

A criatividade no gesto de apropriação da língua escrita
Creativity in the gesture of appropriation of written language

Priscilla Felipe Borges de FREITAS*

RESUMO: Neste artigo, propomo-nos problematizar o ensino da escrita em Língua Portuguesa no espaço escolar, sob a óptica da criatividade, filiando-nos à teoria da Enunciação de Émile Benveniste. Pressupondo que a manifestação de criatividade é constitutiva da prática de escrita, demonstramos nesta pesquisa que a propalada discursividade, em circulação no espaço escolar brasileiro, de que o aluno não sabe escrever de modo criativo está baseada em uma noção de criatividade que contradiz o próprio funcionamento do espaço político-simbólico escolar. Dessa forma, neste estudo, a criatividade refere-se ao modo de subjetivação do aluno em relação ao conhecimento apre(e)ndido. Portanto, nosso objetivo é compreender a manifestação de criatividade na produção textual escrita, produzida em espaço escolar, por alunos do Ensino Fundamental II, por meio do acompanhamento do trabalho de uma professora da rede pública municipal do interior de Minas Gerais, em uma sequência didática voltada à produção do gênero textual “texto de opinião”.

PALAVRAS-CHAVE: Criatividade. Escrita. Sujeito. Ensino. Gêneros textuais.

ABSTRACT: In this article, we propose to problematize the teaching of writing in Portuguese in the school environment, from the perspective of creativity, joining Émile Benveniste's theory of Enunciation. Assuming that the expression of creativity is constitutive of the practice of writing, we demonstrate in this research that the much-touted discursiveness, in circulation in the Brazilian school space, that the student does not know how to write creatively is based on a notion of creativity that contradicts the functioning of the political-symbolic space in schools. Thus, in this study, creativity refers to the student's way of subjectivation in relation to the knowledge learned. Therefore, our objective is to understand the manifestation of creativity in written textual production, produced in a school environment, by Elementary School II students, through the monitoring of the work of a municipal public school teacher in the interior of Minas Gerais, in a didactic sequence focused on the production of the textual genre “opinion text”.

KEYWORDS: Creativity. Writing. Subject. Teaching. Textual genres.

1 Introdução

A linguagem articulada, mecanismo único e exclusivo do ser humano, é o fundamento das relações sociais; ela define o homem e a sociedade. Por isso, a compreensão de sua estrutura e de seu funcionamento é de suma importância para o bom estabelecimento das relações humanas. A compreensão dessa importância tornou, a aprendizagem da leitura e da escrita uma preocupação para o sistema educacional, bem como para a sociedade, uma vez que não podemos pensar na prática da cidadania sem que essas duas habilidades tenham sido

* Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Mestra em Linguística pela UFU; Docente da área de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3981-2754>; E-mail: priscillafbfreitas@gmail.com.

adquiridas e desenvolvidas pelo homem, de modo a torná-lo apto à sua participação na sociedade em que vive.

Nessa linha de raciocínio, os PCN (1998) afirmam que:

[n]o processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 32).

Diante da relevância que a linguagem possui na constituição do homem como sujeito de linguagem e de direito, propomo-nos problematizar a aprendizagem da escrita no espaço escolar, sob a óptica da criatividade. Partindo do pressuposto de que a manifestação da criatividade é constitutiva da prática de escrita, objetivamos demonstrar que a propalada discursividade, em circulação no espaço escolar brasileiro, de que o aluno não sabe escrever de modo criativo está baseada em uma noção de criatividade que não condiz com o próprio funcionamento do espaço político-simbólico escolar. Assim, questionamo-nos: como conceber a criatividade nesse espaço específico de formação e como ela se manifesta na escrita de textos de escolares?

Ao elegermos a criatividade como parâmetro, encontramos respaldo nos documentos oficiais¹. Tais documentos preconizam que o aluno deve aprender a escrita institucionalizada e subjetiva². Segundo os PCN,

[c]onsiderando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1998, p. 19).

Embora o conceito de *criatividade* seja muito discutido na escola, há um predomínio do senso comum sobre a criatividade, de modo que ela é ali concebida, pela maioria dos professores, como algo novo, espontâneo, inusitado e inovador. Para esses professores, os

¹ BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Língua Portuguesa. Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 2 set. 2018.

² Por *institucionalizada*, compreendemos a escrita na modalidade culta da língua portuguesa e, por *subjetiva*, o gesto de apropriação da língua escrita necessário, para que o aluno torne seu escrito apto ao uso específico que o provocou. Ou seja, que o aluno redija seus textos para além de uma enunciação colada a outras a que tenha tido acesso.

alunos, para produzirem textos criativos, devem redigir textos sem cópia ou sem paráfrase das ideias evocadas nos e pelos textos motivadores; eles devem criar argumentos para além daqueles apresentados, seja na proposta de produção textual, seja em discussão fomentada pelo professor em sala de aula, de modo a promover, assim, a novidade do texto. De nosso ponto de vista, esse modo de conceber a criatividade pode afetar, negativamente, o processo de ensino, uma vez que provoca no professor valorações equivocadas sobre os textos produzidos pelos alunos. Daí tomarmos como hipótese de trabalho a assunção de contradição que supomos presente no desenvolvimento do processo de ensino em análise.

De nossa perspectiva, toda enunciação, seja ela falada, seja ela escrita, é constitutivamente criativa. A relação discursiva é, ao mesmo tempo, iterativa e inventiva. Por isso, Benveniste (2005 [1966], p. 26) salienta que “a linguagem *re-produz* a realidade”. Esse *re-produz* deve ser compreendido como produzir de novo a realidade por intermédio da linguagem. O prefixo *-re* marca, então, o aspecto iterativo da linguagem, que retoma de outras enunciações a matéria da sua própria enunciação e o *produz*, o aspecto inventivo que resulta do gesto de apropriação da língua. Esse gesto permite ao sujeito torná-la apta ao presente uso. Assim, concebemos a criatividade como uma propriedade relativa ao aspecto inventivo da linguagem em funcionamento. É esse aspecto que torna a enunciação irrepitível. Assim concebido, o conceito de criatividade não se relaciona à produção de algo inusitado, diferente ou inovador. Relaciona-se, por conseguinte, ao próprio ato de produção do discurso, ou seja, à enunciação.

Essa concepção de criatividade leva-nos a assumir que há, no espaço político-simbólico escolar, dois modos de enunciação constitutivos da relação entre aluno e conhecimento apre(e)ndido: (i) a enunciação colada e (ii) a enunciação descolada.³ Portanto, neste estudo, a criatividade refere-se ao modo de subjetivação do aluno em relação ao conhecimento apre(e)ndido. Dessa forma, na enunciação colada, há relação de submissão ao conhecimento estabelecido na presente proposta de produção textual, de modo que a repetição está na sua base de produção. Já na enunciação descolada, há uma rede de associações de

³ O trabalho de Riolfi e Magalhães (2008) inspirou-nos na concepção desses dois modos de enunciação. As autoras, por sua vez, são filiadas a Linguística sob a óptica da Psicanálise e tem como objetivo, nesse estudo, refletir sobre o agenciamento da singularidade em textos escritos nas escolas. No trabalho por elas realizado, a concepção de “colado” e “descolado” está submetida ao conceito de criatividade como agenciamento textual que promove a produção de algo inusitado. Daí “colado” e “descolado” funcionarem gradualmente: de início, o aluno elabora um texto “colado” ao texto motivador, passa por alguns estágios, para, *a posteriori*, chegar à produção de um texto descolado.

conhecimentos vindos de outros lugares que não aqueles estabelecidos pelo professor, na presente proposta de produção textual.

Podemos, em decorrência, pensar em níveis de associação. Na enunciação colada, as associações mantêm-se restritas à proposta de produção textual e, na enunciação descolada, as associações ultrapassam o bordo da proposta. No entanto, tanto em uma quanto na outra, a associação está presente. Essas associações são feitas pelo aluno, segundo o que lhe faz sentido e segundo o que se lhe presentifica como sentido no ato de produção do texto. Se pensarmos esses modos de enunciação a partir da consideração de níveis de associação, torna-se concebível a passagem de um modo a outro no ato de produção do texto. Assim sendo, é possível operar com o conceito de predominância. Um modo predomina sobre o outro no ato de produção textual. Portanto, esses modos de enunciação não estão para a ordem de estágios no processo de ensino. Ao contrário, são constitutivos do ato de produção textual.

Desse modo, consideramos como “enunciação colada” os mo(vi)mentos que o texto deflagra em que há certa colagem aos textos motivadores e ao que o professor pontuou em aula, onde a representação dos outros da enunciação é marcante, dado que, segundo Benveniste (2006 [1974], p. 68, grifos do autor), “todo homem se coloca em sua individualidade enquanto *eu* por oposição a *tu* e *ele*. Esse comportamento [...] reflet[e] na realidade uma estrutura de oposições linguísticas inerentes ao discurso”. Daí que na enunciação escrita o sujeito faz outros falarem por ele (BENVENISTE, 2006 [1974]). Essa colagem, portanto, é constitutiva da enunciação. Na enunciação descolada, por sua vez, há o efeito de apagamento dessa colagem, de modo que a representação dos outros não é marcada.

Nesse sentido, mobilizamos como principal filiação teórica os trabalhos de Benveniste (2005 [1966], 2006 [1974]), uma vez que, para ele, “a sociedade não é possível a não ser pela língua e, pela língua, também o indivíduo. O despertar da consciência da criança coincide com a aprendizagem da linguagem, que a introduz pouco a pouco como indivíduo na sociedade” (BENVENISTE, 2006 [1974], p. 27). Sendo, portanto, a relação discursiva como outro fundante do sujeito vem ao encontro do que desejamos desenvolver nesta pesquisa: a criatividade na escrita como inerente ao sujeito, pois ser criativo é estar na linguagem.

Dessa forma, nosso objetivo geral é compreender a manifestação da criatividade na produção textual escrita, produzida em espaço escolar por alunos do Ensino Fundamental II, em especial de alunos do nono ano, uma vez que nessa etapa de ensino o aluno já deveria ter certa experiência de escrita institucionalizada, e porque, segundo os documentos oficiais, já

deveria ter condições de produzir um texto em diversos gêneros textuais estabelecidos pela estrutura curricular como objeto de ensino. A partir dessa compreensão, intentamos mostrar que o modo como é compreendida a criatividade afeta o professor no gesto de correção do texto produzido pelo aluno e que isso pode provocar contradição no processo de ensino.

2 Sujeito e Escrita

Desde as décadas de 80 e 90, com os estudos de Franchi (1988), Val (1999) e Pécora (2011) são problematizadas as atividades de produção escrita utilizadas em sala de aula; desde a maneira com que são trabalhadas com o aluno, até o modo como são corrigidas e avaliadas pelo professor. Uma questão importante deflagrada nesse movimento é analisar se o ensino da escrita em sala de aula prevê o estabelecimento de uma relação social, assim preconizado pelos PCN (1998), de modo que o aluno seja sujeito de sua escrita.

Por sua vez, segundo os PCN (1998), a língua falada e a língua escrita proporcionam ao sujeito sua participação social, pois, por meio delas, terá acesso à informação e produzirá cultura. Ademais, de acordo com Benveniste (2006 [1974]), “bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para *viver*”. Evidenciar e construir estratégias para realização dessa cidadania são possíveis, de maneira mais eficaz, se houver um projeto educacional que possa contribuir para que o aluno construa os saberes linguísticos necessários para tal. Por isso, a prática da produção textual em sala de aula se faz necessária, pois ela contribuirá para que o aluno desenvolva essa parte do saber, de modo a constituir-se subjetivamente na e pela escrita.

De início, é preciso compreender o ponto de vista que adotamos sobre o conceito de escrita e a relação que ela estabelece com a língua, além de compreendermos melhor quem é esse sujeito escrevente e o que implica a subjetividade. Assumimos, dessa forma, a posição da enunciação, uma vez que, na teoria benvenistiana, o *sujeito* se constitui, porque o homem se apresenta como “eu” em/de seu dizer, “por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a “mim”, torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu*”. (BENVENISTE, 2005 [1966], p. 286, grifos do autor) Assim, o sujeito é aquele que “se declara locutor e assume a língua, implantando o *outro* diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro” (BENVENISTE, 2006 [1974], p. 84, grifos do autor).

Citamos, ainda, Agustini (2018, p. 75), a qual, ao explicar a concepção de sujeito na teoria benvenistiana, diz que “sujeito é um efeito do viver do locutor na e pela linguagem”.

A partir dessa concepção de sujeito, Benveniste (2006 [1974]) define *enunciação* como o “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006 [1974], p. 82). A enunciação é um ato individual de apropriação da língua, o qual introduz aquele que fala em sua fala. Benveniste (2006 [1974]) explica, então, que o ato individual

é um dado constitutivo da enunciação. A presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno. Esta situação vai se manifestar por um jogo e formas específicas cuja função é de colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação. (BENVENISTE, 2006 [1974], p. 84).

Assim, emerge a relação *eu-tu*, cuja existência se dá na e pela enunciação, na qual o locutor, ao definir-se como *eu*, instaura o outro, o *tu*, na enunciação. Dessa forma, ao considerarmos o conceito de enunciação formulado por Benveniste (2005 [1966], 2006 [1974]), e ao nos inspirarmos em Riolfi e Magalhães (2008), as quais trazem um conceito semelhante de enunciação, ao dizer que o enunciado se faz a partir do ser no mundo, pressupondo um locutor, ressignificamos/teorizamos sobre as *modalizações enunciativas*. Sobre esse assunto, as autoras mostram que existem diferentes modalizações a despeito de quem escreve com suas palavras e com o próprio ato de escrever. Segundo as referidas autoras, que assumem um ponto de vista psicanalítico, essas modalizações enunciativas são:

(1) sujeito esmagado pelos restos metonímicos do discurso do Outro; (2) sujeito que se limita a testemunhar sua alienação ao Outro; (3) sujeito agenciado pelo aluno a partir do cotejamento das demandas da cultura escolar e de uma ética própria; e (4) subjetividade agenciada em tal grau que permite a construção de uma metáfora criativa. (RIOLFI e MAGALHÃES, 2008, p. 100).

A primeira modalização (1) acontece quando o aluno apropria-se do texto do outro, num gesto ‘canibal’⁴, ou seja, de modo integral, apresentando-o como seu. O segundo tipo de modalização (2) ocorre quando a alienação ao texto do *outro* se mantém, porém não é tão maciça a ponto de “esmagar” a emergência do sujeito. Já o terceiro (3) demonstra traços de um sujeito bem constituído, na medida em que, ao escrever o texto, ele consegue agenciar de

⁴ Termo metafórico utilizado pelas autoras Riolfi e Magalhães (2008, p. 104).

modo equilibrado a demanda escolar e o seu próprio desejo. Por último, no quarto tipo de modalização (4), o aluno é capaz de escrever com singularidade e com tamanha sofisticação que faz até mesmo seu leitor participar de sua escrita, tornando-o “refém” de seu texto.

Ao teorizar sobre as modalizações propostas por Riolfi e Magalhães (2008), a partir do ponto de vista benvenistiano, baseamo-nos no ato individual de se apropriar da língua escrita, a fim de produzir um texto e, assim, preconizamos a existência de dois modos de constituição da enunciação escrita: o modo *colado* e o modo *descolado*. No dizer de Benveniste, a enunciação escrita “se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever [mo(vi)mento no qual se representa como descolado do dizer dos outros] e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem [em um mo(vi)mento de representação de colagem ao dizer de outros]” (BENVENISTE, 2006 [1974], p. 90). Em decorrência do exposto, esses dois planos são constitutivos da enunciação escrita.

Por conseguinte, diferentemente das modalizações propostas por Riolfi e Magalhães (2008), esses modos de enunciação não são excludentes e, também, não são estágios no processo de assunção à escrita. Ao contrário, são planos que constituem a produção textual e a conformam ao quadro da enunciação escrita. Assim, no presente estudo, assumimos que a *enunciação colada* refere-se aos mo(vi)mentos textuais, nos quais há, em alguma medida, colagem aos textos de outros, sejam os textos motivadores, sejam outros textos reconhecíveis pelo interlocutor como parte do contexto sócio histórico e cultural, sejam dizeres do professor ou de outros alunos. Já a *enunciação descolada* refere-se aos mo(vi)mentos textuais nos quais há o efeito de descolagem do dizer dos outros. Nesse sentido, a produção de um texto de opinião determina que esses planos projetem a representação de separação entre o que seria formulação do próprio sujeito e o que seria formulação de outros sujeitos, de modo a marcar, subjetivamente, a posição tomada em relação ao tema discutido e, assim, produza-se o efeito de estar enunciando sua opinião.

Segundo Benveniste (2005 [1966]), a

[subjetividade] define-se não pelo sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo (esse sentimento, na medida em que podemos considerá-lo, não é mais que um reflexo), mas como a unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência. Ora, essa “subjetividade”, quer a apresentemos em fenomenologia ou em psicologia, como quisermos, não é mais que a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem. É “ego” que *diz ego*. Encontramos aí o fundamento da “subjetividade” que se

determina pelo *status* linguístico da “pessoa”. (BENVENISTE, 2005 [1966], p. 286, grifos do autor).

Se a consciência de si mesmo só é possível a partir do contraste, o efeito de opinião decorre do contraste entre os dois planos que constituem a enunciação escrita e dele depende para ganhar visibilidade/lisibilidade. Assim, o *eu* propõe um *tu*, estabelecendo a intersubjetividade como “ato de fala no processo de troca que remete a experiência humana inscrita na linguagem” (BENVENISTE, 2006 [1974], p. 80). A partir dessa teorização, mostramos que há subjetividade nos dois planos da enunciação escrita (*colada* e *descolada*), pois, em ambas, o sujeito (*ego*) está presente, mesmo que, na enunciação *colada*, ele tenha, aparentemente, sido *esmagado* pelos dizeres do *outro*.

Sobre essa questão, é possível argumentar ainda que a subjetividade é constitutiva, uma vez que é inconcebível uma língua em que não haja expressão de pessoa, pois, segundo Benveniste (2005 [1966], p. 288, grifos do autor), “a linguagem está de tal forma organizada que permite a cada locutor *apropriar-se* da língua toda designando-se como *eu*. Por esse motivo, a *enunciação colada* também é enunciação de um locutor que se define como *eu* e que se coloca como sujeito, embora represente o dizer como de um outro. Assim, cabe dizer, juntamente com Benveniste, que a escrita é sempre a escrita de um sujeito.

3 A escrita e a criatividade

Embora Benveniste (2005 [1966], 2006 [1974]) não tenha cunhado uma definição de criatividade ou mesmo trabalhe o termo em sua teorização, é possível, a partir de sua concepção de enunciação como apropriação da língua para convertê-la em discurso, construirmos uma noção de criatividade que, além de romper com a concepção de criatividade como algo inusitado, compreenda o ensino de escrita em Língua Portuguesa e, assim se dando, torne possível ressignificá-lo para além do pretexto avaliativo e conduzi-lo a um trabalho de escrita que esteja em função da relação discursiva.

De início, é importante dizer que *criatividade* é uma palavra recorrente no espaço escolar. Nesse espaço, ela relaciona-se a algo espontâneo, que ninguém nunca viu ou imaginou antes: o inusitado. Nessa perspectiva, espera-se que a produção textual do aluno seja inovadora e, se tal não acontece, o texto é significado como fraco, ruim e seu escritor recebe o estigma de incapaz e sem criatividade. De nossa parte, estar nessa perspectiva

implica desinteressar-se pelo o que o aluno poderia ter a dizer e prender-se na *gramatiquice* da língua escrita e no formato do texto como elementos necessários e suficientes à elaboração do texto.

Com este trabalho de pesquisa, colocamo-nos em posição contrária a essa visão. *Criatividade*, para nós, deve ser entendida e conceituada como a apropriação da língua escrita, a fim de torná-la apta à produção do texto em questão; ou seja, *criatividade* como um ato de *reproduzir*⁵ um texto de forma adequada a produzir os efeitos de que o sujeito tem algo a dizer sobre o tema e de que o texto mostra-se subjetivo, articulado e coerente. Assim, mesmo que o texto esteja, por exemplo, *colado* aos textos motivadores, haverá projeção do sujeito. Logo, a escrita é criativa.

Em Benveniste (2005[1966], p. 26), “a linguagem reproduz a realidade”. Ele aborda essa *reprodução*⁶ como o ato de produzir novamente a realidade, segundo a organização simbólica da língua. Por isso, entrevemos a possibilidade de relacionar esse ato à criatividade. Trata-se de produzir de novo algo que já existe, porém, de acordo com o ponto de vista do sujeito sobre a realidade. A criatividade, assim compreendida, é constitutiva da escrita, de modo que, ao elaborarmos um texto, haverá a sua manifestação, uma vez que, para elaborá-lo, é preciso apropriar-se da língua escrita e torná-la, assim, apta a evocar, no leitor, certa relação com o mundo que, de alguma forma, afetá-lo-á.

Assim sendo, no espaço escolar⁷, quando o aluno produz um texto de opinião, ele apropria-se da língua escrita e imprime seu olhar sobre o tema proposto, mesmo que esteja *colado* aos argumentos já apresentados na discussão ou nos textos motivadores. Cada aluno terá sua experiência do vivido/lido e a fará renascer no e pelo seu texto. Marcando-se essa relação no texto, esse será diferente dos outros textos em alguma medida. A despeito dessa diferença, o aluno está lidando com as solicitações da proposta de produção textual. É preciso que o professor considere essa questão em sua posição sobre o texto produzido. É notório que, a cada vez que o sujeito enunciar sobre o mesmo tema, ele o fará de forma única. Assim, na citação a seguir, Benveniste confirma essa afirmação ao dizer que:

⁵ Conceito apresentado por Benveniste (2005 [1966]), cujo sentido relaciona-se ao fazer de novo. Podemos estender essa definição e pensá-la a partir do modo como o sujeito é afetado pelo seu próprio escrito, segundo sua experiência do vivido.

⁶ Trazemos o prefixo *re* em itálico, pois é a forma em que foi registrada na versão original do texto em francês, mostrando a ênfase que o autor quis dar no ato de *reproduzir*. A versão em português não traz tal ênfase, por isso, na citação, colocamos fielmente como se apresenta.

⁷ Entendemos por *espaço escolar* toda demanda do professor aos alunos, considerando tanto as atividades feitas em sala de aula, quanto àquelas feitas em casa.

[a] linguagem *reproduz* a realidade. Isso deve entender-se de maneira mais literal: a realidade é produzida novamente por intermédio da linguagem. Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Aquele que o ouve apreende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento *reproduzido*. Assim a situação inerente ao exercício da linguagem, que é a da troca e do diálogo, confere ao ato de discurso dupla função: para o locutor, representa a realidade; para o ouvinte, *recria* a realidade. Isso faz da linguagem o próprio instrumento da comunicação intersubjetiva. (2005[1966], p. 26, grifo nosso).

Assim, o ato de *reproduzir* a realidade, a partir da experiência do vivido, encontra respaldo, em Benveniste (2005 [1966]), de pensar a questão da criatividade no ato de apropriação da língua escrita, de modo que, na *reprodução*, o sujeito demonstra sua experiência. Além desse conceito de *reproduzir*, respaldamo-nos também em Franchi (1988), em seu trabalho para a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, cuja preocupação e discussão estão em torno do que seria essa criatividade, já que é algo tão cobrado em sala de aula.

Segundo Franchi (1988, p. 7)

[...] alguns acreditaram (e acreditam) em um “espontaneísmo” radical. Como se a criatividade só fosse possível numa brotação em campo virgem e não tocado, cada um consigo mesmo, “expressando-se livremente”. O trabalho do professor se resumiria a uma colheita de flores: a louvação dos achados surpreendentes (talvez só para ele) do que foi saindo por se deixar sair. Pior, eu vi. Acreditou-se que a criatividade estava só em outro lugar que não a linguagem verbal.

Com base em Franchi (1988), é possível dizer que as atividades em sala de aula demandam que o aluno seja criativo, do ponto de vista do espontaneísmo. O que o professor não percebe é que esse *espontaneísmo* não existe, pois estamos sempre, em certa medida, *colados* ao dito de outro(s). O professor precisa perceber que o aluno está (re)criando um texto e que esse processo de (re)criação é constitutivo da escrita e, assim, voltar-se para o texto produzido pelo aluno com o olhar de quem deseja lê-lo para saber, antes da correção, inclusive, o que o aluno tem a lhe dizer sobre aquele tema. A relação pedagógica estabelecida sobre a premissa de que um texto é escrito para ser lido deveria determinar o jogo da sala de aula no processo de ensino e de aprendizagem da escrita em Língua Portuguesa por meio da produção textual.

A produção textual, no espaço político-simbólico escolar, geralmente, é trabalhada a partir do gênero *texto de opinião*, o qual é analisado nesta pesquisa. Esse gênero apresenta um modelo de estrutura padrão, a saber: introdução, dois parágrafos de desenvolvimento e

conclusão. A despeito de ser ou não o gênero *texto de opinião* solicitado nas produções textuais escolares, os gêneros textuais estão submetidos a um modelo de estrutura textual que o conforma, de tal modo que, para reconhecer um texto como pertencente a tal gênero, é necessário que esse modelo seja, em certo sentido, seguido.

No processo de ensino, a necessidade de que esse modelo⁸ seja seguido acirra-se por questões pedagógicas. Assim, caso o aluno não siga o modelo, ele transgride o gênero. Se refletirmos sobre essa consideração a partir da concepção de criatividade como algo inusitado e espontâneo, concluiremos que o texto do aluno jamais será considerado criativo, pois um modelo deverá ser seguido. Além disso, o texto fará outros textos se enunciarem nele, uma vez que essa (re)tomada de outro(s) é constitutiva do exercício da linguagem. Por isso, assim como Franchi (1988), também afirmarmos que a criatividade se manifesta, quando se segue modelos, uma vez que há manejo da língua escrita na produção textual. A repetição do tema e da estrutura, por solicitação da proposta de produção textual, não significa que, no texto, não haja (re)criação.

Nessa perspectiva, a manifestação de criatividade está ligada à ação do texto em seu(s) espaço(s) de circulação, haja vista que texto (re)cria e mantém relações, estabelecendo uma forma de estruturação simbólica do real. É somente nesse sentido que é possível falar em criatividade. Ela manifesta-se, no texto, nos esquemas relacionais, na analogia empreendida, na metonímia e na metáfora postas, independentemente de a enunciação estar ou não *colada* a modelos pré-determinados. Assim, a manifestação de criatividade é inerente ao exercício da linguagem, uma vez que, conforme Benveniste (2006 [1974], p. 32), realizamos, no mínimo, duas ações quando enunciamos: “agenciamos palavras [e] todos os elementos destes agenciamentos representam cada um uma escolha entre várias possibilidades”.

4 O processo da produção escrita

Neste tópico, abordaremos a construção do corpus desta pesquisa, além de analisarmos duas produções textuais⁹, de modo a mostrar a criatividade nos textos produzidos por dois alunos. As produções textuais foram elaboradas em sala de aula, durante as aulas de redação

⁸ Cabe dizer que os modelos têm fins didáticos importantes, inclusive, o de *facilitar* o desenvolvimento da escrita pelo aluno. Os modelos também favorecem certa objetivação dos processos de correção e de avaliação dos textos produzidos, além de funcionarem como instrumentos para aferir a compreensão do aluno sobre a proposta de produção textual e a adequação da escrita às coerções das condições nas quais o texto é produzido.

⁹ Número do Parecer Consubstanciado do CEP-UFU: 2.408.780

da Professora participante desta pesquisa. O gênero textual em estudo, no processo de constituição do *corpus* desta pesquisa, foi o *texto de opinião*, o qual se enquadra no tipo textual argumentativo. A professora optou por trabalhar com esse gênero, porque essa escrita já fazia parte das ações pedagógicas previstas em seu planejamento.

O tema abordado nas aulas para motivação da escrita dessas produções textuais foi “*Bullying* na escola”. Os materiais foram coletados durante o 4º bimestre letivo de 2017, seguindo o cronograma de aulas já estipulado pela professora. Participaram da pesquisa duas salas de 9º ano do Ensino Fundamental, de uma Escola Municipal do interior de Minas Gerais. A seguir, mostramos a análise do texto 1, escrita pelo aluno Pedro¹⁰, a partir do texto motivador¹¹.

Quadro 1 – Texto de opinião elaborado pelo aluno Pedro.

humor e bullying andam juntos?	
1.	Um assunto que está em pauta nos dias de hoje e tem se estendido
2.	graças a internet é sobre o bullying, vemos em escolas, nas ruas, principalme-
3.	nte entre jovens e adolescentes. Mas será que bullying se justifica como
4.	humor?
5.	humor é o ato ou fato engraçado que alegra a um determinado
6.	número de pessoas ou em sua totalidade. Por tempos temos os “hum-
7.	oristas “que é uma pessoa ou grupo que tenta e em sua maioria consegue
8.	transparecer o humor para as pessoas provocando-os risos e diversão. Mas
9.	com o tempo começou a aparecer pessoas que humilham e deixa o outro con-
10.	strangidos para ser “engraçado” utilizando o famoso bullying.
11.	O bullying é a pratica de julgar/humilhar uma pessoa por hábitos,
12.	atos, cores e social, o famoso “zuar” Tem diferentes casos, uma pessoa ale-
13.	atória que pratica sem o seu consentimento, um amigo que pratica COM
14.	o seu consentimento e até pessoas que praticam uma com as outras. Tem pesso-
15.	as que não ligam, as que levam na brincadeira e as que realmente se importam,
16.	mas independente do jeito, se tem ou não sua permissão, ainda é bullying.
17.	Muitos casos tem aparecido sobre pessoas que utilizam e acreditam que

¹⁰ Os nomes aqui utilizados são fictícios, de modo a resguardar a identidade dos participantes da pesquisa.

¹¹ O texto motivador encontra-se nos anexos.

18. esses dois termos são sinônimos, mas será que realmente são? Aí depende
19. da pessoa, é relativo. Se a pessoa que sofre o bullying realmente não se sente mal,
20. incomodado ou coisa do tipo, então ela não liga. Pode ser pelo laço que ela tem
21. com você, ou pelo fato de saber levar na brincadeira. Mas se por um único
22. momento você faz mal a alguém, constrange e/ou faz o mesmo sentir mal,
23. NÃO é humor, não é engraçado. É crime!

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Ao ler o texto do aluno Pedro, observamos que o texto mostra certo manejo da língua escrita, por mais que cometa erros ortográficos, como separação das palavras no final de linhas, bem como falta de pontuação. Ainda que tenha problemas com a *língua escrita*, o texto desenvolve argumentos bem interligados. Por esse motivo, é possível dizer que há predomínio da *enunciação descolada* e, por isso, a manifestação de criatividade evidencia-se. O texto de Pedro mobiliza os textos motivadores, explorando sua potência semântica, de modo específico e bem articulado.

Assim, o texto consegue estabelecer um ponto de vista ao dizer que, se um estranho brinca é *Bullying*, se são amigos é humor, ou seja, Pedro diferencia *Bullying* pelos laços que as pessoas estabelecem entre si. Isso faz com que o texto se descole dos textos motivadores e, assim, desencadeie o efeito de (re)criação do texto.

Além disso, ao usar termos como “coisa do tipo”, caixa alta nas palavras “NÃO” e “COM”, perguntas para chamar a atenção do leitor, como em “mas será que realmente são?” e uso de ponto de exclamação em “É crime!”, podem ser considerados vestígios da manifestação de criatividade no texto.

Em relação ao gênero textual, o texto segue a estrutura do gênero *texto de opinião*, uma vez que, em seu parágrafo de introdução, é apresentado o tema; nos parágrafos seguintes, o texto desenvolve o tema com argumentos pertinentes; e, na conclusão, o leitor é levado a pensar em suas atitudes, tentando fazê-lo mudar de postura. O aluno também consegue elaborar um título atrativo ao leitor, em forma de questão, “humor e bullying andam juntos?”, a qual é respondida ao longo do texto.

Embora o texto se enquadre no gênero proposto, o texto excede entre os outros textos, pois nele há predomínio de *enunciação descolada* em relação ao repertório dos textos motivadores. No entanto, o texto assemelha-se aos outros textos em um ponto: seus argumentos constituem uma colagem de discursividade do senso comum sobre o tema

Bullying. Por conseguinte, o que torna sua enunciação descolada é a apropriação do senso comum de modo a colocar a crítica feita como própria.

Do ponto de vista da língua escrita, o texto deixa a desejar, uma vez que se aproxima da oralidade, o que mostra um manejo frágil da língua escrita. Essa fragilidade sugere que há pouca experiência de escrita.

Passamos, agora, para a análise do texto 2, escrito pela aluna Vitória¹², o qual se encontra transcrito no quadro a seguir:

Quadro 2 – Texto de opinião elaborado pela aluna Vitória.

Humor e Bullying	
1.	Humor e Bullying, duas atitudes completamente opos-
2.	tas uma da outra. É normal brincar, zoar e fazer pia-
3.	das com os amigos, mas a partir do momento que a pia-
4.	da ofende a pessoa, passa de humor para Bullying.
5.	Em todo lugar que você for, irá encontrar o humor
6.	entre os grupos de amigos, principalmente na escola. Eles
7.	fazem piadas entre si e estão sempre rindo, sem levar como
8.	ofensa. Quando se trata de humor, a piada é bem aceita
9.	dos dois lados, tanto por quem faz a piada quanto por quem
10.	recebe. Porém, quando esse humor começa a ofender a pes-
11.	soa e se passa a ser algo constante, se transforma em
12.	Bullying.
13.	O Bullying é algo completamente sério. Nem toda ví-
14.	tima sabe reagir e superar as piadas, e alguns tomam
15.	medidas drásticas, como tirar a própria vida ou até mês-
16.	mo tirar a vida do agressor.
17.	Devemos banir qualquer tipo de Bullying e podemos
18.	começar aprendendo a respeitar o próximo, independente se
19.	é grande, baixo, gordo, magro, branco, negro, usa óculos
20.	ou aparelho ou tem um estilo e opinião diferente do seu.

¹² Nome fictício.

21. E lembre-se “Só vou poder cobrar respeito, de quem sem-
22. pre respeitei”, assim já cantada por Filho Justo e MC
23. Henrikin.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Ao analisarmos esse texto, percebemos que a aluna Vitória consegue desenvolver a estrutura do gênero “texto de opinião”, uma vez que produz uma introdução, dois parágrafos de desenvolvimento e a conclusão. O texto mostra que há um bom manejo da língua escrita, em relação à estruturação de períodos, à coesão e à coerência dos parágrafos, ortografia, havendo poucos erros gramaticais. Do ponto de vista da professora Monique, o texto está bem escrito.

O texto 2 atesta uma posição definida sobre o tema. Na introdução, é definido o que é humor e o que é *Bullying*, de modo a deixar marcar uma opinião sobre os limites entre “brincadeira” e “bullying”. Isso fica marcado ao escrever que é “normal brincar, zoar e fazer piada com os amigos”, nas linhas 2 e 3, mas a partir do momento que a pessoa se ofende, passa a ser *Bullying*, delimitando, já na introdução, as atitudes que são humor e as que são *Bullying*.

No primeiro parágrafo de desenvolvimento, o texto faz menção ao texto motivador I, ao escrever que o *Bullying* ocorre principalmente na escola. No terceiro parágrafo, é mobilizado o repertório do texto motivador III, o qual comenta sobre como as pessoas recebem críticas maldosas, e interliga-o com o que já sabe sobre o tema. Nesse mesmo parágrafo, torna-se perceptível o efeito opinativo da escrita, ao dizer que “o Bullying é algo completamente sério”.

Na conclusão, o texto oscila entre a primeira pessoa do plural e a terceira pessoa do singular. Por isso, o texto oscila entre o efeito de impessoalidade e o efeito de pessoalidade, o que afeta a normatividade do gênero “texto de opinião”, que deve realçar o efeito de pessoalidade para marcar a construção da opinião sobre *Bullying*. Ela demonstra que também faz tal prática e não se isenta das críticas feitas nos textos motivadores. Nesse parágrafo, o texto elenca características físicas, passíveis de atitudes agressivas dos colegas, ao escrever “(...) grande, baixo, gordo, magro, branco, negro, usa óculos ou aparelho, ou tem um estilo e opinião diferente do seu.” O texto também chama a atenção do leitor, induzindo-o a refletir sobre o tema, ao escrever “estilo e opinião diferente do seu”.

O texto da aluna Vitória é finalizado com a citação de um trecho de música. Essa música não faz parte do conjunto dos textos motivadores, o que mostra que o texto não está dialogando somente com o repertório dos textos motivadores, mas também com outros textos relacionados ao tema, como é o caso da citação da música. Essa citação ratifica o ponto de vista do texto sobre o tema: “só merece respeito quem respeita”.

Dessa forma, o texto consegue caminhar para uma enunciação descolada, relacionando ideias fornecidas pela leitura dos textos motivadores, o trecho da música e o que já sabe sobre o tema. Daí resulta a manifestação de criatividade no texto produzido. Embora haja enunciação colada aos textos motivadores e esta esteja em relação de dominância, o texto consegue elaborar uma posição, baseando-se nessa colagem.

5 Considerações finais

Ao olharmos a escrita de alunos do nono ano do Ensino Fundamental II na perspectiva enunciativa de Émile Benveniste da *re-produção*, compreendemos que a escrita, produzida no espaço político-simbólico escolar, é constitutivamente a escrita de um sujeito e, por isso, ela é constitutivamente criativa em certo sentido. Essa escrita implica uma relação discursiva estabelecida entre professor e aluno, sendo, por isso, ao mesmo tempo, iterativa e inventiva, uma vez que, segundo Benveniste (2005 [1966], p. 26), “a linguagem *re-produz* a realidade”. Assim, ao redigir um texto, o aluno *re-produz* a realidade de novo em uma instância de discurso única. A criatividade está, então, implicada nesse processo de *re-produção* da realidade provocada pela situação de discurso que a convoca e que implica a (re)atualização da língua escrita em discurso.

A partir desse olhar enunciativo sobre a produção textual, compreendemos que o conceito de criatividade propalado por discursividades do senso comum, o qual a concebe como algo inusitado e espontâneo, não existe. O saber é social, histórico e ideológico. Por esse motivo, questionamo-nos: o que seria criatividade, então? Como concebê-la no espaço político-simbólico escolar? Em que o olhar do professor, determinado por essas discursividades do senso comum em circulação em nossa sociedade, pode afetar a relação com o ensino de escrita? Refletir sobre essas questões foi o nosso intento ao realizar este trabalho de pesquisa.

Dessa perspectiva, a criatividade refere-se ao próprio ato de produção do discurso, ou seja, à enunciação. Podemos concebê-la como efeito do modo como o sujeito agencia, em sua

escrita, aquilo que vem de outro(s) lugar(es) na *re-produção* da realidade que ali instaura. Essa concepção de criatividade levou-nos a propor que há, no espaço político-simbólico escolar, dois modos de enunciação constitutivos da relação entre aluno e saber apre(e)ndido: (i) a *enunciação colada* e (ii) a *enunciação descolada*.

Compreendemos por *enunciação colada* os mo(vi)mentos enunciativos em que é visível a referência a sentidos que vem de outro(s) lugar(es) de significação, enquanto a *enunciação descolada* refere-se aos mo(vi)mentos enunciativos cujo efeito é o de que o dizer seja um dizer do próprio sujeito. Portanto, trata-se de dois modos de enunciação relativos à ordem do imaginário. Constitutivamente, não há dizer que não seja um dizer social. Assim, compreendemos que o dizer dito individual seja um efeito do agenciamento da língua escrita na produção textual.

Do nosso ponto de vista, tanto a falta de repertório quanto o frágil domínio dos meandros e mecanismos da língua escrita afetam, de modo negativo, a produção textual do aluno. Com efeito, todos os aspectos constitutivos da produção de um texto devem ser considerados no processo de ensino de escrita em Língua Portuguesa. E sinalizamos que o problema pode estar em outro lugar: no modo como as discursividades em circulação no espaço político-simbólico escolar significam os participantes do processo de ensino e de aprendizagem da escrita.

6 Referências Bibliográficas

- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 2006.
- BENVENISTE, E. **Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Língua Portuguesa**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 2 set. 2018.
- FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas**. São Paulo, SE/CENP, 1988.
- PÉCORA, A. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- RIOLFI, C. R.; MAGALHÃES, M. M. M. Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever. **Estilos da Clínica**, v. 13, n. 24, 2008. p. 98-121. Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/68524>. Acesso em: 2 jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v13i24p98-121>.

VAL, M. G. C. **Redação e textualidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

7 Bibliografia

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

AGUSTINI, C. L. H.; BORGES, S. Z. S. Petrificação de gênero e gênero escolar: uma análise enunciativa sobre (im)possibilidades do ensino de escrita baseado em gêneros textuais. In: SANTOS, H. S.; ASSUNÇÃO, K. L. F. (Org.). **Enunciação e Discurso: Língua e Literatura**. Curitiba: Editora Prismas, 2014. p. 193-220. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i37.774>.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1970.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum (BNCC): Língua Portuguesa. Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 4 fev. 2018.

CEREJA, W. R.; COACHAR, T. **Português Linguagens – 9º ano**. São Paulo: Saraiva, 2015.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

KLEIMAN, A. B. Análise e produção de textos. In: PEREIRA, M. T. G. (Org.). **Língua e linguagem em questão**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1997. p. 261-283.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLSON, D. R. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997.

RIOLFI, C. R. **A língua espriada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005.

Anexos

PROPOSTA DE REDAÇÃO

TEXTO I

Bullying: é preciso levar a sério ao primeiro sinal

Esse tipo de violência tem sido cada vez mais noticiado e precisa de educadores atentos para evitarem consequências desastrosas.

Entre os tantos desafios já existentes na rotina escolar, está posto mais um. O bullying escolar – termo sem tradução exata para o português – tem sido cada vez mais reportado. É um tipo de agressão que pode ser física ou psicológica, ocorre repetidamente e intencionalmente e ridiculariza, humilha e intimida suas vítimas. "Ninguém sabe como agir", sentencia a promotora Soraya Escorel. [...] "As escolas geralmente se omitem. Os pais não sabem lidar corretamente. As vítimas e as testemunhas se calam. O grande desafio é convocar todos para trabalhar no incentivo a uma cultura de paz e respeito às diferenças individuais", complementa.

A partir dos casos graves, o assunto começou a ganhar espaço em estudos desenvolvidos por pedagogos e psicólogos que lidam com Educação. Para Lélío Braga Calhau, promotor de Justiça de Minas Gerais, a imprensa também ajudou a dar visibilidade à importância de se combater o bullying e, por consequência, a criminalidade. "Não se tratam aqui de pequenas brincadeiras próprias da infância, mas de casos de violência, em muitos casos de forma velada. Essas agressões morais ou até físicas podem causar danos psicológicos para a criança e o adolescente facilitando posteriormente a entrada dos mesmos no mundo do crime", avalia o especialista no assunto. Ele concorda que o bullying estimula a delinquência e induz a outras formas de violência explícita.

(Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/bullying-preciso-levar-serio-431385.shtml>.)

TEXTO II

O espectador também participa do bullying?

Sim. É comum pensar que há apenas dois envolvidos no conflito: o autor e o alvo. Mas os especialistas alertam para esse terceiro personagem responsável pela continuidade do conflito.

O espectador típico é uma testemunha dos fatos, pois não sai em defesa da vítima nem se junta aos autores. Quando recebe uma mensagem, não repassa. Essa atitude passiva pode ocorrer por medo de também ser alvo de ataques ou por falta de iniciativa para tomar partido.

Também são considerados espectadores os que atuam como plateia ativa ou como torcida, reforçando a agressão, rindo ou dizendo palavras de incentivo. Eles retransmitem imagens ou fofocas. Geralmente, estão acostumados com a prática, encarando-a como natural dentro do ambiente escolar. "O espectador se fecha aos relacionamentos, se exclui porque acha que pode sofrer também no futuro.

Se for pela internet, por exemplo, ele 'apenas' repassa a informação. Mas isso o torna um coautor", explica a pesquisadora Cléo Fante, educadora e autora do livro Fenômeno Bullying: Como Prevenir a Violência nas Escolas e Educar para a Paz.

(Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/bullying-escola-espectador-tambem-participa-bullying-610506.shtml>.)

TEXTO III

O que acontece quando jovens leem tuítes maldosos sobre si

O programa de TV americano "Jimmy Kimmel Live" tem um quadro de comédia chamado "Mean Tweets" (ou "Tuítes Maldosos", em português), onde artistas e famosos leem tuítes negativos sobre si próprios diante de uma câmera.

Em geral, a maioria dos convidados faz pouco caso dos comentários maldosos e alguns até respondem com humor, à exemplo do presidente dos EUA, Barack Obama, "vítima" mais recente do quadro.

Mas se os famosos em geral costumam rir das críticas, crianças e jovens podem sofrer profundamente.

Para alertar sobre os perigos do cyberbullying, a rede Canadian Safe School Network, que busca coibir tais práticas cruéis no ambiente escolar, resolveu mostrar o que acontece quando jovens leem tuítes maldosos sobre si mesmos.

Num dos quadros, uma menina, claramente abalada, lê a mensagem curta e grossa: "Ninguém gosta de você. Faça um favor. Se mate".

(Disponível em: <https://exame.abril.com.br/marketing/noticias/o-que-acontece-quando-jovens-leem-tweets-maldosos-sobre-si.>)

TEXTO IV

Humor não é bullying

Olhem bem para a foto ao lado.

Sou eu. Ou melhor, era eu, quando eu tinha uns quatro ou cinco anos. Eu era estranha.

A começar pelo imenso volume vertical do meu cabelo, uma coisa mezzo Marge Simpson, mezzo Elvira Rainha das Trevas. O volume é tão vertical, mas tão vertical, que invade o título da revista fictícia "A Criança". E por pouco não vai ao infinito e além, ultrapassando até mesmo os limites da foto em questão.

Trata-se de uma "edição especial" como diz o lettering. Contendo "beleza", "simplicidade dos traços", "estilo infantil" e, é claro, "vitória da qualidade". Meu rosto, como vocês podem ver, possui um lado obscuro. O Pink Floyd se inspirou nessa foto para compor "The Dark Side of The Moon".

Eu poderia passar o dia mencionando os detalhes dessa rica montagem, de uma Era Pré-Photoshopiana, mas vou me resumir ao que realmente importa agora: eu era estranha.

E uma pessoa com esse nível de estranheza aprende desde cedo o que é ser alvo de piadas. Se hoje eu consigo rir e fazer os outros rirem com isso, é porque um longo caminho já foi e continua sendo percorrido.

Não existe nada mais fácil do que sacanear quem já é frequentemente sacaneado. É tiro certo, todos vão achar graça. Mas aí não estamos falando de humor. O nome disso é bullying.

(Disponível em: <http://www.adoravelpsicose.com.br/2011/10/humor-nao-e-bullying.html>.)

Com base na leitura dos textos acima, faça um texto de opinião sobre o seguinte tema "Diferença entre humor e bullying".

INSTRUÇÕES:

- 1 – A redação deve ser escrita à tinta, sem rasuras.
- 2 – Desenvolva seu texto em prosa; não redija narração nem poema.
- 3 – Faça o rascunho em folha à parte e depois passe a redação a limpo na folha que será entregue ao professor.
- 4 – O texto com até 7 (sete) linhas escritas será considerado texto em branco.
- 5 – O texto deve ter, no máximo, 30 linhas.