

A mediação do professor no desenvolvimento da expressão escrita em textos argumentativos de alunos pré-vestibulandos: uma análise a partir da perspectiva vigotskiana

The teacher's mediation in the development of written expression in argumentative texts by high-school students: an analysis from a vygotskian perspective

Sílvia Galesso¹
Teresa Cristina Rego²

RESUMO

Nas últimas quatro décadas, houve avanços na área educacional brasileira, principalmente no que diz respeito à ampliação da escolaridade da população e à incorporação de novas e promissoras concepções de ensino e aprendizagem, muitas delas baseadas na perspectiva sociointeracionista. No entanto, a partir de balanços estatísticos recentes, tudo leva a crer que não há, no cenário brasileiro, progresso significativo no domínio pleno das habilidades de leitura e escrita. A maneira esquemática, prescritiva e impessoal como a produção de texto argumentativo tem sido recorrentemente implementada nas salas de aula e nos materiais didáticos é um dos fatores que não contribuem para o desempenho linguístico autônomo dos estudantes. Diversos especialistas indicam que, para o exercício da escrita deixar de ser mero exercício escolar e passar a ser experiência comunicativa, exercício de reflexão sobre o mundo e sobre a própria escrita, a atuação do professor é imprescindível. Este artigo é parte de um

ABSTRACT

During the last four decades, there were improvements in the Brazilian educational area, especially regarding the expansion of the population's educational level and the incorporation of new and promising teaching and learning concepts, many of them based on a social interactionist perspective. However, based on recent statistical data, it seems that, in the Brazilian scenario, there has been no significant progress in achieving proficiency for reading and writing abilities. The schematic, prescriptive and impersonal manner that has been employed to teach writing composition in classrooms and textbooks is one of the factors that do not contribute to the student's autonomous linguistic performance.

Many experts indicate that, in order for the practice of writing to cease to be a mere school task and to become a communicative experience, an exercise of reflecting about the world and writing itself, the role of the teacher is indispensable.

This article is part of a doctoral study in

¹ Doutoranda na Faculdade de Educação da USP. E-mail: silviagalesso@usp.br

² Pós-doutora pela Universidad Autónoma de Madrid e pela Université Sorbonne Paris Descartes. Professora livre-docente da Faculdade de Educação da USP (área de Psicologia da Educação) e pesquisadora do CNPQ. E-mail: teresare@usp.br

estudo de doutorado em andamento, interessado em produzir conhecimento sobre a interação do professor no ensino da escrita argumentativa, na tentativa de traçar campos que deem visibilidade para as potências engendradas nessa experiência com o escrever. O recorte aqui proposto tem a intenção de examinar os efeitos da mediação no estudo de um caso específico, que apresenta as intervenções de uma professora e a produção de um aluno pré-vestibulando no contexto de aulas particulares semanais, realizadas ao longo de um ano, no município de São Paulo.

Palavras-chave: Escrita argumentativa. Vygotski. Conceito de mediação. Interação.

progress, interested in producing knowledge about the interaction of the educator in the teaching of argumentative writing, in the attempt to trace fields that give visibility to the engendered potentials in this experience with the act of writing.

The outline proposed here has the intention of examining the effects of the mediation through the study of a specific case, that presents the interventions of a teacher and the production of a high school student in the context of weekly private lessons, carried out over a year, in the city of São Paulo.

Keywords: Argumentative writing. Vygotsky. Concept of mediation. Interaction.

O ensino da linguagem escrita: ampliações no dizer do aluno

Apesar de, na última década, ter havido avanços, ainda que tímidos, na área educacional brasileira, principalmente no que diz respeito à ampliação da escolaridade da população, não há progresso significativo no domínio pleno das habilidades de leitura e escrita, imprescindíveis para a participação autônoma dos cidadãos na sociedade, logo, para a construção da democracia. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2014, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre 2001 e 2014 a taxa de analfabetismo caiu 4,3%³. A análise dos dez anos do Indicador de Alfabetismo Funcional⁴, com organização de Ribeiro, Lima e Batista(2015), de 2001 a 2011, também constatou essa tendência de queda nos números de analfabetos absolutos (de 12% para 6%) e alfabetizados em nível rudimentar (de 27% para 21%), acompanhada de um aumento no nível básico de leitura e escrita (de 34% para 47%). Esse estudo também comprova um crescimento na proporção de brasileiros com mais de 8 anos de estudo, ou seja, que chegaram a cursar ou concluíram o

³<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/11/taxa-de-analfabetismo-cai-43-pontos-percentuais-em-14-anos-diz-ibge.html>

⁴Índice que avalia as habilidades dos brasileiros de ler, escrever e operar com informações quantitativas, criado pelas organizações da sociedade civil Paulo Montenegro e Ação Educativa.

Ensino Médio e o Superior (de 24% para 35% e de 8% para 14%, respectivamente). Entretanto, o nível de proficiência, ou seja, daquelas pessoas capazes de elaborar textos mais complexos, interpretar efeitos de sentido, resolver situações-problema que envolvem etapas e inferências, mantém-se estagnado nos 26%. Entre os indivíduos com Ensino Médio completo ou incompleto - nível de escolaridade em que se esperaria o domínio pleno das habilidades de leitura e escrita - 65% não superam o nível básico e, nessa década avaliada, houve uma queda de 49% para 35% daqueles que alcançam o nível pleno. Outras pesquisas ajudam a examinar a competência de leitura e escrita ao fim da educação básica. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2015 revelou uma discreta melhora nos resultados de Português do Ensino Médio, de 264 foi para 267 pontos, mas continuam abaixo da faixa considerada adequada para essa fase do ensino, que seria de 300 pontos⁵. Já no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2015, dos 5,7 milhões de candidatos, apenas 104 alcançaram a nota máxima de 1000 pontos, enquanto a maioria, quase 2 milhões deles, teve sua redação avaliada entre 501 e 600 pontos e em torno de 53 mil tiveram suas redações zeradas⁶.

Esse cenário comprova que os esforços acadêmicos, pedagógicos e governamentais dirigidos a essa área da educação há mais de quatro décadas não foram em vão e vêm garantindo a democratização do ensino. Mas ainda há muito o que se pesquisar, problematizar, testar, investir, para que ler e escrever possam ser práticas sociais, reflexivas e transformadoras para todos.

Em meados dos anos 1970, evidenciou-se uma crise na linguagem dos jovens, denunciada pela mídia, pela academia e pelos conselhos de educação em relação ao uso inadequado do português escrito pelos estudantes brasileiros (Soares, 1978; Rocco, 1981). A medida mais imediata às críticas foi adotar a redação como requisito obrigatório dos exames vestibulares brasileiros desde 1977, uma vez que as questões de múltipla escolha eram apontadas como principal causa desse fracasso e, então, acreditava-se que incluir a prova de redação no vestibular faria com que as escolas passassem a valer-se de atividades

⁵<http://noticias.universia.com.br/educacao/noticia/2016/09/08/1143441/saeb-2015-alunos-ensino-medio-pior-nota-matematica-desde-2005.html>

⁶<http://veja.abril.com.br/educacao/enem-2015-mais-de-53-mil-candidatos-tiraram-zero-na-redacao/>

e procedimentos adequados para os alunos aprenderem a redigir. Era possível prever, como fez Soares (1978), que essa medida teria como efeito a inclusão do ensino sistemático de redação nas escolas, mas havia dúvidas de que ela seria suficiente para conduzir os estudantes a um desempenho linguístico autônomo - dependeria, em parte, da maneira como a produção de texto seria implementada nas salas de aula, portanto, de um investimento a longo prazo para aperfeiçoar o ensino da língua a partir das concepções que vinham se fortalecendo no Brasil naquela época.

No início dos anos 80, as práticas sociais mais complexas de leitura e escrita tornam-se questão fundamental para a área de Educação, momento em que a teoria psicogenética elaborada pelo suíço Piaget ganha força e o questionamento do ensino tradicional, baseado no associacionismo, intensifica-se. A divulgação dos trabalhos da argentina (radicada no México) Emilia Ferreiro provoca inovações metodológicas, principalmente ao considerar o sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem e ao substituir os materiais produzidos artificialmente para ensinar a ler e escrever por materiais reais da prática cotidiana de leitura e escrita.

A partir dos anos 1990, com a chegada ao Brasil das produções dos russos Vigotski e Bakhtin, cresce a influência das teorias de aprendizagem vinculadas ao paradigma histórico-cultural e, com ela, a necessidade de se pensarem e desenvolverem práticas de leitura e escrita que proporcionem não só o conhecimento do sistema formal linguístico, como também o uso dessas habilidades na vida prática.

A perspectiva da psicologia histórico-cultural: a mediação do discurso

Preocupado em extinguir o analfabetismo, Vigotski (1991) busca compreender a influência do meio social no desenvolvimento humano e, em seus estudos, critica a preponderância da mecanização no ensino da escrita e destaca sua importância para a formação dos indivíduos: "Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança" (Vigotski, 1991 p.70). É

interessante observar que o pesquisador, já no início do século XX, denunciava a restrição do potencial da escrita quando ensinada como uma habilidade motora e não como uma atividade cultural complexa, relevante à vida. Sugere, frente a isso, uma direção para a postura dos educadores: "o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras." (Vigotski, 1991, p.79). Vale ressaltar que, ao definir a escrita como linguagem, Vigotski a concebe como ação circunscrita em um contexto histórico e cultural específico, bem como evidencia a importância da aprendizagem da escrita para o desenvolvimento intelectual da criança, devido à complexidade dessa função, que passa por dominar um sistema simbólico, e, portanto, não é desenvolvida de maneira mecânica, externa, repetitiva, mas por um longo processo interativo repleto de descontinuidades.

Um efeito importante dessas noções vigotskianas, somadas a influências de outras correntes teóricas, foi o surgimento da concepção de alfabetismo, ou letramento, para contemplar a dimensão de prática social de ler e escrever, e ampliar o significado de alfabetização para além da aquisição da tecnologia da escrita. Todavia, como a adaptação do ensino da língua a esse novo panorama não é automática nem depende exclusivamente de sua contemplação em leis e regulamentos, restam impasses pedagógicos, aponta Pietri (2010), pois os modos de produção de textos na escola ainda não preparam o estudante para as práticas legitimadas e valorizadas na cultura impressa: "As condições de produção do texto não são consideradas e a leitura não é vista como parte do processo de escrita, o que apaga a existência de processos intertextuais e torna a atuação sobre o texto algo restrito a atividades de revisão formal de sua superfície." (Pietri, 2010, p.136). Quando nem a motivação nem o contexto da prática de escrever são considerados, a escrita é desvinculada de sua enunciação e se restringe a uma tarefa a ser cumprida (Garcez, 1998; Geraldi, 1984; Goes e Smolka, 1995).

É o que tem sido comprovado por grande parte da produção acadêmica desde que a redação foi adotada pelos exames pré-universitários (Brito, 2004; Castaldo, 2009; Costa Val, 2006; Esrael, 2011; Pécora, 1980; Ramos, 2009; Rocco, 1981). A dissertação do vestibular não tem funcionado como uma situação

sociocomunicativa que propicia a autonomia no uso da língua, devido à preocupação do candidato em ser bem avaliado, em agradar seu interlocutor/corretor, e ele tender, assim, a seguir a direção implícita das coletâneas de textos que compõem as propostas de redação e se apoiar em clichês e estruturas predeterminadas - postura reforçada também pela abordagem esquemática, objetiva e impessoal da maioria dos cursinhos, escolas e livros didáticos para ensinar esse gênero textual. Diante da tendência uniformizadora do ensino da escrita argumentativa, parece ser mais relevante para o candidato comprovar o domínio de uma forma do que fazer do texto um espaço que possibilite a mobilização de sentido e a construção de significados. A excessiva preocupação com o outro, por um lado, e a reprodução de fórmulas e lugares-comuns, por outro, não contribuem para a mobilização do candidato, na medida em que fica restrito ao mundo e às ideias que presume serem as do interlocutor, e não contempla seu mundo e suas ideias no texto.

Para o exercício da escrita deixar de ser mero exercício escolar, a partir de esquemas determinados por manuais didáticos, e passar a ser experiência enunciativa, é preciso que se adotem práticas pedagógicas que possibilitem a produção de texto e não a produção de redação, pois a redação é apenas reprodução de uma fórmula adequada ao que a escola espera e, por isso, não exerce a função sociocomunicativa da escrita, enquanto o texto é uma articulação pessoal de um ponto de vista, mesmo que a partir de certa formação discursiva ou de ideologias dominantes (Geraldi, 1984, 1997). Dessa forma, o texto, diferentemente da redação, é um comprometimento do escritor com o que ele expressa, uma proposta de compreensão do autor construída por sua relação interlocutiva com o leitor, consigo mesmo e a partir de interações que envolvam o uso da linguagem.

Mas como instigar o envolvimento dos alunos nesse desafiante exercício de deliberação próprio da linguagem escrita? Por demandar um alto nível de abstração, aquele que escreve não pode contar com o aspecto sensorial e instintivo da fala e, sim, apoiar-se na formalização da língua e na racionalização do pensamento para fazer suas escolhas. Como esclarece Vigotski, a construção

da linguagem escrita exige, por parte do sujeito, um trabalho deliberado e consciente:

A ação de escrever exige também da parte da criança uma ação de análise deliberada. Quando fala, a criança tem uma consciência muito imperfeita dos sons que pronuncia e não tem qualquer consciência das operações mentais que executa. Quando escreve, tem que tomar consciência da estrutura sonora de cada palavra, tem que dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos que tem que ser memorizados e estudados de antemão. Da mesma forma deliberada, tem que dar às palavras uma certa sequência para formar uma frase. A linguagem escrita exige um trabalho consciente (...). (Vigotski, 1998, p. 85)

Assim, a aprendizagem da escrita exige um exercício de consciência, no qual o escritor precisa ocupar seu espaço de livre-arbítrio para seu texto se desprender do lugar-comum, para que suas linhas transformem os significados já convencionados em novas significações e as tornem disponíveis, tanto para o próprio autor quanto para seu meio social: "As palavras desempenham um papel fundamental, não só no desenvolvimento do pensamento, mas também no desenvolvimento histórico da consciência como um todo. Cada palavra é um microcosmo da consciência humana"(Vigotski, 1998, p. 130).

Entretanto, conscientizar-se da sua fala ao escrever não deve ser uma atividade estritamente solitária e introspectiva, visto que, na perspectiva vigotskiana, as funções psíquicas superiores, ou seja, aquelas funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem - atenção voluntária, percepção, memória e pensamento - são formadas nas interações, o que significa que sua origem se dá no plano social, para então serem internalizadas em um processo de apropriação singular. Se a linguagem é uma construção social, o domínio da própria autonomia nessa área é construído nas interações sociais (Garcez, 1998).

Diante disso, a interação do professor com o aluno no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita aparece, em Vigotsky (1991, 1998), como um caminho promissor para o escrever não ser apenas uma reprodução de letras e constituir-se como linguagem plena. O reflexo principal desse pensamento nas práticas pedagógicas é a ênfase nas interações sociais em sala de aula. É pela

linguagem, pela interação com os outros, que o ser humano cria e recria a si mesmo e ao mundo. Com essa perspectiva, a interação passa a ser um dos princípios metodológicos para o ensino da linguagem escrita e o professor recupera seu papel (Gomes e Monteiro, 2005).

O professor estabelecer-se como interlocutor do texto do aluno é atitude fundamental para haver uma coerência entre a concepção de linguagem como interação e a de educação como autonomia, afirma Geraldi (1997): “ (...) questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor, constrói-se como 'co-autor' que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu” (Geraldi, 1997, p. 164). A "zona de desenvolvimento proximal", conceito de Vigotsky amplamente difundido, é fundamental para nortear o educador nessa interlocução e garantir seu papel como estimulador do desenvolvimento futuro do aluno, ao identificar aquilo que ele sabe fazer sozinho e o que pode vir a fazer. O professor, assim, pode agir nessa potência, pode trabalhar nessas funções em via de amadurecerem e, por meio dessa mediação, o aluno passa a conseguir fazer sozinho o que antes só fazia com a ajuda dele. Essa postura contribuiria para o aluno sair da “redação” – entendida como fragmentos de ideias desarticuladas que preenchem as prescrições e receituários da escola – e, portanto, de uma função de aluno, para apropriar-se de seu texto, produto de sua reflexão e da tentativa de comunicar sua palavra, e constituir-se, então, como autor-cidadão, como propõe Geraldi (2006;1984).

A estratégia pedagógica da reescrita parece oportuna para o professor interagir com o aluno e fazê-lo avançar em suas habilidades de leitura e escrita, visto que muitos estudos acadêmicos dos anos 1990 para cá indicam a revisão como uma maneira de engajar mais o aluno na elaboração de seu texto, além de a mediação do educador possibilitar um vínculo de autoria do aluno com sua produção textual (Ferreiro, 2013; Fiad, 2009; Garcez, 1998; Góes, 1996; Grillo, 1995; Jesus, 1995; Possati, 2013; Vita, 2006). Motivado pelos comentários do outro, o produtor do texto passa a assumir uma outra perspectiva da própria produção:

Por um processo que parte do social, do interpessoal, do dialógico, há uma reelaboração intrapessoal da própria produção, e essa reelaboração é verbalizada, parcialmente, pela reversibilidade de papéis. É o parceiro, com suas contribuições dialógicas, que ajuda a construir, em conjunto com o redator, uma nova visão dos elementos constituintes do texto e de seu funcionamento real. (Garcez, entre p. 140 e 160)

No entanto, é frequente a interferência do professor no processo de reescrita do aluno estar restrita a intervenções no nível superficial do texto, a regras gramaticais, e desatenta ao conteúdo, ao sentido do texto, ao discurso manifestado (Góes, 1996; Grillo, 1995; Jesus, 1995).

Diante desse retrato, evidencia-se a importância de um trabalho dialógico com reescrita, que a considere como exercício de reflexão sobre a própria escrita e suas funções sociais mais amplas, que propicie a manifestação singular do aluno (Fiad, 2013; Vita, 2006).

Os efeitos da interação da professora na reescrita do estudante

Este artigo é parte de um estudo de doutorado em andamento, interessado em produzir conhecimento sobre a mediação do professor no ensino da escrita, a partir da análise de produções textuais dissertativas de três alunos vestibulandos e de suas reescritas junto a sua professora, em um processo de trabalho desenvolvido ao longo de um ano. O recorte aqui proposto tem a intenção de investigar os efeitos da interação da professora nas reescritas de um desses alunos, aqui denominado Victor⁷.

Victor estudou em colégios particulares tradicionais de São Paulo. Coursou todo Ensino Fundamental em uma escola de congregação católica e, com o intuito de fortalecer seus estudos, no Ensino Médio mudou para outra escola, conceituada por estar sempre nas primeiras posições do ranking de desempenho

⁷A experiência relatada compõe o corpus de análise da tese de doutorado em curso, que vem sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, por Sílvia Galesso (a primeira autora deste artigo), sob a orientação de Teresa Cristina Rego (a segunda autora do texto). A professora retratada no texto é a própria Sílvia, que desempenhou, simultaneamente, o papel de professora e pesquisadora.

das escolas baseado nos resultados do Enem, além de ter como fundamento pedagógico a competição, uma vez que os alunos são divididos em salas a partir de suas notas⁸. Quando começou a ter aulas particulares com a professora, em fevereiro de 2014, tinha 17 anos, estava fazendo cursinho em uma instituição educacional também famosa por estimular a competição e a memorização dos conteúdos. Ele se preparava para prestar Fuvest, processo seletivo para estudar na Universidade de São Paulo, curso de Engenharia Civil.

O trabalho desenvolvido durou até dezembro de 2014, com encontros semanais de uma hora e meia, em que recursos argumentativos eram exercitados, leituras eram feitas, discutia-se sobre atualidades e analisava-se a dissertação do aluno feita em casa a partir de uma proposta dada pela professora na aula anterior. Depois da leitura em voz alta e dos comentários trocados, o aluno, com a ajuda da professora, reescrevia o que achava necessário para o texto ganhar coerência, clareza, adequação ao tema e força argumentativa.

Ao longo do ano o aluno escreveu em torno de trinta redações, cujos temas passavam por fatos da atualidade, mas também por questões mais filosóficas e reflexivas. As propostas escolhidas ou eram temas de vestibulares anteriores ou temas formulados pela professora a partir de acontecimentos recentes. O que embasava a escolha não era só a preocupação em abordar os mais diversos assuntos - dos mais concretos e específicos aos mais abstratos e existenciais - mas também a intenção de propor desafios argumentativos e interpretativos, a fim de expandir, aprofundar e tornar mais complexo o pensamento e os escritos do aluno.

Neste artigo, apresentaremos quatro temas de redação desenvolvidos por Victor que, além de darem uma noção do processo de desenvolvimento da escrita do aluno, têm em comum o uso de termos imprecisos, como, por exemplo: "positivo", "negativo", "importante" e "essencial". São expressões apropriadas para expor opinião, mas, quando solitárias, sem serem acompanhadas por definições ou justificativas, tornam-se vagas, vazias de sentido, uma vez que podem dizer tudo e, por isso, não dizem nada.

⁸Este ano essa prática foi extinta.

Logo nos primeiros textos produzidos por Victor, os termos "positivo" e "negativo" apareceram como recurso do aluno para avaliar os temas. É uma estratégia válida, pois evidencia a preocupação do aluno em contemplar diferentes pontos de vista ou facetas da problemática em questão. Mas, ao mesmo tempo, não se mostra muito eficaz e elaborada, porque além de maniqueísta, generaliza demais, faz um levantamento de aspectos envolvidos na problemática explorada, mas sem identificar o que há em comum entre eles, em que consistiria a positividade ou negatividade, em quais fundamentos lógicos, valores, (pre)conceitos estariam embasados. Os termos "é importante", "é essencial" também caracterizam alegação, trazem um tom assertivo próprio a textos opinativos, mas não bastam por si, precisam ser complementados com alguma circunstância: para quê? Para quem? Em quê? Diante de tal observação, conseguir encontrar expressões mais precisas e significativas, bem como relacionar fatores e aprofundar as análises passaram a ser objetivo do trabalho dialógico com esse aluno, a fim de que Victor tirasse mais proveito dos recursos argumentativos e, assim, ampliasse não só o que tinha a dizer, mas as estratégias disponíveis para dizer. Como adverte Geraldi: "Centrar o ensino na produção de textos é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala, quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala." (Geraldi, 1997, p. 165).

Passado um mês de aula, a professora propõe o tema da UNESP 2008, "É preciso ser famoso?". Esse tema é produtivo tanto por sua atualidade como pela coletânea de textos oferecida, cujos excertos tendem a responder "não" à pergunta proposta e o desafio, então, passa a ser encontrar contrapontos e ressalvas que descolem a argumentação do aluno do conjunto de textos selecionados pela banca, de modo a diferenciá-lo da grande maioria, que incorpora, sem grandes questionamentos, a tendência argumentativa da proposta.

INSTRUÇÃO: Leia atentamente os seguintes fragmentos de textos.

1. Fragmento de conferência de Olavo Bilac (1865-1918) sobre a obra do poeta Bocage (1765-1805):

É tão fácil ser popular! terríveis assassinos, exímios ladrões, grandes devassos alcançam facilmente uma celebridade mais vasta do que a que logram os mais altos benfeitores da humanidade e os mais claros servidores da arte. Nem é preciso para ganhar notoriedade ser um chapado criminoso, nem um rematado louco; para subir ao galarim, não é necessário ser Nero, nem Eróstrato; a escalada para o fastígio não requer sublimidades de crueldade nem de megalomania: nem a carnificina de cem mil cristãos, nem o incêndio do templo de Diana. Para guindar um homem ao Capitólio, bastam tolices vulgares, extravagâncias jocosas ou escandalosas, e pequeninas infâmias (...).

(OLAVO BILAC. *Últimas conferências e discursos*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1927, p. 84.)

2. Fragmento de entrevista do ator Pedro Cardoso (1962-) à revista IstoéGENTE:

IstoéGENTE — Encontrou sucesso no teatro e ficou famoso na tevê. É bom ser famoso?

Pedro Cardoso — Gosto do sucesso, não gosto da fama. Quando minha imagem está vinculada ao meu trabalho, não há problema. Do contrário, é incômodo para a individualidade. Tenho horror a área vip. Você já me viu em algum lugar? Não, né? Eu não vou. Compro ingresso, entro na fila, vou onde todos vão. É ridículo ir a lugares vip. Num país como o Brasil, é falta de educação.

(www.terra.com.br/istoegente/290/entrevista/index.htm. Acesso: 11.09.2007.)

3. Fragmento de crônica de Carlos Drummond de Andrade (1902-1987):

Fama

Ninguém se espante com o diálogo que mantive com um bebê de 15 dias de existência. Hoje, a comunicação não conhece fronteiras espaciais ou etárias. O bebê não fala o português de Portugal nem o português brasileiro, ensinado pelo saudoso professor Stanislaw Ponte Preta. Mas fala a seu modo, desde que se saiba interrogá-lo, e eu, não é por me gabar, tenho meus macetes. Perguntei-lhe de saída:

— Então, satisfeita de vir ao mundo?

Respondeu-me com rabugem, em termos que traduzirei assim:

— Como posso estar satisfeita, se ainda bem não cheguei a este lugar, já me televisionaram e estão me entrevistando?

— É a era tecnológico-aldeiglobal-consumística, minha querida. Desde o primeiro minuto de vida extra-uterina você participa da sociedade eletrônico-difusoro-cósmica ilimitada.

— É, estou vendo mas não acho graça nenhuma.

— Não é para achar graça nem desgraça, é para se integrar, entende? Você tem de aderir ao processo. O processo é irreversível. Melhor você não dar uma de contestadora, e entrar na jogada.

— Mas eu nem tive tempo de contestar, me botaram diante das câmaras, fechei os olhos para não me ofuscar com aquelas luzes, chorei em sinal de protesto, riram de mim, e agora, pelo que vejo, estou em todas.

— De fato. Seu índice de publicidade é um dos mais altos. Em duas semanas você varou o Brasil, fez concorrência a Elizabeth Taylor, aos terroristas palestinos e aos não palestinos, governos que caem, governos que sobem, técnicas de exorcismo...

— E daí? Pensa que o meu lbope me dá prazer?

— lbope não dá prazer. Dá dividendos. Você tem o futuro garantido, se for sempre dócil às exigências do sistema. Não deve bobear. Esteja sempre perto de uma objetiva, um gravador, uma passarela.

— Preferia viver a vida, com a sensação de ter uma vida realmente minha.

— Quem tem isso hoje em dia, meus-encantos? Só os loucos, isso mesmo apenas certos loucos, não marcados pela psicose de governar o mundo. Loucos mansos, vamos dizer assim. São raros, a maioria é agita-

da, e não só recebe a influência da comunicação delirante como, por sua vez, influi sobre esta, aumentando-lhe o delírio. De sorte que é bom você renunciar ao ideal individualista e anacrônico. Vida particular da gente já era. Agora vivemos a vida dos outros, em bloco, ou melhor, a de ninguém.

(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE. *De notícias & não notícias faz-se a crônica — histórias, diálogos, divagações*. 2 ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1975, p. 133-134.)

4. Fragmento de fala do velho do Restelo, do canto IV de Os Lusíadas de Luís de Camões (1525-1580):

“Ó glória de mandar! Ó vã cobiça
Desta vaidade, a quem chamamos Fama!
Ó fraudulento gosto, que se atija
C’uma aura popular, que honra se chama!
Que castigo tamanho e que justiça
Fazes no peito vão que muito te ama!
Que mortes, que perigos, que tormentas,
Que crueldades neles exp’rimentas!”

(LUÍS DE CAMÕES. Os Lusíadas, canto IV, 95.)

Proposição

Celebridade, renome, nomeada, notoriedade, conceito, reputação, prestígio, glória, fama. São numerosas as palavras para rotular um mesmo status social: ser conhecido, ser reconhecido, ter nome, ter renome, ter nomeada, ter prestígio, ter glória, ser célebre, ser famoso, ser glorioso, ser conhecido por todas as pessoas no mundo todo. Os artistas antigos representavam alegoricamente a Fama como uma deusa dotada de cem bocas e cem orelhas, com olhos que surgiam por baixo de suas asas. Consta que o obscuro efésio Eróstrato, no afã de imortalizar seu nome, incendiou em 356 a.C. o grande templo de Ártemis, considerado uma das maravilhas do mundo antigo. Mas é preciso buscar a fama a qualquer custo? É vital para um homem ser conhecido/reconhecido por todos? Artistas, atletas, escritores, pensadores, intelectuais de modo geral não têm a mesma resposta para essas indagações. Tomando por base o texto das questões 01 a 03, bem como os fragmentos apresentados, tente dar a sua resposta, fazendo uma redação em prosa, de gênero dissertativo, sobre o tema

É PRECISO SER FAMOSO?

Proposta de redação do Vestibular da UNESP de 2008

A professora lê a coletânea acima com o aluno, problematiza o tema e desafia o aluno a tentar criar uma ressalva a partir do conceito de fama, algo como: a fama como exposição da vida particular é desnecessária, mas a fama como reconhecimento de um trabalho que beneficia o bem comum, que deixa um legado, merece ser incentivada; ou apontar os atrativos da fama para compreender sua busca na contemporaneidade. Na semana seguinte, o aluno traz seu texto:

Fama Desnecessária

Notoriedade. Prestígio. Glória. Esses são os objetivos de várias pessoas, as quais, muitas vezes, acreditam que para haver sucesso, a fama é indispensável. Contudo, ser famoso nem sempre está relacionado a aspectos positivos.

É verdade que ser uma celebridade tem o lado bom, como ter privilégios em certos lugares, acesso a áreas VIPs. Por isso, a glória é almejada por muitos, capazes de fazer loucuras para alcançar sua meta. Em alguns casos, principalmente artistas e jogadores de futebol, buscam a fama como forma de reconhecimento de seu trabalho.

Entretanto, a notoriedade não está, necessariamente, atrelada a pontos positivos. Muitas celebridades sofrem com a fama, uma vez que são assediadas em todos os lugares que frequentam, perseguidas por paparazzis que expõem a privacidade, são alvos de muitas críticas. Com isso, a vida particular dessas pessoas acaba se misturando com o trabalho e torna-se algo público. Além disso, muitas pessoas fazem qualquer coisa para terem seus nomes conhecidos, envolvendo-se em escândalos, criando polêmicas

desnecessárias a respeito de outros famosos e praticando vandalismo, como Eróstrato, que incendiou o templo de Ártemis em 356 a.C.

Portanto, não é preciso ser famoso nem buscar a fama a qualquer custo, pois, muitas vezes, ela representa algo negativo. É possível ser bem sucedido e ter reconhecimento sem ser uma celebridade e ter a vida particular exposta.

Depois de o aluno ler o texto inteiro para a professora, eles voltam para cada parágrafo, a fim de analisá-los em relação à sua coerência interna e à unidade textual. Na introdução, o aluno usa o recurso de frases nominais estudado nas aulas anteriores, expressando os objetivos almeçados por aqueles que buscam a fama. A professora comenta que é bom sinal, pois mostra que ele está empenhado e disposto a se arriscar em novas estratégias. Mas aponta que, ao usar sinônimos, ele perde a oportunidade de expandir os objetivos listados, fica redundante.

Para fechar o parágrafo de introdução, Victor indica que haveria pontos negativos em ser famoso, como uma forma de adiantar para seu leitor sua tese, explicitada na conclusão. A professora reconhece o esforço do aluno em estabelecer uma linha de raciocínio coerente, mas relê esse período final da introdução e o primeiro período da conclusão, para mostrar-lhe como ele identifica a perda da privacidade como o lado negativo da fama, mas não consegue explicitá-la, por utilizar expressões vagas nas orações que evidenciam a tese. O aluno explica que esse era o esquema que estava acostumado a fazer e achava que funcionava, mas percebia, naquele momento, como sua argumentação se fortaleceria com a precisão nessas orações-chave. Então, a professora indica ao aluno que a saída seria reformular essas frases com a condição, a restrição, a especificação da negatividade. A professora propõe alguma coisa parecida com: não é preciso buscar a fama quando ela representa perda de privacidade. O último período da conclusão traz a possibilidade de se ser bem-sucedido sem ser celebridade e sem ter a vida particular exposta, ou seja, deixa implícito que haveria diferença entre ser bem-sucedido e ser famoso - mas qual seria a diferença? A professora mostra que não fica clara essa distinção no texto.

No segundo parágrafo, Victor apresenta dois aspectos atraentes da fama, os privilégios e o reconhecimento, mas, entre eles, introduz a ideia de que os privilégios das celebridades alimentam a disposição de alguns a exporem sua

privacidade, o que prejudica a clareza do parágrafo. Quando a professora faz esse apontamento, o próprio aluno percebe que poderia deixar essa ideia para o parágrafo seguinte, onde ela é desenvolvida. A professora também comenta que o exemplo de Ártemis precisaria estar mais bem explicado e relacionado.

No terceiro parágrafo são expostos os pontos negativos da fama, sem uma boa articulação. O último período, por ser só uma constatação, por não ter uma posição argumentativa, torna a passagem para a conclusão mal articulada. A professora provoca Victor: estar disposto a tudo para ganhar notoriedade é válido? Quais as consequências, os problemas dessa postura, não só no plano individual mas no social também?

O aluno esforçou-se para responder ao desafio proposto pela professora de criar uma diferenciação conceitual, mas não deu conta de explicitá-la com clareza. Com essas questões, Victor volta ao texto e realiza algumas alterações. Eis a sua produção:

Fama Desnecessária

Notoriedade. Privilégios. Riqueza. Esses são os objetivos de várias pessoas, as quais, muitas vezes, acreditam que, para atingir o sucesso, a fama é indispensável. Contudo, a fama não acrescenta valores à sociedade nem é essencial para o indivíduo.

É verdade que ser uma celebridade tem o lado bom, como obter privilégios em certos lugares e acesso a áreas VIPs, além de ganhar dinheiro com a exposição de sua imagem. Por isso, a glória é almejada por muitos. Entretanto, alguns são capazes de fazer loucuras para alcançarem suas metas, envolvendo-se em escândalos, criando polêmicas desnecessárias a respeito de outros famosos e praticando vandalismo, como Eróstrato, que incendiou o templo de Ártemis em 356 a.C.

Ademais, muitas celebridades sofrem com a fama, uma vez que são assediadas em todos os lugares que frequentam, perseguidas por paparazzis que expõem a privacidade e são alvos de muitas críticas. Com isso, a vida particular dessas pessoas acaba se misturando com o trabalho e torna-se pública. Assim, esquece-se de que o prestígio advém do trabalho e sua consequente contribuição social e, não, da exposição de questões pessoais. A prova disso são os vários estudiosos que ganham Prêmio Nobel por beneficiarem o progresso da humanidade.

Portanto, não é preciso ser famoso nem buscar a fama a qualquer custo. É possível ser bem sucedido e ter reconhecimento sem ser uma celebridade e ter a vida particular exposta. Mais do que isso, é necessário, para a formação de uma sociedade séria, que o sucesso seja fruto de feitos relevantes.

Na reescrita, então, o aluno muda as frases nominais do início, com o intuito de expandir os objetivos e contemplar os argumentos que serão apresentados ao longo do texto. No lugar da ressalva mal definida, explicita a

tese, delimitada a partir da conversa com a professora sobre os efeitos desse fenômeno da celebridade não só atingirem o indivíduo, com a perda da privacidade, mas a sociedade em geral, por uma tendência à superficialidade.

Em seguida, Vitor reorganiza os parágrafos de argumentação. O segundo parágrafo volta-se para justificar por que tanta gente quer ser celebridade e a disposição a se expor ao ridículo para alcançar essa condição, mas o exemplo de *Ártemis* continua sem articulação. Já o terceiro parágrafo atém-se à perda de privacidade e ganha um desenvolvimento frente à pergunta colocada pela professora: no que resulta a vida privada tornar-se pública? Com essa resposta, o aluno consegue diferenciar melhor o reconhecimento e a fama. Ele opta por incluir o prêmio Nobel como exemplo de quando o sucesso é relevante, uma ilustração para a possibilidade apontada na conclusão, de se alcançar o sucesso sem precisar se tornar uma celebridade.

Essa alteração ajuda a dar coerência à conclusão. A professora sugere que o aluno exclua a parte genérica do primeiro período e acrescente, ao fim da conclusão, a perspectiva mais social sobre o tema. Ele escreve que o sucesso ser decorrência de um feito relevante é condição para a constituição de uma sociedade "séria" - esse termo não parece ser o mais esclarecedor para a professora, mas o aluno explica que sua escolha tinha intenção de apontar para a superficialidade, a irrelevância da celebridade em comparação com o reconhecimento dos benefícios sociais de um legado. A professora se contenta.

Passadas três semanas, a professora propõe que Victor escreva sobre vaidade masculina. Esse tema promove boas discussões, pois parte de um comportamento aparentemente inofensivo e despretensioso para chegar em tendências e valores que envolvem a sociedade atual. Na proposta já há um caminho possível para estruturar o texto e a argumentação, a fim de que o aluno use os recursos aprendidos em aula (tipos de início e de argumentação) e faça uma redação indutiva, em que a tese só apareça na conclusão, diferente do esquema para dissertações mais utilizado nas escolas e cursinhos, em que o texto dedutivo prepondera.

Atividade de Redação
Professora Sílvia Galessio

Preparando uma dissertação

Assunto: vaidade masculina

Roteiro possível:

Início
Escolher entre definição de "metrossexualismo", frases nominais ou um "caso ilustrativo"

Desenvolvimento
Reflexões sobre a vaidade: funções, panorama histórico, vaidade masculina e vaidade feminina...

Problematização: ser e parecer, indústria da vaidade

Conclusão
Tese: o metrossexualismo como linguagem, como símbolo, demonstra algo da sociedade? É avanço? Retrocesso?

O aluno apresenta seu texto na aula subsequente:

O termo "metrossexual" tem origem na junção das palavras "metropolitano" e "sexual" e é uma expressão utilizada para designar um homem urbano excessivamente preocupado com a aparência.

A vaidade é uma característica importante em vários aspectos, tanto para mulheres, quanto para homens. Muitas vezes, ela é um fator para a satisfação própria, ou seja, uma maneira de elevar a auto-estima do indivíduo, que se sente bem por estar arrumado. Além disso, o cuidado com a aparência é essencial nos ambientes de trabalho e nas entrevistas de emprego, já que uma pessoa atraente provoca boas impressões naqueles que frequentam o local de negócios, sejam chefes ou funcionários, tendo, assim, melhores oportunidades de trabalho. Do mesmo modo, a boa aparência é fundamental nas relações interpessoais, uma vez que desperta uma empatia mais imediata.

Entretanto, a vaidade está diretamente ligada a mídia, que impõe padrões de beleza, os quais muitas vezes não são o "padrão". Para isso, são oferecidos serviços e produtos de beleza - tratamentos de cabelo, maquiagens, entre outros - possibilitando o público alvo atingir (deixa em branco porque não encontra como finalizar a frase). Dessa maneira, a indústria da vaidade dissemina pela sociedade a mentalidade que o "parecer" é mais importante que o "ser".

Portanto, a vaidade é essencial. Contudo, quando ela se torna uma preocupação excessiva, passa a ser algo fútil e superficial.

Após a leitura de Victor em voz alta, a professora primeiro faz um apontamento mais geral, sobre nenhum dos parágrafos de desenvolvimento voltar-se, especificamente, para a vaidade masculina, o que pode ser considerado como tangenciar o tema. Em seguida, tece seus comentários de forma mais detalhada.

Na introdução, o aluno define o termo e a origem da palavra "metrossexual", mas não relaciona essas informações: por que é na metrópole que esse fenômeno surge?, a professora pergunta.

No parágrafo seguinte, ele levanta a importância da vaidade: para a autoestima e para uma boa impressão nas relações de trabalho e afetivas. Porém, ao explicar o funcionamento desses fatores em relação à vaidade, consegue ir além de uma listagem, o que já pode ser considerado um avanço para a qualidade argumentativa do aluno - ele se anima com esse comentário da professora.

No terceiro parágrafo, contrapõe a esse valor o uso que a mídia faz da vaidade para disseminar padrões de beleza. As aspas no segundo uso de "padrões" revela de imediato que a repetição do vocábulo não dá conta do que se pretende dizer. Além disso, inicia o penúltimo período com a expressão de conexão "Para isso", mas a finalidade não está evidente e a professora questiona: o termo referente "isso" retoma qual ideia? Termina o parágrafo com a lógica que é instituída a partir da indústria da vaidade: parecer é mais importante que ser, mas sem explicar minimamente esse raciocínio.

Conclui expondo uma tese com ressalva: vaidade é essencial, contudo, quando se torna preocupação excessiva, é fútil. Ainda que seja possível perceber a tentativa do aluno em definir melhor a ressalva, por meio da conjunção "quando", os termos genéricos "essencial" e "excessivo" podem ser esmiuçados para a ideia ganhar clareza e coerência com a argumentação.

O aluno volta ao texto para os ajustes necessários:

O termo "metrossexual" tem origem na palavra "metropolitano", visto que é uma expressão utilizada para designar um homem urbano, o qual, em contato com os novos serviços e produtos oferecidos pela cidade, torna-se excessivamente preocupado com a aparência.

A vaidade é uma característica importante em vários aspectos, não só para mulheres, mas também para homens. Muitas vezes, ela é um fator para a satisfação própria, ou seja, uma maneira de elevar a autoestima do indivíduo, que se sente bem por estar seguro com sua imagem. Além disso, o cuidado com a aparência é essencial nos ambientes de trabalho e nas entrevistas de emprego, já que uma pessoa atraente provoca boas impressões naqueles que frequentam o local de negócios, sejam chefes ou funcionários, tendo, assim, melhores oportunidades de trabalho. Do mesmo modo, a boa aparência é fundamental nas relações interpessoais, uma vez que desperta uma empatia mais imediata, o que facilita o sucesso nos relacionamentos afetivos. Diante disso, a

concepção de que os homens deveriam ser brutos e não se preocupar com a estética está obsoleta na sociedade atual.

Entretanto, a vaidade está diretamente ligada à mídia, que impõe padrões de beleza, os quais muitas vezes não são os mais observados no cotidiano. Para isso, são oferecidos serviços e produtos de beleza - tratamentos de cabelo, maquiagens, entre outros - de modo a possibilitar o alcance das referências estipuladas pelos veículos de comunicação. Essa pressão atingiu o público masculino, que cada vez mais dá maior atenção à beleza exterior. Dessa maneira, a indústria da vaidade dissemina pela sociedade a mentalidade que o "parecer" é mais importante que o "ser", isto é, valoriza-se a aparência em detrimento da personalidade.

Portanto, a vaidade é essencial para a autoconfiança e para o êxito no campo social. Contudo, quando ela passa a preponderar sobre valores éticos e investimentos da cidadania, como é o caso do metrossexualismo, passa a ser fútil.

É interessante constatar que na revisão, o aluno reelabora a introdução com as mesmas ideias, mas estabelecendo relações entre o termo "metrossexual", a origem da palavra e o sentido do termo.

Quando o aluno vai para o segundo parágrafo, a professora pergunta se vaidade é só se arrumar, então ele troca o trecho "que se sente bem por estar arrumado" por uma explicação mais abrangente. A professora também indica uma incompletude no último período: o que a empatia imediata proporciona, por que é fundamental nas relações? O aluno inclui: "por facilitar o sucesso nos relacionamentos". A professora aponta os fins dos dois parágrafos de argumentação como bons momentos para Victor especificar o tema: a vaidade voltada para os homens. Em seguida, ele desenvolve esses finais. No terceiro parágrafo, apresenta brevemente a ideia de essência ser mais importante que aparência.

Na conclusão, explicita por que a vaidade é essencial de forma bem sucinta, retomando ideias do 2º parágrafo. Fica uns minutos olhando para o texto, como se buscasse uma saída para o último período, e fala que não sabe como resolver aquele trecho. A professora propõe que ele substitua "preocupação excessiva" por uma definição do que seria esse excesso ou qual circunstância caracterizaria esse excesso. O aluno faz isso e inclui o metrossexualismo nessa explicação, o que melhora a unidade do texto.

Já para o meio do segundo semestre, a professora sugere o tema de 2005 da Universidade Mackenzie - SP, sobre Medo, na linha dos temas existenciais, que exigem abstrair mentalmente conceitos a partir de realidades concretas e debater

sobre a existência humana. Com essa proposta, ela tinha o intuito de estimular o pensamento conceitual do aluno e, por consequência, elevar a linguagem escrita dele a um nível de maior complexidade. A coletânea trazia ideias opostas sobre o sentimento e exigia do aluno considerar diferentes pontos de vista em sua argumentação.

REDAÇÃO

Redija uma dissertação a tinta, desenvolvendo um tema comum aos textos abaixo.

Texto I

Alguém ainda dirá que esta foi a era do medo. Aqui e no resto do mundo. Medo de assaltos, balas perdidas, seqüestros, homens-bomba, pitbulls, pitboys e de uma infinidade de outros perigos reais, imaginários, relevantes ou tão frívolos como aqueles geralmente combatidos numa academia de ginástica.

Sérgio Augusto

Texto II

Quem nunca teve medo da loira do banheiro, rodou ao inverso o disco da Xuxa para ouvir suas “mensagens diabólicas”, ou escutou a suspeita de que a bala e a pipoca vendidas na porta do colégio continham cocaína? A lenda urbana mais famosa, no entanto, foi a dos bonecos assassinos: a boneca da Xuxa enforcava criancinhas indefesas; já o boneco do Fofão escondia dentro de sua barriguinha avantajada, quem diria, uma faca. Você abriu para conferir?

Adaptado de Maria Paula Murad

Texto III

(...)

*existe apenas o medo, nosso pai e nosso companheiro,
o medo grande dos sertões, dos mares, dos desertos,
o medo dos soldados, o medo das mães, o medo das
igrejas*

(...)

Carlos Drummond de Andrade

Texto IV

O medo não é pai, nem mãe de ninguém.

Mendes Fradique

Proposta de redação do Vestibular do Mackenzie de 2005

A professora e o aluno leem a coletânea juntos e discutem principalmente a relação de oposição entre o texto III e o IV: a professora pergunta quando o medo poderia ser companheiro e em que situações ele não serviria de apoio. Victor responde que o medo poderia ser uma forma de proteção mas também um conformismo, uma falta de atitude. A professora encoraja o aluno a construir seu texto a partir dessa definição. No encontro seguinte, Victor, antes de ler seu texto, fala que não sabia se tinha ficado bom, porque não tinha certeza de ter

conseguido fazer a contra-argumentação sem cair em ambiguidade. Eles vão ao texto:

Medo. Um sentimento comum a todas as pessoas do mundo que, por várias razões e intensidades, faz parte do cotidiano de cada indivíduo. É verdade que sentir medo é importante, visto que evita, muitas vezes, situações de risco. Contudo, a fobia exagerada é prejudicial, podendo causar transtornos à vida das pessoas.

Quando crianças, sempre ouvimos os adultos falando que devemos enfrentar nossos medos. A superação de fobias é necessária na formação pessoal, para que, futuramente, ela não se torne um trauma, que deixa o indivíduo paralisado.

Não se pode negar que o medo, em certas ocasiões, é um orientador e protetor. Em casos, como andar sozinho em um bairro violento, nos quais as pessoas correm perigo, sentir-se amedrontado e receoso pode salvar a vida.

Entretanto, o excesso de medo pode prejudicar os indivíduos. Muitas vezes o receio da mudança atrapalha decisões e impede uma melhora, seja na troca de colégios, investimentos comerciais. Além disso, medos fúteis são capazes de inibir o raciocínio de uma pessoa, fazendo-a tomar medidas ilógicas.

Portanto, apesar da capacidade protetora do medo, é preciso não se deixar levar por ele. É preciso arriscar para que se obtenha melhoras. Caso contrário, permaneceremos incapazes de tomar atitudes importantes e escravos do medo.

Apesar de começar com uma definição bem ampla e vaga para transmitir a universalidade do medo, a tese apresentada na introdução já está mais bem definida, delimitando em que circunstância o medo é benéfico ou prejudicial e por quê, sem se apoiar em generalizações. O comentário da professora faz o aluno ficar contente e aliviado.

No segundo parágrafo, a interlocutora mostra como ele menciona o encorajamento típico dos pais com seus filhos e apresenta a importância de superar o medo para não se tornar trauma, mas não estabelece a relação entre essas duas ideias.

Em seguida, faz uso de concordância parcial, ao considerar a função de proteção do medo, mas deixa de explicar como o medo pode salvar a vida.

No quarto parágrafo, volta a seu eixo argumentativo, alertando para os perigos decorrentes de excesso de amedrontamento.

A conclusão está coerente com a argumentação, retoma a ideia trazida pelo contra-argumento e usa o recurso de ressalva, mas ainda restam imprecisões: obter melhoras em quê? Atitudes importantes para quê? O aluno concorda que é possível aperfeiçoar esse final e parte para a reescrita dos trechos mais frágeis.

Medo. Um sentimento comum a todas as pessoas do mundo que, por várias razões e com diferentes intensidades, faz parte do cotidiano de cada indivíduo. É verdade que sentir medo é importante, já que evita, muitas vezes, situações de risco. Contudo, a fobia exagerada é prejudicial, na medida em que causa transtornos à vida das pessoas.

Quando crianças, sempre ouvimos os adultos falando que devemos enfrentar nossos medos imaginários, uma vez que, por terem passado por isso, sabem que a superação de fobias é necessária na formação pessoal, para, futuramente, elas não se tornarem um trauma capaz de paralisar o indivíduo.

Não se pode negar que o medo, em certas ocasiões, é um orientador e protetor. Em casos nos quais as pessoas correm perigo, como andar sozinho em um bairro violento, sentir-se amedrontado e receoso pode salvar a vida, pois estipula parâmetros sobre qual a conduta mais segura a seguir.

Entretanto, o excesso de medo pode prejudicar os indivíduos. Muitas vezes o receio de enfrentar as dificuldades atrapalha decisões, isola o indivíduo e impede uma evolução, seja na vida pessoal ou profissional. Diante disso, torna-se imprescindível o encorajamento, no intuito de não se ficar submetido a uma sensação de impotência frente aos obstáculos do dia a dia.

Portanto, apesar da capacidade protetora do medo, é preciso não se deixar levar por ele. Deve-se arriscar, praticar o destemor para usufruir de uma vida com mais liberdade. Caso contrário, permaneceremos escravos do medo e restritos a reações de autoproteção.

Nessa segunda versão, Victor volta aos pontos considerados pela professora e faz pequenos ajustes de coesão na introdução, além de conectar os dois períodos do segundo parágrafo. No seguinte, justifica a afirmação de que o medo pode salvar a vida.

No quarto parágrafo, ele pergunta à professora como poderia explicar a ideia de melhora. Ela fala para ele especificar em relação ao que seria a "melhora", descrevê-la e, com isso, ele inclui a ideia de isolamento e troca os exemplos por categorias mais abrangentes. A professora também sugere ao aluno evidenciar o encorajamento como forma de enfrentar o medo, ao invés de apresentá-lo como mais um argumento, a fim de dar maior coerência à conclusão.

No parágrafo final, Victor consegue esclarecer o que queria dizer com "obter melhoras" depois de a professora questionar como ficava a vida diante de tanto medo e ele chegar ao conceito de aprisionamento e, então, à falta de liberdade. O aluno tem dificuldade em definir as "atitudes importantes" e, frente a seu impasse, a interlocutora propõe ao aluno ir não para o que se é incapaz de fazer quando se tem pavor, mas para o que tende a acontecer quando nos vemos em vias de perder o controle da vida. Com essa mediação, o aluno alcança a ideia de impulso, reação automática, proteção à própria vida.

Perto do fim do ano, a professora apresenta o tema de 2012 da Fuvest, sobre participação política, assunto entusiástico em um ano de eleição e bom para trabalhar com o estudante na intersecção entre o campo das ideias e o do real-social. Os excertos que compunham a coletânea traziam reflexões sobre o desinteresse dos cidadãos pela política e sobre o próprio conceito de "política".

REDAÇÃO

Texto 1

A ciência mais imperativa e predominante sobre tudo é a ciência política, pois esta determina quais são as demais ciências que devem ser estudadas na pólis. Nessa medida, a ciência política inclui a finalidade das demais, e, então, essa finalidade deve ser o bem do homem.

Aristóteles. Adaptado.

Texto 2

O termo "idiota" aparece em comentários indignados, cada vez mais frequentes no Brasil, como "política é coisa de idiota". O que podemos constatar é que acabou se invertendo o conceito original de idiota, pois a palavra idiotes, em grego, significa aquele que só vive a vida privada, que recusa a política, que diz não à política.

Talvez devêssemos retomar esse conceito de idiota como aquele que vive fechado dentro de si e só se interessa pela vida no âmbito pessoal. Sua expressão generalizada é: "Não me meto em política".

M. S. Cortella e R. J. Ribeiro,
Política – para não ser idiota. Adaptado.

Texto 3

FILHOS DA ÉPOCA

*Somos filhos da época
e a época é política.*

*Todas as tuas, nossas, vossas coisas
diurnas e noturnas,
são coisas políticas.*

*Querendo ou não querendo,
teus genes têm um passado político,
tua pele, um matiz político,
teus olhos, um aspecto político.*

*O que você diz tem ressonância,
o que silencia tem um eco
de um jeito ou de outro, político.*

(...)

Wisława Szymborska, **Poemas.**

Texto 4

As instituições políticas vigentes (por exemplo, partidos políticos, parlamentos, governos) vivem hoje um processo de abandono ou diminuição do seu papel de criadoras de agenda de questões e opções relevantes e, também, do seu papel de propositoras de doutrinas. O que não significa que se amplia a liberdade de opção individual. Significa apenas que essas funções estão sendo decididamente transferidas das instituições políticas (isto é, eleitas e, em princípio, controladas) para forças essencialmente não políticas — primordialmente as do mercado financeiro e do consumo. A agenda de opções mais importantes dificilmente pode ser construída politicamente nas atuais condições. Assim esvaziada, a política perde interesse.

Zygmunt Bauman. **Em busca da política.** Adaptado.

Texto 5



Folha de S. Paulo, 05/10/2011.

Os textos aqui reproduzidos falam de política, seja para enfatizar sua necessidade, seja para indicar suas limitações e impasses no mundo atual. Reflita sobre esses textos e redija uma dissertação em prosa, na qual você discuta as ideias neles apresentadas, argumentando de modo a deixar claro o seu ponto de vista sobre o tema **Participação política: indispensável ou superada?**

Proposta de redação do Vestibular da FUVEST de 2012

Por querer avaliar a autonomia do aluno nessa fase derradeira do processo, a professora opta por não ler nem comentar a coletânea dessa vez. Eis o texto escrito e lido por Victor na aula seguinte:

Em plena época de eleições, observam-se muitas discussões sobre política e uma participação efetiva de boa parte da população. Entretanto, há muitas pessoas que se alienam da política do país, gerando aspectos negativos. O engajamento político de toda população é de grande importância para o desenvolvimento da nação.

As porcentagens de votos nulos e brancos são indícios da falta de participação de uma parcela dos brasileiros, que, por não terem um candidato preferido ou por não se interessarem por política, optam pela indiferença. Além disso, há casos em que indivíduos vendem seus votos para candidatos sobre os quais não tem conhecimento.

Dessa forma, as eleições tomam um rumo diferente do que se houvesse a preocupação pelo futuro político do Brasil, podendo prejudicar o desenvolvimento do país. Ao anular os votos ou trocá-los por benefícios próprios e banais, os eleitores perdem a oportunidade de escolher um candidato mais competente e com projetos que promovem progresso.

Portanto, é essencial que toda a sociedade se conscientize e faça parte das decisões políticas do país, com o intuito de trazer melhoras para todos. Caso contrário, o Brasil será controlado por políticos sem propostas benéficas e eficazes para a nação.

Dessa vez, a professora tece seus comentários ao aluno para que ele reescreva em casa e traga na próxima aula.

Os termos vagos como "aspectos negativos", "é essencial" e "melhoras" voltam a aparecer na introdução e conclusão do texto de Victor. Esses termos podem ser evidência de que a interpretação da coletânea compartilhada com a professora fez falta para o aluno elaborar com mais precisão e solidez o que iria defender, bem como de que ele ainda não é capaz de, sozinho, chegar a níveis mais altos de abstração.

Porém, ao deixar de usar contra-argumentação no desenvolvimento, recurso que vinha se repetindo no seu esquema de texto, Victor comprova que pode adaptar a estrutura da dissertação conforme o tema e seu repertório sobre o assunto. Em vez da concordância parcial, baseia-se em argumentos de causa e consequência, apresentando alguns exemplos de desinteresse ou indiferença pela política - votos brancos, nulos e de cabresto - e o resultado social dessa postura: não promover o progresso do país.

Conclui com a importância da conscientização e da participação política e utilizou mais uma vez o artifício da ressalva, a partir da expressão "caso contrário".

A professora aponta a imprecisão de "aspectos negativos" - quais são eles? E do "é importante": por quê? Propõe que ele escolha exemplos que ampliem, para além do voto, a percepção e os motivos de desinteresse pela política e explique melhor a importância da participação política para o Brasil nos dois últimos parágrafos, sem se repetir - inclusive comenta que o "caso contrário" traz a mesma ideia já defendida no começo do parágrafo.

O aluno apresenta a reescrita na outra semana:

Eleições. Época de debates, discussões, manifestações. Pode-se observar, nesse período, que a maioria da população acompanha a política do país e tem uma participação efetiva. Entretanto, uma parcela considerável dos brasileiros se alienam das questões políticas e se mantêm, muitas vezes, indiferentes a elas. O engajamento político é de grande importância, visto que a política que rege as decisões de uma nação e determinam o futuro do país.

As porcentagens de votos nulos e brancos são um dos indícios da falta de participação política de alguns eleitores, fato que tem várias causas. infelizmente muitas pessoas se acomodam frente aos problemas do país por eles, em certas ocasiões, não as afetarem diretamente. Dessa forma, elas tomam suas decisões políticas levando em consideração suas necessidades pessoais e, não, as necessidades públicas. Além disso, a presença de corruptos no poder e a não aplicação efetiva da lei "Ficha Limpa" gera desinteresse em brasileiros, os quais já estão cansados da falta de seriedade dos órgãos públicos.

Há também a ausência dos próprios partidos no que diz respeito da colocação de pautas que despertem o interesse da população.

Com isso, o desenvolvimento do Brasil é comprometido. Sem a participação da sociedade nas decisões, a política do país torna-se estagnada, uma vez que não há discussões sobre os problemas da nação e, conseqüentemente, projetos necessários para o progresso não serão elaborados.

Portanto, é essencial que toda a sociedade se conscientize e participe da política. É preciso que as pessoas se manifestem e votem, visando melhorar cada vez mais o país.

É possível constatar que grande parte dos apontamentos da interlocutora foi contemplada por Victor: justifica a importância do engajamento político; apresenta, mesmo que sem muita fluidez, três outros motivos para a população estar despolitizada; e organiza melhor os dois últimos parágrafos - em um concentrou as consequências da falta de comprometimento político e, em outro, as proposições, mas, nesse último, apenas repetiu o que tinha sido afirmado no fim do primeiro parágrafo. Na introdução, uma mudança partiu da iniciativa do aluno, a inclusão de frases nominais, uma boa lembrança para a reta final do trabalho, embora dois dos vocábulos tivessem o mesmo sentido e a relação entre os três períodos (ter interesse momentâneo pelas eleições, estar desenganado da

política e a relevância do engajamento político) não tivesse sido estabelecida. Na conclusão, ainda persiste a indeterminação: melhorar em que sentido? Assim, restavam apenas alguns pontos com necessidade de reformulação, o que resulta em uma terceira e última versão.

Eleições. Época de debates, divergências, manifestações. Pode-se observar, nesse período, que uma parte da população acompanha a política do país, porém de maneira superficial, enquanto outra parcela considerável dos brasileiros se alienam das questões políticas e se mantêm, muitas vezes, indiferentes a elas. Essa postura precisa mudar, porque o engajamento político é de grande importância, visto que a política rege as decisões de uma nação e determina o futuro do país.

As porcentagens de votos nulos e brancos são um dos indícios da falta de participação política de alguns eleitores, fato que tem várias causas. Infelizmente muitas pessoas se acomodam frente aos problemas do país por eles, em certas ocasiões, não as afetarem diretamente. Dessa forma, elas tomam suas decisões políticas levando em consideração suas necessidades pessoais e, não, as necessidades públicas.

Além disso, a presença de corruptos no poder e a não aplicação efetiva da lei "Ficha Limpa" gera desinteresse em brasileiros, os quais já estão descrentes diante da falta de seriedade dos órgãos públicos. Há também a ausência dos próprios partidos no que diz respeito à colocação de pautas que despertem o interesse da população.

Com isso, o desenvolvimento do Brasil é comprometido. Sem a participação da sociedade nas decisões, a política do país torna-se estagnada, uma vez que abre a possibilidade de a lógica de mercado conduzir as medidas adotadas pelos governantes e, não, os interesses do povo.

Na introdução, o aluno troca a palavra "discussão" por "divergências", com o intuito de ampliar a caracterização do momento de eleição, e estabelece conexões entre os períodos que ajudam a contextualizar o tema na atualidade. A professora propõe alterações na paragrafação do desenvolvimento: o comportamento do eleitor na votação poderia ficar em um parágrafo; em outro, o comportamento das instâncias de poder do país; e os dois últimos parágrafos da versão anterior poderiam ser reduzidos a um só, a fim de evitar a redundância. Para fechar o texto, a professora instiga o aluno a acrescentar o perigo de a sociedade abrir mão de participar da política, para esclarecer em que sentido haveria estagnação do país. O aluno, um pouco inseguro, pergunta se o risco estaria em prevalecer os interesses individuais em detrimento dos interesses do povo. "Isso mesmo, exatamente", a professora responde. Com a aprovação, o aluno redige a ideia.

A mediação da professora como dispositivo para o exercício da metacognição e para a construção da autonomia na escrita

Nessa trajetória de produção de textos, fica perceptível que a interação da professora com o aluno contribuiu para Victor aprofundar a compreensão dos fatos sobre os quais escreveu e ampliar suas estratégias para expressar-se, embora não tenha sido suficiente para ele conquistar completa independência no uso da língua - o apoio a fórmulas e a definições imprecisas tornou-se menos frequente mas continuou a aparecer até o fim das aulas.

As ideias vagas, quando esclarecidas, aproximaram o texto daquilo que o aluno pretendia dizer mas não tinha as palavras ou a clareza para formular e, com isso, suas possibilidades de expressão se expandiram. Muitas vezes as imprecisões nos textos de Victor eram resultantes da dificuldade em identificar pontos em comum entre os exemplos levantados e em transitar entre a especificidade concreta do exemplo e sua abstração em valores, discursos, ideologias, hegemonias. Essa dificuldade não foi superada por Victor, mas foi combatida, muito com a intermediação da professora. "Dar uma resposta, ser uma resposta, apresentar ou viver uma resposta para fazer possível o novo, algo que não existia, é sempre uma atitude prática", defende Geraldi (2006, p. 37), fundamentado no conceito de zona de desenvolvimento proximal, uma vez que, apontando uma solução, indicando uma saída, propondo um caminho, o professor oferece meios para o aluno refletir sobre o que e como escreveu, assumir-se como leitor de si mesmo e encontrar palavras e formas de refinar sua produção. Há um amadurecimento quando o aluno passa a considerar seus enunciados como objeto de análise e consegue não só ser produtor do texto, como também refletir sobre ele (Góes e Smolka, 1995) e Victor, ao longo do processo, amadureceu, foi sendo cada vez mais capaz de identificar problemas e soluções para seu texto.

Ler, pensar e discutir sobre determinado assunto, escrever um texto, lê-lo para a professora e reescrevê-lo a partir dos comentários trocados pareceram oportunidades para o aluno diversificar e tornar mais vasto seu repertório, problematizar a realidade e formar opiniões. O diálogo estabelecido com o texto pela mediação da professora funcionou como uma atividade metacognitiva e

também como um dispositivo para o aluno ganhar autonomia na escrita, porque, ao ler seu texto em voz alta, ele escutava o que escrevia, conscientizava-se da sua fala e exercitava sua criticidade como leitor de si próprio, além de repensar argumentos e buscar formas de expô-los a partir dos questionamentos da interlocutora.

O acervo de experiências, crenças e conhecimentos de um indivíduo é indefinido, permite muitas interpretações e conexões, mas, ao produzir um texto argumentativo, o autor precisa confirmar ou negar afirmações, responder a problemáticas, se apoiar em teorias ou acontecimentos, antecipar objeções. Escrever, nesse sentido, é se integrar em uma discussão ideológica mais abrangente (Garcez, 1998, p. 77), e essa solicitação traz a dimensão social para a prática da escrita e, ao mesmo tempo, o receio de assumir posições, de definir um itinerário próprio frente a tantas outras rotas possíveis e predominantes. Nas aulas, Victor comprometeu-se com o que escreveu, empenhou-se nos exercícios e escreveu toda semana, embora sem ousar muito: a estrutura e recursos argumentativos pareciam dar segurança ao aluno frente à complexidade da ação de defender uma opinião, ainda mais em uma idade em que tanta coisa está por se definir.

O professor, na interação com o aluno, precisa estar atento à sua atuação, para não a reduzir a uma transferência de conhecimento. "Ensinar a escrever obriga o professor a criar as condições para que determinados processos se desenvolvam, sem implantá-los diretamente. Desenvolvimento cognitivo nunca se pode ensinar diretamente." (Geraldi, 2006, p. 33). Funcionar como mediador é um desafio, porque, para respeitar o processo de maturação das capacidades do aluno, a interferência deve ser menos uma imposição, uma transposição de conhecimento, e mais um incentivo à hesitação, um encorajamento a se arriscar, um convite à reflexão. O avanço do estudante, então, subentende um modo de participação colaborativo do professor (Garcez, 1998, p. 136).

A mediação do professor, assim como a reescrita, parecem ser dispositivos propícios para superar a falta de independência no uso da língua entre os estudantes brasileiros e merecem mais investigações, embora, por certo, não sejam os únicos. Um campo está aberto a experimentações, a novas configurações

- uma oportunidade de nós, educadores, nos comprometermos com nossos discursos e convicções.

Referências bibliográficas

BRITO, C. *Escrita no vestibular: quando o sujeito (des)aparece*. Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp, 2004.

CASTALDO, M. *Redação no vestibular: a língua cindida*. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2009.

COSTA VAL, M. *Redação e textualidade*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ESVAEL, E. *A construção do ponto de vista dominante na escrita de pré-universitários*. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2011.

FERREIRO, E. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2013.

FIAD, R. Reescrita, dialogismo e etnografia. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013.

GERALDI, J.W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: *O texto na sala de aula*. GERALDI, J.W. 2 ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J.W. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J.W. O potencial metodológico do paradigma de Vigotski: uma porta para atravessar e não um lugar para ficar. In: *Transgressões Convergentes*. GERALDI, J. W.; BENITES, M.; FICHTNER, B. Campinas: Mercado de letras. 2006.

GARCEZ, L. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GÓES, M.C. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vigotski e a construção do conhecimento*. SMOLKA, A.L.; GÓES, M.C. (orgs). 5. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

GÓES, M.C.; SMOLKA, A.L. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. In: *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. ALENCAR, E. (org). 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GOMES, M.F. C.; MONTEIRO, S.M. *A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

- GRILLO, S. *Escrever se aprende reescrevendo: um estudo da interação professor/aluno na revisão de textos*. Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp, 1995.
- JESUS, C. *Reescrita: para além da higienização*. Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp, 1995.
- VÉCORA, A. *Problemas de redação*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PIETRI, E. Ensino da escrita na escola: processos e rupturas. In: *Cadernos de Educação*. p. 133-160. Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, set/dez 2010.
- PIETRI, E. Os limites do contexto: a constituição da escrita escolar em objeto dos estudos linguísticos. *Ling. (dis)curso* [online]. 2013, vol.13, n.3, pp.515-542. ISSN 1982-4017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1518-76322013000300004>.
- POSSATI, J. *A reescrita dialógica*. Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp, 2013.
- RAMOS, R. *As relações entre Éthos e Páthos em redações de vestibulandos*. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 2009.
- RIBEIRO, V. M.; LIMA, A.L.D.; BATISTA, A.A.G (orgs). *Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do INAF*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2015.
- ROCCO, M.T. *Crise na linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1981.
- SOARES, M. Redação no vestibular: uma solução? In: *Cadernos de Pesquisa*. n. 24. São Paulo: Carlos Chagas, 1978.
- VITA, E. *O sujeito, o outro e suas relações com o texto na revisão de textos escolares*. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 2006.
- VIGOTSKI, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VIGOTSKI, L. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em novembro de 2016.
Aprovado em fevereiro de 2017.