

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO
PAULO**

ALINE APARECIDA DOS SANTOS

**O PENSAMENTO REFLEXIVO FREIREANO APLICADO
NA REDAÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS POR ALUNOS DO
ENSINO MÉDIO E CONCLUINTES**

SÃO PAULO

2015

ALINE APARECIDA DOS SANTOS

O PENSAMENTO REFLEXIVO FREIREANO
APLICADO NA REDAÇÃO DE TEXTOS
ESCRITOS POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO E
CONCLUINTE

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do título de especialista em Fundamentos de uma Educação para o Pensar, sob a orientação da Professora Kátia Tarricone.

PUC – SÃO PAULO

2015

A minha querida mãe, Juvenilde, e a meu querido pai, Valdemar, exemplos de sonho, honestidade, fé e amor.

AGRADECIMENTOS

À Professora Ma. Kátia Tarricone,

Orientadora e Incentivadora de minha monografia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pela compreensão, apoio, atenção, revisão, paciência, gentileza e por ser exemplo de educadora para o pensar.

À Professora Dra. Madalena Guasco Peixoto,

Pela atenção, cuidado e empenho no exercício do educar.

À Professora Dra. Neide Barbosa Saisi

Pelo estímulo e apoio.

À Professora Dra. Sonia Aparecida Ignacio Silva

Pela colaboração e exemplo do exercício docente.

Ao Verme machadiano e baiano, que antes de roer minhas frias carnes foi tudo (companhia, leitura crítica, paciência, inspiração, amizade e amor) e hoje não passa de saudade, memória póstuma.

“Eu queria que as palavras [...]

Atravessassem muros,

Fizessem saltar fechaduras,

Abrissesem janelas”.

Michel Foucault

(1926-1984)

RESUMO

SANTOS, Aline Aparecida dos. O pensamento reflexivo freireano aplicado na redação de textos escritos por alunos do Ensino Médio. 2015. 59f. Monografia (Especialização em Fundamentos de uma Educação para o Pensar) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2015.

Esta pesquisa tem por objetivo investigar como os “fundamentos de uma educação para o pensar” auxiliam os alunos do Ensino Médio e/ou concluintes, todos de cursinhos pré-vestibulares, a redigirem textos coerentes, bem como elucidar como o pensamento freireano facilita esse estudo. Para isso analisou-se um corpus composto por registro de excertos de 50 redações, escritas entre 2010 e 2015, as quais o acesso ocorreu por meio do trabalho docente de correção, ou seja, a estratégia metodológica é focada numa pesquisa qualitativa, de estudo bibliográfico e documental, de cunho exploratório. A perspectiva adotada para a verificação da coerência é a Teoria do Texto ou Linguística do Texto, sob a perspectiva de Ingedore Villaça Koch e Beaugrande & Dressler; o viés reflexivo é o método do educador brasileiro Paulo Freire, segundo o qual a palavra auxilia o sujeito a conscientizar-se. Os excertos considerados indicaram que o ato de escrever é dissociado da inscrição do sujeito num contexto sociointeracionista e que a reflexão não é utilizada na elaboração, no percurso do texto, nem no posicionamento crítico do escritor no meio em que vive.

Palavras-chave: Reflexão. Texto. Educação. Criticidade. Fundamentos de uma educação para o pensar. Redação. Coerência

ABSTRACT

SANTOS, Aline Aparecida dos. *Freire's reflective thinking applied in the drafting of texts written by high school students*. 2015. 59p. Monograph (Specialization in Foundations of Education for Thinking) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Program of Graduate Studies in Education, Saint Paul, 2015.

The purpose of the current research is to realize an investigation in order to know how "the foundations of an education for thinking" help the High School students or/and graduating students (all of them from college preparatory courses) how to elaborate coherent texts. Also, this research tries to elucidate how Freire's reflective thinking makes easier this analysis. For this purpose, a corpus (containing registers of 50 essays, written between 2010 and 2015) was analyzed – the access to it was given through a teaching job correction, that is, the methodological strategy is focused on a qualitative research: of documental and bibliographical study consisting of exploratory character. The adopted perspective for coherence verification is Text Theory or Text Linguistics – according to Ingedore Villaça Koch and Beaugrande & Dressler. The reflective bias comes from Brazilian educator Paulo Freire's method – according to whom the word helps the individual to become aware. The considered excerpts pointed out that the act of writing is not associated with the subject's inscription in a socio-interactionist approach and, also, that the reflection is not used neither in the elaboration nor in the course of the text; the same way, it is not used in the writer's critic position within the environment where he/she lives.

Keywords: Reflection. Text. Education. Criticality. Foundations of an education for thinking. Essay. Coherence.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Classificação dos problemas de redação41

Tabela 2. Classificação dos excertos com base nos principais problemas de redação.....48

Sumário

1.Introdução.....	10
2.Os Fundamentos de Uma Educação para o Pensar	13
2.1 Os Fundamentos de uma educação para o pensar de Paulo Freire.....	18
3.O processo de escrita e seu significado	26
3.1 Coerência Textual e os Manuais.....	31
4.Excertos incoerentes e Classificações	39
4.1 Análise do Corpus	49
5.Considerações finais	52

1.Introdução

Discutir os fundamentos de uma educação para o pensar é percorrer um movimento analítico de metalinguagem e refletir sobre os pilares intrínsecos da cognição e das formas de estruturar melhor o pensamento.

Esse exercício é parte inerente do ser humano, que atribui sentidos ao mundo para a constituição de sua identidade e para a significação de sua atuação nele. Numa abordagem escolar poder-se-ia citar que “pensar bem” visa a suprir a ausência de elaboração e revela-se como uma compreensão sobre os variados processos da existência e da intervenção humana; isso auxiliaria a debater os conteúdos, que é uma das maiores dificuldades de aprendizagem escolar no cenário brasileiro atual.

Quando analisamos textos produzidos por alunos cursantes ou concluintes do Ensino Médio, verificamos que existem imensas lacunas da ordem da coerência e da coesão, o que inviabiliza qualquer tipo de comunicação e que priva o sujeito de interagir, de confrontar ideias, de criar conexões; isso é uma séria defasagem, já que os contatos implicam elaborar ideias que se relacionam e se conectam com o contexto, o que acarreta decodificação e entendimento.

Carece-se, assim, de um movimento para aprender detidamente e isso subtende a existência de tempo para avançar, discutir e alcançar a reflexão. Cabe esclarecer que uma das características do pensamento é discernir, separar, articular e criar significado, e que o cotidiano frenético de trabalho pesado e estresse tendem a aniquilar o desenvolvimento dele e a desestimular a inteligência.

Depara-se, dessa maneira, com a uniformização da criatividade, que por sua vez sucumbe a reflexão. A vida e a experiência dela tornam-se monótonas. O sujeito, desprovido dos exercícios de pensar e de escrever, passa a não ter protagonismo e não consegue formular por escrito seu raciocínio, ao passo que se insere na normalização, na repetição.

Sabe-se que a inteligência é aprimorada pelo estímulo do meio e por isso propiciar um espaço profícuo é fundamental; o exercício da escrita coerente é elaboração e, ao contrário, a famosa “educação bancária”, disseminada pelo behaviorismo e que rege a vida em sociedade, dentro da lógica capitalista, não estimula o desenvolvimento cognitivo e tende à padronização, à moldura e à massificação.

Isso, dentro de produções escritas, reflete-se na ausência de elaboração e no transbordamento de ideias comuns, jargões, repetições de estruturas que apenas impõem as formas estagnadas de pensamentos que não partiram daquele que o pronuncia.

O estudo do conceito de autonomia individual e textual confunde-se, pois há uma interligação indiscutível entre aquele que se projeta e aquele que é dominado. Atos postos como simples e desnecessários possuem o potencial estarrecedor de opressão. E é nesse meandro de tensão que inserimos o educador brasileiro Paulo Freire, defensor de que “escrever é recriar e re-viver no texto a experiência vivida outrora” (Freire, 2000, p.11) e que afirmou veementemente que “a educação reproduz a ideologia dominante”. (Freire, 2000, p. 24)

Sendo assim, textos incoerentes reproduzem uma ideologia dominante e denotam a já mencionada ausência de autonomia cognitiva. Abordar o contrário (a capacidade de transmitir com clareza o pensamento, por meio da escrita), todavia, é visualizar alternativa aos mecanismos de controle e libertar-se ontologicamente deles. É arrancar as molduras dos parâmetros, deparar-se com os conceitos e oferecer, sobretudo, dúvidas e não respostas.

Para isso, faz-se necessária a exposição dos problemas de redação em contraste com os métodos convencionalmente utilizados para escrevê-la; a percepção freireana do bem pensar estreita as lacunas e direciona a atitudes transformadoras.

Por isso a proposta desta pesquisa é verificar se a prática escrita melhorará se nela forem introduzidos conceitos filosóficos do bem pensar; objetiva-se a relacionar de que maneira o método de Paulo Freire seria utilizado para que os alunos do Ensino Médio e/ou cursantes escrevessem textos coerentes.

Os conceitos de coerência textual serão os da perspectiva da Linguística Textual ou Teoria do texto, analisados por Ingedore Villaça Koch e Beaugrande & Dressler; a análise do corpus será focada em pesquisa qualitativa, de estudo bibliográfico e documental, de cunho exploratório.

2.Os Fundamentos de Uma Educação para o Pensar

Denominam-se “fundamentos de uma educação para o pensar” a inserção da filosofia na educação, proposta pelo pensador norte-americano Mathew Lipman, que constatou, nas abordagens escolares, a falta de elaboração e de compreensão, responsáveis pelo aprofundamento do saber, em detrimento do que verificou ser o corriqueiro, que é o entendimento sem a apropriação conceitual.

A proposta de Lipman era deter a grande dificuldade na aprendizagem escolar, o que seria praticado com a alternativa de se repensar os conteúdos.

Para isso percebeu no estudo dos conceitos filosóficos a possibilidade de otimizar a aprendizagem, já que ao pensar, ao fazer intelecções e ao refletir o aprendiz faria conexões, elaboraria ideias que se relacionariam e se conectariam com o contexto.

Verificou-se que uma das características do pensamento é discernir, separar (alguns animais, como gato e cachorro, fazem isso, são programados para distinguir o mais importante), porém, comumente, não se pensa articuladamente, que é como o significado é gerado, e como o ser humano é capaz de elaborar.

Dessas observações surgiu a dicotomia “pensar bem”, que é pensar articuladamente, gerar sentido e contextualizar o saber, versus “pensar mal”, que é quando o pensamento é disperso e não é aprofundado.

O pensar bem, nesse sentido, é o ápice da elaboração mental humana, tendo em vista que o ser humano não é meramente lógico, mas também detentor do senso “estético”, palavra grega relacionada à apreciação da arte, do belo; o ser humano é, portanto, pensante e estético (possui sentimento, como paixão), o que implica ampliar o sentido da reflexão para além de um movimento mecânico e lógico;

Essa possibilidade humana de expansão cognitiva gera o pensar sobre o pensar, que é um metapensamento e que converge ao conceito de reflexão; a noção de juízo, que é a afirmação feita sobre alguma coisa (realizada no cérebro com no mínimo duas ideias, sendo que ajuizar é fazer predicação) também compõe os processos mentais.

É importante citar que na formação da inteligência há uma parcela genética, no entanto esta é aprimorada pelo estímulo do meio ambiente,

fundamental e diretamente relacionado à diversidade dele e da interação do ser com ele.

O professor, consciente de sua responsabilidade como provocador das relações mentais complexas, ou do “pensar bem”, estuda conceitos ligados a estimular o desenvolvimento da autonomia, em contrapartida à necessidade de normalização; a constatação é de que a educação e a socialização retiram o ser humano do estado selvagem e animal, conduzindo-o à civilização e à apreensão do conhecimento.

São formas de conhecimento humano:

1. O conhecimento do senso comum: produzido no dia a dia (no trato prático, utilitário, é assistemático, acrítico e superficial);
2. O conhecimento científico: é sistemático (método), crítico, profundo e almeja “verdades”;
3. O conhecimento filosófico: é sistemático, crítico, profundo, contextualizado (abrangente) e visa à formação de significados;
4. O conhecimento artístico, é criativo;
5. O conhecimento mítico;
6. O conhecimento religioso;

Cabe ressaltar que todas as formas de conhecimento são racionais e que podem conduzir o ser ao pensamento, este também dividido em tipos diferentes: reflexivo, crítico, rigoroso, radical, abrangente, auto-corretivo e criativo;

Lipman foi o primeiro a desenvolver o método e acreditava que o professor é fundamental para mediar, instigar as crianças e oferecer propostas filosóficas para elas, desencadeando o pensamento; nesse ponto a proposta de Paulo Freire é a mesma, com a diferença dos objetos de aplicação estudados por cada um deles.

O interessante do método de Lipman é que entre uma série de atividades propostas aos alunos o professor pede para o discente formular perguntas. Dessa maneira, questionar é um item para desenvolver o pensamento; o professor pode fazer pergunta também, mas somente uma e não nas aulas iniciais.

Lipman constatou que um dos problemas de nossa escola é que ela é constituída de respostas e não de indagações. Nessa mesma linha de

pensamento, Paulo Freire defendeu a formulação de perguntas, no livro “Por uma Pedagogia da Pergunta”.

Ao estimular o questionamento ambos colocaram em xeque a função diretiva da educação. Debateram, também, a própria construção dialética do conceito de educar, que se de um lado emancipa, de outro formata.

É sobre a responsabilidade docente de nossa aspiração de ensinar que advém a responsabilidade intrínseca pelo mundo. O educador precisa, como Freire defendeu, educar para a prática da liberdade. Isso implicaria destituir-se do aparato biológico e rotineiro (comer, dormir e procriar) característico da intransitividade e inserir o sujeito numa perspectiva de “pensar certo”, sempre questionando o próprio pensamento e as conclusões dele decorrentes.

Cabe esclarecer que, ao discutirmos a reflexão, lidamos, a todo momento, sobre a aprendizagem conceitual. O conceito é a menor unidade de sentido e ao formarmos conceitos, eles nos formam, o que indica uma interdependência no processo de construção de sentido;

Os limites da linguagem definem os conceitos, que são ambíguos, polissêmicos. Disso advém a necessidade de utilização da linguagem científica, que transforma noções ambíguas em únicas e precisa os sentidos. Ao classificarmos, utilizamos a inclusão e a exclusão e o conceito serve para resolver um desajuste, um problema, além de sintonizar a criatura a seu ambiente, e não apenas representá-la, ou seja, trata-se de um ajustamento entre teoria e prática.

Ressaltamos que o pensar cria possibilidades de agir e o pensamento reflexivo é um instrumento a nos esclarecer onde estamos e para onde vamos. Ao refletirmos, rastreamos os conceitos para checar os respectivos usos.

Quando citamos a reflexão, discorremos sobre a análise das experiências humanas e sobre isso é central citar que a experiência consiste “primariamente de relações ativas entre um ser humano e seu ambiente natural e social” (Dewey, 1979, p. 301); sendo assim, a experiência não é, inicialmente, cognitiva, e é pautada pelos princípios de continuidade (compreensão de mudança e historicidade) e interação (a dimensão da experiência que abarca o contexto cultural e social).

Dewey enfatiza o valor da reflexão e a define como “espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe

consideração séria e consecutiva” (Dewey, 1959, p. 13); portanto, a reflexão implica pensamentos em direção a um fim comum, e ela é a consequência desse fluxo.

Para esse pensador, o pensamento reflexivo parte sempre de uma situação ambígua, de bifurcação de possibilidades e possui duas fases: “1) estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e 2) ato de pesquisa, procura, inquirição para encontrar material que resolva a dúvida assente e esclareça a perplexidade”. (Dewey, 1959, p.22)

Os valores do ato de pensar são: “distingue o homem dos animais inferiores; nos emancipa da ação impulsiva e rotineira; dota de previsão e planejamento; nos faz agir intencionalmente a fim de atingir futuros objetivos” (Dewey, 1959, p. 26), ou seja, a finalidade dele é, como Freire também defende, uma criação, ou “o verdadeiro pensar termina por uma apreciação de novos valores” (Dewey, 1959, p.106).

Essas considerações são fundamentais perante o desafio de pensarmos a educação ligada à experiência. Atualmente, o imediatismo não permite a construção de significados e os alunos não pensam nem a experiência, nem os conteúdos. Ocorre que sem a conceituação, a experiência perderia completamente sua possibilidade de ampliar e de ser transmitida, portanto, ser educativa, pois “sem algum elemento intelectual não é possível nenhuma experiência significativa” (Dewey, 1979 b, p.158). Isso ocasiona que a percepção sem pensar é vazia, não acontece o processo da inteligência, não há a racionalização.

Esse percurso teórico é fundamental para situarmos a necessidade de aprofundamento do objeto estudado e reconhecermos, no desdobramento do trabalho, conceitos indissociáveis à filosofia da educação, bem como sua importância na construção de conhecimentos sólidos e de sujeitos reflexivos autônomos.

2.1 Os Fundamentos de uma educação para o pensar de Paulo Freire

Paulo Freire é um pensador brasileiro fundamental na área da filosofia da educação, pois discorreu veementemente sobre a prática de uma educação reflexiva. Utilizá-lo neste trabalho é imprescindível, pois é justamente sobre a autonomia de pensamento no contexto brasileiro que ele teoriza e é pautada nos “fundamentos de uma educação para o pensar” dele que os excertos de redações serão analisados.

Em seus inúmeros livros Paulo Freire sempre deixou explícita a ideia de que o pensamento reflexivo direciona o sujeito à autonomia; este precisa ser mais do que uma pessoa que pensa e constituir-se-á num “ser de transformação no mundo” (Freire, 1971, p.12); todo esse processo de conhecimento é árduo e requer autonomia, resistência, mudança e curiosidade:

Conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto, recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção. (Freire, 1971, p.12)

Sendo assim, nota-se uma diferenciação entre o tão disseminado “prazer” em aprender, em detrimento de uma sincera constatação de que o movimento, na maior parte das vezes, ocasiona a mudança e o processo de alteração é difícil e nada passivo.

Tal incômodo proveniente da transformação é engendrado pela reflexão e a assimilação conceitual é o desfecho; é a apreensão teórica não desvinculada da prática que possibilita a aprendizagem e percebemos esse movimento no seguinte excerto: “só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido”. (Freire, 1971, p.13)

Toda aprendizagem, desse modo, requer apropriação e nesse momento é importantíssimo atentar ao papel atribuído, na concepção freireana, aos signos linguísticos, imprescindíveis na comunicação e na relação entre o sujeito e o objeto pensado: “todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos”. (Freire, 1971, p. 66)

Consequentemente os signos linguísticos são fundamentais para a formação conceitual e para a interpretação humana inerente à constituição do

sujeito. Ao se ter nítida a ideia de que “a comunicação implica numa reciprocidade que não pode ser rompida” (Freire, 1971, p.67), percebe-se a necessidade de homogeneização do significado para todos os envolvidos no processo, no caso emissor e receptor. Sobre isso temos que

toda prática educativa implica numa concepção dos seres humanos e do mundo. O processo de orientação de seres no mundo envolve não apenas a associação de imagens sensoriais, como entre os animais, mas, sobretudo, pensamento-linguagem; envolve desejo, trabalho-ação transformadora sobre o mundo, de que resulta o mundo transformado. (Freire, 1976, p.42)

Essa associação entre pensamento reflexivo e linguagem é uma marca importante de ser analisada, pois essa noção é indissociável do alcance da transformação do sujeito, advinda da prática educativa. Coloca-se, assim, educador e educando num patamar ativo e o pensamento deve ser articulado, o que torna possível a marca de civilidade.

Essas noções são centrais quando aproximamos o pensamento freireano e a semântica do texto escrito. É importante definir a concepção do sujeito sobre o qual se fala, que é histórico, inserido no tempo e não imerso nele, é dotado de mobilidade, decide, opta e valora (Freire, 1976, p.43).

Cabe salientar que para Freire, mais importante que o domínio da escrita é a apropriação do significado, porque é com base nessa apreensão conceitual que, segundo ele, a alfabetização pode acontecer de maneira profícua. Sendo assim, desde a nomeação, que é a atribuição de substantivos ao que existe no mundo, ocorre a apreensão e a formação conceitual, sem a qual o processo de aprendizagem da escrita não acontece.

O sujeito que não se expõe, e que não debate conscientemente sua situação no mundo, partilha da “cultura do silêncio” (Freire, 1976, p. 70), que consiste na reprodução ideológica da cultura dominante e é constatada na atitude do oprimido que não reconhece seu contexto de exploração, e por isso, normalmente, quando alcança status, não repudia os instrumentos de controle, mas aprofunda os modelos de submissão.

Freire denomina de “sinais direcionais” o mito da superioridade de uma classe dominante, detentora de uma “superioridade natural”, concepção essa que “introjetada obstaculiza a capacidade de pensar criticamente” (Freire, 1976,

p 83); em contraposição, defende o pensamento, a imaginação e a capacidade de arriscar-se na atividade criadora.

Freire também considera estagnada a posição de neutralidade do sujeito, que segundo ele precisa posicionar-se frente às questões dialéticas. Essa tomada de partido é externada até mesmo na produção escrita, constituída, dessa maneira, como uma concepção crítica de vida, visando à transformação prática da realidade. Quanto a isso, temos que

“escrever sobre um tema, como o entendemos, não é um mero ato narrativo. Ao aprendê-lo, como fenômeno dando-se na realidade concreta, que mediatiza os homens, quem escreve tem de assumir frente a ele uma atividade oposio-lógica”. (Freire, 1976, p.96)

Freire atribui ao educador um constante senso de disciplina, bastante diferente do autoritarismo, mas que dispensa a licenciosidade. E em relação ao espaço de aprender, a ideia é a existência dos círculos de cultura, uma “unidade de ensino que substitui a ‘escola’, autoritária por estrutura e tradição” (Freire, 1983, p.5).

O foco é na visão de liberdade e o ensino ocorre pela junção dos esforços do coordenador e da comunidade, visando a um trabalho comum pela conquista da linguagem. O coordenador dialoga, coordena, registra vocabulários, seleciona palavras básicas em termo de frequência e relevância na comunidade em estudo, mas não impõe.

Cada palavra escolhida é um tema de debate para todos os participantes do círculo de cultura e a alfabetização e a conscientização jamais se separam. “Todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando” e “esta concepção democrática pouco tem a ver com o formalismo liberal”, sendo que a educação se consolida pelo exercício da reflexão. (Freire, 1983, p.6).

Desenvolver a criticidade é fundamental em Paulo Freire, que defende a contextualização do estudo com a vida dos aprendizes e com a percepção destes de suas condições. Para ele, agir assim é “assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do ser humano” (Freire, 1983, p.7) e o círculo de cultura, nesse viés, é indispensável, pois promove o “debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica”, com importância em que “as pessoas se reconheçam como criadoras de cultura” (Freire, 1983, p.8).

A posição do sujeito questionador, reiterada por esse pensador, rechaça as “posições quietistas”, opostas ao percurso de reconhecimento do mundo e da condição humana nele, que conduz o sujeito “à procura da verdade em comum, ouvindo, perguntando, investigando” (Freire, 1983, p.90).

A democracia é o regime político adequado ao desenvolvimento reflexivo e a diversidade possibilitada por ela permite uma compreensão múltipla do ser e do mundo, de maneira a reconhecer as idiossincrasias e construir-se outro. Esse olhar amplia a compreensão, tanto do educador quanto dos estudantes, de que estruturas como a escola tradicional, alicerçadas em memorizações, em ausência do desenvolvimento reflexivo e descontextualizada da vida dos integrantes, possui uma “posição ingênua”, constituída por um olhar que “se crê superior aos fatos, denominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada” (Freire, 1983, p.105).

O diálogo, “relação horizontal de A com B” (Freire, 1983, p. 107), é um recurso primordial na concepção freireana. Para ele essa prática é uma forma de retirar a hierarquia e num patamar de igualdade discutir as questões sociopolíticas.

Em relação à escrita percebemos que essa marca dialógica precisa ser mantida, pois a linguagem é concebida indissociada da vida, e os textos não são produções desvinculadas da realidade; ao contrário, relacionam-se ao contexto, ou seja, a experiência escrita é um ajuste interativo com a experiência vivida.

Com relação à apreensão superficial do texto, Freire define como “visão mágica da palavra escrita: insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados” (Freire, 2000, p.17), o que reafirma a noção de que tanto a escrita quanto a leitura precisam ser maturadas num processo de assimilação profundo, que prioriza a formação do sentido.

Sobre a alfabetização e a educação o docente precisa reconhecer-se um ser político, porque se posiciona intencionalmente perante a desigualdade humana de acessos; além disso, deve ter nítida que sua função é um ato de conhecimento, um “ato criador” (Freire, 2000, p.19). Obviamente “o mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo” (Freire, 2000, p.23), deve ser aniquilado.

Atuando assim, espera-se que os educandos tenham protagonismo, que percebam suas condições de “indigência”, reinterpretem suas próprias histórias. As palavras são o ponto de partida da alfabetização e da conscientização e desde sempre “a educação deve ser pensada atenta à questão do saber” (Freire, 2000, p.24), uma vez que a educação vigente apenas “reproduz a ideologia dominante”.

Essa educação abrangente pretende “acabar com as marcas autoritárias” (Freire, 2000, p.31) e o educador precisa ser dinâmico, possibilitar a liberdade e a criação inovadora, requisito para a existência da cultura e da história. Pela perspectiva da inovação há alterações no percurso que significam risco e que muitas vezes indicam uma barreira à mudança. No entanto, Freire considera que “o risco é um ingrediente necessário à mobilidade, sem a qual não há cultura nem história. Daí a importância de uma educação que, em lugar de procurar negar o risco, estimule mulheres e homens a assumi-lo” (Freire, 2000, p.30).

A liberdade tanto percorrida não está dissociada da presença da autoridade:

Estou convencido de que nenhuma educação que pretenda estar a serviço da boniteza da presença humana no mundo, a serviço da seriedade da vigorosidade ética, da justiça, da firmeza do caráter, do respeito às diferenças, engajada na luta pela realização do sonho da solidariedade, pode realizar-se ausente da tensa e dramática relação entre autoridade e liberdade. Tensa e dramática relação entre ambas (Freire, 2000, p.34).

A relação entre liberdade e autoridade é dialética e a elucidação da existência dela prepara o educador ao equilíbrio de conduzir sujeitos, sem impor, mas também sem permitir a licenciosidade. Trata-se, assim, de assumir uma coerência nas atitudes e de estabelecer uma moral, mas sem ser moralista.

Freire, a todo instante, alerta os educadores sobre o perigo do discurso fatalista, que é “imobilizador da história, discurso não menos alienado do voluntarismo histórico, segundo o qual a mudança virá por que está dito que virá” (Freire, 2000, p.40). A educação é desestabilizadora, inclusive dos discursos acomodados, e as alterações iniciam-se na dúvida, no questionamento. Também o educador precisa ter uma flexibilidade lúdica, que consiste em despir-se da postura de rigidez e conceber a mudança, as possibilidades de um mundo

diferente, já que os seres humanos sobre o qual se teoriza são “seres histórico-sociais capazes de intervir no mundo, de recriá-lo”. (Freire, 2000, p.108)

Neste momento é fundamental discorrer que há, por parte dos educandos, um “medo da liberdade” (Freire, 2014, p. 31) ocasionado pela conscientização, que, ao mesmo tempo em possibilita enxergar/situar suas vidas, incomoda, nos termos em que revela, muitas vezes, a situação de desvantagem. Contudo, com relação a isso, Freire é categórico ao afirmar que a consciência ou não da opressão não impede o fato dela existir e a necessidade de ser combatida.

Paulo Freire também alerta que após a conscientização deve-se superar a contradição opressor-oprimido:

E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos. (Freire, 2014, p. 41)

Incessantemente, Freire defende uma teoria que tenha prática e que verta a opressão em pensamento crítico, do qual surgirá a mudança, com a necessária exigência de uma transformação objetiva.

Freire opõe-se ao que ele denomina de

“educação bancária”, terminologia que define a concepção humana de consciência como um depósito passivo e a educação pautada na imitação do mundo e no exercício de “depositar” conteúdos nos educandos, logo “os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção ‘bancária’, tanto mais ‘educados’, porque adequados ao mundo (Freire, 2000, p.88).

É por meio de uma educação dialógica e humanista que a percepção bancária se esvairá. A palavra possui destaque nessa abordagem, pois o ato de re-criação do mundo começa com ela, “o diálogo se impõe com o caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (Freire, 2014, p. 109).

É imprescindível, para que o diálogo aconteça, que exista amor, humildade, reconhecimento da humanidade nos outros, esperança e fé na atuação humana. Em tempos pós-modernos de instabilidade dos anseios e de uma devastadora necessidade de aproveitar a vida, sempre sob a ótica da

efemeridade, e em momentos como o que vivemos em 2015, nos quais os alunos não conseguem escrever de modo que sejam compreendidos, urge resgatar os ensinamentos de Freire e aplicá-los, pois, embora tenham fisionomia de idealistas, são, desde a teoria, só aceitos se pragmáticos.

3.0 processo de escrita e seu significado

A escrita é o marco divisor da Pré-história da História e pode ser compreendida como o momento no qual o ser humano civilizou-se e começou a registrar todo o conhecimento ancestral produzido. Sendo assim, foi uma maneira pela qual o saber foi armazenado, impediu o esquecimento e possibilitou às gerações posteriores acessar todo o legado.

É claro que a oralidade tem importância; no entanto, ela sempre está em função da memória e normalmente abarca um saber popular abrangente, bem mais instável. A escrita, em contraposição, pode representar a experiência individual e pode ser trabalhada de tal maneira a recriar uma situação.

O poder de transformação da escrita é de extrema importância neste trabalho, pois ela é vista, num primeiro momento, como meio de organização de pensamento, como forma de tornar um amontoado de ideias difusas um aparato reflexivo, pois segundo Dewey “a função do pensamento reflexivo é, por conseguinte, transformar uma situação de obscuridade, dúvida, conflito, distúrbio de algum gênero, numa situação clara, coerente, assentada, harmoniosa” (Dewey, 1959, p. 105). A escrita fornece linearidade ao raciocínio, propõe-se a organizá-lo, a relacionar fatos, a debater perspectivas, a defender um determinado ponto de vista e, ao fazer isso, torna-se reflexiva.

Num segundo momento a escrita, já dotada da reflexão, é

concebida como um conjunto de efeitos imprevistos, dispersivos e assistemáticos; inimigos, portanto, das fórmulas prescritivas e das sequências antevistas tão abundantes no ambiente escolar, todas elas modos de obstaculização da experiência do inédito”. (Aquino, 2009, p.10.

Tem-se, pois, o escrever como recriação consciente, redimensionamento das possibilidades sociais, maneira discreta ou não de lidar com a verve, de relacionar o social com o pessoal, de expor a subjetividade na mesma medida em que se propõe a objetividade.

Expressar a reflexão e reconstruir-se com a percepção minuciosa do mundo pode ser feito por “uma tarefa custosa, mas não de todo impossível, que – poucos o sabem – será consumada pelo trabalho mais paciente, instigante e generoso que há: a velha prática da escrita” (Aquino, 2009, p. 8). A escrita exige do escritor, tanto no sentido de trabalho, quanto no nível de articulação do pensamento, e atende um determinado leitor, ao mesmo tempo que pode

sensibilizar, convencer, demonstrar com “ganas argumentativas” possibilidades que se estendem além da realidade de vida de quem lê.

Daí a importância que ela alcança progressivamente nos ambientes acadêmicos e em processos seletivos de ingresso em universidades. Acrescente-se também que só terá a possibilidade de escrever com desenvoltura quem acessou uma alfabetização sólida e que, além disso, consegue expressar-se além de meramente reproduzir sentidos comuns.

A escrita delata conhecimentos de ordem gramatical e de ordem reflexiva, sendo um instrumento atualmente utilizado nos grandes exames nacionais, como ENEM, Fuvest e diversos concursos públicos. Nessa avaliação encontramos muitos problemas, de várias escalas, sendo o pior deles os textos sem sentido.

Quando o candidato ou aluno escreve e seu texto não faz sentido ao leitor percebe-se a situação de que munido de um instrumento de reflexão e problematização o escritor não consegue ser ouvido, silencia-se. Ora, poucas experiências podem ser tão excludentes e poucas conseguem demonstrar escrachadamente o simulacro do que são anos de estudos no Brasil: nada de assimilação, conhecimento superficial dos conteúdos, impossibilidade de pensar reflexivamente, exclusão da sociedade na qual o sujeito vive.

Disso decorre o mito que associa a expressão escrita coerente com “dom” e desvincula a prática com um conteúdo que precisa ser assimilado.

Redigir implica obrigatoriamente que se tenha algo a exprimir para alguém, que uma mensagem correspondente deve ser elaborada e adaptada e que essa mensagem conduza a uma forma linguística transcrita com o auxílio de uma execução motora manual. Assim, as principais concepções consideram que a produção escrita se organiza em três níveis: a preparação do conteúdo da mensagem em função da situação e do destinatário; a formatação linguística (léxico, sintaxe, formas ortográficas, organização retórica do texto); a execução motora. (Fayol, 2014, p. 24)

Para Fayol todo escritor precisa arquitetar seu projeto de texto e precisa pensar, ter ciência das etapas que envolvem sua produção, na qual “distinguem-se três componentes ativos correspondentes a operações mentais gerais”:

O planejamento equivale a definir o conteúdo e a forma do texto em função daquele a quem ele se dirige (o destinatário) e do efeito

buscado sobre ele. A textualização incide sobre a dimensão linguística. Ela levanta o problema da linearização: enquanto o conteúdo evocado comporta várias dimensões, a linguagem é unidimensional. As palavras, as orações e as partes dos textos se encadeiam linearmente. (Fayol, 2014, p. 25)

Em vista disso, se conclui que a escrita não é aleatória e tampouco um “dom”. É necessário planejar cada um dos componentes ativos citados, pensar num “esboço”, ou “esqueleto”, que são momentos de reflexão antecedentes à escrita, de modo a pontuar por meio de tópicos as ideias principais e delinear um percurso de pensamento e abordagens.

Trata-se de um procedimento básico e eficaz; no entanto, nem sempre utilizado. Nesse momento urge citar que os livros que abordam a escrita normalmente são prescritivos e atêm-se aos conhecimentos gramaticais.

É muito comum, nesses manuais, a abordagem do “certo e do errado”, prescrevendo a disposição lexical, as convenções da gramática e uma infinidade de normas que nada altera a semântica textual, diversas vezes nem citada.

A reflexão nesses livros não obtém ênfase e, portanto, a escrita é destituída do caráter reflexivo, fica avessa às aspirações cognitivas. Quando acontece uma “proposta” textual ela é negada e a escrita resume-se, na lógica da educação bancária, à “produção”, a mais um quesito de aprovação ou não, destinado a ser um instrumento inserido na forma de natimorto nas instituições educacionais, totalmente afastado do viço do pensar e da liberdade advinda dela.

Essas noções são relevantes para situarmos o local que o texto ocupa na vida dos estudantes brasileiros. Eles ensaiam para não escrever e, quando forçosamente escrevem, muitos produzem um amontoado desfragmentado, cabisbaixo, sem tónus. O texto, assim realizado, é produção sem finalidade e o instrumento de apreensão do mundo, ou a maneira de exercitar o pensamento reflexivo, são desconsiderados.

Surgem, pois, diversas redações totalmente incompreensíveis, denunciadoras de mentes pouco afeitas aos exercícios do pensar, sem criticidade, sem opinião, nas quais se destaca a aridez do raciocínio. Sequer nascem textos, já que texto é “qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução” (Ferraro, 2008, p.63), ou seja,

segundo essa definição é imprescindível que exista sentido para que a produção escrita seja denominada texto.

Tem-se, ainda, a concepção da escrita como processo: “o texto somente se constrói e tem sentido dentro de uma prática social” (Garcez, 2012, p. 14). Conceber o processo de escrever nesse parâmetro subtende sempre associar a escrita a uma função do sujeito reflexivo na sociedade em que se insere. Dessa concepção surgiu na última década a ideia de vincular o ensino da escrita aos “gêneros”, teoria fundamentada por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz.

Há ainda a concepção de que o texto é

uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão. (Koch e Travaglia, 2007, p.8)

Esse panorama denuncia o afastamento do texto e da reflexão, fazendo-o protocolar e não instrumento de criticidade. O contexto de degradação educacional brasileiro propicia o agravamento desse problema, já que muitos estudantes sequer foram alfabetizados.

Preocupante, ainda, é conferir que o cidadão é excluído de diversos trâmites por não saber exprimir por escrito seus anseios e não saber formular seu posicionamento no mundo. Sendo assim, a educação para a liberdade, exposta por Paulo Freire, não acontece, e massas inteiras de estudantes do Ensino Médio só sabem, na posição de oprimidos, reproduzir dizeres e pensamentos, sem imprimir suas percepções no mundo.

3.1 Coerência Textual e os Manuais

Durante a elaboração desta monografia foram examinados diversos livros que ensinavam aos alunos a escrever e, em quase todos, percebeu-se grande apelo à aplicação das regras gramaticais e pouco ou nenhuma apreciação acerca do pensamento reflexivo.

Faremos um apanhado das principais noções que cada obra oferece e sua relação ou não com a preocupação do aprendiz em escrever textos coerentes.

No livro *Experiência e Prática de Redação*¹ há a constatação de que “o sentido não está no texto, não é dado pelo texto, mas é produzido por locutor e alocutário a cada interação, a cada acontecimento de uso da língua” (Ferraro, 2008, p.64). Essa abordagem é importante, pois alarga a experiência da escrita, normalmente desvinculada da sociedade, e a relaciona ao contexto, bem como conhecimentos comuns, inerentes ao escritor e ao leitor, que compõem o sentido.

Nessa obra a coerência é definida “como aquilo que faz com que um texto nos pareça lógico, consistente, aceitável, com sentido” (Ferraro, 2008, p. 66) e a preocupação com o ambiente no qual o texto será lido é imprescindível, já que “todo texto tem que ser pensado em função de seu contexto” (Ferraro, 2008, p. 70).

O livro alerta que os

alunos precisarão cuidar para que seus textos sejam considerados por seus ouvintes/ leitores como inteiros (com começo, meio e fim), com unidade temática (“sem perder o fio da meada”), consistentes, articulados, não contraditórios (falando coisa com coisa). (Ferraro, 2008, p.71)

O livro incentiva o leitor a escrever textos coerentes e coesos, nos quais exista o “estabelecimento de relações semânticas pertinentes entre palavras, frases e parágrafos, sem contradições”, o que ocasiona o encadeamento de ideias com continuidade (retomada) e progressão temática (sem circularidade ou redundância inexpressiva)”. (Ferraro, 2008, p.94)

Esse livro debate os usos da escrita, utiliza um bom repertório teórico, problematiza-a no vestibular e realça o valor da reflexão engendrada pelo exercício de escrever; a autora ainda cita outros fatores que dependem da

¹ FERRARO, Maria Luiza (et al). *Experiência e Prática de Redação*. Florianópolis: UFSC, 2008.

coesão textual, “como a situacionalidade, a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade e a intertextualidade”. (Ferraro, 2008, p.100)

O livro *Redação Linha a Linha*² trata da escrita como mero suporte para a inserção do leitor no mundo dos negócios: “escrever, hoje, é uma necessidade para muitos profissionais e para estudantes que se veem às portas da universidade”. (Camargo, 2012, p.7)

Não é problematizada a relação reflexiva e o grau de importância da constituição subjetiva de quem escreve. Uma única vez na obra notou-se um comentário que tendia ao pensamento crítico:

Para escrever bem, portanto, é preciso ler, adquirir informação e, sobretudo, aprender a pensar. Seria ingenuidade acreditar na existência de um conjunto de técnicas que, milagrosamente, levariam a redigir bem. Na verdade, a prática constante a que todos nós devemos submeter é a da leitura crítica do mundo, esse o verdadeiro caminho para o exercício da cidadania. (Camargo, 2012, p. 7)

É um excerto pertinente, no entanto o livro não abrange essa perspectiva! Ele desenvolve a visão técnica de erro e acerto e conveniências. É apenas pragmático, simplório e não fomenta o pensar.

O livro *Prática Textual*³ é técnico e bem estruturado. Ele explica bem o conceito de coerência:

A coerência constitui a textualidade, ou seja, faz de uma sequência linguística um texto e não um amontoado aleatório de frases ou palavras. O texto é entendido como uma unidade linguística concreta, que é tomada pelos usuários da língua, em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade e sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independente de sua extensão. (Köche, 2014, p.17)

Essa obra enfatiza que “entre os principais fatores de coerência, destacam-se os elementos linguísticos, o conhecimento de mundo, os implícitos e a intertextualidade” (Köche, 2014, p. 19), sendo que o conhecimento de mundo relaciona-se “à experiência do mundo do sujeito que lê” e os “implícitos” são as

² CAMARGO, Thais Nicoleti de. *Redação Linha a linha*. SP: Publifolha, 2012.

³ KÖCHE, Vanilda Salton. BOFF, Odete Maria Benetti. PAVANI, Cinara Ferreira. *Prática Textual: Atividades de Leitura e Escrita*. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

inferências e as pressuposições.

O livro *Técnica de Redação*⁴ desmistifica diversos estigmas da escrita separando-os em “verdades” e “mentiras”. Essa obra ressalta de maneira bem didática e profunda que a escrita é uma habilidade que pode ser desenvolvida, que requer empenho, que exige estudo, que é um ato vinculado com as práticas sociais, articulada com a leitura, com um sentido e uma função e que é meio pelo qual o sujeito constitui uma voz, uma autoria (Garcez, 2012, p. 2).

Sobre as mobilizações que impelem o sujeito a escrever a autora enfatiza as práticas sociais e elenca os fatores constituintes da relação indivíduo/sociedade:

é a motivação, é a razão para escrevê-lo: emitir e defender uma opinião, reivindicar um direito, expressar uma emoção ou um sentimento, relatar uma experiência, apresentar uma proposta de trabalho, estabelecer um pacto, regular normas, comunicar um fato, narrar uma aventura ou apenas provar que sabe escrever bem para ser aprovado numa seleção. (Garcez, 2012, p.14)

A autora reforça que a leitura, a análise, a reflexão, a observação e o raciocínio são imprescindíveis para a criação do texto e de fato esses elementos ajustam-se para a primeira etapa da construção textual, que é o esboço de ideias, “o importante é começar a ter mais consciência de suas próprias estratégias, conhecê-las, dominá-las”. (Garcez, 2012, p.18)

Antes mesmo de começar a escrever um texto há muitas etapas, e essas tarefas já podem ser consideradas parte integrante da escrita. É preciso conhecer o assunto, ter ideias, posições, é preciso também tomar decisões a respeito da linguagem e do gênero de texto. (Garcez, 2012, p. 87)

Garcez também defende a releitura e a reescrita, por considerar a primeira versão de um texto “insatisfatória”. Em todo o processo de escrever o sujeito precisa tomar decisões: “para escrever um texto, tomamos muitas decisões antes e durante o trabalho” (Garcez, 2012, p. 61).

A autora considera a ausência de coerência um dos principais problemas de redação “pois revela desordem nas ideias e dificulta a compreensão do leitor”

⁴ GARCEZ, Lucilia Helena do Carmo. *Técnica de Redação*. SP: Martins Fontes, 2012.

(Garcez, 2012, p. 115) e sugere que num processo de refacção, no qual se visa a sanar os diversos problemas, sejam feitas avaliações dos períodos, sem deixar de observar

a ideia central, eliminar ideias incompatíveis ou sem importância para o desenvolvimento da ideia central, especificar generalizações, articular as relações lógicas entre as ideias por meio de conectivos; utilizar argumentos adequados, eliminar repetições; desfazer ambiguidades. (Garcez, 2012, p. 115)

Temos, pois, uma obra importante, que discute as relações textuais vinculando-as ao pensamento e sugerindo maneiras práticas de produção escrita, sem perder de vista a criticidade.

O livro *Ler Pensar Escrever*⁵ é o único no qual observa-se a relação direta entre a filosofia e a escrita. Nele, o autor eleva a necessidade do questionamento, pois a pergunta conduz ao pensamento e implica movimento, trabalho. Para ele “quem não pergunta e não pensa torna-se, voluntariamente, escravo do pensamento alheio” (Perissé, 2011, p.33) e para ele, melhor que formular inúmeras perguntas, é entender profundamente a própria pergunta que leva à “escrita criativa”.

Pensar filosoficamente exige certo distanciamento das necessidades práticas, das urgências cotidianas, da famosa correria de que tanto as pessoas se queixam e que a elas mais se entregam... correria, correria. Correria em direção a quê?
(Perissé, 2011, p. 44)

O que é prezado, segundo Perissé, é o desenvolvimento de uma marca de autoria alcançada após inúmeras revisões, sempre tendo um destinatário real:

o treino diário da escrita criativa consiste também em superar-se, vencendo limites, obstáculos, tudo isso com a finalidade de construir um estilo característico, de plasmar uma conduta verbal, de configurar um perfil de linguagem própria, de expressar com o máximo de veracidade e originalidade as características pessoais no âmbito da inteligência, da afetividade e mesmo das condições fisiológicas.
(Perissé, 2011, p. 66)

Para Perissé, a ideia de inspiração ao escrever é utópica e não há alcance

⁵ PERISSÉ, Gabriel. *Ler, pensar e escrever*. 5 ed. SP: Saraiva, 2011.

de escrita satisfatória se não há a persistência, da qual surge a “conquista pela violência”. A abordagem dele, ao deslumbrar a escrita como forma de re-criação do mundo, é muito próxima da de Paulo Freire:

Escrever é a única maneira de viver, não apenas a minha vida, esta vida que me escapa por entre os dedos a cada gole da minha sede. Escrever é escrever outras vidas, em outras dimensões, tempos paralelos. (Perissé, 2011, p. 83)

O livro *Manual de Redação e Estilo*⁶ defende que a escrita deve ser simples e sem elementos reflexivos, de modo a facilitar que o leitor o acesse. Parece haver um desmerecimento da capacidade de decodificação do público, o que se reflete num texto óbvio e simples: “Não é justo que o leitor faça complicados exercícios mentais para compreender o texto” (Martins Filho, 1997, p.17). O livro preocupa-se em prescrever o “certo”, em detrimento de um “errado”, o que caracteriza sua abordagem superficial.

O livro *Como Escrever para o Enem*⁷ trata o tema da escrita de maneira elaborada, pois considera que “escrever bem é uma habilidade que só melhora com prática e dedicação”. (Salvador, 2013, p.8)

A autora enfatiza que a avaliação do sentido é preponderante para os melhores desempenhos e esclarece que é fundamental existir a gramaticalidade e a inteligibilidade:

ao mesmo tempo, para conseguir nota alta, o candidato deve escrever um texto inteligível, compreensível. É preciso falar coisa com coisa; juntar lé com lé. Correção gramatical é fundamental, mas não basta. O texto tem que fazer sentido, ser lógico e coerente. O linguista Othon M. Garcia, no clássico livro *Comunicação em Prosa moderna*, lembra que é possível encontrar frases gramaticalmente corretas, mas ininteligíveis. (Salvador, 2013, p.24)

Nesse livro a coerência é definida como “a arte de fazer sentido” (Salvador, 2013, p.58) e como “começo, meio e fim tratando de um mesmo assunto e sob a mesma perspectiva” (Salvador, 2013, p.61).

⁶ MARTINS Filho, Eduardo Lopes. *Manual de Redação e Estilo de O Estado de São Paulo*. 3 ed. SP: O Estado de São Paulo, 1997.

⁷ SALVADOR, Arlete. *Como escrever para o Enem: roteiro para uma redação nota 1000*. SP: Contexto, 2013.

O livro *Problemas de Redação*⁸ problematiza os diversos desvios que as produções escritas apresentam, com ênfase nos problemas típicos de argumentação, além de expor que

eram problemas em relação às condições de produção da modalidade e não em relação às condições de aquisição da linguagem em geral. De modo particular, verificou-se que os problemas mais recorrentes surgiam de um desconhecimento das normas componentes do código da escrita, aliado a uma assimilação, linguisticamente inadequada, da imagem de escrita que é adotada e veiculada pela escola. (Pécora, 2011, p.51)

O livro *A Coerência Textual*⁹ afirma “que o sentido que damos a um texto pode depender (e com frequência depende) do conhecimento de outros textos, com os quais ele se relaciona”. (Koch, 2007, p.18)

A coerência é citada como continuidade de sentido:

A coerência está diretamente ligada à possibilidade de estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto. (Koch, 2007, p.21)

A coerência é subjacente, tentacular, reticulada, não linear, mas, como bem observa Charolles (1978), ela se relaciona com a linearidade do texto. Isso quer dizer que a coerência se relaciona com a coesão do texto, pois por coesão se entende a ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual. (Koch, 2007, p. 47)

Daí decorre uma ligação entre coerência e coesão e a detecção dos fatores de coerência, que são os elementos linguísticos, o conhecimento de mundo, o conhecimento compartilhado e as inferências. Também são relevantes fatores de contextualização: a situacionalidade; a informatividade; a focalização; a intertextualidade; a intencionalidade e aceitabilidade e a consistência e relevância.

Isenberg foi um teórico que dentro da teoria de atividade verbal propôs que o texto pode ter oito aspectos diferentes:

Legitimidade social – texto como manifestação de uma atividade social legitimada pelas condições sociais;

⁸ PÉCORA, Alcir. Problemas de Redação. 6 ed. SP: Martins Fontes, 2011.

⁹ KOCH. Ingedore Grunfeld Villaça. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A coerência Textual. 17 ed. SP: Contexto, 2007.

Funcionalidade comunicativa – texto como unidade de comunicação;

Semanticidade – texto em sua função referencial com a realidade;

Referência à situação – texto como reflexo de traços da situação comunicativa;

Intencionalidade – texto como uma forma de realização das intenções;

Boa Formação – texto como sucessão linear coerente de unidades linguísticas; unidade realizada de acordo com determinados princípios;

Boa composição – texto como sucessão de unidades linguísticas selecionadas e organizadas segundo um plano de composição;

Gramaticalidade – texto como sucessão de unidades linguísticas estruturadas segundo regras gramaticais. (Koch, 2013, p.16 e p.17)

Tendo feita essa análise dos manuais e dos respectivos significados de coerência, pode-se ter claro que, de fato, falta sentido na maior parte dos textos redigidos (uma redação é coerente quando é entendida tanto por quem escreve, quanto por quem lê) e isso afirma a hipótese de que a produção escrita, infelizmente, não tem sido meio de “pensar bem”.

4.Excertos incoerentes e Classificações

Abaixo seguem transcritos excertos provenientes de redações de alunos do Ensino Médio e/ou concluintes, todos matriculados em cursinhos pré-vestibulares entre os anos de 2010 a 2015, pertencentes a diferentes classes socioeconômicas, que abrangem tanto alunos carentes de periferias (matriculados em cursinhos populares) quanto alunos de classe média e alta (matriculados em cursinhos particulares).

Ao longo do trabalho de correção, verificou-se ser recorrente a ausência de sentido, na mesma medida, em todas as redações, independente da classe social do aluno que a escrevia.

Para a composição do corpus foram selecionadas 50 redações, todas escolhidas pelo critério de possuírem no mínimo um período desprovido de coerência. E é notório salientar que, embora as redações não estejam transcritas na íntegra, os excertos sem sentido também eram incoerentes no contexto da escrita em sua integridade.

Segundo a teoria que disserta sobre a incoerência nos textos é possível classificar os problemas de sentido em quatro tipos, denominados “fatores de coerência”: relacionados a elementos linguísticos, a conhecimento de mundo, a conhecimento compartilhado e a inferências.

Os fatores de coerência relacionados aos elementos linguísticos:

servem como pistas para a ativação dos conhecimentos armazenados na memória, constituem o ponto de partida para a elaboração de inferências, ajudam a captar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem o texto. A ordem de apresentação desses elementos, o modo como se inter-relacionam para veicular sentidos, as marcas usadas para esse fim, as “famílias” de significado a que as palavras pertencem, os recursos que permitem retomar coisas já ditas e/ou apontar elementos que serão apresentados posteriormente. (Koch, 2014, p. 71)

Com relação aos fatores de coerência relacionados ao conhecimento de mundo, explicita-se:

O nosso conhecimento de mundo desempenha um papel decisivo no estabelecimento da coerência: se o texto falar de coisas que absolutamente não conhecemos, será difícil calcularmos o seu sentido e ele nos parecerá destituído de coerência. (Koch, 2014, p. 72)

Sobre os fatores de coerência relacionados ao conhecimento compartilhado afirma-se:

É preciso que o produtor e o receptor de um texto possuam uma parcela de conhecimentos comuns. Quanto maior for essa parcela, menor será capaz de suprir as lacunas.

Os elementos textuais que remetem ao conhecimento partilhado entre os interlocutores constituem a informação “velha” ou dada, ao passo que tudo aquilo que for introduzido a partir dela constituirá a informação nova trazida pelo texto.

Para que um texto seja coerente, é preciso haver um equilíbrio entre informação dada e informação nova. (Koch, 2014, p.77)

Já os fatores de coerência relacionados às inferências revelam:

A inferência é a operação pela qual, utilizando seu conhecimento de mundo, o receptor (leitor/ouvinte) de um texto estabelece uma relação não explícita entre dois elementos (normalmente frases ou trechos) deste texto que ele busca compreender e interpretar ou, então, entre segmentos de texto e os conhecimentos necessários para a sua compreensão. (Koch, 2014, p.79)

Após a transcrição dos trechos incoerentes, digitados tal qual foram escritos (sem correção gramatical, nem qualquer tipo de revisão), foi feita uma classificação deles, segundo o tipo de problema mais evidente:

A	Elementos Linguísticos
B	Conhecimento de Mundo
C	Conhecimento Compartilhado
D	Inferências

Tabela 1 – Classificação dos problemas de redação

Seguem transcritos os excertos sem sentido das redações:

- 1- "No Brasil o preconceito racial ainda é muito forte, seja ele de brasileiro para brasileiro ou estrangeiro para brasileiros. No entanto é um pouco difícil de pensar em um país com mixgenação tão forte como o Brasil é, termo preconceito com a nossa própria cultura, pois um país que lutou tanto para acabar com a escravidão". [sic]
- 2- "Onde uma placa contendo a seguinte informação ‘movimento à catraca invisível’ na qual se lê: ‘Programa para a descatractalização da vida’ de autoria do grupo contra filé”. [sic]

- 3- “Quando é declarado guerra, entendemos que não há mais acordos e tudo se resolverá acabando com vidas que são contra as opiniões de quem declarou guerra”. [sic]
- 4- “Hoje vivemos em uma sociedade, onde o que predomina é quem esta com a arma. É não importa o tamanho ou a idade se ele tem 14, 16 ou 30 anos mas sim a atitude do individuo, já que a perca que o de menor cauda o de maior também causa”. [sic]
- 5- “Além disso, melhorar a qualidade da escola pública e estaduais, fazendo com que as crianças não vão para vida do crime mais tarde”. [sic]
- 6- “Culpa uns aos outros, não vai adiantas, mais se nós consentrarmos. Em, cortas na nossa própria carne, a fim de sangrar a própria insanidade humana, se é isso que eu posso dizer”. [sic]
- 7- “O ser em nossa vida é de extrema importância, porque é através dele que nós mostramos quem realmente somos e isso se dá através da personalidade, ou seja, nada melhor do que sermos autênticos e verdadeiros”. [sic]
- 8- “A desigualdade que agente vive em pleno século XXI em um país rico como o Brasil, é encontra da muitas barreiras em uma delas são; saúde e educação e alimentação”. [sic]
- 9- “Um dos desafios mais importantes da humanidade, porque não é um ser humano, e sim o mundo todo”. [sic]
- 10- “Não que eu busque a mais pura perfeição, mais vejo-a de tal forma na qual podemos encontra-lá diante de inúmeras atitudes”. [sic]
- 11- “Muitas horas do nosso dia é determinada à busca do dinheiro e do sobreviver, não que isso seja errado, mas por conta dessa busca sem fim estamos deixando a nossa educação dentro de nossas bolsas ou até mesmo sem levarmos com nosco”. [sic]
- 12- “No mês de novembro de 2009 as 18:30 voltando para casa após um dia de trabalho planejando sobre uma festa que estava muito empolgada junto com uma amiga que também era uma das organizadoras com outras amigas”. [sic]
- 13- “Ao nos depararmos com uma criança pensamos no agora, e o que ela reflete para o futuro. O futuro de uma criança o adolescente convém no

que fazemos para ajudar no seu desenvolvimento perante a sociedade”.

[sic]

- 14- “Como exemplo temos as religiões. Todas, com exceção de algumas, creem no mesmo Deus – cada uma à sua maneira, claro, mas muitas vezes vemos que combatem entre si, querendo provar que a sua ideologia é a correta e obrigar as outras a aceita-la”. [sic]
- 15- “A ética tem como irmãs a ordem, moral e diversas outras loucuras; tratam-se, poi, de idéias. Tão amplas que devem ser consideradas mais como tons ou finos esqueleto da sociedade. A ética é uma maria sem-vergonha pois até na minha vida ela entrou”. [sic]
- 16- “Os índios ou seus descendentes existem desde o descobrimento do Brasil em 1500, e até hoje pode-se aprender com eles (...)” [sic]
- 17- “O conflito de se conviver sem atritos, indiferenças ao próximo, mesmo sabendo que há várias diferenças no mundo, sendo de pessoas, saber desafiar essa convivência a si mesmo, já é um passo positivo”. [sic]
- 18- “Nunca saberam o que é certo ou errado, por que não deve o amor de seus pais”. [sic]
- 19- “Sendo assim é triste saber que os humanos não sabem diferenciar as culturas, raças, sexos e assim por diante, torna-se fatores que deixa o universo mais intolerante de conviver”. [sic]
- 20- “A charge encara a situação brincando, chegando ao ponto de comparar uma mãe com Papai Noel e coelho da páscoa, mas do jeito que estamos caminhando essa será nossa realidade”. [sic]
- 21- “Cadê o direito de sonhar, fazer, etc!!! tudo bem que hoje em dia a economia do país mudou são poucas crianças fazendo ou trocando a boneca x bola pelas ruas x carros para essa realidade deixar de ser comum em nossas vidas so tem uma solução a educação de Pais x Professores e sociedade para discutirmos melhor essa questão tão importante em todos os aspectos para chegar a uma adolescência saudável que portanto é um dado preocupante também já que os adolescentes estão trocando boneca por fazerem bonecos muitos cedo cerca de 40 % dos jovens entre 15 e 18 anos tem filhos ou perderam isso entra em questões culturais também”. [sic]

- 22- “Com a nossa sociedade envelhecendo, a poucos jovens comparado aos idosos. Cada vez mais, tem mais idoso, isso vindo de um certo ponto bruto, é ruim para o futuro da sociedade”. [sic]
- 23- “As preocupações que resultam advem do fato ao envelhecimento populacional associaram-se a custos financeiros nos domínios de saúde e das pensões de reforma”. [sic]
- 24- “O isolamento dos idosos do mundo causa um desafio, a solidão do mundo digital, uma cidade muito desenvolvida para a sua idade prejudica a vida deles. A vida do idoso alguns aspectos são limitados, como no trânsito”. [sic]
- 25- “Esses desafios são algo presente no mundo todo, um problema global, une com urgência e outros futuramente, a questão é que a idade chega todos, e nós devemos criar leis, benefícios e direitos para que qualquer idoso vire presente, lucrativo e com qualidade de vida como qualquer cidadão”. [sic]
- 26- “A teoria da seleção natural, criada pelo cientista inglês Charles Darwin no século XIX, na qual os mais fortes e bem preparados para o meio em que vivem sobreviverão as adversidades, como luta por alimento e pela continuidade da espécie pode explicar o motivo de os fracassos serem mais lembrados”. [sic]
- 27- “Nesses dois casos a solução é utilizar o dinheiro gasto com o governo retomar em melhoria, ou seja, de uma moradia, alimentação melhor a todos os moradores da cidade e um transporte público que todos possam se locomover, até mesmo diminuindo o trânsito”. [sic]
- 28- “Atualmente, no século XXI, as pessoas estão procurando morar em grandes centros urbanos, porém muitos desses centros não suportam o número de pessoas que estão vivendo. Em São Paulo, dois dos problemas mais críticos são o trânsito e a desigualdade social presente em nossa sociedade”. [sic]
- 29- “Porém como tudo, os idosos também trazem coisas ótimas para a economia, essa geração necessita muito de cuidados causando empregos a setores como azilos, enfermagem e gerontologia (curso criado pela USP com especialização em estudos físicos e psicológicos da terceira idade)”. [sic]

- 30- “No mercado de trabalho um idoso tem dificuldade de arrumar emprego devido alguns fatores, como independência. O importante não é a idade, mas sua experiência e seu potencial em certa empresa”. [sic]
- 31- “Mas tem casos que envolver, o dinheiro, que a vida social de um e melhor que a outra, isso tem 3 grupos os ricos, os pobres e os da classe media”. [sic]
- 32- “Hoje tenho 53 anos, fiz o EJA de 2008 a 2012. Estou fazendo o cursinho de vestibular mais um pouco estudos”. [sic]
- 33- “No país hoje violência desenvolve diversas maneiras e atos colocando todas as classes sociais na mídia sem uma resolução”. [sic]
- 34- “Investindo na educação, trilharemos o mesmo caminho tendo em vista que: um país onde temos que ter como exemplo esse ande, a educação foi alicerce de uma sociedade onde vivemos que deu certo pois seus índices de violência são baixos”. [sic]
- 35- “Para as novas gerações serem implantados nas escolas programas de combate a violência para que desde o início de suas vidas elas possam saber o que é o certo e o errado para que no futuro a palavra violência seja só uma lembrança do passado”. [sic]
- 36- “O labirinto da vida do atual homem cercado de violência, seja no rádio, TV, nos jornais ou na própria casa a sensação de segurança é praticamente nula em grandes selvas de pedras como São Paulo”. [sic]
- 37- “Para poder mudar este jogo alei precisa ser anulada, tendo mais severas atitudes na lei para com os presos e hoje mais justiça no Brasil. Porque em outros países tem mais vigor na lei na qual no Brasil não tem e precisa urgentinho”. [sic]
- 38- “O que causa conflitos é como harmonizar as distinções. Todos pensam de uma forma diferente em relação a tudo, é o modo de interação á realidade, algo que surge na mente do individuo, não existe uma pessoa que pense igual uma a outra em todos os aspectos”. [sic]
- 39- “Mais não é isso que está acontecendo, é muito comum nos dias de hoje, presenciarmos o trabalho infantil em favelas, onde as crianças e adolescentes estão submetidos a violência e onde muitos acabam se envolvendo no mundo do trafico e da marginalidade e os pais não pensam nisso pois querem o dinheiro, ou acabam abandonando seus filhos, fatos

- que fazem os jovens desacreditarem de um sentimento tão lindo que é o amor fraternal (...)]. [sic]
- 40- “É fácil para alguns repetir um discurso hipócrita que diz ‘somos todos iguais’, pegando o nosso país como exemplo, onde a maioria da população é negra, e a nossa sociedade é formada por pessoas de várias etnias (negros, indígenas, estrangeiros, amarelos etc.) se cria uma falsa tolerância a lidar com as diferenças, imposta pela uma minoria branca, que no final das contas vira maioria, pois estão bem representadas em todas as esferas da sociedade”. [sic]
- 41- “Sabemos que a lei existe para crianças e os adolescentes, mais só no papel. Na prática funciona totalmente diferente, eles fazem, mais ainda e muito pouco”. [sic]
- 42- “A interpretação da frase ‘A história é escrita pelos vencedores’ exprime como um mesmo acontecimento pode ter diferentes versões que dependem da pessoa ou grupo responsável por reproduzi-lo. Dessa forma percebemos que um fato não pode ser transmitido com total precisão e sabe-se apenas uma imagem construída dele”. [sic]
- 43- “Um dia assistiu na TV, programa soletrando do Calderão do Huk, o mesmo perguntou ao professor de português Armando Nogueira o porque desta dificuldade deste idioma, ele respondeu é porque o Brasil fez um acordo com a Grécia qual é a lógica disso? Se o nosso idioma é descendente de Portugal, e mesmo assim existem grandes diferenças entre um país e o outro”. [sic]
- 44- “Com a Lei Seca o cidadão que oferecer esses riscos já é penalizado. De acordo com a lei, pode ser percebido que o foco da Lei Seca é prevenir o erro, por estar no caminho do mesmo, oferecendo riscos à população, ao invés de esperar o indivíduo cometer o erro”. [sic]
- 45- “Nos últimos tempos uma grande preocupação de toda a nação brasileira tem sido a violência que se destacou em nosso meio de forma alarmosa, crimes horrendos que nos leva a questionar até aonde chegaremos? O que se imaginava não estar vivo para ver, acontece pelo mais simples motivo. Como acabar com esse mal que tanto nos assola”? [sic]
- 46- “O atrativo à vida criminal, em muitos casos, é a possibilidade do dinheiro fácil e nenhuma punição severa ao ser apanhado durante ou

posteriormente ao delito. As autoridades policiais cumprem seu papel detendo os meliante e entregando-nos à justiça, nos levando a outro ponto a avaliar que são as leis falhas em nossa constituição”. [sic]

47- “Decorrente de uma séie de fatores relacionados à estes, a impunidade nesse país tem crescido, causando pânico, medo e gerando sofrimento à esta nação. O que as pessoas mais infelizes, sem sentimentos, tratando o próximo como um objeto qualquer. O que era pavoroso há alguns anos atrás, hoje tem se tornado comum para uns e motivo de comédia para outros”. [sic]

48- “As crianças estão crescendo rodadas de crueldades, dessa violência que parece não ter fim e isso faz com que essas influências se tornem o cotidiano delas”. [sic]

49- “E pra autoridade e a sociedade em geral comecem se ajudar se amar uns aos outros se os país olham mais pra cada um de seus filhos de mais atenção, amor, carinho que esta começa a ser prioridade de todos os pais do mundo”. [sic]

50- “Lembro que em um momento de minha vida as coisas perderam o sentido e continuei a questionar o motivo da minha existência, o que me fez ir em busca da alma dos olhares”. [sic]

Na sequência foi elaborada a seguinte tabela, que relaciona os tipos de problema de coerência a cada redação:

Redação	Classificação da redação	Redação	Classificação da redação
1	A	26	A
2	A	27	D
3	A	28	A
4	B	29	A
5	D	30	C
6	A	31	A
7	A	32	C
8	A	33	A
9	D	34	D
10	A	35	D
11	D	36	C
12	A	37	A
13	A	38	C
14	A	39	B
15	B	40	D
16	B	41	C
17	C	42	D
18	A	43	B
19	B	44	C
20	C	45	C
21	A	46	A
22	C	47	A
23	B	48	A
24	C	49	A
25	B	50	C

Tabela 2 - Classificação dos excertos com base nos principais problemas de redação

4.1 Análise do Corpus

O corpus desta monografia ratifica a existência corriqueira de períodos inteiros sem sentido dentro de redações escritas por alunos do Ensino Médio e/ou concluintes.

A classificação dos problemas com base na incidência dos fatores de coerência é uma maneira didática de constatar qual é a ordem e a frequência deles.

Extraímos os seguintes dados da tabela 2: há 22 excertos com ausência do fator relacionado aos “elementos linguísticos”, (“A” – tabela 1), o que equivale a 44% do corpus; há 8 excertos com ausência do fator relacionado ao “conhecimento de mundo”, (“B” – tabela 1), o que equivale a 16% do corpus; há 12 excertos com ausência do fator relacionado ao “conhecimento compartilhado”, (“C” – tabela 1) o que equivale a 24% do corpus; e há 8 excertos com ausência do fator relacionado a “inferências” (“D” – tabela 1), o que equivale a 16% do corpus.

Perante essas informações é possível afirmar que 44% dos problemas de redação acontecem pela ausência dos fatores relacionados a “elementos linguísticos”, o que implica associar essa incidência a erros relacionados ao uso da própria língua.

O segundo déficit de fator de coerência mais encontrado nos excertos é relacionado ao “conhecimento partilhado”, o que significa um desequilíbrio entre informação dada e informação nova. Para que não ocorra esse problema, há a necessidade de compartilhamento de conhecimentos em contextos partilhados, o que denota, novamente, inteira necessidade de interação social e crítica entre quem escreve e quem lê.

É neste sentido que uma educação crítica, radical, não pode jamais prescindir da percepção lúdica da mudança, que inclusive revela a presença interveniente do ser humano no mundo. (Freire, 2000, p.34)

Essa presença humana no mundo é melhor compreendida pelo sujeito crítico, porque o contato com a educação para o pensar expande as possibilidades de percepção individual, o que, em termos práticos, no texto, pode minimizar a falta de conhecimento compartilhado, por ser a escrita reflexo da inserção do ser numa determinada sociedade, num determinado momento. A

consciência de que o social exige um contexto é assimilada na escrita.

A educação tem sentido porque mulheres e homens, se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber o que ainda não sabem. (Freire, 2000, p.40)

A constatação de suas capacidades resulta em ações intencionais, pensadas, articuladas e os possíveis textos surgidos desse exercício podem apresentar maior coerência.

Somente os seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se desde, porém, que sua reflexão não se perca numa vaguidade descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante. (Freire, 1976, p.66)

Os outros dois fatores de coerência não observados nos excertos aconteceram na mesma incidência de 16% do corpus, ou oito ocorrências de cada um, que é o “conhecimento de mundo” e as “inferências”.

O conhecimento de mundo abarca os conhecimentos aprendidos na vivência e armazenados na memória pelo que se denomina “modelos cognitivos”, que são, também, gerados a partir da vida em sociedade que temos. Disso, afirma-se a relevância da elaboração cognitiva, de modo a otimizar as experiências de vida e torná-las significantes, para que seja possível valorá-las.

As inferências, por sua vez, também possuem parcela de relevância social, só que exigem, além das interações sociolinguísticas, o exercício do pensar, de dedução amparada em análise de situações, de modo a “prever” possibilidades lógicas.

De todas essas considerações fica evidente que os ideais freireanos sustentam conceitos imprescindíveis para a escrita de textos coerentes, já que a criação de um texto é uma construção social, e não mero rabisco individual.

5.Considerações finais

A recorrência de incoerências em redações, problema da pesquisa, de fato pode ser alterada pela aplicação dos conceitos emancipatórios de Paulo Freire, o que acarreta cumprimento do objetivo da monografia, sempre sob a perspectiva da Teoria do Texto, defendida por Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Beaugrande & Dressler.

A língua, durante o processo da escrita, exige que o escritor detenha conhecimento da respectiva estruturação sintática, da maneira de retomar elementos, para que saiba alocar espacialmente determinada palavra, tendo em vista que a sequência escrita pode alterar o sentido da sentença.

Essa dificuldade relaciona-se, claro, a um déficit de alfabetização. Contudo, frequentemente também se associa à falta de reflexão, uma vez que todo ser humano, segundo a gramática gerativista, é detentor de um esquema inato denominado “gramática universal”, pela qual processa-se a gramaticalidade de uma sentença, que é produzir um texto falado coerente. Essa perspectiva ressalta que, independentemente de uma pessoa ser alfabetizada, a partir do momento que adquire uma língua, não produz sentenças agramaticais, desprovidas de sentido.

Logo, é nítida a existência de diferença entre a modalidade escrita e a modalidade falada de uma língua. No entanto, é instigante perceber a dificuldade de transposição de uma modalidade a outra, tendo a agramaticalidade como parâmetro.

Para Freire

A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí ele tem um momento de sua tarefa criadora. (Freire, 2000, p.19)

A inventividade do educador, pautada na contextualização e na concepção de sujeito como ser em inacabável construção, permite a inserção dos elementos reais da vida do aprendiz na alfabetização, de modo que ao reconhecer a condição social na qual está inserido, o educando identifique e possa refletir sobre ela.

Esse juízo de sua vida expande-se e o exercício de pensar-se possibilita, na construção escrita, melhor organização de ideias, de modo que seu texto

escrito possa ser resultado elaborado de sua perspectiva sobre determinado assunto.

Frente a essa incidência de incoerência, o educador, além de apresentar ao estudante a norma da língua, precisa apresentar a escrita como um ato vinculado com as práticas sociais, nunca um recurso inerte e apartado da vida.

Ao proporcionar sentido à existência de uma produção escrita, o posicionamento crítico ultrapassa a artificialidade e apresenta-se como a constituição de uma voz que, articulada ao empenho pessoal e ao estudo, pode constituir-se em autoria e conseqüente interlocutora dos acontecimentos.

O aprendiz precisa esforçar-se para aprender, o que significa que “está aberto à novidade, ao diferente, à inovação, à dúvida” (Freire, 2000, p. 37), e do educador espera-se existir uma sensibilidade de apresentar os fatos, as teorias, numa linguagem simples, todavia carregada de significado recíproco, pois “ou o signo tem o mesmo significado para os sujeitos que se comunicam, ou a comunicação se torna inviável entre ambos por falta de compreensão indispensável”. (Freire, 1971, p.70)

Ao partilhar o mesmo signo linguístico, os conceitos estarão todos passíveis de assimilação e daí a emancipação do sujeito acontece, tanto num nível pessoal quanto num nível de produção textual, pois a “ideia da liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se”. (Freire, 1983, p.8)

A seguinte concepção corrobora a perspectiva freireana de que a criticidade é alcançada pelo reconhecimento, por parte do sujeito, de que compõe um núcleo social:

o processo de produção textual, no quadro das teorias sociointeracionais da linguagem, é concebido como atividade interacional de sujeitos sociais, tendo em vista a realização de determinados fins (Koch, 2013, p.7)

Sobre isso é mister reconhecer que

As teorias sociointeracionais reconhecem a existência de um sujeito planejador/organizador que, em sua inter-relação com outros sujeitos, vai construir um texto, sob a influência de uma complexa rede de fatores, entre os quais a especificidade da situação, o jogo de imagens recíprocas, as crenças, convicções, atitudes dos interagentes, os conhecimentos (supostamente partilhados), as expectativas mútuas,

as normas convenções socioculturais. Isso significa que a construção do texto exige a realização de uma série de atividades cognitivo-discursivas que vão dotá-lo de certos elementos, propriedades ou marcas, os quais, em seu inter-relacionamento, serão responsáveis pela produção de sentidos. (Koch, 2013, p.7).

Conclui-se, dessa maneira, que “escrever é uma atividade de quem está no mundo” (Ferraro, 2008, p.9), e que, embora o domínio das regras gramaticais de uma língua subsidiem a escrita de textos claros, isso não é o fator preponderante na redação de períodos coerentes.

Se considerarmos, por exemplo, apenas o que os manuais prescrevem, conforme ocorre no *Manual de Redação e Estilo*, seremos surpreendidos por uma abordagem superficial, que defende o exercício de escrita de um texto “simples” sem preocupação em manter o sentido dele. Ao contrário, desmerece a capacidade cognitiva de quem lê, já que a concisão alicerça-se, apenas, sobre a necessidade de que o leitor faça uma leitura breve, num contexto de vida agitada.

Disso decorre a simplificação exagerada do texto, resumido em uso vocabular apropriado, desconectado de um contexto, com a concepção de um leitor medíocre, que busca na escrita uma elegância mais afeita às etiquetas sociais, como verificado nos pares prescritivos e maniqueístas “faça” versus “não faça”, “pode” versus “não pode”, do que na inserção de um pensamento dialógico nessa sociedade.

A Linguística Textual embasa-se nas teorias da atividade verbal, que prezam a intencionalidade do uso verbal em várias situações humanas e seu “objetivo é verificar como se conseguem realizar determinadas ações ou interagir socialmente através da linguagem” (Koch, 2013, p. 13). Nessa teoria o conceito é que o texto é uma atividade inacabada, sendo o foco de estudo o processo de “planejamento, verbalização e construção”

Em suma, a Linguística textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico abordado no aspecto da coesão e, por outro, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas. (Koch, 2013, p.27)

Paulo Freire reforça essa concepção da Linguística do Texto e afirma que “a ação humana envolve finalidade” (Freire, 1976, p.43) e complementa:

o ensino da leitura e da escrita já não é a repetição mecânica do ba-be-bi-bo-bu nem a memorização de uma palavra alienada, mas a difícil aprendizagem de ‘nomear’ o mundo. (Freire, 1976, p.48)

Com isso, pode-se afirmar que “o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele” (Koch, 2013, p.30). Em convergência a esse ponto a criticidade capacita a escrita coerente, o que, por sua vez, possibilita a inserção da voz do enunciador e de seu posicionamento; tudo isso construído com base no texto. Daí decorre uma indissociável apreensão do que é a redação, de sua função social e da necessidade de que seja construída da maneira mais coerente, de modo a propiciar construções sólidas e reflexões abrangentes.

Ao ter acesso às disparidades do mundo, à opressão e à condição humana de maleabilidade o sujeito torna-se reflexivo, autônomo, transformador comprometido para que a liberdade alcance de todas as maneiras o máximo de pessoas.

Sugere-se, para a aplicação do método reflexivo freireano, que a atividade escrita seja precedida de discussão acerca do tema da redação, que convenientemente seria feita com disposição espacial circular dos alunos, análogo aos círculos de cultura.

O professor faria, com a participação ativa dos integrantes, uma discussão reflexiva e contextualizada da proposta, de modo a vinculá-la o máximo possível à cultura e à realidade socioeconômica da qual o discente pertence.

Em seguida todos teriam um momento para a reflexão individual e para o planejamento do texto, do qual resultaria um esboço das principais ideias que a composição deveria abarcar e somente então a redação seria escrita.

Seria relevante se o professor, após a correção dos textos e após a possível verificação de incoerências, digitasse todos os excertos “problema” e os distribuísse aleatoriamente aos alunos, de modo que houvesse um novo círculo para debater o motivo da ausência de sentido, elaboração de perguntas e propostas de reformulação/refacção dos períodos, sempre com o uso de princípios filosóficos, delimitação de conceitos, possibilidades de usos linguísticos e problematização do sujeito perante os temas abordados.

A escrita, dessa maneira, é uma via poderosa no percurso de formação conceitual e de posicionamento do sujeito no mundo. Não basta dominar as regras linguísticas, é necessário desatar outros nós de opressão, que insistem em abafar os clamores humanos, diversamente impronunciáveis.

Óbvio que deve existir disciplina e trabalho na construção textual, sem os quais resulta inútil o refletir, e mais óbvio, também, é que a escrita é via de interação dialógica, reflexiva. É por meio da interação propiciada pelo diálogo e pela esperança que o educando escreverá uma vida outra, e que os textos deixarão de ser meros protocolos avaliativos, motivo pelo qual chegam natimortos nas mãos docentes.

Referências Bibliográficas

AQUINO, Julio Groppa, Org.; VIEIRA, Elisa, Org.; IBRI, Bartira, Org. *Miríade 290: o que pode a escrita*. SP: Annablume, 2009.

BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. *Introduction to text linguistics*. London: Longman, 1981.

CAMARGO, Thaís Nicoleti de. *Redação Linha a linha*. SP: Publifolha, 2012.

CASTRO, Marcelo Macedo Correa. *A prova de redação e o acesso à UFRJ – histórias e desdobramentos*. RJ: UFRJ, 2013.

CLAVER, Ronaldo. *Escrever sem doer: oficina de redação*. 2.ed. BH: UFMG, 2004.

DEWEY, John. *Como Pensamos*. tradução de Haydee de Camargo Campos. – 3. ed. - SP: Companhia Editora Nacional, 1959.

FAYOL, Michel. *Aquisição da escrita*; tradução Marcos Bagno. 1. ed. – SP: Parábola Editorial, 2014.

FERRARO, Maria Luiza (et alii). *Experiência e Prática de Redação*. Florianópolis: UFSC, 2008.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* RJ: Paz e Terra, 1971.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*. - 5 ed. RJ: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação: diálogos* - RJ: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 18. ed. RJ: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 38. ed. - SP: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. SP: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 7. ed. - SP: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 57. ed.. – RJ: Paz e Terra, 2014.

GARCEZ, Lucilia Helena do Carmo. *Técnica de Redação*. SP: Martins Fontes, 2012.

KOCH. Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência Textual*. 17. ed. SP: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. 21. ed. SP: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. - SP: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a Construção dos Sentidos*. 10. ed., 2ª reimpressão – SP: Contexto, 2013.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELO, Adriane Fogali. *Leitura e Produção Textual: Gêneros Textuais do argumentar e expor*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; PAVANI, Cinara Ferreira. *Prática Textual: Atividades de Leitura e Escrita*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LERNER, Delia. *Ler e Escrever na escola O real, o possível e o necessário*; tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARTINS Filho, Eduardo Lopes. *Manual de Redação e Estilo de O Estado de São Paulo*. 3. ed. SP: O Estado de São Paulo, 1997.

PAULO Freire. Produção de Regis Horta e Paulo Aspis. Brasil, 2008. 1 CD (40 min), son., color., port.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de Redação*. 6. ed. SP: Martins Fontes, 2011.

PERISSÉ, Gabriel. *Ler, pensar e escrever*. 5. ed. SP: Saraiva, 2011.

SALVADOR, Arlete. *Como escrever para o Enem: roteiro para uma redação nota 1000*. SP: Contexto, 2013.

SQUARISI, Dad. SALVADOR, Arlete. *Escrever melhor: guia para passar os textos a limpo*. 3. ed. SP: Contexto, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Pensamento e Linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo – 4. ed. SP: Martins Fontes, 2008.