fundamental. Trata-se, como o próprio nome diz, de redes de conhecimentos presentes no sujeito, que buscam conectar-se e articular-se entre si de modo a criar, mesmo que de maneira imperfeita, certa “coerência interna”, participando da “visão de mundo” de quem as possui. O ensino atua “desequilibrando” essas redes de conhecimento com vistas a reconstruí-las em níveis superiores de complexidade, reconstrução que, quando ocorre de maneira definitiva e ampla (reorganizando boa parte das redes de conhecimento do indivíduo) é chamada, por Piaget, de *equilíbrio majorante* (LAJONQUIÈRE, 1992).
- f) Em termos de escrita, ganha grande importância não apenas a redação inicial de um texto, mas o ato de planejá-lo, revisá-lo e, especialmente, reelaborá-lo. Há também, entre outros aspectos, a valorização do leitor externo (alguém que não o professor) como interlocutor dos alunos em sua produção textual.
- g) No ensino de produção de texto, há também a tendência ao trabalho com gêneros textuais, o que de maneira alguma é privilégio “construtivista”, fazendo parte dos parâmetros curriculares da nossa educação há tempos; deve-se citar, porém, a importância das teorizações de autores como Dolz e Schneuwly (2004) e mesmo de outros mais estritamente ligados ao construtivismo – como Delia Lerner (2002) – na escola em questão.
- h) Faz-se uso da chamada *avaliação formativa* (PERRENOUD, 1999a), que será retomada e rediscutida, nesta dissertação, no capítulo 2.
- i) Planejam-se muito as práticas, com vistas a manter, na medida do possível, o controle do processo e a sintonizá-lo constantemente ao grupo de alunos com quem se trabalha; deve-se apenas ressaltar que um controle absoluto é inatingível, porque, na prática, trata-se de subjetividades singulares (de professor e alunos) e do imprevisível real que, como sabemos, nunca deixa de se inscrever.

1.3.1.2. Os participantes da pesquisa

Descrita a escola na qual teve ensejo minha pesquisa-ação, passo agora à descrição dos participantes da investigação. Eles são alunos que estiveram regularmente matriculados na 1ª série do Ensino Médio no ano de 2018. Todos tiveram duas aulas de Redação ministradas por

mim por semana. Além disso, tiveram duas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, ministradas por outro professor.

A escolha dos seis participantes ocorreu da seguinte maneira: logo após a realização da já mencionada avaliação diagnóstica inicial, no começo de Fevereiro de 2018, expus aos alunos a intenção de realização de minha pesquisa a partir da utilização de suas produções escritas. Pedi então que levassem para casa uma circular que escrevi explicando aos pais ou responsáveis sobre minhas intenções acadêmicas e que avaliassem com os adultos a pertinência de sua participação. Fiz isso, evidentemente, com conhecimento e anuência da coordenação e direção da escola¹⁸.

Caso houvesse interesse dos estudantes e seus responsáveis em fazer parte da pesquisa, os adultos deveriam assinar um termo de autorização elaborado segundo parâmetros da Faculdade de Educação da USP e me entregar. Felizmente, a maioria dos alunos e responsáveis mostrou-se interessada em participar.

Eu teria, contudo, de escolher alguns entre tantos possíveis participantes do *corpus*, sob risco de, exagerando no número, tornar a pesquisa materialmente irrealizável. Optei então por acompanhar seis estudantes, que foram escolhidos segundo critérios:

a) de desempenho escolar na disciplina de Redação no início do percurso (uma estudante que começou em um estágio excelente; dois que começaram com desempenho razoável; e três que começaram com desempenho insatisfatório);

b) de avaliação inicial de suas capacidades críticas – segundo critérios a serem expostos no capítulo 3 (uma estudante bastante crítica; dois medianamente críticos e dois pouco críticos);

c) de avaliação inicial de capacidades formais: (uma aluna altamente competente na escrita; dois medianamente competentes e dois pouco competentes);

d) de gênero: três rapazes e três moças.

Devo lembrar que os seis participantes *não tiveram conhecimento de terem sido eles os estudantes monitorados* e passaram exatamente pelos mesmos trabalhos e devolutivas corrigidas que todos os outros alunos da série, não fazendo nenhum trabalho a mais ou a menos. O quadro 1, a seguir, traz uma descrição a respeito desses estudantes:

¹⁸ Aproveito para reafirmar meu agradecimento à Escola Vera Cruz por permitir – e estimular – a realização deste trabalho.

Quadro 1 – Descrição dos participantes da pesquisa¹⁹

Pseudônimo do participante (em ordem alfabética)	Gênero	Idade no início da pesquisa	Avaliação inicial de:		
			Escrita na disciplina de Redação (no início do ano)	Capacidades críticas	Capacidades formais
Antonio Zurlini	Masculino	14 anos	Insatisfatória	Razoáveis	Insatisfatórias
Bianca Mendonça	Feminino	15 anos	Razoável	Insatisfatórias	Razoáveis
Diogo Agostino	Masculino	14 anos	Razoável	Razoáveis	Razoáveis
Francisco Gonzales	Masculino	14 anos	Insatisfatória	Insatisfatórias	Insatisfatórias
Julia Kirchner	Feminino	14 anos	Insatisfatória	Insatisfatórias	Razoáveis
Latife Munir	Feminino	14 anos	Excelente	Excelentes	Excelentes

Fonte: elaboração do autor a partir dos dados da pesquisa

¹⁹ Para preservar a identidade dos participantes, seus nomes são fictícios.

CAPÍTULO 2

EM BUSCA DE UM MÉTODO

Proust frequentemente aborda situações como esta: em dado momento o herói não conhece ainda determinado fato que virá a descobrir muito mais tarde, quando se desfizer da ilusão em que vivia. Daí o movimento de decepções e revelações que dá ritmo a toda a *Recherche*. [...] A *Recherche* é voltada para o futuro e não para o passado.

Gilles Deleuze (2003, p.4)

Neste segundo capítulo, mostro como foi por um caminho de tentativa e erro – ou seja, de “errâncias” – que cheguei à possibilidade de elaboração de um método próprio de ensino de escrita argumentativa para o enfrentamento da possível crise na linguagem referida no capítulo anterior; e para a construção da investigação que aqui toma forma.

Primeiramente, explico como procurei descobrir massa crítica acerca da elaboração de temas de redação argumentativa para livros didáticos e exames vestibulares. Depois, descrevo minha busca por padrões e princípios subjacentes aos temas de redação presentes no material didático estudado, sobretudo de língua portuguesa; e mostro como foi a passagem pelos livros escolares de filosofia que me indicou estar no conhecimento filosófico a base teórica a ser utilizada para a constituição de um conjunto de categorias hermenêuticas articuladas a um conjunto de temas elaborados por mim, consistindo ambos os conjuntos nas já citadas lentes de “ver o que está por trás”.

Finalmente, explico de que forma a observação da temática das propostas de redação dos livros didáticos, Fuvest e especialmente do ENEM me confirmou a pertinência da Teoria Crítica como ferramental adequado à elaboração de meu curso e de alguns de meus instrumentos de análise de dados.

2.1. Em busca de massa crítica a respeito do tema de pesquisa

Surgida a inquietação que me levou a esta investigação, dei início à busca de massa crítica que se coadunasse ao assunto que foi, em um primeiro momento, parecendo-me uma “estaca zero” da minha pesquisa: os temas de redação argumentativa. Haveria publicações científicas sobre os princípios ou métodos segundo os quais esses temas são elaborados para livros didáticos, exames vestibulares e outras situações afins? Poderia eu, compreendendo esses

princípios, incidir positivamente na criação e desenvolvimento de temas em um eventual curso a ser oferecido e analisado a posteriori?

Obtive alguns resultados, porém pouco significativos.

Em trabalhos acadêmicos – especialmente teses e dissertações – descobri, por exemplo, que Alessandra Ferreira (2015) analisa, numa perspectiva sociointeracionista (calcada especialmente em Bakhtin), momentos de um curso de redação, produções textuais de alunos e as estratégias adotadas por eles para enfrentar os temas propostos. Acerca dos temas em si e dos critérios que teriam guiado sua escolha, porém, não há questionamentos.

Já Salete A. M. Lima (2011) e Iray A. Bezerra (2015) debruçam-se sobre material didático de língua portuguesa (um pouco, como veremos mais à frente, como também fiz), colhendo dados obtidos de produções escritas de estudantes sobre os temas e gêneros propostos nos livros didáticos; a própria temática presente nos livros, porém, não foi analisada na perspectiva de seus princípios subjacentes ou mesmo de sua relação com o desenvolvimento das capacidades críticas e/ou formais dos alunos.

Há bastante material publicado que articula estratégias argumentativas (calcadas não apenas nos estudos retóricos, mas também na linguística textual e na análise do discurso) a produções de textos argumentativos por alunos de ensino médio; a dimensão temática, porém, continua de fora das discussões.

Alguns outros trabalhos acadêmicos, como o de Angela Assis Brasil (2010) – intitulado “Tem que escrever? Para quê?” – debruçam-se sobre as representações que estudantes têm da escrita; já Jacqueline J. F. Durão (2011) busca criar instrumentos avaliativos para averiguar não tanto as representações que estudantes de ensino médio têm do ato de escrever, mas suas motivações para fazê-lo. Djanira de Sá Almeida (2000) trabalha com uma proposta interdisciplinar de ensino de escrita para alunos da graduação; porém, no âmbito dos estudos linguísticos traduzidos em publicações dos mais diversos gêneros, encontrei a lacuna teórica onde passaria a tentar “montar acampamento” desta minha investigação.

2.2. Tentando encontrar temas e descobrir princípios subjacentes à sua escolha em material didático de língua portuguesa

Não tendo encontrado, na teoria, os princípios para a elaboração de temas de redação – a não ser em autores como Mendoza (2016), citado na introdução –, pensei então em fazer um levantamento do material relacionado ao ensino de produção textual que estivesse sendo utilizado na forma de apostilas, livros didáticos e paradidáticos no ensino público de São Paulo,

especialmente o estadual (que concentra o maior número de alunos do ensino médio). Logo, porém, abandonei essa ideia por razões metodológicas: já que minha pesquisa-ação seria desenvolvida em uma escola particular, com certa metodologia, certo tipo de público-alvo e localizada em certa região da cidade, compreendi que talvez fosse mais auspicioso, para que o material colhido dissesse respeito a um universo sociocultural no mínimo semelhante àquele no qual atuo, que eu centrasse minha busca em instituições em alguma medida semelhantes à minha.

Pensei então, a princípio, em cinco ou seis escolas e já buscava contato com os professores da área de língua portuguesa dessas instituições quando comecei a me deparar com dificuldades de ordem material, prática e metodológica: primeiro, muitos dos professores dessas escolas – assim como eu – elaboram seus próprios materiais didáticos, o que acaba muitas vezes gerando “ciúme” em relação ao compartilhamento destes com alguém de fora da própria instituição. Em segundo lugar, eu dependeria sobremaneira da generosidade desses colegas em relação a que partes de seus cursos e práticas eles compartilhariam comigo, o que poderia me levar a apreensões parciais e ideias errôneas sobre seus trabalhos.

Optei então por levantar, com a bibliotecária e os responsáveis da própria escola pelo material didático solicitado aos alunos para compra em todo início de ano letivo, quais foram os livros utilizados nas áreas de língua portuguesa, literatura e redação desde que o ensino médio da instituição em que atuo foi fundado, em 1996. Cheguei, finalmente, a sete livros didáticos de língua portuguesa que contêm partes voltadas ao ensino-aprendizagem de redação. Devo lembrar que os professores não necessariamente fizeram uso das propostas de redação presentes nos livros (eu, por exemplo, formulo minhas próprias propostas e conteúdos), podendo também ter acrescentado a elas várias outras; porém, trata-se de materiais ligados aos princípios metodológicos da escola e, além disso, a materialidade dos livros pôde compor uma base consistente para consulta relacionada ao tipo de levantamento que eu procurava fazer.

2.3. Os livros de português

Os livros analisados foram: *Língua e literatura* (3 volumes), de Faraco e Moura (1999); *Português: linguagens* (volume único), de William Cereja e Thereza C. Magalhães (2009); *Português. Língua, literatura e produção de textos* (3 volumes), de José de Nicola e Ernani Terra (2003); *Língua, literatura e produção de textos* (3 volumes), também de José de Nicola (2009); *Literatura, História e Texto* (3 volumes), de Samira Yousseff Campedelli (2007); *Português. Contexto, interlocução e sentido* (3 volumes), de Maria Luiza Abaurre, Maria

Bernardete Abaurre e Marcela Pontara (2008); e *Ser protagonista* (3 volumes), organizado por Ricardo Barreto (2010). Tratarei brevemente do que encontrei em cada livro, que resolvi ordenar daquele cuja parte voltada ao ensino-aprendizagem de produção de texto menos se assemelha (por motivos que elencarei a seguir) à concepção que defendo neste trabalho para aquele que mais se assemelha.

O livro *Literatura, História e Texto*, de Samira Yousseff Campedelli, é o que menos se assemelha àquilo que busco no ensino de redação, pois o foco principal da publicação está na literatura (o que transparece no próprio título); e as propostas de escrita, presentes em cada capítulo, não se baseiam em características composicionais de gêneros textuais de ampla circulação social, mas estão submetidas temática e estilisticamente à escola literária trabalhada no capítulo. A única proposta de texto argumentativo que aparece faz uso de um tema, de certa maneira, “literário”: o ciúme.

Já em *Português: linguagens* (volume único), de Faraco e Moura, cada capítulo é dividido em cinco partes: textos, literatura, gramática, recursos estilísticos e redação. Aparecem, para textos argumentativos, muitas propostas de vestibulares, porém sem preparação prévia, temática ou formal (relativa às características composicionais do gênero trabalhado; em geral, o dissertativo-argumentativo). Isso leva-nos a entender que se pressupõe, no livro, um universo cultural e uma capacidade de abordagem crítica dos fenômenos já pré-existente nos alunos. Além disso, os temas, por serem muitas vezes oriundos de exames vestibulares, passam por assuntos que já se tornaram recorrentes nesse tipo de atividade escolar, tais como a pena de morte, a violência urbana, as cotas na universidade, a engenharia genética, o aborto etc. Trata-se de dilemas que, mais do que morais (no que a maioria dos estudantes parece acreditar), são históricos, passando por condicionamentos de ordens diversas (ideológica, por exemplo) e que a meu ver, se não forem abordados com o auxílio de certas categorias hermenêuticas, tendem a levar à repetição do senso comum, como veremos no item 2.5.

Português. Língua, literatura e produção de textos, de Nicola e Terra, divide-se em três partes: a primeira para a produção de textos, a segunda para a “língua” (gramática) e a terceira para a literatura. Aqui, todas as propostas são de vestibular, o que leva o livro a focar-se mais em dissertações. Por outro lado, há certo diálogo entre os capítulos e as propostas de redação, com o conteúdo do capítulo “preparando” a escrita. Os temas tentam aproximar-se da realidade dos adolescentes, sem, porém, fugir muito do que fora dito do livro anterior (aparece, por exemplo, o tema “cotas na universidade”). Lembremo-nos ainda de que o outro livro de José de Nicola, de mesmo nome e da mesma editora (apesar de tratar-se de uma publicação diferente), segue a mesma linha.

Em *Ser Protagonista*, organizado por Ricardo Barreto, há bastante material informativo antes da proposição de cada produção, além de muitos detalhes sobre as características composicionais dos gêneros textuais. Deve-se dizer, também, que as propostas são detalhadas passo a passo. No que concerne aos temas de textos argumentativos, porém, não há grandes novidades em relação aos demais livros: racismo, casamento *gay*, consumismo etc.

O livro de Cereja (Volume único) tem como uma de suas principais características buscar temas da realidade dos jovens, mas que também, de certa maneira, são “sugeridos” pela sua grande recorrência em certos gêneros. Assim, por exemplo, no gênero “poema” (que evidentemente não diz respeito ao escopo deste trabalho, mas que citarei a título de exemplo), os temas sugeridos são *amor, saudade, liberdade*, entre alguns outros.

Por fim, cito *Português. Contexto, interlocução e sentido*, de Maria Luiza Abaurre, Maria Bernardete Abaurre e Marcela Pontara. Nele, há bastante material de preparação para antes da escrita; dá-se ênfase adequada à leitura e à interpretação de textos de certo gênero antes da produção; há, também, muito material sugerido (livros, filmes, produtos culturais em geral) com vistas à formação de repertório do aluno; os temas, porém, não fogem muito dos padrões dos outros livros (sendo muitos deles tirados de exames vestibulares): violência urbana, machismo, aborto, mídias digitais, trabalho escravo, internet e privacidade, trabalhar por dinheiro ou por prazer, cotas na universidade, preservação do meio ambiente etc.

Em nenhum desses livros encontrei material que me mostrasse princípios subjacentes à escolha temática – a não ser a “proximidade” às vivências dos adolescentes e sua presença em exames vestibulares – ou ao seu ordenamento, nem ferramentas pedagógicas que auxiliassem os estudantes a fazerem suas “entradas temáticas” nas propostas de redação colocadas. Encontrei, talvez, alguns *padrões*, que serão descritos no item 2.5; antes, porém, vejamos minha passagem pelo material didático de filosofia.

2.4. Os livros de filosofia

Como fui percebendo gradativamente que os livros didáticos de língua portuguesa, apesar de trabalharem com a escrita e a leitura, além de recorrerem muitas vezes às mesmas propostas de redação (pautadas sobretudo pelos exames vestibulares), não deixavam transparecer princípios teórico-metodológicos suficientemente claros para sua escolha de temas; e que tampouco davam conta das ferramentas conceituais que aos poucos fui compreendendo como necessárias a uma abordagem crítica dos fenômenos propostos como temas para escrita,

levantei, então, a hipótese de que ao menos essas ferramentas conceituais pudessem ser encontradas em livros de filosofia.

Para elencar o material de filosofia a ser aqui descrito, fiz uso de um caminho semelhante àquele adotado para o material didático de língua portuguesa: levantei com minha escola o que já fora ou estava sendo usado nos cursos de filosofia do ensino médio, apostando que isso, inclusive, talvez pudesse me ajudar na busca de textos de apoio que pudessem ser utilizados em coletâneas de materiais de propostas de redação.

Os livros que analisei foram: *Iniciação à investigação filosófica* (2009); de José Auri Cunha²⁰; *Filosofando*, de Maria Lúcia Aranha e Maria Helena P. Martins (1993); *Filosofia* (1993), de Antonio Joaquim Severino; *Introdução à Filosofia* (2003), de Paulo Ghiraldelli Jr.; *Filosofia* (2003) e *Convite à filosofia* (2013), ambos de Marilena Chaui; *Filosofia Temática* (2008), de Gilberto Cotrim; *Curso de filosofia* (2013), de Antonio Rezende; e *Um outro olhar. Filosofia* (1995), de Sonia Maria R. de Souza.

Nos livros supracitados, o que podemos encontrar não são temas no mesmo sentido daqueles utilizados em propostas de redação, mas os chamados “grandes temas” da investigação filosófica (o *ser*, o *homem*, a *cultura*, a *moral*...); e, em muitos casos, *categorias*, como aquelas cujo uso proponho aqui e que serão detalhadas na descrição do método que formulei. Em linhas gerais, encontrei nas publicações duas tendências principais: a primeira elenca conteúdos, divide capítulos e os ordena segundo um critério cronológico, ligado, portanto, à história da filosofia. Assim, o livro começa pelos gregos, depois passa pela escolástica (que às vezes, como no caso de Ghiraldelli, é “pulada”), pelo racionalismo – em geral contraposto ao empirismo e sucedido pelo idealismo alemão –, seguido do materialismo dialético, do irracionalismo do final do século XIX e da filosofia do século XX. Esse é o caminho trilhado, em linhas gerais, pelos livros de Antonio Rezende e Ghiraldelli e, em parte, pelo livro de Maria Lúcia Aranha e Maria Helena Martins.

Uma segunda tendência é a utilização de grandes blocos temáticos, correspondentes, em alguma medida, à tradicional divisão do saber filosófico em subáreas, tais como filosofia política, filosofia moral, estética, ética, epistemologia etc. Esse é o caminho seguido por Sonia M. R. de Souza (cujo livro tem capítulos tais com “O conhecimento: o que ele significa?”, “Política: o poder humano”, “Ética: a criação de valores”, entre outros); parte do *Filosofando*, de Maria Lúcia Aranha e Maria Helena Martins, com unidades intituladas “Cultura”, “Política”,

²⁰ Auri fora meu professor de filosofia nos dois últimos anos do colegial da escola citada no início deste trabalho. Agora que tenho o prazer de reencontrá-lo como colega – já que estamos lecionando na mesma instituição – aproveito para lhe agradecer por tantas aprendizagens.

“Conhecimento”, “Ética”, “Estética” etc., assim como o livro *Filosofia Temática*, de Gilberto Cotrim. Perspectivas intermediárias entre essas duas grandes tendências são encontrados nos dois livros de Chauí, no livro de Cunha e no de Severino.

Durante o exame desses livros é que começou a se configurar minha aposta de eleger como “pontos de apoio” ou mesmo “andaimes teóricos” para a abordagem de fenômenos socioculturais determinadas *categorias* a partir da sua vocação “hermenêutica”, ou seja, do seu potencial de funcionar como “ferramentas de leitura de mundo” adaptáveis ao trabalho pedagógico com adolescentes. Um dos autores com quem tomei contato, Antonio Joaquim Severino, reforçou essa minha – até então – “intuição” ao defender que a filosofia deve:

Em primeiro lugar, exercer uma função *hermenêutica*, buscando compreender e interpretar, mediante o uso de seus recursos epistêmicos, o sentido da existência humana, mas em suas condições históricas concretas. [...]

Em segundo lugar, mediante sua função crítica, elucidar seu próprio procedimento epistêmico, bem como denunciar o enviesamento ideológico de todos os discursos teóricos e práticos, pronunciados e postos pelos homens, em sua existência real.

[...] Não se pode dar conta de uma significação consistente do existir humano se não se levar em conta a condição histórico-social concreta da vida do adolescente. Por isso mesmo, a análise e a reflexão filosóficas, pedagogicamente trabalhadas no Ensino Médio, precisam tematizar as coordenadas dessa condição (SEVERINO, 2010, p. 65)

Mas quais categorias eu deveria eleger como “andaimes hermenêuticos”? Antes de responder a essa questão, seria necessário repassar com cuidado tudo que, no material didático de português e filosofia, estivesse relacionado com propostas de redação; e tentar perceber recorrências, padrões para a eles responder, ou mesmo para propor novos caminhos.

2.5. Procurando padrões no material didático

O que os temas de produção textual argumentativa encontrados (sobretudo nos livros de português) me pareceram ter em comum, além de apresentarem-se como temas controversos – como preconiza Mendoza?

a) Os temas podem ser abordados como dilemas morais.

Ressaltando-se que não detectei problemas nos temas *em si*, pois além de dizerem respeito às já citadas controvérsias representam, ocasionalmente, desafios teórico-práticos passíveis de mobilizar saberes de ordem diversa, percebi que a maneira como muitas vezes são

apresentados (sem material de apoio suficiente ou mesmo chaves de leitura que auxiliem os estudantes na superação do senso comum) pode levar à sua abordagem enquanto dilemas morais, o que os reduzirá às questões: segundo seus padrões morais, você é a favor ou contra a pena de morte, as cotas nas universidades, a engenharia genética, o aborto, o casamento gay?...

b) Isso pode levar à repetição acrítica de preconceitos.

O problema de utilização de uma chave moral de leitura dos fenômenos propostos consiste, primeiramente, na grande chance de se levar o estudante a acessar suas crenças e opiniões sem necessariamente reavaliá-las ou examiná-las criticamente; sem incomodar-se e, portanto, sem refletir mais aprofundadamente.

Ou seja: quando se é instado a apenas dar sua “opinião”, tende-se, partindo da própria lógica da proposição, a repetir a *doxa* (de mais fácil acesso) e a fugir da *epistème*²¹, o que pode se traduzir na enunciação de frases feitas – restos metonímicos, como dizem Riolfi e Magalhães (2008), do senso comum – que dão conta, materialmente, da cristalização de preconceitos (ou seja, de *conceitos prévios*).

Vejamos três exemplos retirados de redações de alunos acompanhados em minha pesquisa-ação, feitas não segundo os temas dos livros supracitados, mas a partir de avaliação diagnóstica que empreendi no início de 2018 e que se assemelha aos temas dos livros na medida em que foi proposta “a seco”, sem o auxílio de nenhuma categoria hermenêutica ou “lente de leitura”. O assunto era “escola” (a proposta será detalhadamente explicada no capítulo 4).

*O que seria de nos se não houvesse
uma escola para nos ensinar os ele-
mentos básicos e suplementares da vida?*

(Excerto de texto da aluna Bianca Mendonça, linhas 3 a 5)

*[...] o País não está indo mais
para frente, e que, o MEC está manipulando as
pessoas para elas não pensarem, e assim continuar
como está.*

(Excerto de texto do aluno Francisco Gonzales, linhas 24 a 27)

*Nesta escola ideal não existiria
doltrina nem de esquerda nem de direita,*

(Excerto de texto do aluno Antonio Zurlini, linhas 19 e 20)

²¹ Vide a utilização de tais termos na introdução desta dissertação.

Podemos perceber que há, nos excertos, a repetição de chavões recorrentes acerca da educação e do país – “o que seria de nós se não houvesse uma escola”? (trecho de Bianca); “o País não está indo mais para frente” (trecho de Francisco); e que tangenciam, muitas vezes, as teorias da conspiração tão presentes no mundo digital (“o MEC está manipulando as pessoas para elas não pensarem, e assim continuar como está” – Francisco); além de apresentarem discursos cristalizados já bastante difundidos entre pais e alunos, como o do Movimento Escola Sem Partido, que defende haver, por parte de professores, “doutrinação ideológica”: “Nesta escola ideal não haveria doutrina nem de esquerda nem de direita” (Antonio).

c) Vistos os temas enquanto dilemas morais, a *moral* pode desembocar em *moralismo*.

Outro problema que uma abordagem moral dos temas de redação poderia acarretar seria a tentação, por parte dos estudantes, de transformar a *moral* em *moralismo*. Vejamos outro trecho de Bianca (linhas 14 a 19):

porque eu posso apostar que se você tem hoje uma boa estabilidade financeira, é porque você tem um bom emprego e não preciso nem dizer que quem praticamente te colocou lá foram seus professores. (...)

Estabilidade financeira, emprego, mérito pessoal (de professores e alunos) são vistos enquanto valores “universais”, quase questões morais, portanto inquestionáveis em suas bases históricas ou ideológicas.

d) Pode-se transformar o ensino de redação em mera transmissão “técnica” de saberes.

Vendo-se os temas de redação enquanto dilemas morais (e vistos os dilemas morais como concernentes às subjetividades, configurando, portanto, assunto em que o professor não deve “meter a colher”), transforma-se a aula de redação em um ensino meramente “técnico”, formalista e nada autocrítico. Isso, segundo as bases teórico-metodológicas já expostas nesta dissertação, configuraria apreensão extremamente parcial da realidade, implicando na crença de uma separação estanque entre forma e conteúdo.

Pelo que defendo aqui, não trabalhar criticamente sobre a dimensão temática seria, além de escolha pedagogicamente capenga, uma “demissão do ato pedagógico” (LAJONQUIÈRE, 1999); pois não só me parece impossível trabalhar seriamente apenas sobre o *como* se escreve

(sem qualquer passagem sobre *o que* se escreve) como tal “deserção” implicaria a tendência dos estudantes a acessarem o senso comum.

e) Tende-se a bloquear uma aprendizagem real, que implique (*trans*)formação e, portanto, em deslocamento subjetivo efetivo.

Tanto a abordagem dos temas enquanto dilemas morais quanto a tendência a transformar o ensino de escrita em transmissão técnica de saberes podem bloquear uma aprendizagem real, que passa – ao menos segundo a ótica construtivista e mesmo para o histórico-criticismo (SAVIANI, 2013) – pela desconstrução e reconstrução de esquemas de conhecimento em ordens superiores de complexidade.

Ou seja: repetindo o que *já sabe* e a opinião que *já traz* pronta ao invés de examiná-la criticamente, o aluno pode reproduzir – e, pior ainda, *cristalizar* – uma posição cognoscente estática, o que implica também um não-deslocamento do ponto de vista subjetivo.

f) A adoção, em muitos livros didáticos, das propostas de redação de vestibular, pode *perverter* o caráter formativo do ensino-aprendizagem de redação na escola.

Toda produção de texto na escola implica, ao menos no que concerne ao seu produto final, algum tipo de retorno do professor ao aluno, retorno este que, para fins práticos, chamaremos doravante de *avaliação* – mesmo quando não se traduz numa boa ou má nota ao fim do trimestre e mesmo quando não desemboca na aprovação ou reprovação do estudante ao final do ano letivo.

Grosso modo, pode-se dizer, com Perrenoud (1999a), que há duas grandes abordagens avaliativas:

- uma avaliação “seletiva”, destinada primordialmente “à criação de hierarquias de excelência. [Na qual] Os alunos são comparados e depois classificados segundo uma norma de excelência” (PERRENOUD, 1999a, p. 11);
- uma avaliação “formativa”, cujo papel não é tanto o de “criar hierarquias, mas delimitar as aquisições e os modos de raciocínio de cada aluno o suficiente para auxiliá-lo a progredir no sentido dos objetivos”. (PERRENOUD, 1999a, p. 14.)

Evidentemente, trata-se de dois polos definidos teoricamente, sendo que na prática nunca há nem avaliação totalmente seletiva nem completamente formativa. Pode-se, ademais, compreender cada uma dessas duas abordagens avaliativas não tanto do ponto de vista da

cultura pedagógica na qual a instituição escolar em questão esteja inserida, mas dos objetivos de cada componente curricular e de cada momento da escolaridade.

Entretanto, reflitamos que se o vestibular *mede* habilidades, competências e conhecimentos adquiridos, isso se dá em função de seu objetivo de classificar e hierarquizar postulantes ao ingresso na universidade. Já a escola, cuja função é – ou pelo menos deveria ser – mais *formativa* do que meramente *seletiva*, deveria privilegiar a *construção* de conhecimentos em detrimento da sua *medição*. Isso deveria significar que, quando houvesse “diagnóstico” na instituição escolar (como veremos haver na pesquisa-ação a ser descrita nesta dissertação), este existisse preferencialmente em função do ajuste dos planos de ensino à finalidade última do contexto em que a avaliação está inserida: (trans)*formar*.

Isso demonstra, enfim, porque a adoção, na escola, das propostas de redação de vestibular (cuja finalidade é mais *selecionar* do que *formar*) e, por conseguinte, dos livros didáticos que as usam, parece fazer pouco sentido; pois essa adoção pouco faz além de colocar o aluno em contato com esse tipo de prova para *treiná-lo* a lidar com suas especificidades, critérios de avaliação e macetes. Na contramão disso, defendo aqui a construção, na escola, de conhecimentos que ofereçam aos estudantes as ferramentas conceituais que lhes permitirão o enfrentamento de qualquer tipo de tema.

Concluamos, portanto, que talvez se acrescentando “lentes de leitura” da realidade a esse “treinamento”, ou seja, oferecendo aos aprendizes conteúdos conceituais, temas inquietantes, conhecimentos lógico-retóricos voltados à construção de estratégias argumentativas e conhecimentos formais concernentes às características composicionais dos gêneros textuais trabalhados, aí sim, pode-se dizer com mais convicção haver um trabalho voltado à formação. É o que busquei na minha pesquisa-ação.

2.6. Procurando padrões nos temas de redação de Fuvest e ENEM

Se, porém, é função da escola realizar um trabalho formativo capaz de tornar o aluno apto ao enfrentamento crítico de quaisquer temas; e se, muitas vezes, mesmo o material didático voltado ao ensino de redação na escola é pautado pelo vestibular; pareceu-me necessária a descoberta de padrões temáticos nas propostas de redação de vestibulares, para que assim eu pudesse estar mais apto a formular minhas propostas segundo outra lógica e a descobrir as categorias hermenêuticas capazes de auxiliar os alunos no enfrentamento crítico dos temas propostos por mim e por outrem.

Esclareço desde já que fiz essa pesquisa indutiva utilizando como *corpus* todos os temas de redação da Fuvest desde 1985 e ENEM desde seu início, em parte pelos motivos metodológicos já descritos quando abordei os materiais didáticos de português e de filosofia (são, de longe, os exames vestibulares mais procurados pelos alunos da escola em que leciono) e também por representarem os dois exames anuais mais importantes do país a contarem com uma redação dissertativa-argumentativa.

2.6.1. Fuvest: “*disserte sobre...*”

Outro problema na descoberta de princípios que atuam na formulação dos temas é que uma das fontes que pesquisei – a Fuvest – não explicita, como faz o ENEM, sua “matriz de referências” (que serve, no caso do ENEM, tanto para a proposta de redação quanto para o restante da prova). Fui, também por isso, obrigado a percorrer o caminho indutivo no caso da Fuvest.

Ao examinar todos os temas de redação dessa instituição desde 1985, quando foi adotado definitivamente como gênero textual o dissertativo-argumentativo, pude perceber que há, em geral, a tendência a um tipo de proposta que chamarei doravante de “disserte sobre”.

Exemplifiquemos:

- *Redija uma dissertação sobre a necessidade da existência do número clausus para o ingresso nas universidades públicas brasileiras* (1985);
- *Redija uma dissertação a respeito da questão-tema (máquinas)* (1986);
- *Redija uma dissertação sobre a questão: tudo é relativo?* (1988)²² ;

Trata-se de temas que não necessariamente propõem um problema ou exigem do vestibulando-redator meios hipotéticos de resolução, como veremos mais à frente que o ENEM tende a fazer. Diferentemente disso, a estrutura “disserte sobre...” dá ao redator a liberdade de produzir o próprio recorte sobre o tema e de montar tese e argumentos que podem tanto ser propositivos – caso o estudante produza seu recorte temático construindo uma questão-problema a ser “solucionada” – quanto analítico-interpretativos (ou seja, que apenas analisam e interpretam certas facetas do tema em questão).

Essa estrutura “aberta” pode vir a resultar em dificuldade para o aluno-redator (o que, em si, não é necessariamente ruim, reforçando porém a lógica classificatória do exame), pois o vestibulando é obrigado não apenas a “responder a uma questão”, mas, muitas vezes, a construí-

²² Para acesso a todas as propostas de Redação da Fuvest de 1977 à atualidade, entrar em: <<https://acervo.estadao.com.br/noticias/acervo,veja-todas-as-redacoes-da-fuvest-desde-1-vestibular,12575,0.htm>>. Acesso em: 20 agosto 2018.

la ele mesmo, escolhendo de que ângulo abordá-la, atendo-se à análise e interpretação do fenômeno proposto ou indo além, encarando a questão como obstáculo a requerer superação. Essa estrutura aberta cria também armadilhas, como por exemplo: levar o redator a fugir e/ou tangenciar o tema, enganado pela vagueza ou obscuridade deste; fazer o estudante produzir textos meramente descritivos, que cedem à tentação de descrição minuciosa do tema proposto sem a passagem à análise e à interpretação que um aprofundamento crítico pediria; entre outras.

Exemplo claro é a proposta de redação de 2010, “um mundo por imagens”²³. A questão colocada é:

*Na civilização em que se vive hoje, constroem-se imagens, as mais diversas, sobre os mais variados aspectos; constroem-se imagens, por exemplo, sobre **pessoas, fatos, livros, instituições e situações.***

No cotidiano, é comum substituir o real por essas imagens.

*Dentre as possibilidades de construção de imagens enumeradas acima, em **negrito**, escolha apenas uma como tema de seu texto, e redija uma dissertação em prosa, lançando mão de argumentos e informações que deem consistência a seu ponto de vista.*

Talvez possamos apontar dificuldade para os vestibulandos contida nos seguintes elementos da proposta acima: o tema trata da construção de imagens na civilização atual, mas de que tipo de imagem? Representações materializadas em foto, vídeo, pintura, escultura ou outros suportes? Imagens mentais? Imagem no sentido de uma concepção geral sobre algo ou alguém? Imagem no sentido de algo imaginado, sonhado? Talvez seja tudo isso ao mesmo tempo, como os textos de apoio dão a entender, o que amplia bastante as possibilidades de entrada temática na proposta.

Outro obstáculo é a afirmação: *No cotidiano, é comum substituir o real por essas imagens.* Mas de que concepção do *real* se trata aqui? O enunciado pode dar a entender inclusive que alguém, em algum lugar, seja capaz de *acessar o real* em oposição à substituição deste por imagens, quase como sendo capaz de resvalar na *coisa em si* kantiana.

Há, porém, casos que podem nos dar uma pista mais clara – e mais recente – sobre princípios subjacentes à redação da Fuvest. Sobretudo desde 2011, talvez em acompanhamento a certas tendências que o ENEM começava a cristalizar, a Fuvest tem proposto temas de redação que podem ser abordados tanto a partir da lógica do “disserte sobre...” quanto a partir de uma lógica que chamarei doravante de “dê caminhos de solução para a questão x”. Vejamos quais foram esses temas.

²³ Retirado do *site* da Fuvest. Disponível em: <https://acervo.fuvest.br/fuvest/2010/fuv2010_2fase_dia1.pdf>. Acesso em: 19 out. 2018.

Em 2011, o tema foi o *altruísmo*. Tanto nos textos de apoio, de pensadores que podem ser, certamente, considerados críticos à nossa atual sociedade (Gilles Lipovetsky e Zigmunt Baumann) quanto na própria questão formulada (*o altruísmo e o pensamento a longo prazo ainda têm lugar no mundo contemporâneo?*) poder-se-ia, sem grandes dificuldades, compreender que, nas entrelinhas, estava posto um obstáculo para a sociedade atual (a falta de altruísmo) enquanto contradição a pedir resolução, quase como num processo de hiper-simplificação da noção de situação-limite, já referida neste trabalho quando tratamos de Freire e de seus “temas geradores” ou mesmo das contradições a serem superadas por ferramentas como uma educação calcada na Teoria Crítica.

Já em 2012, o tema foi *participação política: superada ou necessária?* Os textos de apoio, todos francamente favoráveis à participação política, davam ao redator a pista de que ele deveria, preferencialmente, abordar a questão da perspectiva do “como resolver o problema da pouca participação política de jovens?”. O mesmo ocorreu em 2015, quando o tema foi a *camarotização da sociedade brasileira* (vista enquanto fenômeno histórico-cultural, mas também a ser abordado – e quiçá superado – criticamente).

Em 2017, especialmente, talvez possamos defender ter havido, no tema proposto, uma síntese entre o tipo de proposta utilizado pelo ENEM e o tipo da Fuvest, mais aberto e exigindo do aluno a produção de próprio recorte temático. A proposta trazia, como texto único de apoio, um excerto da “Resposta à pergunta: o que é Esclarecimento?”, famoso artigo que Kant publicou em um periódico alemão em 1784. Trata-se, como grande parte dos escritos de Kant, de material basilar para a formação do que constituiria a Teoria Crítica, sendo constantemente retomado não apenas por pensadores da Escola de Frankfurt (Adorno e Horkheimer, por exemplo, que revisitaram bastante esse artigo em seu livro *Dialética do Esclarecimento*, 2006) quanto por Foucault, que fez a conferência *O que é Crítica?* – também já citada nesta dissertação – comentando o escrito de Kant quase duzentos anos depois de sua publicação.

A questão proposta na redação da Fuvest dizia: *o homem saiu da sua menoridade?* Para responder, o vestibulando deveria tomar o conceito de “menoridade da humanidade” construído por Kant e relacioná-lo ao seu repertório pessoal.

Trata-se, como já afirmado, de uma proposta que tanto traz características típicas da redação da Fuvest quanto coloca, nas entrelinhas, um obstáculo teórico-prático a ser solucionado pelos redatores (como é típico do ENEM): 1) caso a humanidade não tenha ainda saído de sua menoridade, o que poderíamos fazer para ajudá-la nessa saída? 2) caso a humanidade já tenha saído ou esteja saindo de sua menoridade, o que fazer para aprofundar

essa saída ou mesmo impedir nosso retorno a um estágio histórico anterior? São questões não explicitadas na proposta, mas facilmente deduzíveis dela.

Ficava a cargo do vestibulando não apenas responder à questão mas, enquanto o fizesse: a) produzir um recorte (ou seja, elencar em que âmbitos e/ou dimensões ele abordaria a saída ou não da humanidade da sua menoridade); b) categorizar *humanidade* (ou seja, definir o que tomar como “humanidade”, noção bastante ampla); c) justificar, por meio de argumentos, sua posição; d) *propor*, também por meio de argumentos, caminhos para a consecução ou para o aprofundamento do processo de amadurecimento da “humanidade”²⁴ – e aqui é que esse tema da Fuvest mais se aproxima daqueles que costumam aparecer no ENEM. Passemos a eles.

2.6.2. ENEM: como resolver o problema x?

Vejam os a redação do ENEM, reafirmando tratar-se de um tipo de proposta que, enquanto se aproxima da Fuvest no que concerne ao tamanho da produção requerida, por pedir do aluno os procedimentos dissertativo-argumentativos e por requerer também uma abordagem analítico-interpretativa, diferencia-se tanto pelo tipo de questão formulada (“como resolver o problema x”?) quanto pela exigência explícita de *propostas de intervenção*. Pode-se definir tais propostas, grosso modo, como caminhos hipotéticos sugeridos pelos redatores para o enfrentamento teórico-prático dos desafios contidos no tema. Esses caminhos podem tanto figurar como uma parte específica do texto (por exemplo, na conclusão, que acrescentaria à abordagem analítico-interpretativa do problema propostas concretas de intervenção) quanto podem sustentar o texto inteiro, fazendo com que este se constitua como conjunto de propostas para a superação do problema proposto.

Ao contrário do que ocorre na Fuvest, o ENEM torna explícitas as referências teórico-metodológicas que utiliza para a formulação tanto da sua proposta de redação quanto de toda a sua prova. E foi no contato com essas referências teórico-metodológicas, por nelas ter encontrado ecos dos caminhos teóricos que já vinha esboçando, que passei a um estágio mais avançado da elaboração das categorias hermenêuticas utilizadas em minha pesquisa-ação. Abramos um parêntese acerca desse aspecto.

²⁴ Veremos no capítulo 5 que, para verificarmos em que medida os alunos do curso da pesquisa-ação aprenderam a mobilizar as categorias hermenêuticas que utilizamos para outros temas que não os que eu mesmo elaborei, os participantes escreveram sua última redação do ano letivo baseada nessa proposta da Fuvest.

2.6.3. O diálogo da minha pesquisa com a matriz de referências do ENEM

Para relatar que, ao longo de minha pesquisa, fui notando proximidades de minhas escolhas teórico-metodológicas com a matriz de referências do ENEM, devo, inicialmente, explicar do que se trata tal matriz. É um documento²⁵ elaborado pelo MEC, descrevendo quais são os princípios político-pedagógicos que norteiam a elaboração do exame e, especialmente, quais são as habilidades e competências que o ENEM objetiva avaliar.

Explicar mais a fundo o que são habilidades e competências nos faria abrir aqui um apêndice muito longo, já que se trata de assunto bastante complexo (vide PERRENOUD, 1999b), tanto no que concerne às formas de definir e diferenciar habilidades de competências quanto de classificá-las por áreas do conhecimento e pelas matrizes pedagógicas às quais se articulam. Diga-se apenas que, grosso modo, são “capacidades” (por isso inclusive prefiro usar tal termo a “habilidades e competências”) relacionadas a um “saber fazer”, entre as quais as habilidades são mais específicas do que as competências, sendo estas compostas pela seleção e articulação das primeiras.

Por exemplo: a matriz de referências do ENEM concernente aos eixos cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento divide-se em competências que também fazem parte daquelas objetivadas pelo curso de redação da minha pesquisa-ação:

- *compreender fenômenos: construir e aplicar conceitos de várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;*
- *enfrentar situações-problema: selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;*
- *construir argumentação: relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;*
- *elaborar propostas: recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.*²⁶

²⁵ BRASIL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – INEP. **Matriz de referência – ENEM**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf>. Acesso em: 09 agosto 2018.

²⁶ Conteúdos retirados do documento cujo *link* está na nota anterior.

Ora, se essas competências exigem, para sua consecução, diversas habilidades, não deixam de se articular – ou até, em certa medida, identificar-se – a algumas das capacidades de escrita que pretendi que meus alunos desenvolvessem a partir da utilização das lentes de “ver o que está por trás” (as categorias hermenêuticas e os temas geradores de redação, aqueles que, inspirados em Freire, calcam-se em *situações-limite* – chamadas, na matriz do ENEM, de “situações-problema”). Encontrei ainda outros pontos de contato da minha pesquisa com a *Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*; e com a *Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Não me estenderei descrevendo esses pontos de contato; mas seu exame mais detido poderia rapidamente fazer-nos inferir o compartilhamento – entre as concepções que defendo e aquelas que norteiam a formulação do exame – de alguns valores, princípios e objetivos.

2.6.4. Como essa matriz de referência do ENEM se traduz em temas de redação

Se fui percebendo haver diálogo dessa matriz com o horizonte de valores que adotei para nortear a investigação que toma forma nesta dissertação, devo lembrar serem eles – a liberdade e a emancipação humanas, por exemplo – também valores caros à Teoria Crítica. Dessa constatação, surgiu-me a questão: mas, nos temas concretos de redação do ENEM, o que é visto como aquilo que oprime? Quais são os grilhões que obstaculizam nosso caminho na direção da liberdade? Deve haver *emancipação* em relação a quê ou a quem?

Vejamos alguns exemplos dos temas utilizados nas propostas de escrita:

- 2017: *Educação para surdos*;
- 2016: *Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil*;
- 2016 – versão 2 (lembrando que a prova teve duas versões): *caminhos para combater o racismo no Brasil*;
- 2015: *persistência da violência contra a mulher. Como combatê-la?*
- 2014: *publicidade infantil*. A pergunta não é feita, mas aquela que fica oculta é: o que fazer com ela para que as crianças (e, conseqüentemente, a sociedade em geral) sejam respeitadas?
- 2010: *O trabalho na construção da dignidade humana*.
- 2008: *Como preservar a floresta Amazônica?*

Examinando esses e outros temas de redação do ENEM, percebe-se tratar-se de obstáculos históricos que muitas vezes dizem respeito a um grupo social específico: surdos (2017), negros (2017), mulheres (2015), crianças (2014) mas que representam entraves no

processo de emancipação de toda a Humanidade. Esses temas, coadunados à já citada estrutura “como resolver o problema X”, dão às propostas o semblante de situações-problema, ainda que passíveis de serem enfrentadas com o aprofundamento compatível ao pequeno espaço (30 linhas) e curto tempo que um estudante tem para escrever seu texto.

Trata-se, de qualquer maneira, de assuntos que perpassam os discursos de nossa “unidade epocal” – a expressão que Freire utilizava para caracterizar o “conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios [...] do nosso período histórico”. (FREIRE, 2015, p. 129); e que se aproximam das ideias do patrono da educação brasileira na medida em que “a representação concreta de muitas destas ideias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao “ser mais”²⁷ dos homens, constituem os temas da época”. (FREIRE, 2015, p. 129)

2.7. De volta à função formativa da escola

Se, na procura de padrões que empreendi no material didático de português e filosofia e depois nas propostas de redação de Fuvest e ENEM, encontrei-os preferencialmente nesta última etapa de busca, tanto implicitamente (nas propostas de redação do ENEM) quanto explicitamente (em sua Matriz de Referências), devo acrescentar que isso não me bastou para a elaboração de temas a serem utilizados no curso da pesquisa-ação, aqueles aos quais chamei de “temas geradores”.

Isso porque o ENEM, mesmo que partindo de uma lógica menos classificatória do que a Fuvest (já que tem como função não apenas servir de exame de ingresso nas universidades federais, mas também avaliar o avanço de nossos estudantes na etapa final da escolarização básica), não deixa de participar dessa lógica; e não era ela que eu tinha em mente ao elaborar os temas. A lógica da escola, como vimos no item 2.5f, deve ligar-se também – e especialmente – à *formação*; não me bastaria, então, simplesmente “copiar e colar” os temas de redação do ENEM articulando-os a categorias hermenêuticas; mas, a partir dos princípios encontrados neles e no restante da minha caminhada, construir meus próprios temas fornecendo-lhes uma vocação formativa.

²⁷ Para Freire (2015, p. 72), o ser-mais “é a vocação ontológica e histórica [...], o ímpeto de autodeterminação capaz de levá-lo à liberdade; ser-mais implica o reconhecimento crítico, a “razão” desta situação [de opressão] para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instale uma outra [situação], que possibilite aquela busca do ser-mais”.

2.8. De volta aos temas e categorias hermenêuticas

Em suma, se, como queria Henri Lefebvre, “devemos encarar o pensamento vivo, em movimento, envolvendo seu passado, suas conquistas, seus instrumentos, todos os seus momentos situados cada qual em seu devido lugar, cada qual com seu alcance e seus limites” (LEFEBVRE, 1969, p. 98), devo dizer que foi aproximadamente esse o caminho de pesquisa que me levou à elaboração de cinco “temas geradores de redação” a serem articulados às categorias hermenêuticas. À justificação destas (vide item “Por que estas categorias e não outras?”, da introdução desta dissertação), devo acrescentar que elas foram não apenas escolhidas, mas trocadas, reelaboradas e lapidadas ao longo de todo o caminho indutivo que percorri.

Acrescente-se também que as escolhas metodológicas que fiz para o curso de redação aqui discutido devem-se à minha intenção de auxiliar os estudantes participantes a enfrentarem *qualquer* tipo de proposta de escrita argumentativa, tanto aquelas mais parecidas com as de ENEM quanto aquelas da Fuvest, de outros exames ou mesmo presentes nos livros didáticos. Passemos então à “metodologia encontrada”.

CAPÍTULO 3

MÉTODO ELABORADO PARA O CURSO DA PESQUISA-AÇÃO

Em cada campo de signos ficamos decepcionados quando o objeto não nos revela o segredo que esperávamos. Como, em cada caso, remediar a decepção? Em cada linha de aprendizado, o herói passa por uma experiência análoga, em momentos diversos: *ele se esforça para encontrar uma compensação subjetiva à decepção com relação ao objeto.*

Gilles Deleuze (2003, p. 33)

Neste terceiro capítulo, dou conta do método elaborado para a parte prática da pesquisa que toma forma nesta dissertação: o curso de redação aqui abordado. Começo retomando e explicando as categorias hermenêuticas escolhidas para formar uma das lentes dos “óculos de ver o que está por trás”; depois, passo à outra lente desses óculos: os chamados temas geradores de redação.

Em seguida, relato os passos dos cinco módulos temáticos – correspondentes aos cinco temas geradores de redação – do curso oferecido aos alunos participantes da pesquisa; e, por fim, explico como estruturei a dimensão formal do curso: escolhendo e ordenando certos gêneros textuais de acordo com seu potencial de desenvolvimento, em maior ou menor intensidade, de determinadas operações linguísticas (descrever, argumentar, dissertar etc.); intervindo na produção escrita dos estudantes por meio de uma correção indicativo-classificatória; requisitando a reescrita das redações; e promovendo procedimentos de planejamento de texto.

3.1. As categorias hermenêuticas escolhidas para o trabalho prático na pesquisa-ação

Darei por praticamente justificada, no início desta dissertação (vide introdução), a seleção dessas cinco categorias hermenêuticas para trabalhar com os alunos acompanhados no curso da minha pesquisa-ação: *senso comum, ciência, ideologia, pensamento crítico e inconsciente*. Agora, já tendo sido descrito o percurso que me convenceu da necessidade de escolhê-las, cabe ressaltar algumas de suas propriedades, acrescentando-as à justificativa exposta na introdução. Essas propriedades consistem em quatro pontos principais:

- 1) serem essas categorias utilizáveis não apenas para a abordagem dos “temas geradores de redação” elaborados por mim, mas também na maior parte das propostas de redação que encontrei tanto no material didático de português pesquisado quanto na Fuvest e no ENEM;
- 2) estarem duas dessas categorias – o *Senso Comum* e a *Ideologia* – intimamente relacionadas a uma série de obstáculos à apreensão crítica dos fenômenos propostos como temas de redação argumentativa;
- 3) consistirem outras duas delas – a *Ciência* e o *Pensamento Crítico* – em armas teóricas que utilizei, com os estudantes participantes do curso da pesquisa-ação, para o enfrentamento racional dos temas propostos por mim e por outrem;
- 4) ser a última das cinco categorias, o *Inconsciente*, tanto um obstáculo a uma apreensão crítica dos fenômenos – já que representa uma fonte de *velamento* e de *irracionalidade* –, quanto um motor – fonte de energia psíquica e afeto – para a superação das situações-problema propostas como temas.

Cabe, doravante, defini-las ou, ao menos, detalhá-las um pouco mais.

a) *Senso comum*

Elegi o *Senso Comum* como categoria inicial a ser abordada no curso, porque ela compreende o fenômeno considerado como principal “arqui-inimigo” com o qual professores e corretores de redação se deparam no “conteúdo” dos textos argumentativos de seus alunos. Isso fez-me aproveitar o diagnóstico de meus colegas (“há muito senso comum nos textos”), dar-lhe continuidade e desenvolvimento. Outros motivos pelos quais elegi o *senso comum* como categoria inicial é ser ele, além de fonte de parte considerável de entrave ao pensamento crítico:

- obstáculo à coesão e à coerência textuais, vistas não apenas em sua dimensão linguística, mas, sobretudo, no que essa contém de procedimental lógico;
- obstáculo ao enriquecimento estilístico da escrita dos estudantes, segundo uma dialética forma X conteúdo que leve em conta essas duas facetas se influenciando e interpenetrando;
- obstáculo ao desenvolvimento das capacidades críticas dos estudantes (a serem observadas, em seus deslocamentos, no capítulo 4).

Para uma categorização consistente de *senso comum*, recorri ao pensador sardo Antonio Gramsci (1999), para quem *senso comum* é um conjunto de concepções de vida difuso, composto, sincrético e muitas vezes cheio de contradições internas, que muda de acordo com a época, a classe em questão e o grupo social hegemônico de uma formação social.

Desenvolvendo um pouco o conceito gramsciano e contrapondo-o aos de *Pensamento Crítico* e de *Ciência*, Chauí (2003, p. 216-218) defende que o senso comum nos leva a estabelecer relações de causalidade onde elas não existem, a procurar explicações simplistas para os fenômenos, a acessar as superstições e preconceitos e a privilegiar a observação imediata em detrimento de apreensão metódica e científica da realidade.

Exemplos disso seriam as teorias da conspiração (que facilitam e hiper-simplificam a compreensão do mundo colocando a “culpa” por tudo que acontece de ruim em uma pessoa ou grupo “maligno”); as concepções pré-científicas – ligadas ou não à religião (exemplos: terraplanismo, criacionismo); o estabelecimento de relações de causa e efeito onde elas não existem (tomar banho depois de comer pode dar congestão, por exemplo); a sobrevalorização da observação “a olho nu” (ex.: achar que faz mais sentido afirmar que o Sol gira em torno da Terra do que o contrário, porque é assim que se “enxerga” e é nisso, muitas vezes, que se quer acreditar). Essa última ideia, inclusive, vigorou na humanidade até ao menos o século XVI, mas ainda hoje traz resquícios de sua vigência.

Bachelard (1996) trata, desde uma perspectiva um pouco diferente, dos entraves a uma reflexão rigorosa quando descreve os obstáculos epistemológicos enfrentados pela ciência ao longo de sua evolução desde, pelo menos, o século XVIII. Para Gramsci (1999), porém, se o *senso comum* deriva da sedimentação de fragmentos de *epistèmes* há muito superadas nos universos da filosofia e da ciência – mas resistentes nas visões de mundo de parte considerável das pessoas –, ele tem, ademais, uma relação dialética com a filosofia, vista como “segmento alto” da ideologia; isso porque o senso comum apresentaria elaborações intelectuais em formas mais ou menos primitivas e elementares, mas uma corrente filosófica, por exemplo, constituir-se-ia em pensamento sistematizado, organizado e internamente coerente. Gramsci explica-o dizendo que:

[...] O senso comum não é uma concepção única, idêntica no tempo e no espaço: é o “folclore” da filosofia e, como o folclore, apresenta-se em inumeráveis formas; seu traço fundamental e mais característico é o de ser uma concepção (inclusive nos cérebros individuais) desagregada, incoerente, inconsequente, conforme à posição social e cultural das multidões das quais ele é a filosofia. (GRAMSCI, 1999, p. 113)

Para desconstruir ou ao menos problematizar o senso comum seria necessária, segundo Gramsci, não exatamente a “filosofia” vista como saber abstrato – e encarada, portanto, como forma idealista de instrumental reflexivo –, mas uma *filosofia da práxis*, sobre a qual o pensador sardo diz que:

[...] só pode apresentar-se, inicialmente, em atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E portanto, antes de tudo, como crítica do “senso comum” (e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que “todos” são filósofos e que não se trata de introduzir *ex novo* uma ciência na vida individual de “todos”, mas de inovar e tornar crítica uma atividade já existente). (GRAMSCI, 1999, p. 101).

Há, aqui, uma noção que se liga intimamente ao escopo de minha pesquisa-ação: primeiro, por reafirmar a necessidade epistêmica não de um sistema filosófico absolutamente novo, mas sim de uma *apreensão crítica* da realidade, ou seja, de uma *filosofia da práxis* atrelada à *atitude crítica*; depois, por desmistificar o processo de reflexão sobre o mundo (mostrando, belamente, que todos os homens são em alguma medida filósofos, diferenciando-se apenas o grau de coerência, aprofundamento conceitual e repertório neles existente).

Essa afirmação da necessidade de uma atitude crítica vigilante sobre o senso comum esclarece mais um pouco sobre a razão de serem, frente a essa categoria e à de Ideologia (trabalhadas, como vimos, também pela Teoria Crítica), as categorias de *Ciência* e *Pensamento Crítico* contrafações praticamente incontornáveis. Esclareço ainda que o acesso dos alunos à categoria de *senso comum* e às demais deu-se por meio de aulas expositivas, discussões e textos de apoio. Alguns desses textos estão entre os anexos apêndices desta dissertação.

b) *Ciência*

Tomo ciência – do latim *scientia* (“conhecimento”) – como saber sistematizado em constante evolução e reelaboração, a partir do qual o homem se relaciona com a natureza visando à sua compreensão e, em muitos casos, à sua utilização para fins diversos. A ciência implica, portanto, investigação, pesquisa racional, experimentação, verificabilidade de verdades e modelos – sempre provisórios, é claro – e busca da objetividade (vide CHAÚÍ, 2003; SOUZA, 1995; ABBAGNANO, 2007).

Por esses e outros motivos, a ciência foi vista, no curso da minha pesquisa-ação, como ferramenta racional de resistência ao senso comum, de desconstrução e reelaboração da *doxa* e aproximação da *epistème*. Cabe, entretanto, encará-la também de maneira crítica. Citando mais uma vez Gramsci, pode-se fazer a ressalva de que:

[...] a ciência é uma superestrutura, uma ideologia. É possível dizer, contudo, que no estudo das superestruturas a ciência ocupa um lugar privilegiado, pelo

fato de que sua reação sobre a estrutura tem um caráter particular, de maior extensão e continuidade de desenvolvimento [...]. (GRAMSCI, 1999, p. 175)

A criticidade na utilização da categoria de *ciência* significou em meu curso fugir do *cientificismo*, uma espécie de fé irracional – ou racional de maneira positivista – no progresso científico, já que:

A superstição científica traz consigo ilusões tão ridículas e concepções tão infantis que a própria superstição religiosa termina enobrecida. (...) Na realidade, por se esperar muito da ciência, ela é concebida como uma bruxaria superior e, por isso, torna-se impossível valorizar com realismo o que a ciência oferece de concreto. (GRAMSCI, 1999, p. 176)

Também em Adorno e Horkheimer, especialmente na obra *Dialética do Esclarecimento* – que representa uma mudança de rumos em suas teorizações e um abandono da fé absoluta na Razão – há uma visão bastante crítica a respeito da ciência, que teria nos levado tanto ao progresso técnico quanto a novas formas de dominação do homem pelo homem por meio da criação de uma *razão instrumental*, mais voltada à produtividade do que à libertação. De forma alguma, porém, Adorno e Horkheimer defendem qualquer tipo de irracionalismo; pelo contrário, apesar de saberem das enormes limitações da Razão (e, em seu seio, da ciência) enquanto ferramenta de emancipação, entendem que está na sua *reafirmação* e não sua *negação* a única – frágil – chance da nossa libertação de todas as formas de opressão, desde que compreendamos que o jogo contra a opressão nunca estará ganho nem nos trará qualquer garantia de sucesso.

c) *Pensamento crítico*

Já categorizei, na introdução, o que tomo por “pensamento crítico”: *um conjunto de operações mentais analíticas e interpretativas aplicadas pelo sujeito aos objetos buscando a negação do senso comum e a identificação das bases lógicas, ideológicas, psicológicas e materiais dos discursos, tendo no horizonte o enfrentamento reflexivo dos obstáculos que se interpõem entre o homem, sua emancipação e autodeterminação²⁸ e o devir das coisas – não apenas como são, mas como podem, eventualmente, vir a ser.* Como, ainda na introdução,

²⁸ Acerca da tendência emancipatória do pensamento crítico, retomá-la-ei tanto no final do capítulo 4, voltado à elaboração da metodologia usada para a leitura de dados obtidos na pesquisa-ação, quanto, especialmente, no próprio ato de leitura dos textos em sua dimensão crítica.

expliquei o componente lógico presente nessa categorização e sua filiação à Teoria Crítica frankfurtiana, penso ser desnecessário retomar tal discussão aqui.

d) *Ideologia*

Lembrando que, conforme coloca Butler (2013), a crítica nunca ocorre “em abstrato, mas é sempre crítica de alguma prática institucionalizada, um discurso, uma epistème” – e, portanto, da Ideologia – tomo esta categoria como conjunto de *formas de consciência* de uma formação social, no qual, em geral, atuam hegemonicamente aquelas ideias que servem aos grupos sociais dominantes.

Assim, se o *senso comum*, por exemplo, é um conjunto de concepções que nos leva a pensar e agir de determinada maneira, a ideologia, enquanto conjunto de formas de consciência, seria anterior ao senso comum ou, por assim dizer, o elemento-chave *por trás* de suas concepções, funcionando como seu sustentáculo e como a moldura²⁹ através da qual olhamos o mundo.

Em sua gênese marxiana, a categoria de Ideologia é tida como “distorção do pensamento que nasce das contradições sociais e as oculta; obscurecimento que esconde a verdade; e inversão” (BOTTOMORE, 1988, p 293), o que não deixa de fazer parte da categorização adotada no curso de minha pesquisa-ação; porém, devo lembrar que nas aulas e atividades propostas, o próprio marxismo foi visto como ideologia (assim como o liberalismo, o fascismo, entre várias outras formações ideológicas). Está sempre no horizonte de uma apreensão crítica do mundo não haver, portanto, nenhuma concepção teórica ou mesmo discurso que esteja “fora” da ideologia, no ponto arquimediano citado por Rouanet (1983).

A crítica à ideologia representou em minha pesquisa-ação, por conseguinte, crítica a *toda* ideologia e *explicitação* das bases teórico-metodológicas das quais partiu essa crítica. Procurei deixar claro a meus alunos que concepções me guiaram na escolha das categorias hermenêuticas utilizadas e, nessa explicitação, pretendi expor as próprias limitações de minha crítica. Trata-se, a meu ver, do procedimento educativo mais intelectualmente honesto, oposto àquele que não expusesse suas bases teórico-metodológicas e fosse, por isso mesmo, ideológico no pior sentido.

²⁹ Vide *O Guia Pervertido da Ideologia* (2012), dirigido por Sophie Fiennes e estrelado por Slavoj Žižek. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CMRM_bfCBig&list=PLod6sJU7EkzoUKPgzTZB0AC09pkn40UIZ>. Acesso em: 18 jun. 2018.

Justificando-o, tomo citação de Severino, para quem:

A força do processo de ideologização é, sem dúvida, um dos maiores percalços da prática educativa, porque ela atua no seu âmago. Mas a possibilidade da interferência da ideologia não invalida nem inviabiliza a escola. [...] O que cabe, no entanto, à escola, na sua autoconstituição como centro de um projeto educacional, é ter presente essa ambivalência de sua própria condição de agência educativa e investir na explicitação desses compromissos ideológicos e na crítica a eles. (SEVERINO, 2010, p. 68)

e) *Inconsciente*

Por fim, tomo a categoria de *Inconsciente* como fazem Roudinesco e Plon, que dizem:

[...] na primeira tópica elaborada por Sigmund Freud, trata-se de uma instância ou um sistema constituído por conteúdos recalçados que escapam às outras instâncias, o pré-consciente e o consciente. Na segunda tópica, deixa de ser uma instância, passando a servir para qualificar o *isso* e, em grande parte, o *eu* e o *supereu*. (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 374-375)

Roudinesco e Plon dizem que tanto o termo quanto a ideia de uma instância não-racional (no sentido cartesiano) é bem anterior a Freud, aparecendo com destaque na filosofia e nas artes, por exemplo, no romantismo. Porém, é em Freud que há a estruturação de tal ideia na forma de categoria. Esta mantém-se com certa configuração até o início da década de 1920, depois da qual é reformulada; em todas as suas versões, porém, relaciona-se aos conteúdos recalçados que compõem o motor de atitudes aparentemente inexplicáveis do ponto de vista da consciência; ou seja, *o que está por trás* delas.

A função dessa categoria no curso da minha pesquisa-ação se deu na medida de seu potencial explicativo de fenômenos nos quais a irracionalidade é componente; ou seja, aqueles cujas hipóteses de leitura demandam, necessariamente, a passagem pela dimensão irracional sob pena da “equação” – qualquer “equação”, qualquer hipótese de explicação – não fechar.

Assim, se há, em nossa história, situações e contextos em que a ação humana, mesmo que coletiva, parece absolutamente inexplicável do ponto de vista racional, como, por exemplo, na ascensão do nazismo na Alemanha da década de 1930, a inclusão da categoria de *inconsciente* na leitura do fenômeno pode ser bastante útil. Como coloca Rouanet:

A psicanálise, enquanto doutrina do funcionamento psíquico da ação irracional, parece oferecer instrumentos para a compreensão do enigma. Se a *ideologia* é tão tenaz, não seria porque deriva sua força de persuasão de mecanismos afetivos, irredutíveis à argumentação racional, mas acessíveis,

em sua estrutura profunda, às categorias explicativas da psicanálise? (ROUANET, 1983, p. 14)

Em aula, trabalhei, como já aparece um pouco nessa citação de Rouanet, atrelando a categoria de *inconsciente* à de *ideologia*, na medida em que:

*A ideologia vai se enraizando no curso do processo de socialização através de sucessivas privações pulsionais que a instância familiar, e posteriormente outras instâncias, vão impondo ao indivíduo. O processo pelo qual os diferentes objetos de amor vão sendo abandonados, no curso do desenvolvimento psicosssexual [...], é acompanhado, em cada caso, de prescrições e proscricões, de imperativos éticos, de normas negativas e positivas, aos valores sociais vigentes. O momento estratégico dessa evolução é alcançado quando surge, na fase fálica, o conflito edípiano. Sua dissolução supõe, por um lado, a renúncia à mãe como objeto de amor, e por outro, a identificação com o pai. Com a incorporação do Pai (*Einverleibung*) incorpora-se, ao mesmo tempo, o sistema de valores que o pai encarnava. Constitui-se o Superego. A partir desse momento, a autoridade se internaliza. [...] A ideologia se torna intrapsíquica. [...]* (ROUANET, 1983, p. 24-25)

Relembremo-nos de que a articulação dessas duas categorias não foi ideia minha nem representa novidade histórica, já que está na gênese da Teoria Crítica frankfurtiana. Assim, se parte do ímpeto inicial do *Institut für Sozialforschung* e das obras de Adorno e Horkheimer veio da tentativa de explicar o aparentemente inexplicável (milhões e milhões de alemães aderindo ao nazismo, mesmo quando este representasse uma ameaça aos próprios interesses de vários desses milhões de adeptos), tal articulação entre as noções de inconsciente e ideologia passa a fazer parte fundamental do ferramental teórico para a explicação da psicologia das massas e, sobretudo, para a observação das intersecções entre as esferas psicológica e política da sociedade.

3.2. Os “temas geradores” de redação escolhidos para a pesquisa-ação

Conforme já vimos na introdução, a partir do pensamento de Freire cheguei à elaboração do que chamei de “temas geradores de redação”, aqueles com vocação de mobilização de afetos e de exposição das contradições centrais de determinado contexto histórico-social; além de exigirem, para sua abordagem, capacidades críticas (analíticas, interpretativas e, sobretudo, propositivas). Além disso, vimos como, para Mendoza, o tema controverso é aquele considerado importante por grande número de pessoas, que demanda juízos de valor, que implica interesses divergentes, que são complexos, atuais e que despertam as emoções.

Diz o autor, por exemplo, que para a utilização de temas controversos pela escola na Inglaterra, a *Historical Association* publicou um informe alegando que:

El estudio de la historia puede ser sensible y sujeto a controversias porque permite ver el pasado de una inequidad, real o resentida, entre los individuos o grupos de individuos. Puede ser también el caso cuando hay disparidades entre la historia enseñada en clase y aquella que se transmite a través de la familia y la comunidad. Estos temas y estas disparidades generan una fuerte resonancia en los alumnos en situaciones de educación particular. (MENDOZA, 2016, p. 12)

Tais dificuldades e controvérsias são inerentes aos bons temas, especialmente quando podemos chamá-los de “geradores”, ou seja, quando estão calcados nas situações-limite.

Elaborei os cinco “temas geradores de redação” – ou cinco “blocos temáticos” – contendo diversos subtemas traduzidos em propostas de produção textual. Cada um dos blocos temáticos correspondeu a um módulo do curso. Ocorreram, aproximadamente, 55 aulas ao longo do ano, sendo aproximadamente 20 no primeiro trimestre, cerca de 20 no segundo e mais ou menos 15 no terceiro. Por isso, inclusive, o primeiro semestre contou com mais conteúdo do que o segundo.

3.3. Relato de como transcorreu o curso

Vejamos, então, como foi constituído cada módulo, lembrando ainda que, do planejamento-base que elaborei para todo o ano letivo, produzi aplicações levemente modificadas em atenção ao ritmo de aprendizagem das salas, a pequenos fracassos e pequenos êxitos das apostas metodológicas que fiz e, enfim, à adaptação da teoria à prática. Lembremos de que tal “ajuste” não apenas constitui premissa incontornável entre os princípios metodológicos da escola na qual foi desenvolvida a pesquisa-ação (vide item 1.3.1.1 do capítulo 1) como permitiu ganhos importantes no decorrer do curso desenvolvido.

Preâmbulo: conhecimentos de argumentação

Como já dito no capítulo 2, o curso de minha pesquisa-ação teve início com uma avaliação diagnóstica, que foi apresentada aos alunos sem explicações muito detalhadas acerca da forma do texto requerido, sem auxílio de categorias hermenêuticas e sem que eu sequer soubesse os nomes dos meninos e meninas. Essa avaliação, que consta como apêndice desta dissertação, teve como tema a “Escola” e não apenas serviu para que eu começasse a mapear as

capacidades de escrita dos estudantes como, também, para que pudesse dar início à escolha do grupo de controle abordado nesta dissertação. A questão apresentada aos estudantes era: *em que medida a existência da escola ainda é importante em pleno século XXI e, caso você ache a escola importante, que tipo de escola você defenderia?* Foram oferecidos três textos de apoio: o primeiro de Ivan Illich, conhecido teórico defensor da extinção das instituições escolares; o segundo do livro “Em defesa da escola”, de Jan Masschelein e Maarten Simons; e o terceiro tendo sido retirado de uma entrevista do educador português António Nóvoa.

O passo seguinte do curso começou com exposições, discussões e exercícios abordando algumas ferramentas de argumentação. Para isso, baseei-me teoricamente em quatro autores: Velasco (2010); Weston (2009); Fiorin (2015) e Savian Filho (2015). Procurei construir alguns conhecimentos básicos que seriam utilizados ao longo de todo o ano letivo; e por isso, também, concluí ser necessário passar por esses conteúdos antes de dar início ao trabalho de articulação entre categorias hermenêuticas e temas geradores.

A partir, especialmente, das obras de Velasco e Savian Filho, elaborei inicialmente material expositivo acerca da estrutura de um argumento, conteúdo que foi calcado, como seria previsível, na lógica. Posteriormente, elegi cinco tipos de argumentos e cinco tipos de falácias argumentativas para trabalhar com os alunos. Para a escolha dos cinco tipos de argumento, baseei-me em três fontes principais: Weston (2009); Fiorin (2015) e a *empíria*: ou seja, a observação empírica da recorrência, especialmente em redes sociais, fóruns eletrônicos e outros espaços de argumentação (e xingamentos) na internet, quais são os tipos de argumentos mais utilizados nas – poucas – posições defendidas com rigor lógico e honestidade intelectual. Devo alertar que, entretanto, não poderei dar conta aqui de descrever essa abordagem empírica que venho fazendo ao longo dos últimos anos, não apenas porque isso me levaria a fugir do tema central deste trabalho como, especialmente, porque seria assunto extenso o bastante para demandar toda uma nova dissertação.

Os cinco tipos de argumentos escolhidos foram:

- *argumento de autoridade*, aquele em que o enunciador se vale “da chancela de uma autoridade respeitada ou de um especialista num dado assunto para sustentar seu ponto de vista” (FIORIN, 2015, p. 176);
- *argumento sobre causas*, aquele que constrói uma explicação sobre algum fato ou evento correlacionando-o a outro (WESTON, 2009, p. 41-51);
- *argumento por analogia*, aquele que parte de “um caso ou exemplo específico para falar de outro, ponderando que, porque os dois são semelhantes sob muitos aspectos, também são semelhantes sob um aspecto mais específico” (WESTON, 2009, p. 41-51);

- *argumento com exemplos*, aquele que apresenta “um ou mais exemplos específicos para apoiar uma generalização” (WESTON, 2009, p. 41-51);
- *indicação de falha de raciocínio* (que é não um argumento em sentido estrito, mas uma *ferramenta argumentativa* que parte do princípio de que cada argumento existe apenas na medida em que se insere no “campo de batalha” de outros argumentos e discursos; ou seja, só existe *em relação* a outros argumentos e construindo polêmica em relação a eles – contestando-os, corrigindo-os, adicionando-lhes elementos etc.).³⁰

Já os cinco tipos de falácias argumentativas escolhidas foram:

- *Secundum quid*³¹ ou *generalização apressada*, quando “de uma proposição singular, aquela que se refere a um único ser, conclui-se uma verdade universal” (FIORIN, 2015, p. 213);
- *Non causa pro causa* ou *falsa causa*, aquela que, como o próprio nome já diz, atribui relação de causalidade a elementos que não a possuem (VELASCO, 2010, p. 136);
- *Ignoratio elenchi* ou *ignorar a questão*, quando se apresenta uma argumentação que não se refere ao assunto em pauta (FIORIN, 2015, p. 215);
- *Teoria da conspiração*, aquela que explica certos eventos atribuindo-os à atuação secreta de algum sujeito ou grupo com interesses quase sempre escusos;
- *Uso de chavão*, quando se recorre a frases feitas para – mal – sustentar algum raciocínio.

No caso das falácias, baseei-me tanto na observação empírica dos ambientes digitais (como já fizera para a escolha dos cinco tipos de argumentos) quanto no material teórico já elencado. Especificamente acerca dos dois últimos tipos de falácias (*teoria da conspiração* e *uso de chavão*), entretanto, devo acrescentar que não escolhi baseado na teoria, mas unicamente na *empíria*, tamanha é a recorrência desse tipo de “procedimento” na arena argumentativa da internet.

A rigor, a “teoria da conspiração” encaixar-se-ia na categoria de “falsa causa”; e o uso de chavão (exs.: “A culpa é do capitalismo!”, “a culpa é do PT!”, “Vai pra Cuba!”, “Fora coxinha!”, “Fora mortadela!”) em várias possíveis falácias, como o *ad baculum* (*recurso à força*), *ad populum* (*apelo ao povo*), *ad hominem* (*contra o homem*), entre outras; mas decidi,

³⁰ Acerca da presença de um argumento na “arena” de todos os outros argumentos e discursos produzidos ser inerente à própria existência, vide tanto as obras de argumentação aqui citadas quanto Bakhtin (2003).

³¹ Lembrando que a nomenclatura em latim se deve especialmente ao desenvolvimento dos estudos retóricos no universo do direito romano e a ter se tornado o idioma latino característica marcante do universo jurídico, o que em parte vigora até hoje.

um pouco arbitrariamente, categorizá-las e destacá-las para melhor combatê-las e investir com meus alunos na construção de procedimentos argumentativos mais ricos e honestos.

Cumpridos esses estudos de argumentação, passamos à escrita de comentários argumentativos (gênero que não tem “existência oficial” fora do mundo das redes sociais e fóruns de internet, mas que resolvi adotar para fins didáticos que serão mais bem explicados no item 3.4 – *Frente formal do curso*). O primeiro objeto dos comentários foi uma crônica de Gregório Duvivier (2014) cujo tema era o conservadorismo do mundo político brasileiro e questões relativas aos direitos das minorias, como o aborto, demanda da luta feminista.

Independentemente da posição adotada em relação ao texto-base (favorável ou contrária), o redator deveria escrever uma primeira redação contando com duas falácias relativas aos cinco tipos de falácias argumentativas estudados; e um segundo contando com dois entre os cinco tipos de argumentos estudados.

Módulo 1 / Tema gerador 1: A ciência contra o senso comum

Depois da construção desses conhecimentos acerca da argumentação, demos início ao Tema gerador 1, lendo e discutindo um texto – vide Apêndice C desta dissertação – que aborda o *senso comum* contrapondo-o à *ciência*. Passamos então a uma atividade de escrita dedicada à identificação e hierarquização das principais ideias do texto-base: a paráfrase. Uma segunda atividade foi iniciada com o levantamento, feito pelos alunos, de material em vídeo postado na internet a respeito de dois resquícios de *epistêmes* em grande medida ultrapassadas do ponto de vista científico: o criacionismo e o terraplanismo.

Levantado esse material, foram organizadas discussões nas salas e escolhidos, pelos alunos, dois vídeos entre os elencados por eles em casa: um tendo como tema o terraplanismo³² um tendo como tema o criacionismo³³. Os vídeos deveriam abordar os temas dando a entender de maneira relativamente ampla o que são esses dois “modelos” (terraplanista e criacionista), independentemente de expressarem opinião favorável ou não a eles; e, combinados alguns critérios que respeitassem esse princípio, os alunos reviram os vídeos e os discutiram com minha mediação, partindo então para a redação.

³² A prova definitiva de que a terra é plana feita por Peter Jordan. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bsPKWhHLld4>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

³³ Criacionismo – Arquitetura da natureza Parte 1. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jrBeG90OzAs>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

Tal escrita consistiu na repetição dos procedimentos argumentativos já construídos para a atividade anterior. Do primeiro para o segundo exercício, utilizando os mesmos procedimentos argumentativos, eu esperava encontrar maior destreza por parte dos estudantes no uso de argumentos e falácias, o que em certa medida se concretizou. Além disso, os próprios conhecimentos construídos acerca do que seriam argumentos e do que seriam falácias me pareceram, grosso modo, ter ajudado os alunos a abordar os temas mais criticamente do que o fariam se não tivessem iniciado o curso com os conteúdos de argumentação; isso porque, de certa maneira, muitos aplicaram a classificação de falácias e argumentos para enquadrar tanto o terraplanismo quanto o criacionismo em uma dessas duas categorias.

O último momento do bloco temático 1 teve início com a exibição do longa-metragem “Galileu” (1975), dirigido por Joseph Losey. Baseado na peça “Galileu Galilei”, de Bertolt Brecht, o filme mostra, a partir da figura do protagonista, a batalha do pensamento científico moderno, ainda então embrionário, contra a *epistème* medieval europeia (dominada pela filosofia escolástica e tendo como centro de poder / saber a igreja e a nobreza) na virada do século XVI para o XVII.

Em linhas gerais, tanto na peça de Brecht quanto no filme de Losey, o protagonista sente na pele as implicações políticas que a quebra de paradigmas proposta por suas descobertas científicas acarretaria. Isso porque, comprovando a inconsistência do modelo astronômico geocêntrico, Galileu torna-se apto a desconstruir uma série de “verdades” até então aceitas sobre o lugar do nosso planeta no universo; o que gera, como num efeito-cascata, consequências tais como: questionamento sobre o lugar do humano (enquanto ser criado à imagem e semelhança de Deus) na criação; e questionamento, especialmente, sobre a *mobilidade* enquanto valor: se a Terra e tantos outros astros se movem o tempo todo, não poderiam os *homens* também mover-se *socialmente*, transcendendo a rígida divisão estamental feudal rumo a uma ordem socioeconômica menos hereditária, mais aberta e democrática?

Brecht e Losey retratam, portanto, a assunção científico-filosófica de uma nova *epistème* – científica – gestada no bojo de um novo modo de produção – capitalista – e de uma nova ordem econômica – burguesa –, absolutamente revolucionária se tomada em comparação à ordem socioeconômica anterior (feudal). Tudo isso, concentrado e transformado em conflito que se abate sobre Galileu na forma da censura da igreja a suas descobertas, está no filme; o que já preparou terreno, em meu curso, também para o uso da categoria de *pensamento crítico*, mostrando aos estudantes que “*pensar não é uma atividade inocente, mas perigosa. Influencia a prática dos indivíduos, leva-os a duvidar das formas tradicionais da cultura e a subvertê-*

las”. (PUCCI, 1995, p. 69). O “quase ser queimado na fogueira” da inquisição sentido por Galileu é prova contumaz disso.

Visto e discutido o filme, passamos à construção de um último comentário argumentativo, realizado nos mesmos moldes que os dois anteriores: este, porém, deveria abordar o filme “Galileu” usando tanto as categorias de *ciência* e *senso comum* quanto dois tipos de argumentos entre aqueles estudados.

Módulo 2 / Tema gerador 2: Intolerância

O tema gerador 2 disse respeito não a um tipo específico de intolerância – religiosa, política etc., mas ao centramento dos ódios, frustrações e inimizades na figura do “outro”, do “diferente” (seja ele um estrangeiro, alguém de um partido político rival ou de uma orientação sexual diferente).

Começamos o módulo com aulas cujo conteúdo eram as características composicionais do gênero textual “resenha crítica”. Mais à frente, no item 3.4 – “Frente formal do curso”, explicarei os princípios que me levaram a esse ordenamento de gêneros argumentativos (comentário / resenha crítica / artigo de opinião / texto dissertativo-argumentativo). Diga-se de passagem, porém, que para aproximação dos alunos às características da resenha, eles tiveram como primeiro exercício a escrita de um texto desse tipo sobre o famoso curta-metragem “Ilha das Flores” (1989), realizada após discussões em sala.

Passamos então à apreciação de outro produto cultural: um episódio da série inglesa “Black Mirror”, famosa pela qualidade de seus roteiros e pelo futurismo distópico de seus temas. O episódio assistido foi “Men against fire”, no qual um soldado contratado por um exército aparentemente privado (já que atua sob uma logomarca, não sob uma bandeira nacional) inicia sua atividade de caça às “baratas”, horrendos seres humanoides portadores de deformidades e doenças. Após um confronto com “baratas”, o soldado passa a apresentar problemas em sua “máscara” – uma espécie de chip implantado em seu cérebro, destinado a aumentar a eficácia em combate.

O episódio foi escolhido por diversos motivos, entre os quais destaco a popularidade da série (que é acompanhada pela maioria dos estudantes), sua qualidade estética, seu diálogo intenso com o tema gerador de redação da “Intolerância” e, especialmente, a ponte conceitual que eu pretendia fazer, a partir de “Men against fire”, entre as categorias de *senso comum*, *ciência* e *ideologia*. Isso porque, grosso modo, se como coloca Žižek (2012), a ideologia é geralmente metaforizada como óculos que “distorcem” nossa apreensão da realidade deixando-

nos à deriva em meio a interesses, valores, ódios e motivações dos quais não temos a menor consciência e sobre o quais não temos quase nenhum controle; uma metáfora mais eficaz para tal categoria seria exatamente aquela utilizada pelo episódio de Black Mirror.

Isso pois, nele: a) não são lentes que distorcem a apreensão de Stripe – o soldado – da realidade, mas a própria visão de mundo implantada em sua cabeça na forma de *chip*; b) o *chip* atua não apenas sobre o sentido da visão, mas sobre a dimensão afetiva do aparelho psíquico do soldado – ou seja, sobre seu desejo –, fornecendo-lhe recompensa, prazer, ímpeto e uma visão “emoldurada” da vida; c) Stripe não é um mero “joguete” nas mãos da ideologia, mas carrega – como a maioria de nós – sua parcela de responsabilidade na aceitação do autoengano (vide o final do episódio, que furtar-me-ei de descrever); o *chip* funciona, portanto, quase como a “materialização” da ideologia.

Assistido e discutido o episódio, passamos à realização de uma resenha crítica sobre ele. A resenha deveria contar com as seguintes partes: a) hipótese interpretativa; b) paráfrase do enredo; c) análise de algum elemento formal do episódio; d) retomada da hipótese interpretativa na forma de conclusão. Todas as partes, porém, deveriam compor um texto único, de aproximadamente uma página; e a dificuldade adicional era: os alunos deveriam, necessariamente, fazer uso das categorias de *ciência* e *senso comum* em sua argumentação. As maneiras segundo as quais as categorias seriam usadas ficavam a critério de cada um. Cumpre explicar que a categoria de *ideologia* seria apresentada apenas após a realização dessa resenha, em um processo que levasse da exemplificação ao conceito, ou da parte ao todo.

Depois de escreverem e reescreverem suas resenhas após devolutiva minha, os estudantes passaram à leitura de um texto teórico cujo tema era a “Ideologia”. Furtar-me-ei de repetir aqui o que tomo por ideologia (vide item 3.1: “As Categorias Hermenêuticas...”, subitem d – *Ideologia*). Destaco, apenas, que a base do contato dos estudantes com tal categoria foi um texto produzido por mim (vide apêndice D, texto de apoio 2 – Ideologia) que tomou como base os livros didáticos de filosofia de Marilena Chauí (2003) e de Antonio Joaquim Severino (1993); o pequeno livro de divulgação filosófica *O que é ideologia?* (2008), de Marilena Chauí; o dicionário de filosofia de Nicola Abbagnano (2007, verbete “ideologia”); e o já citado filme de Sophie Fiennes (“Guia pervertido da Ideologia”, estrelado por Slavoj Žižek).

O texto foi escrito por mim, pois não encontrei, em nenhum dos livros didáticos de filosofia cujo exame foi descrito no capítulo 2 desta dissertação, material teórico que se adequasse plenamente aos meus objetivos em termos de tamanho, articulação da categoria a exemplos, estilo (propício a alunos de 14-15 anos) etc. Devo destacar, ademais, que, em todo esse material utilizado como base para o texto que produzi, parte-se de uma base teórica em

grande medida coincidente, que tem seus alicerces na noção de ideologia formulada por Destutt de Tracy, passagem pela obra de Marx (especialmente em *A Ideologia Alemã*, 2010) e por pensadores da Teoria Crítica (como Adorno e Horkheimer), entre outras fontes.

Lido, discutido e parafraseado o texto, fizemos ainda o levantamento de material escrito e audiovisual que desse conta da noção de ideologia proveniente do senso comum, para confrontá-la à teoria, problematizá-la e rediscuti-la. Um dos produtos levados à aula foi, por exemplo, a canção “Ideologia”, de Cazuza, que apesar de suas qualidades poéticas, traduz em seu refrão – “Ideologia: eu quero uma pra viver” – exatamente a noção de ideologia advinda do senso comum, que chama de ideologia o que talvez pudesse ser chamado de “ideário”.

Em seguida, vimos e discutimos trechos do filme *Guia Pervertido da Ideologia* e articulamos a categoria de *ideologia* ao já assistido episódio “Men Against Fire”, de Black Mirror. Vendo a saga de Stripe com auxílio da lente categorial de *ideologia*, os estudantes puderam então ressignificar a narrativa. Não foi realizada, naquele momento, nenhuma produção escrita, já que a categoria de ideologia seria retomada no decorrer de todo o restante do ano.

Módulo 3 / Tema gerador 3: Manipulação da informação

A categoria de ideologia funcionou, porém, para a construção de uma ponte temática entre o tema gerador de redação 2 (“Intolerância”) e o tema gerador 3 (“Manipulação da informação”). De certa maneira, tal ponte foi a noção, construída pelos alunos, de que todo discurso seria ideológico (já que produzido de dentro da cultura e, portanto, de dentro da ideologia). Assim, toda manifestação discursiva, mesmo que ética e intelectualmente honesta, responderia não a uma isenção absoluta calcada no já citado ponto arquimediano “fora” do mundo ou fora da história, mas a uma visão de mundo construída sobre interesses e bases materiais / históricas bastante concretas.

Pude notar, grosso modo, que a construção dessa noção pelos alunos tendeu a se traduzir em dois momentos. O primeiro levou-os a formular, para si e para os colegas, a seguinte questão: se todo discurso é ideológico, se ninguém, em lugar algum, tem acesso à “verdade” absoluta ou à “coisa em si” kantiana, tudo é uma grande mentira? Se tudo é versão e nada é fato, se tudo é narrativa e nada é a reprodução exata da realidade tal como ela é, em quem devemos acreditar?

Para muitos dos alunos adolescentes, tratou-se de momento de certa angústia. Lidei com isso, primeiro, procurando estabelecer um paralelo entre o processo de amadurecimento vivido pelos estudantes e aquele pelo qual passou a própria humanidade por ocorrência de suas

chamadas “feridas narcísicas”³⁴ (revoluções copernicana, darwiniana, freudiana etc.); e em segundo lugar, abordando rapidamente o famoso texto de Kant “O que é Esclarecimento?”, já tantas vezes referido nesta dissertação e que ainda seria, como veremos, reencontrado ao final do curso.

O momento seguinte do módulo traduziu-se na construção, pelos alunos, da noção de que, mesmo não havendo discurso “a-ideológico” e que não parta de uma perspectiva parcial (porque calcada em certa visão de mundo), há sim, na produção da informação – no jornalismo, por exemplo –, condutas éticas e intelectualmente honestas que têm a imparcialidade e a objetividade em seu horizonte, ainda que sejam a imparcialidade e a objetividade absolutas inatingíveis.

Os estudantes chegaram também à conclusão de que, portanto, cabe não apenas aos produtores da informação a manutenção de uma conduta ética, mas sobretudo ao consumidor da informação – nós – uma postura crítica frente aos conteúdos que consumimos. Ou seja, que por meio do *Esclarecimento* poderíamos sentirmo-nos mais seguros, menos “à deriva” dentro do mar informacional em que nos encontramos. Já começava aí, inclusive, a ponte para a categoria hermenêutica seguinte a ser utilizada, a de *pensamento crítico*.

Diga-se, porém, que no módulo 3 / tema gerador 3, após um início em que nos focamos em leituras e discussões cujo conteúdo descrevi acima, logo passamos a uma sequência didática que terminava em uma produção escrita. Tal sequência começou com a exibição do documentário “O Mercado de Notícias” (2014), de Jorge Furtado, em que o diretor / documentarista convida jornalistas de sua preferência para comentar a história e a atividade do jornalismo. Depois de assistido e discutido o filme, passamos a um momento expositivo a respeito das características composicionais do gênero textual “artigo de opinião”.

Foi proposto, como primeiro artigo, um texto que perguntava ao aluno: *em que medida a ligação dos veículos jornalísticos com interesses políticos e econômicos ajuda ou atrapalha a nossa democracia?*

Na atividade seguinte de escrita de artigo de opinião, ofereci maior autonomia aos estudantes, que escolheram cada um o tema de sua preferência, assim como as referências

³⁴ Dando continuidade ao paralelo que fora, como já vimos, inaugurado por Kant entre construção da racionalidade e saída da menoridade (*Resposta à pergunta: o que é o Esclarecimento?* – 1784/1974), colocam Adorno e Horkheimer em “Dialética do Esclarecimento” (2006, p. 17) que “o programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber”. O que os dois pensadores acrescentam, porém, é que tal caminho não necessariamente levou à emancipação que se imaginara poder alcançar durante o Iluminismo e mesmo depois dele. Esta, entretanto, já é outra história.

(teóricas, estatísticas, informacionais etc.) para alimentarem seus textos, ficando apenas a orientação a meu cargo.

Essa segunda produção de artigo fez parte de uma sequência didática na qual os alunos escreveram, de planejamentos de textos até os produtos finais (versões finalizadas das produções), nos computadores da escola; e que foi coroada com a criação de uma revista eletrônica de artigos de opinião – que pode ser acessada por quem desejar fazê-lo (o *link* para tal encontra-se na nota de rodapé³⁵).

O passo seguinte do Módulo 3 – Tema gerador de redação 3 – se deu com o trabalho com a categoria de *Pensamento Crítico*. Como texto teórico de apoio para o trabalho com tal categoria, fiz uso, mais uma vez, de minha escrita (vide apêndice E – texto de apoio 3). Para isso, baseei-me especialmente em três fontes: no livro didático de ensino médio *Convite à Filosofia*, CHAUI, 2003); em dois dicionários de filosofia (JAPIASSÚ & MARCONDES, 1996; ABBAGNANO, 2007, verbete: “crítica”); e no pequeno livro de divulgação filosófica *Teoria Crítica* (2004), de Marcos Nobre. Procurei também, ao produzir o texto, realizar uma espécie de síntese dos conteúdos que viéramos deparando ao longo do ano letivo; recorrendo à retomada de conteúdos já abordados e, especialmente, traduzindo tal síntese em um “passo a passo” para a abordagem crítica de fenômenos propostos como tema de redação.

Lido e discutido o texto, passamos a uma proposta de produção textual que mobilizasse a categoria estudada. Tal proposta começava com a exibição de um curta-metragem chamado “Matemática alternativa” (“Alternative Math”, no título original em inglês), no qual um aluno de Ensino Fundamental 1 “questiona” a professora de matemática sobre o resultado da conta “ $2 + 2$ ”, dizendo ser “22” e não “4”. Após comprovar para o aluno, com o auxílio de objetos, que $2 + 2$ só poderia resultar em 4, a professora é então confrontada: pelos pais do estudante, que acusam-na de dogmática; pelo diretor da escola, que a acusa de autoritária; pela mídia, que a acusa de “doutrinadora”; por manifestantes; e pelo próprio conselho de mantenedores da escola, que a demite.

Nas discussões que fizemos em sala acerca do vídeo, passamos por vários momentos, entre os quais merecem maior destaque: o paralelo que os próprios alunos fizeram entre a situação absurda representada no curta e as pressões atualmente sofridas pelos professores, por parte de movimentos como o *Escola Sem Partido*, por exemplo; o quanto há a tendência à formação de “enxame” ou “manada” em quaisquer polêmicas da atualidade, quando, por meio especialmente das redes sociais, todos se sentem aptos e instados a opinar e, principalmente,

³⁵ Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br/doc/em/em_revista_opiniao_1serie_publicacao_2018.pdf>.

atacar opiniões diferentes das suas; o quanto a mídia se alimenta da polêmica, mesmo quando essa é absolutamente vazia; e em que medida a chamada “opinião pública” é instrumento de pressão – e opressão – às instituições como as escolas, por exemplo. Além disso, levantou-se o quanto as crianças de hoje são “mimadas”. Isso não deixou de me lembrar do capítulo 1 desta dissertação, quando tratei da “crise da linguagem” e do processo de dessimbolização pelo qual passamos como um dos alicerces dos novos modos de subjetivação.

Discutido o curta, passamos à tarefa seguinte da sequência, na qual propus aos estudantes a escrita de um artigo de opinião com a resposta à seguinte questão: *quem, no filme, está sendo mais crítico? A professora? Seus opositores? Todos ou nenhum deles? Por quê?*

Módulo 4 / Tema gerador 4: O politicamente correto

O módulo / tema gerador seguinte começou com a leitura de um texto teórico elaborado também por mim (vide apêndice F, texto de apoio 4), tendo como base dois dicionários de psicanálise – os de Roudinesco e Plon (1998) e o de Zimmerman (2001); além do livro *Freud e o Inconsciente* (2009), de Luiz Alfredo Garcia-Roza. O assunto do texto era a noção de *inconsciente*, última categoria hermenêutica usada em minha pesquisa-ação (mas que seria, mais adiante, articulada às outras categorias já trabalhadas, especialmente à de *ideologia*).

Lido, discutido e parafraseado o texto, passamos à exibição e discussão de um vídeo³⁶ – editado por mim mesmo – que desse conta da categoria de *inconsciente*. Para tal material, selecionei trechos de quatro vídeos-base: três deles pertencentes ao canal de *Youtube* “Falando Nisso”³⁷, do Prof. Christian Dunker; e um quarto proveniente de um “Café Filosófico” que consistiu em uma palestra do Prof. Vladimir Safatle³⁸. Ressalte-se que um dos vídeos do Prof. Dunker trata não apenas do inconsciente, mas da relação desse com o humor, o chiste e a piada, abordada especialmente em alguns textos de Freud tais como “O Chiste e sua relação com o inconsciente” (1980) e “O Humor” (1980).

Depois disso, pedi aos alunos que levantassem material de humor de seu gosto pessoal. Foram muitos os exemplos: de Chaplin a Mr. Bean, de Monty Phyton a Porta dos Fundos. Grande parte do material levantado, porém, dizia respeito a números de *stand-up comedy*,

³⁶ Inconsciente – Profs. Christian Dunker e Vladimir Safatle (USP). Duração: 30min04seg. *Youtube*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Rq0JIMnqx1U&t=167s>>. Acesso em: 10 set. 2018.

³⁷ DUNKER, Christian. Falando nisso. Canal de *Youtube*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCF6VjYfikYP2vfUx3c6GvVw>>. Acesso em: 10 set. 2018.

³⁸ SAFATLE, Vladimir. Café Filosófico. Freud hoje: repensar a liberdade depois do inconsciente. Duração: 50min52seg. *Youtube*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AWzdIDozCyY>>. Acesso em: 10/09/2018.

dentre os quais apareciam piadas tidas por muitos como “politicamente incorretas”, ou seja, ofensivas às chamadas minorias (grupos não hegemônicos na sociedade), tais como negros, mulheres, gays, gordos, deficientes etc.

Nas conversas a respeito desse material humorístico, tentamos, sem grande formalização, entender o que seria ou soaria “engraçado”; o que seria ou não, no humor, desrespeitoso para com o(s) alvo(s) da piada ou quem se identificasse com ele(s); e se há ou deveria haver limites para o humor chamado de “politicamente incorreto”. Passamos, então, ao contato com outro produto cultural: o documentário “O Riso dos Outros” (2013), de Pedro Arantes, que mescla piadas a falas de humoristas e ativistas de direitos civis acerca da graça e de como o “politicamente correto” entra nesse cenário.

Chegamos, finalmente, a uma proposta de texto argumentativo (outro artigo de opinião), no qual a questão era: “existem ou devem existir limites para o humor politicamente incorreto?” Os alunos deveriam ainda, de alguma maneira, usar a categoria de *inconsciente* em seu texto.

Depois de escrita e reescrita essa proposta, passamos à leitura de mais material teórico de temática político-psicanalítica, correspondente ao Módulo 4 / Tema gerador de redação 4 e à categoria de *inconsciente*. Tratou-se de um texto adaptado por mim (vide apêndice G, texto de apoio 5), mas tirado do livro “Teoria Crítica e Psicanálise”, de Sérgio Paulo Rouanet (1983). Nele, Rouanet explica um pouco da gênese da teoria crítica frankfurtiana, durante os anos 1930, enquanto tentativa de explicar uma movimentação social aparentemente “inexplicável” – a ascensão do nazifascismo – por meio da incorporação à reflexão de elementos irracionais sem os quais nenhuma “equação” explicativa poderia ser fechada. Também nesse texto – que teve um excerto já exposto nesta dissertação –, Rouanet (1983) explica como é por meio da dimensão inconsciente que a ideologia se entranha em corações e mentes.

Lido e discutido o texto (complexo e cheio de conceitos bastante novos para os estudantes), passamos à atividade escrita. Pedi que cada aluno escolhesse, entre os candidatos à presidência da república de 2018, qual lhes parecesse o mais enganoso do ponto de vista ideológico; e que, partindo de algumas das ideias do texto de Rouanet, traçasse um perfil desse candidato, justificando porque pensava ser ele o pior entre os pleiteantes à presidência.

Módulo 5 / Tema gerador 5: “Pitfall reflexivo”

Esse último módulo / tema gerador teve como eixo uma pergunta que permeou a dimensão crítica do curso de redação de todo o ano letivo, ainda que essa pergunta não tenha sido formulada explicitamente a não ser no final do percurso: enfim, estamos melhorando

enquanto humanidade (rumando, talvez, a uma utopia) ou piorando, enfiando-nos num buraco sem fundo?

Para dar forma mais elaborada a essa questão e tentar construir uma espécie de síntese de todos os temas, categorias hermenêuticas e características composicionais de gêneros textuais trabalhados ao longo do curso da pesquisa-ação, elaborei uma questão norteadora a ser proposta aos alunos, qual seja: *imaginando a Humanidade como personagem em meio a um percurso cujos limites são a distopia e a utopia; e tomando como base os valores da Liberdade, Igualdade, Paz, Justiça, Democracia, Saúde Física e Mental, Prosperidade e mesmo da Felicidade, a Humanidade está melhor ou pior do que já esteve um dia?*

Elaborei tal questão a partir de alguns princípios e objetivos básicos. Vejamos.

- Primeiramente, a própria perspectiva crítica que eu desejava promover junto aos estudantes sugeriu-me que talvez fosse interessante, no último tema gerador do curso, adotar uma questão norteadora que partisse de uma abordagem temporal, articulando passado, presente e futuro. Isso porque, se para Pucci (1995, p. 3) “cada coisa, para ser o que é, deve vir a ser o que não é” e se crítica é não apenas *descrever* objeto(s), mas enxergar “o que existe da perspectiva do novo que ainda não nasceu” (NOBRE, 2004, p. 10), isto só seria possível a partir de uma reflexão que contivesse o *dever* em sua perspectiva.
- Em segundo lugar, inspirei-me para tal tema gerador final na reflexão do “pai” da teoria crítica (Immanuel Kant) presente no já citado pequeno texto “O que é Esclarecimento?”. Nele, Kant “personaliza” a Humanidade, tornando-a protagonista de um percurso de amadurecimento que pode ou não se efetuar, dependendo sua realização sobretudo do desejo de vitória sobre o medo e a preguiça: “*a preguiça e a covardia são as causas de que a imensa maioria dos homens, mesmo depois de a natureza já os ter libertado da tutela alheia, permaneça de bom grado a vida inteira na menoridade*”. (KANT, 1974, p. 100). Decidi então fazê-lo também, tomando a “humanidade” como uma espécie de personagem; além disso, Kant, ao imaginar a humanidade como protagonista de um percurso, constrói, mesmo que não explicitamente, um recorte temporal em sua reflexão, dependendo a chegada à maioridade do papel ativo do homem sobre a história.
- Outro elemento presente na questão norteadora do último tema gerador do curso, os valores de Liberdade, Igualdade, Paz, Justiça, Democracia, Saúde Física e Mental, Prosperidade e Felicidade, justifica-se porque, se pensar na “Humanidade” como um todo já é uma hipergeneralização didática bastante ousada, eu precisava circunscrever em que âmbitos dever-se-ia fazê-lo. Precisava, então, de critérios “universais”, ou que ao menos tivessem aspiração à universalidade; e que se articulassem de alguma maneira à própria reflexão de

Kant. Cheguei então à *Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão* (1789), marco da racionalidade iluminista elaborado apenas cinco anos depois da publicação do texto de Kant, na aurora da Revolução Francesa; e à *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, promulgada pela ONU em 1948, inspirada na primeira. Cometi ainda a “gaiatice” de incluir outros elementos, tais como a “Felicidade”.

- Achei que tal questão me permitiria construir uma espécie de “jogo” para propor aos alunos, que batizei de “Pitfall reflexivo”. Nele, os estudantes deveriam “avaliar” a Humanidade segundo seu progresso, estagnação ou regressão em cinco critérios, que não por acaso seriam as cinco categorias hermenêuticas adotadas no curso de minha pesquisa-ação. Com isso, haveria incontornavelmente uma segunda passagem dos alunos pelas categorias já abordadas no curso.
- Como em todo percurso, os estudantes deveriam imaginar um ponto de partida e um ponto de chegada, se não concretamente acessíveis aos humanos, ao menos idealizáveis. Por isso adotei, como uma espécie de “inferno” e “céu” dessa “amarelinha” reflexiva, os conceitos de distopia e utopia, que fazem parte do curso de 1ª série do meu colega professor de filosofia.
- Por fim, devo acrescentar que elaborei tal questão norteadora para criar uma espécie de “ponte temática” entre a penúltima proposta de redação, escrita ainda no gênero artigo de opinião, e a última proposta, um texto dissertativo-argumentativo de vestibular ou, mais especificamente, a própria proposta de redação da Fuvest de 2017 (já citada no capítulo 2). Ao tratar dessa última proposta mais à frente, detalharei o que pretendi ao trazê-la para o curso.

Antes, porém, diga-se que, realizada uma discussão com as turmas, passamos aos três últimos produtos culturais utilizados no curso. Tratou-se do documentário “Da Servidão Moderna” (2009), de Jean-François Brient, que traz uma visão bastante cáustica sobre os caminhos tomados pela espécie humana nas últimas décadas; e os vídeos *200 países, 200 anos, 4 minutos* (2011) e *Hans e Ola Rosling: Como não ser ignorante sobre o mundo* (2007), nos quais o especialista em saúde global Hans Rosling defende, ao contrário de Brient, que estamos sim melhorando enquanto espécie humana, apesar de tendermos sempre a imaginar que estamos piorando. Optei por usar os dois vídeos para oferecer aos estudantes exemplos de referências de dois tipos para a construção de respostas à questão norteadora proposta: uma otimista e outra pessimista. Assistidos aos vídeos e preenchido o “pitfall reflexivo”, os alunos partiram para a redação de um texto cujo tema era a questão norteadora já aqui apresentada. Depois da escrita, passaram à última proposta de redação do ano letivo: a proposta da Fuvest que trazia o pequeno artigo de Kant como texto de apoio (vide Apêndice H).

Propositalmente, não promovi nenhum momento preparatório para essa última proposta. Fiz apenas a recomendação aos estudantes de que tentassem não utilizar marcas explícitas de subjetividade em seus textos (tais como a 1ª pessoa do singular) e que não ultrapassassem o limite de 30 linhas.

Decidi proceder assim pelos seguintes motivos:

- no quesito temático, a proposta de redação do “pitfall reflexivo” já se aproximava sobremaneira da proposta da Fuvest, tendo inclusive sido em parte elaborada para que os alunos pudessem construir uma “ponte temática” entre as duas;
- eu desejava observar, também no âmbito formal, em que medida os estudantes conseguiriam adaptar os conhecimentos construídos acerca das características composicionais dos outros gêneros argumentativos trabalhados ao longo do ano letivo para o texto dissertativo-argumentativo, que não conheciam. Apostei que, para tal observação, seria mais útil abrir mão de uma intervenção didática que preparasse os alunos para o contato com o gênero e que, portanto, abordasse-os ainda “crus”, plenos de dificuldades e desconhecimentos, mas capazes de, em alguma medida, apresentar seus potenciais de evolução no gênero dissertativo-argumentativo;
- quis observar, também, em que medida o tipo de abordagem crítica dos fenômenos construída por nós ao longo do curso poderia – ou não – traduzir-se em uma boa avaliação obtida pelos estudantes no critério 1 de correção dos textos de Fuvest, dedicado a avaliar a “entrada temática”; isso, claro, levando-se em consideração os limites e possibilidades devidos ao fato de estarem os alunos apenas no 1º ano do Ensino Médio e ainda terem um percurso extenso de escolaridade – e de escrita de textos dissertativo-argumentativos – pela frente;
- se parte dos objetivos de minha pesquisa-ação era avaliar a pertinência das categorias hermenêuticas mobilizadas para a abordagem de *quaisquer* temas de redação, uma não-orientação no sentido de sua utilização e a verificação sobre os alunos terem ou não as mobilizado seria profícua;
- tratou-se da única proposta de redação desses alunos a não ser corrigida por mim, pois tive, enfim, o privilégio de contar, para a correção desses textos, com uma corretora de redações da Fuvest que corrigira profissionalmente a proposta em questão por ocasião de sua realização na 2ª fase do vestibular (em 2017); tal corretora nunca vira ou conhecera a produção textual de meus alunos de 1ª série, o que lhe conferiu um olhar o mais isento possível; e isso, aliado ao pedido que lhe fiz de que corrigisse os textos utilizando exatamente

os mesmo critérios da Fuvest (entrada temática, estrutura e expressão), tentando aproximar ao máximo a intensidade de aplicação desses critérios àquela que utilizara com os vestibulandos em 2017 (ou seja, não “aliviando” para meus alunos em termos de benevolência da correção), pareceu-me uma grande oportunidade de otimizar a avaliação da apropriação ou não das capacidades de escrita dos estudantes ao longo do nosso ano letivo e de compreender, enfim, em “que ponto” eles poderiam estar em termos de redação de Fuvest no final da 1ª série e o que ainda lhes faltaria conquistar ao longo das duas séries restantes do EM.

3.4. Frente formal do curso

A frente formal do curso, fundamental por sua relação dialética com a frente temática, será menos discutida aqui por não consistir, como já vimos, no foco principal da minha investigação. Devo esclarecer, entretanto, que nem por isso ela teve menos importância no cotidiano das aulas. Resumidamente, posso dizer que o trabalho formal se deu, como já deduzimos da descrição feita no item 3.2, por uma estrutura de encaixe, que pode ser descrita da seguinte maneira, fazendo-se uma abordagem em “zoom” que parta da macro para a microestrutura do curso:

- a) uma macroestrutura organizada em torno de cinco eixos temáticos ou módulos – já vistos no item anterior;
- b) dentro de cada módulo, o trabalho com gêneros do discurso, esclarecendo-se que tomo “gênero” na acepção de Bakhtin, segundo quem:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262)

Dolz e Schneuwly acrescentam que, em uma perspectiva bakhtiniana,

[...] todo gênero se define por três dimensões essenciais: 1) os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis por meio dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44)

Quadro 2 – Planejamento de artigo de opinião de Latife Munir

Use caneta e, antes da escrita, preencha o planejamento abaixo (que vai valer nota!), também à caneta. Boa prova!

PLANEJAMENTO PARA ARTIGO DE OPINIÃO

I) INTRODUÇÃO

1.1. Tema: pensamento crítico

1.2. Questão: Quem, no filme, está sendo mais "crítico"? Por quê?

1.3. Opinião (tese): No filme *Amistade*, a professora está sendo mais crítica, foi que apesar de estar sendo dogmática, ela defende um princípio concretizado pela ciência, também criticando o senso comum de que $2+2=22$.

II) DESENVOLVIMENTO

II.I. ARGUMENTOS PRÓ-TESE

2.1.1. Primeiro argumento pró: Como sabemos, a matemática é uma área que segue princípios dogmáticos. Esses princípios são muito produzidos e usados pela ciência e isso está a sua sendo, portanto, produzidos.

2.1.1.1. Exemplo que concretiza o 1º argumento pró: Para provar seu ponto, a professora mostra a soma de 2 lápis afirmando que, na prática, é impossível $2+2=22$.

2.1.2. Segundo argumento pró: No contexto do filme, o senso comum faz com que a maioria das pessoas defendam que $2+2=22$ logo, quando a professora nega isso, ela está sendo mais crítica.

2.1.2.1. Exemplo que concretiza o 2º argumento pró: A professora questiona a mídia, que está alimentando o senso e reproduzindo-o.

2.1.3. Terceiro argumento pró: X

2.1.3.1. Exemplo que concretiza o 3º argumento pró: X

II.II. ARGUMENTOS CONTRA A TESE

2.2.1. Primeiro (e único) argumento contra: Para alguns no entanto, pode parecer que a posição da professora está sendo mais crítica, uma vez que eles discordam de algo, e é a partir do questionamento que faz o avanço.

2.2.1.1. Exemplo que concretiza o 1º argumento contra: Grandes cientistas criticaram "argumentos" de Einstein e afirmaram coisas semelhantes como Galileu ao aceitar Aristóteles.

II.III. Refutação ("rebate"): Mas, considerando os nomes no filme acima, da oposição, essa crítica não estaria mais próxima de ser profeta?

III. CONCLUSÃO

(como é a retomada da tese, não colocar nada aqui, basta escrever direto no texto e, se possível, colocar algum elemento adicional.)

- c) dentro de cada módulo temático, trabalhei com uma série de sequências didáticas, as quais continham, por vezes, apenas um gênero textual (comentário argumentativo, resenha crítica ou artigo de opinião, por exemplo); e por vezes, a mescla de dois gêneros (paráfrase e resenha, ou paráfrase e artigo de opinião, por exemplo); tomando-se sequência didática na acepção de Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p. 82), segundo os quais “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Acrescentam Dolz e Scheneuwly tratar-se:

[...] da organização de uma sequência de atividades e de exercícios que permitissem a transformação gradual das capacidades iniciais dos alunos para dominarem um gênero – transformação gerada pelo desejo de resolver a contradição entre o que eles são capazes de produzir e as novidades que estão descobrindo com seus camaradas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 46)

- d) dentro das sequências didáticas, busquei dar ensejo a um trabalho *processual* de produção textual, no qual tínhamos:
- apresentação da situação inicial (a qual consistia na abordagem de um problema de comunicação bem definido – que assunto seria abordado, segundo que estrutura formal, em que gênero textual etc.);
 - construção, por meio de estratégias diversas – aulas expositivas, leitura de textos, contato com o material audiovisual documental ou de ficção, discussões dos estudantes com os colegas e debates – de conhecimentos conceituais acerca das categorias hermenêuticas a serem mobilizadas na abordagem dos assuntos propostos como temas;
 - preparação, pelos alunos, dos conteúdos que alimentariam os textos, traduzida na escolha de ideias e dados e na sua organização hierárquica na forma de argumentos e exemplos, conforme preconizam Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p. 84-85);
 - planejamento de texto, já que “o aluno deve estruturar seu texto de acordo com um plano que depende da finalidade que se deseja atingir ou do destinatário visado” (DOLZ, NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004, p. 88). A título de exemplo desse item, vejamos a fotografia do planejamento de um texto produzido pela aluna Latife Munir; reproduzido no quadro 2.
 - escrita e reescrita, intermediadas pelas correções do professor. A produção textual era, portanto, tomada como *work in progress* (CALKINS, 1989), no qual um texto não é escrito e abandonado, mas corrigido, comentado e reelaborado (visando a uma maior

conscientização dos estudantes acerca dos obstáculos e conquistas deparados por suas escritas);

- utilização de um tipo de intervenção “corretiva” chamada por Ruiz (2011) de *indicativo-classificatória*; ou seja, aquela que não é “resolutiva”, não conferindo ao professor o papel de “revisor” do trabalho do aluno (colocando acentos, vírgulas, reelaborando frases etc.); mas que tampouco apenas indica os trechos do texto em que há problemas a serem resolvidos. Transcendendo esses dois “tipos” de intervenção, a correção indicativo-classificatória tanto indica onde há problemas no texto quanto de que ordem é cada problema (por exemplo, coesão, pontuação, acentuação, ortografia, entre outros), auxiliando o aluno na “navegação” investigativa do próprio texto. Vejamos, como exemplo, em sua versão manuscrita e corrigida por mim, um texto de Diogo Agostino, reproduzido no quadro 3, a seguir.:

Quadro 3 – Texto manuscrito de Diogo Agostino com exemplo de correção indicativo-classificatória

TEXTO:

Quando $2 + 2 = 22$

Imagine uma situação. Uma ciência se revela quando o professor ^{disse} diz que $2 + 2 = 4$, alegando que o ^{corre} certo seria 22 . Depois do ^{corre} erro diz que o professor está ^{corre} errado no ^{corre} mundo que ^{corre} a escola e a mídia ^{corre} tomam o lado dos pais e denunciam e atacam o professor. Sendo essa situação, quem está tendo mais pensamento crítico? A escola ou o professor?

Ⓟ
Parece absurdo ^{corre} discordar das ^{corre} conclusões de uma ^{corre} ciência ^{corre} exata, afinal ^{corre} erros se baseiam em experimentos e provas. Porém ^{corre} existem muitos casos de pessoas que desafiam o conhecimento

científica fizeram grandes descobertas. Talvez o mais famoso seja Galileu Galilei. A ciência do século XVI afirma que a Terra era o centro do Universo, e Galileu descobriu isso, que resultou em uma das maiores descobertas da astronomia. Poderia ser o caso do menino, ou mãe, o que importa é que ambos foram extremamente críticos. ~~(mas não foi)~~ Porém, mesmo sendo mais críticos, a escola e o aluno não chegaram a um ponto em que a criticidade já não é mais subarrel? Bem, não se pode necessariamente dizer disso (22-4), porque mesmo já que o aluno não tem como provar que está errado, portanto eu acredito que mesmo sendo mais críticos, eles passaram do limite, por serem críticos até no momento, só pela dicotomia se não tem uma lógica ou prova que sustente o outro lado.

~~ele quem?~~

Fonte: dados da pesquisa

Como pudemos ver no quadro 3, foi feito o uso de códigos de correção previamente combinados com os alunos, sendo estes: *a* (acentuação); *p* (pontuação); *o* (ortografia); *conc* (concordância); *c* (coesão); *coer* (coerência); entre outros.

3.4.1. O ordenamento dos gêneros em uma macrossequência didática

A noção de *processo* traduziu-se, ademais, não apenas na utilização de módulos e, dentro deles, de sequências didáticas, mas de gêneros textuais escolhidos e ordenados segundo alguns princípios a serem descritos no que segue.

Primeiramente, passemos pela questão: como ordenar os gêneros? Trata-se de uma pergunta importante e recorrente; e não são poucos os teóricos que se perguntaram a respeito de no que e como o ordenamento de determinados gêneros poderia contribuir para o incremento das capacidades de linguagem dos alunos. Vejamos, então, a concepção teórica da qual parti para realizar o ordenamento que empreendi. Antes de mais nada cabe, porém, definir o que seriam as tais “capacidades de linguagem” cuja evolução espera-se que os alunos apresentem. Segundo Dolz e Scheneuwly (2004, p. 44):

A noção de capacidades de linguagem (Dolz, Pasquier e Bronckart 1993) evoca as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas). O desenvolvimento das capacidades de linguagem constitui-se, sempre, parcialmente, num mecanismo de reprodução, no sentido de que modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e de que os membros da sociedade que os dominam têm a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar deles.

Como agrupar e ordenar gêneros então se, como dizem Dolz e Schneuwly (2004, p. 49), a rigor “não há eixo de continuidade que permita pensar a construção de capacidades, senão aquele de dominar cada vez melhor um gênero, e outro, e outro e, por meio deles, a arte de escrever em geral?” O princípio que me guiou e que, de certa forma, é também sugerido pelos autores supracitados, é aquele que se centrava sobre as *operações de linguagem* constitutivas do texto (ex.: *descrever, narrar, dissertar*) e apostava que, a partir de certas semelhanças entre gêneros no que dizia respeito às suas características composicionais e às operações de linguagem por eles mobilizadas, “certas transferências se operem [operassem] facilmente de um a outro, hipótese fundada sobre a ideia de uma dominância no que concerne às capacidades psicológicas implicadas em cada agrupamento” (DOLZ; SCHENEUWLY, 2004, p. 53):

Assim, se há no gênero resenha crítica de filme, por exemplo, um pouco de *descrição* (por exemplo, na análise de elementos formais), um pouco de *narração* (quando se parafraseia o enredo), mas também *argumentação* (quando se produz uma hipótese interpretativa do filme e alguns argumentos que a justifiquem); pode-se, tomando os conhecimentos já construídos da operação de linguagem *argumentação*, mobilizá-los e adaptá-los ao uso no gênero artigo de opinião. Ademais, pode-se adaptar e aprofundar certos elementos estruturais de um gênero visando a utilizá-los como base para a gênese de elementos estruturais semelhantes de outros gêneros.

Por exemplo: se há a presença de hipóteses interpretativas em resenhas críticas, as mesmas podem ser adaptadas para servir como base para o elemento estrutural que vai se tornar, no gênero artigo de opinião, a opinião ou “tese” defendida no primeiro parágrafo. Vejamos, a título de exemplo, a comparação entre a hipótese interpretativa de uma resenha crítica de Bianca Mendonça e uma tese de um artigo de opinião de Julia Kirchner.

Hipótese interpretativa de resenha de Bianca Mendonça

02 série Black Mirror faz uma crítica políti-
 03 ca ao governo que coloca informações
 04 de seu interesse e de seu gosto nas
 05 cabeças alheias assim como é feito com
 06 o chip na série.

Trata-se, talvez, de opinião vaga e, por assim dizer, até imprecisa (pois a entidade criticada no episódio não é necessariamente “o governo”); mas que se mostra como hipótese interpretativa. Parafraseando-a, pode-se dizer que, nela, Bianca defende que um sentido geral do episódio resenhado consiste em fazer uma crítica à manipulação de corações e mentes por parte dos donos do poder. Já Julia defende, no que segue, que o ensino religioso é perigoso na medida de poder gerar paradigmas a serem seguidos e até dogmas, o que poderia perverter a relação do estudante com o conhecimento ao fazê-lo acreditar em uma “verdade absoluta”; precisar-se-ia, portanto, reexaminar se deve existir ensino religioso e, se a resposta for sim, repensar de que maneira ele é oferecido.

Tese de artigo de opinião de Julia Kirchner

02 O ensino religioso sempre foi muito questionado e polêmico, já que muitos não concordam
 03 com a maneira com que este é exercido. Quando esse tipo de conteúdo é fornecido nas
 04 escolas, gera muita influência na vida dos estudantes, que passam a ter a religião como um
 05 “modelo a ser seguido”. Os alunos, principalmente os que ainda estão se desenvolvendo e não
 06 possuem amadurecimento, podem passar a acreditar em tudo que é transmitido por este ensino
 07 e que o que é transmitido é a única realidade existente, já que a religião trabalha com dogmas,
 08 pregando seus conhecimentos como uma verdade absoluta. Temos então que nos questionar
 09 se esse ensino deve existir nas escolas. E se sim, temos que rever a maneira segundo a qual
 10 ele é feito, pois isso causa muita influência no desenvolvimento de cada aluno.

Podemos perceber, nesses trechos, que tanto a hipótese interpretativa quanto a tese são, grosso modo, o argumento central a ser desenvolvido e defendido em um texto argumentativo (primeiro, do gênero resenha, e depois do gênero artigo de opinião), o que permite as “transferências” preconizadas por Dolz e Schneuwly.

Diga-se, ademais, que procurei agrupar os gêneros trabalhados segundo um ordenamento que tomasse como principal critério o grau de “informalidade” de cada gênero; e que, quando digo “informalidade”, refiro-me sobretudo às marcas de oralidade, que aparecem em maior número no comentário argumentativo, em número um pouco menor na resenha crítica, menor ainda no artigo de opinião (que já apresenta um grau de “fechamento formal” um pouco

maior, permitindo alguns traços explícitos de subjetividade, sem porém abrir mão de certa “seriedade” estilística) e em número mínimo no texto dissertativo-argumentativo. Vejamos alguns exemplos de outros textos.

Trecho de um comentário argumentativo de Latife Munir, linhas 23 a 26:

[...] eu pergunto até quando o conservadorismo vai influenciar a vida de tantas mulheres? Até quando o Estado vai ter poder sobre, até mesmo, nossos corpos? [...]

Trecho de um comentário argumentativo de Francisco Gonzales, linhas 1 a 5:

O aborto não pode demorar mais para ser legalizado, por minuto no Brasil uma mulher faz aborto. O país já tem desenvolvimento para fazer isso nos hospitais atuais! É inadimicível!

No texto de Latife, cuja escrita tende menos a demonstrar marcas de oralidade por tratar-se de redatora bastante competente e de estilo pessoal formal, há, porém, certo tom panfletário no tipo de questão elaborada em torno de algo avaliado como injusto: “até quando o conservadorismo vai influenciar a vida de tantas mulheres? Até quando o estado vai ter poder sobre, até mesmo, nossos corpos?”

Já no texto de Francisco, redator que iniciou o ano letivo com um domínio muito menor das capacidades de escrita, as marcas de oralidade / informalidade permitidas no comentário argumentativo aparecem mais claramente.

Retomemos agora o trecho da resenha crítica de Bianca Mendonça já citada acima:

Hipótese interpretativa de resenha de Bianca Mendonça

- 01 O episódio Men against fire da
- 02 série Black Mirror faz uma crítica políti-
- 03 ca ao governo que coloca informações
- 04 de seu interesse e de seu gosto nas
- 05 cabeças alheias assim como é feito com
- 06 o chip na série.

Se fizermos um pouco de esforço para não levar estritamente em conta *o que* está sendo dito, talvez impreciso (conforme já vimos), podemos constatar que há um pouco mais de

formalidade. Essa impressão aumenta quando passamos para o gênero artigo de opinião. Vejamos o exemplo de um artigo de Diogo Agostino (linhas 2 a 9):

[...] É necesario
lembrar que o desejo do poder é se perpetuar, e
utilizará de todos os artifícios para atingir tal objetivo,
dentre eles, a mídia. Quando existe controle e estatização
da mídia, ou até simples financiamento público, o povo
estará a mercê da manipulação em detrimento dos poderosos,
muito mais do que sem a estatização e o controle midi-
ático (...)

Já no que segue, trecho de redação dissertativo-argumentativa de Latife Munir (linhas 2 a 8), o tom formal chega ao nível máximo entre os textos escritos no curso:

É possível observar que vivemos, hoje, em um mundo
cada vez mais propenso a manter-se na menoridade. Temos, atualmen-
te, a crescente tendência a permanecer em nossa zona de confort-
to, devido à falta de coragem e preguiça. Conseqüentemente, evi-
tamos tomar decisões por nós mesmos, baseando-se, então, em
ideias e vontades manifestadas por nossos “tutores” (Igreja,
Estado, família, redes sociais...)

Acrescente-se, ainda, que essa disposição alternada de gêneros e, portanto, de capacidades de escrita enfatizadas em cada tipo de texto, reflete-se, também, no caráter “em espiral” do curso; que, montado como uma espécie de “macrosequência didática” (contendo em si sequências didáticas menores, como já vimos), faz com que os elementos uma vez trabalhados não sejam abandonados, mas retrabalhados em níveis diferentes de intensidade e a partir de características composicionais também diferentes. Isso para que sejam levadas em conta, primeiramente, as diferenças das capacidades de escrita de estudante para estudante, já que:

[...] as capacidades de escrita de cada aluno não se distribuem uniformemente nos diferentes agrupamentos; determinado aluno terá mais facilidade para argumentar, um outro para narrar e assim por diante. A escrita não aparece como um único obstáculo, difícil de transpor, mas como um domínio que se pode abordar por diversos caminhos, mais ou menos fáceis (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 62-63).

Tal abordagem serve também para que seja respeitada a noção de processo, dando-se conta de avanços e recuos (mas com ampliação contínua de possibilidades), fugindo-se do erro de pensar o incremento da produção textual dos alunos em termos do cumprimento absoluto de estágios, como se estudantes pudessem aprender completamente a *descrever*, depois a *narrar*, depois a *dissertar* etc., atingindo magicamente suas capacidades plenas ao fim de cada “módulo”. Em suma, como colocam Dolz e Scheneuwly (2004, p. 54):

O enfoque é potencialmente espiral, ao menos em dois níveis:

- objetivos semelhantes são abordados em níveis de complexidade cada vez maiores ao longo da escolaridade;
- um mesmo gênero pode ser abordado diversas vezes ao longo da escolaridade, com graus crescentes de aprofundamento.

CAPÍTULO 4

MÉTODO ELABORADO PARA A ANÁLISE DE DADOS

Em face do texto, surgem no nosso espírito certos estados de prazer, tristeza, constatação, serenidade, reprovação, simples interesse. Estas impressões são preliminares importantes [...]. Entre impressão e juízo, o trabalho paciente da elaboração, como uma espécie de moinho, tritura a impressão, subdividindo, filiando, analisando, comparando, a fim de que o arbítrio se reduza em benefício da objetividade, e o juízo resulte aceitável pelos leitores.

Antonio Candido (1997, p. 31)

Neste capítulo, começo explicando como decidi abordar a produção textual de cada estudante acompanhado na pesquisa-ação e quais marcos escolhi para analisar seus percursos. Em seguida, justifico os três vieses de análise adotados e explico a razão de mantê-los separados um do outro na abordagem da escrita de cada participante.

Ao tratar do viés lógico de leitura de dados, explico a base teórica e o método que utilizei, exemplificando-o com a análise de um texto. Ao tratar do viés ideológico, explico a adoção dessa nomenclatura, detalho a articulação dessa abordagem à Teoria Crítica e exponho os critérios de análise elaborados para classificar e, sobretudo, comparar textos do início e do final do percurso de cada aluno no que concerne à sua criticidade.

Por fim, exponho o viés estilístico-psicanalítico de leitura de dados, passando pela explicação dos empréstimos que fiz da estilística, dando conta da interface que adotei entre esta e a psicanálise e contando como utilizei categorias como a das *posições subjetivas ao escrever* (RIOLFI; MAGALHÃES, 2008) para compreender o percurso e, sobretudo, os deslocamentos eventualmente vividos por cada estudante em sua produção escrita.³⁹

4.1. O *corpus* e os três vieses de análise de textos

Os dados obtidos na minha investigação são constituídos por arquivos digitalizados (escaneados) de todas as produções dos seis alunos participantes. Parte da análise foi ocorrendo em concomitância com o transcorrer do curso de redação; porém, após o final dele é que o

³⁹ Devo salientar que as produções dos estudantes não foram comparadas *entre si*, mas que cada estudante teve apenas os próprios textos comparados uns com os outros.

corpus, já completo, organizado por estudante e devidamente arquivado, foi revisitado; nesse momento começou então a leitura definitiva dos textos produzidos.

Grosso modo, pode-se dizer que a verificação dos deslocamentos tomou como “marcos” do percurso realizado pelos alunos-redatores o início, o meio e o final do ano letivo de 2018. Em grande parte dos casos (quatro deles), inclusive, os estudantes tiveram apenas seu marco inicial e seu marco final analisados. Essa opção deveu-se, primeiramente, à observação empírica – produzida ao longo da minha experiência profissional e também nesta pesquisa-ação – de que não é imediatamente, de uma produção para outra, que os deslocamentos efetivos ocorrem; diferentemente disso, eles levam tempo – e um tempo próprio de cada sujeito, passando inclusive por recuos e avanços que a leitura de uma produção imediatamente seguida da outra não permite constatar.

Por isso, compreendi que um intervalo aproximado de nove meses (do início de Fevereiro ao início de Novembro de 2018) fosse suficientemente extenso para compreender os marcos inicial e final de verificação dos deslocamentos (além, é claro, de se tratar do período de duração do curso); e adicionei a esses marcos uma estação intermediária (de junho de 2018) em dois casos que, conforme veremos no capítulo 5, demandaram tal inclusão. Isso significa que tivemos, portanto, treze textos cuja análise foi incluída nesta dissertação: os marcos inicial e final de quatro estudantes; o marco inicial e o intermediário do aluno Diogo Agostino que, conforme veremos, saiu da escola no meio do ano letivo;⁴⁰ e o marco inicial, intermediário e final da aluna Latife Munir, cujo deslocamento demandou a observação de uma estação a mais para melhor compreensão do processo vivido pela aluna.

Outro motivo da opção por apenas duas ou três “estações” no percurso dos estudantes se deveu a meu desejo de, não deixando de lado o rigor metodológico, não tornar a leitura da parte “hodológica” – ou analítica – desta dissertação demasiadamente exaustiva.

Sobre os três vieses de leitura utilizados (comparáveis, em alguma medida, aos três níveis de leitura de texto utilizados, por exemplo, pela semiótica de filiação greimasiana, mas não estritamente articulados a eles – vide a introdução desta dissertação), cabe agora justificar porque aparecerão separadamente na abordagem da produção de cada aluno e não compoem uma única leitura simultaneamente lógica, ideológica e estilístico-psicanalítica.

Poder-se-ia defender que, talvez, uma junção se justificasse, primeiramente, por tornar menos cansativo o contato do leitor com esta dissertação no seu capítulo analítico (o quinto); e, em segundo lugar, por vários dos problemas – assim como as qualidades – apresentados pelas

⁴⁰ Isso significa que aquele que foi, efetivamente, o marco final do percurso de Diogo foi também o marco intermediário de todos os seus colegas de curso.

produções dos alunos aparecerem, sob diferentes nomenclaturas ou abordagens, nos três vieses de leitura.

Optei, entretanto, por manter as leituras em separado primeiramente para responder da maneira mais rigorosa possível ao paradoxo já exposto na introdução desta dissertação: se, assim como na hodologia, percursos escolares respondem às singularidades dos sujeitos, ainda mais se o que estiver em pauta for a escrita, como “mensurar” as caminhadas do(a)s aluno(a)s? Ora, se é impossível medir com exatidão uma errância – mas é mister tentar fazê-lo em nome da investigação científica –, observei que a realização de leituras separadas por vieses diferentes ajuda na identificação e classificação dos deslocamentos.

Isso porque, se em muitos casos há consonâncias entre os três vieses, em outros há deslocamentos díspares: por exemplo, um estudante pode se deslocar mais segundo um referencial lógico e menos segundo um referencial ideológico. Manter as leituras lógica e ideológica em separado ajuda a identificar com mais clareza onde houve mais e onde houve menos avanço.

Outro motivo para a manutenção das leituras em separado foi minha tentativa de evitar, na abordagem da produção de cada participante, o recurso a um emaranhado conceitual que poderia gerar confusão: incluir em uma mesma abordagem analítica conceitos oriundos da lógica, da Teoria Crítica, da estilística e da psicanálise pareceu-me um “sincretismo” arriscado, podendo funcionar mais como obstáculo à clareza do que como seu facilitador.

Passemos agora a uma explicação mais detalhada da metodologia de cada um dos três vieses.

4.2. O viés lógico

Tomando como base a lógica informal (VELASCO, 2010), a leitura analítica dos textos produzidos pelos estudantes consistiu sempre, inicialmente, no levantamento de quais são suas premissas, conclusões parciais e conclusões finais. Feito isso com produções escritas dos dois ou três momentos do curso supracitados para cada aluno, foi possível comparar os textos avaliando o que mudou e interpretando as eventuais mudanças.

Para uma categorização de *premissa* e *conclusão*, tomemos Velasco (2010, p. 30), segundo a qual “informações que servem de fundamento para as inferências (ou raciocínios) são denominadas de premissas: são os pressupostos disponíveis que justificam, embasam, oferecem sustento adequado para a aceitação da conclusão”.

Lembre-mos de que:

Deve-se, contudo, salientar que as premissas possuem *caráter hipotético*, dado que não há necessariamente o comprometimento com a verdade efetiva daquilo que se está tomando como pressuposto. A inferência ou não da conclusão tem como base a *suposta* verdade das premissas: uma vez aceita(s) a(s) premissa(s), a conclusão decorre (ou é consequência) da(s) mesma(s)? – eis a pergunta propriamente do escopo da Lógica. (VELASCO, 2010, p. 30)

Assim, de um ponto de vista lógico, não caberia à análise de um texto a verificação da validade ou não das premissas, “mas se a conclusão é uma consequência daquilo que sabemos ou acreditamos e se a informação disponível justifica adequadamente a conclusão”. (VELASCO, 2010, p. 31), ou seja, “a Lógica estuda relações de consequência”. (Ibidem)

Quanto à conclusão, dá-se esse nome “à informação que é extraída do processo de inferência” (VELASCO, 2010, p. 30), sendo que inferir é concluir, “é extrair informação nova a partir de raciocínio, do encadeamento de informações disponíveis”. (VELASCO, 2010, p. 28).

Assim, por exemplo, no enunciado *cheguei atrasado porque o motor do meu carro fundiu e o guincho demorou a chegar*, não cabe à lógica julgar se o motor do carro de quem está produzindo o enunciado realmente fundiu nem se o guincho realmente demorou a chegar; mas se essas duas premissas podem ter relação lógica com a conclusão de se ter chegado atrasado (e a resposta é sim).

Por outro lado, muitas vezes o caráter falacioso de uma premissa é tão evidente que uma não contestação de sua validade chega a parecer uma negligência. Por exemplo, no raciocínio: “Todos os políticos são corruptos; João é político; portanto, João é corrupto”, não há erro lógico, já que a conclusão decorre perfeitamente das premissas; mas a afirmação “todos os políticos são corruptos” é tão claramente falaciosa que talvez nos cumpra categorizá-la, não segundo a lógica, mas segundo os estudos retóricos. Neles, pode-se dizer que tal afirmação consiste em uma falácia bastante reconhecível: *secundum quid* ou *generalização apressada* (vide FIORIN (1995, p. 212-213); e VELASCO (2010, p. 134-135), conforme já vimos no item 3.2.

Lembre-mos de que, segundo Velasco, não há uma classificação universal das falácias, doravante chamadas nesta dissertação de *falácias não-formais*, mas algumas recorrências. Quando algumas dessas falácias não-formais forem identificadas nas análises lógicas dos textos dos alunos aqui acompanhados, farei uso preferencial da classificação proposta pela própria autora (VELASCO, 2010, p. 118-147).

Passemos então a um exemplo de leitura analítica lógica do texto 1, do aluno Francisco Gonzales. O texto é reapresentado no que segue.

Texto 1 – Francisco Gonzales

01 **Reforma Escolar: Pode ter ou Precisa Ter?**

02

03

04 Hoje em dia, o estudo é muito
05 importante, e a maneira mais fácil de se
06 aprender é na escola. No local escolar, além
07 de você ter recursos para aprender mais fácil-
08 mente, você nem sempre tem professores qualifi-
09 ficado para te dar um ensino. Portanto, necessita-se
10 de uma reforma na maneira de ensi-
11 no.

12 E, para mim, precisa de uma reformula-
13 ção da maioria das escolas do Brasil,
14 em virtude delas só oferecerem conteúdo
15 que importe no ENEM ou na Fuvest. As
16 Escolas deveriam dar aos alunos mo-
17 mentos de discussões ou de conversa com
18 os professores, para ter uma ajuda
19 mais próxima, se o professor achar
20 necessário.

21 Porém tem pessoas que pensam que a escola
22 é perfeita, pois está aí há muitos anos. Mas
23 o que essas pessoas não percebem, é que não
24 está mais dando conta, pois o país não está indo mais
25 para frente, e que, o MEC está manipulando as
26 pessoas para elas não pensarem, e assim continuar
27 como está.

28 Então, pode-se concluir que a refor-
29 mulação das escolas pode ser um fator
30 principal para o futuro do país, e se você
31 for perceber, a escola é uma invenção histó-
32 rica, mas isso pode indicar que ela precisa
33 ser reinventada.

Vejam as premissas e conclusões (as premissas serão chamadas de “P”, os argumentos de “A” e as conclusões de “C”, segundo abreviação também proposta por Velasco (2010)):

P1A1 (Premissa 1 do 1º argumento) – *O estudo é muito importante.*

P2A1 – *A maneira mais fácil de se aprender é na escola.*

P3A1 – *Na escola, muitas vezes faltam recursos e profissionais qualificados.*

C1A1 (Conclusão 1 do 1º argumento) – *Logo, é necessária uma reforma escolar.*

Francisco esboça sua tese já no título, colocando uma reforma escolar em foco: “pode ter ou precisa ter”? – linha 1; trata-se, portanto, de um dilema entre uma possibilidade e uma verdadeira necessidade, a qual é confirmada na conclusão do primeiro argumento. Tal conclusão é reiterada pelas premissas do primeiro argumento (P1A1 e P2A1). À lógica, caberá obstar apenas que, no texto, entre as duas primeiras e a terceira premissa, deveria haver um conectivo adversativo – “porém”, por exemplo – para que a relação de oposição entre elas ficasse clara.

Note-se, entretanto, que se do ponto de vista lógico não há contradição explícita, salta aos olhos de um observador mais cuidadoso o caráter possivelmente falacioso das duas primeiras premissas que, segundo categorização de Velasco (2010, p. 124), podem ser chamadas de *argumentum ad populum*, por afirmarem pretensas verdades cujas bases reais poucos param para efetivamente questionar. Isso demonstra-nos ser a análise lógica necessária, mas não suficiente, sendo requerida uma análise ideológica para que seja investigada criticamente a validade de proposições como “a escola é muito importante” e “a maneira mais fácil de se aprender é na escola”.

P1A2 – *As escolas só se preocupam em fornecer conteúdo que auxilie na Fuvest e no ENEM.*

C2A2 – *Essa reforma deve atingir a maior parte das escolas brasileiras.*

C2A2 – *As escolas deveriam proporcionar uma proximidade maior entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem.*

P1A3 – *Esse modelo escolar existe há muitos anos.*

C1A3 – *Há pessoas que pensam que a escola é perfeita.*

P1A4 – *O país não está indo para a frente.*

C1A4 – *O modelo atual de escola não está mais dando certo.*

P1A5 – *O MEC está manipulando as pessoas para elas não pensarem.*

C1A5 – *Isso tem como objetivo deixar tudo como está.*

No segundo argumento, não há necessariamente erro lógico, mas a premissa é questionável, já que hipergeneraliza as escolas. No terceiro argumento, porém, há erro lógico significativo, pois a premissa do modelo existir há muito anos de maneira nenhuma justifica logicamente que haja pessoas que pensam que a escola é perfeita. No quarto argumento, não há propriamente um erro, mas a premissa “o país não está indo para a frente” é tão ruim que

configura não apenas um *ad populum*, mas um verdadeiro chavão⁴¹; e no quinto argumento, a coisa ainda piora, pois não apenas há erro lógico na passagem da premissa à conclusão como há uma verdadeira “teoria da conspiração” (o MEC “nos manipula” para deixar tudo como está).

P1A6 – *A escola é uma invenção histórica.*

P2A6 – *A escola pode ser reinventada.*

P3A6 – *Deve-se também levar em consideração tudo que foi dito acima.*

Cfinal: *uma reforma escolar é importante para o futuro do país.*

Por fim, Francisco reafirma sua tese.

4.3. O viés ideológico

Primeiramente, é necessário esclarecer o que significa empreender uma leitura da dimensão ideológica dos textos. Dizê-lo não significa enfatizar que minha observação dos dados obtidos na forma de textos será, inevitavelmente, “ideológica” – já que baseada na minha visão de mundo que, por sua vez, parte de uma posição materialmente calcada na história e na cultura, o que a torna evidentemente “ideológica” e não “neutra”, não colocada no fictício no ponto arquimediano fora da história e da cultura apontado por Rouanet (vide a introdução desta dissertação). Assim, apesar da minha – e de toda – visão ser, em alguma medida, ideológica, quando digo pretender fazer uma leitura da dimensão ideológica dos dados obtidos, refiro-me à prospecção sobre haver ou não deslocamentos no tipo de ideia defendida pelos alunos nos textos tomando-se como referencial primeiro as categorias de *ideologia* e *senso comum*.

Há ainda, porém, outra ressalva a se fazer: evidentemente não faria sentido identificar e analisar preferências políticas nem seus eventuais deslocamentos de uma a outra posição como “certos” ou “errados”. Para afirmá-lo, retomo o trecho de Adorno já aqui citado, quando o autor diz: “gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; [...] mas a produção de uma consciência verdadeira”. (1995, p. 141); acrescento, ademais, que “consciência verdadeira” não significa que alguém, em algum lugar, seja capaz de ter acesso à verdade absoluta ou à “coisa em si” kantiana, mas que se pode realizar um

⁴¹ Trata-se, segundo o dicionário Michaelis, de “palavra ou frase a que se recorre para maior expressividade, mas que já não tem esse efeito em virtude de seu uso em demasia; lugar-comum, clichê”. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/chav%C3%A3o/>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

exercício ético e intelectualmente honesto de abordar as questões propostas como tema de redação argumentativa com cada vez mais *criticidade*.

Está aí, portanto – na *criticidade* – o valor ou critério que tomarei como chave de leitura da dimensão ideológica dos textos dos estudantes. Como, porém, “medir” criticidade?

4.3.1. Os testes para medição de criticidade na tradição anglo-saxã

Tal intento depende, evidentemente, do que tomamos por pensamento crítico. Se o tomarmos ao modo de autores como o norte-americano Robert Ennis (1987), um dos expoentes anglo-saxões no assunto, podemos sem dúvida encontrar formas já elaboradas, testadas e averiguadas para medição e avaliação de “criticidade”. Tais formas traduzem-se, especialmente, em testes (geralmente de múltipla escolha), entre os quais citarei dois dos mais importantes: o *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*⁴², desenvolvido pelos educadores e psicólogos norte-americanos Goodwin Watson e Edward Glaser na década de 1960; e o *Cornell Critical Thinking Test Level X*⁴³, desenvolvido nos anos 1980 por Robert Ennis e Jason Millman.

Esse último consiste em um conjunto de 76 questões, elaborado para ser aplicado especialmente a estudantes na faixa dos 12 anos, nos quais a pessoa testada responde a hipóteses levantadas acerca dos membros de uma expedição terráquea a um outro planeta em um tempo futuro, expedição esta que visa à busca dos membros de outra expedição ocorrida antes e sobre a qual não teria havido mais notícia. Na primeira parte do teste, o participante julga a validade dos raciocínios realizados pelos membros da expedição; na segunda parte, julga a credibilidade dos raciocínios dos expedicionários; na terceira parte, avalia a correção das inferências destes; e na quarta parte, avalia a consistência dos pressupostos dos expedicionários ao formularem proposições / raciocínios.

O outro teste citado, *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*, consiste em um conjunto de exercícios cujas respostas também devem ser decididas por múltipla escolha, correspondendo a cinco blocos: o primeiro é chamado de “Inferência” e ele, como o próprio nome diz, testa a capacidade de observação de uma boa inferência. O segundo bloco é chamado de “reconhecimento de pressupostos” e traz exercícios que, como esperado, correspondem ao procedimento do título; o terceiro bloco é chamado de “dedução”; a quarta parte, chamada de “interpretação”, também visando à medição da capacidade do participante de fazer inferências,

⁴² WATSON, Goodwin; GLASER, Edwin. **Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal**. UK Edition. Londres: Pearson Assessmen, 2002.

⁴³ ENNIS, R.; MILLMAN, J. **Cornell critical thinking test, level X**. Pacific Grove: Midwest Publications, 1985.

requer um pouco mais do que as simples inferências lógicas, o que já ocorrera no terceiro bloco. Na quinta parte, cujo nome é “evaluation” (cuja tradução pode ser “avaliação”, “valoração” e / ou sinônimos desse campo semântico), visa-se à classificação de argumentos segundo sua consistência; os argumentos devem, aí, ser apontados como “fortes” ou “fracos” segundo premissas e pressupostos dados.

Tais testes, sem dúvida válidos na medição das habilidades lógicas do participante, correspondem a uma acepção específica de “pensamento crítico”: aquela mais ligada à tradição anglo-saxã, que, conforme vimos no início desta dissertação, calca a criticidade essencialmente na lógica. Isso fica claro, inclusive, nos nomes dados às partes dos testes, correspondentes às habilidades lógicas necessárias para a construção de um raciocínio claro e coerente.

Aqui, entretanto, faço uma ressalva: se de forma alguma considero tais habilidades, assim como a competência lógica como um todo, algo de somenos importância para a construção da criticidade, como também já vimos na introdução, pretendo observar em meu estudo o pensamento crítico não apenas em sua dimensão lógica, mas também como crítica à ideologia, o que o atrela à Teoria Crítica. Por isso entendo a lógica como um *momento* da crítica; mas que pretendo ultrapassar. Conforme coloca Castro (2014, p. 26-28):

Porque o pensamento crítico deverá possuir clareza, credibilidade, precisão, relevância, significado e sentido ele é entendido como uma ferramenta que nos salvaguarda do erro e da opinião. [...] [*Porém*], o que pretendo é chamar a atenção para o facto de todas essas opções, que o pensamento crítico nos pode ajudar a tomar, se darem no interior de uma comunidade que possui valores, princípios, tradições, crenças que, de algum modo, enformam o meu, o teu, o dele, o nosso, ponto de vista. [...] A verdade é que a análise de qualquer problema, tema, questão ou simples acontecimento requer, exige mesmo, ser feita do interior do nosso corpo vivido e esse não é apenas e só formal, é também cultural. [...] Existe toda uma outra dimensão humana riquíssima que terá de estar presente no pensamento crítico. E essa pertence, também, à Filosofia.

Onde Castro diz “filosofia”, eu digo, um pouco mais modestamente, “teoria crítica”; por isso, testes de pensamento crítico de múltipla escolha como os que vimos acima não bastariam para os objetivos desta dissertação; menos ainda se pensarmos que estamos no escopo de um curso de escrita, o que nos obriga à observação da criticidade não apenas em suas dimensões lógica e ideológica, mas também estilística (como veremos mais à frente). Tenho de observar *na escrita* como se dá – e se muda ou não – a criticidade.

Como, então, proceder? Chegamos aqui à metodologia que elaborei para tal observação que venho chamando de “ideológica”. Vejamos.

4.3.2. Observação da acuidade de crítica à ideologia e seus possíveis deslocamentos nos textos escritos pelos participantes da pesquisa-ação

Lembremo-nos, a princípio, de que a Teoria Crítica, tal como a define Horkheimer (1983), busca mostrar não apenas como as coisas são, mas também como podem vir a ser; e que constrói, portanto, não apenas diagnósticos do tempo presente, mas também das potencialidades de *emancipação* existentes na atualidade.

Relembremo-nos, ainda, de emancipação em relação a quê: a todos os entraves / obstáculos colocados entre o homem, sua autodeterminação e liberdade. Aqui, retomamos Kant, que diz que “Esclarecimento (*Aufklärung*) é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado; [sendo] a menoridade a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (1974, p. 100); e Foucault (1990), para quem emancipação significa construir a resposta à pergunta “como não ser governado [mandado, tutelado]? Ou como não ser governado assim, por isso, em nome desses princípios, em vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos?”

Uma perspectiva crítica presente na escrita de textos argumentativos a respeito de temas como os propostos no curso de minha pesquisa-ação, portanto, deveria contar com estes critérios:

- 1) a *autodeterminação* humana, *emancipação* e *liberdade* como valores inegociáveis; ou seja, com o desejo de um devir histórico mais livre, justo e feliz;
- 2) lógica rigorosa (já que se trata, como diz a categorização acima, de “operações mentais analíticas e interpretativas”);
- 3) análise e interpretação das questões propostas como temas, traduzida não apenas em eventual levantamento de causas de fenômenos abordados nos textos, mas também de suas consequências;
- 4) identificação e crítica, nos temas de redação argumentativa propostos, dos obstáculos que se interpõem entre o homem, sua autodeterminação e emancipação;
- 5) elaboração hipotética de ferramentas de combate aos obstáculos identificados, o que se traduz na construção de hipóteses de saída das situações-problema eventualmente presentes nos temas;
- 6) distanciamento crítico em relação ao senso comum, levando-se em conta a categorização de senso comum já exposta no item 3.1;
- 7) explicitação autocrítica das bases lógicas de uma proposição (por meio da construção lógica de sua justificativa);

- 8) explicitação autocrítica das bases ideológicas de uma proposição (ou seja, exposição sobre de que posição ela parte no espectro político-ideológico);
- 9) identificação e crítica das bases ideológicas de uma ideia eventualmente comentada;
- 10) identificação e crítica das bases psicológicas de uma ideia eventualmente comentada, especialmente no que concerna à sua relação com a categoria de *inconsciente*;
- 11) explicitação autocrítica das bases materiais de uma proposição (ou seja, de que posição econômica e, por conseguinte, de que interesses materiais ela parte para ser formulada);
- 12) identificação e crítica das bases materiais de uma ideia eventualmente comentada.

Como, então, em meio a todo esse emaranhado de ideias e critérios, organizá-los e hierarquizá-los de forma a fazê-los me auxiliar na observação da criticidade dos textos?

Procurei, partindo dos princípios e ideias acima expostos, elaborar seis estágios que, de alguma maneira, indiquem o nível de criticidade presente nos textos dos alunos participantes da pesquisa e, por conseguinte, possam também indicar possíveis deslocamentos ao longo do ano letivo de 2018. Passemos a eles:

Estágio zero

Para ser atrelado ao estágio zero dessa perspectiva de crítica à ideologia, um texto deve estar fortemente ligado à *irracionalidade*, vista como entrave fundamental à criticidade. Tal caráter – irracional – deve mostrar-se em pelo menos um destes elementos:

- a) imprecisão lógica total (o que dialoga, por óbvio, com a dimensão lógica, que já vimos no item 4.2);
- b) não elaboração de uma tese – argumento central – minimamente clara ou identificável;
- c) não-abordagem do tema de redação proposto como problema ou obstáculo teórico-prático a ser enfrentado, o que implicaria uma não-elaboração de resposta, traduzida na ausência de qualquer caráter analítico-interpretativo da tese produzida; e
- d) negação total da *emancipação e liberdade* humanas como valores a guiar a abordagem de fenômenos socioculturais, o que pode se traduzir, por exemplo, em discurso de ódio ou afronta à declaração universal dos direitos humanos.

Estágio um

Para ser atrelado ao estágio um dessa perspectiva crítica, um texto deve estar fortemente ligado ao *senso comum* e à *ideologia*, o que deve se mostrar em pelo menos um destes elementos:

- a) presença de problemas lógicos de ordem grave na construção da argumentação (tomando-se, como vimos, a lógica como momento constitutivo da crítica);

- b) presença rarefeita de caráter analítico-interpretativo na tese e argumentos construídos, o que consistirá essencialmente na descrição de elementos do tema proposto;
- c) presença, na tese e nos argumentos, de conformismo absoluto em relação à situação-problema proposta como tema de redação argumentativa, o que consistirá na autodemissão do redator da tentativa de proposição de saída teórico-prática do problema colocado; e
- d) não-justificação, por parte do aluno-redator, de nenhuma das proposições realizadas em seu texto, quer seja por meio da lógica, quer seja por meio da explicitação de quaisquer das premissas das quais parte para argumentar.

Estágio dois

Para ser atrelado ao estágio dois dessa perspectiva crítica, um texto deve estar totalmente aderido às tomadas de distância do *senso comum* e da *ideologia* detectáveis no material teórico estudado, o que se traduzirá na mera repetição das ideias presentes no estudo das categorias hermenêuticas do curso da pesquisa-ação. Por isso mesmo, chamarei esse estágio de “estágio de assujeitamento”, aquele no qual há a adesão significativa ao discurso do professor, visto como proponente de paradigmas, lastro da metodologia utilizada, disparador e orientador do engajamento no trabalho de escrita. Lembremo-nos, apenas, de que o assujeitamento⁴⁴ deve ser encarado meramente como etapa de um processo maior; não como *fim*, mas como *meio* para construção de um *sujeito* autônomo, independente e crítico.

Para ser classificado nesse estágio, um texto deve preencher apenas de dois a quatro dos doze critérios apontados acima como concernentes à perspectiva crítica adotada nesta dissertação.

Estágio três

Para ser atrelado ao estágio três dessa perspectiva crítica, um texto argumentativo deve conter, em sua tese e argumentos, de cinco a sete dos doze critérios apontados acima. Por isso mesmo direi que os textos avaliados como pertencentes a esse estágio representam um *desassujeitamento parcial* do estudante enquanto redator.

⁴⁴ Segundo Dufour, sem assujeitamento não haveria sujeito, “e aparece, assim, que o que nomeamos “educação” é sempre o que foi institucionalmente instalado quanto ao tipo de submissão a ser induzida para produzir sujeitos. O sujeito, como falante, é, em suma, o sujeito do Outro. O sujeito só é sujeito por ser sujeito de um grande Sujeito” (DUFOR, 2005, p. 39).

Estágio quatro

Esse estágio, que chamarei de estágio de *desassujeitamento satisfatório*, consistirá no apontamento racional e autoral de hipóteses de saída do problema proposto como tema de redação argumentativa; porém, sem brilhantismo ou originalidade extremas por parte do aluno-redator. Para atingi-lo, um texto deverá contar com oito ou nove dos doze critérios supracitados.

Estágio cinco

Esse estágio, que chamarei de estágio de *desassujeitamento pleno* do aluno-redator, consistirá no apontamento plenamente racional e autoral de hipóteses de saída do problema proposto como tema de redação argumentativa. Tratar-se-á, portanto, de textos plenos de criticidade segundo a acepção de pensamento crítico adotada nesta dissertação.

Para serem classificados nesse estágio, os textos produzidos pelos alunos participantes da pesquisa-ação deverão conter *pelo menos dez* dos doze critérios apontados como concernentes a uma perspectiva crítica segundo a acepção de crítica aqui adotada.

Lembremo-nos de que os textos serão classificados segundo tais estágios não necessariamente por meio da presença de marcas pontuais facilmente identificáveis, mas também por sentidos criados de maneira *transfrástica*, não estritamente delimitáveis; esses sentidos devem ainda assim ser, porém, racionalmente justificáveis e apreensíveis por uma observação acurada. Vejamos um exemplo de análise feita segundo essa perspectiva a partir de um texto produzido pelo estudante Diogo Agostino.

Texto 2 – Diogo Agostino

- 01 Qual seria a solução para Manipulação
 02 Midiática? Seria isso função do estado? É necessario
 03 lembrar que o desejo do poder é se perpetuar, e
 04 utilizará de todos os artifícios para atingir tal objetivo,
 05 dentre eles, a mídia. Quando existe controle e estatização
 06 da mídia, ou até simples financiamento público, o povo
 07 estará a mercê da manipulação em detrimento dos poderosos,
 08 muito mais do que sem a estatização e o controle midi-
 09 ático.
 10 Não estamos negando a existencia da manipulação
 11 midiática, muito menos das relações de interesses
 12 entre poderosos e veículos de notícias. Existem
 13 diversos casos de omissão de fatos, de mudança na semântica
 14 ou de das importância elevada a certo caso. Nada disso caracteriza

15 “fake news” podem influenciar a visão dos leitores com relação
 16 ao objeto da notícia. Isso pode ter relação com algum interesse
 17 político e econômico, mas é importante considerar que todos tem
 18 uma visão ideológica dos fatos e inconscientemente
 19 irá tratar de forma diferente o objeto da notícia. Isso
 20 nunca irá mudar, a ideologia sempre estará presente.
 21 Mas então como podemos evitar a eventual manipu-
 22 lação midiática?

23 Em primeiro lugar, é inadmissível que seja
 24 violado o direito fundamental da liberdade de imprensa.
 25 Se a mídia for controlada pelo estado, quem está no
 26 poder irá apenas permitir a divulgação de notícias que
 27 lhe favorecem, assim tornando a manipulação muito mais
 28 forte e mais difícil de se combater. É o caso da
 29 ditadura norte-coreana, onde existe um monopólio
 30 estatal da mídia que serve apenas para representar os interesses
 31 da dinastia Kim. Também não deve haver financiamento
 32 público a empresas da mídia, como ocorre no Brasil.
 33 É muito possível que o veículo de notícia faça
 34 matérias manipuladoras em troca de um financiamento
 35 público.

36 A forma mais eficaz de combater a manipula-
 37 ção é através da educação, ensinando a juventude
 38 a ser crítica e a procurar entender ambos os lados
 39 da questão.

O texto de Diogo começa com uma pergunta: qual seria a solução para a manipulação midiática? Note-se, porém, tratar-se não de uma paráfrase da questão proposta como tema de redação – o que talvez servisse a uma contextualização antes da enunciação da tese do estudante –, mas de uma pergunta construída ao largo da questão utilizada na proposta: *em que medida a ligação dos veículos jornalísticos com interesses políticos e econômicos ajuda ou atrapalha a nossa democracia?* Assim, se a opinião do aluno, em si, não implica problema algum (pelo contrário), desvia o foco da discussão que fora efetivamente proposta, o que talvez possa ser lido como uma dificuldade inicial de interlocução com o tema. Há nesse desvio de foco, logo de início, um primeiro obstáculo à criticidade.

Depois de se perguntar se uma eventual solução para a manipulação seria função do estado, Diogo faz uma afirmação não justificada: “o desejo do poder é se perpetuar”. Podemos nos perguntar, porém: o aluno diz isso com base em quê? Há por trás dessa proposição algo –

uma voz de autoridade, um dado, uma analogia ou algum outro recurso retórico – que a transforme em argumento?

De qualquer forma, pelo desdobramento que Diogo dá a essa proposição (o poder se utiliza de todos os artifícios – entre eles, a mídia – para se perpetuar) e pelo exemplo que constrói baseado nesse “princípio” (com controle e estatização, está-se à mercê dos poderosos), fica claro quem é seu inimigo central: o Estado, que parece ser tomado como *topos* do poder político e, portanto, como lugar dos “poderosos”.

Podemos já derivar, daí, algumas conclusões oriundas de uma leitura da dimensão crítica do texto de Diogo: primeiro, que há uma tomada de posição transformada em tese; não uma posição segundo o que fora questionado, o que diminui a contundência crítica do texto; por outro lado, o aluno aproxima-se de assumir o tema como obstáculo teórico-prático a ser enfrentado e chega a “dar nome aos bois”, indicando o “inimigo” interposto entre o homem e sua emancipação: o Estado; dando a entender também, nas entrelinhas, que assume a liberdade e a justiça como valores a serem buscados.

No segundo parágrafo (linhas 10 a 22), entretanto, Diogo começa reafirmando a existência da manipulação midiática (linhas 10 e 11) e, finalmente, tangencia uma resposta à pergunta que fora formulada na proposta de redação (linhas 11 e 12). O problema é que, pela forma como constrói tal afirmação (“Não estamos negando a existência da manipulação midiática, muito menos de interesses entre poderosos e veículos de notícias”), parece conceder uma resposta à questão-problema efetivamente colocada apenas para, mais à frente, acrescentar que há um ponto muito mais importante a ser abordado: *como evitar a manipulação midiática*, pergunta que já fizera abrindo o seu texto.

Isso começa a deixar claro não apenas que há aqui o procedimento falacioso conhecido como *ignoratio elenchi* ou *ignorar a questão* (VELASCO, 2010, p. 139-141; FIORIN, 1995, p. 215-216 – vide item 3.2), mas o desvio deliberado – e não inadvertidamente executado – da questão, como se o redator dissesse que o que lhe está sendo perguntado é importante, mas que se deve deixar essa pergunta de lado para se responder a outra muito mais relevante.

Nas linhas 12 a 14, Diogo desdobra o desvio de foco exemplificando procedimentos segundo os quais se dá a manipulação midiática: omissão de fatos, “mudança de semântica” etc. Depois, faz a ressalva de que isso não caracteriza “fake news”, mas influencia a visão do leitor ou espectador. O estudante ainda diz que isso “pode” ter alguma relação com o poder político e econômico (16 a 17), mas não explicita qual seria essa relação nem procura identificá-la mais claramente, o que o faz reincidir na fuga do tema. Depois, cria outra ressalva, trazendo ao texto a categoria de *ideologia* ao dizer que todos têm, inevitavelmente, uma visão ideológica; mas

logo abandona esse raciocínio para retornar ao caminho argumentativo que vinha construindo, aquele que o faz ignorar a questão proposta e responder à pergunta – não proposta – que insiste em trazer à baila (como fugir da manipulação midiática).

No parágrafo seguinte, iniciado na linha 23, Diogo reafirma o direito inviolável à liberdade de imprensa e, a partir da linha 25, volta a centrar seu foco no Estado como “arqui-inimigo”, colocando-o como responsável pela manipulação e usando como exemplos a ditadura norte-coreana e o financiamento público à imprensa no Brasil.

No último parágrafo (linhas 36 a 39), o de conclusão, Diogo finalmente tenta responder mais diretamente à questão que formulara por conta própria (como combater a manipulação?); e dá como resposta a educação e a formação de uma juventude mais crítica, apta a procurar “entender ambos os lados da questão”. O problema dessa afirmação é que, ao usar a palavra “ambos”, o aluno dá a entender que para uma pergunta polêmica haveria sempre – ou “apenas”? – *dois* lados, o que pode ser lido como simplificação exagerada ou reducionismo.

Feito esse comentário descritivo, vejamos como podemos articular o texto de Diogo aos 12 critérios de avaliação de criticidade já citados e aos estágios aos quais tais critérios correspondem.

Em primeiro lugar, repita-se haver no texto de Diogo a presença da *emancipação e liberdade* humanas como valores fundamentais (1º critério de criticidade dos 12 supracitados). A favor da avaliação do texto como crítico, há também: a identificação de obstáculos colocados entre o homem e sua emancipação (critério 4) – no caso, o Estado; e a elaboração hipotética de ferramentas de combate a esse obstáculo (critério 5) – uma educação mais crítica. Tal elaboração hipotética, porém, não consegue sair de um estágio elementar.

Contra a criticidade do texto, contam, primeiramente, seus problemas lógicos já apontados, assim como certa desconexão entre as proposições: por exemplo, quando o aluno cita a categoria de ideologia (linhas 17 a 20) mas logo a abandona, sem conectá-la de forma alguma à sua linha de raciocínio. Esse raciocínio, aliás, insistindo na não-resposta à questão proposta, prejudica também a avaliação do texto como crítico, já que elabora um projeto de análise e interpretação de um problema que não é, efetivamente, o proposto como tema. Relativo não propriamente ao domínio da lógica, mas da retórica, há também como elemento que conta contra a criticidade do texto o uso de falácias como a *ignoratio elenchi*.

Quanto ao critério 6 de criticidade que elaboramos (distanciamento crítico em relação ao senso comum), pode-se dizer que Diogo não incide muito no senso comum em marcas facilmente identificáveis (como chavões ou frases feitas, por exemplo, a não ser quando diz que “o desejo do poder é se perpetuar”); e que elege um “inimigo” que talvez não seja o mais

comumente combatido: o Estado. Por outro lado, quando não explicita as bases materiais, lógicas, ideológicas e psicológicas das próprias proposições (critérios 7, 8 e 11), faz com que suas afirmações pareçam cair no vazio, tanto por ocultação de suas motivações (a visão de mundo que está *por trás* delas) quanto pela consequente incidência em uma não-justificabilidade do que se afirma.

Por tudo isso, avalio que o texto de Diogo pode ser atrelado ao estágio dois de criticidade. Para justificá-lo, cito sobretudo o cumprimento de apenas três dos critérios críticos já citados. Lembremo-nos de que o que construí aqui foi, entretanto, apenas um exemplo metodológico. No capítulo 5, tais critérios e estágios críticos, quando atrelados aos textos, serão utilizados muito mais para a análise hodológica (dos deslocamentos que porventura possam ter acontecido) do que para a avaliação das produções escritas vistas isoladamente.

4.4. O viés estilístico-psicanalítico

Finalmente, passando à terceira frente de análise e interpretação de dados, devo começar esclarecendo o motivo pelo qual ela é chamada de estilístico-psicanalítica.

Primeiro, relembremos ser o termo *estilístico* derivado tanto dos estudos estilísticos (inaugurados modernamente na virada do século XIX para o XX e celebrizados por nomes como Charles Bally e Leo Spitzer⁴⁵), voltados à investigação do *estilo*, quanto desse próprio vocábulo.

Definir *estilo* não é tarefa das mais fáceis, tendo em vista a variedade de sentidos acumulados pela palavra ao longo dos últimos dois séculos. Lembremo-nos, porém, de que como coloca Martins (1989, p. 1), etimologicamente a palavra descende de *stillus* (que designava, em latim, um instrumento de ponta usado na antiguidade para a realização de inscrições em tábuas); o que, hoje em dia, nos traz ao contato com palavras próximas, como “estilete”, por exemplo. Martins (1989) ainda explica que, enquanto há alternância por parte de estudiosos da estilística na compreensão de *estilo* segundo três possibilidades – desvio da norma, elaboração linguística dentro da norma e utilização da conotação –, essas possibilidades não são necessariamente excludentes; havendo ainda outras, como a categorização de estilo como “resultado de relações entre entidades linguísticas formuláveis em termos de textos mais extensos que o período” (MARTINS, 1989, p. 1), como “conjunto de características individuais e como conjunto de características coletivas”.

⁴⁵ Vide Martins (1989, p. 3); Guiraud (1978, p. 8-16).

Guiraud (1978, p. 9) simplifica a questão dizendo que estilo “nada mais é que uma maneira de exprimir o pensamento por intermédio da linguagem”; e Monteiro (2005) acrescenta a essas possibilidades de categorização a ideia de que, vistos segundo um viés estilístico, “certos usos linguísticos, mais do que simplesmente destinados à pura informação, se caracterizam por uma intenção expressiva, carregando-se de valores afetivos e evocatórios” (MONTEIRO, 2005, p. 9). Guiraud (1978) defende que, por mais que a descrição gramatical possa dar conta das possibilidades de escolha dos usuários dentro do sistema da língua, não abarca componentes emotivos caracterizados pelos desvios e rupturas que podem tanto ser interpretados como construções “viciosas” quanto como marcas de uma subjetividade rica, expressiva e criativa.

Martins, assim como outros estudiosos da estilística, classifica as possibilidades de expressão verbal em quatro dimensões: uma sonora; uma lexical; uma sintática; e uma enunciativa; e concorda com seus pares no que concerne ao caráter emotivo – e, portanto, subjetivo – do estilo.

É levando em conta exatamente tal aspecto – a *subjetividade* – que podemos encontrar, portanto, a interface entre pessoa e expressão verbal. Isso aparece tanto em máximas como a de Buffon: *o estilo é o homem* (MARTINS, 1989, p. 2); quanto, modernamente, em estudos calcados na linguística que dão conta de poderem ser certas marcas de estilo consideradas *indícios de autoria* (POSSENTI, 2002) e sinais de uma subjetividade verbalmente criativa.

Para Possenti, a chance de encontrar indícios autorais em textos escolares se daria se redimensionássemos certas noções de “autoria” por demais exigentes – como aquela formulada por Foucault (1968) – e as atrelássemos ao contexto etário e histórico-social de produção textual na escola, o que nos faria ter dois critérios básicos para a observação dos “indícios de autoria”:

- o atravessamento dos discursos dos estudantes-escritores por outros discursos, em uma espécie de polifonia capaz de demonstrar o potencial “digestivo” e recriador do redator em relação a todas as vozes às quais já fora exposto;
- a capacidade do estudante-escritor de construir, em seus textos, uma posição de distanciamento do enunciador em relação ao próprio enunciado, quase como num movimento dialético de volta sobre si mesmo – movimento passível de ser expresso, em termos estilísticos concretos, na forma de metalinguagem, da ironia, dos duplos sentidos e outros recursos.

Já Riolfi e Magalhães (2008) dão conta de quatro posições subjetivas ao escrever, sendo tais posições construídas a partir de diferentes graus de instalação do *trabalho da escrita*, o qual consiste no:

objetivo primeiro do ensino de língua materna, consciente de que ela porta a seguinte ambiguidade: a) é o sujeito quem trabalha efetuando deliberadamente diversas operações discursivas para a construção de uma ficcionalização através da qual o processo de construção do texto escrito fica escondido e velado para o leitor; e b) é a escrita quem, uma vez depositada grosseiramente no suporte, trabalha no sujeito, fazendo com que ele mude de posição com relação ao próprio texto e possa, sobre ele, exercer um trabalho. (RIOLFI, 2003, p. 47)

O nome de viés “estilístico-psicanalítico” que utilizei para a observação do *corpus* produzido em minha pesquisa-ação tem, então, sua dimensão estilística explicada na medida em que é por meio de *marcas de estilo* que se exprimem as posições subjetivas ao escrever; e na medida em que estarão essas marcas materialmente presentes em textos a serem lidos por mim segundo o conceito, baseado na psicanálise, das *quatro posições subjetivas ao escrever* formulados por Riolfi e Magalhães (2008). São essas quatro posições:

1^a) *Sujeito esmagado pelos restos metonímicos do discurso do Outro*

Trata-se de um sujeito “esmagado” por “pedaços” de cultura pouco digeridos, não-integrados à subjetividade e, especialmente, não traduzidos em linguagem própria, o que implica uma produção altamente fragmentada, desorganizada e confusa, na qual:

o pré-construído comparece em suas articulações de forma não integrada, como se fosse um parasita cuja presença impossibilita à pessoa se servir da linguagem em benefício da própria singularidade. (RIOLFI, 2015, p. 147-148)

Essa posição seria deduzida de redações como o texto 1 abordado no item 4.2, produzido pelo aluno Francisco Gonzales, mais uma vez reproduzido abaixo.

Texto 1 – Francisco Gonzales

01 **Reforma Escolar: Pode ter ou Precisa Ter?**
 02
 03
 04 Hoje em dia, o estudo é muito
 05 importante, e a maneira mais fácil de se
 06 aprender é na escola. No local escolar, além
 07 de você ter recursos para aprender mais fácil-
 08 mente, você nem sempre tem professores qualifi-
 09 ficado para te dar um ensino. Portanto, nescessita-se
 10 de uma reforma na maneira de ensi-

11 no.
 12 E, para mim, precisa de uma reformula-
 13 ção da maioria das escolas do Brasil,
 14 em virtude delas só oferecerem conteúdo
 15 que importe no ENEM ou na Fuvest. As
 16 Escolas deveriam dar aos alunos mo-
 17 mentos de discussões ou de conversa com
 18 os professores, para ter uma ajuda
 19 mais próxima, se o professor achar
 20 necessário.

21 Porém tem pessoas que pensam que a escola
 22 é perfeita, pois está aí há muitos anos. Mas
 23 o que essas pessoas não percebem, é que não
 24 está mais dando conta, pois o país não está indo mais
 25 para frente, e que, o MEC está manipulando as
 26 pessoas para elas não pensarem, e assim continuar
 27 como está.

28 Então, pode-se concluir que a refor-
 29 mulação das escolas pode ser um fator
 30 principal para o futuro do país, e se você
 31 for perceber, a escola é uma invenção histó-
 32 rica, mas isso pode indicar que ela precisa
 33 ser reinventada.

Vemos que, nas linhas 4 a 5, o aluno repete frases feitas que podem, facilmente, ser encontradas, segundo a mesma formulação, no senso comum (especialmente no caso de “o estudo é mais importante”). Pode-se avaliar tratar-se de um resto metonímico (RIOLFI, MAGALHÃES, 2008). Em seguida, aparece outra marca da 1ª posição subjetiva: a desconexão entre a argumentação que vinha sendo construída e a afirmação que se faz já na linha 8: a escola é importante, é nela que se aprende e “além disso” (cite-se o equívoco do uso de tal conectivo) muitas escolas não têm recursos nem professores qualificados, o que implica a necessidade de uma reforma escolar.

Percebamos ser um problema que não deixaria de ser indicado, também, na primeira frente de análise adotada nesta dissertação (a frente lógica) e talvez até na frente chamada de “ideológica”; mas que, na dimensão estilístico-psicanalítica, ganha outra leitura, relacionada à posição subjetiva já aqui descrita.

No restante do texto, especialmente nas linhas 25 a 27 (“o MEC está manipulando as pessoas para elas não pensarem, e assim continuar como está”), segue a aproximação da já apontada 1ª posição subjetiva, com a ligação do texto ao senso comum demonstrada também na leitura ideológica; além de problemas de desconexão lógica, indicados na leitura dessa dimensão do texto.

Resta-nos, porém, a questão: como poderemos entender em que medida a presença de certas marcas podem ligar os textos a uma ou outra das posições subjetivas definidas por Riolfi e Magalhães (2008)? Surgem então, objetivamente, as perguntas:

- Tratar-se-á de um critério qualitativo (com a presença de apenas certa marca configurando a classificação de um texto em certa posição subjetiva)?
- Ou de critério quantitativo, sendo necessárias certas quantidades de determinados tipos de marcas para a configuração de um texto em relação a certa posição subjetiva?

Para respondê-lo, considero prudente não fechar questão sobre nenhum desses extremos, passando a uma avaliação caso a caso. No caso do texto 1 (de Francisco), por exemplo, imagino que tanto a presença de algumas marcas como as já citadas quanto o conjunto da redação nos leva a atrelá-la à 1ª posição discutida por Riolfi e Magalhães (2008); caberá, porém, a cada análise que se utilizar do ferramental estilístico-psicanalítico aqui exposto, *justificar* a atribuição de certo texto a determinada posição subjetiva.

2ª) *Sujeito alienado, mas não esmagado*

Quanto à 2ª posição subjetiva defendida por Riolfi e Magalhães, dizem as autoras que, nela, o “sujeito se limita a testemunhar sua alienação ao Outro cultural”. Trata-se de uma posição a partir da qual, “se, por um lado, a alienação se mantém, ela não é tão maciça a ponto de esmagar o sujeito”. (RIOLFI, MAGALHÃES, 2008, p. 105).

Na análise da produção de um aluno considerado na segunda posição subjetiva, as autoras dizem que, havendo a ocupação desse “topos, a escrita não excede aos limites do que é ordenado, é bem verdade, mas, ao menos, inclui a demanda social na sua produção, dá algum sentido a ela” (RIOLFI, MAGALHÃES, 2008, p. 106); e fazem a ressalva de que, ao mesmo tempo em que se pode considerar tais textos e/ou alunos como “tarefeiros” ou mesmo burocráticos no cumprimento de suas funções, eles testemunham uma etapa incontornável da assunção futura de uma nova posição subjetiva ao escrever: a *alienação* ao campo do Outro, pré-requisito para uma operação subsequente (que pode ocorrer ou não, e é um pouco isso o que observaremos no capítulo 5 desta dissertação em relação às produções dos alunos

acompanhados na pesquisa-ação); e a *separação*, na qual emerge uma posição subjetiva capaz de uma relação mais produtiva com a linguagem.

Façamos a ressalva de tratar-se, aí, da adaptação a um contexto muito específico (a produção textual na escola básica) de um modelo conceitual originalmente referente a outro assunto: a constituição do sujeito vista sob a ótica da psicanálise lacaniana. Tal constituição trata-se de um processo de longuíssimo prazo⁴⁶, que começa antes de nossa chegada física ao mundo, quando ainda não temos existência material e somos, apenas, um lugar no desejo de alguém; e continua quando nascemos, somos nomeados e, sobretudo, quando fazemos nossa entrada na linguagem. Aí está, se tudo correr bem, a grande *alienação*: em uma “escolha forçada” (como aquela em que, ouvindo “a bolsa ou a vida!” de um assaltante, perdemos a bolsa para manter a vida), perdemo-nos de certa forma, cedendo ao Outro⁴⁷, passando a um *não-ser*, dissolvendo nossa existência pré-linguagreira para ocupar um lugar estrutural construído para nós pelo desejo o Outro. Ou, como coloca Bruce Fink:

o sujeito fracassa em se desenvolver como um alguém, como um ser específico; no sentido mais radical, ele não é, ele é não-ser. [...] Antes da alienação não havia a menor possibilidade de ser: “é o próprio sujeito que não está lá no começo” (Seminário 14, 16 de novembro de 1966); posteriormente, seu ser é apenas potencial. *A alienação dá origem a uma possibilidade pura de ser*, um lugar onde espera-se encontrar um sujeito, mas que, no entanto, permanece vazio. A alienação engendra, de certa maneira, um lugar no qual está claro que não há, por enquanto, nenhum sujeito: um lugar em que algo está visivelmente faltando. *O primeiro vislumbre do sujeito é justamente essa falta*. (FINK, 1998, p. 74).

A falta, o abrir mão de si, a *alienação* é, portanto, constitutiva da subjetividade. Mas se esse processo ocorre com a maioria de nós no início da vida, de alguma maneira se reatualiza em nossos contatos posteriores com a linguagem verbal (como, por exemplo, na escola). Ao menos é isso que defendem Riolfi e Magalhães ao tratar de quatro posições subjetivas ao escrever. Assim, se a segunda posição identificada pelas autoras dá conta da necessária alienação à palavra do outro, trata-se não mais da encarnação do Outro como ele se apresentara a nós na infância, mas sim enfrentado por meio do *trabalho da escrita* e, inclusive, muitas vezes encarnado na figura do professor de língua enquanto quem *propõe / convida / convoca* seus alunos a esse trabalho.

⁴⁶ Vide Fink (1998); Elia (2010).

⁴⁷ Termo utilizado por Jacques Lacan para designar um lugar simbólico – o significante, a lei, a linguagem, o inconsciente, ou, ainda, Deus – que determina o sujeito, ora de maneira externa a ele, ora de maneira intrasubjetiva em sua relação com o desejo. (RODINESCO; PLON, 1998, p. 558)

Mas como posso concretamente classificar um texto como constituinte da 2ª posição subjetiva? Como isso pode manifestar-se por meio de marcas materiais? Primeiro, é necessário que tenham sido cumpridos todos os requisitos propostos pelo professor em determinado exercício de escrita; segundo, que o(a) aluno(a) não tenha sido capaz de *ir além* desses requisitos; terceiro, fazendo aí um desdobramento estilístico que não é tentado por Riolfi e Magalhães em seu artigo, defendo ser necessário, para que a produção possa classificar o redator como ocupante da 2ª posição subjetiva, que:

- quando haja o desvio da norma (componente estilístico fundamental, conforme defende Martins (1989), tanto do ponto de vista sonoro quanto lexical, sintático ou enunciativo, tal desvio possa ser interpretado mais como inabilidade do que como uso criativo da língua (desde que tal avaliação seja devidamente justificada por indícios materiais na análise dos dados);
- o uso de recursos estilísticos, tais como figuras de linguagem, pareça mais próximo do lugar-comum do que da descoberta e da inventividade.

Passemos a um exemplo: o 1º texto produzido pela aluna Bianca Mendonça.

Texto 3 – “1ª estação” de Bianca Mendonça

01 **A favor da escola**
 02
 03 O que seria de nos se não houvesse
 04 uma escola para nos ensinar os ele-
 05 mentos básicos e suplementares da vida?
 06 Muitos acham que a escola é sinô-
 07 nimo de castigo e que estamos lá
 08 para ser obrigado a aprender coisas inúteis
 09 que jamais usaremos. Muito provável
 10 que quem pensa assim é contra a
 11 atual escola) mas a verdade é que nessas
 12 instituições há profissionais capacitados
 13 a nos dar algo em troca até mesmo
 14 porque eu posso apostar que se você
 15 tem hoje uma boa estabilidade finan-
 16 ceira, é porque você tem um bom em-
 17 prego e não preciso nem dizer que quem
 18 praticamente te colocou lá foram seus
 19 professores. Claro que tem aquelas poucas
 20 pessoas que conseguem manter os
 21 estudos em casa, mas vamos imaginar
 22 um mundo onde todos teriam que

23 fazer isso e me diga se a maioria

24 dos resultados serão bons.

Acredito que Bianca se encontrava, no momento da produção desse texto, na 2ª posição subjetiva ao escrever; isso porque: demonstra uma completa *adesão* à palavra do Outro traduzida na pequena quantidade de desvios em relação à norma-padrão; traduzida também na ausência de grandes problemas lógicos – apesar do encadeamento relativamente frágil das proposições (como veremos na leitura lógica da produção textual da estudante, no capítulo 5); e materializada também na presença, facilmente identificável, de um discurso “mercadológico”, fortemente calcado no senso comum.

Tal discurso aparece no conjunto da argumentação, mas sobretudo nos trechos em que a estudante articula a educação escolar ao sucesso profissional. Por exemplo: “eu posso apostar que se você tem hoje uma boa estabilidade financeira, é porque você tem um bom emprego e não preciso nem dizer que quem praticamente te colocou lá foram seus professores” (linhas 14 a 19). Repare-se ainda que há, como veremos na leitura detalhada do texto empreendida no capítulo 5, certa superficialidade na argumentação, mas que do ponto de vista gramatical, há poucos desvios da norma-padrão da língua (ou pelo menos número menor de desvios do que o apresentado por vários dos colegas de Bianca).

Veremos também, no capítulo 5, que não nos cabe fazer juízo de valor em relação à adesão da aluna ao discurso mercadológico; e que, em parte, o contexto que será trazido à tona no capítulo 5 justifica tal adesão. Porém, pode-se dizer que não apenas a adesão apresentada já em seu 1º texto como algumas marcas textuais já citadas justificam a localização dessa redação na 2ª posição subjetiva ao escrever definida por Riolfi e Magalhães (2008).

3ª Sujeito agenciado pelo aluno a partir do cotejamento das demandas da cultura escolar e de uma ética própria

Segundo Riolfi e Magalhães (2008, p. 107),

Os textos que podem ser inscritos nessa terceira modalização consistem em peças nas quais constam traços que podem indiciar a presença de um sujeito constituído, na medida em que seus autores conseguem agenciar de modo equilibrado a demanda da cultura escolar e o seu próprio desejo. Esses textos conseguem cumprir uma demanda social de uma maneira singular, ou seja, de um jeito próprio, do qual só eles, cada um ao seu modo, poderiam lançar mão.

Trata-se de um modo de escrever que se organiza a partir de uma insistência em bem dizer.

Como, porém, podemos dizer que essa articulação da cultura escolar ao desejo do redator se dá materialmente? Dos princípios que as autoras enunciam, procurei desenvolver alguns desdobramentos que consistem nas marcas que me servirão para atrelar algumas redações argumentativas produzidas em minha pesquisa-ação a essa terceira posição:

- trata-se, em primeiro lugar, de textos que, assim como os classificados na 2ª posição, cumprem plenamente o que fora pedido na demanda feita pelo professor ao aluno na forma de comanda;
- esses textos devem ter tese, argumentos e exemplos elaborados e conectados de modo a dar conta de uma opinião razoavelmente sólida e, em alguma medida, autoral; isso pode ser averiguado com o auxílio da categorização de *indícios de autoria* realizada por Possenti (2002), especialmente quando essa trata do atravessamento da voz do redator por outros discursos de modo que esse possa, em meio à “arena discursiva” exposta, enunciar opinião própria;
- os textos que se apresentem como fazendo parte da 3ª posição subjetiva devem, também, conter em menor quantidade aqueles desvios que não lhe acrescentem expressividade, o que dá conta de respeito pela função comunicativa da linguagem e de um cálculo feito pelo redator do que espera da apreensão daquele que o lê; ou, como diriam Riolfi e Magalhães (2008), que tragam uma “ética do bem dizer”; e
- tais textos não devem, porém, ir muito além do que está enunciado acima, sob pena de passarem, guardadas as devidas proporções da idade / escolaridade dos redatores e do contexto em que foram produzidos, aquela que será considerada a 4ª posição subjetiva.

Vejamos um exemplo com um texto de Julia Kirchner.

Texto 4 – Julia Kirchner**01 A maioridade é uma ilusão**

02 A menoridade está cada vez mais próxima
03 das pessoas já que o homem é um ser dependente
04 que necessita de outros para poder ter uma “base” e
05 uma vivência na sociedade.

06 Devido a preguiça, falta de interesse e outros
07 fatores o homem acaba distanciando-se do
08 conhecimento, tornando-se uma pessoa alienada, não
09 possuindo maturidade suficiente para executar ações
10 que tenham importância e impacto diretamente
11 em si mesmo.

12 Dessa forma pode-se dizer que, mesmo inconscientemente,
13 dependemos de algo ou alguém para tomar decisões.

14 Um adulto, por exemplo, já possui maturidade para
15 agir por conta própria. No entanto, ele tem que
16 tomar decisões de acordo com o que é imposto
17 pelo Estado, pela sociedade e até pela empresa
18 na qual trabalha, não possuindo total liberdade sobre seus atos.

19 Outro fator que deve ser considerado é a influência
20 da internet. A tecnologia pode ser uma ferramenta
21 de desalienação porém, também manipula e controla
22 a vida das pessoas. A internet é usada como forma
23 de doutrinação ideológica, prendendo-nos a ela
24 e tirando nossa autonomia de pensar, trazendo cada
25 vez mais nossa menoridade.

26 Portanto, pode-se concluir que apresentamos uma
27 ilusão de que saímos da menoridade porém,
28 estamos cada vez mais presos nela onde, somos
29 controlados pela sociedade e pela internet, acabando
30 a tornarmos alienados e sem autonomia para
31 pensar e agir.

Nesse texto, algo que logo de cara se nota é o estilo afirmativo com que a aluna propõe suas ideias; primeiro, no título – “a maioria é uma ilusão” –; depois, na tese e em seus outros argumentos. Em segundo lugar, nota-se certa logicidade das relações entre as proposições – a ser detalhada no capítulo 5, na leitura lógica do texto – que, apesar de não ser impecável, dá conta de um “projeto de texto” pré-existente. Além disso, se a redação conta com argumentos não necessariamente inusuais, esses não parecem simplesmente copiados de discursos alheios e colados no texto de Julia (o que configuraria presença de restos metonímicos), mas minimamente elaborados pela estudante a ponto de serem enunciados com rudimentos de uma voz própria. Mais à frente, no capítulo 5, retomaremos com mais detalhamento esses elementos.

Outros ponto a ser levantado é a presença não muito grande de desvios da norma-padrão e os relativamente poucos problemas de coesão e coerência; e se não podemos dizer que haja no texto uma “metáfora criativa” nem a assunção completa de uma ética do bem-dizer, há indícios de um “sujeito agenciado pelo aluno a partir do cotejamento das demandas da cultura escolar e de uma ética própria”, especialmente denotado na estruturação da argumentação em tese, argumentos e exemplos e na afirmatividade do tom.

4ª) Subjetividade agenciada em tal grau que permite a construção de uma metáfora criativa

Nessa última posição, emerge a escrita que se torna capaz de traduzir em produção textual potente a busca incessante empreendida pelo desejo tomado como princípio criador. Como isso, entretanto, dá-se na prática (ou, mais especificamente, em *texto*)? Entendo que a partir de marcas que nos levem a reconhecer na redação:

- o cumprimento da demanda do outro (professor, no caso), mas nunca apenas dela; deve haver, também, uma *torção* da proposta de escrita capaz de levar o texto a ir além, transcendendo o que fora pedido e oferecendo algo a mais;
- grande domínio da norma; mas conjugado à capacidade de, estilisticamente, construir desvios aptos a serem lidos como recursos expressivos interessantes e não como construções viciosas (por exemplo, figuras de linguagem pertinentes e fortemente potencializadoras do sentido geral de um texto);
- opinião sólida, traduzida em tese, argumentos e exemplos adequados (dando conta do que se costuma chamar de “enciclopédia” ou repertório cultural rico do aluno) e impecavelmente estruturada ao longo da produção escrita;

- os dois fatores principais apontados por Possenti (2002) como constitutivos de indícios de autoria.

Passemos a um exemplo. Entendo que talvez seja possível encontrá-lo em alguma medida, ainda que de forma não muito clara, no texto 5, de Latife Munir. Lendo o texto com mais cuidado agora e segundo a chave de leitura acima exposta, vejamos se ele pode ou não ser enquadrado na 4ª posição subjetiva.

Texto 5 – Latife Munir

01 **“O DESCAMINHO PARA A MAIORIDADE”**

02 É possível observar que vivemos, hoje, em um mundo
03 cada vez mais propenso a manter-se na menoridade. Temos, atualmen-
04 te, a crescente tendência a permanecer em nossa zona de confort-
05 to, devido à falta de coragem e preguiça. Consequentemente, evi-
06 tamos tomar decisões por nós mesmos, baseando-se, então, em
07 ideias e vontades manifestadas por nossos “tutores” (Igreja,
08 Estado, família, redes sociais...)

09 Os livros de auto-ajuda, a bíblia e a mais nova profis-
10 são da moda, o coach, são nítidos exemplos desse apoio em
11 tutores. Toma-se, então, decisões pautadas em desejos e opiniões alheias;
12 acreditando, ilusoriamente, que há uma autoria e assinatura
13 na decisão tomada.

14 Somado a isso, existe uma excessiva infantilização, sobretudo
15 dos adultos e jovens. Dessa forma, responsabilidades são adiadas até
16 uma idade avançada e, em raros casos, não chegam nunca. Podemos
17 ver isso, claramente, quando se observa a idade (média) na qual
18 jovens adultos saem da casa dos pais: mulheres, aos 23; e os homens,
19 aos 26 anos. Isso significa que, mesmo após atingir a maioridade legal,
20 (18 anos), jovens ainda são mantidos sob a tutela de responsáveis,
21 sendo poupados de diversas responsabilidades e de uma amadureci-
22 mento proporcionado pelas mesmas.

23 Sendo assim, consta-se que o homem contemporâneo
24 ainda está longe de atingir a maioridade, devido a preguiça
25 de pensar e se reorientar e, sobretudo, pelo fatigante desejo
26 de mantermo-nos em nossa zona de conforto. Deste modo,
27 em uma sociedade com “síndrome de Benjamin Button”, na
28 qual, mesmo adultos, continuamos bebês, não há muito o
29 que esperar, senão o atraso.

Lembre-mo-nos de que se trata do 1º texto dissertativo-argumentativo escrito por Latife em sua vida e que, antes da escrita, praticamente não foram dadas orientações prévias concernentes às características composicionais do gênero.

Observe-se inicialmente que há pouquíssimo desvio da norma que possa ser lido como construção viciosa (na verdade, há pouco a se apontar a não ser um problema no uso de um pronome na linha 6 – “baseando-se” ao invés de “baseando-nos” – , um problema de concordância na linha 11 – “toma-se decisões” ou invés de “tomam-se” – , uma questão ortográfica na linha 23 – “consta-se” ao invés de “constata-se” – , que parece mais desatenção do que falta de domínio da norma; e a falta do uso da crase na linha 24: “devido a preguiça”).

Há, porém, um *ir além* da norma que possa ser lido como marca de estilo? Talvez sim, ainda que modestamente. Primeiro, na dimensão lexical: no título do texto, por exemplo, a aluna causa um efeito interessante ao trocar a palavra “caminho”, previsível na abertura de uma redação que fosse mais prescritiva ou ao menos mais otimista, por “descaminho”, sintetizando o sentido geral da tese que defende: estarmos seguindo um rumo ruim, encontrando-nos não em um “caminho”, mas em um “descaminho” para a maioria.

Já no primeiro parágrafo (linhas 2 a 8), Latife constrói a tese a ser defendida, sem pudores, inclusive, de aderir à voz de autoridade (Kant, usado no texto de apoio) ou de fazer dela as palavras dele; mas vai um pouco além, começando a “dar nome aos bois” – ou aos tutores aos quais recorreremos hoje – Estado, família, igreja, redes sociais – para nos guiar e não tomarmos em nossas mãos nossos próprios destinos.

No 2º parágrafo (linhas 9 ao 13), a aluna desdobra o raciocínio de como fazemos uso de tutores recorrendo a um argumento por exemplos, citando os livros de autoajuda, a Bíblia e os *coachs*, profissão recém-inventada. Repare-se, entretanto, na conclusão parcial tirada dos exemplos citados: “toma-se, então, decisões pautadas em desejos e opiniões alheias; acreditando, ilusoriamente, que há uma autoria e assinatura na decisão tomada.” Vejamos, primeiro, as escolhas lexicais de tal construção. Entendo haver aí não uma utilização rebuscada do vocabulário, mas um uso extremamente preciso; por exemplo, nas escolhas de “pautadas”; “autoria” e, especialmente, “assinatura”. Essa palavra, que concentra em si uma metáfora da incisão da subjetividade em atos e decisões, fá-lo, a meu ver, de forma contundente.

É digna de destaque, ainda, a escolha de algo entre um sujeito indeterminado e a voz passiva em “toma-se” (já que Latife coloca o verbo no singular, como se usasse o índice de indeterminação do sujeito, quando na verdade tem-se aí um caso de voz passiva), o que de alguma maneira se coaduna à hipergeneralização de “humanidade” empreendida por Kant em seu texto sobre o *Esclarecimento*; e destaca-se também o uso expressivo da pontuação, quando

a aluna se utiliza do ponto e vírgula para separar o raciocínio de seu período em duas partes: aquela em que diz que se tomam decisões pautadas em desejos e decisões alheias; e a seguinte, em que faz uso do mesmo sujeito (mantendo a atenção do leitor suspensa e conectando expressivamente as duas partes de seu período), mas expõe as premissas que levam a humanidade a agir assim: o autoengano de estar atuando de maneira “autoral”. Perceba-se, ademais, que tal construção faz uso de uma inversão sintática, já que se os fatores do raciocínio fossem expressos em uma ordem direta, primeiro viriam as premissas e depois a conclusão; Latife, porém, joga com a expectativa do leitor e a entonação da frase por meio da inversão que empreende.

No 3º parágrafo, a aluna acrescenta um argumento à comprovação de sua tese, o que se demonstra já pela maneira como inicia o bloco de texto: “Somado a isso...” (linha 14). Depois, a partir de uma premissa (a infantilização excessiva), tira uma conclusão (as responsabilidades são adiadas – linhas 15 e 16), dá um exemplo com um dado nas linhas 17 a 19 (exemplo cuja fonte, para prejuízo do texto, não é citada) e, finalmente, nas linhas 20 a 22, conecta esse adiamento da maioridade à noção de tutela, tomada como entrave ao atingimento da maioridade no sentido mais amplo defendido por Kant.

No último parágrafo (linhas 23 a 29), Latife sintetiza seu raciocínio. Destaque-se apenas a maneira como o fecha: com uma metáfora. “Em uma sociedade com ‘síndrome de Benjamin Button’, na qual, mesmo adultos, continuamos bebês, não há muito o que esperar, senão o atraso.” (linhas 27 a 29). Benjamin Button, note-se, é personagem de um famoso conto do escritor norte-americano F. Scott Fitzgerald que foi adaptado para o cinema em 2008. Na trama, o protagonista realiza um curioso percurso do nascimento à morte: ao contrário do que ocorre com todos nós, nasce velho e vai ficando cada vez mais jovem; mas, mesmo assim, é vítima do caráter trágico da passagem do tempo, vivendo de maneira curiosa as decepções (amorosas, por exemplo) e a falta à qual todos nós estamos fadados.

A metáfora de Latife parece-me rica: em uma sociedade cada vez mais imatura, obcecada pela juventude (e, portanto, mais distante da maioridade defendida por Kant), não conseguimos deter o caminhar inexorável do tempo, que passa a ser vivido disjuntivamente, como descompasso, incômodo, *atraso* (palavra que fecha a redação).

Passando a uma breve avaliação sobre poder ou não articular o texto à 4ª posição subjetiva, lembremo-nos de que ele cumpre plenamente a demanda do outro; apresenta domínio da norma; traz opinião sólida, bem estruturada por tese, argumentos e exemplos que, por sua vez, são interconectados de maneira adequada; demonstra “enciclopédia” (como na metáfora final, relativa a Benjamin Button); traz achados estilísticos pelo que já foi exposto,

tanto na dimensão lexical quanto sintática e enunciativa; e, conforme defendem Riolfi e Magalhães (2008) como sendo indícios de presença na 4ª posição subjetiva, parece construir uma metáfora criativa que percorre todo o texto, tendo início em seu título (referente ao “descaminho”) e sendo finalizada em sua última palavra: “atraso”.

Há efetivamente, porém, o “ir além” da demanda? Digamos que, em alguma medida, pelo que fora exposto no parágrafo anterior, sim; mas que, por outro lado, parece ainda faltar a Latife um pouco dos dois elementos apontados por Possenti como constitutivos dos indícios de autoria (o atravessamento do discurso próprio pelos discursos alheios e o distanciamento retroativo sobre a própria escrita) como achados de forma e/ou conteúdo que, mais do que belos e interessantes, nos façam brilhar os olhos.

Leve-se em conta novamente, porém, o contexto de produção do texto; e a realidade de não podermos garantir efetivamente, sob pena de *forçarmos* uma leitura dos dados, que algum dos alunos acompanhados na pesquisa-ação tenha efetivamente conseguido atingir a citada 4ª posição subjetiva. Deixemos então a questão relativa a Latife, ao menos por enquanto, em aberto; e passemos finalmente ao quinto capítulo desta dissertação, no qual observaremos com mais acuidade os deslocamentos realizados pelos estudantes acompanhados.

CAPÍTULO 5

HODOLOGIA: ANÁLISE DE DESLOCAMENTOS

O ato de atravessar o espaço nasce da necessidade natural de mover-se para encontrar alimento e as informações necessárias para a própria sobrevivência. Mas uma vez satisfeitas as exigências primárias, o caminhar transformou-se numa fórmula simbólica que tem permitido que o homem habite o mundo.

Francesco Careri (2013, p. 27)

Este capítulo está montado com foco principal nos sujeitos, em suas produções e em seus deslocamentos; ou seja, nos caminhos que, a partir das convocações empreendidas pelo curso de redação na forma de ferramentas conceituais e temáticas, construíram no processo de descoberta / invenção do que “está por trás”.

O trabalho de análise e interpretação de dados utiliza-se dos três vieses metodológicos expostos no capítulo anterior: lógico, ideológico e estilístico-psicanalítico. Cada subitem do capítulo refere-se a um participante da pesquisa e cada participante – com exceção de Diogo Agostino, como veremos – conta com três subitens para cada viés de leitura.

Como o escopo desta parte da dissertação refere-se aos *percursos* e não apenas a momentos específicos da produção textual dos alunos acompanhados, cada sujeito terá sua escrita lida em, pelo menos, duas “estações”: uma representante do início do processo (1ª proposta de redação do ano) e uma do final, consistindo na última proposta.

A aluna Latife Munir terá ainda estação intermediária analisada, já que seu percurso passou não por um, mas dois momentos claramente identificáveis de mudança; e o aluno Diogo Agostino terá apenas as etapas inicial e intermediária analisadas, pois mudou de escola no meio do ano (mas teve sua produção aqui mantida devido à relevância que representou para a pesquisa, conforme veremos).

5.1. Antonio Zurlini

Façamos as análises dos deslocamentos por ordem alfabética, o que coloca Antonio Zurlini no topo da lista. Antonio entrou na 1ª série do Ensino Médio com 14 anos, vindo do 9º ano do Ensino Fundamental II da mesma escola. Em uma reunião ocorrida no início de 2018, envolvendo a equipe de 1ª série do Ensino Médio e professores do 9º ano, ele foi apresentado

como estudante com dificuldades de concentração e problemas estruturais de escrita – especialmente relativos a conteúdos gramaticais que não foram consolidados no Ensino Fundamental. Essa impressão geral foi, de certa forma, confirmada no decorrer do meu curso.

Por outro lado, Antonio demonstrou-se especialmente interessado em certos assuntos; e seu gosto pela disciplina de História – na qual conta com bom repertório – parece ter, em alguma medida, favorecido sua aproximação à abordagem adotada no curso de Redação.

Vejamos, no quadro 4, na sequência, um comparativo com os marcos de produção textual que chamarei de 1ª estação e 2ª estação do aluno, respectivamente, por tratar-se do primeiro e do último texto escritos por ele no curso da pesquisa-ação.

Quadro 4 – Comparativo de textos de Antonio Zurlini

Texto 6 – “1ª estação” de Antonio Zurlini		Texto 7 – “2ª estação” de Antonio Zurlini	
01	A ESCOLA IDEAL	01	CONSUMISMO, UM DESVIO NO CAMINHO DA
02		02	MAIORIDADE
03		03	Mesmo parecendo que a humanidade evoluiu
04	Sabemos que as escolas atuais	04	muito no decorrer das eras, ainda não saimo do
05	possuem o dever de ensinar as	05	estado de menoridade, pois continuamos cometendo
06	disciplina escolares aos alunos e para	06	os mesmos
07	a constituição do indivíduo e para ele próprio,	07	erros e ainda somos altamente manipulados.
08	da mesma forma como emerge para a evo-	08	Nos tempos passados, o principal agente que nos
09	lução da sociedade. Porém sabemos que a escola	09	prendia a menoridade e ao desesclarecimento era
10	nem sempre foi assim. No tempo de nossas avós	10	a religião e seus dogmas, hoje o agente é outro,
11	a escola tinha apenas o dever de disciplinar	11	e é chamado de consumismo.
12	o aluno, com castigo se necessário, e ensinar	12	O consumismo nos prende a menoridade porque
13	as matérias curriculares.	13	cria um sentimento de vazio quando não possuímos
14	Para mim a escola ideal seria uma	14	um produto de última linha. Quanto é lançado um novo
15	na qual se aprendesse a contrariar a qualquer	15	produto o antigo, por sua vez perde seu valor
16	forma de dominação e opressão que possa	16	social. Isso é importante para o lucro das empresas,
17	existir numa sociedade e aprender a defender	17	pois assim não é necessário criar produtos realmente bons
18	uma comunidade igualitária e solidária.	18	ou necessários, é apenas preciso lançar algo novo, que
19	Nesta escola ideal não existiria	19	muitos vão comprar.
20	doctrina nem de esquerda e nem de direita,	20	Outro fator negativo do consumismo é o fato deste
21	os alunos poderiam debater e aprender desde	21	desejo infreável e - [ilegível] destruir o planeta e escravizar
22	o Bakuninismo até o facismo, e escolher	22	a mão de obra produtora destes artigos. Casos como
23	sua própria opinião.	23	esses foram visto nas fábricas da Foxcom na China,
24	Claro que nesta utopia escolar	24	na qual trabalhadores eram submetidos a condições
25	não poderia faltar as disciplinas, porém	25	de trabalho muito precárias.
26	o conteúdo seria sempre discutido e	26	Porém, para a humanidade alcançar a
27	debatido entre os alunos, e estes mesmos	27	emancipação da menoridade, é preciso
28	alunos não seriam tratados como	28	desviar do consumismo e de sua ideologia maléfica
29	números e notas, mas sim como pessoas	29	para o planeta e para o trabalhador e também
30	únicas e distintas umas das outras com faci-	30	desviar de seu senso comum.
31	lidades e dificuldades diferentes.		
32	Porém creio que esta escola esteja		
33	muito longe de nossas mãos e ainda existe		
34	muita estrada para ela sonhar em existir.		

5.1.1 Leitura lógica da produção textual de Antonio Zurlini

Passemos à leitura lógica da produção de Antonio retomando as siglas propostas por Velasco (2010): “P” refere-se a “premissa”; “A” significa “argumento”; “C” significa conclusão. Assim, “P1A1” é a premissa 1 do argumento 1; “C1A1” é a conclusão 1 – conclusão parcial, portanto – do argumento 1; “CfinalA1” é a conclusão final do argumento 1; e assim por diante:

P1A1 (Premissa 1 do 1º argumento) da 1ª estação de Antonio (texto 6) – As escolas atuais têm o dever de ensinar as disciplinas aos alunos para a constituição do indivíduo e para ele próprio.

P2A1 – A escola atual emerge para a evolução da sociedade.

P3A1 – No tempo de nossas avós, a escola tinha o dever de disciplinar os alunos, usando muitas vezes os castigos e ensinando as disciplinas.

CfinalA1 – A escola nem sempre foi como é hoje.

Podemos perceber, de início, que há na premissa 1 do argumento 1 um problema interno, referente à dimensão da coesão e da coerência, que dificulta, por conseguinte, a própria leitura lógica da proposição. Trata-se do trecho “para ele próprio”: a quem o redator se refere? Ao “indivíduo” (linha 7)? Mas quando diz, pouco antes, “para a constituição do indivíduo”, não seria essa constituição já também, por óbvio, relativa a “ele próprio”? A dúvida com relação a esse trecho faz com que sejamos obrigados a considerar apenas o restante da proposição.

Na premissa 2 (linhas 8 e 9), outro problema, este de ordem lexical, dificulta a leitura: trata-se da escolha do verbo “emergir”: “a escola atual *emerge* para a evolução da sociedade”; aqui, porém, a hipótese mais cabível é de que o redator tenha defendido que a escola esteja em processo de construção para *servir* à evolução da sociedade.

A premissa 3 – linhas 10 a 13 – está bem mais clara; o problema, porém, aparece na conclusão tirada das três premissas já descritas: pois se a escola atual tem entre suas funções ensinar as disciplinas; e a escola do tempo de nossas avós também o tinha, será que a escola de hoje é tão diferente assim ou há aí quase uma contradição?

Outro ponto a ser salientado é que, em geral, nesse tipo de redação aparece, convencionalmente, uma espécie de tese ou opinião do redator já no 1º parágrafo; mas não é o que ocorre no 1º texto de Antonio. A tese, que nada mais é do que o argumento central a ser defendido, não parece ter sido claramente construída no início, o que deixa o leitor um pouco à deriva sobre qual argumento central deverá guiar sua leitura. Passemos ao bloco seguinte, iniciado na linha 14 e construído ao longo dos quatro parágrafos posteriores, até o final do texto.

P1A2 – Na escola ideal, aprender-se-ia a contrariar qualquer forma de dominação e opressão e a defender uma comunidade igualitária e solidária.

P2A2 – Na escola ideal, não existiria doutrina nem de esquerda nem de direita.

P3A2 – Na escola ideal, os alunos poderiam debater do bakuninismo ao fascismo e escolher sua própria opinião.

P4A2 – Na escola ideal, também não poderiam faltar as disciplinas.

P5A2 – Na escola ideal, o conteúdo seria sempre discutido e debatido pelos alunos.

P6A2 – Na escola ideal, os alunos não seriam tratados como números e notas, mas como pessoas únicas e distintas, com dificuldades e aptidões diferentes.

CfinalA2 – Essa escola ideal está longe de existir.

Vejam: Antonio começa com uma proposição bastante política (P1A2), colocando entre as funções da escola a luta contra as injustiças sociais e a busca por uma sociedade melhor. Em seguida, porém, na proposição P2A2, cai em uma contradição ou ao menos obscurece um pouco o sentido de sua afirmação anterior; isso porque, não havendo na escola ideal doutrina nem de esquerda nem de direita, seria mesmo factível que a instituição escolar participasse ativamente de uma sociedade mais justa? Seria a busca dessa sociedade possível a partir de uma pedagogia “neutra”, se é que, em algum lugar, algo assim já tenha existido?

Talvez possamos dar a Antonio o crédito que transfira para a conta da palavra “doutrina” a ênfase que tenha desejado marcar; e talvez, portanto, o aluno não tenha defendido uma escola “neutra”, mas sim aquela em que os professores não fizessem propaganda político-partidária; fica, de qualquer forma, a dúvida e a possibilidade de leitura do trecho como contraditório.

A confusão continua na P3A2 (linhas 21 e 22), na qual o aluno defende que haja, na escola ideal, do bakuninismo (em referência a Bakunin, anarquista célebre) ao fascismo. Seria isso realmente possível sem qualquer encaminhamento político mais à esquerda ou à direita por parte da instituição escolar? E o projeto político-pedagógico da escola? Não responde a uma visão política que permeia a prática e que, de início, já afasta a ilusão de neutralidade? Ademais, a ideia de “escolher sua própria opinião”, como em um supermercado de ideias, não soa um pouco ingênua?

Como, porém, não cabe aqui a avaliação da verificabilidade ou não das premissas (como coloca Velasco, 2010, p. 17), mas, sim, sua relação lógica com as demais proposições do texto, deixemos tal discussão para a leitura ideológica e vejamos como Antonio continua: dizendo que não poderiam faltar as disciplinas e que o conteúdo deveria ser debatido pelos alunos, que seriam vistos em suas individualidades e não como números e notas; mas que tudo isso está longe de acontecer.

Digamos, para concluir o comentário desse texto, que ele não traz contradições totalmente explícitas, mas que, também, não pode ser considerado bem resolvido do ponto de vista lógico; pois o próprio procedimento adotado pelo aluno para elencar o que haveria na escola ideal – uma espécie de “listagem” – dificulta o estabelecimento de conexões entre as proposições, que trazem pouca interdependência, atuando mais como afirmações separadas do que como premissas e conclusões de um raciocínio construído amarrada e coerentemente. Ademais, se não ficara clara nenhuma “tese” defendida por Antonio, também não salta aos olhos nenhuma grande conclusão (a não ser a tímida conclusão de que a escola ideal está longe de ser factível).

Passemos agora à 2ª estação do aluno como redator⁴⁸. Ressalte-se que decidi não nomear 1ª e 2ª estações como “estação de origem” e “estação de destino” para salientar que o percurso da escrita – tanto de Antonio quanto de todos os outros participantes –, se começara muito antes do curso de redação ministrado por mim e comentado nesta dissertação, também continuará para muito além da pesquisa-ação aqui trabalhada.

P1A1 – No passado, o que nos prendia à menoridade era a religião.

P2A1 – Hoje, o que nos prende à menoridade é o consumismo.

CfinalA1 – Não saímos da menoridade porque continuamos, enquanto humanidade, cometendo os mesmos erros de sempre e ainda somos bastante manipulados.

P1A2 – Quando é lançado um novo produto, o antigo perde seu valor social.

P2A2 – Não é preciso comprar um produto realmente necessário, mas apenas as novidades.

C1A2 – O consumismo cria em nós um vazio quando não possuímos as novidades do mercado.

C2A2 – Esse desejo insaciável destrói o meio ambiente.

C3A2 / P1A3 – Esse desejo insaciável explora a mão de obra.

P2A3 – Exemplo de exploração de mão de obra por meio de condições laborais muito precárias pode ser visto na Foxcom (China).

CfinalA3 – Isso (esse fervor consumista) é bom apenas para as empresas.

Cfinal – Para a humanidade se emancipar e se livrar da menoridade, precisa superar o consumismo e desviar de seu senso comum.

⁴⁸ Todos os textos aqui analisados aparecem em suas primeiras versões, ou seja, trata-se de produções que não passaram por leitura do professor e subsequente reelaboração por parte dos estudantes. Avaliei que optar por tal procedimento tornaria a análise de deslocamentos mais precisa por terem os textos sido escritos sem nenhuma “ajuda” externa.

Diferentemente do que ocorrera no texto anterior, essa produção já apresenta, bem mais claramente, uma tese no 1º parágrafo, a qual guiará toda a leitura. Trata-se da conclusão final do argumento 1: não saímos da menoridade porque continuamos, enquanto humanidade, cometendo os mesmos erros de sempre e ainda somos bastante manipulados.

Em seguida, Antonio explica um dos fatores a nos alienarem: o consumismo. Tal explicação se dá por meio do argumento 2, que trata das formas segundo as quais o consumismo nos traz a sensação de vazio (C1A2); e de suas consequências: a exploração da mão de obra e a destruição do meio ambiente, o que é bom apenas para as empresas (C1A2). Por fim, Antonio, sem abandonar a tese, retoma-a, ampliando-a, apontando, ainda que timidamente, duas maneiras a serem utilizadas pela humanidade para chegar à maioridade: desviar-se do consumismo e do senso comum.

Ressalve-se apenas que essa última afirmação (sobre desviar-se do senso comum) é um pouco vaga, a princípio devido a um problema de coesão: “seu” refere-se a quem? Senso comum do consumismo ou senso comum da humanidade? E mais: em nenhum momento anterior do texto o aluno havia abordado a categoria de senso comum; então, por que colocá-la no final, aparentemente sem preparação ou justificativa? A resposta a essa questão fica em aberto.

Uma primeira leitura lógica da 2ª estação de Antonio já deixa claro, de imediato, a evolução da escrita do estudante no que concerne ao encadeamento do raciocínio e à subordinação das proposições à tese exposta no primeiro parágrafo e ampliada na conclusão. Pode-se dizer que não há, a não ser no já citado trecho referente ao “senso comum”, proposições injustificadas ou mesmo soltas.

Ressalte-se tal leitura em comparação à 1ª estação do aluno: no primeiro texto, o procedimento adotado está mais próximo da “listagem” (“uma escola ideal deve ter isso, aquilo, aquilo e mais aquilo”) ou *justaposição* de proposições cujo denominador comum é apenas o tema ao qual se referem; já no segundo texto, parece haver um *encadeamento* de ideias, no qual uma linha de raciocínio é inaugurada, percorrida e, em alguma medida, finalizada. Parece ter havido, portanto, certa complexificação do raciocínio de Antonio estruturalmente expresso por meio de suas capacidades de escrita argumentativa. Perguntemo-nos, entretantes: o que pode ter ocorrido? Em que medida as apostas da pesquisa-ação podem ter implicado o percurso feito pelo aluno enquanto redator?

Trago, aqui, duas hipóteses: a primeira é que, do ponto de vista lógico, um ponto de apoio encontrado pelo estudante possa ter sido o trabalho que fizemos, em cada gênero argumentativo, de incremento das *operações de linguagem* constitutivas do texto (ex.:

argumentar); e que pode ter sido potencializado por transferências realizadas de um gênero para outro, conforme vimos fazer parte da metodologia do curso no capítulo 4 desta dissertação.

Assim, se há hipóteses interpretativas nas resenhas críticas, as mesmas podem ser utilizadas como base para as proposições que serão, no escopo do artigo de opinião e do texto dissertativo-argumentativo, chamadas de “teses”. Da mesma forma, a construção de argumentos subordinados a uma tese parece ter sido uma competência favorecida por esse trabalho com gêneros textuais argumentativos ordenados de maneira específica, o que pode também ter sido fortalecido pelos procedimentos de correção indicativo-classificatória adotados, passíveis de proporcionar ao aluno um aumento da autoconsciência em relação à sua produção textual.

A segunda hipótese que faço, não necessariamente excludente em relação à primeira, é que não apenas o trabalho com as categorias hermenêuticas como, especialmente, a insistência em utilizá-las para enxergar “o que está por trás” dos fenômenos abordados como temas de redação tenha favorecido uma abordagem mais analítico-interpretativa nos textos, em detrimento de outra mais descritiva e superficial observada no início do ano; e que isso, inevitavelmente, demanda um raciocínio logicamente mais encadeado, mais “amarrado”.

5.1.2. Leitura ideológica da produção textual de Antonio Zurlini

Se retomarmos os doze pontos formulados para auxiliar-nos naquela que chamei de leitura ideológica da produção textual dos estudantes, lembrar-nos-emos de que o elemento 1 está ligado à *autodeterminação humana, sua emancipação e liberdade como valores inegociáveis; ou seja, com o desejo de um devir histórico mais livre, justo e feliz*. Haveria tal anseio, identificável por marcas materiais, na 1ª estação de Antonio? Creio que sim; especialmente quando o aluno defende que, na escola ideal, aprenda-se a contrariar qualquer forma de dominação e opressão e a construir a igualdade e a solidariedade (linhas 14 a 18). Note-se tratar-se não de visão política construída ao longo do curso, mas com a qual Antonio já chegou à 1ª série do Ensino Médio, pois esse foi um texto escrito quando eu sequer conhecia seu nome. Diga-se, então, que do ponto de vista de crítica à ideologia, Antonio partiu não exatamente da estaca zero.

Entretanto, vários outros elementos levam-nos a crer que a criticidade do estudante, nesse momento do curso, aparecia ainda em estágio embrionário; porque:

- os problemas lógicos da 1ª estação de Antonio, já indicados, prejudicam sobremaneira qualquer possibilidade de articulação mais contundente de argumentos;

- esses problemas lógicos prejudicam também uma abordagem analítico-interpretativa do problema, que é enfrentado mais a partir da justaposição de “propostas” para a escola ideal do que de uma leitura crítica da questão;
- se há, portanto, o elencar de propostas para o que, segundo o aluno, seria a “escola ideal”, há pouca identificação de quais seriam os obstáculos a serem superados para a construção desse projeto; ou mesmo a elaboração de instrumentos de enfrentamento de tais obstáculos;
- se alguns obstáculos são identificados (como, por exemplo, quando Antonio defende que na escola ideal “não haja doutrina nem de esquerda nem de direita” – linhas 19 e 20), eles não trazem nenhum afastamento do senso comum; pelo contrário, o discurso da “doutrinação ideológica” nas escolas, cara aos movimentos políticos neoconservadores tais como o Escola Sem Partido, está profundamente embebido de senso comum; além disso, a ideia de uma escola que possa estar afastada da ideologia é, como já vimos, nada menos do que a mais ideológica das visões possíveis;
- além do mais, a ideia de que, exposto a diversas visões políticas (“do bakuninismo ao fascismo” – linhas 21 23), pluralidade que sem dúvida deve haver na escola, o estudante seja capaz de “escolher” qual prefere como se estivesse em um supermercado de ideias, é ingênua e, por isso mesmo, embebida de ideologia e acriticidade, pois desconsidera as bases – materiais, psicológicas e mesmo ideológicas – das quais partirá, inevitavelmente, para empreender sua escolha;
- nas linhas 24 a 31, a defesa de Antonio de uma escola mais “humanizada”, que veja o aluno como sujeito único e não como número ou nota, é sem dúvida louvável; porém, parece também desconsiderar a base ideológica da qual parte, tratando-se de uma concepção bastante sincrética e fragmentada (como todo senso comum, conforme diria Gramsci), e aparentemente mais ligada à valorização do indivíduo – presente na ideologia neoliberal – do que da coletividade;
- note-se, por fim, que a defesa de uma visão de mundo neoliberal *em si* não traria problemas de criticidade ao texto, desde que nela houvesse o distanciamento reflexivo apto a demonstrar estar o redator minimamente consciente das motivações ideológicas, materiais e psicológicas que lhe estão levando a defender o que defende; porém, não parece ser exatamente o caso do que ocorre no 1º texto de Antonio.

Por esses motivos, considero estar essa “1ª estação” da produção escrita do aluno no *estágio 1* entre os elaborados no item 4.3.2; lembrando que, nesse estágio, a redação deve estar fortemente ligada ao *senso comum* e à *ideologia*, o que se mostra, no caso desse primeiro texto

do estudante, na presença de problemas lógicos graves e na presença rarefeita de caráter analítico-interpretativo na argumentação, além da não-explicitação das premissas das quais o redator parte para argumentar.

Já na 2ª estação, seu último texto em 2018, se podemos considerar, aproveitando a leitura lógica já realizada, uma consistência maior nesse âmbito, há também uma abordagem analítico-interpretativa do problema colocado como tema de redação. Isso ocorre, por exemplo, quando, já no 1º parágrafo, Antonio busca afastar as aparências de “evolução” da humanidade para prospectar o que efetivamente estaria ocorrendo em relação a um discutível amadurecimento desta: a continuidade da manipulação e a repetição dos erros de sempre.

Aqui, aproveito para fazer um pequeno voo interpretativo; pois me parece ter havido, tanto no intento do aluno de “afastar as aparências” (ou seja, de “ver o que está por trás”) quanto na tendência a uma abordagem um pouco mais analítico-interpretativa do problema, alguma influência do curso da pesquisa-ação, especialmente no que concerniu à utilização de categorias hermenêuticas (conforme já notamos na leitura lógica). Isso ter-se-ia mostrado não de maneira declarada ou gritante; mas “nas entrelinhas”, por meio de uma possível apropriação de princípios analíticos de abordagem dos fenômenos; ou pela própria insistência do curso de abordar “hermeneuticamente” os problemas propostos como temas de redação.

O argumento por analogia do 2º parágrafo (antes era a religião, agora é o consumismo que obstaculiza nosso amadurecimento) talvez possa ser lido como confirmação dessa interpretação, demonstrando também uma possível apropriação dos conteúdos do curso na medida em que passamos, especialmente no início do ano, por discussões acerca do nascimento do espírito científico moderno em detrimento do senso comum. Isso muitas vezes trouxe à baila a discussão acerca da religião. A identificação do obstáculo à emancipação (o consumismo) é também, conforme já defendemos, indício de criticidade.

No 3º parágrafo (linhas 10 a 17), Antonio aprofunda a identificação desse obstáculo, prospectando sua motivação material; e no 4º parágrafo (linhas 18 a 23), continua o raciocínio sobre as motivações do atual obstáculo à emancipação humana elencando alguns de seus desdobramentos – a destruição do meio ambiente, a exploração de trabalhadores – exemplificada com a citação da Foxcom – e a criação de “vazio” psicológico em quem consome irrefreadamente. Há nesses dois pontos indícios de criticidade.

Diga-se apenas, em contradição ao que fora defendido acima acerca da utilização apropriada que Antonio parece ter feito das ferramentas hermenêuticas desenvolvidas no curso, que, no seu parágrafo de conclusão, cita a categoria de senso comum de forma aparentemente gratuita. De qualquer maneira, acredito que a presença mais ou menos clara de seis a sete dos

12 elementos elaborados como marcadores de crítica à ideologia, além de outros pontos levantados na leitura acima, pode levar-nos à classificação do segundo texto de Antonio no estágio três de criticidade, aquele que representa um desassujeitamento parcial. Isso, tendo em vista ter sido o texto anterior avaliado no estágio 1, mostra um percurso razoável de evolução; que ainda tem muito para ser caminhado, mas que vem sendo construído.

5.1.3. Leitura estilístico-psicanalítica da produção textual de Antonio Zurlini

Compreendo não haver problemas em adiantar, antes mesmo de tentar comprová-lo por meio de uma leitura estilístico-psicanalítica, a posição subjetiva em que o primeiro texto de Antonio parece colocá-lo se tomarmos como referência o dispositivo conceitual elaborado por Riolfi e Magalhães (2008, p. 100): a primeira, dando conta de um “sujeito esmagado pelos restos metonímicos do discurso do Outro”.

Para tal juízo, farei uso, primeiramente, das leituras lógica e ideológica já realizadas; assim, se na 1ª posição subjetiva temos uma produção escrita contendo “pedaços” de cultura pouco digeridos, não-integrados à subjetividade e implicando uma textualização altamente fragmentada e confusa, a leitura lógica do texto 6 parece dar conta disso.

Uma das dimensões em que a escrita fragmentada se mostra é nos problemas de coesão e coerência. Por exemplo, nas linhas 6 e 7: “para a constituição do indivíduo e para ele próprio”, não fica claro a quem esse “ele próprio” se refere; e nas linhas 32 e 33, o trecho “ainda existe muita estrada para ela sonhar em existir” apresenta uma confusão relacionada ao sujeito, pois não é a escola – abstração e ser inanimado – que sonha sua própria existência, mas pessoas que desejam transformar seu sonho de escola em realidade. As questões de coesão e coerência aparecem também, como já vimos na leitura lógica do texto, na justaposição de proposições, que dá conta não de um texto não efetivamente *encadeado*.

A presença dos restos metonímicos do discurso do Outro ocorre ainda nas escolhas lexicais aparentemente inadequadas (exemplo: “emerge”, linha 8); e em uma não-apropriação da norma-padrão que talvez possa ser lida como digestão parcial do sistema da língua. Essa não-apropriação se traduz em desvios de ortografia (“disciplina”, “disciplinar” e “deciplinas” – linhas 6, 11 e 25, respectivamente; “individo”, linha 7; “corriculares”, linha 13; “doltrina”, linha 20; “facismo”, linha 22; “destintas”, linha 30); de acentuação (“individo”, linha 7; “necessario”, linha 12; “materias”, linha 13; “igualitaria” e “solidaria”, linha 18; “propria”, linha 23; “conteudo”, linha 26; “numeros”, linha 29; “unicas”, linha 30); de concordância (“as disciplina”, linhas 5 e 6; “os aluno”, linha 27).

Há ainda, a ser colocada na conta dessa 1ª posição subjetiva, a presença material de conteúdos retirados do senso comum, como na parte que diz “doltrina nem de esquerda e nem de direita”, uma apropriação aparentemente irrefletida de discursos como o do Movimento Escola Sem Partido, como já vimos.

Portanto, parece-me que, tanto pela incidência de problemas como os desvios da norma-padrão já apontados (critério quantitativo) quanto, especialmente, por tratar-se de um conjunto de procedimentos de textualização que testemunham um redator que tenderia a repeti-los em outros trabalhos (o que efetivamente ocorreu nos outros textos iniciais de Antonio ao longo de 2018) – critério qualitativo –, podemos colocar o estudante na 1ª posição subjetiva nomeada por Riolfi e Magalhães (2008).

Já na 2ª estação, acredito merecer destaque, primeiramente, o amplo cumprimento da proposta, que se traduz na adequação total da redação ao tema, na observância do gênero dissertativo-argumentativo (que, lembremo-nos, até então era desconhecido para o aluno) e no empreendimento de uma linha de raciocínio relativamente coesa e coerente, guiada por um argumento central (tese) ao longo de toda a redação. Diga-se, ademais, que essa linha de raciocínio parece demonstrar, como já vimos, certa incorporação de elementos trabalhados durante o curso.

Evidentemente, há indícios a mostrar que o *trabalho da escrita* (RIOLFI, 2003) parece ainda não completamente instalado, não tendo o redator galgado a *ética do bem dizer* que caracterizaria, por exemplo, a 3ª posição subjetiva ao escrever. Isso fica explícito no tipo de desvio da norma-padrão da língua que há no texto 7: problemas de ortografia e acentuação (“saimo”, linha 3; “possuimos”, linha 12; “ultima”, linha 13; “necessario” e “necessarios”, linhas 15 e 16; “infreavel”, linha 19; “fabricas”, linha 21); e nos desvios relativos ao léxico que podem ser lidos, talvez, mais como problemas – por exemplo, os neologismos “desesclarecimento” (linha 7) e “infreavel” (provavelmente em substituição a “irrefreável”) – do que como ultrapassagem criativa da norma-padrão.

Contudo, pelo que foi dito em relação à observância estrita da proposta e do gênero e devido ao número muito menor de desvios da norma-padrão da 2ª estação de Antonio em comparação à 1ª (lembrando termos utilizado, em ambos os textos, sua 1ª versão), acredito ter havido deslocamento; se não da 1ª para a 3ª posição subjetiva ao escrever, ao menos da 1ª para a 2ª, aquela que atende plenamente à demanda do trabalho escolar.

Acrescente-se ainda que, na avaliação da corretora de Fuvest (que, como vimos no capítulo 4, foi a responsável pela avaliação “escolar” dos textos produzidos segundo essa proposta), Antonio obteve o conceito final C. A grade de correção utilizada pela profissional foi

a mesma usada pela Fuvest, com a diferença de que as notas com números empregadas no exame vestibular foram transformadas em conceitos (letras). Abaixo, segue a ficha de correção anexada à redação de Antonio, ficha esta na qual podemos conhecer os critérios de correção utilizados e os conceitos obtidos pelo aluno em cada um desses critérios. Lembremo-nos, ademais, que foi solicitado à corretora avaliar os textos sem nenhuma “benevolência”, usando o mesmo rigor que empregara na correção real das redações da Fuvest 2017.

Quadro 5 – Grade de correção da redação final de Antonio Zurlini

Grade de avaliação geral: Dissertação Fuvest						
Conceitos	A (5)	B (4)	C (3)	D (2)	E (1)	F (0)
Critérios						
1. Desenvolvimento do tema e organização do texto dissertativo-argumentativo.	Pleno domínio do texto dissertativo-argumentativo, com entrada temática relevante e capacidade de confronto de diferentes pontos de vista.	Bom domínio da estrutura dissertativa, com entrada temática relevante e configuração de autoria.	Desenvolvimento razoável do tema e/ou do tipo de texto solicitado, com predomínio de argumentos do senso comum.	Desenvolvimento do tema por meio de paráfrases ou simples cópia dos textos motivadores.	Tangenciamento do tema, apresentando apenas um aspecto do tipo de texto solicitado.	Fuga do tema ou não atendimento ao tipo textual.
			X			
2. Coerência dos argumentos e articulação das partes do texto.	Evidência plena da tese e articulação argumentativa evidenciando ótimo sentido a serviço da defesa dessa tese, atendendo a um projeto de texto bem estruturado e cumprido.	Articulação consistente de argumentos, evidenciando claro sentido em defesa da tese.	Seleção de argumentos razoável, com conclusões não provenientes dos argumentos previamente expostos e/ou não a serviço de defender a tese proposta.	Articulação precária dos argumentos, sem relação direta com a defesa da tese ou não relacionados entre si.	Simplex cópia de elementos da proposta, não apresentando articulação entre os argumentos e/ou com a presença de contradição grave.	O zero nesta competência ocorre apenas se a competência 1 receber nota 0.
			X			
3. Correção gramatical e adequação vocabular.	Ótimo domínio da norma urbana de prestígio, com ótima clareza expressiva e raros desvios gramaticais e de convenções de escrita.	Bom domínio da norma urbana de prestígio, com poucos desvios gramaticais e de convenções de escrita.	Razoável domínio da norma urbana de prestígio, com desvios gramaticais e de convenções de escrita.	Precário domínio da norma urbana de prestígio, com muitos desvios gramaticais e de convenções de escrita.	Falta de domínio da norma urbana de prestígio.	O zero nesta competência ocorre apenas se a competência 1 receber nota 0.
			X			
CONCEITO FINAL	C					

5.2. Bianca Mendonça

A segunda estudante cuja produção será aqui analisada, Bianca Mendonça, teve, em 2018, seu primeiro ano na escola em que foi realizada a pesquisa-ação. Tendo cursado o Ensino Fundamental em uma instituição de perfil bem mais tradicional, trata-se de uma aluna bolsista (filha de um funcionário), que vivera até pouco tempo antes de entrar na escola em uma localidade geograficamente distante da instituição.

Esse dado, que poderia ser considerado irrelevante, só me parece digno de nota por localizar a aluna em uma realidade social diferente daquela de seus colegas, o que implica valores também distintos que podem ser levados em consideração por ocasião da leitura dos

deslocamentos realizados por Bianca em seu percurso. Tal diálogo entre biografia e produção escrita se dará, como veremos, especialmente no que diz respeito à dimensão crítica (articulada à leitura ideológica), uma vez que, como coloca Castro (2014, p. 26-28)

[...] o que pretendo é chamar a atenção para o facto de todas essas opções, que o pensamento crítico nos pode ajudar a tomar, se darem no interior de uma comunidade que possui valores, princípios, tradições, crenças que, de algum modo, enformam o meu, o teu, o dele, o nosso, ponto de vista. [...] A verdade é que a análise de qualquer problema, tema, questão ou simples acontecimento requer, exige mesmo, ser feita do interior do nosso corpo vivido e esse não é apenas e só formal, é também cultural.

Para além disso, ressalte-se tratar-se de estudante extremamente dedicada ao trabalho e que, em termos de avaliação escolar, viveu um caminho interessante de evolução. Vejamos como isso se traduziu em eventuais deslocamentos “hodológicos” em seu percurso de escrita.

5.2.1. Leitura lógica da produção textual de Bianca Mendonça

Quadro 6 – Comparativo de textos de Bianca Mendonça

	Texto 8 – “1ª estação” de Bianca Mendonça		Texto 9 – “2ª estação” de Bianca Mendonça
01	A favor da escola	01	O casulo
02		02	
03	O que seria de nos se não houvesse	03	O homem ainda não conseguiu sair de sua
04	uma escola para nos ensinar os ele-	04	menoridade, já que, em parte, a humanidade con-
05	mentos básicos e suplementares da vida?	05	tinua infantilizada e dependente de tutores. Porém,
06	Muitos acham que a escola é sinô-	06	com o avanço da ciência e o desenvolvimento de
07	nimo de castigo e que estamos lá	07	técnicas que contribuem para a progressão do
08	para ser obrigado a aprender coisas inúteis	08	conhecimento, a humanidade demonstra que es-
09	que jamais usaremos. Muito provável	09	tá no caminho da emancipação.
10	que quem pensa assim é contra a	10	A humanidade primitiva conseguiu se de-
11	atual escola mas a verdade é que nessas	11	envolver a medida que seu domínio sobre
12	instituições há profissionais capacitados	12	os instrumentos de combate aumentava. A tecno-
13	a nos dar algo em troca até mesmo	13	logia como instrumento de emancipação vem
14	porque eu posso apostar que se você	14	se desenvolvendo não com total finalidade em
15	tem hoje uma boa estabilidade finan-	15	combate, mas também, para facilitar e dar
16	ceira, é porque você tem um bom em-	16	comodidade a todos que dela usufruem.
17	prego e não preciso nem dizer que quem	17	Mas, por outro lado, tal tecnologia que
18	praticamente te colocou lá foram seus	18	nos proporciona conforto, não anula quaisquer pos-
19	professores. Claro que tem aquelas poucas	19	sibilidades de ainda estarmos numa sociedade in-
20	pessoas que conseguem manter os	20	fantilizada devido aos “tutores” (que podem também
21	estudos em casa, mas vamos imaginar	21	fazer referência a figura paterna)
22	um mundo onde todos teriam que	22	Considerando os argumentos apresentados, no-
23	fazer isso e me diga se a maioria	23	toriamente a humanidade, algum dia já teve sua
24	dos resultados serão bons.	24	chance de sair de sua menoridade, porém, o homem
		25	atual orienta-se pela opinião dos outros e ain-
		26	da é submetido a conclusões prontas, o que o
		27	leva a comodidade devido a facilidade de se-
		28	guir o que já está determinado.

Em termos lógicos, o 1º texto de Bianca se estrutura assim:

CA1 (tese?) – Não seríamos nada se não houvesse a escola para nos ensinar os elementos básicos e suplementares da vida.

P1A2 – Muitos acham que a escola é sinônimo de castigo.

P2A2 – Muitos acham que estamos na escola para aprender coisas inúteis.

CfinalA2 – Quem pensa assim provavelmente é contra a atual escola.

P1A3 – Nessas instituições, há profissionais capacitados a nos dar algo.

P2A3 – Os professores são capazes de colocar os alunos no mercado de trabalho.

C1A3 – Isso pode nos trazer bons empregos.

CfinalA3 – Isso pode nos trazer estabilidade financeira.

P1A4 – Há poucas pessoas que conseguem manter os estudos em casa.

P2A4 – É difícil de imaginar um mundo onde todos teriam que fazer isso.

CfinalA4 – Os resultados não seriam bons.

Ao contrário do que acontecera com o 1º texto de Antonio, a redação de Bianca conta, em seu 1º parágrafo (linhas 3 a 5), com uma pergunta retórica que dá conta de uma espécie de tese: “O que seria de nós se não houvesse uma escola...?”

Quanto às premissas e conclusões, destaque-se que, de maneira semelhante ao que ocorrera na 1ª estação de Antonio, o 1º texto de Bianca parece não usar aquele que pode ser considerado seu argumento central como uma espinha dorsal a se manter guiando o raciocínio do leitor ao longo de todo o trabalho. Ao contrário disso, depois de enunciar sua “tese”, Bianca parte para uma contra-argumentação – o argumento 2 – que não necessariamente reforça o argumento central da redatora por contraste, mas apenas afirma que há quem pense diferentemente (o que é expresso na CfinalA2 – Quem pensa assim provavelmente é contra a atual escola).

Claro que há a conjunção – “mas” (linha 11) – que liga o 2º argumento (um contra-argumento, como vimos) ao 3º, que reafirma a importância da escola; porém, tal relação de oposição não parece suficientemente marcada; ou, se assim o for, talvez leve a considerar o contra-argumento – logo após a tese – demasiadamente destacado, tirando a força da linha central de argumentação.

Em seguida, Bianca encadeia um raciocínio que parece fundamentar sua reflexão: a importância da escola na preparação para o mundo do trabalho e, conseqüentemente, para a inserção social do estudante após a vida escolar. Trata-se, do ponto de vista lógico, de uma cadeia de causas e efeitos disposta “de trás para a frente” pela redatora; ou, melhor dizendo, dos efeitos para as causas: “eu posso apostar que se você tem hoje uma boa estabilidade financeira, é porque você tem um bom emprego e não preciso nem dizer que quem praticamente te colocou lá foram seus professores.” (linhas 14 a 19). Nesse raciocínio, saltam aos olhos, muito mais do que a estrutura lógica, os valores a lhe sustentarem; esses, porém, serão comentados apenas quando fizermos a leitura ideológica do texto.

Em seguida, a aluna produz mais um contra-argumento curto (há pessoas que conseguem estudar apenas em casa, mas é difícil imaginar um mundo em que fosse possível

que todos o fizessem) e fecha seu texto sem grandes problemas lógicos, tais como contradições. Assim, se falta ao texto encadeamento mais firme e há nele questões de outras ordens, não é exatamente por falta de coerência que o trabalho peca, apesar de ele não contar também com grandes saltos dedutivos ou indutivos.

Quanto à 2ª estação da aluna, vejamos como os argumentos se encadeiam.

P1A1 – A humanidade continua infantilizada e dependente de tutores.

C1A1 / P2A1 – O homem ainda não conseguiu sair da minoridade.

P3A1 – Há avanço da ciência.

P4A1 – Há avanço técnico que contribui para o avanço do conhecimento.

CfinalA1 – A humanidade demonstra estar no caminho da emancipação.

P1A2 – A humanidade conseguiu, em seus primórdios, desenvolver-se à medida que desenvolvia os “instrumentos de combate”.

P2A2 – A tecnologia vem evoluindo não apenas para fins “de combate”, mas para nos dar comodidade e facilitar nossas vidas.

P3A2 – Ainda precisamos de tutores.

P4A2 – Esses nossos tutores, em geral, remetem a uma figura paterna.

CfinalA2 – A tecnologia que nos proporciona conforto não nos livra de estarmos em uma sociedade infantilizada.

P1A3 – A humanidade já teve sua chance de sair da minoridade.

P2A3 – O homem atual orienta-se pela opinião dos outros.

P3A3 – O homem atual é submetido a conclusões prontas.

P4A3 – É mais fácil seguir o que já está determinado.

CfinalA3 – O homem atual opta pela comodidade.

Neste 2º texto de Bianca, considero existir um encadeamento lógico das proposições mais sofisticado do que na 1ª redação, o que implica a conclusão de ter havido, portanto, deslocamento nas capacidades de escrita. Justifiquemo-lo.

Primeiramente, podemos perceber que, nos três argumentos utilizados pela redatora, a quantidade de premissas – além de sua ligação lógica com as conclusões parciais – demonstra essa complexificação de raciocínio. Enquanto, no 1º texto, cada argumento contava com, no máximo, duas premissas, na 2ª redação temos: três premissas, uma conclusão parcial (que também funciona como uma quarta premissa) e uma conclusão final no primeiro argumento, que consiste, na verdade, na “tese” do texto; quatro premissas e uma conclusão no 2º argumento; idem no 3º argumento.

O ganho, porém, não é apenas quantitativo, mas qualitativo. Isso porque, se na 1ª estação de seu percurso, Bianca ligava as premissas às conclusões de maneira quase redundante, na 2ª estação há, efetivamente, saltos lógicos mais sofisticados. Vejamos: na P1A2 do 1º texto, a redatora defende que muitos acham que a escola é sinônimo de castigo, e na P2A2, que se pensa que a escola serve para aprender coisas inúteis; sendo a conclusão decorrente dessas duas premissas aquela que diz que, então, quem pensa assim provavelmente é contra a escola. Trata-se, talvez, não de uma verdadeira conclusão representante de um salto lógico, mas de uma proposição redundante, porque completamente subentendida nas premissas.

Vejamos o que ocorre, entretanto, no 1º parágrafo do 2º texto: a P1A1 diz que a humanidade continua infantilizada e dependente de tutores, o que leva à conclusão de que, conforme perguntara a Fuvest, não saímos da minoridade. Seria, sem dúvida, um raciocínio quase óbvio caso não estivesse ali, porém, apenas para preparar o raciocínio seguinte, pois ao mesmo tempo que não termos saído da minoridade funciona como conclusão, atua como premissa da conclusão maior do argumento 1 – ou tese – do texto: de que não saímos, mas estamos no caminho de sair. Tal raciocínio é construído com o auxílio de mais duas premissas: há avanço da ciência; e há avanço técnico, o que contribuiria para o incremento do conhecimento.

No segundo e terceiro argumentos, essa complexificação repete-se em comparação ao que Bianca produzira no seu 1º texto; com a ressalva de que, de um ponto de vista mais macroestrutural – que leve em conta não apenas a relação lógica das proposições entre si dentro de cada argumento, mas de argumento para argumento –, a redatora incorre em certo desvio lógico. Vejamos.

A tese do texto (CfinalA1) diz que a humanidade demonstra estar no caminho da emancipação; porém, a conclusão da redação, no último parágrafo, vai em outro sentido: defende de que a humanidade já teve um dia sua chance de sair da minoridade (o que nos leva a subentender que essa chance tenha sido perdida), mas que o homem se orienta pela opinião alheia e por conclusões prontas, aderindo ao comodismo.

Essa incoerência, que podemos talvez chamar de contradição, é acentuada pela maneira como a redatora abre seu parágrafo de conclusão: “Considerando os argumentos apresentados...” (linha 22); já que uma chamada à atenção do leitor para que relembre o que fora defendido reforça a gravidade da conclusão contradizer a tese. Há ainda um destaque a se fazer que revela certa confusão lógica: o título do texto (“O casulo”), sem dúvida um achado metafórico digno de nota por dar conta de um processo de metamorfose e maturação – como veremos em nossas leituras ideológica e estilístico-psicanalítica –, coaduna-se à tese, mas não à conclusão do texto.

Tenho, entretanto, uma hipótese em defesa do “diagnóstico” de ter havido incremento nas capacidades de escrita da aluna traduzindo-se na dimensão lógica, conforme eu já defendera acima e apesar da supracitada contradição: entendo que talvez Bianca tenha dado início a uma etapa de seu desenvolvimento como redatora que ainda não se completara a ponto de permiti-lhe passar, no momento de produção de seu 2º texto, a uma etapa seguinte, mais equilibrada, estável e, portanto, mais propícia à observação da coerência macroestrutural.

Para justificá-lo, recorro aqui a dois elementos, um teórico e um prático. O primeiro, relativo à pedagogia construtivista e a algumas de suas balizas metodológicas, diz respeito à noção de “esquemas de conhecimento” (vide capítulo I desta dissertação). Ora, se os esquemas de conhecimento são redes que buscam articular-se entre si de modo a criar coerência interna, não podemos nos esquecer de que a aprendizagem acontece por meio de desequilíbrios e reequilíbrios dessas redes, de modo que possam se reconstruir em níveis mais altos de complexidade.

Talvez, no caso de Bianca, o processo de desequilíbrio e reequilíbrio no que concerne à complexificação das estruturas lógicas de sua escrita não tivesse completado em novembro de 2018 a etapa pela qual eventualmente passava, tendo sido “fotografado” ainda com arestas e finalizações a serem empreendidas antes que se iniciasse outro processo de desequilíbrio.

Do ponto de vista prático, posso adiantar que leio ter sido, como veremos mais à frente, o que aconteceu também com a aluna Latife Munir, porém segundo outro ritmo e a partir de outros pontos de partida em comparação a Bianca. Assim, se Latife já apresentava, no início do ano letivo, capacidades de escrita bem desenvolvidas – inclusive no que concernia à lógica com a qual organizava as proposições de seus textos –, tais capacidades parecem ter se “desorganizado” no meio do ano letivo e reorganizado de forma mais complexa no final, o que talvez dê conta do processo de desequilíbrio e reequilíbrio de esquemas de conhecimento do qual estamos tratando.

5.2.2. Leitura ideológica da produção textual de Bianca Mendonça

Bianca começa seu 1º texto, como já vimos, perguntando ao leitor *o que seria de nós se não houvesse uma escola para nos ensinar os elementos básicos e suplementares da vida*. Tal questionamento atribui importância tamanha à escola que concluímos estar a redatora defendendo ser papel da instituição escolar funcionar como ferramenta de emancipação do homem. Essa leitura é fortalecida no 2º parágrafo; nele, há, porém, uma defesa da escola que não diz em que medida a lógica punitiva e as aprendizagens inúteis configurariam problemas.

Surge ainda um ruído para uma eventual impressão de criticidade quando notamos a razão oferecida para se atribuir tamanha importância à escola: ser esta uma via de inserção no mundo do trabalho e, especialmente, de construção da “estabilidade financeira” (linhas 15 e 16). Deduzimos então que, aparentemente, o sucesso econômico é o principal valor por trás do texto. Trata-se de uma dedução possível inclusive por causa de certas marcas lexicais, que dão conta de um pensamento utilitarista: “coisas inúteis que jamais usaremos” (linhas 8 e 9); “profissionais capacitados” (linha 12); “nos dar algo em troca” (linha 13); “posso apostar” (linha 14); “boa estabilidade financeira” (linhas 15 e 16); “bom emprego” (linhas 16 e 17); “resultados” (linha 24).

Seria esse valor – financeiro –, de qualquer forma, indício de um caráter acrítico do texto? Ou, pelo contrário, tratar-se-ia de expressão legítima da preocupação econômica de uma aluna proveniente de realidade social diversa da de seus colegas? Levando em consideração o contexto – e, como coloca Castro (2014, p. 26-28, o exercício do pensamento crítico dar-se “no interior de uma comunidade que possui valores, princípios, tradições, crenças que, de algum modo, enformam o meu, o teu, o dele, o nosso, ponto de vista”, não poderíamos atribuir verdadeiro “realismo” à reflexão de Bianca, apesar de haver aí um tanto de fantasia quanto à escola como ferramenta de ascensão social (vide Bordieu, 2001)?

Talvez possamos constatar após a leitura do 1º texto da aluna, então, que há nele pelo menos quatro dos doze elementos que listamos como indícios de criticidade: *emancipação* como valor, identificação do que a *obstaculiza* a emancipação (carência material), identificação de *ferramentas de libertação* (escola) e de objetivos a serem atingidos (trabalho, estabilidade financeira). Claro que a redação soa bastante atrelada ao senso comum – vide as escolhas lexicais citadas no parágrafo anterior – e frágil do ponto de vista lógico, como já constatamos; porém, se esse atrelamento ao senso comum e à ideologia localizaria o texto no estágio 1 de criticidade, a consideração dos quatro elementos elencados acima como indícios de pensamento crítico colocam-no em uma posição intermediária entre os estágio 1 e 2.

Já no 2º texto de Bianca, o simples recurso à leitura lógica que realizamos nos mostra que, do ponto de vista do encadeamento de proposições (tese e argumentos), há evolução. A esse elemento, somemos dois outros indícios de criticidade presentes já no 1º parágrafo: a identificação de barreiras à emancipação (a necessidade humana de tutores) e de ferramentas para a superação dessas barreiras (ciência e técnica). Fazendo uma hipótese interpretativa que relaciona esse texto de Bianca ao curso da pesquisa-ação, cabe ainda notarmos a aparente mobilização de dois elementos fortemente trabalhados: 1) a categoria de *ciência*; e 2) a

abordagem dos temas de redação enquanto situações-problema, ou seja, conjuntos de contradições que pedem superação.

Na sequência do texto, retorna a questão material que já aparecera na 1ª redação de Bianca; porém, segundo uma visada um pouco mais crítica. Podemos constatá-lo ao deparar o contra-argumento do 3º parágrafo (linhas 17 a 21), quando a redatora problematiza a defesa que ela mesma fizera da técnica em sua tese (parágrafo 1) dizendo que, ainda assim, vivemos em uma sociedade infantilizada que precisa de tutores (linhas 19 e 20). Outro elemento a ser destacado é o aparente recurso à categoria hermenêutica de *inconsciente*, mobilizada com referência à tutoria articulando-se à figura paterna.

Lendo o parágrafo de conclusão do texto, relembramo-nos da identificação que já fizéramos, na leitura lógica, de certa contradição entre a tese e a conclusão: esta é menos otimista, problematizando inclusive a “comodidade” identificada anteriormente pela autora como valor a ser buscado por meio do desenvolvimento da técnica. Nessa segunda atribuição de sentido ao conceito de “comodidade”, Bianca parece avaliá-lo menos positivamente, equiparando-o ao de “preguiça”: “o homem atual orienta-se pela opinião dos outros e ainda é submetido a conclusões prontas, o que o leva a comodidade devido a facilidade de seguir o que já está determinado.” (linhas 24 a 28).

Porém, se há aí problema lógico acarretando prejuízo à criticidade do texto, não haveria também uma espécie de compensação? Isso porque o 2º sentido que Bianca atribui a “comodidade”, ainda que implicando incoerência, demonstra *materialmente* não apenas uma abordagem mais crítica – porque menos parcial, mais completa e complexa – da ideia; mas, especialmente, a *mudança* dos valores político-ideológicos da aluna explicitando-se *em ato*, fazendo-se enxergar não *apesar* da oscilação de sentidos no mesmo texto, mas exatamente *por causa* dela.

Assim, se construímos, durante a leitura lógica da 2ª estação de Bianca, a hipótese de ser essa demonstrativa de um momento de desconstrução e reconstrução de seus esquemas de conhecimento, a oscilação de sentidos concernente à palavra “comodidade” talvez seja também indício de tal reestruturação ocorrendo no pensamento crítico da aluna.

Defendo, pelo que foi acima exposto, ter Bianca se deslocado do estágio dois para o estágio três de criticidade (aquele no qual o texto deve conter, em sua tese e argumentos, de cinco a sete dos doze critérios de criticidade apontados, o que consiste em um *desassujeitamento parcial* da estudante enquanto redatora). Ademais, destaco que podemos, talvez, interpretar o belo título que Bianca deu a seu texto como uma espécie de achado

metafórico não apenas do que a aluna interpretou estar ocorrendo com a humanidade; mas do que, talvez, estivesse ocorrendo com ela mesma: a metamorfose constatada na fase de *casulo*.

5.2.3. Leitura estilístico-psicanalítica da produção textual de Bianca Mendonça

Começamos este último viés de leitura aproveitando, como temos feito, as interpretações já construídas nos outros vieses. Assim, se na leitura ideológica defendi ter Bianca atingido um estágio de *desassujeitamento parcial* em relação à ideologia, será que tal processo se refletiu também em desassujeitamento da aluna em relação à palavra do Outro e, conseqüentemente, deslocamento de posição subjetiva ao escrever?

Como já vimos no capítulo 4 desta dissertação, acredito que Bianca aparecia, em sua 1ª estação, não na 1ª posição subjetiva identificada por Riolfi e Magalhães (aquela de alguém esmagado pelos restos metonímicos do Outro), mas na 2ª posição: a de uma completa *adesão* à palavra do Outro. Isso pode ser demonstrado pela pequena quantidade de desvios em relação à norma-padrão, pela ausência de problemas lógicos graves no encadeamento das proposições e pela presença do discurso “mercadológico”, de hipervalorização da realização profissional.

Se, porém, já descrevemos nesta dissertação, com Antonio Zurlini, o percurso um de sujeito que partiu da 1ª posição subjetiva para aderir à palavra do Outro representado pelo professor e depois chegar a uma nova posição subjetiva, o Outro ao qual Bianca se mostrou aderida em seu primeiro texto talvez tenha sido não o professor, mas “outro Outro”. Trata-se, provavelmente, do conjunto de formações discursivas deparado pela aluna em casa, na família, entre os amigos de infância; mas talvez não nos caiba aqui adivinhá-lo e sim averiguar se houve deslocamento de posição da 1ª para a 2ª estação da aluna.

Acredito que sim, que houve mudança. Notemos, em primeiro lugar, que na avaliação da corretora da Fuvest, Bianca obteve em seu último texto o conceito final B (o que considero bastante positivo, tendo em vista o estágio inicial da aluna no curso da pesquisa-ação). Abaixo, segue a grade avaliativa que foi anexada à sua redação.

Quadro 7 – Grade de correção da redação final de Bianca Mendonça

Grade de avaliação geral: Dissertação Fuvest						
Conceitos	A (5)	B (4)	C (3)	D (2)	E (1)	F (0)
1. Desenvolvimento do tema e organização do texto dissertativo-argumentativo.	Pleno domínio do texto dissertativo-argumentativo, com entrada temática relevante e capacidade de confronto de diferentes pontos de vista.	Bom domínio da estrutura dissertativa, com entrada temática relevante e configuração de autoria.	Desenvolvimento razoável do tema e/ou do tipo de texto solicitado, com predomínio de argumentos do senso comum.	Desenvolvimento do tema por meio de paráfrases ou simples cópia dos textos motivadores.	Tangenciamento do tema, apresentando apenas um aspecto do tipo de texto solicitado.	Fuga do tema ou não atendimento ao tipo textual.
			X			
2. Coerência dos argumentos e articulação das partes do texto.	Evidência plena da tese e articulação argumentativa evidenciando ótimo sentido a serviço da defesa dessa tese, atendendo a um projeto de texto bem estruturado e cumprido.	Articulação consistente de argumentos, evidenciando claro sentido em defesa da tese.	Seleção de argumentos razoável, com conclusões não provenientes dos argumentos previamente expostos e/ou não a serviço de defender a tese proposta.	Articulação precária dos argumentos, sem relação direta com a defesa da tese ou não relacionados entre si.	Simplex cópia de elementos da proposta, não apresentando articulação entre os argumentos e/ou com a presença de contradição grave.	O zero nesta competência ocorre apenas se a competência 1 receber nota 0.
		X				
3. Correção gramatical e adequação vocabular.	Ótimo domínio da norma urbana de prestígio, com ótima clareza expressiva e raros desvios gramaticais e de convenções de escrita.	Bom domínio da norma urbana de prestígio, com poucos desvios gramaticais e de convenções de escrita.	Razoável domínio da norma urbana de prestígio, com desvios gramaticais e de convenções de escrita.	Precário domínio da norma urbana de prestígio, com muitos desvios gramaticais e de convenções de escrita.	Falta de domínio da norma urbana de prestígio.	O zero nesta competência ocorre apenas se a competência 1 receber nota 0.
		X				
CONCEITO FINAL	B					

Em segundo lugar, pode-se defender ter havido deslocamento de Bianca na dimensão estilístico-psicanalítica por meio reiteração das interpretações já construídas nas leituras lógica e ideológica do texto da estudante; e pelas seguintes marcas estilístico-psicanalíticas: cumprimento pleno da demanda feita pela proposta de redação; quantidade pequena de desvios da norma-padrão; e observação, em alguma medida, do que Riolfi e Magalhães (2008) chamam de “ética do bem dizer”. Isso atrelaria Bianca a um lugar intermediário entre a 2ª e a 3ª posição subjetiva ao escrever, o que implica na nossa conclusão de ter havido também nela – assim como houvera em Antonio – mudança.

No caso de Bianca, porém, há algo a se acrescentar: a citada oscilação de sentido do vocábulo “comodidade” talvez já aponte novo deslocamento em curso; e a utilização do título “O Casulo” talvez valha tanto como metáfora conscientemente construída quanto como “ato falho”, insinuando porosidade com o sujeito do inconsciente de alguém em transformação.

5.3. Diogo Agostino

Diogo Agostino é um aluno que chegou ao Ensino Médio da escola na qual foi realizada a pesquisa-ação com 14 anos, após cursar o 8º e o 9º ano do Ensino Fundamental na mesma

instituição. Passara antes por diversas escolas nas quais, segundo relato de seus professores de 9º ano, apresentara dificuldade de criação de vínculos afetivos e certa instabilidade emocional. Os professores também o descreveram como aluno controverso; inteligente e bastante contestador – não apenas da autoridade dos docentes, mas sobretudo dos conteúdos ensinados, especialmente na área de humanas.

Veremos que, já no 1º texto de Diogo, essa característica se explicita. Devo acrescentar, ademais, que desde a 1ª aula do ano o aluno me chamou a atenção pela inteligência de suas observações e, principalmente, pela habilidade com que construía argumentações orais, muitas vezes entrando em fortes embates com seus colegas de sala. Estes, em sua maioria, opunham-se à visão política de Diogo, que parecia sempre buscar o debate e expor seus pontos de vista.

Essa afirmação identitária aparecia, inclusive, nas roupas: enquanto a maioria dos colegas de Diogo se dizia apolítico ou de esquerda, ele fazia questão de ir às aulas com camisetas do MBL (Movimento Brasil Livre, grupo de direita formado especialmente por jovens) e do Partido Novo (recém-criado e localizado também à direita do espectro político). Diogo, aliás, já no início do curso, declarou-se como um “ultraliberal”.

Acrescente-se que se trata de um caso atípico em comparação com os demais alunos acompanhados na pesquisa-ação, porque, ao término do 1º semestre de 2018, Diogo saiu da escola para ingressar em uma instituição recém-inaugurada: um colégio internacional de elite ligado a uma metodologia importada dos Estados Unidos. Nessa escola, até o calendário letivo adotado é o do hemisfério norte; por isso, Diogo teve de esperar até agosto para começar seu Ensino Médio na nova instituição, podendo assim participar do meu curso.

Sua produção será, portanto, observada também em duas “estações”, com um texto do início e outro do final do percurso; esse 2º trabalho, porém, dirá respeito a uma redação escrita em Junho de 2018 (e não em Novembro, como ocorreu com os outros participantes). Por isso Diogo não contou, como seus colegas cujas produções são analisadas nesta dissertação, com a avaliação da corretora de Fuvest em seu texto final, já que saíra da escola antes da realização da proposta.

A peculiaridade das condições do percurso de Diogo me fará propor, para ele, outro tipo de leitura, no qual analisarei primeiro sua produção inicial nos três vieses adotados e só depois sua produção final. Essa também será problematizada: temos duas opções de texto a serem apresentadas e justificadas como possíveis segundas estações do percurso.

Esclareço que, apesar da peculiaridade desse caso, optei por manter o aluno participando da pesquisa, sobretudo, pela riqueza de dados que sua produção textual apresentou. Passo a ela.

Quadro 8 – 1º Comparativo de textos de Diogo Agostino		
Texto 10 – “1ª estação” de Diogo Agostino		Texto 11 – 2ª estação de Diogo – opção A
01	A modificação da Escola para encaixa-la na sociedade moderna	01 Quando 2 + 2 é 22
02		02 Imagine uma situação. Uma criança se revolta quando
03	Eu acredito que a escola é algo importante	03 a professora o diz que $2 + 2 = 4$, alegando
04	na vida do aluno, e sua proibição seria uma afronta	04 que a soma seria 22. O pai da criança dizem
05	às liberdades individuais dos pais e mães que tem o direito	05 que a professora está impondo sua visão de mundo
06	básico de escolher onde seu filho estudará. Iguamente	06 na criança. A escola e a mídia tomam o lado dos
07	o “homeschooling” também deve ser uma opção de ensino	07 pais e desistem e atacam a professora. Dada
08	apresentada aos pais. A solução não é proibir a escola	08 essa situação, quem está tendo mais pensamento
09	e sim modificá-la.	09 crítico? A escola ou a professora?
10		10
11	Para começar, cada aluno deveria ter acompanhamento	11 Parece absurdo discordar das conclusões de
12	personalizado, com foco nas áreas de dificuldade e	12 uma ciência exata, afinal essas se baseiam em
13	desafios mais elevados nas áreas de facilidade. Com isso,	13 experimentos e provas. Porém existiram muitos
14	cada aluno poderá atingir seu potencial máximo.	14 casos de pessoas que desafiaram o conhecimento
15		15 científico e fizeram grandes descobertas. Talvez o mais
16	Além disso, a grade escolar deveria ser ampliada,	16 famoso seja Galileu Galilei. A ciência da época
17	especialmente com relação à história, onde não se	17 afirmava que a Terra era o centro do universo,
18	estuda, por exemplo, a história do Japão, ou	18 e Galilei desafiou isso, que resultou em uma
19	da África.	19 das maiores descobertas da astronomia. Poderia
20		20 ser o caso do menino, ou não. O que importa
21	Outro ponto importante é com relação à doutrinação	21 é que ambos foram extremamente críticos,
22	ideológica que acontece nas escolas, onde o professor usa,	22 a escola e o aluno não chegaram a um ponto em
23	propositalmente, ou não, da atenção cativa e obrigatória	23 que a criticidade já não é mais saudável?
24	do aluno para espalhar suas ideias, que potencialmente	24 Sim, não há necessidade de discordar disso ($2+2=4$),
25	pode se tornar uma manipulação.	25 principalmente porque o aluno não tem como
26		26 provar que $2+2=22$. Portanto eu acredito que
27	Um dos argumentos dos contrários a essa ideia é	27 mesmo sendo mais críticos, eles passaram
28	de que não existe doutrinação das escolas, mas basta	28 do limite. Nas ciências exatas e até nas humanas
29	vasculhar um pouco a internet para achar dezenas	29 só cabe discordancia se você tem uma logica
30	de casos onde o professor toma lado em um assunto	30 ou prova que sustente o seu lado.
	polêmico e incentiva seus alunos a concordar com ele.	
32		
33	Portanto, eu acredito que a escola deve	
34	ser alterada para encaixar com a realidade moderna,	
35	mas como defensor das liberdades individuais da	
36	menor minoria do mundo (o individuo) nenhum método	
37	de ensino deve ser proibido, e pais e mães devem	
38	ter o direito de decidir o futuro educacional do	
39	seu filho.	

Quadro 9 – 2º comparativo de textos de Diogo Agostino			
Texto 10 – “1ª estação” de Diogo Agostino		Texto 12 (já visto no capítulo IV) – 2ª estação de Diogo – opção B	
01	A modificação da Escola para encaixa-la na sociedade moderna	01	Qual seria a solução para Manipulação
02		02	Midiática? Seria isso função do estado? É necessário
03	Eu acredito que a escola é algo importante	03	lembrar que o desejo do poder é se perpetuar, e
04	na vida do aluno, e sua proibição seria uma afronta	04	utilizará de todos os artifícios para atingir tal objetivo,
05	às liberdades individuais dos pais e mães que tem o direito	05	dentre eles, a mídia. Quando existe controle e estatização
06	básico de escolher onde seu filho estudará. Iguamente	06	da mídia, ou até simples financiamento público, o povo
07	o “homeschooling” também deve ser uma opção de ensino	07	estará a mercê da manipulação em detrimento dos poderosos,
08	apresentada aos pais. A solução não é proibir a escola	08	muito mais do que sem a estatização e o controle midi-
09	e sim modificá-la.	09	ático.
10		10	Não estamos negando a existencia da manipulação
11	Para começar, cada aluno deveria ter acompanhamento	11	midiática, muito menos das relações de interesses
12	personalizado, com foco nas áreas de dificuldade e	12	entre poderosos e veículos de notícias. Existem
13	desafios mais elevados nas áreas de facilidade. Com isso,	13	diversos casos de omissão de fatos, de mudança na semântica
14	cada aluno poderá atingir seu potencial máximo.	14	ou de das importância elevada a certo caso. Nada disso caracteriza
15		15	“fake news” porem influencia a visão dos leitores com relação
16	Além disso, a grade escolar deveria ser ampliada, especialmente com relação à história, onde não se	16	ao objeto da noticia. Isso pode ter relação com algum interesse
17	estuda, por exemplo, a história do Japão, ou	17	político e econômico, mas é importante considerar que tem
18	da África.	18	uma visão ideológica dos fatos e inconscientemente
19		19	irá tratar de forma diferente o objeto da notícia. Isso
20		20	nunca irá mudar, a ideologia sempre estará presente.
21	Outro ponto importante é com relação à doutrinação	21	Mas então como podemos evitar a eventual manipu-
22	ideologica que acontece nas escolas, onde o professor usa,	22	lação midiática?
23	propositalmente, ou não, da atenção cativa e o brigatória	23	Em primeiro lugar, é inadmissível que seja
24	do aluno para espalhar suas ideias, que potencialmente	24	violado o direito fundamental da liberdade e imprensa.
25	pode se tornar uma manipulação.	25	Se a mídia for controlada pelo estado, quem está no
26		26	poder irá apenas permitir a divulgação de notícias que
27	Um dos argumentos dos contrários a essa ideia é	27	lhe favorecem, assim tornando a manipulação muito mais
28	de que não existe doutrinação das escolas, mas basta	28	forte e mais difícil de se combater. É o caso da
29	vasculhar um pouco a internet para achar dezenas	29	ditadura norte-coreana, onde existe um monopólio
30	de casos onde o professor toma lado em um assunto	30	estatal da mídia que serve apenas para representar os interesses
31	polêmico e incentiva seus alunos a concordar com ele.	31	da dinastia Kim. Também não deve haver financiament
32		32	público a empresas da mídia, como ocorre no Brasil.
33	Portanto, eu acredito que a escola deve	33	É muito possível que o veículo de noticia faça
34	ser alterada para encaixar com a realidade moderna,	34	matérias manipuladoras em troca de um financiamento
35	mas como defensor das liberdades individuais da	35	público.
36	menor minoria do mundo (o individuo) nenhum método	36	A forma mais eficaz de combater a manipula-
37	de ensino deve ser proibido, e pais e mães devem	37	ção é através da educação, ensinando a juventude
38	ter o direito de decidir o futuro educacional do	38	a ser crítica e a procurar entender ambos os lados
39	seu filho.	39	da questão.

5.3.1. Leitura da 1ª estação da produção textual de Diogo Agostino

Começando pelo 1º texto de Diogo, vejamos como ele começa a construção de sua argumentação:

P1A1 – A escola é algo importante na vida do aluno.

P2A1 – Pais e mães têm, de acordo com suas liberdades individuais, o direito de escolher onde seu filho estudará.

C1A1 – A proibição da escola seria uma afronta às liberdades individuais de pais e mães.

Antes de mais nada, cabe comentar que, ao contrário do que ocorrera com Antonio e Bianca, Diogo traz um primeiro texto bem mais organizado do ponto de vista lógico, com premissas e conclusões encadeadas. Isso aparece já no primeiro argumento, que tem duas premissas e uma conclusão, a princípio, legítimas.

Aí, porém, começa a aparecer um problema: a conclusão do argumento 1 é legítima se levarmos em conta as premissas (afinal, de acordo com uma perspectiva lógica, elas realmente nos demonstram que seria absurda qualquer tentativa de proibição da escola). Entretanto, Diogo incorre, aí, na chamada “falácia do espantalho”; aquela que, segundo Velasco (2010, p. 132), “procura refutar uma afirmação [...] com base [...] na deturpação da posição do argumentador, interpretando-a de modo equivocado”. Isso ocorre porque, se observarmos os textos de apoio e a questão de redação proposta – vide apêndice B desta dissertação – enquanto posições às quais o aluno-redator responderá na construção de sua argumentação, em nenhum momento tratou-se de “proibição” da escola. Há um texto de apoio no qual Ivan Ilich se diz *contra* a instituição escolar; mas no qual de forma alguma defende a sua *proibição*. Possíveis interpretações acerca da utilização de tal falácia aparecerão na leitura ideológica do texto. Antes, porém, continuemos sua leitura lógica.

Ainda no primeiro parágrafo, há o acréscimo de uma premissa ao argumento 1 e, por fim, uma conclusão que reafirma a conclusão parcial e acrescenta um elemento a ela:

P3A1 – O *homeschooling* é uma opção que deve ser apresentada aos pais.

CfinalA1 – A “solução” não é proibir a escola e sim modificá-la.

Se levarmos em conta ainda o título do texto (“A modificação da Escola para encaixá-la na sociedade moderna”), teremos notado uma espécie de tese: que a escola deve existir, ainda que haja opções alternativas (como o *homeschooling*, ensino caseiro, adotado especialmente nos EUA e proporcionado por pais ou tutores); mas modificada para se adequar aos tempos atuais.

Então, ainda que se deva considerar falaciosa uma das premissas (haver proposta de “proibição” da escola), o que “resvala” negativamente na consistência da tese, pode-se considerá-la clara – facilmente identificável e bem estruturada do ponto de vista lógico. Isso é um elemento a demonstrar que Diogo provavelmente parte, em sua 1ª estação, de um estágio mais avançado em seu percurso de escrita do que partiram os já abordados Antonio e Bianca. Sigamos.

P1A2 – Cada aluno deve ter acompanhamento personalizado.

P2A2 – Esse acompanhamento deve ter foco nas áreas de dificuldades do aluno e desafios nas áreas de facilidade.

CfinalA2 – Isso levará à exploração do potencial máximo de cada um.

No 2º argumento, Diogo começa defendendo um “acompanhamento personalizado” para cada aluno. Não fica claro, porém, como isso seria feito nem se entraria em contradição com a defesa que o redator faz da escola (espaço “coletivo” por natureza, que se contrapõe a uma individualização total do trabalho). Ofereçamos ao estudante, porém, o benefício da dúvida. Há, entretanto, um pequeno problema de coesão e coerência que torna o trecho seguinte um pouco vago: a quem “desafios mais elevados nas áreas de facilidade” se refere? A “foco”, a “acompanhamento individualizado” ou a “cada aluno”?

No parágrafo seguinte, parece haver não exatamente a construção de um novo argumento, mas o acréscimo de proposições ao argumento 2:

P3A2 – A grade curricular deveria ser ampliada, especialmente em relação à história.

P4A2 – Por exemplo, não se estuda história da África e do Japão.

Tais proposições parecem corroborar o desejo expresso na conclusão do argumento 2 de exploração do potencial máximo de cada aluno; e, efetivamente, não há problema lógico no caminho das premissas à conclusão; essas, porém, não deixam de apresentar problemas se tomadas isoladamente. Existe utilização equivocada – ou pelo menos vaga – de dados, e prova disso é haver, apesar do que afirma o aluno nas linhas 18 e 19, um esforço nacional para que a história e a cultura africanas, matrizes fundamentais da história e cultura brasileiras, sejam introduzidas em nosso ensino básico; vide a famosa lei 10639⁴⁹, de 2003. Como tratamos aqui, entretanto, não da validade de cada premissa, mas da logicidade de seu encadeamento, continuemos nossa leitura.

⁴⁹ Lei N 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 10 dez 2018.

CfinalA3 – Outro ponto importante (para a melhora da escola) refere-se à doutrinação ideológica.

P2A3 – O professor usa, propositalmente ou não, a “atenção cativa e obrigatória” de seus alunos para espalhar suas ideias.

C1A3 – Isso pode se tornar uma manipulação.

P3A3 – Um argumento contrário é dizer que não há doutrinação nas escolas.

P4A3 – Basta vasculhar a internet para encontrar inúmeros exemplos nos quais o professor toma lado em uma questão polêmica e incentiva seus alunos a concordarem com ele.

No terceiro argumento, temos como ideia central a ocorrência da “doutrinação ideológica” de alunos por parte de professores, tese central do movimento “Escola sem partido”. Antes, porém, de analisar o argumento no lugar em que seria cabível fazê-lo (a leitura ideológica do texto), diga-se que, quanto à sua logicidade, não há grandes problemas, tendo em vista que as premissas não deixam de apontar para a conclusão; mas que o problema está, mais uma vez, na validade das premissas adotadas.

Primeiro, há aquela que diz que o professor usa a “audiência cativa” – expressão cara ao Escola Sem Partido⁵⁰ – para “espalhar suas ideias” enquanto leciona: o problema dessa afirmação, tomada isoladamente, é que incorre na falácia de *petitio principii* ou “petição de princípio”, na qual há um raciocínio circular que consiste, segundo Velasco (2010, p. 126), “no uso da própria conclusão (mascarada) como uma premissa do mesmo argumento”. Assim, se tentássemos desdobrar o raciocínio da proposição de Diogo em uma espécie de silogismo, teríamos o seguinte:

Premissa 1: o professor tem ideias.

Premissa 2: A função do professor é ensinar.

Premissa 3: Ensinar é espalhar ideias.

Conclusão: O professor ensina com o objetivo de espalhar suas ideias.

Talvez se possa problematizar tal leitura colocando a ênfase no pronome “suas”: “o professor usa, propositalmente, ou não, da atenção ‘cativa e obrigatória’ dos alunos para espalhar *suas* ideias” (linhas 22 a 24); porém, fica difícil – se não impossível – definir até que ponto as ideias atribuídas ao professor são *dele*, da instituição na qual trabalha, do currículo, da

⁵⁰ Vide Art. 3º do anteprojeto do movimento que circula em diversas assembleias legislativas:

“No exercício de suas funções, o professor:

I - não se aproveitará da **audiência cativa** dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias”. Fonte: Site do Escola Sem Partido. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/component/content/article/2-uncategorised/484-anteprojeto-de-lei-estadual-e-minuta-de-justificativa>> Acesso em: 19 nov. 2018.

esfera pública, pertinentes e relacionadas ou não ao tema abordado e aos objetivos de aprendizagem etc. Isso nos leva, ainda, à leitura da proposição P2A3 como incorrendo em outra falácia: a “falácia do poço envenenado”, aquela que, segundo Velasco (2010, p. 131-132): “consiste em defender que o arguidor [no caso da proposição de Diogo, o professor] não é merecedor de confiança porque tem interesses além da tese em questão. Aquele que supostamente “ganharia algo” com a defesa em jogo ou teria algum motivo obscuro para tal defesa não seria, de antemão, digno de confiança”. A proposição dá a entender que o professor, propositalmente ou não, “engana” os estudantes para espalhar suas ideias e, talvez, angariar adeptos para os objetivos escusos que pode possuir.

Diga-se, ademais, que a conclusão parcial do argumento 3 (C1A3) torna o raciocínio ainda mais circular e próximo da petição de princípio, já que “doutrinar” seria já uma manipulação, o que é reafirmado na conclusão; e que na P4A3, que diz que basta vasculhar a internet para descobrir que professores tomam posição em relação a questões polêmicas, subjaz a premissa de que é possível produzir discurso fora da subjetividade e, portanto, fora da ideologia. Voltaremos a isso, evidentemente, na leitura ideológica do texto; diga-se apenas, ainda acerca do 3º argumento, que o professor “incentivar seus alunos a concordarem com ele” (linha 31, P4A3) torna o raciocínio ainda mais redundante, já que me parece que não apenas todo professor como todo sujeito que profere um discurso traga, em maior ou menor medida, a intenção da persuasão. Passemos ao 6º e último parágrafo.

C1A4 – A escola deve ser alterada para se encaixar na realidade moderna.

P1A4 – Deve-se defender as liberdades individuais da menor minoria do mundo (o indivíduo).

C2A4 – Nenhum método de ensino deve ser proibido.

CfinalA4 – Pais e mães devem ter o direito de decidir o futuro educacional dos seus filhos.

Na conclusão parcial do seu 4º argumento, Diogo retoma a tese enunciada no início do texto – algo que, diga-se de passagem, pode ser lido como ponto positivo para uma primeira produção do ano, já que reforça a “amarração” da macroestrutura das proposições, concedendo-lhes, inclusive, um caráter cíclico. Porém, o redator acrescenta outra proposição – também já esboçada antes – à sua conclusão: que pais e mães têm o direito de decidir sobre o futuro educacional dos filhos. Trata-se de mais uma petição de princípio, a qual poderíamos reformular mostrando que o redator defende que pais e mães tenham o direito que *já têm* e que nunca lhes foi tirado.

Há ainda, no último parágrafo, uma nova versão da falácia do espantalho que aparecera no 1º parágrafo: a contestação de um desejo de proibição de métodos de ensino (C2A4) que em nenhum momento fora esboçado na proposta de redação; e cabe, por fim, um comentário à premissa que precede essa conclusão parcial: aquela que é expressa quando o redator escreve: “como defensor das liberdades individuais da menor minoria do mundo (o indivíduo) nenhum método de ensino deve ser proibido” [...]. (Linhas 35 a 37).

Trata-se de uma verdadeira “declaração de princípios”, na qual o enunciador informa ao leitor a visão de mundo à qual se vincula, qual valor principal defende (as liberdades individuais) e cita, inclusive, uma das grandes referências doutrinárias do neoliberalismo radical que vem sendo celebrado por jovens do Brasil e do mundo nos últimos anos: a pensadora russo-americana Ayn Rand, cuja frase “a menor minoria na Terra é o indivíduo” (RAND, 1962) tornou-se um verdadeiro slogan. Essa explicitação de bases políticas será abordada no que segue, ao fazermos uma leitura ideológica do texto.

Diga-se apenas, antes de fechar a leitura lógica, que, como esbocei anteriormente, a 1ª estação de Diogo aparece em um estágio mais alto de organização de premissas e conclusões do que o ponto do qual partiram Antonio e Bianca; mas que, ainda que para uma leitura lógica conte o encadeamento de premissas e conclusões e não a validade das premissas, não se pode deixar de considerar a utilização de três falácias argumentativas: falácia do espantalho, petição de princípio e falácia do poço envenenado.

Passemos imediatamente, então, à leitura ideológica do 1º texto de Diogo. Para isso, julgo que valha a pena começarmos pelo ponto no qual terminamos a leitura lógica: tratando da explicitação, feita pelo próprio redator, da visão política da qual partiu.

Nas linhas 35 e 36, Diogo se diz “defensor das liberdades individuais da menor minoria do mundo (o indivíduo)”; e isso, a meu ver, pode ser lido como indício de criticidade, na medida em que explicita, autocriticamente, as bases ideológicas do raciocínio empreendido. Tal explicitação, que vincula a argumentação de Diogo ao liberalismo, é acentuada pela presença da frase de Ayn Rand (independentemente de como essa frase pode ser lida do ponto de vista estilístico-psicanalítico, o que só será feito mais à frente).

Outro ponto a ser levado em consideração é que a defesa de Diogo das “liberdades individuais”, feita ao longo de toda a sua argumentação e explicitamente enunciada nas linhas 5, 35 e 36, pode ser tomada como a eleição da autodeterminação humana, sua emancipação e liberdade como valores a serem buscados, o que também havíamos definido, no capítulo 4 desta dissertação, como indício de criticidade. O atrelamento dessa defesa ao espírito crítico,

evidentemente, independe de qual seja o espectro político do qual tal defesa parte, de esquerda, direita, centro e assim por diante.

Diogo também elenca obstáculos a serem combatidos para que a emancipação humana ocorra na esfera específica da questão abordada no tema de redação (a escola), identificação que confere à escrita força e coerência argumentativas por serem tais obstáculos interpretados, no texto, como anteparos ao princípio central defendido pelo aluno: as liberdades individuais. Assim, o redator vê como entraves à emancipação:

- a inadequação da escola tanto aos tempos atuais (linhas 1, 8-9 e 33-34) quanto às individualidades de cada aluno (linhas 11-14);
- grade curricular pouco ampla (linhas 16-19);
- doutrinação ideológica (linhas 21-31)
- uma eventual proibição da escola (linhas 4 a 6, 8 e 9) ou de algum método de ensino (linhas 36-37), o que acarretaria certos impedimentos à liberdade de escolha por parte dos pais sobre os melhores caminhos educacionais para os filhos (linhas 4-6, 37-39).

Isso confere, ainda, outra força à redação: a abordagem analítico-interpretativa do tema, com o redator indo além da mera descrição da questão (o que é feito por muitos estudantes em um estágio inicial de escrita argumentativa) e prospectando possíveis causas e efeitos do fenômeno abordado.

Porém, se é aí – no caráter analítico-interpretativo, que também passa pela indicação de eventuais obstáculos frente ao princípio defendido (as liberdades individuais) – um lugar de força do texto, é também esse o lugar em que essa força começa a se esvaír. Vejamos o porquê.

- O texto aborda o tema de forma analítico-interpretativa, mas distorce a questão colocada ao construir uma tese que faz uso de uma “proibição” que em nenhum momento é citada na proposta;
- com isso, a redação incorre, como já vimos, na falácia do espantalho; e acrescenta a essa falácia mais duas: petição de princípio nos argumentos 3 e 4; e falácia do poço envenenado na atribuição de intenção de desejo de “doutrinação ideológica” a professores;
- se essas falácias não prejudicam o encadeamento lógico das proposições (o que traz outro ponto positivo para a criticidade do texto), mostram validade questionável se tomadas isoladamente;
- o texto explicita suas bases ideológicas liberais (ponto positivo), mas ao enunciar, sem paráfrase, um *slogan* – “menor minoria do mundo (o individuo)” (linha 36) –, dá mostras de uma adesão pouco elaborada do aluno a tal visão política, já que esse quase incorre no

uso de chavão e, do ponto de vista estilístico-psicanalítico, revela a utilização de um resto metonímico do discurso do Outro, o que pode ser lido como atrelamento tanto ao senso comum quanto à ideologia;

- essa adesão ao senso comum e à ideologia se mostra também na aproximação total do texto à argumentação de movimentos como o Escola Sem Partido, o que pode ser constatado tanto em seu conteúdo quanto em marcas textuais explícitas (vide nota de rodapé na qual se demonstra que o aluno repete *ipsis litteris* trechos do projeto do movimento que circula em assembleias legislativas);
- explicitando suas bases ideológicas, a redação, paradoxalmente, esconde as bases materiais das quais parte o discurso produzido;
- identificando errônea ou distorcidamente alguns dos obstáculos a serem combatidos (o que se traduz nas já citadas falácias argumentativas), o texto perde acuidade crítica;
- independentemente disto poder ser lido como aspecto positivo ou negativo do texto, sua visão liberal-individualista aparece também em marcas textuais tais como “cada aluno poderá atingir seu potencial máximo”, o que faz transparecer certa linguagem empresarial;
- passando já a um voo interpretativo e pegando emprestado da redação de Diogo o trecho em que o aluno diz que “basta vasculhar um pouco a internet” (linhas 28 e 29), pode-se arriscar ser o texto representativo de um tipo de pensamento já bastante recorrente na *web* e que vem ganhando cada vez mais adeptos: um discurso neoconservador, produzido especialmente por jovens formados politicamente também por meios virtuais (*blogs*, fóruns, redes sociais etc.), bastante articulado; mas não muito afeito à observação de rigor lógico ou de pudores para fazer uso da argumentação com o objetivo de desmoralizar adversários, vide a incidência com que faz uso de procedimentos considerados muitas vezes falaciosos (especialmente o chamado “argumento *ad hominem*”);

Dito tudo isso e feito o cômputo final, talvez podemos passar à classificação da produção de Diogo entre os estágios 2 e 3 de criticidade, já que esse mescla elementos do senso comum e da ideologia a rudimentos de pensamento crítico.

Já do ponto de vista estilístico-psicanalítico, destaquem-se de cara dois pontos que logo me saltaram aos olhos: primeiro, a assertividade das afirmações de Diogo. Podemos constatá-lo se tomarmos de empréstimo a leitura lógica de sua 1ª estação e percebermos que o estudante desenvolve um conjunto de propostas enunciado com bastante certeza. Assim, se, grosso modo, o aluno defende que: pais e mães têm o direito de escolher onde seu filho estudará; que o *homeschooling* também é uma opção; que se deve não proibir, mas modificar a escola; que

cada aluno deve ter acompanhamento personalizado; que a grade curricular deve ser ampliada; que deve acabar a “doutrinação ideológica” por parte dos professores, entre outras medidas, todas elas pautadas pela defesa das liberdades individuais; essas afirmações garantem sua assertividade não apenas pelo seu caráter de “lista” de medidas a serem tomadas mas também por meio de escolhas estilísticas claras.

Estas são relativas, por exemplo, ao léxico. Vejamos:

- para Diogo, a proibição da escola não “poderia ser” – o que abriria espaço para a dúvida – mas “*seria* uma afronta” (linha 4) às liberdades individuais;
- a própria palavra “afronta”, bastante forte, trabalha no sentido da assertividade;
- já o *homeschooling* não “pode”, mas “*deve*” ser uma opção para pais e mães (linha 7);
- “cada aluno *deveria* [ao invés de “poderia”] ter acompanhamento individual” (linha 11);
- a grade escolar também *deveria* ser ampliada (linha 16);
- quanto à doutrinação ideológica, para Diogo ela não “pode acontecer”, mas *acontece* (linha 22), e nela o professor *usa* (sem espaço para dúvidas) a audiência cativa dos alunos para *espalhar* suas ideias. Note-se que, para o redator, não são “alguns professores” que o fazem, mas “o professor”, o que pode ser tomado quase como uma generalização; além disso, o professor não “ensina”, “transmite” ou “difunde” as suas ideias; ele as *espalha* (linha 24), verbo que carrega certo sentido ligado à disseminação e que, de alguma forma, reforça o argumento do “poço envenenado” (vide a leitura lógica já realizada) utilizado por Diogo nessa parte do texto; quase como se o “professor doutrinador” distribuísse suas ideias com o objetivo de *contagiar* incautos;
- no último parágrafo, volta a aparecer o verbo “dever”, nas linhas 33 (“a escola *deve*...”); 36 e 37 (“nenhum método de ensino *deve* ser proibido”); e até quando se trata de direitos, a palavra dá as caras: “pais e mães *devem* ter o direito de decidir...” (linhas 37 e 38).

Destacados esses elementos estilísticos referentes ao léxico, penso que eles se articulam à posição enunciativa bastante afirmativa construída pelo redator, reinvestida, ademais, quando este faz uma espécie de “declaração de princípios”, dizendo-se um defensor das liberdades individuais. Há, ainda, como já fora aqui esboçado, certa adesão a jargões da linguagem empresarial – vide linhas 13 e 14: “com isso, cada aluna poderá atingir seu potencial máximo” – muito comum ao campo doutrinário neoliberal e que corrobora sua assertividade. Ou seja: Diogo parece não apenas ter opinião formada a respeito do tema em questão, mas uma opinião calcada em uma posição político-ideológica clara e que, a todo momento, é explicitamente reenunciada.

Onde, porém, essa leitura pode levar-nos no que concerne à identificação de uma das quatro posições subjetivas ao escrever elaboradas por Riolfi e Magalhães (2008)?

Para respondê-lo, devemos notar que o texto de Diogo apresenta caráter paradoxal: por um lado, é bastante afirmativo na expressão de uma “opinião forte” e apresenta poucos desvios da norma-padrão da língua (ao menos em comparação com as primeiras estações dos demais colegas observados), além de demonstrar logicidade no caminho que liga premissas a inferências. Isso poderia levar-nos a situar seu 1º texto na 3ª ou mesmo na 4ª posição subjetiva, aquelas que dão conta de um redator que fala em nome próprio e relativamente separado da palavra do Outro.

Por outro lado, há no texto não apenas a repetição *ipsis literis* do discurso alheio (movimento Escola Sem Partido, neoconservadorismo expresso no *slogan* de Ayn Rand) como também a utilização de falácias argumentativas típicas em debates via redes sociais. Isso poderia fazer-nos identificar a 1ª posição subjetiva (a de um “sujeito esmagado pelos restos metonímicos do discurso do Outro”) ou mesmo a 2ª posição, aquela que testemunha um sujeito alienado, mas não esmagado.

Qual caminho interpretativo adotar? Uma pista talvez possa surgir se tomarmos como fiel da balança a insistência de Diogo na afirmação da individualidade como valor e na autoafirmação da própria individualidade como já constituída, o que remonta ao sentido da palavra *indivíduo*: aquele que não é dividido. Não poderia ser essa insistência, justamente, uma negação por parte do redator da própria divisão subjetiva, o que daria conta não de um sujeito dizendo em nome próprio, mas ainda totalmente atrelado à palavra do outro, tomando de empréstimo inclusive a assertividade e o grau de certeza com que tantos jovens hoje afirmam suas “inquestionáveis verdades”?

Esse dilema – e, a rigor, a posição subjetiva encontrada por Diogo – pode, por enquanto, ficar sem resposta; e ser retomado mais à frente, depois de, lida a 2ª estação, examinarmos o percurso que o aluno empreendeu nos meses em que esteve presente no curso da pesquisa-ação.

5.3.2. Como escolher a 2ª estação de Diogo Agostino?

Como já dito, Diogo saiu da escola no meio do ano. Para avaliar se, no semestre em que esteve conosco, o aluno deslocou-se no concernente à sua escrita, devemos tomar como 2ª estação um texto do final de seu percurso na escola, em junho de 2018. As opções são duas: o texto 11, já abordado no capítulo 4, tratando da manipulação midiática; ou o texto 2, que responde à questão: “no filme matemática alternativa, quem está sendo mais crítico?”

No texto 12, Diogo usa todo o primeiro parágrafo para parafrasear o curta-metragem assistido e reenunciar a questão colocada como proposta de redação. Depois, passa da reenunção da questão à renúncia à resposta, dizendo que, apesar do movimento evolutivo da ciência pressupor momentos em que se deve discordar dos paradigmas até então estabelecidos (como fizera Galileu), há pontos em que a discordância se torna absurda; e que no caso do filme, apesar de “ambos terem sido extremamente críticos” (linha 21), a discordância entre aluno e professora chegou a um ponto em que deixou de ser “saudável” (linha 23).

Uma afirmação específica exemplifica a recusa de Diogo a responder à questão: “A ciência da época [de Galileu] afirmava que a Terra era o centro do universo, e Galilei desafiou isso, que resultou em uma das maiores descobertas da astronomia. Poderia ser o caso do menino, *ou não*. O que importa é que ambos foram extremamente críticos, a escola e o aluno não chegaram a um ponto em que a criticidade já não é mais saudável?” (linhas 16 a 23).

Note-se que Diogo se recusa explicitamente a dizer se o menino foi o mais crítico ao recusar a “verdade” científica, escrevendo “poderia ser o caso do menino, ou não” (linhas 19 e 20); depois, dá a entender que isso não importa tanto e coloca, na forma de pergunta retórica, a afirmação de que talvez escola e aluno tenham ido longe demais em sua disputa (esquecendo-se de que se tratou não de um antagonismo entre aluno e escola, mas entre aluno e professora). Em seguida, o que Diogo faz é reafirmar sua “tese” dos adversários terem ido longe demais.

Visto isso, não seria o caso de retornarmos ao texto 11 (produzido na semana anterior à escrita do texto 2, também em junho de 2018) para verificar se ele nos dá mais elementos de análise? Vejamos. Lembremo-nos, inicialmente, do procedimento argumentativo principal utilizado por Diogo: negar-se a responder à questão proposta (“A ligação dos veículos jornalísticos brasileiros com interesses políticos e econômicos ajuda ou atrapalha a nossa democracia?”), incorrendo em uma falácia: *ignoratio elenchi* ou *ignorar a questão* (VELASCO, 2010, p. 139-141; FIORIN, 1995, p. 215-216); passando à afirmação bastante assertiva de um princípio fundamental (a defesa das liberdades individuais), listando medidas para o combate à manipulação e usando, em sua argumentação, elementos caros aos movimentos neoconservadores presentes na internet atualmente – como o ataque ao Estado e ao regime autoritário norte-coreano.

Articulando essa leitura ao já realizado comentário do texto 2 (em que aparecem fortes similaridades, como a recusa a responder à questão proposta) ou mesmo à leitura da 1ª estação de Diogo, feita segundo os três vieses aqui utilizados (lógico, ideológico e estilístico-psicanalítico), vem à tona a questão: devemos efetivamente fazer uma escolha entre o texto 11 e o texto 2 para eleger como 2ª estação da produção escrita de Diogo e posteriormente analisar

um deles segundo nossos três vieses ou, ao invés disso, concluir que, por todos os indícios deparados até agora, mesmo prescindindo de uma leitura mais acurada, podemos constatar ter havido pouco ou nenhum deslocamento do aluno-redator?

5.3.3. A recusa de Diogo

Tendo a achar ser esse o caminho mais profícuo; pensando que talvez até pudéssemos, com algum esforço, construir a hipótese do texto 11 de Diogo demonstrar uma maior porosidade ao que lhe fora proposto no curso de redação, uma menor assertividade nas “verdades” que afirma, uma menor certeza, um começo de dúvida que talvez fosse preparatório de algum deslocamento vindouro; tal hipótese, porém, pode ser ladeada por outra: a de ter o estudante, em seu texto 11, simplesmente “desistido” de reafirmar o que se manteve afirmando ao longo de todo o primeiro semestre de 2018: a mesma opinião já constituída, as mesmas certezas, os mesmos princípios político-ideológicos.

Penso então que talvez seja mais valioso tentarmos não analisar se houve ou não algum microdeslocamento, mas fazer um pequeno exercício de elucubração a respeito da recusa de Diogo em se deslocar. Tratou-se de que, provavelmente? Fracasso meu como professor? Fidelidade inabalável do aluno às suas concepções políticas, o que pode lhe ter obrigado a um exercício de resistência “imunizatório” contra um curso que poderia lhe “fazer a cabeça”? Sinal de fraqueza, meu ou dele? Sinal de força, dele?

Talvez tudo isso e muito mais. Trata-se, no caso de Diogo, sem dúvida de uma personalidade rica e combativa, que insiste em se afirmar pela diferença em meio a um corpo discente detentor de ideias, em grande medida, diferentes das suas. O estudante, corajosamente, recusou-se a se dobrar, a mudar, a ser “contaminado”: sinal de força subjetiva.

Por outro lado, se tal recusa pode assim ser lida, testemunha também uma não-alienação à palavra do outro-professor, o que pode ter lhe travado as possibilidades de desconstrução e de reconstituição das próprias capacidades de escrita em um nível superior de complexidade; o que pode ter lhe impedido, ademais, o deslocamento subjetivo, segundo o conceito de Riolfi e Magalhães (2008); não deixando de dar conta de uma *outra alienação*, uma total adesão ao discurso do outro defensor da visão política que Diogo professa.

Deixemos, portanto, a noção de “fracasso” ou “sucesso” (meu ou do estudante) de lado, por enquanto; e reafirmemos, independentemente das possíveis interpretações da recusa de

Diogo (ou de ter-se tratado *mesmo* de uma recusa), o quanto sua participação no curso desta pesquisa-ação foi preciosa para a análise de seus resultados.

5.4. Francisco Gonzales

Francisco Gonzales é um aluno que, assim como Diogo e Antonio, cursara as últimas séries do Ensino Fundamental na escola da pesquisa-ação, tendo chegado ao Ensino Médio com 14 anos. De perfil extremamente tímido, apresentou, ao longo de todo o ano letivo, pouca ou nenhuma participação oral em aula.

Como já vimos no 1º texto do estudante, abordado no capítulo 4 para exemplificação da metodologia de análise lógica adotada nesta dissertação, Francisco apresentou já no início de seu percurso obstáculos de ordens diversas, relativos tanto à mobilização de conhecimentos para a construção de argumentação – talvez prejudicada por uma aparente carência de repertório – quanto à articulação das ideias no texto e à adequação desse à norma-padrão da língua. Essas dificuldades, assim como aquelas de Antonio e Diogo (de ordens diversas), também foram adiantadas à equipe de Ensino Médio pelos professores de 9º ano de Francisco, que foi classificado nesta dissertação entre os participantes a apresentar maiores dificuldades iniciais. Passemos aos textos.

Quadro 10 – Comparativo de textos de Francisco Gonzales

Texto 1 – “1ª estação” de Francisco Gonzales		Texto 12 – “2ª estação” de Francisco Gonzales	
01	Reforma Escolar: Pode ter ou Precisa Ter?	01	Menoridade Geral
02		02	Em todos esses anos de humanidade, ela não
03		03	conseguiu sair de sua menoridade, e vai demo-
04	Hoje em dia, o estudo é muito	04	rar para sair. Isso porque ainda dependemos de coaches
05	importante, e a maneira mais fácil de se	05	e psicólogos, nos tornando dependentes.
06	aprender é na escola. No local escolar, além	06	Essa dependência se da pelo fato de sermos imatu-
07	de você ter recursos para aprender mais fácil-	07	ros. Já a nossa imaturidade vem dos pensamentos dos
08	mente, você nem sempre tem professores qualifi-	08	atuais humanos. Neles, ainda queremos matar uns aos outros,
09	ficado para te dar um ensino. Portanto, necessita-se	09	queremos o bem somente para nós. Um exemplo disso
10	de uma reforma na maneira de ensi-	10	são as atuais guerras que ocorrem em todo o nosso
11	no.	11	mundo. Sendo grande parte das guerras, por que só descorda-
12	E, para mim, precisa de uma reformula-	12	mos do modo de pensar dos outros, não sabendo conversar,
13	ção da maioria das escolas do Brasil,	13	como uma criança. A guerra entre as Coreias é um
14	em virtude delas só oferecerem conteúdo	14	exemplo.
15	que importe no ENEM ou na Fuvest. As	15	Estamos na menoridade, pois estamos sofrendo ca-
16	Escolas deveriam dar aos alunos mo-	16	da vez mais retrocessos na política. Donald Trump, atual
17	mentos de discussões ou de conversa com	17	presidente dos Estados Unidos, tem discursos totalmente
18	os professores, para ter uma ajuda	18	atrasados, isso é, como o dos grandes líderes dos séculos
19	mais próxima, se o professor achar	19	XVI e XVII. Bolsonaro, eleito presidente da republica, o
20	necessário.	20	mesmo. Com discursos anti LGBTQ+ e contra mulheres,
21	Porém tem pessoas que pensam que a escola	21	além de apoio a um torturador, defende a “tradicio-
22	é perfeita, pois está aí há muitos anos. Mas	22	nal família brasileira”, falando que a mulher tem que
23	o que essas pessoas não percebem, é que não	23	cuidar da casa. E isso é um retrocesso e tanto, já que,
24	está mais dando conta, pois o país não está indo mais	24	sem elas o mundo não iria para frente. Pois pessoas
25	para frente, e que, o MEC está manipulando as	25	como Marrie Cury, Malala, Michele Obama, Opra e
26	pessoas para elas não pensarem, e assim continuar	26	outras, o mundo não seria o mesmo atualmente.
27	como está.	27	Portanto, ainda estamos na minoridade, e para
28	Então, pode-se concluir que a refor-	28	sair dela, não podemos mais apoiar certas pessoas,
29	mulação das escolas pode ser um fator	29	e temos que mudar nossa mente, pensar em todos,
30	principal para o futuro do país, e se você	30	não só em você.
31	for perceber, a escola é uma invenção histó-		
32	rica, mas isso pode indicar que ela precisa		
33	ser reinventada.		

5.4.1. Análise lógica da produção textual de Francisco Gonzales

Lembremo-nos de que, no caso do 1º texto de Francisco, já fizemos uma análise lógica no capítulo 4. Cabe-nos, porém, relembrar alguns pontos principais:

- há no texto desconexão – ou certa “frouxidão lógica” – entre as premissas dos argumentos;

- há presença de *argumentum ad populum* na forma de chavões a serem retomados na análise ideológica: “a escola é muito importante” e “a maneira mais fácil de se aprender é na escola”; “o país não está indo para a frente”;
- hipergeneralizam-se as escolas;
- há problema lógico de ligação entre as proposições do terceiro argumento (já que a premissa do modelo escolar existir há muito anos de maneira nenhuma justifica logicamente que haja pessoas que pensam que a escola é perfeita);
- e mais *ad populum* no quarto argumento, além da incidência de uma verdadeira teoria da conspiração no quinto: “o MEC manipula as pessoas para continuar tudo como está”.

Já na leitura do 2º texto do aluno, notemos como ele monta logicamente seus raciocínios enunciando proposições gerais seguidas de desdobramentos explicativos ou causais. Em outras palavras: Francisco afirma algo, que frequentemente tem o caráter de conclusão (final ou parcial), e depois explica o que o levou a essa conclusão. Por exemplo:

Afirmção geral: A humanidade não conseguiu sair da sua menoridade e vai demorar para sair.

Motivos que levam o redator a fazer essas afirmações:

- hoje, dependemos de *coachs* e psicólogos;
- somos imaturos;
- queremos matar uns aos outros;
- queremos o bem somente para nós;
- fazemos guerras (como a das Coreias, referida provavelmente por engano, já que o que há entre as Coreias não é exatamente uma guerra *stricto sensu*, mas uma tensão belicosa) etc.

Curiosamente, contudo, mesmo entre suas proposições a funcionar como premissas, o redator estabelece relações explicativas ou causais. Assim:

- tornamo-nos dependentes *porque* dependemos de *coachs* e psicólogos (raciocínio circular);
- somos dependentes *pelo fato de* (linha 6) sermos imaturos;
- a imaturidade “*vem dos pensamentos atuais humanos*” (linhas 7 e 8);
- nesses pensamentos, queremos matar uns aos outros e o bem apenas para nós (linhas 8 e 9);
- exemplo disso são as guerras;

- fazemos guerras *porque* discordamos uns dos outros e não sabemos conversar, como crianças;
- exemplo disso se dá entre as Coreias.

Note-se que, a princípio, não há problema nessa forma de raciocinar, desde que construída com rigor. No entanto, como o que pretendemos avaliar é se houve deslocamento de texto para texto, averiguemos se o mesmo tipo de montagem lógica aparece na primeira estação do aluno. Retomemos os dois parágrafos iniciais do 1º texto de Francisco:

04 Hoje em dia, o estudo é muito
 05 importante, e a maneira mais fácil de se
 06 aprender é na escola. No local escolar, além
 07 de você ter recursos para aprender mais fácil-
 08 mente, você nem sempre tem professores qualifi-
 09 ficado para te dar um ensino. Portanto, nescessita-se
 10 de uma reforma na maneira de ensi-
 11 no.

12 E, para mim, precisa de uma reformula-
 13 ção da maioria das escolas do Brasil,
 14 em virtude delas só oferecerem conteúdo
 15 que importe no ENEM ou na Fuvest. As
 16 Escolas deveriam dar aos alunos mo-
 17 mentos de discussões ou de conversa com
 18 os professores, para ter uma ajuda
 19 mais próxima, se o professor achar
 20 necessário.

Vejamos a primeira afirmação geral: “hoje em dia o estudo é muito importante” (linhas 4 e 5); observemos ainda que, apesar da ausência de conectivos a explicitar a existência de desdobramento causal ou explicativo dessa afirmação geral, tal desdobramento existe, pois o aluno atrela a importância da escola ao motivo de haver, no local escolar, “recursos para se aprender mais facilmente” (linhas 7 e 8).

A estrutura “afirmação + desdobramento” se mantém no 2º parágrafo, por exemplo, quando o aluno afirma que as escolas precisam de reformulação e justifica tal afirmação dizendo que ela é necessária “em virtude” delas serem demasiadamente voltadas para o ENEM e a Fuvest.

Temos aí, portanto, indício de que, ao menos no que concerne à sua forma de construir raciocínios argumentativos por escrito, Francisco não se transformou. Resta-nos averiguar se houve incremento nas interconexões lógicas das proposições (relativamente “frouxas” ou quase contraditórias no 1º texto).

Entendo que, do ponto de vista lógico, houve pequena melhora na qualidade da articulação das proposições; tímida, porém. Pode-se justificá-lo observando, primeiramente, que se Francisco empreendia em sua 1ª estação muitos raciocínios cujas relações de coesão e coerência beiravam o absurdo, tal “ilogicidade” foi substituída por uma forte presença de raciocínios circulares na 2ª estação (que já apareciam, com menor intensidade, na 1ª), tais como: “somos dependentes porque nos tornamos dependentes” (parágrafo 1); “sem certas mulheres célebres – Malala, Michele Obama, etc. – o mundo não seria o mesmo” (o que é uma espécie de truísmo, já que se não tivesse contado com essas mulheres, o mundo evidentemente seria diferente – teria três figuras históricas femininas de destaque a menos – e, portanto, não seria o mesmo. É como afirmar: “seria diferente porque seria diferente”); “para sair da minoridade precisamos mudar nossa mente” (outro raciocínio circular, já que, se crescer é mudar, a rigor, o que o redator está dizendo é que “precisamos mudar para mudar”).

Passemos enfim à descrição das premissas e conclusões do 2º texto de Francisco:

CfinalA1 (tese) – A humanidade não saiu e ainda vai demorar para sair da minoridade.

P1A1 – Somos dependentes de *coachs* e psicólogos.

P2A1 – Somos dependentes porque somos imaturos.

P3A1 – Somos imaturos porque a imaturidade está em nossos pensamentos.

P4A1 – Em nossos pensamentos, queremos matar uns aos outros.

P5A1 – Em nossos pensamentos, queremos o bem somente para nós.

P6A1 – Não sabemos conversar, como crianças.

P7A1 – Temos guerras.

P8A1 – Exemplos de guerra é a guerra entre as Coreias.

Note-se que há, como já percebêramos, a construção de um raciocínio sequencial, no qual uma proposição funciona como justificativa da outra, sendo por sua vez justificada pela subsequente e assim por diante, como em uma estrutura “A porque B, B porque C, C para que haja D, D causando E...” etc.; isso ocorre, porém, de forma não perfeitamente articulada.

O que não se pode negar como qualidade do texto é que há, no primeiro parágrafo, um argumento central que funciona como tese de todo o trabalho, assim como nada menos do que oito premissas a ele ligadas. Nesse sentido, talvez possamos apontar pequeno avanço na escrita de Francisco, já que em seu 1º texto, não apenas a tese era apresentada de maneira mais difusa

e menos consistente como, especialmente, era calcada em premissas cujo número era menor e a desconexão lógica era maior:

P1A1 do texto 1 – O estudo é muito importante.

P2A1 – A maneira mais fácil de se aprender é na escola.

P3A1 – Na escola, há recursos para se aprender mais facilmente (repetição da P2A1 em outra formulação).

P4A1 – Na escola, muitas vezes faltam profissionais qualificados.

C1A1 – É necessária uma reforma escolar.

Já na 2ª estação:

P1A2 – Trump tem discursos atrasados, como líderes dos séculos XVI e XVII.

P2A2 – Bolsonaro profere discursos anti LGBTQ+.

P3A2 – Bolsonaro profere discursos contra as mulheres.

P4A2 – Bolsonaro apoia um torturador.

P5A2 – Bolsonaro defende a “tradicional família brasileira”, dizendo que a mulher deve cuidar da casa.

P6A2 – Sem mulheres importantes (Malala, Michele Obama etc.) o mundo não seria o mesmo.

C1A2 – O discurso de Bolsonaro representa retrocesso.

C2A2 – Sofremos cada vez mais retrocessos na política.

CfinalA2 – Estamos na minoridade.

Aqui, é digno de destaque o fato da conclusão final do último argumento remontar à tese já enunciada no 1º parágrafo (estarmos na minoridade) e não apenas do redator justificar com diversas informações – transformadas em premissas – suas afirmações gerais (conclusões), mas conectá-las de forma relativamente adequada. Isso, apesar da vagueza de certos procedimentos – como a analogia entre Trump e “líderes dos séculos XVI e XVII” e a incorreção na grafia de personagens históricas (com Marie Curie sendo chamada de “Marrie Cury” e Oprah Winfrey de “Opra”) denota pequeno avanço em relação à 1ª estação.

No último parágrafo, o que o redator faz é retomar sua tese e apontar, muito timidamente, dois caminhos de enfrentamento do problema (a não-saída da minoridade): não apoiarmos certas pessoas (o que fica um pouco vago) e pensarmos em todos, não apenas em nós mesmos. Parece pouco avanço em comparação ao que fora realizado na primeira estação, que, também seguindo a mesma estrutura, reafirma a tese na conclusão.

5.4.2. Leitura ideológica da produção textual de Francisco Gonzales

Do ponto de vista de crítica à ideologia, o 1º texto de Francisco parece bastante problemático. Isso, primeiramente, por seus problemas lógicos que, como já vimos, “resvalam” na dimensão crítica. Em segundo lugar, pela precariedade de seu teor analítico-interpretativo: o texto tenta responder à questão proposta, mas deixa pouco claro qual seria a escola ideal escolhida e quais seriam as justificativas dessa escolha.

Acerca da identificação dos obstáculos que se interporiam à construção da escola desejada por Francisco, são eles:

- o conteúdo muito voltado a exames vestibulares;
- falta de discussões e conversas mais próximas com os professores;
- manipulação do MEC para que tudo continue como está e as pessoas não pensem.

Note-se que, se os dois primeiros obstáculos são absolutamente legítimos (apesar de pouco desenvolvidos no texto), o terceiro é uma verdadeira teoria da conspiração, seguido ainda de um chavão (“para tudo continuar tudo como está”), indicando forte problema de criticidade. Na medida em que a falta de teor crítico é também proximidade do senso comum e da ideologia e tal proximidade é atestada pelos restos metonímicos supracitados, a utilização de uma teoria da conspiração agrava o quadro, já que que tal procedimento interpretativo de fenômenos socioculturais (haver algum grupo maligno por trás de tudo de ruim que acontece no mundo), apesar de muito em voga hoje, é uma das grandes barreiras a uma reflexão mais complexa e completa sobre o tempo em que vivemos.

Outros problemas do 1º texto de Francisco é que ele não identifica as bases ideológicas e materiais dos problemas abordados, muito menos explicita aquelas que utiliza em sua argumentação. O texto, portanto, além de pouco crítico é ainda menos autocrítico. Especialmente por esses motivos, talvez possamos classificar o texto 1 no estágio 1 de criticidade por denotar uma produção fortemente ligada ao senso comum e à ideologia.

Já no caso do 2º texto, parece ter havido pequeno avanço em relação ao início do percurso. Isso, primeiramente, pela presença de uma articulação lógica um pouco mais firme. Em segundo lugar, por haver tese e argumentos claros apontando os obstáculos que se interporiam entre a humanidade e sua emancipação; seriam eles: a dependência de *coachs* e psicólogos (o que por sua vez denotaria imaturidade, articulando-se também ao egoísmo e à beligerância – exemplificada com as Coreias), somada a retrocessos na política, exemplificados pelas posições de Donald Trump e pelo discurso anti-LGBTQ+ e misógino de Bolsonaro. Trata-se, apesar da pouca precisão de certos detalhes (a guerra entre as Coreias, a grafia incorreta dos

nomes das mulheres célebres etc), de uma clara ampliação da utilização de dados e exemplos na argumentação; ou, como também se costuma dizer, de ampliação da “enciclopédia”.

Sobre o distanciamento que o texto empreende do senso comum e da ideologia, talvez se possa defender que ele não é tão grande assim e que a argumentação não foge do lugar comum. Por outro lado, há avanços em relação ao 1º texto ao menos no que concerne a não haver mais a presença de restos metonímicos tão claros, o que se pode constatar pela pouca incidência de chavões como os presentes na 1ª estação.

Por outro lado, há, no 2º texto, pouca prospecção das bases materiais ou mesmo ideológicas das posições atacadas pelo redator; da mesma forma como não ficam claras as premissas das quais ele parte para defender o que defende. Assim, se não é muito difícil fazer qualquer leitor concordar que machismo e homofobia são retrógrados, o aluno não vai além desse ponto, não explicitando a visão de mundo da qual parte para avaliar o que é ou o que não é machista, o que é ou o que não é retrógrado. Nesse sentido, uma comparação da argumentação de Francisco com a de Diogo Agostino no que concerne a esse ponto específico pode nos levar a entender a explicitação de Diogo de sua posição política liberal como um indício de criticidade não existente na produção de Francisco.

Da mesma maneira, se nos lembramos que senso comum e ideologia são categorias complexas, compósitas e históricas – que portanto mudam de acordo com a época, o local, o grupo social em questão –, talvez nos recordemos também que são a homofobia e o machismo cada vez mais condenáveis mesmo para o senso comum de grupos sociais como aqueles ao qual pertence Francisco, o que torna seu discurso menos distanciado do padrão do que poderia, talvez, parecer a princípio.

Outro dado curioso a denotar que, se houve incremento da criticidade da escrita de Francisco, ele não foi grande, é a presença de um mesmo resto metonímico tanto em seu 1º texto quanto no 2º: o chavão “não está indo para a frente”, expressão que, no texto inicial, aparece na forma de “o país não está mais indo para frente”; e que surge, no texto final, em “isso é um retrocesso e tanto, já que sem elas [as mulheres célebres citadas] o mundo não iria para frente”. O que muda de texto para texto e também é digno de nota são as justificativas dessa afirmação. Na 1ª estação, “o país não está mais indo para frente”, aparentemente, por manipulação do MEC (uma teoria da conspiração); na 2ª estação, um mundo sem as mulheres célebres citadas é que não “iria para frente”, o que parece um pouco mais razoável.

Especialmente por esses motivos, entendo que o 2º texto de Francisco pode ser colocado entre os estágios 2 e 3 de criticidade, demonstrando pequeno avanço em relação à 1ª estação.

5.4.3. Leitura estilístico-psicanalítica da produção textual de Francisco Gonzales

Lembremo-nos de que a análise estilístico-psicanalítica do 1º texto de Francisco também já foi realizada no capítulo IV. Recordemo-nos ainda que, nessa análise, alguns pontos merecem destaque:

- a já citada repetição de frases feitas;
- problemas graves de coesão e coerência – apontados na leitura lógica;
- a localização do texto na 1ª posição subjetiva ao escrever identificada por Riofi e Magalhães: a de um *sujeito esmagado pelos restos metonímicos do discurso do Outro*, ou seja, por raciocínios e formulações verbais não traduzidas em linguagem própria, beirando a *língua espraiada*, na qual *o pré-construído comparece em suas articulações de forma não integrada, como se fosse um parasita cuja presença impossibilita à pessoa se servir da linguagem em benefício da própria singularidade*. (RIOLFI, 2015, p. 147-148)

Teria havido deslocamento da 1ª para a 2ª estação de Francisco? Penso que provavelmente sim, porém, um deslocamento pequeno, conforme o que já fora constatado nos outros dois vieses de leitura. Sem precisar fazer mais um retorno à materialidade do texto, penso, por tudo que já foi levantado em suas leituras lógica e ideológica, que a 2ª estação de Francisco parece dar conta do início da instalação do *trabalho da escrita*, ou seja, do procedimental no qual *o sujeito trabalha efetuando deliberadamente diversas operações discursivas para a construção de uma ficcionalização através da qual o processo de construção do texto escrito fica escondido e velado para o leitor* (RIOLFI, 2003, p. 47).

Essa interpretação é, de certa forma, corroborada pela avaliação feita pela corretora de Fuvest para o último texto de Francisco. Nela, o aluno obteve o conceito C, como podemos constatar no que segue.

Quadro 11 – Grade de correção da redação final de Francisco Gonzalez

Grade de avaliação geral: Dissertação Fuvest						
Conceitos	A (5)	B (4)	C (3)	D (2)	E (1)	F (0)
1. Desenvolvimento do tema e organização do texto dissertativo-argumentativo.	Pleno domínio do texto dissertativo-argumentativo, com entrada temática relevante e capacidade de confronto de diferentes pontos de vista.	Bom domínio da estrutura dissertativa, com entrada temática relevante e configuração de autoria.	Desenvolvimento razoável do tema e/ou do tipo de texto solicitado, com predomínio de argumentos do senso comum.	Desenvolvimento do tema por meio de paráfrases ou simples cópia dos textos motivadores.	Tangenciamento do tema, apresentando apenas um aspecto do tipo de texto solicitado.	Fuga do tema ou não atendimento ao tipo textual.
			X			
2. Coerência dos argumentos e articulação das partes do texto.	Evidência plena da tese e articulação argumentativa evidenciando o último sentido a serviço da defesa dessa tese, atendendo a um projeto de texto bem estruturado e cumprido.	Articulação consistente de argumentos, evidenciando claro sentido em defesa da tese.	Seleção de argumentos razoável, com conclusões não provenientes dos argumentos previamente expostos e/ou não a serviço de defender a tese proposta.	Articulação precária dos argumentos, sem relação direta com a defesa da tese ou não relacionados entre si.	Simplex cópia de elementos da proposta, não apresentando articulação entre os argumentos e/ou com a presença de contradição grave.	O zero nesta competência ocorre apenas se a competência 1 receber nota 0.
			X			
3. Correção gramatical e adequação vocabular.	Ótimo domínio da norma urbana de prestígio, com ótima clareza expressiva e raros desvios gramaticais e de convenções de escrita.	Bom domínio da norma urbana de prestígio, com poucos desvios gramaticais e de convenções de escrita.	Razoável domínio da norma urbana de prestígio, com desvios gramaticais e de convenções de escrita.	Precário domínio da norma urbana de prestígio, com muitos desvios gramaticais e de convenções de escrita.	Falta de domínio da norma urbana de prestígio.	O zero nesta competência ocorre apenas se a competência 1 receber nota 0.
		X				
CONCEITO FINAL	C					

Devo dizer, contudo, que discordo um pouco da atribuição do conceito B pela corretora no terceiro critério de avaliação (“correção gramatical e adequação vocabular”); e que, se na 2ª estação, a escrita de Francisco parece estar mais apta a responder adequadamente à demanda social traduzida na proposta de redação, por outro lado, aparenta ainda não ter se enraizado nem tido tempo de retroagir sobre o sujeito a ponto de fazê-lo ir além da mera alienação à palavra do outro-professor.

Por isso, entendo ter havido o pequeno percurso da 1ª para a 2ª posição subjetiva ao escrever: a de um sujeito *alienado mas não esmagado*. É digno de nota, apenas, que se o foco da alienação esmagadora do redator à palavra do Outro parecia ter, na 1ª estação, seu centro em correntes do senso comum que tendessem aos mais simplórios modelos explicativos da realidade como as teorias da conspiração, ao menos parece ter havido, na 2ª estação, pequeno incremento na adoção de modelos explicativos; e, se não uma saída do senso comum, ao menos uma presença menos intensa deste.

5.5. Julia Kirchner

Julia Kirchner entrou no Ensino Médio da escola da pesquisa-ação com 15 anos, vindo de outra instituição. Estudante bastante retraída na participação em aula, em geral mantinha-se quieta, chegando a desviar o olhar quando requisitada a se comunicar oralmente. Além de tímida, Julia mostrou-se também emocionalmente frágil em certas ocasiões, tendo saído de sala para se acalmar algumas vezes; isso ocorreu, entretanto, especialmente no 1º semestre. Depois das férias de Julho, a aluna apresentou postura mais estável e confiante em sala e se mostrou mais engajada no curso de Redação. Sua produção e suas notas também apresentaram certa evolução. Passemos à escrita, lembrando mais uma vez tratar-se sempre das primeiras versões de cada texto.

Quadro 12 – Comparativo de textos de Julia Kirchner

Texto 13 – “1ª estação” Julia Kirchner		Texto 14 – “2ª estação” de Julia Kirchner	
01	Pode-se afirmar que atualmente, a existência	01	A maioria é uma ilusão
02	da escola é um meio eficaz para os	02	A menoridade está cada vez mais próxima
03	estudantes, sendo uma forma de formá-los,	03	das pessoas já que o homem é um ser dependente
04	principalmente, como pessoas. A escola permite	04	que necessita de outros para poder ter uma “base” e
05	que os alunos aprendam a exercer responsabilidade	05	uma vivência na sociedade.
06	e aprenderem o que não conseguem em outros	06	Devido a preguiça, falta de interesse e outros
07	lugares. Dessa forma, como foi dito no	07	fatores o homem acaba distanciando-se do
08	texto 3 “a favor da outra escola”, acredito	08	conhecimento, tornando-se uma pessoa alienada, não
09	que é necessário um acompanhamento	09	possuindo maturidade suficiente para executar ações
10	próprio para cada aluno, o qual incentive	10	que tenham importância e impacto diretamente
11	estes a transformar as informações adquiridas	11	em si mesmo.
12	em conhecimento e que faça com que os	12	Dessa forma pode-se dizer que, mesmo
13	alunos comecem a possuir responsabilidade.	13	inconscientemente,
14	Muitos alunos acabam tendo problemas	14	dependemos de algo ou alguém para tomar decisões.
15	internos e/ou familiares. Sendo assim,	15	Um adulto, por exemplo, já possui maturidade para
16	acabam tendo falta de interesse	16	agir por conta própria. No entanto, ele tem que
17	em relação à escola. Dessa forma, é	17	tomar decisões de acordo com o que é imposto
18	necessário um acompanhamento com	18	pelo Estado, pela sociedade e até pela empresa
19	os familiares também.	18	na qual trabalha, não possuindo total liberdade sobre seus atos.
20	No entanto, pode-se dizer que, o	19	Outro fator que deve ser considerado é a influência
21	argumento presente no texto 1 “contra	20	da internet. A tecnologia pode ser uma ferramenta
22	a escola” de que “o sistema repousa	21	de desalienação porém, também manipula e controla
23	ainda sobre uma segunda grande	22	a vida das pessoas. A internet é usada como forma
24	ilusão, de que a maioria do que se	23	de doutrinação ideológica, prendendo-nos a ela
25	aprende é resultado de ensino” é um	24	e tirando nossa autonomia de pensar, trazendo cada
26	argumento contrário, já que, o que é	25	vez mais nossa menoridade.
27	ensinado nas escolas garante o futuro	26	Portanto, pode-se concluir que apresentamos uma
28	de muitos jovens, os quais conseguem	27	ilusão de que saímos da menoridade porém,
29	entrarem em uma faculdade, por	28	estamos cada vez mais presos nela onde, somos
30	exemplo, através do que aprendem	29	controlados pela sociedade e pela internet, acabando
31	nas escolas. Para isso, é preciso esforço	30	a tornarmos alienados e sem autonomia para
32	e comprometimento dos alunos. Sendo	31	pensar e agir.
33	assim, como dito anteriormente, os professores		
34	tendem a ajudar o aluno a compreender		
35	o que é transmitido em aula e garantir		
36	um certo tipo de apoio ao aluno. Assim,		
37	a ideia de que o que se aprende é		
38	resultado de ensino, não é uma ilusão,		
39	já que é este ensino que pode garantir		
40	um futuro para os estudantes.		
41	Portanto, pode-se concluir que, a		

42	escola é algo necessário, tanto na		
43	vida dos alunos, os quais começam		
44	a possuir conhecimento e capacidade		
45	para garantir o seu futuro. Sendo		
46	assim, defendo uma escola capaz		
47	de ajudar os alunos, e oferecer o		
48	apoio necessário, conscientizando-os		
49	de que o esforço e responsabilidade		
50	é necessário.		

5.5.1. Leitura lógica da produção textual de Julia Kirchner

Vejamos como encadeiam-se as proposições do 1º texto de Julia:

CfinalA1 (tese) – A existência da escola é um meio eficaz para os estudantes, sendo uma maneira de formá-los, especialmente como pessoas.

P1A1 – A escola permite aos alunos aprenderem a exercer responsabilidade.

P2A1 – A escola permite aos estudantes aprender o que não aprendem em outros lugares.

P1A2 – É necessário um acompanhamento próprio para cada aluno.

C1A2 – Esse acompanhamento deve incentivar os estudantes a transformar informações adquiridas em conhecimento.

C2A2 – Esse acompanhamento deve fazer com que os alunos comecem a ter responsabilidade.

P2A2 – Muitos alunos têm problemas internos ou familiares.

P3A2 – Muitos alunos acabam tendo falta de interesse na escola.

CfinalA2 – É necessário um acompanhamento para os familiares dos alunos.

Começamos com aqueles que parecem ser os dois primeiros argumentos do texto. Primeiramente, há um argumento formulado como uma espécie de “tese”, o que se pode considerar positivo, por ajudar o leitor a se localizar acerca da posição central a ser defendida. O problema é que, mesmo se levarmos em consideração que uma leitura lógica do texto deva dedicar-se à análise das relações entre as proposições e não às proposições *em si*, podemos perceber, já no início, um problema interno de coesão e coerência que dificulta sobremaneira a compreensão de qual é o argumento central do texto. Isso porque se diz, em CfinalA1, que “a existência da escola é um meio eficaz para os estudantes” (linhas 1 a 3); mas meio para que finalidade? Se for *formar* os alunos, especialmente como pessoas, algo que é dito depois, isso não fica claro pois, na escrita de Julia, não há entre as duas partes da proposição (“a existência da escola é um meio eficaz para os estudantes” e “sendo uma forma de formá-los,

principalmente, como pessoas” – linhas 3 e 4) uma relação de coesão e coerência estabelecida por meio de conectivo que dê conta disso. Há, portanto, tese, mas uma tese cuja vagueza vai não só prejudicar a compreensão do sentido do texto como um todo como também acompanhá-lo ao longo das suas outras proposições.

Em seguida, podemos perceber que P1A1 e P2A1 atuam como premissas dessa conclusão / tese; mas outro problema lógico aparece quando a aluna tenta construir na linha 7 uma conexão com o que fora dito anteriormente por meio da expressão “dessa forma”: em geral, tal expressão indica uma relação de consequência com o que lhe precede; não é, porém, o caso nesse trecho. Pelo contrário, Julia usa o “dessa forma” e, aparentemente, abre outro argumento, mudando um pouco de assunto, defendendo algo absolutamente legítimo (que é necessário um acompanhamento próprio para cada aluno – P1A2), mas que não pode ser considerado consequência do que fora defendido antes.

Devido especialmente a essa dimensão semântica, optei por considerar que há, já no 1º parágrafo (depois do “dessa forma”) um 2º argumento, mas talvez sua elaboração como um conjunto de proposições separado do argumento 1 não tenha sido pensada pela redatora, inclusive porque ela não faz uso de qualquer marca espacial – o início de um novo parágrafo, por exemplo – para sinalizá-lo.

Um outro problema é que, depois da afirmação de ser necessário um acompanhamento próprio para cada aluno, Julia defende que esse acompanhamento deva incentivar os estudantes a transformar informações adquiridas em conhecimento; trata-se, porém, da cópia quase *ipsis litteris* da primeira frase do texto de apoio 3, no qual António Nóvoa afirma que “o professor tem de ajudar o aluno a transformar a informação em conhecimento” (vide apêndice B). Veremos na leitura ideológica e principalmente na abordagem estilístico-psicanalítica do texto que se trata da aparente utilização de um resto metonímico; isso, entretanto, já fica claro na leitura lógica, um pouco pela generalidade da afirmação, um pouco pela sua pouca amarração em um todo argumentativo e outro tanto pelos problemas de coesão e coerência que permeiam o texto.

É o caso também da P2A2: muitos alunos têm problemas internos ou familiares; não se pode compreender o que seriam “problemas internos” e o que os diferenciaria, por exemplo, de problemas “externos” ou classificados de qualquer outra maneira. Sigamos.

P1A3 – Dizer que o que se aprende é resultado do ensino é um argumento contrário.

P2A3 – O que é ensinado nas escolas garante o futuro de muitos jovens.

P3A3 – Jovens conseguem entrar na faculdade devido ao que aprendem nas escolas.

P4A3 – Para isso, é preciso esforço e comprometimento dos alunos.

P5A3 – Os professores tendem a ajudar o aluno a compreender o que é dito em aula e a fornecer certo tipo de apoio.

P6A3 – Esse ensino pode garantir um futuro para os estudantes.

CfinalA3 – A ideia de que aprender seja resultado do ensino não é uma ilusão.

Há, aparentemente, a abertura de um novo argumento na linha 20: isso, em primeiro lugar, porque a utilização do “no entanto” indica o início de uma proposição adversativa ao que fora dito antes; Julia, porém, não facilita a compreensão desse bloco como um novo segmento argumentativo, algo que poderia ser feito, por exemplo, com a sua separação em um novo parágrafo.

Diga-se, de qualquer maneira, que se há realmente, a partir da linha 20, a colocação de uma ideia contrária ao que a redatora vinha afirmando, baseada no texto de apoio de Ivan Illich que é literalmente repetido entre aspas (“o sistema repousa ainda sobre uma segunda grande ilusão, de que a maioria do que se aprende é resultado de ensino”), o que Julia acaba fazendo no que se segue não é a defesa dialética de um ponto de vista contrário ao seu para a chegada a uma terceira posição, mas a tentativa de crítica a esse ponto de vista; e isso torna logicamente injustificável a abertura do novo argumento com um “no entanto”, já que se tem não uma relação adversativa, mas aditiva. Outro grande problema lógico está no trecho “é um argumento contrário” (linhas 25 a 26): contrário a quê? Se for ao que a redatora vinha afirmando antes, o que parece fazer algum sentido após a leitura do texto inteiro, isso não é dito, deixando o leitor à deriva.

Depois, há uma série de premissas norteadas pela proposição de que a ideia de que aprender seja resultado do ensino não é uma ilusão (CfinalA3). Essas proposições, em si, não têm grandes problemas; mas sua articulação umas às outras sim, porque Julia tenta estabelecer entre elas, por meio de conectivos, relações de causalidade que não fazem sentido.

Outro problema é que, depois de afirmar ser necessário esforço e comprometimento dos alunos, a estudante coloca: “sendo assim, como dito anteriormente, os professores tendem a ajudar o aluno a compreender o que é dito em aula” (linhas 32 a 35); não há, porém, relação de causalidade entre a necessidade de esforço e os professores tenderem a ajudar os alunos. Depois, diz-se: “Assim, a ideia de que o que se aprende é resultado de ensino não é uma ilusão” (linhas 37 e 38), o que até poderia se justificar logicamente, apesar do problema estilístico de repetição do “assim”; mas, em seguida, a redatora emenda: “já que é este ensino que pode garantir um futuro para os estudantes” (linhas 39 e 40), construindo uma afirmação explicativa em relação ao ensino não ser ilusório, o que a faz entrar em contradição com o “assim” da linha 37, que atribuíra ao que fora dito antes o motivo do caráter não ilusório do ensino.

Enfim, na linha 41, por meio de um “portanto”, a aluna abre sua conclusão; sem, contudo, facilitar ao leitor a compreensão do trecho que se segue como conclusivo, já que novamente não há a abertura de parágrafo. O que é afirmado é mais ou menos isto:

P1A4 – A escola é algo necessário na vida dos alunos, que começam a ter conhecimento e capacidade para garantir o seu futuro.

CfinalA4 – Deve haver uma escola capaz de ajudar os alunos e lhes oferecer o apoio necessário, conscientizando-os de que isso demanda esforço e responsabilidade.

Há, portanto, certa retomada do que fora dito antes, não deixando isso de significar certa insistência na repetição. Por tudo isso, posso considerar o texto de Julia muito problemático do ponto de vista lógico, o que veremos em breve como se reflete nas dimensões ideológica e estilístico-psicanalítica.

Já no 2º texto da aluna, o encadeamento das proposições começa assim:

CfinalA1 – A minoridade está cada vez mais próxima da humanidade.

P1A1 – O homem é um ser dependente que necessita dos outros para ter uma “base” e uma vivência na sociedade.

Em seu 1º parágrafo, Julia coloca sua tese, traduzida no argumento 1 (composto de CfinalA1 e P1A1). Trata-se de uma proposição até certo ponto clara, mas prejudicada por dois obstáculos: primeiro, uma questão estilística traduzida na maneira como é formulada. Julia escreve “A minoridade está cada vez mais próxima das pessoas”, enquanto outra formulação – talvez alguma que dissesse que a humanidade está cada vez mais distante da maioridade – poderia responder mais claramente à questão proposta. As questões estilísticas, de qualquer maneira, ficarão para depois; por enquanto, diga-se que um segundo problema do 1º parágrafo é a persistência de algumas imprecisões nos âmbitos da coesão e da coerência.

Assim, se em sua 1ª estação a aluna afirmara logo no início do texto que “a existência da escola é um meio eficaz para os estudantes”, levando-nos ao inevitável questionamento sobre a *finalidade* desse meio, no início da 2ª estação, afirma – ao final do 1º parágrafo, linhas 4 e 5 – que o homem “necessita de outros para ter uma ‘base’ e uma vivência na sociedade.” De início já fica clara a vagueza da expressão “base” (base de quê, para quê?), qualidade da qual a própria redatora parece ter consciência, já que usa as aspas como se quisesse assinalar a relativa imprecisão da escolha lexical realizada. Outro termo pouco claro é “vivência”: do que tratar-se-ia? Convivência? Convívio? Alguma outra coisa? Não se pode afirmar.

Diga-se, porém, que tanto pela maneira como está formulada a tese ao longo de todo o 1º parágrafo quanto pela forma como Julia constrói e distribui seus outros argumentos, inclusive demarcando-os com o auxílio da paragrafação, parece já haver em sua 2ª estação um projeto de

texto (algo inexistente na 1ª), o que, como veremos na leitura estilístico-psicanalítica da produção da aluna, indica algum grau de instalação do “trabalho da escrita”. Sigamos.

P2A1 – O homem acaba distanciando-se do conhecimento devido à preguiça, à falta de interesse e outros fatores.

P3A1 – O homem torna-se uma pessoa alienada.

P4A1 – O homem acaba não tendo maturidade suficiente para executar ações que tenham importância e impacto diretamente em si mesmo.

No 2º parágrafo, aparentemente, a redatora dá continuidade ao argumento enunciado de maneira sucinta no 1º parágrafo. Destaque-se, apenas, que talvez tenha faltado às suas premissas o recurso a algum elemento mais concreto – como um dado ou estatística, por exemplo – pois, ao se dizer que falta ao homem maturidade para “executar ações que tenham importância e impacto diretamente em si mesmo” (linhas 9 a 11), a que exatamente a aluna está se referindo? Que tipo de ação seria esse? Fica vago. Continuemos.

CfinalA2 – Mesmo que inconscientemente, dependemos de algo ou alguém para tomar decisões.

R1A2 / P1A2 – Um adulto, por exemplo, já tem maturidade para agir por conta própria.

P2A2 – Mas ele tem de tomar decisões de acordo com o que é imposto pelo estado, pela sociedade e até pela empresa na qual trabalha.

C1A2 – Um adulto não tem total liberdade sobre seus atos.

CfinalA3 – Deve ser considerada também [para dizer que o homem está cada vez menos apto a sair da minoridade] a influência da internet.

R1A3 / P1A3 – A tecnologia pode ser uma ferramenta de desalienação.

P2A3 – Mas a internet também manipula e controla a vida das pessoas.

P3A3 – A internet é usada como forma de doutrinação ideológica.

P4A3 – A internet nos prende a ela.

P5A3 – A internet tira nossa autonomia de pensar.

C1A3 – A internet leva-nos cada vez mais à minoridade.

No 2º argumento (linhas 14 a 17), já há uma especificação bem maior a respeito do que obstaculiza a autonomia humana: ter de tomar decisões de acordo com imposições do estado, da sociedade e da empresa. No 3º argumento, o que até então era vago fica, também, atenuado pelo recurso ao exemplo da internet; e há, ainda, uma articulação bem mais lógica entre as proposições do que observáramos na 1ª estação de Julia.

Por fim, a aluna usa o último parágrafo (linhas 26 a 31) para retomar sua tese (temos a ilusão de que saímos da minoridade, mas estamos cada vez mais presos a ela); porém,

acrescentando-lhe elementos do 2º argumento (P1A4 – somos controlados pela sociedade) e também do 3º (P2A4 – somos controlados pela internet; e P3A4 – nos tornamos alienados; P4A4 – nos tornamos sem autonomia para pensar e agir).

Isso, a meu ver, é indício não apenas de poder de síntese como também da utilização de um projeto de texto, que no encerramento da produção retoma a tese inicialmente defendida e lhe adiciona pontos levantados ao longo de toda a argumentação para elevar a conclusão a um nível superior de complexidade (em comparação à tese). Trata-se, portanto, de uma estrutura textual cíclica que, adicionalmente, faz com que o raciocínio do final do texto não só retorne ao ponto inicial, mas vá um pouco além.

Só o fato de podermos, a partir da 2ª estação de Julia, falar de “projeto de texto” e de estrutura textual claramente identificável, o que não ocorrera em sua 1ª estação, já demonstra que há algum deslocamento nas capacidades de escrita da aluna em sua dimensão lógica. Passemos agora ao âmbito ideológico.

5.5.2. Leitura ideológica da produção textual de Julia Kirchner

No 1º texto de Julia, ela começa afirmando (e aí “afirmar” é a palavra adequada, já que se trata da escolha lexical realizada pela própria aluna) que “a existência da escola é um meio eficaz para os alunos”. Já vimos que há no trecho um problema de coesão e coerência: eficaz para quê? Porém, se deixarmos um pouco de lado o não-dito e repararmos no que é efetivamente enunciado, perceberemos que se afirma: 1) a eficácia da escola; 2) que a escola *é*; não que *foi*, *será*, *seria* ou *poderia ser* eficaz; ou seja, o que temos aí é o presente do indicativo.

A princípio, pode parecer um detalhe pouco relevante; mas se levarmos em consideração o viés de leitura que decidimos adotar para observar a criticidade de um texto (seu teor de crítica à ideologia), talvez possamos constatar já nas primeiras linhas certo conformismo que pode indicar uma abordagem pouco crítica do tema. Ou seja: se, segundo o que tomamos como pensamento crítico, deve-se olhar para a realidade não apenas da perspectiva do que *é*, mas do que pode *vir a ser*; a presença da avaliação “*é* eficaz” acerca da escola já na tese talvez seja indício de uma argumentação que vá se dedicar não tanto ao diagnóstico de contradições, problemas e obstáculos à emancipação humana no âmbito da instituição escolar, tampouco às possibilidades de ultrapassagem desses obstáculos.

Isso é, de certa maneira, corroborado já na linha 5, pela defesa da escola como agente de formação da responsabilidade dos alunos. Claro que formação de sujeitos responsáveis de

maneira alguma é privilégio de uma visão conformista da escola; mas talvez possa assim ser lida com o acréscimo de alguns elementos, no que segue.

Na sequência do texto, há um problema lógico já apontado: na linha 7, Julia usa um “dessa forma”, mas enuncia algo que nada tem a ver com o que defendera antes: a necessidade de um acompanhamento próprio para cada aluno (linhas 9 e 10). Tal proposição é seguida da cópia de um dos textos de apoio (o que, de certa forma, indica falta de elaboração de uma voz argumentativa própria e, portanto, falta de criticidade); e há, depois, uma reincidência na defesa da responsabilidade (“que faça com que os alunos comecem a possuir responsabilidade” – linhas 12 e 13), o que talvez já comece a indicar mais do que apenas a defesa de um valor – a responsabilidade – entre outros. Se há, aí, ecos das vozes adultas (dos pais, por exemplo) que acompanham Julia e se o que temos é, portanto, um “resto metonímico” (como voltaremos a observar na leitura estilístico-psicanalítica), não podemos afirmar. Deixemos, porém, esse caminho de leitura em aberto para ser retomado depois.

Nas linhas 14 a 19, há nova reincidência em um argumento já enunciado: a necessidade de acompanhamento individualizado; tal defesa é acrescida, porém, da sugestão de acompanhamento também dos pais dos alunos que porventura tenham pouco interesse nos estudos, o que de alguma forma destoa do que viera sendo defendido até então, por representar proposta bem mais ousada do que aquelas comumente observadas em instituições de educação tradicional. Mas uma visão mais conformista e/ou conservadora da educação retorna à baila a partir da linha 20, especialmente quando Julia indica a escola como responsável pelo “futuro” dos jovens (“garante o futuro de muitos jovens”, linhas 27 e 28) e coloca, pela 3ª vez, a necessidade de comprometimento (responsabilidade) em relação aos seus estudos.

Olhando então não apenas para o que é afirmado, mas também para a insistência com que algumas afirmações são feitas, talvez já possamos dizer que o discurso da educação voltada para a vida adulta (mundo do trabalho, por exemplo) é bastante presente. Será que o que temos aí é uma não-apropriação por vontade própria do discurso da “responsabilidade” e da educação “garantidora de futuro”? Seriam indícios dessa interpretação não apenas a própria repetição – que parece martelar mecanicamente valores que talvez não demandassem tanta referência a cada 4 ou 5 linhas se estivessem melhor elaborados na visão de mundo da aluna – de alguns elementos; e mesmo indícios como a grafia errada da palavra “comprometimento”, que quase como em um “ato falho gráfico”, saiu “*compreemetimento*” (linha 32)?

Assim, mais à frente repete-se a preocupação com o futuro (“este ensino é que pode garantir um futuro para os estudantes” – linhas 39 e 40) e ainda mais uma vez na linha 45 (“para garantir o seu futuro”), além de repetir-se o valor da “responsabilidade” na linha 49. Note-se,

ademais, que a hipótese de apropriação pouco “digerida” de Julia dos discursos de outrem pode também recorrer a outros dois indícios: primeiro, um período que não se fecha na conclusão do texto: “pode-se concluir que, a escola é algo necessário, tanto na vida dos alunos, os quais começam a possuir conhecimento e capacidade para garantir o seu futuro” (linhas 41 a 45). Ora, há o “tanto” relativo à vida dos alunos, mas não o “quanto” que era de se esperar. Tanto na vida dos alunos quanto para quem? O que está no lugar do não dito? Por fim, um segundo indício aparece nas últimas 3 linhas, quando se diz: “conscientizando-os de que o esforço e responsabilidade é necessário” (linhas 48 a 50. *Esforço; responsabilidade; necessidade* (obrigação?). Tudo pode soar como a valorização adulta da meritocracia; mas talvez se trate de um valor do qual os alunos não compartilhem, inclusive porque para tal precisam ser “conscientizados” (ou mesmo “convencidos”?).

Assim, pelo que já foi aqui citado a respeito do conformismo e pouca criticidade apresentada pelo texto logo de início; pela sua pouca defesa da escola como ferramenta de emancipação, a não ser quando essa se traduz na “responsabilidade” e em “garantir o futuro”, o que, como veremos à frente, será tomado como resto metonímico; pela não-identificação dos obstáculos à emancipação presentes no tema; pela não-abordagem – crítica nem autocrítica – das dimensões material e ideológica do tema; e especialmente por encontrar-se aparentemente colado ao senso comum e à ideologia, compreenderei o texto como passível de ser localizado no estágio 1 de criticidade.

Terá havido deslocamento da 1ª para a 2ª estação de Julia? Bem, ela começa seu 2º texto com um título bastante afirmativo: “A maioria é uma ilusão”. Trata-se, de certa forma, da síntese do que será defendido e de antecipação da tese. Nela, diz-se que a humanidade está cada vez mais próxima da menoridade; e se justifica tal afirmação de forma um pouco vaga ou mesmo ingênua; pois, se necessitar de “outros para ter uma ‘base’ e uma vivência na sociedade” é algo que a aluna contrapõe à maioria, a rigor, uma maioria só seria possível por uma vida isolada da sociedade – e, portanto, da cultura –, o que seria uma contradição em termos.

No segundo parágrafo, Julia repete uma ideia do texto de Kant – atribuindo a manutenção do homem na menoridade à preguiça, entre outros fatores – mas justifica-a com uma formulação sua, a de que o homem não tem “maturidade suficiente para executar ações que tenham importância a impacto diretamente em si mesmo” (linhas 8 a 11). Talvez possamos, mais uma vez, ler tal proposição como ideologicamente ingênua e atrelada ao senso comum, pois de uma maneira um pouco simplista, a redatora parece defender a individualidade como valor – o que em si não é problema algum –, mas talvez contrapondo-o à noção de coletividade. De qualquer maneira, tanto no título quanto na tese e nesse segundo parágrafo, já há mais

opinião própria do que presenciáramos em toda a 1ª estação; também, tanto na forma com que certos valores e concepções são colocadas quanto no estilo afirmativo das proposições, há convicção muito maior do que no 1º estágio.

Isso continua a se dar no 3º parágrafo, onde Julia afirma que dependemos sempre de algo ou alguém, mesmo que inconscientemente; e se desdobra no 4º parágrafo, quando a aluna dá continuidade a essa proposição construindo um argumento por exemplificação, dizendo que mesmo um adulto está submetido ao Estado, à sociedade e à empresa na qual trabalha.

Curiosamente, se parecia haver na 1ª estação uma submissão total ao mundo adulto – expressa, por exemplo, na defesa repetitiva e aparentemente acrítica dos valores da “responsabilidade”, preocupação com o “futuro” etc., a linha de argumentação do 2º texto soa como um “desmascaramento”, uma tomada de consciência em relação à dependência da qual passam a fazer parte, inclusive, os adultos. Se havia, portanto, na 1ª estação uma aparente falta de consciência da própria dependência e uma repetição de restos metonímicos do discurso adulto e do senso comum, no 2º estágio a aluna parece afirmar: “sou sim dependente, mas todos, inclusive os adultos, são”. Ou seja: não há ainda uma terceira – e autoral – via, aquela que diga “sou independente apesar de todas as determinações / dependências”; mas há, sim, algum percurso já caminhado.

Em seguida, temos um argumento que também atua na linha do “desmascaramento”: aquele que diz que mesmo a internet, que teoricamente poderia funcionar como ferramenta de desalienação, acaba nos alienando e tornando dependentes; e a conclusão, na qual a aluna remonta brevemente aos argumentos já defendidos e fecha seu texto.

Se o que temos no trabalho é, então, uma visão ainda ingênua do tema, o furor de Julia de “desmascarar” as ilusões – e, portanto, de se contrapor, mesmo que timidamente, ao senso comum e à ideologia – já demonstra a construção, ainda que embrionária, de ferramentas que lhe permitam ver “o que está por trás” do tema. Há, também, uma abordagem mais analítico-interpretativa do que houvera na 1ª estação; e se a aluna se furta de identificar mais elaboradamente as bases materiais e ideológicas tanto do problema abordado quanto do próprio ponto de vista que defende, ainda assim podemos constatar a chegada ao 3º estágio de criticidade, aquele representante de um desassujeitamento ao menos parcial da estudante em relação ao senso comum, à ideologia e às categorias hermenêuticas utilizadas no curso da pesquisa-ação para a abordagem dos temas geradores de redação.

5.5.3. Leitura estilístico-psicanalítica da produção textual de Julia Kirchner

Começamos observando que, já na linha 1 de seu 1º texto, Julia escreve que “pode-se afirmar” algo, usando um sujeito indeterminado e se abstendo de utilizar a 1ª pessoa. Note-se ainda que o uso da 1ª pessoa não era, de maneira alguma, vedado aos alunos nessa redação, o que poderia indicar, de início, certa abdicação por parte da redatora de afirmação de algo em nome próprio. A pouca apropriação do discurso talvez possa ser corroborada pelo problema de coesão e coerência subsequente, já indicado: “a existência da escola é um meio eficaz para os estudantes” (linhas 2 e 3). Meio para qual fim? Fica o não-dito.

Não nos caberia enxertar forçadamente algum elemento no lugar desse não-dito; mas talvez devamos atentar para a sua presença (ou para a ausência, na forma do texto, da finalidade que completaria a ideia): se ela não é enunciada, talvez ela não esteja assim tão clara ou subjetivada para quem a enuncia (no caso, a redatora). Depois, como já vimos, sem relação de causalidade estabelecida por conectivo e, portanto, sem dizer que seria essa a função da escola, Julia escreve que ela é uma “forma de formá-los [aos estudantes], principalmente, como pessoas” (linhas 3 e 4).

Aqui, mais do que um juízo de valor sobre a má construção estilística (“forma de formá-los”), talvez nos caiba mais uma vez atentar para o que é escrito e se repete: “forma”; “formá-los”. Haveria aí indício de uma posição subjetiva ao escrever minimamente constituída? Ou poderíamos ler, na *forma* do texto, a busca um pouco pedestre de um jeito de dizer aquilo que, subjetivamente, ainda não tem forma própria? A repetição poderia significar algo que tenta emergir, mas ainda não tem como se ancorar na materialidade da escrita? Note-se que, quanto à repetição, o morfema “forma” aparece 5 vezes, nas linhas: 3 (2 vezes); 7; 11 (2 vezes) e 17. A partir daí, no meio do texto, ele some; e outras repetições vêm à tona: *responsabilidade* (linhas 5, 13, 49); *futuro* (linhas 27, 40, 45); além de algumas outras um pouco menos recorrentes.

Note-se que, na linha 4, depois da “forma de formá-los”, Julia já coloca a questão da responsabilidade e incorre, em seguida, no problema de coesão e coerência referente ao mau uso do “dessa forma” (linha 7), que não traz relação lógica entre o que é dito antes e o que vem depois. O que se segue é, ademais, não um discurso próprio, mas uma proposta tirada do texto de apoio 3 (“é necessário um acompanhamento próprio para cada aluno” – linha 10) e uma proposição que sequer parafraseia o 3º texto de apoio, mas copia-o: “transformar informações adquiridas em conhecimento” (linhas 11 e 12). Em seguida, quando se arrisca a fugir da repetição das propostas dos textos de apoio, a redatora defende que um novo ensino deve fazer

“com que os alunos comecem a possuir responsabilidade”, isso apenas 7 linhas depois de já tê-lo afirmado quase da mesma maneira.

Percebamos que aí, se temos, da linha 9 à linha 13, dois restos metonímicos claramente identificáveis (uma quase paráfrase do texto de apoio 3 defendendo um acompanhamento individualizado e uma cópia do objetivo de transformação de informações em conhecimento), o que vem na sequência (a reafirmação da questão da responsabilidade) talvez também possa ser lido como resto metonímico. Primeiramente, como já vimos na leitura ideológica do texto, por sua ligação com a ideologia e o senso comum; em segundo lugar, por poder representar a aparição de um discurso adulto na escrita da aluna; e ainda pela própria repetição aparentemente fora de lugar que, como também vimos na leitura ideológica, assemelha-se a um “martelar” do discurso adulto em meio à voz da redatora.

Começa a esboçar-se um possível atrelamento da 1ª estação de Julia à 1ª posição subjetiva ao escrever definida por Riolfi e Magalhães (2008): a de um “sujeito esmagado pelos restos metonímicos do discurso do Outro”. Curiosamente, logo em seguida, das linhas 14 a 19, é que Julia faz suas proposições mais inusitadas: primeiro, a colocação de que “muitos alunos acabem tendo problemas internos e/ou familiares” (linhas 14 e 15), mesmo que fique nebuloso o uso da palavra “internos” (talvez em referência a questões psicológicas); depois, que “é necessário um acompanhamento com os familiares também” (linhas 17 a 19).

Ou seja: quando enuncia a única proposta que não está nos textos de apoio nem é imediatamente associada ao senso comum, a aluna aponta para sua interface primeira de contato com o mundo adulto: a família; e, quase surpreendentemente, diz que tanto quanto os estudantes, essa também precisa ser acompanhada, em um esboço muito tímido de crítica.

Na linha 21, Julia dá início a outra proposição, aquela que visa a criticar o texto de apoio 1 e dizer que sim, há função na escola. Note-se que, além de não haver a demarcação de uma nova ideia com o abertura de um novo parágrafo, assim como fizera anteriormente, a redatora abdica de parafrasear um trecho do texto citado, copiando-o *ipsis litteris*; e comete um erro grave de coesão e coerência (dizendo que o que Ilich diz contra a escola é um “argumento contrário” – linha 26 – , sem dizer contrário a quê).

Quando vai propor algo que se contraponha à argumentação que diz ser a escola inútil, Julia assume a voz do senso comum adulto, escrevendo que “o que é ensinado nas escolas garante o futuro de muitos jovens, os quais conseguem entrarem em uma faculdade, por exemplo, através do que aprendem nas escolas” (linhas 26 a 31); e, quando pretende comentar essa proposição acrescentando-lhe um elemento, diz que é necessário “comprometimento” dos alunos (linha 32).

Trata-se de palavra interessante. Não nos caberia aqui hipotetizar quais teriam sido os movimentos de pensamento de Julia ao escrevê-la, um mais consciente, da ordem da utilização da norma-padrão, que teria tentado escrever “comprometimento”; e outro mais próximo do ato falho, remetendo a “compreensão”. Entretanto, se o que temos é uma palavra híbrida – “compreemetimento” – talvez possamos interpretá-la como uma não-apropriação completa da noção adulta que prega “comprometimento” aos estudantes e adesão à instituição escolar. Pode – ou não – haver desejo de compreensão, talvez mais até do que o de comprometimento.

Essa leitura talvez seja reforçada com o que é enunciado na sequência: “os professores tendem a ajudar o aluno a *compreender* o que é transmitido em aula e garantir um certo tipo de apoio ao aluno” (linhas 33 a 36); depois, volta o discurso que atrela a finalidade da escola à garantia de um “futuro” e advém a conclusão, que reincide nessa proposição (“garantir o seu futuro”, linha 45), reafirma o desejo de apoio por parte dos professores, mas completa-o com a repetição da necessidade de esforço e responsabilidade por parte dos estudantes; algo de que eles devem ser “conscientizados”. Curiosamente, o que na prática a redatora diz é que, para se implicar com seriedade – ou “esforço e responsabilidade” – na construção do saber, o aluno precisa ser “conscientizado”; ou seja, apresenta-se não como sujeito desejante e desejoso de conhecimento, mas como lado passivo de uma relação educativa com o mundo adulto. Isso, de certa maneira, corrobora a localização da 1ª estação de Julia na 1ª posição subjetiva ao escrever.

Já na 2ª estação de Julia, algo que rapidamente se nota – e que já foi ressaltado na leitura ideológica – é o estilo afirmativo com que a aluna propõe suas ideias; primeiro, no título; depois, na tese e em seus outros argumentos. O título – “a maioria é uma ilusão” – comprova-o, além de corroborar, por meio da escolha lexical (“ilusão”) a postura de “desmascaramento” proposta pela estudante e já apontada na leitura ideológica.

Relembremos ainda que, se nas leituras ideológica e estilístico-psicanalítica da 1ª estação de Julia pudemos encontrar diversos restos metonímicos, parecendo ser o texto mais uma colcha de retalhos desses restos do que propriamente uma argumentação projetada e textualizada para o gênero e para o diálogo adequado com o leitor, na 2ª estação não apenas a logicidade das relações entre as proposições aparece mais bem amarrada como também a estrutura geral da escrita dá conta de um “projeto de texto” pré-existente. Além disso, se essa estrutura conta, como também já vimos, com argumentos não necessariamente inusuais, são estes menos copiados e colados de vozes alheias do que tivéramos na 1ª estação.

Outros três problemas parecem, se não resolvidos, ao menos menores na 2ª estação em relação à 1ª: os desvios da norma-padrão, a coesão e a coerência e as escolhas lexicais. Assim, se há, na 1ª estação, além dos diversos problemas lógicos existentes nas relações entre as

proposições, também problemas de coesão e coerência internos às proposições, na 2ª estação esse número cai bastante; há também um menor número de escolhas lexicais pouco precisas, das quais podemos destacar apenas “base” e “vivência” (linhas 4 e 5). Melhora também a sintaxe; e diminuem problemas como as repetições, inexistentes na 2ª estação, mas, como vimos, recorrentes na 1ª, especialmente para 3 palavras: “forma”, “responsabilidade” e “futuro”.

Por fim, não se pode dizer que haja, exatamente, uma metáfora criativa na 2ª estação de Julia, sequer a assunção completa de uma ética do bem-dizer. Há, porém, algum deslocamento. Por isso, defendo ter Julia ido, ao longo do ano letivo, da 1ª posição subjetiva para um lugar intermediário entre a 2ª posição (aquela de um sujeito alienado, mas não esmagado pelo discurso do outro) e a 3ª, a de um *“sujeito agenciado pelo aluno a partir do cotejamento das demandas da cultura escolar e de uma ética própria”*. Isso em parte se confirma, também, pela avaliação da corretora de Fuvest do texto final da aluna: Julia recebeu o conceito C, que foi obtido em todos os três critérios de avaliação. Infelizmente, entretantes, a ficha de critérios foi perdida antes que se pudesse escaneá-la; de qualquer forma, a essa altura, eu já havia anotado os conceitos em meu diário de classe.

5.6. Latife Munir

Termino este capítulo de análise de dados com uma participante que, arrisco-me a dizer, talvez possa ser considerada uma espécie de “aluna dos sonhos” de qualquer docente. Chegando ao Ensino Médio com 14 anos e vindo do 9º ano da mesma escola na qual ocorreu a pesquisa-ação, Latife é, assim como Bianca Mendonça, uma aluna bolsista. Trata-se da filha de uma professora da equipe do Ensino Médio há muito já adaptada à instituição e de realidade social mais próxima à dos colegas do que aquela vivida por Bianca.

Latife mostrou-se, ao longo de todo o ano letivo, não apenas como uma estudante de ótimo desempenho, mas também fortemente aderida às minhas orientações. Por esse e outros motivos, com ela proporei um modelo de análise de dados um pouco diferente daquele adotado até agora: em vez de duas estações (um texto do início e outro do final do ano letivo de 2018), utilizarei três.

A decisão é devida também a ter o percurso vivido por Latife, aparentemente, apresentado dois momentos relativamente bem definidos: um primeiro em que parece ter havido certa piora ou mesmo desorganização da escrita – em aspectos como, por exemplo, volume de texto, coesão / coerência e mesmo estilo – e um segundo em que a aluna parece ter retomado a

plenitude de suas capacidades de redação, mas em um nível provavelmente superior de complexidade. Passemos aos textos.

Quadro 13 – Comparação entre os textos de Latife Munir (1ª e 2ª estação)

Texto 15 – 1ª estação de Latife Munir		Texto 16 – “2ª estação” de Latife Munir	
01	Escola: a base de uma sociedade	01	Mídia e política: aliança com a democracia?
02	É fato notório que, hoje, a edu-	02	
03	cação cumpre um papel importantíssimo em	03	“Não existe opinião pública, existe opinião publi-
04	nossa sociedade, afinal, é através dela que	04	cada”. Como já dizia Churchill, a opinião do
05	ganhamos conhecimento. E, como sabemos, a	05	povo é sustentada pelas opiniões da mídia. Sendo
06	educação é transmitida, em sua grande	06	assim, considerando a inegável natureza ideológica dos
07	maioria, pela escola. Deste modo, me	07	veículos midiáticos, a aliança entre a imprensa e
08	vejo a favor de tal instituição, já que,	08	as vertentes políticas e econômicas favorece a nossa
09	ao contrário da fala de Ivan Ilich, acho	09	democracia, uma vez que as ligações sejam claras e
10	que a escola promove, sim, a aprendizagem	10	diversas, mostrando diferentes versões de um fato.
11	e a justiça. Isso porque possibilita e ensina	11	A partir da diversidade de pontos de vista
12	não só as matérias, mas o convívio com	12	difundidos através da mídia, os veículos possibilitam
13	pessoas e ideias diversas às suas.	13	o acesso a diferentes visões sobre um fato. Com isso,
14	No entanto, a escola tem falhas.	14	a aliança clara entre os veículos de mídia e as ver-
15	Em muitos colégios a educação é vista,	15	tentes políticas, sendo elas diversas, promove a desaliena-
16	somente como o cumprimento de tarefas,	16	ção dos leitores que, filtrando as informações obtidas,
17	fazendo dos alunos pessoas com conhecimento	17	formam uma opinião baseada em diferentes ideais.
18	acadêmico, mas sem noção da vida.	18	Temos como um exemplo disso o afastamento
19	Em razão disso, acredito que a escola	19	controverso da Presidente Dilma, em 2016: seria <i>impeach-</i>
20	deva proporcionar ao aluno o contato	20	<i>ment</i> ou golpe? Conhecendo a razão para a atribui-
21	com a realidade, através de, não só o	21	ção de cada nome, pode-se formar uma opinião,
22	convívio, mas de discussões. A escola deve ser	22	não necessariamente voltada para um desses lados, sobre
23	um espaço para questionar, ouvir e debater, por-	23	o fato.
24	tanto, sou a favor da escola que propõe	24	Além disso, vale ressaltar que as informações da
25	o questionamento em favor do conhecimento,	25	política vigente no nosso país só chegam até nós
26	que não dita fatos e fórmulas, mas discu-	26	por meio da mídia, se não fosse pela ligação
27	te e constrói, criando pessoas capazes	27	da política com a mídia, mesmo que ideologicamente
28	de duvidar e desconstruir o senso comum.	28	afetada, a informação não chegaria até nós. Sendo
29	Pessoas que critiquem em busquem a melho-	29	assim, essa aliança apresenta uma relação de
30	ra na nossa sociedade tão alienada	30	dependência mútua: os veículos de mídia dependem
31	de hoje em dia.	31	da política para ter do que falar e como falar,
		32	e a política depende da mídia para ser divul-
		33	gada e transmitida ao povo.
		34	Essa ligação, além de prover conteúdo, rende
		35	economicamente, a ambos lados. Isso porque, para
		36	anunciar em canais de mídia, na TV Globo, por
		37	exemplo, os partidos “alugam” um certo tempo
		38	de propaganda, financiando o veículo, de cer-
		39	ta forma. Já o partido, a partir da divul-
		40	gação, deve ganhar votos e, consequentemente, capi-
		41	tal a partir de possíveis eleições.
		42	Acredito também que é melhor haver uma
		43	mídia claramente ideológica e ideologicamente diver-
		44	sa, do que uma mídia única e controlada
		45	pelo governo, como é na Venezuela – ainda consi-
		46	derando que é impossível apresentar um fato “cru”,
		47	sem barreiras ideológicas. Percebemos as mani-
		48	festações da ligação política com veículos midiáti-
		49	cos nos menores aspectos, na escolha de uma
		50	palavra, por exemplo.
		51	No recente caso da ocupação, ou in-
		52	vasão do Ex Presidente Lula no Guarujá, foi
		53	possível observar a escolha do nome
		54	atribuído ao ato a partir do ideário
		55	político de cada veículo: os mais de esquerda
		56	chamaram de “ocupação”, enquanto os que tendem
		57	à direita chamaram de “invasão”.
		58	Em contrapartida, é um consenso que, no
		59	Brasil, os grandes veículos de mídia são,

60	ou tendem a ser, de direita, o que dificulta
61	o acesso a outras vertentes políticas e econô-
62	micas, podendo gerar, ao contrário do que
63	já foi aqui proposto, a alienação.
64	No entanto, é, sim, possível “escapar”
65	da fonte única, uma vez que os leitores tenham
66	ciência das origens ideológicas dos veículos
67	acessados. Para tanto, pode-se optar pela leitura
68	de veículos alternativos, como blogs ou veículos
69	mais moderados, que analisam os acontecimentos
70	com mais imparcialidade, por mais que seja
71	impossível ser 100% imparcial.
72	Desta forma, podemos dizer que a
73	ligação entre os interesses políticos e econô-
74	micos e os veículos de mídia é positi-
75	va para a nossa democracia, pois, desde que
76	haja diversidade de posições, mostra ao público
77	diferentes versões de um acontecimento, o que
78	incentiva a crítica e promove a desaliena-
79	ção, podendo, então, construir uma sociedade
80	que questiona e deseja entender seu país,
81	por exemplo.

Quadro 14 – Texto da 3ª estação de Latife Munir

Texto 5 – “3ª estação” de Latife Munir	
01	“O DESCAMINHO PARA A MAIORIDADE”
02	É possível observar que vivemos, hoje, em um mundo
03	cada vez mais propenso a manter-se na menoridade. Temos, atualmen-
04	te, a crescente tendência a permanecer em nossa zona de confort-
05	to, devido à falta de coragem e preguiça. Consequentemente, evi-
06	tamos tomar decisões por nós mesmos, baseando-se, então, em
07	ideias e vontades manifestadas por nossos “tutores” (Igreja,
08	Estado, família, redes sociais...)
09	Os livros de auto-ajuda, a bíblia e a mais nova profis-
10	são da moda, o coach, são nítidos exemplos desse apoio em
11	tutores. Toma-se, então, decisões pautadas em desejos e opiniões alheias;
12	acreditando, ilusoriamente, que há uma autoria e assinatura
13	na decisão tomada.
14	Somado a isso, existe uma excessiva infantilização, sobretudo
15	dos adultos e jovens. Dessa forma, responsabilidades são adiadas até
16	uma idade avançada e, em raros casos, não chegam nunca. Podemos
17	ver isso, claramente, quando se observa a idade (média) na qual
18	jovens adultos saem da casa dos pais: mulheres, aos 23; e os homens,
19	aos 26 anos. Isso significa que, mesmo após atingir a maioridade legal,
20	(18 anos), jovens ainda são mantidos sob a tutela de responsáveis,
21	sendo poupados de diversas responsabilidades e de uma amadureci-
22	mento proporcionado pelas mesmas.
23	Sendo assim, consta-se que o homem contemporâneo
24	ainda está longe de atingir a maioridade, devido a preguiça
25	de pensar e se reorientar e, sobretudo, pelo fatigante desejo
26	de mantermo-nos em nossa zona de conforto. Deste modo,
27	em uma sociedade com “síndrome de Benjamin Button”, na
28	qual, mesmo adultos, continuamos bebês, não há muito o
29	que esperar, senão o atraso.

5.6.1. Leitura lógica da produção textual de Latife Munir

Vejam como se encadeiam as proposições do início do 1º texto de Latife:

P1A1 – Hoje, a educação cumpre papel importantíssimo em nossa sociedade.

P2A1 – Através da educação ganhamos conhecimento.

P3A1 – A educação é transmitida, em grande medida, pela escola.

CfinalA1 – Sou [a redatora é] a favor da escola.

C1A1 – Ao contrário do que diz Ivan Illich, a escola promove, sim, a aprendizagem e a justiça.

P4A1 – A escola possibilita e ensina as matérias.

P5A1 – A escola possibilita o convívio com pessoas e ideias diversas das suas [nossas].

Latife começa seu texto com uma espécie de tópico frasal, enunciando uma ideia geral que depois é desdobrada ao longo do 1º parágrafo (por sinal, bem próximo do que professores de redação gostam de chamar de “parágrafo padrão”⁵¹, aquele que, logo no primeiro período, traz sua ideia principal). A ocorrência plena do “parágrafo padrão” só não se dá porque, aparentemente, a conclusão final do 1º argumento – aquela que atua também como “tese” – está na aluna ser favorável à escola (CfinalA1) e não na educação cumprir papel importante nos dias de hoje (P1A1), afirmação que acaba funcionando mais como uma frase de efeito para a abertura do texto. Já fica clara, porém, a lógica e a clareza com que Latife articula suas proposições. Sigamos.

Cfinal A2 – A escola tem falhas.

P1A2 – Em muitos colégios a educação é vista somente como o cumprimento de tarefas.

C1A2 – Isso faz dos alunos pessoas com conhecimento acadêmico, mas sem noção da vida.

No 2º parágrafo, há uma espécie de contra-argumento, aí sim, enunciado em um parágrafo-padrão a partir de um tópico frasal: Latife reconhece que a escola tem falhas, o que se traduz em muitas escolas reduzindo a educação ao cumprimento de tarefas; e que isso leva ao conhecimento acadêmico, mas não ao conhecimento de mundo. Note-se que, sendo o chamado parágrafo-padrão uma espécie de reprodução microestrutural da progressão do raciocínio em um texto dissertativo (com introdução: exposição da ideia geral; desenvolvimento: argumento(s); e conclusão), o 2º parágrafo de Latife adequa-se perfeitamente a tal modelo. Continuemos.

⁵¹ Vide Garcia (2007).

P1A3 – A escola deve proporcionar ao aluno o contato com a realidade através do convívio e de discussões.

P2A3 – A escola deve ser um espaço para questionar, ouvir e debater.

P3A3 – Deve haver o questionamento em favor do conhecimento.

P4A3 – Deve haver um conhecimento que não dite fatos e fórmulas.

P5A3 – Deve haver um conhecimento que discute e constrói.

C1A3 – Devem-se criar pessoas capazes de duvidar e de desconstruir o senso comum.

CfinalA3 – Devem-se criar pessoas que critiquem e busquem melhora na nossa sociedade tão alienada.

Na sequência, a aluna passa à enunciação de propostas para o que considera uma escola melhor, chegando à conclusão parcial de que ela deve favorecer a crítica e a desconstrução do senso comum e que isso teria, como objetivo último, a construção de uma sociedade menos alienada. Trata-se, por óbvio, de elementos que serão destacados na leitura ideológica da produção de Latife e que, por ora, deixaremos de lado. Reforcemos apenas que, na macroestrutura do texto, a aluna utiliza a divisão clássica de introdução, desenvolvimento e conclusão, algo que, como vimos, aparece também na microestrutura do 2º parágrafo; e que não há muito a se dizer da articulação lógica das proposições, bastante cristalina.

Já a 2ª estação de Latife consiste em um texto escrito no início de junho de 2018 (portanto, no meio do ano letivo). Passemos às suas premissas e conclusões.

P1A1 – “Não existe opinião pública, existe opinião publicada” (frase de Churchill).

C1A1 – A opinião do povo é sustentada por opiniões da mídia.

P2A1 – Deve-se considerar a natureza ideológica dos veículos midiáticos.

CfinalA1 / Tese / Parte 1 – A aliança entre a imprensa e as vertentes políticas e econômicas favorece a nossa democracia.

CfinalA1 / Tese / Parte 2 – Essas ligações devem ser claras e diversas, mostrando diferentes versões de um fato.

Imediatamente, salta aos olhos a qualidade da escrita de Latife para a idade, refletida, por exemplo, na mobilização de repertório (frase de Churchill) utilizada como frase de impacto para abrir o texto, acontecendo novamente na mobilização de fatos importantes da política brasileira para a construção de argumentos; e por recursos estilísticos que analisaremos na leitura estilístico-psicanalítica. Note-se, porém, que já no 1º argumento / 1º parágrafo, parece haver um “ruído lógico” entre a tese e suas premissas.

Vejamos: se, conforme defende a C1A1, e opinião do povo é sustentada por opiniões da mídia (o que é inteligentemente referido, em outras palavras, também pela citação de Churchill)

e, concomitantemente, deve-se considerar a natureza ideológica dos veículos midiáticos, fica pouco defensável que decorra daí que a aliança entre a imprensa e as vertentes políticas e econômicas possa *favorecer* a nossa democracia, como diz a parte 1 da tese. Há uma lógica truncada; além do que não fica claro o que a aluna toma por “vertentes políticas e econômicas”.

Ademais, se a parte 1 da tese parece não decorrer de suas premissas, a parte 2 tenta construir uma ressalva que pretende “salvar” o argumento central: tal aliança favorece a nossa democracia *desde que* seja explícita e mostre diferentes versões de um fato. Há aí, porém, dois problemas: o primeiro é que a aluna começa sua ressalva com “sendo assim” (linhas 5 e 6) ao invés de “mesmo assim” (o que se adequaria melhor à ideia), o que, por má escolha de conectivos, prejudica ainda mais a relação lógica entre as partes: “sendo assim” indica relação de causalidade e não de oposição ou mesmo de ponderação.

Um segundo problema do parágrafo inicial do texto é que a aluna enuncia sua ressalva escrevendo que tais ligações favorecem a nossa democracia *uma vez que* sejam claras e diversas e mostrem diferentes versões de um fato, o que dilui ainda mais a força daquela que parece ser sua ponderação. Chegamos então ao principal efeito negativo dos “ruídos” lógicos do 1º parágrafo: se nesse tipo de texto, toda a linha de argumentação é construída tendo como base uma tese central, caso esta não se sustente, o edifício argumentativo fica comprometido desde a sua base. Sigamos.

P1A2 – Através da diversidade de pontos de vista, os veículos de mídia possibilitam o acesso a diferentes visões sobre um fato.

CfinalA2 – a aliança clara entre os veículos de mídia e as vertentes políticas, sendo elas diversas, promove a desalienação dos leitores.

P2A2 – Os leitores filtram as informações

C1A2 – Os leitores formam uma opinião baseada em diferentes ideais.

Temos mais problemas lógicos no 2º parágrafo. Primeiro, internamente à própria premissa 1 do argumento 2 (P1A2), há uma petição de princípio: a rigor, o que Latife diz é que através do acesso a diversas visões, o leitor tem acesso a diversas visões (raciocínio circular). Em seguida, percebemos que da P1A2 à conclusão 1 do mesmo argumento (C1A2), não há causalidade, já que não necessariamente diferentes visões ou versões sobre um fato decorrem de diferentes ideais. Pelo contrário, muitas vezes vários veículos de mídia partem de bases ideológicas e visões de mundo bastante similares, o que faz com que não necessariamente a variedade de versões se traduza em modos estruturalmente diferentes de abordagem da realidade.

Outro problema aparece na P2A2: Latife adere à ideia de que os leitores filtram as informações, em parte, talvez, devido ao acesso a várias fontes; ora, isso não necessariamente é verdadeiro, uma vez que a exposição a diferentes narrativas não pode garantir uma conscientização acerca da fragilidade de algumas delas ou mesmo sobre a parcialidade que toda versão de um fato inevitavelmente terá; tampouco isso significa, como diz a conclusão final do parágrafo 2, que vá haver a “desalienação” dos leitores.

Note-se, no que concerne à visão de mundo e a certa linha de compreensão dos fenômenos propostos, que há permanência entre a 1ª e a 2ª estação de Latife; a presença, nas duas, da preocupação com a desalienação é uma das facetas dessa permanência, como veremos nas leituras ideológica e estilístico-psicanalítica. Contudo, há diferenças: em termos lógicos, o texto da 2ª estação apresenta-se mais desorganizado do que o da primeira; e isso pode ser notado inclusive por meio da estruturação dos parágrafos: na sua 1ª estação, Latife aproximava-se do chamado parágrafo-padrão, de estrutura absolutamente racional e cristalina, repetindo dentro do parágrafo um tipo de progressão de raciocínio pertencente também à macroestrutura do texto; além disso, a logicidade das relações entre as proposições era totalmente clara. Já na 2ª estação, enevoa-se um pouco a estrutura do parágrafo-padrão; e as relações lógicas, em certa medida, tornam-se confusas. Vamos em frente.

P1A3 – Foi *impeachment* ou *golpe*? Conhecendo-se a razão para a atribuição de cada nome, pode-se formar uma opinião.

P2A3 – Essa opinião não precisa necessariamente abraçar completamente um desses lados.

CfinalA3 – a dúvida sobre o afastamento da presidente Dilma ter consistido em *impeachment* ou golpe exemplifica o que fora defendido antes.

Nesse parágrafo, não há propriamente problema lógico entre as proposições; entretanto, ele acaba “herdando” a confusão do argumento anterior (A2), uma vez que está totalmente articulado a ele. Continuemos.

P1A4 – As informações da nossa política só chegam a nós por meio da mídia.

C1A4 – se não fosse pela relação da política com a mídia, a informação não chegaria até nós.

P2A4 – a mídia depende da política para ter assunto.

P3A4 – a política depende da mídia para ser divulgada.

CfinalA4 – é uma relação de dependência mútua.

Percebamos que, no argumento 4, temos novamente a circularidade de raciocínio e a tendência à redundância. Primeiro, de P1A4 a C1A4, há novamente uma petição de princípio,

ou a afirmação de praticamente a mesma ideia de duas formas diferentes; depois, de P2A4 a P3A4, essa falácia informal ocorre novamente, uma vez que se uma (mídia) depende da outra (política) e outra depende “da uma”, é absolutamente redundante dizer-se que o que há é uma relação de dependência mútua, como na CfinalA4. Sigamos.

P1A5 – Os partidos alugam certo tempo de propaganda, gerando dividendos às TVs (Globo, por exemplo).

P2A5 – Os partidos ganham votos nas eleições por meio da divulgação.

CfinalA5 – essa relação fornece conteúdo e rende economicamente.

Já no argumento 5, temos um erro de dado: é incorreto dizer que os partidos “aluguem” diretamente das TVs espaço de divulgação; isso se dá com regras rígidas e mediação da justiça eleitoral. Sendo, portanto, as premissas inválidas, a inferência ou conclusão do argumento fica inválida também. Continuemos.

CfinalA6 – É melhor haver uma mídia claramente ideológica e ideologicamente diversa do que uma mídia única e controlada pelo governo, como na Venezuela.

P1A6 – É impossível apresentar um fato “cru”, sem barreiras ideológicas.

C1A6 – Percebe-se o recorte ideológico já nas pequenas coisas, a escolha das palavras, por exemplo.

P2A6 – O protesto de manifestantes pró-Lula no triplex a ele atribuído foi chamado, por parte dos veículos (os mais conservadores) de “invasão”, enquanto por outra parte (os mais de esquerda) de “ocupação”.

Já o argumento 6 está melhor construído: além do exemplo ser bom (a escolha lexical dos veículos de mídia para dar conta do protesto no triplex atribuído ao ex-presidente Lula), as conclusões decorrem das premissas. Vamos em frente.

P1A7 – Os grandes veículos no Brasil tendem a ser de direita.

C1A7 – Isso dificulta o acesso a outras “vertentes políticas e econômicas”.

CfinalA7 – Isso pode gerar a alienação.

P1A8 – Pode-se ler veículos de mídia alternativos.

P2A8 – Estes analisam os fatos com mais imparcialidade.

P3A8 – É impossível ser 100% imparcial.

CfinalA8 – Se os leitores tiverem ciência das origens ideológicas dos veículos é possível escapar da “fonte única”.

Em seguida temos um contra-argumento (A7), mas que é eficientemente – em termos lógicos – rebatido pelo posterior (A8), seguindo a mesma linha de argumentação que já fora construída anteriormente (desde que se tenha consciência das ligações ideológicas dos veículos

mediáticos e acesso a veículos alternativos, a mídia pode funcionar como ferramenta de desalienação, ainda que não haja imparcialidade total). Passemos à conclusão.

CfinalA9 – A ligação entre interesses políticos e econômicos e a imprensa é boa para a democracia.

P1A9 – Isso ocorre desde que haja diversidade de posições.

P2A9 – Mostra-se ao público diferentes versões de um fato.

P3A9 – Isso incentiva a crítica.

C1A9 – Isso promove a desalienação.

C2A9 – Isso constrói uma sociedade que questiona e deseja entender seu país.

No último parágrafo, Latife retoma sua tese, revisitando também um de seus argumentos (essa ligação, segundo seu ponto de vista, permitir diferentes versões de um fato) e elencando dois desdobramentos decorrentes desse encontro: a promoção da desalienação e de uma sociedade questionadora e que entenda seu país. Na conclusão, os problemas lógicos do 1º parágrafo se diluem, especialmente devido à forma como a redatora articula suas proposições.

De qualquer maneira, parece ter havido mudança ou desorganização nas capacidades de escrita da aluna, tomando-se como referência três parâmetros centrais: a logicidade questionável da ligação entre várias das proposições; a ocorrência de raciocínios circulares, o que acaba tornando o texto um pouco redundante; o volume, que parece ter crescido não em prol do incremento da argumentação, mas em seu detrimento; isso, apesar da manutenção de certa marca da visão de mundo de Latife: a construção de uma linha argumentativa que tomasse como horizonte a desalienação e a emancipação humanas, o que já aparecera na 1ª estação.

Há várias possibilidades de interpretação para essa possível “desorganização”; entre elas, porém, destacam-se dois eixos: primeiro, aquele que, grosso modo, defenda que a utilização de categorias hermenêuticas e de outros procedimentos no curso de redação da pesquisa-ação tenha mais atrapalhado do que ajudado a aluna, fazendo-a, talvez por desejo de cumprimento do que lhe fora proposto, “inchar” artificialmente a escrita cristalina que até então apresentara, tornando-a turva, confusa, rebuscada e mesmo redundante.

Uma segunda possibilidade de interpretação não necessariamente descarta essa primeira: efetivamente, pode ser que tenha ocorrido tudo que foi descrito no parágrafo anterior; mas talvez tais facetas da “piora” da escrita de Latife tenham se dado por reflexo da desorganização de esquemas de conhecimento que é, como víamos no capítulo 2 desta dissertação, passo incontornável para uma reorganização – ou “reequilíbrio” – desses esquemas em um nível superior de complexidade.

É possível que, no caso de alunos que tenham começado seu ano letivo com capacidades de escrita menos desenvolvidas do que as de Latife, tal processo tenha acontecido também, mas de maneira menos perceptível, já que se partia de pontos iniciais bem menos organizados do que aquele apresentado pela estudante no início de seu percurso. Talvez alunos que já tenham começado de patamares menos próximos de uma escrita lógica e clara tenham passado pelo mesmo processo de desequilíbrio e reequilíbrio, porém, com o desequilíbrio levando não de uma boa escrita para outra pior e sim de uma escrita desorganizada para um outro ponto de desorganização.

Quanto a Latife, que para sua idade já escrevia “bem”, com habilidades e competências de redação desenvolvidas e relativamente “estabilizadas” em um estado de proficiência no início de 2018, talvez fosse impossível uma reorganização de saberes sem a passagem por um estágio de desestabilização, desequilíbrio, confusão como o que, talvez, tenhamos começado a identificar na leitura lógica da sua 2ª estação.

Retornaremos a tais conjecturas nas considerações finais desta dissertação. Por ora, porém, resta-nos analisar a 3ª estação do percurso de Latife para investigar se a hipótese acima apresentada pode fazer algum sentido. Passemos à identificação de suas premissas e conclusões.

CfinalA1 / Tese – Vivemos, hoje, em um mundo mais propenso a se manter na menoridade.

C1A1 – Temos, atualmente, a tendência a permanecer em nossa zona de conforto.

P1A1 – Preferimos permanecer em nossa zona de conforto devido à falta de coragem e à preguiça.

C2A1 – Evitamos tomar decisões por nós mesmos.

C3A1 – Baseamo-nos em ideias e vontades manifestadas pelos nossos “tutores” (igreja, Estado, família, redes sociais...).

Verifiquemos como Latife encadeia logicamente suas proposições. Antes, porém, lembremo-nos de que, na sua 1ª estação, a estudante tendia à estruturação clássica de argumentos colocados cada um em um parágrafo, com o argumento central ou tese enunciado logo no 1º parágrafo ou introdução do texto, um segundo argumento aparecendo no 2º parágrafo e um 3º argumento / parágrafo que, além de consistir na conclusão, trazia alguns desdobramentos da ideia defendida na tese, indo um pouco além dela. Além disso, havia a tendência à estrutura de “parágrafo padrão”, com a utilização de tópico frasal (a proposição enunciada logo no início) e detalhamento dessa ideia central em proposições auxiliares aparecendo na sequência. O encadeamento das proposições também parecia bastante lógico, cristalino.

Na 2ª estação, como acabamos de constatar, houve a desorganização desse tipo de estrutura: o volume do texto aumentou muito (de três para dez parágrafos), assim como o número de argumentos (de três para nove); a estruturação de parágrafos com a utilização de tópico frasal “enevoou-se”, aparecendo em alguns casos, mas de forma menos clara do que na 1ª estação; e, especialmente, a articulação lógica entre as proposições pareceu bem mais confusa.

O que temos no 1º parágrafo da 3ª estação (escrita em novembro de 2018)?

Quanto à organização lógica das proposições, nada se pode obstar à estruturação empreendida por Latife: a rigor, não há “erro lógico”. Além disso, a estudante mantém seu procedimento clássico de enunciar a ideia principal do parágrafo logo no início, o que facilita bastante a compreensão do texto devido à constatação imediata, por parte do leitor, de qual vai ser a linha de argumentação defendida. Um detalhe curioso, porém, é como Latife organiza suas proposições: essa organização ocorre segundo uma estrutura em que não apenas todas as proposições do parágrafo estão semanticamente subordinadas à tese / CfinalA1 / tópico frasal inicial; mas onde há um procedimento de “encaixe”, no qual a falta de coragem e a preguiça – sugeridas no texto de apoio de Kant – estariam no nível mais baixo, levando a outro patamar, e a outro, e a outro, até que, no topo do “edifício argumentativo”, ficasse a proposição inicial (de que estamos na menoridade, em resposta à questão da Fuvest). Vejamos como funciona tal esquema, no quadro que se segue:

Quadro 15: Edifício argumentativo do 1º parágrafo do último texto de Latife Munir

“Cobertura” – CfinalA1 – Vivemos em um mundo mais propenso a se manter na menoridade.
“2º andar” – C3A1 – Baseamo-nos em ideias e vontades manifestadas pelos nossos tutores.
“1º andar” – C2A1 – Evitamos tomar decisões por nós mesmos.
“Térreo” – C1A1 – Atualmente permanecemos em nossa zona de conforto.
“Fundação” – P1A1 – Sofremos de falta de motivação e preguiça.

Percebamos que há apenas uma premissa que assim nomeei, a P1A1, que funciona como uma espécie de fundação do edifício argumentativo do 1º parágrafo; e que, inteligentemente, Latife se absteve de usar como “fundação” uma opinião tirada de sua própria cabeça, recorrendo a Kant, que atribui em seu texto de 1784 a manutenção da humanidade na menoridade à falta de coragem e à preguiça. Trata-se de um procedimento argumentativo eficaz, primeiro, porque a proposta de redação pedia que o vestibulando dialogasse com o texto de apoio (de Kant), o

que Latife faz já na “fundação” de seu edifício argumentativo de 1º parágrafo; segundo, porque, se é possível questionar qualquer premissa de qualquer raciocínio na leitura crítica de um texto, é menos fácil questionar um argumento de autoridade – uma proposição de Kant – do que uma ideia originalmente produzida por uma jovem de 15 anos. Ademais, é um pouco como se Latife dissesse: “não posso garantir que meu raciocínio esteja fundado em bases sólidas: porém, uma eventual falta de solidez deve ser atribuída a Kant e à proposta que me fizeram de dialogar com ele, não a mim”.

Outra atitude inteligente é que, tendo como fundação uma ideia de Kant, Latife montou o raciocínio de seu 1º parágrafo segundo um caminho dedutivo em que cada proposição sustenta a seguinte, como no desenho da casa visto acima. Cada proposição, se funciona como conclusão da anterior (por exemplo, C1A1 é conclusão de P1A1) é, simultaneamente premissa da conclusão seguinte ou mesmo da conclusão final; e essa ligação umbilical entre as proposições, somadas à sua articulação ao texto de Kant, torna a redação bastante sólida (ou, pelo menos, toma emprestado um pouco da solidez da linha argumentativa utilizada pelo filósofo alemão em seu texto de 1784). Sigamos.

P1A2 – Os livros de autoajuda, a bíblia e o *coaching* são exemplos do apoio de tutores.

CfinalA2 – Tomamos decisões pautadas em desejos e opiniões alheias (retomada de C3A1).

P2A2 – Acreditamos, ilusoriamente, que há autoria e assinatura nas decisões que tomamos.

No 2º parágrafo, Latife emprega um recurso que ainda não aparecera nem em sua 1ª nem em sua 2ª estação: “pinça” uma das proposições do 1º parágrafo – o fato de recorrermos a tutores, expresso na C3A1 – , reelabora-a, enunciando que tomamos decisões pautadas em desejos e opiniões alheias (CfinalA2) e usa como ideia central do 2º argumento / 2º parágrafo; isso, ademais, sem recorrer ao tópico frasal que posiciona a proposição principal de um parágrafo logo no início. Sofisticando o procedimento, Latife coloca sua CfinalA2 bem no meio do parágrafo, “ensanduichada” por suas duas premissas (P1A2 e P2A2). Com isso, obtém um efeito coesivo imediato: uma amarração firme entre os dois primeiros argumentos do texto sem que, entretanto, o leitor possa se dar conta facilmente da razão dessa ligação, já que a redatora foge do esquematismo da escrita de texto argumentativo que apresentara em sua 1ª estação e faz uso de um encadeamento de proposições altamente lógico, porém estilisticamente discreto (“ocultando” o tópico central no meio do bloco de texto). Passemos ao 3º parágrafo.

CfinalA3 – Há uma excessiva infantilização, sobretudo de adultos e jovens.

C2A3 – Responsabilidades são adiadas até uma idade avançada.

C3A3 – Em alguns casos, as responsabilidades não são nunca assumidas.

P1A3 – A idade média com a qual jovens adultos saem de casa é de 23 anos para as mulheres e 26 anos para os homens.

C1A3 – Mesmo legalmente maiores de idade, jovens são mantidos sob a tutela de responsáveis.

C4A3 – Jovens adultos são poupados de responsabilidades e do amadurecimento delas decorrente.

Nesse 3º parágrafo, Latife retorna à estrutura de tópico frasal, situando a ideia central do argumento (coincidente com o parágrafo) logo no início; porém, distribui suas proposições não em um procedimento de listagem de premissas que servirão à conclusão final do argumento (como seria mais comum em um parágrafo-padrão convencional), mas recorrendo novamente à estrutura de encaixe apresentada no argumento 1. No 3º argumento, ademais, o caminho dedutivo percorrido pelas proposições é embaralhado: não se ordena CfinalA3, depois C4A3, C3A3, C2A3, C1A3 e P1A3 – o que talvez tornasse o texto um pouco “esquemático” –, mas se usa outra ordem, na qual há um raciocínio claro, mas arquitetonicamente disposto de maneira menos explícita.

Existe ainda um ponto a se destacar: há, como houvera na 2ª estação, alguma redundância nesse 3º argumento: P1A3 e C1A3, por exemplo, configuram quase um raciocínio circular. Temos porém, em C1A3, mais uma vez o procedimento coesivo eficaz já usado para ligar 1º e 2º parágrafo: Latife não apenas constrói seu 3º argumento / parágrafo como desdobramento do 2º como, ao usar o vocábulo “tutela” na C1A3 (do meio do 3º parágrafo), reforça a ligação “umbilical” entre argumentos sem necessariamente colocar o principal “gancho” de ligação deles em início de parágrafo, o que traduz sofisticação e discrição na arquitetura de texto. Passemos à conclusão da redação.

C1A4 – O homem contemporâneo está longe de atingir a maioria

P1A4 – O homem contemporâneo tem preguiça de pensar e se reorientar.

P2A4 – Temos o fatigante desejo de nos mantermos em nossa zona de conforto.

P3A4 – Nossa sociedade sofre de uma “síndrome de Benjamin Button” na qual, mesmo adultos, continuamos bebês.

CfinalA4 – Não temos muito o que esperar a não ser o atraso.

Latife abre o parágrafo de conclusão retomando sua tese. Retoma também, na P1A4 e na P2A4, proposições já enunciadas na introdução; mas vai além da mera reafirmação do que já fora anunciado: constrói uma metáfora na P3A4 (dizendo que nossa sociedade sofre de uma

“síndrome de Benjamin Button”) e enuncia, na CfinalA4, um desdobramento de estarmos distantes da maioria: não termos o que esperar senão o atraso.

Note-se que, no que concerne à arquitetura do parágrafo, se o tomarmos isoladamente, perceberemos que ele parece, a princípio, recorrer à estrutura do parágrafo padrão: na leitura das primeiras linhas, fica-se com a impressão de que C1A4 será o tópico frasal / ideia principal e o que virá à frente serão suas premissas. Ao chegamos à última linha, porém, notamos que a ideia principal vem por último, configurando o “ponto final” da argumentação. Trata-se, mais uma vez, de boa estratégia argumentativa.

Se tomarmos, ainda, o parágrafo final no contexto de toda a redação – o que deve sempre ser feito – a boa impressão se amplia. Isso porque, primeiramente, a retomada de proposições já colocadas reafirma a amarração coesiva do texto; mas não se limita a isso: ao recorrer à metáfora de “Benjamin Button”, Latife repete uma vez mais o procedimento de ligar um parágrafo ao precedente colocando o “gancho principal” dessa ligação não no início, mas no meio do bloco de texto, “ensanduichado” e escondido entre outras proposições. Isso se dá no caso da conclusão pois, como vimos, o 3º argumento / parágrafo trata da infantilização e esta é não apenas retomada, mas reconfigurada metaforicamente na imagem de Benjamin Button. Com sua metáfora, Latife também “vai além” do que já fora dito, acrescentando sentido e força expressiva à argumentação; e reforçando esse “ir além” na última proposição do texto, quando enuncia o triste destino que talvez nos reste ao nos mantermos na menoridade: o atraso.

Vista a arquitetura lógica da última produção de Latife do curso da pesquisa-ação, restamos então concluir a comparação da estruturação dessa 3ª estação àquelas que observáramos na 1ª e na 2ª estação. Nesse 3º momento, Latife parece ter, de alguma maneira, retornado a uma organização bastante lógica de suas proposições e argumentos, traduzindo-a em uma construção sólida de parágrafos coerentemente amarrados. Entendo ter havido, porém, salto qualitativo não apenas da 2ª estação – bem mais “desorganizada” – para a 3ª, mas também da 1ª para a 3ª; isso porque Latife parece ter reequilibrado sua competência de organização lógica do texto em um nível superior de complexidade.

Os indícios dessa hipótese estão, primeiramente, no abandono do esquematismo – correto, porém relativamente “limitado” – de construção de parágrafos segundo um modelo de “parágrafo padrão” da 1ª para a 3ª estação; na superação do esquema básico de três parágrafos (introdução, desenvolvimento e conclusão); na elaboração, na 3ª estação, de uma estrutura de encaixe de proposições na qual essas se ligam e subordinam de maneira bem mais inusitada e sofisticada do que na 1ª estação; no reforço e incremento estilístico das ligações coesivas entre parágrafos, estabelecidas a partir de dispositivos como a citada estratégia de colocação do

principal gancho de ligação entre parágrafos não em seu começo, mais em seu meio, “ensanduichado” entre outras proposições; na observação de uma lógica quase impecável entre as proposições, abandonada na 2ª estação e retomada na 3ª com ainda mais afinco do que havia na 1ª; e enfim, na beleza, clareza e riqueza da estrutura argumentativa montada no texto.

Parece ter havido da parte de Latife, portanto, não um mero deslocamento, mas um verdadeiro percurso com começo, meio, fim e, especialmente, *sentido*. Vejamos como tal percurso pode ter se traduzido no âmbito ideológico.

5.6.2. Leitura ideológica da produção textual de Latife Munir

Em sua 1ª estação, Latife começa enunciando uma espécie de lugar-comum: a importância da educação para a nossa sociedade. Em seguida, porém, atém-se a construir uma tese e explicar brevemente o motivo de sua defesa da escola, o que, atrelando a redação estritamente à proposta e aos textos de apoio, faz com que a redatora consiga fugir da armadilha de reforçar o lugar-comum da importância da educação.

Alguns dos motivos principais levantados por Latife para a sua defesa da escola são a possibilidade de, através dela, colocar-se as crianças e jovens em contato com outras pessoas da mesma faixa etária; e em contato com problemas do mundo real, o que pode ajudá-las a construir não apenas conhecimento acadêmico, mas formas de convivência e conhecimento de mundo.

No 3º e último parágrafo, quando elabora propostas para uma escola que dê conta de fazer o que entende como parte de seu potencial, Latife insiste no contato com a realidade e coloca, entre as prioridades da instituição escolar, o questionamento, o confronto de ideias por meio de debates, a crítica, a dúvida e, enfim, a desconstrução do senso comum; tudo isso tendo em vista, como objetivo último, a promoção de desalienação de nossa sociedade.

Note-se que, na ocasião da escrita desse 1º texto, o curso de redação sequer havia começado e o contato com as categorias hermenêuticas por ele propostas ainda não tinha ocorrido. Isso significa que Latife já trazia, no seu horizonte de valores, a preocupação com a emancipação do ser humano (traduzida no desejo de “desalienação”), com o questionamento e com o senso comum, visto logo de partida como algo a ser combatido. Isso já a colocava, em sua 1ª estação, em um estágio crítico um pouco mais avançado do que aqueles no qual se encontravam seus colegas acompanhados na pesquisa-ação.

Outro elemento que conta a favor da criticidade da 1ª estação de Latife é a articulação lógica de suas proposições, que já vimos. Há também uma identificação – ainda que bastante

elementar – de obstáculos à emancipação humana, assim como a elaboração de ferramentas que – por meio da educação – pudessem favorecer tal emancipação. O que talvez falte um pouco ao texto é a prospecção das bases materiais e ideológicas do problema proposto como tema; assim como uma linha argumentativa mais autocrítica, que explicitasse suas premissas filosóficas.

Ainda assim, pelo que já foi observado, talvez possamos localizar a 1ª estação de Latife no estágio 3 de criticidade. Vejamos como isso evolui na 2ª estação.

Retomando a leitura lógica, podemos colocar os problemas identificados entre as proposições como um obstáculo à criticidade da 2ª estação de Latife. Verifiquemos se há mais alguns.

Primeiramente, o que salta aos olhos é, como também vimos, não apenas a mobilização de repertório empreendida pela aluna como também o recurso a categorias hermenêuticas trabalhadas no curso da pesquisa-ação, tais como a categoria de ideologia. Isso aparece já na introdução, quando, por exemplo, diz que “considerando a inegável natureza ideológica dos veículos midiáticos, a aliança entre a imprensa e as vertentes políticas e econômicas favorece a nossa democracia, uma vez que as ligações sejam claras e diversas, mostrando diferentes versões de um fato” (linhas 6 a 10).

Entretanto, como também percebemos, há um problema lógico aí, já que considerar a natureza ideológica dos veículos nos levaria, provavelmente, a entender que as ligações com interesses políticos e econômicos tende a ser prejudicial à democracia; e que ao invés de terminar essa ideia dizendo que isso ocorre “desde que” as ligações sejam claras e diversas, Latife usa “uma vez que”.

Aqui, posso já declarar minha hipótese de leitura: ela dá conta de que, se no âmbito lógico, a 2ª estação da aluna representa uma desorganização dos esquemas de conhecimento apresentados na 1ª estação, algo similar ocorre no âmbito ideológico. No seu texto do meio do ano letivo, Latife parece muitas vezes tentar conciliar o inconciliável: a existência de interesses econômicos e políticos (que, devido a seu poder de barganha e ao seu íntimo atrelamento à ideologia dominante, fazem da grande mídia uma máquina de informação – ou propaganda – a seu dispor); e essa mesma mídia representando uma ferramenta de desalienação.

Arrisco-me a dizer que, se há no amadurecimento dos esquemas cognitivos, especialmente quando passam por processo de reconfiguração, pontos de recuo, desistência, retorno ou mesmo recusa – como já vimos nas leituras lógicas dos textos de Latife –, algo similar pode ocorrer com a visão política de um(a) aprendiz, que não deve ao final do processo seguir como “certa” alguma visão pré-estabelecida pelo mestre (vide Adorno e a ideia de não ser função da educação “moldar” ninguém), mas, sem dúvida, deve acabar fazendo uso da sua

interação com o que o mestre propôs para ascender a uma visão política mais madura, mais autoral, mais “sua”.

Sugiro então, para observarmos se essa hipótese de leitura tem alguma pertinência no caso de Latife, que atentemos para as contradições, as indecisões, os truncamentos e as ambiguidades; ou seja, para os elementos que deem conta de uma posição discursiva tão instável quanto um momento agudo de transformação pudesse exigir. Sigamos.

Após a contradição do 1º parágrafo, a aluna defende que uma pluralidade de fontes pode permitir aos consumidores de notícias que, “filtrando as informações obtidas, formem uma opinião baseada em diferentes ideais” (linhas 16 e 17). A proposição, a princípio, parece razoável – e talvez até o seja, se tomada isoladamente ou em outro contexto –; mas, se observarmos com mais cuidado, demonstra um problema de raciocínio.

Isso porque, em seu 1º parágrafo, Latife se referiu à “inegável natureza ideológica dos veículos midiáticos” (linhas 6 e 7); ou seja, aplicou à difusão da informação a categoria de ideologia que, atuando como uma espécie de “chip” – vide a imagem de “Men against fire”, já tão referida nesta dissertação –, faz com que qualquer versão de um “fato” seja, invariavelmente, ideologicamente enviesada. Ora, não apenas por isso, mas também pela própria ideologia representar entrave a um julgamento efetivamente “justo” por parte de um consumidor de informação (também embebido em ideologia), como Latife quer que esse tenha capacidade de julgar com criticidade acurada as informações que recebe e formar uma opinião realmente própria?

Repare-se, ainda, no termo que a aluna usa: “filtrar”. Não seria isso, efetivamente, não o que fazemos ao deparar informações, mas o que a própria ideologia faz por nós, funcionando como filtro que, instalado atrás das nossas retinas, enviesa de saída nossa apreensão da realidade? Latife teria incorrido, portanto, em um outro gesto argumentativo questionável: aplicar de forma incabível a categoria de ideologia; e escolher vocabulário (ex.: “filtrar”) que talvez sirva menos à sua argumentação conscientemente planejada do que ao discurso do “não dito” que emana de seu texto.

Em seguida, a aluna desdobra o argumento anterior empregando o exemplo do *impeachment* da ex-presidente Dilma e insistindo na mesma ideia: a partir de diversas fontes de informação, poder-se-ia “formar uma opinião”; parte então para uma explanação sobre a lógica do sistema de trocas entre mídia e interesses políticos e econômicos que, mais do que explicar tal sistema, defende sua razoabilidade: “se não fosse pela ligação da política com a mídia, mesmo que ideologicamente afetada, a informação não chegaria até nós” (linhas 26 a 28). Justificando esse esquema de trocas, a aluna dá então um exemplo – equivocadamente, pois o que é

citado factualmente não ocorre, com partidos políticos comprando diretamente de TVs espaço em suas programações – para reafirmá-lo, dizendo que “essa ligação, além de prover conteúdo, rende economicamente, a ambos os lados” (linhas 34 e 35). Parece então tratar-se de um acordo bom para todos os envolvidos; inclusive para nós, os consumidores da informação.

Chegamos, aí, a um ponto que talvez já comece a nos deixar claro tratar-se, a 2ª estação de Latife, de um momento de recuo em relação às suas capacidades críticas; isso não apenas devido à sua tentativa de conciliação de posições inconciliáveis; mas, sobretudo, se tomarmos pensamento crítico na sua dimensão de crítica da ideologia, a aceitação da aluna dos mecanismos ideológicos de dominação como razoáveis e justificáveis parece significar um passo atrás. Assim, a certa altura do texto, a estudante trata de “desalienação”, mas na prática, o que defende vai no caminho oposto.

Em seguida, Latife passa por um argumento mais uma vez utilitarista – de que é melhor uma mídia ideologicamente afetada porém diversa do que uma mídia controlada pelo Estado, como na Venezuela – e, no parágrafo seguinte, cita um exemplo interessante: o caso da invasão (ou ocupação), por parte do MTST, do triplex atribuído ao ex-presidente Lula no Guarujá; mas, no parágrafo subsequente, faz uma ressalva que, mais do que uma ponderação a ser considerada porém refutada em seguida, coloca toda a linha argumentativa da aluna em cheque: “Em contrapartida, é um consenso que, no Brasil, os grandes veículos de mídia são, ou tendem a ser, de direita, o que dificulta o acesso a outras vertentes políticas e econômicas, podendo gerar, ao contrário do que já foi aqui proposto, a alienação” (linhas 58 a 63). Parece um momento de assunção de uma voz argumentativa diferente; mas que não funciona como ponderação e sim como elemento corrosivo, incluído pela própria redatora, em seu edifício argumentativo. Isso seria, a meu ver, mais um indício do momento de desequilíbrio dos esquemas de conhecimento pelo qual passava Latife.

Em seguida, ela retoma a ideia de que a desalienação é possível caso se parta de duas premissas: que os leitores tenham ciência das origens ideológicas dos veículos acessados e caso optem também por veículos alternativos. Curiosamente, porém, em vez de justapor as suas ideias – ter ciência da ideologia dos veículos e recorrer à mídia alternativa – em pé de igualdade lógica, já que uma coisa não necessariamente depende da outra, a redatora lhes confere uma relação de causalidade, expressa no “para tanto” (linha 67). E depois, ao se referir à mídia alternativa, Latife diz: “como blogs e veículos mais moderados, que analisam os acontecimentos com mais imparcialidade, por mais que seja impossível ser 100% imparcial” (linhas 68 a 71).

Mas não seria a mídia alternativa, exatamente, um espaço propício a posicionamentos mais “radicais” (sejam de direita, sejam de esquerda), já que se trata de *sites* e *blogs* que misturam caráter noticioso e opinião francamente declarada, tendo orçamento muito menor do que o dos grandes veículos e devendo menos satisfações a anunciantes, por exemplo? Pelo menos, é o que se pode concluir de uma visita constante a tais veículos, sejam quais forem as tendências políticas que professem.

E se é a mídia alternativa, como parece defender a própria Latife, um espaço ao qual os consumidores da informação podem recorrer para ter versões alternativas dos fatos representados em notícias e, portanto, “driblar” a ideologia, não estaria essa característica articulada à possibilidade desses veículos se “assumirem” mais de direita ou de esquerda, por exemplo, para, explicitando as premissas ideológicas das quais partem, tornarem o leitor mais consicente a respeito de quais filtros o veículo está usando para construir uma narrativa noticiosa? Isso é o contrário do que se chama de “moderação”; é deixar ao leitor o emprego do próprio senso crítico para, conhecendo a visão política de um e de outro veículo, formar sua própria opinião. Há, portanto, nova contradição na colocação de Latife.

Outro problema aparece na reiteração de ideia semelhante, quando a aluna diz que, por meio dos veículos alternativos (que, notadamente, têm mais liberdade para se assumirem tão “parciais” quanto é, afinal de contas, toda narrativa), podemos nos aproximar da “imparcialidade”. Latife parece querer conciliar a parcialidade assumida dos veículos com a “imparcialidade” que deseja, a consciência do caráter ideológico de qualquer narrativa com o desejo de uma narrativa menos “ideológica”; com isso, por fim, pretende deslocar o senso crítico de onde, em tese, deveria estar – no sujeito que acessa a informação – para onde não podemos garantir que exista (nos próprios veículos de mídia).

Confirma-se assim, de certa maneira, o desejo da aluna de conciliação de concepções excludentes, o que chamarei de “solução de compromisso”, tomando-a como uma formulação que pretende agradar a todos, conciliar todos os interesses conflitantes, mas que, exatamente pelo caráter irrealizável de tal tarefa, é frágil, provisória, estando prestes à supuração das contradições que carrega.

Na conclusão do texto, Latife empreende uma espécie de síntese na qual reafirma a tese conciliatória que pretende fazer jogarem no mesmo time interesses político-econômicos e desalienação, ideologia e crítica; e confirma a “solução de compromisso” à qual acabamos de nos referir. Por esses motivos, entendo que houve recuo da 1ª para a 2ª estação de Latife do ponto de vista crítico, tendo passado a aluna do estágio 3 para o estágio 2. Vejamos se, se alguma maneira, a situação muda na 3ª estação da estudante.

Pode-se constatar tratar-se, essa última produção, de um texto bem mais “pessimista” – para usar uma expressão um pouco vulgarizada – do que seus outros dois trabalhos aqui analisados. Claro que “pessimismo” não é sinônimo de crítica; talvez pensar assim seja simplista e devamos olhar as coisas mais de perto, entendendo que um texto mais crítico não necessariamente é um texto mais “triste”; mas que, muitas vezes, uma abordagem menos edulcorada da realidade – e que busque se distanciar dos exageros voluntariosos e das ilusões, levando em conta os obstáculos reais à superação dos grandes desafios do nosso tempo – pode resultar em argumentações que soem menos confiantes em relação às perspectivas de futuro. Vejamos o caso de Latife.

Na 1ª estação, a aluna demonstrava entender que a escola precisa de mudanças, mas que ainda assim era elemento-chave para o aprendizado e para, como ela mesma escreveu, a “desalienação” da humanidade. Na 2ª estação, como vimos, a escrita pareceu mais invadida pela dimensão do “conflito”: conflito entre interesses político-econômicos e produção “imparcial” da informação, entre ideologia e consumo crítico de notícias. Frente a esse(s) conflito(s), Latife tentou, sem muito sucesso, uma “solução de compromisso”, buscando conciliar elementos muitas vezes inconciliáveis com o aparente intuito de insistir em uma visão de mundo plenamente crente no potencial humano de emancipação.

Na 3ª estação, um ponto de vista bem diferente vem à tona. Já no título, a aluna expressa que o que nos ligaria à maioria seria não um caminho, mas um “descaminho” (linha 1); e na tese, defende que: “vivemos, hoje, em um mundo cada vez mais propenso a manter-se na minoridade. Temos, atualmente, a crescente tendência a permanecer em nossa zona de conforto, devido à falta de coragem e preguiça. Consequentemente, evitamos tomar decisões por nós mesmos, baseando-se, então, em ideias e vontades manifestadas por nossos ‘tutores’” [...]. (Linhas 2 a 7).

Onde está a defesa da capacidade crítica individual – que talvez Latife supusesse inerente a cada um de nós – presente na 2ª estação, aquela habilidade que nos faria elaborar nossa própria opinião deparando diferentes versões noticiosas de um fato? Onde está a imunidade e a resistência que, segundo a visão de mundo expressa na 2ª estação, sem muita dificuldade poderíamos colocar em ação para fazermos frente aos ardis ideológicos? Lendo os parágrafos do último texto de Latife subsequentes ao parágrafo de introdução, talvez possamos nos arriscar a dizer que, na nova posição defendida pela aluna, a capacidade crítica individual teria sucumbido à preguiça, à covardia e à tutoria alheia; e que, em paralelo a isso, tenderíamos cada vez mais a colocar nossos destinos em mãos que não as nossas, iludindo-nos de que nossas escolhas teriam uma “assinatura” (linha 12).

Ou seja: o que na Latife da 2ª estação fazia todo o sentido (a afirmação de seu livre-arbítrio), na da 3ª estação passou à categoria de ilusão, permeando o campo do *não-senso*. Podemos começar a notar então que, independentemente de para onde tenha havido deslocamento, ele ocorreu.

No final do 1º parágrafo, Latife nomeia alguns dos referidos tutores: “Igreja, família, Estado, redes sociais” (linhas 7 e 8); usando, no parágrafo seguinte, os livros de autoajuda, a bíblia e o *coaching* como exemplos de tutoria. Com isso, investe na criticidade do texto, já que identifica possíveis obstáculos à emancipação humana. Note-se ainda que, se o tom da posição central defendida na introdução é de decepção em relação ao desempenho da humanidade frente a seus desafios, nem por isso deixa de aparecer, tanto na tese quanto em todo o texto, a liberdade, a emancipação e a autodeterminação no horizonte de valores da argumentação: eles são, nessa 3ª estação, referências a serem sempre buscadas, ainda que estejamos – enquanto humanidade – nos distanciando delas. Trata-se de mais um indício de criticidade.

Outro ponto a se destacar nesse sentido é o levantamento, feito pela aluna, das possíveis causas da nossa permanência na minoridade: o apego à nossa zona de conforto, a preguiça e a covardia. Pode-se, como já vimos, questionar tais causas; trata-se, no entanto, daquelas levantadas por Kant e não por Latife, o que traduz o diálogo da aluna com o texto de apoio e uma abordagem analítico-interpretativa do problema proposto.

Notemos ainda que, elencando os três exemplos de tutoria, a aluna – propositalmente ou não – cobre três dimensões fundamentais da existência humana: a profissional (para cujo incremento muitos de nós buscamos, na figura dos *coachs*, auxílio para a tomada de decisões e para o incremento de carreiras); a espiritual (que tem no recurso à bíblia uma de suas possibilidades, aliás, cada vez mais recorrentes, haja visto o crescimento das igrejas neopentecostais); e a psíquica (para cujo incremento tentamos, um pouco desesperadamente, buscar auxílio de fórmulas prontas nos livros de autoajuda).

Em seu terceiro parágrafo, Latife trata da infantilização vivida, sobretudo, entre os jovens adultos. Para comprová-lo, usa algumas estatísticas relevantes, entretanto, não cita as fontes do dado, o que o torna menos potente argumentativamente; e no último parágrafo, retoma sua tese, acrescentando-lhe porém, como vimos na leitura lógica do texto, dois elementos: uma metáfora (estarmos vivendo uma “síndrome de Benjamin Button” – linha 27); e uma constatação pessimista que funciona também como projeção de futuro: mesmo adultos, continuarmos sendo bebês que não têm nada a esperar senão o atraso (linhas 28 e 29).

Aqui, podemos retomar uma das categorizações de pensamento crítico adotadas nesta dissertação: um pensamento não apenas de análise e interpretação do que é a realidade, mas do

que ela pode *vir a ser*; e podemos conferir que se, com sua metáfora, Latife diagnostica nosso *estado* (adultos cada vez mais infantilizados), quando projeta como expectativa o atraso passa a imaginar o que tendemos a *nos tornar*. A aluna cumpre assim tarefa essencial da crítica, mesmo que de forma um tanto simplificada ou mesmo fatalista.

Cumpre-nos notar, ainda, que Latife não realiza em seu texto uma prospecção sobre as bases materiais, psicológicas ou sociológicas do fenômeno que aborda; entretanto, que produz em seu texto elementos suficientes para localizá-lo entre os estágios 3 e 4 de criticidade definido no capítulo 3, isso especialmente se lhe acrescentarmos os ganhos lógicos em relação às duas estações precedentes e os ganhos estilísticos, como veremos mais à frente.

Pode-se defender, portanto, ter ficado a 3ª estação de Latife entre o que chamamos de desassujeitamento parcial e desassujeitamento satisfatório tanto do senso comum e da ideologia quanto da palavra do outro-professor. Podemos assim observar ter havido deslocamento das capacidades críticas da aluna, não apenas entre sua 2ª estação; mas também entre a 1ª e a 3ª, que parece ter apresentado não apenas uma retomada das capacidades críticas, mas dessas capacidades em um nível superior de complexidade.

5.6.3. Leitura estilístico-psicanalítica da produção textual de Latife Munir

Retomemos, para uma leitura estilístico-psicanalítica, a 1ª estação de Latife. Salta aos olhos, primeiramente, o caráter afirmativo com que a aluna elabora suas formulações, construindo suas primeiras duas proposições como quem enuncia algo indiscutível: “É fato notório que, hoje, a educação cumpre papel importantíssimo em nossa sociedade, afinal, é através dela que ganhamos conhecimento” (linhas 2 a 5). Em seguida, ao afirmar que a educação é transmitida principalmente pela escola, Latife começa com “como sabemos...” (linha 5). Só depois do “é fato notório” e do “como sabemos” é que enuncia a opinião / tese de que é a favor da escola. Trata-se, porém, de uma conclusão praticamente incontornável, tendo em vista que, se é afirmado com tanta certeza antes a importância da escola, ser contrário a ela configuraria praticamente um crime.

Certeza talvez seja, portanto, a palavra que marque a leitura dessa primeira estação. Alguns problemas, porém, abalam essa construção textual absolutamente afirmativa. Ainda no 1º parágrafo, há um problema estilístico relacionado ao léxico: quando escreve que “a educação é transmitida, em sua grande *maioria*, pela escola”, Latife faz uma escolha lexical equivocada, já que maioria se aplica a elementos contáveis em unidades (como o “*many*” do inglês), o que não é o caso aqui. Um 2º problema, também relacionado ao léxico, aparece quando, depois de

dizer que “a escola promove *sim* a aprendizagem e a justiça” (linhas 10 e 11) – note-se a ênfase no caráter afirmativo devida ao “sim” –, a aluna defende que na escola “se ensina não só as matérias, mas o convívio com pessoas e ideias diversas às suas”. Há pouca precisão na escolha de “diversas”; e quanto ao “suas”, a quem ele se refere? À própria redatora? Ao leitor? Não fica claro.

No parágrafo seguinte, Latife aparentemente contra-argumenta, dizendo que “em muitos colégios a educação é vista somente como o cumprimento de tarefas” (linhas 15 e 16); no entanto, apesar da possibilidade desse trecho ser lido como aberto a outras vozes que não aquela da linha de argumentação principal (o que poderia configurar indício de autoria – vide POSSENTI, 2002), a maneira como a ideia está construída – assim como a imprecisão do “muitos colégios” (quais, por exemplo?) – nos leva a abandonar essa hipótese.

Ao contrário disso, a impressão que vai se construindo na leitura dos parágrafos subsequentes é que a assertividade do discurso, além de não abrir espaço para o atravessamento do texto por outras vozes, literalmente as *bloqueia*. Como outro sinal dessa assertividade, podemos citar o último parágrafo, especialmente dedicado às propostas da redatora para a melhoria da escola e que pode ser considerado menos como um trecho ensaístico e/ou reflexivo do que como um programa fechado de medidas a serem tomadas.

Por isso, a 1ª estação de Latife faz com que emergja, das linhas e entrelinhas, um sujeito que parece negar a própria divisão subjetiva, tanto pela forma como constrói a textualidade quanto pelo “conteúdo” das certezas que proclama. Ao mesmo tempo, penso estar a escrita bem amarrada – talvez até bem demais – apesar das imprecisões cometidas e já aqui citadas. Portanto, acredito que na sua 1ª estação Latife parece já ter superado a 2ª posição subjetiva ao escrever apontada por Riolfi e Magalhães (aquela de um sujeito alienado mas não esmagado pela palavra do outro) e estar a caminho da 3ª, aquela que, apesar de não atingir o brilhantismo ou construir uma metáfora criativa, observa a ética do bem-dizer.

Não obstante, como já poderíamos imaginar, o caminho que levava Latife da 2ª para a 3ª posição subjetiva em sua 1ª estação foi interrompido no meio do percurso, resultando na desconstrução que, como já vimos nas leituras lógica e ideológica, pareceu necessária a uma reconstrução posterior de suas capacidades de escrita. Vejamos como isso se deu objetivamente no nível estilístico-psicanalítico.

A rigor, podemos dizer que os problemas estilísticos da 2ª estação saíram da dimensão lexical – onde se concentravam na 1ª estação – e passaram à dimensão sintática e enunciativa, o que já nos saltou aos olhos na leitura lógica do texto. Os obstáculos formais principais da 2ª estação passaram a ser, portanto, os problemas de coesão e coerência. Sendo mais prejudiciais

à estruturação lógica do texto por comprometer-lhe o sentido geral mais do que as más escolhas lexicais, tais problemas nos dão, como já vimos, a impressão de um todo confuso e contraditório. Além disso, como também vimos, trata-se a 2ª estação de um texto longo, redundante e conceitualmente problemático (como constatamos na leitura que faz da categoria de ideologia, por exemplo).

Por tudo isso, acredito ter havido, na 2ª estação de Latife, um recuo de posição subjetiva (que, na 1ª estação, parecia encontrar-se entre a 2ª e a 3ª posição defendidas por Riolfi e Magalhães). Mas para qual posição? A 2ª? A 1ª?

Note-se que se, na 1ª posição, o que temos é um sujeito esmagado pelos restos metonímicos da palavra do outro e, na 2ª posição, o que há é um sujeito alienado, porém não esmagado, talvez tenhamos dificuldade em enquadrar estritamente Latife em uma dessas duas posições. A rigor, não há, no texto produzido pela aluna no meio do ano letivo, a desconexão e a precariedade que poderiam atrelá-lo à 1ª estação; mas também não há um todo cuja coesão e coerência nos permitam enxergar um sujeito redator alienado, mas não esmagado. Como resolver esse impasse?

Acredito que o que tenhamos, na 2ª estação de Latife, seja a fotografia de um momento de transição em que há uma *substituição do outro* tomado como referência basal para a produção do discurso; que, na 1ª estação, plena de certezas e assertividade, esse outro estava ancorado em determinado lugar simbólico; mas que, ao longo do curso da pesquisa-ação, tal ancoragem foi mudando de lugar (o que aparece exatamente na 2ª estação), algo que se traduz nas incoerências, problemas lógicos ou mesmo na solução de compromisso ideológica apresentada por Latife no seu texto sobre mídia e democracia. Veremos ainda que, na 3ª estação, essa ancoragem parece ter se estabilizado em um outro lugar, traduzindo-se em uma visão de mundo menos otimista, em uma posição enunciativa menos assertiva e em uma abordagem mais crítica – ainda que não plenamente autoral – dos fenômenos propostos como tema de redação. Passemos então à 3ª estação.

Lembremo-nos de que, no capítulo 3 desta dissertação, já fizemos uma leitura da 3ª estação de Latife para utilizá-la como exemplo de texto que, se não se enquadrava de maneira estrita na 4ª posição subjetiva, ao menos se aproximava dela. Retomemos um pouco dessa leitura.

Vimos que, nessa posição subjetiva ao escrever, temos alguém que já tem instalada em si a *falta a ser*, assumindo-se como sujeito dividido (o que não deixa de se traduzir na menor assertividade enunciativa em comparação à da 1ª estação), acarretando no cumprimento da demanda escolar traduzida na adequação plena à proposta de redação (nos âmbitos temáticos e

de gênero), no respeito à norma-padrão, na boa amarração lógica do texto e na ultrapassagem desta no sentido da singularidade.

Observemos que, no caso da 3ª estação de Latife, há raros desvios da norma que possam ser lidos como viciosos; aliado a isso, temos o cumprimento estrito da demanda escolar; e, ainda que o texto não constitua uma singularidade plena nem contenha indícios de autoria gritantes, apresenta marcas estilísticas interessantes especialmente na dimensão lexical (“descaminho” – título; “autoria” – linha 12; “assinatura” – linha 12; “tutela” – linha 20; “poupados” – linha 21; “fatigante” – linha 25; “atraso” – linha 29; entre outros); e na construção da metáfora final, a da “síndrome de Benjamin Button” (linhas 27 a 29).

Por isso, acredito que, ainda que o texto da última estação de Latife não possa ser enquadrado com facilidade na 4ª posição subjetiva defendida por Riolfi e Magalhães (2008 – a de uma subjetividade agenciada em tal grau que permite a construção de uma metáfora criativa), aproxima-se dela; e, sobretudo, que é representativo do deslocamento subjetivo da aluna durante o curso da pesquisa-ação.

Por isso também, discordo da atribuição da corretora da Fuvest do conceito B ao 1º critério de correção, como vemos no quadro 16, que segue, apesar de concordar com a avaliação dos outros dois itens. Trabalhando-se com conceitos (letras), o B atribuído ao texto de Latife não mudaria; mas considero que seria mais justo, por tudo que foi dito na análise acima, que a aluna recebesse um B também no critério 1.

Quadro 16 – Grade de correção da redação final de Latife Munir

Grade de avaliação geral: Dissertação Fuvest						
Conceitos	A (5)	B (4)	C (3)	D (2)	E (1)	F (0)
1. Desenvolvimento do tema e organização do texto dissertativo-argumentativo.	Pleno domínio do texto dissertativo-argumentativo, com entrada temática relevante e capacidade de confronto de diferentes pontos de vista.	Bom domínio da estrutura dissertativa, com entrada temática relevante e configuração de autoria.	Desenvolvimento razoável do tema e/ou do tipo de texto solicitado, com predomínio de argumentos do senso comum.	Desenvolvimento do tema por meio de paráfrases ou simples cópia dos textos motivadores.	Tangenciamento do tema, apresentando apenas um aspecto do tipo de texto solicitado.	Fuga do tema ou não atendimento ao tipo textual.
2. Coerência dos argumentos e articulação das partes do texto.	Evidência plena da tese e articulação argumentativa evidenciando ótimo sentido a serviço da defesa dessa tese, atendendo a um projeto de texto bem estruturado e cumprido.	Articulação consistente de argumentos, evidenciando claro sentido em defesa da tese.	Seleção de argumentos razoável, com conclusões não provenientes dos argumentos previamente expostos e/ou não a serviço de defender a tese proposta.	Articulação precária dos argumentos, sem relação direta com a defesa da tese ou não relacionados entre si.	Simples cópia de elementos da proposta, não apresentando articulação entre os argumentos e/ou com a presença de contradição grave.	O zero nesta competência ocorre apenas se a competência 1 receber nota 0.
3. Correção gramatical e adequação vocabular.	Ótimo domínio da norma urbana de prestígio, com ótima clareza expressiva e raros desvios gramaticais e de convenções de escrita.	Bom domínio da norma urbana de prestígio, com poucos desvios gramaticais e de convenções de escrita.	Razoável domínio da norma urbana de prestígio, com desvios gramaticais e de convenções de escrita.	Precário domínio da norma urbana de prestígio, com muitos desvios gramaticais e de convenções de escrita.	Falta de domínio da norma urbana de prestígio.	O zero nesta competência ocorre apenas se a competência 1 receber nota 0.
CONCEITO FINAL	B					

Enfim, se Latife parece ter passado pela sua 1ª estação escrevendo um texto que poderia ser localizado entre a 2ª e a 3ª posição subjetiva; e se, aparentemente, recuou para a 2ª posição na sua 2ª estação; dá a impressão de ter ascendido a um lugar intermediário entre a 3ª e a 4ª posição em sua 3ª estação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O romance é a forma da virilidade madura: isso significa que a completude de seu mundo, sob a perspectiva objetiva, é uma imperfeição, e em termos da experiência subjetiva uma resignação. O perigo a que está sujeita essa configuração é portanto duplo: [...] convertendo a resignação em angustiante desengano, ou então que a aspiração demasiado intensa de saber a dissonância resolvida, afirmada e abrigada na forma conduza a um fecho precoce [...].

Georg Lukács (2007, p. 71)

Nestas considerações finais, avalio alguns dos resultados obtidos após a leitura de dados realizada no capítulo 5, tentando evitar qualquer “fecho precoce” ou resolução arbitrária de questionamentos surgidos ao longo do percurso de investigação. Começo reavaliando e comparando, de um ponto de observação já um pouco mais afastado, os deslocamentos dos estudantes participantes. Em seguida, verifico em que medida é possível articular tais deslocamentos aos chamados “óculos de ver o que está por trás” utilizados na pesquisa, ou seja, as categorias hermenêuticas e temas geradores de redação empregados no curso aqui referido.

A partir dos dados obtidos, reflito ainda a respeito de como a interferência dos óculos, ocorrida essencialmente no campo temático, incidiu sobre aspectos formais dos textos dos participantes; verifico se as abordagens analítico-interpretativas de fenômenos utilizadas por eles ganharam características próprias ou se mantiveram muito aderidas às categorias hermenêuticas propostas; e, por fim, indico possíveis desdobramentos futuros – meus ou de quem quer que seja – do percurso vivido nesta investigação.

Em que sentido e intensidade ocorreram os deslocamentos

Já constatamos que houve, em maior ou menor medida, deslocamentos nas capacidades de escrita dos participantes da pesquisa-ação; mas que talvez tenha havido uma exceção: Diogo Agostino. Vimos no capítulo 5 que, no caso desse aluno, ocorreu praticamente uma recusa, materializada no tipo de argumento – algumas vezes falacioso – mobilizado desde sua 1ª redação e, especialmente, no tipo de entrada temática que também se repetiu nos três textos que examinamos: fugir da questão proposta, tangenciá-la ou, ainda, propor que no mesmo campo temático talvez houvesse coisa mais importante a se discutir.

Essa “coisa mais importante”, em geral, concernia à visão doutrinária do próprio redator, que não representaria problema se afirmada em resposta estrita ao que fora perguntado nas

propostas de redação, mas que se sobrepunha a elas na forma de desvios de foco traduzidos em: jargões (como na 1ª redação do aluno, na qual ele se afirmava como um defensor das liberdades individuais e citava frase-slogan de Ayn Rand); e opiniões altamente disseminadas na imprensa conservadora (como a condenação aos regimes políticos venezuelano e norte-coreano, presente em um texto do meio do ano letivo).

Não obstante, não significa que nada tenha acontecido com a produção escrita de Diogo antes de sua saída da escola. Isso pois, se em sua 1ª redação, salta aos olhos o caráter afirmativo com que apresentava sua personalidade, opiniões políticas e arqui-inimigo (o Estado e a esquerda, representada, por exemplo, pelos chamados “professores doutrinadores”), no texto acerca do filme “Matemática alternativa” o que temos já é quase uma resignação; não uma chamada ao conflito, mas ao bom senso: “O que importa é que ambos foram extremamente críticos, a escola e o aluno não chegaram a um ponto em que a criticidade já não é mais saudável?” (linhas 20 a 24).

Há também, na produção de Diogo, a tentativa de articular suas preferências políticas aos conteúdos temáticos e conceituais trabalhados no curso da pesquisa-ação; isso ocorre, porém, em uma espécie de “solução de compromisso” – de maneira mais intensa, mas talvez semelhante à que ocorreu com Latife Munir no meio de seu percurso – que acabava, contudo, tornando certas fragilidades argumentativas ainda mais aparentes.

Isso demonstra que, talvez, Diogo estivesse no caminho de passar por uma desconstrução e posterior reconstrução de seus esquemas de conhecimento em um nível superior de complexidade, um pouco como acredito que tenha acontecido com Latife? Difícil de afirmar.

O que podemos arriscar como hipótese acerca da recusa do aluno, recusa essa que se manteve em voga até quase o final de seu percurso na escola, é que, de alguma forma, o curso – provavelmente no que concerne aos seus temas geradores de redação e às categorias hermenêuticas que propôs – entrou em conflito com a visão de mundo que Diogo já trazia pronta. Se o que viria depois seria alguém mais consciente e crítico em sua argumentação escrita – ainda que reafirmando uma posição ultraliberal (o que eu confesso ter desejado que acontecesse, pois um de meus objetivos era ajudar os estudantes a construir argumentações intelectualmente honestas e desejosas de promover diálogo sobre uma base racional e crítica, independentemente da visão política específica que professassem), não sabemos.

Outro caso de aluno que me pareceu deslocar-se pouco, apesar de ter demonstrado algum deslocamento, é, como vimos, o de Francisco Gonzales. Fico na dúvida sobre o que pode, eventualmente, ter prejudicado o seu percurso; arrisco-me, porém, à hipótese de que quanto

maiores os problemas estruturais de escrita trazidos pelos estudantes do Ensino Fundamental, maior lentidão tendem a apresentar seus deslocamentos. Essa hipótese é, de alguma maneira, reforçada pelo percurso de Antonio Zurlini. Diga-se, apenas, que Antonio talvez tenha contado com uma evolução enquanto redator um pouco maior do que a de Francisco, devido, em parte, ao grande interesse que tinha acerca de certas áreas do conhecimento; e, quiçá, pelo seu repertório cultural – ou “enciclopédia” – um pouco mais vasto.

Já Julia Kirchner pareceu-me conjugar, no início de seu percurso, produção textual problemática em alguns pontos a uma postura subjetiva frente à escola que talvez tenha prejudicado o início de sua caminhada. Como eu já disse, a certa altura, contudo, o estabelecimento de vínculos de confiança comigo e com os colegas talvez tenha começado a surtir efeitos positivos a partir de meados do ano. A “fotografia” da aluna no final de seu percurso mostrava já alguém aderido à metodologia e conteúdos que o curso de Redação lhe propunha; fica a dúvida – e o desejo – a respeito da continuidade desse caminho e, sobretudo, se Julia conseguirá passar por uma etapa fundamental: a separação em relação ao discurso do mestre (professor, escola etc.) e a articulação de uma voz própria.

Quanto a Bianca Mendonça, ficou a impressão de ter havido um deslocamento satisfatório e mesmo “belo”, não *apesar* de alguns problemas estruturais de seu último texto, mas inclusive *por causa* deles, já que pareceram demonstrar a mudança sendo “fotografada” no momento em que ocorria. Latife Munir, por sua vez, talvez tenha representado a contraprova daquilo que fora afirmado sobre Francisco e Antonio: alunos que trazem dificuldades estruturais de escrita do Ensino Fundamental terem maior dificuldade e menor velocidade na evolução de suas capacidades redatoras. Isso porque vimos como o percurso de Latife realizou uma rotação completa, saindo de um ponto de organização estável das dimensões de sua escrita argumentativa, desorganizando-a nas três dimensões em que a analisamos no meio do percurso e, depois, reorganizando-as em um nível superior de complexidade, quase como em um movimento em espiral.

A funcionalidade dos óculos de “ver o que está por trás” e sua possível incidência sobre aspectos formais do texto

A leitura de todos esses dados ocorreu, como já sabemos, em três dimensões: uma lógica, uma ideológica e uma estilística-psicanalítica. Já fizemos certo paralelo dessas três dimensões com a noção oriunda semiótica greimasiana chamada muitas vezes de *percurso gerativo de sentido*. Tal noção dá conta de três níveis de leitura – ou mesmo de produção – de um texto: um

nível temático, mais abstrato; um nível intermediário ou estrutural, ligado especialmente a aspectos de coesão e coerência; e um nível figurativo, incluindo-se nele o que, classicamente, era atribuído à estilística (elementos fonéticos, lexicais, sintáticos e discursivos mobilizados pela subjetividade do redator para criar sentido).

Arrisquemo-nos a comparar o nível temático com a dimensão que, nesta dissertação, foi chamada de ideológica (referente ao tipo de ideia defendido nas produções e a como elas mudaram ao longo do ano letivo); a articular o nível estrutural à dimensão lógica de leitura; e atrelar o nível figurativo ao viés estilístico-psicanalítico de análise utilizado nesta dissertação.

Ora, mesmo guardadas as precauções que nos lembrem serem meus três vieses de leitura e os três níveis do *percurso gerativo de sentido* não a mesma coisa, mas clivagens em alguma medida comparáveis, perguntemo-nos: sobre qual ou quais dos três níveis de texto do percurso gerativo teriam incidido meus chamados “óculos de ver o que está por trás”, compostos, por um lado, pelos temas geradores de redação e, por outro, pelas categorias hermenêuticas utilizadas?

Eu diria que, se tomássemos como referência o percurso gerativo de sentido, os óculos teriam atuado, sobretudo, no nível temático ou fundamental (aquele mais ligado ao que é vulgarmente chamado de “conteúdo”). Isso não significa que, no dia a dia das aulas, tenha deixado de haver atuação minha sobre os níveis intermediário e superficial (no sentido de ser aquele que está “na superfície”): esta aconteceu especialmente por meio de intervenções “corpo a corpo” (na prática da sala de aula) sobre os textos dos estudantes e, ainda, por meio do processo de correção e reescrita a partir de minhas indicações (lembrando pela última vez que *todos* os textos apresentados nesta dissertação são primeiras versões – sem, portanto, a minha intervenção –, uma vez que analisar reescritas viria a viciar o processo de leitura dos dados).

Podemos afirmar, contudo, que o trabalho com os óculos de ver o que está por trás, incidindo sobretudo no nível temático, tenha produzido reflexos positivos também nos outros níveis? Eu me arriscaria a dizer que sim, ainda que sem sobrecarregar essa conclusão.

Um dos indícios a balizá-la é o deslocamento realizado pela maioria dos alunos acompanhados – a não ser no caso de Diogo – não apenas na dimensão ideológica, ou seja, no tipo e qualidade crítica das ideias defendidas, mas também nas dimensões lógica e estilístico-psicanalítica. Como ressalva necessária, cabe-nos, porém, perguntar: será que alguma melhora nas capacidades de escrita dos alunos acompanhados não ocorreria quase automaticamente, fosse qual fosse a metodologia utilizada, sendo essa melhora devida mais às minhas intervenções no que concerne à forma do que à minha atuação no conteúdo? Em que medida posso apostar que um dos responsáveis pelos deslocamentos dos alunos também na forma foi o

trabalho sobre os conteúdos – ou seja, as lentes de ver o que está por trás – apresentado nesta dissertação?

É impossível circunscrever estritamente as causalidades. Não tenho como afirmar que incidir no elemento de conteúdo X tenha refletido necessariamente no elemento formal Y; mas posso propor uma hipótese de compreensão dessas complexas interconexões.

Vejam, por exemplo, as produções de Antonio Zurlini e Bianca Mendonça. No texto 1 de Antonio, a afirmatividade de uma opinião a ser defendida sequer existe. O 1º parágrafo do texto diz:

Sabemos que as escolas atuais possuem o dever de ensinar as disciplina escolares aos alunos e para a constituição do indivíduo e para ele próprio, da mesma forma como emerge para a evolução da sociedade. Porém sabemos que a escola nem sempre foi assim. No tempo de nossas avós a escola tinha apenas o dever de disciplinar o aluno, com castigo se necessário, e ensinar as matérias curriculares. (Linhas 4 a 13)

Já no último texto de Antonio, o início é este:

Mesmo parecendo que a humanidade evoluiu muito no decorrer das eras, ainda não saímos do estado de menoridade, pois continuamos cometendo os mesmos erros e ainda somos altamente manipulados. Nos tempos passados, o principal agente que nos prendia a menoridade e ao desesclarecimento era a religião e seus dogmas, hoje o agente é outro, e é chamado de consumismo. (Linhas 3 a 11)

No 2º texto, há opinião, há tese; há, portanto, um sentido a ser seguido pela argumentação; e esse sentido provavelmente favorece não apenas a mobilização de argumentos (atuando no nível do conteúdo) como também facilita sua amarração (atuando no nível formal estrutural) e suas construções enunciativas (referentes aspecto formal figurativo).

Na leitura do percurso de Bianca, vimos que no 1º texto sequer há tese explícita. Já o último texto começa assim:

O homem ainda não conseguiu sair de sua menoridade, já que, em parte, a humanidade continua infantilizada e dependente de tutores. Porém, com o avanço da ciência e o desenvolvimento de técnicas que contribuem para a progressão do conhecimento, a humanidade demonstra que está no caminho da emancipação. (Linhas 3 a 9)

Posso arriscar-me a dizer que é, um pouco, o que acontece também com Julia e Francisco. Há, porém, dois estudantes que talvez funcionem quase como prova principal (Latife)

e contraprova (Diogo) do que digo. Isso porque, no caso de Latife, vimos que já no início do ano letivo sua produção escrita se mostrava bastante adequada à norma-padrão da língua; mas que houve uma piora nesse aspecto no meio do percurso e uma nova melhora no final. Posso perguntar, então: se fosse o trabalho de Redação que interveio em aspectos formais da escrita o único responsável pela melhora dos correspondentes aspectos formais da escrita dos estudantes, por que a escrita de Latife teria sofrido piora no meio do ano? Não seria mais natural que ela se mantivesse no mesmo nível ou mesmo que apenas melhorasse?

Vimos, porém, que a escrita de Latife se desorganizou nos três níveis no meio do ano; e isso é indício – claro, a meu ver – dos três níveis se interpenetrando. Já com Diogo, talvez tenhamos uma contraprova: pois, se sua escrita de deslocou pouco ou nada (devido à já comentada “recusa” do estudante); e esse recusa se deu, provavelmente, por causa da incompatibilidade da visão doutrinária do estudante (um tanto dogmática) com o tipo de abordagem crítica dos fenômenos proposto no curso de Redação; por que não houve melhora sequer no âmbito formal, já que o trabalho sobre a forma do texto também aconteceu normalmente com o aluno? Por que a recusa de Diogo a dialogar com os temas geradores de redação – dos quais fugiu – e com as categorias hermenêuticas propostas – as quais utilizou apenas tangencialmente – bloqueou também a evolução de sua escrita no âmbito formal? Não seria isso indício de que incidir sobre os conteúdos também traz reflexos no âmbito formal?

Tenho a hipótese de que, grosso modo, ter *o que* dizer por meio da escrita influencia positivamente o *como* dizê-lo porque oferece ao estudante um norte, um *sentido* desejado; e que esse sentido, ainda que não esteja plenamente pronto na cabeça do redator antes do ato concreto da escrita, facilita-lhe a criação de um projeto de texto, a mobilização de repertório, uma amarração lógica de proposições e mesmo o recurso a escolhas estilísticas que gerem efeitos positivos sobre o trabalho final. Fica difícil de circunscrever, estritamente, o que influencia o quê, ou seja, em que medida elementos de conteúdos utilizados em um curso de Redação incidem positivamente sobre a forma dos textos; mas é menos difícil identificar que o trabalho sobre os conteúdos favorece a criação de um círculo virtuoso que ajuda cada aluno a acessar seu *trabalho da escrita* (RIOLFI, 2003).

Caminhos próprios dos alunos ou caminho do professor?

Mas cada aluno apareceu, no que analisamos, percorrendo caminhos analítico-interpretativos que em algum momento se distanciaram daqueles propostos por mim enquanto professor ou se mantiveram aderidos até o final do processo? Lembremo-nos de que, na

introdução desta dissertação, afirmei que ao oferecer aos estudantes “lentes” para que percebessem nexos em meio à confusão, falta de sentido e velocidade do nosso tempo, tinha como objetivo não lhes doar um sentido meu, mas ajudar-lhes a (escre)ver sentidos próprios, ainda que menos baseados na *doxa* do que na *epistème*.

Isso ocorreu? Dificilmente, já que dos seis alunos acompanhados, todos – menos Diogo – mostravam, ao final do curso, modelos de interpretação dos fenômenos propostos como temas de redação ainda muito colados às categorias hermenêuticas utilizadas. Assim, se o próprio percurso de constituição de uma *posição subjetiva ao escrever* (RIOLFI; MAGALHÃES, 2008) leva de uma *alienação* à palavra do Outro (encarnado, por exemplo, na figura do professor) à assunção de um sujeito capaz de dizer em nome próprio, talvez não tenhamos tido tempo de observar o final do processo.

Lembre-mos, entretanto, de inserir o curso da pesquisa-ação no contexto de 1ª série de Ensino Médio, que ainda guarda dois anos a serem percorridos pelos estudantes; que, nesse ciclo de finalização da educação básica, pode haver a criação de um discurso próprio por parte deles; e que temos aí um possível desdobramento desta pesquisa: acompanhar os alunos por mais tempo e ver que formas o processo toma depois desta 1ª etapa. As avaliações de uma corretora da Fuvest, que atribuiu aos textos finais de todos os alunos participantes os conceitos C e B também demonstram que, apesar de não ter sido a preparação para os vestibulares um dos objetivos primordiais do curso, o início do caminho a ser percorrido pelos estudantes para o enfrentamento de quaisquer temas de redação argumentativa já aconteceu.

Objetivos cumpridos? Para onde seguir?

Tudo que foi dito acima refere-se especialmente ao objetivo geral – e “hodológico” – desta investigação: observar deslocamentos. Cabe, agora, refletir a respeito dos objetivos específicos. Foram cumpridos?

Penso que um deles, a prospecção de recorrências e padrões em material didático de língua portuguesa e em exames vestibulares, foi bem-sucedida, guardadas certas limitações. Quanto aos outros dois – desenvolvimento de ferramentas para estimular a criticidade na escrita de estudantes de Ensino Médio e elaboração de critérios para verificar deslocamentos na escrita de adolescentes –, creio que ficará a cargo de meus colegas professores de português responderem.

Que esta pesquisa possa ser continuada por outros ou por mim a partir das bases aqui lançadas também é um desejo; ao qual acrescento outro, aproveitando-me da palavra “base”:

minha vontade de investigar processos de ensino-aprendizagem de língua materna utilizadas em etapas da escolaridade anteriores ao Ensino Médio. Isso porque, como vimos nos exemplos de Antonio e Francisco, obstáculos de escrita trazidos pelos estudantes do Ensino Fundamental muitas vezes dificultam seu desenvolvimento no ciclo escolar seguinte, quando os objetivos já são outros; e talvez fosse auspiciosa uma visada teórica que buscasse compreender o funcionamento de uma eventual articulação de conteúdos, procedimentos e uma temporalidade mais extensa – possíveis no Ensino Fundamental – aos objetivos e princípios do Ensino Médio. Talvez se faça necessário, portanto, um *go back to basics*.

Além disso, se nesta dissertação pudemos observar como o trabalho com conteúdos – as categorias hermenêuticas e os temas geradores de redação – pode incidir positivamente sobre aspectos formais, talvez uma reflexão mais estrita acerca dessa dimensão formal pudesse, de alguma maneira, “completar” a investigação aqui apresentada. No entanto, isso não necessariamente precisa ser feito por mim.

Finalizo aqui este trabalho lembrando-me do – já citado – livro de Careri (2013) a respeito da caminhada como ato não apenas de contemplação, mas também de criação. Em vários pontos de seu livro, Careri trata dos menires, grandes blocos de pedra colocados na selva desde a pré-história por viajantes que desejavam deixar nos territórios marcas da sua presença, além de estabelecer algum tipo de comunicação com eventuais outros viajantes. Esta dissertação talvez represente um desses blocos. E se neles aparecia inscrito, muitas vezes, o Ka⁵² (símbolo da eterna errância), nada mais adequado do que outros errantes conseguindo, neste meu trabalho acerca dos percursos, estímulo para continuar errando.

⁵² O Ka, símbolo oriundo do neolítico representado por um par de braços voltados para cima e inclusive fixado na antiguidade por hieróglifo egípcio, dá conta do princípio presente em homens e deuses que garante sua permanência, mas, sobretudo, seus deslocamentos.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernardete; PONTARA, Marcela. **Português**. Contexto, interlocução e sentido. Volume 1. São Paulo: Moderna, 2008.
- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ACERVO DO JORNAL O ESTADO DE SÃO PAULO - Propostas de redação da Fuvest desde 1977. Disponível em: <<https://acervo.estadao.com.br/noticias/acervo,veja-todas-as-redacoes-da-fuvest-desde-1-vestibular,12575,0.htm>>. Acesso em: 20 agosto 2018.
- ADORNO, Theodor W. **Emancipação e educação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- ADORNO, Theodor W. Conceito de Iluminismo. In: BENJAMIN, HORKHEIMER, ADORNO, HABERMAS. **Textos escolhidos**. Traduções de José Lino Grünnewald et al. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 89-116.
- ALMEIDA, Djanira S. **A produção de textos no ensino superior – uma proposta interdisciplinar de ensino de redação para o 1º Ano da Graduação**. 2000. Tese (Doutorado em Letras - Filologia e Linguística portuguesa) - Universidade Estadual Paulista, Assis: 2000. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102478/almeida_ds_dr_assis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 dez. 2017.
- ALTERNATIVE Math. Direção: David Maddox. 9min06seg. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Zh3Yz3PiXZw>>. Acesso em: 08/07/2018.
- ARANHA, Maria Lúcia de A.; MARTINS, Maria Helena P. **Filosofando**. São Paulo: Moderna, 1993.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARRETO, Ricardo Gonçalves (Org.). **Ser Protagonista**. São Paulo: SM, 2010.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do discurso. Fundamentos semióticos**. São Paulo: Humanitas, 2002.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Estudos do discurso. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à Linguística**, v. II. Princípios de análise. São Paulo: Contexto, 2008, p. 187-219.

BBC. 200 países, 200 anos, 4 minutos (Hans Rosling e BBC). Duração: 4min45seg. Youtube. 21 de fevereiro de 2011. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=fJ6y8ZJMoqM>>. Acesso em: 14/10/2018.

BEZERRA, Iray Almeida. **As teorias argumentativas subjacentes em propostas de produção de textos em livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/16652>>. Acesso em: 02 dez. 2017.

BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural e O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 73-79.

BRASIL, Angela M. A. **Tem que escrever? Para quê? Representações sociais sobre a escrita em uma comunidade escolar**. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, 2010. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3121>. Acesso em: 02 dez. 2017.

BRASIL – Presidência da República – Casa Civil. **Lei No 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL-MEC/SEB. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas Tecnologias (v. 3). Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL-MEC/SEMT. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Bases Legais**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000a.

BRASIL-MEC/SEMT. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000b.

BRASIL-MEC/SEMT. **PCN+ - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

BRASIL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – INEP. **Matriz de referência – ENEM**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_ene_m.pdf>. Acesso em: 09 agosto 2018.

BUTLER, Judith. O que é a crítica? Um ensaio sobre a virtude de Foucault. Tradução de Gustavo Hessmann Dalaqua. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, n. 22, p. 159-179, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/59447>>. Acesso em: 05 set. 2018.

CALKINS, Lucy. **A Arte de ensinar a escrever**. O desenvolvimento do discurso escrito. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CAMPEDELLI, Samira Yousseff. **Literatura, História e Texto (3 volumes)**. São Paulo: Saraiva, 2007.

CANDIDO, Antonio. **Formação da Literatura Brasileira**. Rio de Janeiro: Itatiaia, 1997.

CARERI, Francesco. **Walkscapes**. O Caminhar como prática estética. São Paulo: GG, 2013.

CARVALHO, J. S. F. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CASTRO, Gabriela. Pensamento crítico é filosofia. In: VIEIRA, Rui; TENREIRO-VIEIRA, Celina; SÁ-CHAVES, Idália; MACHADO, Celeste (orgs.). **Pensamento Crítico na Educação: Perspectivas atuais no panorama internacional**. Editora da Universidade de Aveiro: 2014, p. 25-28.

Cazuza - Ideologia (Letra e Música) Clipe Oficial HD. Youtube. 23 de fevereiro de 2016. Duração: 4min14 seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OQM9mWko7_g>. Acesso em: 05/04/2018.

Criacionismo - Arquitetura da natureza Parte 1. Duração: 10min03seg. Youtube. 11 de julho de 2008. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jrBeG90OzAs>>. Acesso em: 10/02/2018.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. Volume único. Ensino Médio. 3ª edição. São Paulo: Atual Editora, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Filosofia**. São Paulo: Ática, 2013.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 2009.

COLL, César et al. **O Construtivismo na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1996.

COTRIM, Gilberto. **Filosofia temática**. São Paulo: Saraiva, 2008.

CUNHA, José Auri. **Iniciação à investigação filosófica**. Um convite ao filosofar. Campinas: Alínea, 2009.

DA SERVIDÃO Moderna. Direção: Jean-François Brient. Duração: 52min19seg. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xAVYFYMFaAg>>. Acesso em: 14/10/2018.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO (1789). Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/direitos-humanos/declar_dir_homem_cidadao.pdf>. Acesso em: 11/10/2018.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (1948). Disponível em: <http://www.mp.go.gov.br/porta1web/hp/7/docs/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf>. Acesso em: 11/10/2018.

DICIONÁRIO MICHAELIS ONLINE. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em: 20/12/2018.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DOLZ, Joaquim (Org.); SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DUFOUR, Dany-Robert. **A Arte de reduzir as cabeças**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

DURÃO, Heloíse J. S. **Motivação para produzir textos na escola**: elaboração de instrumento avaliativo. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina: 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000167949>>. Acesso em: 02/12/2017.

DUNKER, Christian. Falando nisso. **Canal de Youtube**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCF6VjYfikYP2vfUx3c6GvVw>>. Acesso em: 10/09/2018.

DUNKER, Christian; SAFATLE, Vladimir. Inconsciente. Duração: 30min04seg. **Youtube**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Rq0JlMnqx1U&t=167s>>. Acesso em: 10/09/2018.

DUVIVIER, Gregório. O País e o Armário. **Folha de São Paulo**, 25/08/2014. Ilustrada. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/gregoriioduvivier/2014/08/1505356-o-pais-e-o-armario.shtml>>. Acesso em: 08/10/2017.

ELIA, Luciano. **O conceito de sujeito**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

ENNIS, R. A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In: BARON, J. B; STERNBERG, R. J (Eds.). **Series of books in psychology**. Teaching thinking skills: Theory and practice. New York, W H Freeman / Times Books / Henry Holt & Co, 1985, p. 9-26.

ENNIS, Robert. Critical Thinking Assessment. **Theory Into Practice**, V. 32, No 3, Teaching for Higher Order Thinking (Summer, 1993), p. 179-186. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1476699?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 15/12/2017.

ENNIS, R.; MILLMAN, J. **Cornell critical thinking test, level X**. Pacific Grove: Midwest Publications, 1985.

ETAPA. Redação Fuvest 2017. Disponível em:

<https://www.etapa.com.br/etaparesolve/etaparesolve/2017/Fuvest/2Fase_278/correcao/redacao/11.pdf>. Acesso em: 21/06/2019.

FARACO, Carlos Emílio. MOURA, Francisco Marto. **Língua e literatura**. Volume 1 – 2º grau. 17ª edição. São Paulo: Ática, 1999.

FERREIRA, Alessandra. **Leitura e produção de textos no ensino médio: da estaticidade conservadora ao dinamismo de uma proposta dialógica**. 2015. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2015. Disponível em:

<http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_ee939a703c67947add287dd83c528f88>. Acesso em: 02/12/2017.

FIENNES, Sophie. **Guia Pervertido da Ideologia**. (Direção). Duração: 134 min. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=CMRM_bfCBig&list=PLod6sJU7EkzoUKPgzTZB0AC09pkn40UIZ>. Acesso em: 18/06/2018.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto: 2015.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto**. Leitura e redação. São Paulo: Ática, 1999.

FINK, Bruce. **O Sujeito laciano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? **Bulletin de la Société Française de Philosophie**, 63 ano, nº 3, p. 73-104, julho-setembro de 1969.

FOUCAULT, Michel . Qu'est-ce que la critique?, 1990, Critique et Aufklärung. **Bulletin de la Société française de philosophie**, V. 82, nº 2, p. 35 - 63, avr/juin 1990 (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). Tradução de Gabriela Lafetá Borges. Disponível em: <<http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/critica.pdf>>. Acesso em: 10/09/2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. Ensinar-aprender, Leitura do mundo – leitura da palavra. Primeira parte. In: FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1994, p. 27-38.

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. In: **Obras completas**, v. XIII. Tradução de Órizon Carneiro Muniz, 1969, p. 285-288.

FREUD, Sigmund. Conferência XXXV: A Questão de uma *Weltanschauung*. In: **Obras completas**, v. XXII. Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise e outros trabalhos (1932-1936). Rio de Janeiro: Imago, p. 106-123. Disponível em: <<http://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/01/freud-sigmund-obras-completas-imago-vol-22-1932-1936.pdf>>. Acesso em: 05/10/2017.

FREUD, Sigmund. Os chistes e sua relação com o inconsciente (1905a). **Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, v. VIII. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FREUD, Sigmund. O humor [1927]. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas**, v. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FREUD, Sigmund. Prefácio à “Juventude desorientada” de Aichhorn. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Completas**, v. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1980 (original de 1925).

FREUD, Sigmund. Uma dificuldade no caminho da psicanálise (1917). In: **Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud**, v. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GALILEU. Direção: Joseph Losey. Duração: 145 min. 1DVD. Versátil Home Video: 2013.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. Aprenda a escrever, aprendendo a pensar. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Palavra e verdade**. Na filosofia antiga e na psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **Introdução à Filosofia**. Barueri: Manole, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GUIRAUD, Pierre. **A Estilística**. Tradução de Miguel Maillat. São Paulo: Mestre Jou, 1978.

HADJI, Charles. **Ajudar os alunos a fazer a autorregulação de sua aprendizagem: por quê? Como? (Visando um ensino com orientação construtivista)**. Trad. Laura Pereira. Pinhais: Melo, 2011.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: ADORNO, Benjamin Horkheimer. **Habermas – textos escolhidos**. Traduções de José Lino Grünnewald et al. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 117-154.

HORKHEIMER, Max. Filosofia e teoria crítica. In: ADORNO, Benjamin Horkheimer. **Habermas – textos escolhidos**. Traduções de José Lino Grünnewald et al. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 155-161.

ILHA das Flores. Direção: Jorge Furtado. Duração: 10 min 27 seg. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KAzhAXjUG28>>. Acesso em: 04/03/2018.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

JORDAN, Peter. A prova definitiva de que a terra é plana feita por Peter Jordan. Duração: 2min25seg. **Youtube**. 20 de agosto de 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bsPKWhHLld4>>. Acesso em: 10/02/2018.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é Esclarecimento? **Textos seletos**. Ed. bilingue. Trad. de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1974, p. 100-117.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud**. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis: Vozes, 1992.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e Ilusão (Psico)Pedagógica**. Escritos de educação e psicanálise. Petrópolis: Vozes, 1999.

LAPLANCHE, Jean. PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário de psicanálise**. Tradução: Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

LEMOES, Cláudia T. G. de. Redações no vestibular: algumas estratégias. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 23, p. 61-71, 1977.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LERNER, Delia; PIZANI, Alicia. **A Aprendizagem da Língua Escrita na Escola**. Reflexões Sobre a Proposta Pedagógica Construtivista. Tradução de Jussara Halbert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LIMA, Salette de Almeida Moraes. **Produção escrita e contextualização**: reflexões sobre propostas de redação para o Ensino Médio. 2011. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2011, Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PSP_2b65b20f51f5df29ea418919eb7a36fe>. Acesso em: 02/12/2017.

LUKÁCS, Georg. **A Teoria do Romance**. Tradução de José Marcos M. de Macedo. São Paulo: Editora 34, 2007.

MAAR, Wolfgang Leo. Educação Crítica, Formação Cultural e Emancipação Política na Escola de Frankfurt. In: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria crítica e educação. A questão da formação cultural na escola de Frankfurt**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 59-81.

MARTINS, Nilce Sant'anna. **Introdução à estilística**. São Paulo: EDUSP, 1989.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl. **Textos 3**. São Paulo: Edições Sociais, 1977.

MEN against fire. Direção: Jakob Verbruggen. 60 min. In: BLACK Mirror. Netflix: 2016.

MENDOZA, Miguel A. G. Debates históricos y filosóficos em la enseñanza de los temas socialmente controvertidos. **Praxis & Saber**, v. 7, nº 13, jan./june, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592016000100002>. Acesso em: 12/12/2017.

MONTEIRO, José Lemos. **A Estilística**. Manual de análise e criação do estilo literário. Petrópolis: Vozes, 2005.

NICOLA, José de. **Língua, literatura e produção de textos**. (3 volumes) São Paulo: Scipione, 2009.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

O MERCADO de notícias. Direção: Jorge Furtado. 98 min. 1DVD. Espaço filmes: 2014.

O RISO dos outros. Direção: Pedro Arantes. Duração: 51min36seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uVyKY_qgd54>. Acesso em: 12/08/2018.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Entre Duas Lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999a.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, Artmed, 1999b.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, nº 01, p.105-124, jan. 2002.

PRESTES, Nadja Hermann. A razão, a Teoria Crítica e a Educação. In: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria Crítica e Educação. A questão da formação cultural na escola de Frankfurt**. Petrópolis, Vozes, 1995. p. 83-101.

PUCCI, Bruno (Org.). Teoria Crítica e Educação. In: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria Crítica e Educação. A questão da formação cultural na escola de Frankfurt**. Petrópolis, Vozes, 1995, p. 11-58.

RAND, Ayn. **America's persecuted minority: big business**. Nova York: Nathaniel Branden Institute, 1962.

REZENDE, Antonio (Org.). **Curso de filosofia**. Para professores e alunos dos cursos do ensino médio e de graduação. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

RIOLFI, Cláudia Rosa. **A Língua Espreada**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

RIOLFI, Cláudia Rosa. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. **Leitura, Teoria & Prática - Revista da Associação de Leitura do Brasil**, Campinas, v. 40, p. 47-51, 2003.

RIOLFI, Claudia Rosa; MAGALHÃES, Mical de Melo Marcelino. Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever. **Estilos clin.**, São Paulo, v.13, n. 24, p. 98-121, 2008.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Crise na linguagem: a redação no vestibular.** São Paulo: Mestre Jou, 1981.

ROUANET, Sérgio Paulo. **Teoria crítica e psicanálise.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

ROUDINESCO, Elizabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise.** Tradução de Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redação na escola?** São Paulo: Contexto, 2011.

SAFATLE, Vladimir. **Café Filosófico.** Freud hoje: repensar a liberdade depois do inconsciente. Duração: 50min52seg. Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AWzdIDozCyY>>. Acesso em: 10/09/2018. da-dominacao-pessoal/#_ftn1>. Acesso em: 10/07/2017.

SAVIAN FILHO, Juvenal. **Argumentação: a ferramenta do filosofar.** São Paulo: Martins Fontes, 2015.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, Ideologia e Contra-ideologia.** São Paulo: EPU, 1986.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia.** São Paulo: Cortez, 1993.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Formação política do adolescente no ensino médio: a contribuição da Filosofia. **Proposições**, v. 21, nº1. Campinas: Janeiro/Abril de 2010, p. 57-74. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072010000100005&lang=pt>. Acesso em: 15/12/2017.

SOUZA, Jovelina M. R. As origens da noção de poiésis. **Revista Hypnos**, ano 13, nº 19, 2º sem. de 2007, p. 85-96.

SOUZA, Sonia Maria R. **Um outro olhar.** Filosofia. São Paulo: FTD, 1995.

TED. Hans e Ola Rosling: Como não ser ignorante sobre o mundo. Duração: 19min09seg. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Sm5xF-UYgdg>>. Acesso em: 14/10/2018.

TERRA, Ernani; NICOLA, José de. **Português.** Língua, literatura e produção de textos. Volume 1. São Paulo: Scipione, 2003.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://pesquisaemeducaoufrgs.pbworks.com/w/file/81004715/pesquisa%20a%C3%A7%C3%A3o%20metodologia.pdf>>. Acesso em: 10/08/2017

VELASCO, Patrícia Del Nero. **Educando para a argumentação**. Contribuições do ensino da lógica. São Paulo: Autêntica, 2010.

VELASCO, Patrícia Del Nero. Argumentação, Pensamento Crítico e Ensino de Filosofia: (im)precisões conceituais. In: CARVALHO, Marcelo; BENEDITO DE ALMEIDA JR, José. **Filosofia e Ensinar Filosofia**. Coleção XVI Encontro ANPOF: ANPOF, 2015, p. 224-236.

WATSON, Goodwin; GLASER, Edwin. **Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal**. UK Edition. Londres: Pearson Assessmen, 2002.

WESTON, Anthony. **A construção do argumento**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ZIMERMAN, David E. **Vocabulário contemporâneo de psicanálise**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ŽIŽEK, Slavoj. Capital fictício e o retorno da dominação pessoal. In: Blog da Boitempo. Disponível em <https://blogdaboitempo.com.br/2017/07/03/zizek-capital-ficticio-e-o-retorno-da-dominacao-pessoal/#_ftn1>. Acesso em: 10/07/2017.

ŽIŽEK, Slavoj. **O Sujeito incômodo**. O centro ausente da ontologia política. São Paulo: Boitempo, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Planejamento detalhado do curso⁵³

AULAS 1 a 3
Módulo: 1
Tema gerador: A ciência contra o senso comum
Categoria hermenêutica utilizada: nenhuma
Categoria filosófica auxiliar: nenhuma
Gênero textual: comentário argumentativo
<p>Conteúdo das aulas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - apresentação do curso; - aula expositiva sobre princípios da argumentação, sua gênese e alguns tipos principais de argumentos e falácias argumentativas; - leitura da coluna “O País e o Armário” (Gregório Duvivier); - leitura de alguns comentários realizados por leitores e publicados eletronicamente sobre texto de Duvivier; - destrinchamento de alguns dos procedimentos argumentativos utilizados informalmente nos comentários de leitores; - proposta de redação: realização de dois comentários curtos (de no máximo meia página), que obedeçam a características do gênero e certos princípios argumentativos expostos pelo professor; - devolução de textos corrigidos; - explicação sobre os critérios de correção; - reescrita de textos corrigidos.
<p>Principais operações de linguagem exercitadas*:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>argumentar</i> (tomada no sentido de sustentar, refutar ou avaliar pontos de vista, em geral com a intenção consciente de julgar e persuadir). <p>* segundo nomenclatura de Schneuwly e Dolz, op. cit.</p>
<p>Principais objetivos de aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - que os alunos possam <i>reconhecer</i> a utilização de alguns argumentos e falácias argumentativas e <i>aplicar</i> argumentos e falácias segundo orientações dadas pelo professor; - que possam <i>conceituar</i> o que é um argumento e o que é uma falácia argumentativa, <i>identificar</i> alguns tipos de argumentos e <i>avaliar</i> sua pertinência e aplicabilidade; - que possam <i>aplicar</i> argumentos e falácias segundo orientações dadas pelo professor; - que <i>compreendam</i> as marcas de correção utilizadas pelo professor; <i>reconheçam</i> em seus próprios textos a pertinência de utilização das marcas, <i>corrijam</i> seus textos a partir do reconhecimento de seus problemas textuais e comecem a <i>desenvolver</i> uma visão crítica sobre os próprios obstáculos na produção escrita.
Instrumentos de avaliação: correção da produção de cada aluno pelo professor.

⁵³ Devo lembrar que este planejamento foi construído antes do curso da pesquisa-ação ter sido colocado em prática. Durante o andamento das aulas algumas alterações e adaptações ocorreram.

AULAS 4 a 6
Módulo: 1
Tema gerador: A ciência contra o senso comum
Categorias hermenêuticas utilizadas: <i>ciência e senso comum</i>
Gênero textual: paráfrase
Conteúdo das aulas: <ul style="list-style-type: none"> - leitura de texto teórico sobre as categoria filosóficas de senso comum e ciência; - exposição do professor sobre o gênero textual “paráfrase”; - realização – pelos alunos – de paráfrase do texto teórico lido; - escaneamento e discussão de algumas produções dos alunos para leitura em sala; - exposição dos critérios de correção pelo professor e correção coletiva (no telão) de algumas produções de alunos; - leitura de texto teórico sobre a categoria filosófica de ciência; - realização dos mesmos procedimentos de paráfrase acerca da categoria de senso comum;
Principais operações de linguagem exercitadas: <ul style="list-style-type: none"> - <i>resumir / sintetizar</i> (tomadas no sentidos de levantamento dos conceitos, argumentos e exemplos principais do texto lido).
Principais objetivos de aprendizagem: que os alunos possam identificar as ideias centrais utilizadas pelo autor, <i>reconhecer</i> os conceitos e exemplos usados, <i>hierarquizá-las e sintetizá-las</i> em texto.
Instrumentos de avaliação: correção da produção de cada aluno pelo professor.
AULAS 7 a 10
Módulo: 1
Tema gerador: A ciência contra o senso comum
Categorias hermenêuticas utilizadas: <i>ciência e senso comum</i>
Gênero textual: comentário argumentativo
Conteúdo das aulas: <ul style="list-style-type: none"> - reescrita dos comentários de internet acerca do texto de Duvivier avaliados com conceito C ou inferior; - exposição do professor de conteúdos encontrados na internet sobre o terraplanismo e o criacionismo; - discussão com os alunos procurando a articulação dos subtemas terraplanismo e criacionismo às categorias filosóficas de senso comum e ciência; - realização, pelos alunos, de comentário de internet acerca de questão proposta pelo professor envolvendo o terraplanismo, o criacionismo e as categorias filosóficas trabalhadas; - compartilhamento de textos (no telão) e comentários das salas sobre eles; - devolução dos textos corrigidos, com eventuais reescritas.
Principais operações de linguagem exercitadas: <ul style="list-style-type: none"> - <i>argumentar</i>
Principais objetivos de aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> - que os alunos <i>compreendam</i> as categorias de ciência e senso comum; - que os alunos possam <i>reelaborar</i> suas estratégias argumentativas a partir da utilização das categorias filosóficas.

Instrumentos de avaliação: correção da produção de cada aluno pelo professor.
AULAS 11 a 14
Módulo: 2
Tema gerador: Intolerância
Categorias hermenêuticas utilizadas: <i>ciência e senso comum</i>
Gênero textual: resenha crítica de filme
<p>Conteúdo das aulas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - exposição do professor sobre o gênero “resenha crítica”; - exemplificação de resenha crítica; - exibição do curta-metragem “Ilha das Flores” - escrita, pelos alunos, de resenha crítica sobre esse curta-metragem; - exibição do longa-metragem “Galileu”; - discussão sobre o filme com as salas; - realização, pelos alunos, de resenha crítica de “Galileu”; - leitura de algumas resenhas produzidas no telão, com correção coletiva; - devolução de resenhas corrigidas pelo professor; - eventuais reescritas de resenhas avaliadas com C ou menos.
<p>Principais operações de linguagem exercitadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>relatar</i> (tomada como representação discursiva de experiências vividas e/ou observadas); - <i>descrever</i> (tomada no sentido de relato de características de seres ou espaços em determinado momento, ou seja, sem progressão temporal – o que já configuraria a narração).
<p>Principais objetivos de aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - que os alunos <i>reconheçam</i> características do gênero “resenha crítica”, na teoria e na prática; - que <i>apliquem</i> as características do gênero aos seus próprios textos, adicionando os conhecimentos adquiridos a outros já construídos em momentos anteriores do curso; - que <i>entendam</i> os critérios de avaliação de uma resenha crítica de filme e <i>identifiquem</i> o que diferencia a estrutura de uma boa resenha crítica de uma ruim, em vários âmbitos.
Instrumentos de avaliação: correção da produção de cada aluno pelo professor.
AULAS 15 a 18
Módulo: 2
Tema gerador: Intolerância
Categoria hermenêutica utilizada: <i>ideologia</i>
Gêneros textuais: paráfrase e resenha crítica
<p>Conteúdo das aulas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - exposição do professor sobre a categoria de ideologia; - exibição de trecho do filme “Guia pervertido da ideologia”; - leitura de texto teórico sobre a categoria filosófica de ideologia; - paráfrase do texto; - exibição do episódio “Men against fire”, da série <i>Black Mirror</i>; - realização de resenha crítica sobre o episódio.
<p>Principais operações de linguagem exercitadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>resumir / sintetizar</i>; - <i>relatar</i>;

- *descrever*.

Principais objetivos de aprendizagem:

- que os alunos *compreendam* a categoria de ideologia;
- que comecem a articulá-la à análise e interpretação de produtos culturais.

Instrumentos de avaliação:

correção da produção de cada aluno pelo professor.

AULAS 19 e 20

Módulo: 2

Tema gerador: Intolerância

Categoria hermenêutica utilizada: *ideologia*

Gênero textual: paráfrase e resenha crítica

Conteúdo das aulas:

- correção coletiva de algumas produções;
- reescrita de resenhas sobre episódio de série à luz da categoria de ideologia;
- eventual escrita de nova resenha (pelos alunos que já atingiram objetivos esperados na sua primeira resenha), de outro episódio da mesma série, à luz da categoria filosófica supracitada;
- devolução, pelo professor, de produções corrigidas, com eventuais reescritas a partir dos conceitos obtidos.

Principais operações de linguagem exercitadas:

- *resumir / sintetizar*;
- *relatar*;
- *descrever*.

Principais objetivos de aprendizagem:

- que os alunos possam *reelaborar* suas linhas de argumentação a partir da utilização da categoria filosófica.

Instrumentos de avaliação: correção da produção de cada aluno pelo professor.

AULAS 21 a 23

Módulo: 3

Tema gerador: manipulação da informação

Categoria hermenêutica utilizada: nenhuma

Gênero textual: notícia

Conteúdo das aulas:

- exibição do filme “Beijo no asfalto”;
- discussão do filme com as salas;
- exposição do professor sobre o gênero “notícia”;
- realização de uma notícia baseada no enredo do filme “Beijo no asfalto”;
- correção coletiva de algumas notícias produzidas pelos alunos;
- eventual reescrita de notícias pelos textos avaliados com C ou menos.

Principais operações de linguagem exercitadas:

- *narrar (tomada no sentido de mimese de ações com a criação de intrigas)*;
- *descrever*;
- *argumentar*.

Principais objetivos de aprendizagem:

- que os alunos *contextualizem* a produção de notícias no mundo do jornalismo e *compreendam* suas motivações e objetivos;
- que os alunos *reconheçam* características do gênero notícia e *apliquem-nas* em seus próprios textos.

Instrumentos de avaliação: correção da produção de cada aluno pelo professor.

AULAS 24 a 30

Módulo: 3

Tema gerador: manipulação da informação

Categoria hermenêutica utilizada: *pensamento crítico*

Gênero textual: paráfrase e artigo de opinião

Conteúdo das aulas:

- leitura de texto teórico sobre a categoria de pensamento crítico;
- discussão do texto com as salas;
- realização de paráfrase do texto;
- correção coletiva das paráfrases;
- exibição do filme “O Mercado de notícias”;
- discussão do filme com as salas;
- exposição do professor sobre os padrões de manipulação da informação na imprensa;
- exposição do professor sobre planejamento de artigo de opinião;
- exposição do professor sobre o gênero “artigo de opinião”;
- realização, pelos alunos, de planejamento de seus artigos de opinião cujo tema será a manipulação da informação na imprensa brasileira;
- correção coletiva de planejamentos de artigos de opinião;
- escrita, pelos alunos, de seus artigos de opinião;
- eventuais reescritas dos artigos à luz da categoria filosófica de pensamento crítico.

Principais operações de linguagem exercitadas:

- *resumir / sintetizar*;
- *descrever*;
- *narrar*;
- *argumentar*.

Principais objetivos de aprendizagem:

- Que os alunos compreendam a categoria de *pensamento crítico*, reelaborando suas noções sobre ela;
- que *identifiquem* características do gênero “artigo de opinião”;
- Que *comparem* as características do artigo de opinião com as do gênero abordado anteriormente (resenha crítica) e vejam o que há de comum e de diferente entre eles.
- Que *elaborem e discutam* teses e argumentos acerca do tema dos artigos; e *avaliem* quais seriam utilizáveis e adaptáveis aos seus próprios textos.
- Que *sistematizem e hierarquizem* dados e argumentos sobre o tema abordado, *aplicando-os* aos seus planejamentos de textos.
- Que *compreendam* a importância da organização prévia da estrutura do texto por meio do planejamento e comecem a *exercitar* o ato de planejar antes de escrever.
- Que *compreendam* algumas ferramentas básicas para a realização de planos de texto e comecem a utilizá-las.

Que os alunos *apliquem* as características do gênero “artigo de opinião” aos seus próprios textos.

Instrumentos de avaliação: correção da produção de cada aluno pelo professor.

AULAS 31 e 32

Módulo: 3

Tema gerador: manipulação da informação

Categoria hermenêutica utilizada: *pensamento crítico*

Gênero textual: artigo de opinião

Conteúdo das aulas:

- escolha, por cada aluno, de tema para seu artigo de opinião que fechará o módulo;
- pesquisa sobre o tema;
- planejamento de artigo de opinião;
- escrita, em situação de prova, de artigo cujo tema já fora escolhido.

Principais operações de linguagem exercitadas:

- *descrever*;
- *narrar*;
- *argumentar*.

Principais objetivos de aprendizagem:

- que os alunos *apliquem* os conhecimentos conceituais e formais (acerca da estrutura textual do gênero “artigo de opinião”) na escrita de um texto 100% autoral, com tema escolhido por eles;
- que comecem a aprender a produzir um recorte adequado do tema escolhido para a sua abordagem em artigo de opinião.

Instrumentos de avaliação: correção da produção de cada aluno pelo professor.

----- FÉRIAS DE JULHO -----

AULAS 33 e 34

Módulo: 3

Tema gerador: manipulação da informação

Categoria hermenêutica utilizada: *pensamento crítico*

Gênero textual: artigo de opinião

Conteúdo das aulas:

- reescrita, à luz de categoria filosófica de *pensamento crítico* e a partir de indicações de correção feitas pelo professor, de artigos de opinião de tema livre produzidos antes das férias.

Principais operações de linguagem exercitadas:

- *descrever*;
- *narrar*;
- *argumentar*.

Principais objetivos de aprendizagem:

- que os alunos *aprimorem* seus artigos de opinião, para nova avaliação do professor.

Instrumentos de avaliação: correção da produção de cada aluno pelo professor.

AULAS 35 a 41
Módulo: 4
Tema gerador: o politicamente correto
Categorias hermenêuticas utilizadas: <i>ideologia e senso comum</i>
Gênero textual: artigo de opinião
<p>Conteúdo das aulas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - exposição do professor sobre noções de “politicamente correto”; - pesquisa dos alunos sobre essas noções; - exposição oral, pelos alunos, dos resultados de suas pesquisas; - exibição do documentário “O Riso dos Outros”; - discussão sobre o documentário com as salas; - planejamento, pelos alunos, de texto acerca do humor politicamente incorreto; - compartilhamento de planejamentos pelas salas, com comentários de professor e alunos acerca de teses e argumentos; - escrita, pelos alunos, de artigos de opinião sobre o humor politicamente incorreto; - correção coletiva de algumas produções; - devolução, pelo professor, de textos corrigidos.
<p>Principais operações de linguagem exercitadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>narrar</i>; - <i>descrever</i>; - <i>argumentar</i>.
<p>Principais objetivos de aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - que os alunos <i>identifiquem</i> alguns aspectos fundamentais relacionados ao tema abordado; - que <i>elaborem e hierarquizem</i> teses e argumentos sobre o tema abordado; - que <i>acrescentem</i> conhecimentos de planejamento de texto àqueles já construídos no trabalho anterior; - que <i>sistematizem e hierarquizem</i> dados e argumentos levantados na aula anterior, <i>adaptando-os</i> para a utilização em seus próprios planejamentos e textos;
Instrumentos de avaliação: correção da produção de cada aluno pelo professor.
AULAS 42 e 43
Módulo: 4
Tema gerador: o politicamente correto
Categoria hermenêutica utilizada: <i>inconsciente</i>
Gênero textual: esquema e artigo de opinião
<p>Conteúdo das aulas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - exposição do professor sobre a categoria de <i>inconsciente</i>; - realização, pelos alunos, de esquema sobre essa categoria; - compartilhamento de produções no telão, com comentários da sala; - correção coletiva de algumas produções; - reescrita de textos dissertativo-argumentativos sobre o humor politicamente incorreto à luz das categorias de ideologia, senso comum e inconsciente.
<p>Principais operações de linguagem exercitadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>mapear conceitualmente</i>;

- *descrever*;
- *narrar*;
- *argumentar*;
- *dissertar*.

Principais objetivos de aprendizagem:

- que os alunos *compreendam* a categoria de *inconsciente*;
- que a *articulem* e articulem a categoria de *ideologia* à sua abordagem do tema do humor politicamente incorreto;
- que possam *reelaborar* suas linhas de argumentação a partir da utilização das categorias filosóficas.

Instrumentos de avaliação: correção das produções dos alunos pelo professor.

AULAS 44 a 46

Módulo: 5

Tema gerador: utopia X distopia (*tema substituído por outro com o curso em andamento*)

Categorias hermenêuticas utilizadas: ideologia, senso comum e pensamento crítico

Gênero textual: texto dissertativo-argumentativo

Conteúdo das aulas:

- leitura do artigo “o fim da música”, do Prof. Vladimir Safatle;
- discussão sobre o artigo com as salas;
- planejamento e escrita de texto dissertativo-argumentativo sobre a nova música popular brasileira e os horizontes estéticos;
- correção coletiva de alguns textos;
- devolução dos textos com correções do professor.

Principais operações de linguagem exercitadas:

- *descrever*;
- *narrar*;
- *argumentar*;
- *dissertar*.

Principais objetivos de aprendizagem:

- que os alunos *reconheçam* as polêmicas envolvendo gosto estético e deem início a discussões sobre o tema;
- que *encontrem dificuldades* para elaborar uma argumentação que limite-se à defesa de que “gosto não se discute”.

Instrumentos de avaliação: correção das produções dos alunos pelo professor

AULAS 47 a 49

Módulo: 5

Tema gerador: distopia

Categorias hermenêuticas utilizadas: *ideologia, senso comum e pensamento crítico*

Gênero textual: paráfrase, texto dissertativo-argumentativo e resenha crítica

Conteúdo das aulas:

- reescrita de textos dissertativo-argumentativos sobre a nova música popular brasileira e os horizontes estéticos à luz das categorias de ideologia, senso comum, pensamento crítico e indústria cultural.

Principais operações de linguagem exercitadas:

- resumir / sintetizar;
- descrever;
- narrar;
- argumentar;
- dissertar.

Principais objetivos de aprendizagem:

- que possam *reelaborar* suas linhas de argumentação a partir da utilização das categorias filosóficas utilizadas no curso.

Instrumentos de avaliação: correção das produções dos alunos pelo professor

AULAS 50 a 53

Módulo: 5

Tema gerador: distopia

Categorias hermenêuticas utilizadas: *ideologia, senso comum e pensamento crítico*

Gênero textual: resenha crítica e texto dissertativo-argumentativo

Conteúdo das aulas:

- exibição do episódio “15 milhões de méritos”, da série *Black Mirror*;
- discussão sobre o episódio com as salas;
- realização, pelos alunos, de resenha crítica sobre o episódio;
- correção coletiva de algumas produções;
- correção e devolução das produções pelo professor.

Principais operações de linguagem exercitadas:

- relatar;
- descrever;
- argumentar.

Principais objetivos de aprendizagem:

- que os alunos *apliquem* os conhecimentos conceituais construídos ao longo do curso em mais um texto crítico;
- que *preparem-se*, a partir da abordagem do episódio de série, para o texto dissertativo-argumentativo final do curso, cujo tema será exatamente a “distopia”.

Instrumentos de avaliação: correção das produções dos alunos pelo professor

AULAS 54 e 55

Módulo: 5

Tema gerador: distopia

Categorias hermenêuticas utilizadas: todas já trabalhadas no curso

Gênero textual: texto dissertativo-argumentativo

Conteúdo das aulas:

- preparação dos alunos para a prova final, que consistirá em um texto dissertativo-argumentativo sobre distopia.

Principais operações de linguagem exercitadas:

- *resumir / sintetizar*;
- *argumentar*;
- *dissertar*.

Principais objetivos de aprendizagem:

- que os alunos *tentem construir* uma síntese dos conhecimentos construídos ao longo do ano.

Instrumentos de avaliação: correção das produções dos alunos pelo professor.

APÊNDICE B – PROPOSTA PARA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NO INÍCIO DO ANO LETIVO DE 2018



Ensino Médio

data _____

nome _____ n° _____

ESCOLA VERA CRUZ

Prof. Luiz Venâncio Aiello (Redação)

Tema para texto argumentativo: *escola*

Texto 1 – *contra a escola*

Não é possível uma educação universal através da escola. (...) Nem as novas atitudes dos professores em relação aos alunos, nem a proliferação de práticas educacionais rígidas ou permissivas (...), nem a tentativa de prolongar a responsabilidade do pedagogo até absorver a própria existência de seus alunos vai conseguir a educação universal. (...)

A escolaridade não promove nem a aprendizagem e nem a justiça, porque os educadores insistem em embrulhar a instrução com diplomas. (...)

O sistema escolar repousa ainda sobre uma segunda grande ilusão, de que a maioria do que se aprende é resultado do ensino. O ensino, é verdade, pode contribuir para determinadas espécies de aprendizagem sob certas circunstâncias. Mas a maioria das pessoas adquire a maior parte de seus conhecimentos fora da escola (...). A maior parte da aprendizagem ocorre casualmente e, mesmo, a maior parte da aprendizagem intencional não é resultado de uma instrução programada. As crianças normais aprendem sua primeira língua casualmente, ainda que mais rapidamente quando seus pais se interessam. A maioria das pessoas que aprendem bem outra língua conseguem-no por causa de circunstâncias especiais e não de aprendizagem sequencial. Vão passar algum tempo com seus avós, viajam ou se enamoram de um estrangeiro. A fluência na leitura é também, quase sempre, resultado dessas atividades extracurriculares. A maioria das pessoas que lê muito e com prazer crê que aprendeu isso na escola; quando conscientizadas, facilmente abandonam esta ilusão.

(Trechos de ILICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Tradução de Lúcia M. E. Orth. Petrópolis: Vozes, 1985, p. 14-28)

Texto 2 – a favor da escola

Nós nos recusamos, firmemente, a endossar a condenação da escola. Ao contrário, defendemos a sua absolvição. Acreditamos que é exatamente hoje – numa época em que muitos condenam a escola como desajeitada frente à realidade moderna e outros até mesmo parecem querer abandoná-la completamente – que o que a escola é e o que ela faz se torna claro. Também esperamos deixar claro que muitas alegações contra a escola são motivadas por um antigo medo e até mesmo ódio contra uma de suas características radicais, porém essenciais: a de que a escola oferece “tempo livre” e transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns” e, portanto, tem o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e então mudar, de forma imprevisível) o mundo.

Os anos escolares são uma fonte de medo para todos os que pretendem perpetuar o velho mundo ou para aqueles que têm uma ideia clara de como um mundo novo ou futuro pode parecer. (...) Na nossa defesa da escola, não concordamos com esse tipo de extorsão. Não vamos defender a escola contra acusações que surgem de expectativas errôneas baseadas em uma alegação temerosa e desconfiada sobre em que realmente consiste a escola (...). A escola é uma invenção histórica e pode, portanto, desaparecer. Mas isso também significa que a escola pode ser reinventada.

(MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. *Em defesa da escola – Uma questão pública*. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 10-11)

Texto 3 – a favor de outra escola

O professor tem de ajudar o aluno a transformar a informação em conhecimento. O que define a aprendizagem não é saber muito, é compreender bem aquilo que se sabe. É preciso desenvolver nos alunos a capacidade de estudar, de procurar, de pesquisar, de selecionar, de comunicar. Para isso, o professor é insubstituível.

(...) Aprende-se a pensar em todas as disciplinas, das ciências às artes e às humanidades. É necessária uma pedagogia que coloque os jovens numa atitude de pesquisa, de procura, de resolução de problemas, em vez de lhes servir uma matéria já pronta e acabada. (..)

Deve-se ensinar a pensar e a estudar. Mas isso não se faz no vazio. É preciso adquirir bases e fundamentos que nos permitam pensar e criar. (...)

Precisamos de uma outra pedagogia, a partir de duas ideias centrais: primeira, construir um percurso individualizado e um acompanhamento próprio para cada aluno, permitindo que ele estude e trabalhe o conhecimento ao seu ritmo, no espaço escolar e noutros espaços e tempos, certamente em diálogo com os professores e os outros colegas. E segunda, assegurar uma forte participação dos alunos na vida da escola e também uma ligação mais forte com os espaços familiares e sociais, que vão adquirir nas próximas décadas uma maior importância na educação.

(Trechos de entrevista com António Nóvoa. In: Revista Carta Educação. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/antonio-novoa-aprendizagem-nao-e-saber-muito>).

Acesso em: 31/08/2017)

PROPOSTA PARA REDAÇÃO

Temos acima três trechos que tratam da escola: o primeiro é de Ivan Illich, conhecido teórico “inimigo” da escola e defensor da extinção das instituições escolares. O segundo é do livro “Em defesa da escola”, de Jan Masschelein e Maarten Simons. E o terceiro foi retirado de uma entrevista do educador português António Nóvoa.

Com base nos textos lidos acima e na discussão sobre o mesmo tema realizada no debate oral que fizemos há pouco, **escreva um texto argumentativo respondendo à questão: em que medida a existência da escola ainda é importante hoje em dia e, caso você ache a escola importante, que tipo de escola você defenderia?** Tente não apenas descrever os elementos que gostaria de encontrar na escola, mas também justificá-los.

No seu texto, primeiro apresente um **ponto de vista** (“tese”) e o justifique com os textos de apoio (Texto 1, 2 e 3) e com sua visão pessoal. Depois, apresente um **argumento contrário** e o rebata, mostrando por que ele é falho. Por fim, faça uma conclusão retomando a sua tese (ponto de vista expresso no primeiro parágrafo). Tente, porém, ir além de reescrever sua tese com outras palavras na conclusão, buscando apontar possíveis consequências do seu ponto de vista para a sociedade.

Tente apresentar uma linha de pensamento coerente e com a maior clareza possível, e também uma boa formalização na escrita: articulação das frases, uso da norma-padrão da língua portuguesa, marcação dos parágrafos, visual do texto – caligrafia, limpeza etc. **Seu texto deve ter aproximadamente uma página.**

APÊNDICE C – TEXTO DE APOIO 1



Ensino Médio

data _____

nome _____ nº _____

O Senso Comum e a Ciência

O Sol é menor do que a Terra. Quem duvidará disso se, diariamente, vemos um pequeno círculo avermelhado percorrer o céu, indo de leste para oeste? O Sol se move em torno da Terra, que permanece imóvel. Quem duvidará disso, se diariamente vemos o Sol nascer, percorrer o céu e se pôr? A aurora não é o seu começo e o crepúsculo, seu fim? Cada gênero e espécie de animal já surgiram tais como os conhecemos. Alguém poderia imaginar um peixe tornar-se réptil ou um pássaro? Para os que são religiosos, os livros sagrados não ensinam que a divindade criou de uma só vez todos os animais, num só dia?

“Certezas” como essas formam nossa vida e o **senso comum** de nossa sociedade, transmitido de geração em geração. A astronomia, porém, demonstra que o Sol é muitas vezes maior do que a Terra e, desde Copérnico, que é a Terra que se move em torno dele. A biologia demonstra que os gêneros e as espécies de animais se formaram lentamente, no curso de milhões de anos, a partir de modificações de micro-organismos extremamente simples.

Ao que parece, há uma grande diferença entre nossas certezas cotidianas e o conhecimento científico. Como e por que essa diferença existe?

Características do senso comum

As pessoas guiadas pelo senso comum tendem a estabelecer muito rapidamente (e sem uma reflexão mais aprofundada) relações de causa e efeito entre as coisas ou entre os fatos. Isso aparece, por exemplo, nos tão repetidos ditados populares, que podem ser considerados “chavões”: “onde há fumaça, há fogo”; “quem tudo quer, tudo perde”; “dize-me com quem andas e te direi quem és”; a posição dos astros determina o destino das pessoas; mulher assanhada quer ser estuprada; etc.

Por não compreenderem o que seja a investigação científica, as pessoas guiadas pelo senso comum tendem a identificar a ciência com a magia, considerando que ambas lidam com o misterioso, o oculto, o incompreensível. (...) As pessoas repletas de senso comum também costumam projetar nas coisas ou no mundo sentimentos de angústia e de medo diante do desconhecido. Assim, durante a Idade Média, via-se o demônio em toda a parte e, hoje, enxerga-se discos voadores no espaço, por exemplo.

Por esses e outros motivos, o senso comum de nossa sociedade ou de nosso grupo social cristaliza-se em preconceitos com os quais passamos a interpretar toda a realidade que nos cerca e todos os acontecimentos.

O que distingue a atitude científica do senso comum? Antes de qualquer coisa, a ciência desconfia da veracidade de nossas certezas. Por isso, ali onde vemos coisas, fatos e acontecimentos, a atitude científica vê problemas e obstáculos, aparências que precisam ser explicadas e, em certos casos, afastadas. Sob quase todos os aspectos, podemos dizer que o conhecimento científico opõe-se às características do senso comum.

A ciência também trabalha com generalizações, pois reúne fenômenos isolados sob os mesmos padrões para chegar a leis ou explicações amplas. Mas só estabelece relações causais depois de investigar a natureza ou estrutura do fato estudado e suas relações com outros fatos semelhantes ou diferentes.

O “fato científico” resulta, então, de um trabalho paciente e lento de investigação e de pesquisa racional, aberto a mudanças. Esse trabalho garante:

- separar os elementos subjetivos e objetivos de um fenômeno;
- construir o fenômeno como um objeto do conhecimento, verificável, interpretável e capaz de ser corrigido por novas elaborações;
- demonstrar e provar os resultados obtidos durante a investigação (a demonstração deve ser feita não só para verificar a validade dos resultados obtidos, mas também para prever racionalmente novos fatos como efeitos dos já estudados);
- relacionar com outros fatos um fato isolado, integrando-o numa explicação racional unificada, pois somente essa integração transforma o fenômeno em objeto científico, isto é, em fato explicado por uma teoria;
- formular uma teoria geral sobre o conjunto dos fenômenos observados e dos fatos investigados, isto é, formular um conjunto sistemático de conceitos que expliquem e interpretem as causas e os efeitos, as relações de dependência, identidade e

diferença entre todos os objetos que constituem o campo investigado.

A ciência distingue-se do senso comum, portanto, porque este é um conjunto de opiniões baseado em hábitos, preconceitos, tradições cristalizadas, enquanto a primeira baseia-se em pesquisas, investigações metódicas e sistemáticas e na exigência de que as teorias sejam internamente coerentes. A ciência, ao contrário do senso comum, é conhecimento que resulta de um trabalho racional.

(Marilena Chauí. Adaptado de CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*.

São Paulo: Ed. Ática, 2000, p. 216-218.)

APÊNDICE D – TEXTO DE APOIO 2



Ensino Médio

data _____

nome _____ n° _____

IDEOLOGIA

Atualmente, o senso comum tende a identificar *ideologia* com:

- 1) um conjunto fechado de ideias correspondentes a um determinado grupo de pessoas; assim, as ideias políticas de um partido ou de um movimento social são geralmente entendidas como “a ideologia” desse partido (exemplo: o PSOL seria socialista, o Novo seria liberal etc.);
- 2) uma escolha política individual, como se o sujeito pudesse escolher nas prateleiras de um “supermercado ideológico” qual ideologia prefere defender (ex.: “escolhendo” ser de direita, ou de esquerda, ou de centro etc.);

É com esse sentido (proveniente do senso comum) que o termo ideologia aparece na cultura de massa, nos grandes veículos de mídia e mesmo em produtos culturais como a canção “Ideologia”, de Cazuza.

Porém, o sentido de *ideologia* mais aceito na teoria social é diferente desse do senso comum. Ele remonta ao livro *A Ideologia Alemã*, de Marx, tendo sofrido adaptações ao longo do tempo, especialmente por meio dos pensadores da Teoria Crítica (Theodor Adorno, Herbert Marcuse e Max Horkheimer, entre outros).

Esse sentido de *ideologia* advindo da Teoria Social nos diz que:

- 1) o que define essencialmente a sociedade é sua infraestrutura econômica e, portanto, as chamadas relações de produção (ligações que os homens estabelecem entre si e com a natureza, para transformá-la);
- 2) essas relações de produção trazem em si contradições e desigualdades;
- 3) que a ideologia funciona como uma espécie de chip instalado em nossas cabeças, que *formata* nossa visão de mundo, “justificando” para nós as contradições e desigualdades da sociedade, fazendo-as nos parecerem normais e justas;
- 4) que essa visão de mundo formatada que nos é oferecida pelo “chip” da ideologia depende não de uma escolha individual de nossa parte, mas muito mais do lugar social que ocupamos (em termos de classe, gênero, nacionalidade etc).

Vejam, então, as características da ideologia segundo a Teoria Crítica:

- a) não é uma escolha exatamente consciente;
- b) distorce – ou pelo menos “emoldura” – nossa visão de mundo, *mostrando* algumas coisas e *ocultando* outras (ex.: em *Men against fire*, Stripe vê as baratas como monstros e o exército como “justo”, mas só porque tem o chip instalado na cabeça);
- c) geralmente, a ideologia advém da estrutura social e do lugar social que ocupamos (ex.: Stripe é um soldado, tendo como função social, portanto, combater inimigos e receber um salário por isso; o “chip” da ideologia faz, então, com que essa função lhe pareça justa e “normal”);
- d) a ideologia está intimamente ligada ao senso comum, sendo este, muitas vezes, a manifestação da ideologia dominante em formas concretas de pensar, agir e julgar (ex.: os habitantes da aldeia de *Men against fire* não têm o chip instalado em suas cabeças, mas também odeiam as baratas, pois são guiados pelo senso comum, que assim como a ideologia, diz que elas são inimigas);
- e) a ideologia é uma “cola social” que funciona para dar a uma sociedade dividida em grupos e interesses antagônicos uma aparência de coesão e harmonia;
- f) a ideologia é ardilosa, aparecendo onde menos se espera. Assim, os discursos que se dizem menos ideológicos – ou mesmo “não-ideológicos” – são, na verdade, os mais ideológicos de todos, porque escondem suas premissas e sua verdadeira base ideológica. Dizer “eu não tenho ideologia nenhuma” é ingênuo (porque, na verdade, você estará usando o senso comum e, portanto, reproduzindo a ideologia dominante, só que sem se dar conta disso);
- g) a ideologia é incontornável: como ocupamos *necessariamente* um lugar social, pensamos, agimos e julgamos *necessariamente* de acordo com bases ideológicas; não há maneira de estar “fora” da ideologia, assim como não há meio de estar fora da sociedade e da cultura humanas;
- h) sendo assim, a única maneira de lidar *criticamente* com a ideologia é *tomando consciência* dela e tentando, ao máximo, compreender suas bases materiais (econômicas, sociais e políticas). Assim, não pularemos “para fora” da ideologia (o que é impossível), mas seremos mais conscientes sobre as nossas formas de pensar e a nossa atuação no mundo.

APÊNDICE E – TEXTO DE APOIO 3



VERA CRUZ

Ensino Médio

nome _____

data _____

nº _____

UM PASSO A PASSO PARA A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO

Prof. Luiz Venâncio Aiello

“Pensamento crítico” é mais um daqueles chavões que todo mundo usa, mas ninguém define. Façamos, então, esse “trabalho sujo” absolutamente necessário. O que é, afinal, esse tal de “pensamento crítico”?

Ora, pensamento crítico pode ser considerado como *um conjunto de operações mentais analíticas e interpretativas aplicadas pelo sujeito à realidade para elaborar seu contato com ela, buscando a negação do senso comum, o distanciamento em relação à ideologia, a identificação das bases ou premissas dos discursos e a criação de hipóteses que visem a explicar o mundo à sua volta.*

Ok, mas dizer isso não basta. Quais seriam, então, os possíveis passos para realizarmos essa tarefa tão desejada – e ao mesmo tempo tão misteriosa – de construção da nossa criticidade?

Passo 1: desconfiar

O primeiro passo é *desconfiar*. Mas desconfiar de quê, de quem?

Ora, de tudo e de todos (inclusive de nós mesmos!).

Vejam: se, como vimos, todo discurso é ideológico (pelo simples fato de não haver cultura humana produzida “fora” da ideologia de alguma sociedade, de algum momento histórico e de interesses materiais específicos), para construirmos um pensamento crítico devemos, primeiramente, *desconfiar* dos discursos que dão conta da realidade. Isso, especialmente, se tratarem-se de discursos que se digam “não-ideológicos”, “apolíticos”, “meramente técnicos” ou que se acreditem 100% “imparciais”.

Como vimos, se digo que *João e Maria foram à feira*, estou dizendo uma coisa; mas se digo que *Maria e João foram à feira*, mesmo mantendo as mesmas palavras da frase anterior, estou mudando a ênfase sobre esta ou aquela personagem. Esse é um exemplo de como, apesar de devermos sempre buscar produzir discursos verdadeiros, isentos e distantes da ideologia, isto é, na prática, impossível de ser atingido 100%.

Desconfiando de todo e qualquer discurso (venha ele de onde vier, sendo produzido por quem quer que seja), já estaremos começando a construir nosso pensamento crítico. Mas e depois?

Passo 2: interrogarmo-nos sobre interesses e motivações

Devemos, em um segundo momento, perguntarmo-nos: que motivações e interesses poderiam estar *por trás* da produção dos discursos que ouvimos ou lemos? Quem os está produzindo? De que posição ideológica essas pessoas que produzem esses discursos estão partindo? Sobre quais bases materiais essa posição ideológica está construída?

Descobrir por completo tudo isso é impossível, mas tentar *tomar distância* dos discursos para realizar essas interrogações já é o segundo passo importante da construção do pensamento crítico; um passo que nos demonstra que crítica nunca é crítica “em abstrato” ou “no vazio”, mas crítica, sobretudo, à ideologia e ao senso comum.

Passo 3: analisar fazendo usando da ciência

Ao distanciarmo-nos de um fenômeno ou de um discurso, não devemos nos sentir como náufragos numa ilha deserta. Podemos – e devemos! – pedir auxílio às ciências, tanto às chamadas “ciências naturais” (física, química, biologia) quanto às ciências humanas (história, geografia, sociologia etc). Essas ciências podem nos auxiliar nos fornecendo dados, experimentos e, sobretudo, *conceitos* para analisar e interpretar a realidade.

Analisar é observar sistematicamente um objeto, destrinchando-o, classificando-o, compreendendo o funcionamento de seus componentes e seu papel em determinado contexto. Para isso, a ciência é uma ajuda que não podemos dispensar.

Mas aqui encontraremos um obstáculo: não deveríamos, como primeiro passo da construção do nosso pensamento crítico, *desconfiar*? E essa desconfiança não deveria ocorrer sem limites, ou seja, abarcar a tudo e a todos, inclusive à ciência?

Elementar, meu caro leitor. Devemos desconfiar sempre, de tudo e de todos; porém, desconsiderar tudo que já foi produzido na cultura humana em nome dessa desconfiança seria, no mínimo, um pouco burro. Como proceder então?

Passo 4: confiar desconfiando

Podemos “confiar desconfiando”; ou seja: fazer uso de tudo que já foi produzido como “verdade científica” lembrando-nos de que, no mundo da ciência, as “verdades” sempre são provisórias (nunca absolutas) e sempre estão abertas à correção, à retificação e à evolução.

Passo 5: Fazer hipóteses / interpretar

Um outro passo do processo de construção do pensamento crítico é tentar *interpretar* os discursos e fenômenos. A interpretação é um passo posterior à análise e consiste em *fazer hipóteses sobre possíveis explicações de algo*. Para interpretar, portanto, já deveremos colocar um pouco da nossa criatividade e da nossa subjetividade em jogo; e é aqui que a ciência se aproxima da arte.

Ou seja: da mesma maneira que um pintor precisa de criatividade e conhecimento para representar uma paisagem dando-lhe sua interpretação pessoal, um cientista precisa de criatividade e conhecimento para construir explicações sobre as coisas (sejam elas fenômenos naturais, fenômenos sociais ou simplesmente discursos).

Conclusão

Assim, mesmo que não sejamos nem cientistas nem artistas (mas lembrando-nos de que somos, *sempre*, pelos menos um pouco das duas coisas), para sermos sujeitos críticos devemos seguir os passos trilhados por tantos cientistas e artistas: desconfiando, interrogando, observando, analisando e interpretando o mundo à nossa volta. Voltemos, porém, a um ponto do início do texto que ficou sem explicação: por que devemos desconfiar até de nós mesmos?

Primeiro, porque não somos tão autônomos quanto imaginamos. Nós também somos sujeitos históricos, inseridos em certa cultura e tendo, portanto, interesses e uma determinada visão de mundo que não são só nossos.

Segundo, porque não entendemos parte das motivações que nos levam a agir ou a pensar de determinada maneira, sendo estas motivações *inconscientes*.

Terceiro, porque, se nos dermos por satisfeitos com o jeito como já somos e com o que já pensamos e conhecemos, seremos prepotentes, ingênuos ou as duas coisas juntas; pararemos, então, de evoluir, fossilizando nossa visão de mundo e engessando a nossa curiosidade.

Portanto, desconfiemos de nós mesmos; mas confiemos também que, com honestidade intelectual e criticidade, poderemos confiar desconfiando; desconfiar confiando; ou, simplesmente, construirmo-nos como sujeitos pensantes e, enfim, *críticos*.

APÊNDICE F – TEXTO DE APOIO 4



Ensino Médio

data _____

nome _____ n° _____

O INCONSCIENTE

Texto de apoio – Redação – 1ª série - 2018

Na linguagem do dia a dia, o termo *inconsciente* é utilizado como adjetivo, para designar o conjunto dos processos mentais que não são conscientemente pensados. Isso aparece, por exemplo, quando dizemos: “não sei onde eu estava com a cabeça quando eu fiquei com aquela pessoa! Foi um ato inconsciente!”; mas *inconsciente* pode também ser empregado como substantivo, com uma conotação pejorativa, para tratar de alguém irresponsável ou louco, incapaz de se responsabilizar por seus atos.

Em psicanálise, o inconsciente é outra coisa, mas Freud não foi o primeiro a descobri-la ou a inventar essa palavra para defini-la. Desde a Antiguidade, existe a ideia de uma atividade diversa daquela da consciência. Na mitologia grega, por exemplo, os mitos de Dioniso e Apolo dão conta, em grande medida, do que seriam representações míticas de dimensões que se encontram em cada um de nós: Apolo, por exemplo, representaria a racionalidade, a medida, o equilíbrio, enquanto Dioniso representaria a violência, o transe, a loucura, o desmedido e os impulsos sexuais.

Mesmo Platão chegou a comparar a alma humana a uma carruagem puxada por dois cavalos: um bom e obediente, outro irascível e desobediente; e isso, de certa maneira, já prefigura (na imagem do cavalo desobediente) uma espécie de metáfora do inconsciente. Outras tradições, inclusive orais (tanto no Ocidente quanto no Oriente), também utilizaram-se de alegorias parecidas, como a de termos nossa personalidade composta por forças opostas representadas, por exemplo, por um lobo mau (forças destrutivas) e por um lobo bom (forças racionais, voltadas para o equilíbrio e para o bem).

No século XVIII, desenvolveu-se a noção, especialmente a partir dos filósofos Pascal e Spinoza, de que a autonomia da consciência – um pouco como na alegoria

de Platão – seria necessariamente limitada por forças vitais incognoscíveis e, com frequência, destrutivas. Por outro lado, ao longo de todo o século XIX, a filosofia alemã e as artes, sobretudo durante o Romantismo, cultivaram uma visão do inconsciente que enfatizou o lado sombrio da alma humana, imerso nas profundezas do ser. Foi nesse horizonte que se perfilaram os trabalhos da psicologia experimental e dos inícios da psiquiatria.

Já Freud, seguindo essa tradição – mas indo muito além dela –, inventou uma concepção inédita do inconsciente, fazendo dele o principal conceito de sua doutrina, conferindo-lhe uma significação diferente da que fora dada por seus predecessores.

**Inconsciente, um não-lugar;
a parte de baixo de um iceberg;
um cavalo em disparada**

Com Freud, de fato, o inconsciente passou a ser definido como uma instância a que a consciência já não tem acesso, mas que se revela a ela através dos sonhos, dos lapsos, dos trocadilhos, dos atos falhos etc.

O inconsciente, segundo Freud, tem a particularidade de ser ao mesmo tempo interno ao sujeito e externo a qualquer forma de dominação pelo pensamento consciente. Por isso, a imagem do cavalo e do cavaleiro também é usada por Freud: o consciente seria como um cavaleiro e o inconsciente como um cavalo rebelde, em disparada, que nos leva para onde quiser.

É usada também, para exemplificar o que seria, segundo Freud, o aparelho psíquico, a imagem do iceberg: é como se nosso psiquismo fosse um gigantesco bloco de gelo no qual a parte “racional”, conhecida e observável, fosse apenas a parte que está visível fora da água do mar; mas que guardasse sua parte maior e mais importante escondida, longe dos nossos olhos, nas nossas profundezas (sendo essa parte o inconsciente).

Sendo, porém, não um lugar físico, localizado em algum ponto do cérebro, mas uma instância mental, o inconsciente pode ser identificado apenas através da sua atuação, que interfere em nossa vida cotidiana através dos já citados sonhos, esquecimentos, sintomas psicológicos, atos falhos e do que fazemos de forma aparentemente incompreensível, sem que encontremos explicação racional para nossos atos.

A ideia de indivíduo é uma ficção

Freud defende, portanto, que não somos *indivíduos* no sentido estrito do termo (ou seja, como “seres não-divididos”), mas, pelo contrário, somos seres cindidos, divididos, que não têm pleno domínio de suas maneiras de pensar e agir.

Ferida narcísica

Assim, com a psicanálise, iniciou-se uma nova revolução copernicana na visão que o homem tem sobre si mesmo. Disse Freud a célebre frase: “o eu não é mais senhor em sua própria casa”.

Por isso, o psicanalista é considerado, junto com alguns outros pensadores da modernidade – tais como Galileu, Copérnico, Darwin e Marx – responsável por criar uma grande “ferida narcísica” na humanidade.

Ferida narcísica é uma espécie de “machucado no ego” em que somos tirados da nossa posição de prepotência (ou seja, da nossa posição narcisista) e colocados em um lugar de inferioridade ao que imaginávamos ter anteriormente. Assim, com Copérnico e Galileu, o homem descobriu que não é nem está no centro do universo; com Darwin, descobriu que é menos diferente dos outros animais do que imaginava e que, pelo contrário, é nada mais do que uma evolução de outras espécies; já com Marx, descobriu que a sociedade não é um todo harmônico, mas uma luta constante entre classes e grupos sociais.

Com Freud, o homem descobriu que sequer é dono e autor consciente de todas as suas vontades e atitudes, mas sim um ser dividido que entende muito menos do que gostaria dos motivos pelos quais age e da sua forma de ver o mundo.

Funcionamento do inconsciente

O funcionamento do inconsciente não conhece nem o tempo (as diferenças entre passado, presente e futuro), nem a contradição, nem a exclusão induzida pela negação, nem a incerteza. Obedece a regras próprias que ignoram as relações lógicas conscientes de não-contradição e de causa e efeito, que nos são habituais.

Uma inscrição inconsciente pode persistir e se mostrar sempre ativa, *a posteriori*, ressurgindo sob uma forma travestida. Toda representação inconsciente é capaz de burlar a vigilância da censura.

Características

Podemos, então, resumir algumas das características do inconsciente freudiano dizendo que:

- é uma instância ou uma dimensão, não um lugar físico que seja materialmente localizável no cérebro;
- foi definido por Freud, mas já havia criado suspeitas de sua existência desde muito antes;
- manifesta-se por meio dos sonhos, dos atos falhos, dos trocadilhos, ou seja, dos momentos em que a nossa consciência e autocensura estão “suspensas”;
- o inconsciente tem suas regras próprias, sendo estas absolutamente não-rationais;
- o inconsciente nos domina e guia nossos desejos muito mais do que imaginamos (ou do que gostaríamos);
- sendo assim, o inconsciente nos mostra que não somos indivíduos no sentido de “donos” absolutos e conscientes dos nossos desejos; mas que somos, ao contrário disso, seres divididos ou, como diz a psicanálise, “cindidos”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ROUDINESCO, Elizabeth; PLON, Michel. *Dicionário de psicanálise*. Tradução de Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ZIMERMAN, David E. *Vocabulário contemporâneo de psicanálise*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

APÊNDICE G – TEXTO DE APOIO 5



VERA CRUZ

Ensino Médio

data _____

nome _____ n° _____

INCONSCIENTE E IDEOLOGIA

Texto adaptado do livro “Teoria crítica e psicanálise”, de Sérgio Paulo Rouanet
(Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 1989, p. 14 a 25)

Como explicar uma situação em que um grupo social age contra os próprios interesses, numa ação nitidamente irracional? A psicanálise, enquanto doutrina do funcionamento psíquico da ação irracional, parece oferecer instrumentos para a compreensão do enigma. Se a *ideologia* é tão tenaz, não seria porque deriva sua força de persuasão de mecanismos afetivos, irredutíveis à argumentação racional, mas acessíveis, em sua estrutura profunda, às categorias explicativas da psicanálise?

Ernst Simmel – psicanalista atuante especialmente nas décadas de 1920 e 1930 – diz que a estrutura psíquica é moldada para impedir um confronto constante com a realidade externa. A realidade interna constituiria assim um universo próprio, oposto em certo sentido à realidade exterior. De acordo com sua coerência interna, o indivíduo pensa agir racionalmente, mesmo que aja irracionalmente do ponto de vista dos próprios interesses.

Na mesma ordem de ideias, Bernfeld (outro psicanalista) refere-se às identificações coletivas que a ideologia impõe. Ideias e valores são introjetados afetivamente, e como tal, se tornam invulneráveis. Através dessas identificações, como as que incidem sobre o conceito de nação ou raça, o indivíduo é levado a amar aquilo que o oprime. Pseudo-inimigos, como o judeu na Alemanha nazista, substituem os antagonistas verdadeiros. A reflexão profunda se torna impossível, pois investimento afetivo dos valores vigentes os protege da crítica.

A *ideologia* vai se enraizando no curso do processo de socialização através de sucessivas privações pulsionais que a instância familiar, e posteriormente outras

instâncias, vão impondo ao sujeito. O sujeito vai sendo obrigado gradativamente a abandonar o *narcisismo* infantil, e o momento-chave desse processo ocorre com o *conflito edipiano*. A resolução desse conflito, a renúncia da criança à mãe como objeto de amor e a identificação com a *figura paterna* (representante da Lei, da Ordem e dos valores vigentes) vai introduzindo o sujeito à submissão à autoridade e, enfim, à ideologia. Esse é o processo de construção do *superego*, responsável por recalcar a instância inconsciente e por tornar a ideologia imperceptível à maioria das pessoas, pois esta é intrapsíquica.

APÊNDICE H⁵⁴ – PROPOSTA DE REDAÇÃO DA FUVEST 2017

Examine o texto* abaixo, para fazer sua redação.

Resposta à pergunta: O que é Esclarecimento?

*Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de servir-se de seu próprio entendimento sem direção alheia. O homem é o próprio culpado dessa menoridade quando ela não é causada por falta de entendimento mas, sim, por falta de determinação e de coragem para servir-se de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro. Sapere aude!** Ousa fazer uso de teu próprio entendimento! Eis o lema do Esclarecimento.*

A preguiça e a covardia são as causas de que a imensa maioria dos homens, mesmo depois de a natureza já os ter libertado da tutela alheia, permaneça de bom grado a vida inteira na menoridade. É por essas mesmas causas que, com tanta facilidade, outros homens se colocam como seus tutores. É tão cômodo ser menor. Se tenho um livro que faz as vezes de meu entendimento, se tenho um diretor espiritual que assume o lugar de minha consciência, um médico que por mim escolhe minha dieta, então não preciso me esforçar. Não tenho necessidade de pensar, se é suficiente pagar. Outros se encarregarão, em meu lugar, dessas ocupações aborrecidas.

A imensa maioria da humanidade considera a passagem para a maioridade, além de difícil, perigosa, porque aqueles tutores de bom grado tomaram-na sob sua supervisão. Depois de terem, primeiramente, emburrecido seus animais domésticos e impedido cuidadosamente essas dóceis criaturas de darem um passo sequer fora do andador de crianças em que os colocaram, seus tutores mostram-lhes, em seguida, o perigo que é tentarem andar sozinhos. Ora, esse perigo não é assim tão grande, pois aprenderiam muito bem a andar, finalmente, depois de algumas quedas. Basta uma lição desse tipo para intimidar o indivíduo e deixá-lo temeroso de fazer novas tentativas.

Immanuel Kant

* Para o excerto aqui apresentado, foram utilizadas as traduções de Floriano de Sousa Fernandes, Luiz Paulo Rouanet e Vinicius de Figueiredo.

** *Sapere aude*: cit. lat. de Horácio, que significa “Ousa saber”.

Estes são os parágrafos iniciais de um célebre texto de Kant, nos quais o pensador define o Esclarecimento como a saída do homem de sua menoridade, o que este alcançaria ao tornar-se capaz de pensar de modo livre e autônomo, sem a tutela de um outro. Publicado em um periódico, no ano de 1784, o texto dirigia-se aos leitores em geral, não apenas a especialistas.

Em perspectiva histórica, o Esclarecimento, também chamado de Iluminismo ou de Ilustração, consiste em um amplo movimento de ideias, de alcance internacional, que, firmando-se a partir do século XVIII, procurou estender o uso da razão, como guia e como crítica, a todos os campos da atividade humana. Passados mais de dois séculos desde o início desse movimento, são muitas as interrogações quanto ao sentido e à atualidade do Esclarecimento.

Com base nas ideias presentes no texto de Kant, acima apresentado, e valendo-se tanto de outras informações que você julgue pertinentes quanto dos dados de sua própria observação da realidade, redija uma dissertação em prosa, na qual você exponha o seu ponto de vista sobre o tema: **O homem saiu de sua menoridade?**

Instruções:

- A dissertação deve ser redigida de acordo com a norma-padrão da língua portuguesa.
- Escreva, no mínimo, 20 linhas, com letra legível. Não ultrapasse o espaço de 30 linhas da folha de redação.
- Dê um título a sua redação.

⁵⁴ Disponível em:

<https://www.etapa.com.br/etaparesolve/etaparesolve/2017/Fuvest/2Fase_278/correcao/redacao/11.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

APÊNDICE I – MODELO DE AUTORIZAÇÃO ASSINADA PELOS RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA



São Paulo, 05 de março de 2018

Srs. pais/responsáveis,

O pesquisador **Luiz Venâncio Rodrigues Aiello**, pós-graduando da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (número USP 2352581), membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP) e professor de Redação de 1ª e 2ª série do Ensino Médio da Escola Vera Cruz, está realizando o projeto *“O que está por trás – articulando categorias filosóficas a conteúdos temáticos em um curso de redação de Ensino Médio: uma hodologia”*.

Esse projeto de pesquisa de mestrado, sob orientação da Prof.^a Livre-Docente da USP Claudia Rosa Riolfi, visa a analisar o percurso da produção escrita dos alunos do curso de Redação do professor/pesquisador na 1ª série do Ensino Médio da Escola Vera Cruz no ano letivo de 2018, observando a articulação de certos conteúdos temáticos e estratégias do ensino formal de escrita à evolução das capacidades críticas e formais dos estudantes enquanto redatores.

A Escola Vera Cruz está ciente dos objetivos e estratégias do projeto, do diálogo dos estudos do Prof. Luiz Venâncio com sua prática docente, bem como da ética de pesquisa a ser empregada e das garantias totais de sigilo e privacidade quanto aos textos produzidos pelos estudantes. Esclareça-se, ademais, que as informações obtidas serão usadas unicamente para fins científicos.

Diante disso, pedimos a autorização dos senhores para realizar a coleta de cópias dos textos produzidos por seu(sua) filho(a). O termo de autorização, a ser preenchido até 12/03/2018, segue abaixo.

Atenciosamente,

Prof. Luiz Venâncio Rodrigues Aiello - (contato: luiz.aiello@usp.br)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ (responsável), abaixo assinado e qualificado, tenho ciência e concordo, inequívoca e expressamente, que cópias dos textos produzidos por _____ (aluno/a) sejam tomadas como objeto de estudo do pesquisador/professor Luiz Venâncio Rodrigues Aiello, pós-graduando da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, e AUTORIZO:

1. que análises da evolução da escrita, tendo em vista o cotejamento de versões diferentes de textos e de propostas de redação diversas, sejam publicadas em forma de estudo científico, ficando preservada a divulgação da identidade e/ou foto do(a) estudante/redator;
2. que alguns fragmentos dos rascunhos sejam reproduzidos a título de exemplo em exposições orais (defesa de dissertação de mestrado, comunicações, conferências e similares) e/ou em textos impressos, com a preservação da identidade do aluno/autor.

São Paulo, ____ de _____ de _____.

Ciente e de acordo:

Nome do aluno:	
CPF do aluno:	RG do aluno:

Representante legal:	Ass:
CPF:	RG:
Telefone:	