

1

Introdução

Saber redigir um texto é sonho de muita gente. Como também falar com clareza e convicção, sem ser repetitivo, sem dar a impressão de que circula em volta do assunto e não o ataca de frente, com certo brilhantismo no emprego de palavras, frases.

A escrita na escola vem desde as primeiras séries. O aluno copia do quadro, é convidado pela professora a contar, a descrever. Parece que para por aí. Uma cópia, uma narrativa, uma descrição, uma tentativa de composição escrita de um mundo que fica pequeno, mesmo sendo grande, enorme. A escrita tende a desaparecer pouco a pouco. Vai lhe restar a cópia de trecho de livros, de algum sítio da internet, e ainda do velho quadro de aulas.

Aulas dedicadas à fala então não me lembro de ter visto em séries iniciais, em meus anos de professor. Seriam aulas em que o professor ensinaria o aluno a fala da escola, que é como falar para os colegas lá na frente da turma, perdendo o medo da língua que trouxe de casa, essa mesma que lhe tem dado identidade, frequentemente desmerecida nessa mesma escola.

Este é um texto que nasce de minha empolgação com a escrita no EM. Creio que se pode fazer dela uma leitura mais generosa, sem as mordazes críticas aos desvios das normas gramaticais. O que proponho é que o aluno saia do EM sabendo escrever com coerência e coesão, convencendo, até persuadindo, conhecendo um mínimo de poder que uma língua tem para dar.

Há outro enfoque fundamental para este trabalho: escrever é um ato seletivo, reflexivo. Um ato ímpar para a formação do adolescente do EM. Uma instanciamento em que ele se predispõe, sob a orientação de um professor, a criar um produto chamado texto, a instanciamento em si em forma de processo, o que significa ‘inquietação’, ‘interação’, ‘envolvimento’. O texto então não é um produto passivo, mas semiótico. Isto implica fator com tirantes sociais.

Existem manuais para o professor trabalhar com os alunos alguma coisa neste sentido: a questão do argumento, da progressão textual, do léxico variado. Mas muitos deles também encerram em diversas páginas gramática normativa. Possivelmente, acabar-se-á nesta gramática, e não se mergulhará em devidos estudos lingüísticos de como se cria e se ordena o argumento, por exemplo.

Argumento requer exercício. Técnica, no sentido grego da palavra: artesanaria, indústria, ciência. O aluno aperfeiçoará com o professor de Português como apurar o sentido, para que se aperfeiçoe o caráter argumentativo de sua escrita, pela progressão que vai dando a sua fraseologia, pela riqueza vocabular, dentre outras.

Há enormes barreiras a serem superadas: o sentido de que aqui falo é o do aluno, porém, como afirma Coracini (1991: 176), “muito frequentemente só é dada ao professor a prerrogativa de poder assumir o lugar de enunciador”. A escola, continua a autora, é de lugares marcados: o do professor e o do aluno. O primeiro tem sido o poderoso, o que sabe o que faz ou manda fazer. O segundo tem obedecido, imitado, assimilado. Dá para se perceber que ensinar escrita a adolescentes significa mexer nesta estrutura secular da escola.

Infelizmente, mesmo que “Todo processo de compreensão [pressuponha] [...] atividades do ouvinte/leitor, de modo que se [caracterize] como um processo ativo e contínuo de construção” (Koch, 2008: 29), a sala de aula tem se mostrado como lugar de domínio de um que sabe e de outros que não sabem. A escrita consciente mexerá nesta estrutura, certamente, pois estamos falando de atividade e não de passividade.

Outra barreira para a escrita é a gramática normativa, que ainda toma conta da maioria das aulas de Português. Ensinar como encontrar o sujeito de uma oração, o predicado, o objeto, ou fazer uma listinha no quadro com o que pode ser adjunto adnominal, tudo isto e muito mais parece vir comandando essas aulas. A ousadia de um texto escrito pelo aluno e examinado em detalhes pelo professor na presença deste mesmo aluno tem sido relegada a segundo plano, é vista como uma atividade que não alimentará a realidade mais à frente, de algum concurso, alguma disputa por emprego, as quais parecem exigir muito mais gramática do que escrita.

1.1

Contextualização

A não valorização do EM da escola pública tem delineado, de acordo com a sociedade em geral e a mídia, um perfil preocupante do estudante deste ciclo: quando se forma, geralmente não sabe expor nem na fala, com coerência, o que pensa, muito menos na escrita. Os textos dele têm sido chamados de ilógicos, com pobreza vocabular, sem coesão frasal e com desvios dos registros sintáticos de padrão, como os

ligados à concordância nominal, concordância verbal, apenas para citar alguns a título somente de exemplo. Esta é uma situação grave por que tem passado o EM.

Alguns dados estatísticos a respeito do EM deixam professores e educadores muito apreensivos quanto aos destinos da educação brasileira.

Segundo o Pisa, nosso país subiu, entre 2000 e 2009, 33 pontos na média geral. Em relação à leitura, estávamos no índice 368 e agora atingimos o 401. Para que isto seja entendido melhor, a China, na média geral, está em 577. Os Estados Unidos, em 496. No sítio da internet do Pisa, o texto virtual abre-se indagativo: “Estão estudantes bem preparados para futuros desafios? Conseguem eles analisar, raciocinar e se comunicar efetivamente? Têm eles a capacidade de continuar aprendendo vida a fora?”.

No Estado do Rio de Janeiro, o IDEB observado em turmas de nono ano da rede estadual, em 2007, foi de 3,8, e em 2009 também, não houve mudança. Para 2011, a meta é de 4,1. Até 2021, deverá chegar a 5,6. Na terceira série do EM, os resultados gerais assustam: 2007 e 2009 a mesma nota: 2,8, sendo que o esperado para 2009 era 2,9. Para 2011, o esperado é 3,1. E até 2021, deverá ser atingida a média 4,6.

O Inaf, ligado ao IBGE, apresenta dados assustadores, caso queiramos ir a séries anteriores ao EM: entre “a população com mais de 15 anos que cursou ou ainda está cursando do 6º ao 9º ano, 25% são incapazes de ler um texto. Essa taxa quase não mudou desde 2001.”.

Ana Aranha, da revista “Época”, inicia um de seus artigos, 1º de julho de 2010, com uma afirmação categórica: “A maioria dos alunos que se formaram no EM em 2009 não será capaz de entender esta reportagem, uma habilidade que eles deveriam ter aprendido na 8ª série.”. Assusta ouvir alguém afirmar uma coisa assim, no entanto, parece ser verdade, já que o que temos todos ouvido sobre a escola brasileira e seus alunos, tanto das séries iniciais, quanto do EM, é isto mesmo: o aluno lê, mas não entende o que lê. A jornalista garante que “nos próximos anos, a maior parte das escolas públicas estará colocando no mercado de trabalho jovens despreparados.”

Não proponho resgatar a velha retórica grega, mas em sã consciência ninguém pode terminar ciclo de estudos tão importantes para a vida e não saber escrever, com lógica, um texto seu, em que deixa claro seu ponto de vista e o defende em argumentos coerentes, orações coesivas, vocabulário diversificado.

Com base em tudo o que aqui se está apresentando, podemos dizer que a crise por que passa o EM brasileiro é muito profunda, e sua cura trará à baila a discussão a

respeito da escrita do jovem. Não a cópia, mas o texto em que ele ousa ser autor, ser indivíduo que opina, que procura convencer com o todo de sua escrita.

Não é difícil reconhecer que a escola de EM tem se mostrado passiva, submissa, à espera de que de fora lhe venham diretrizes, que acabam servilizando-a, fazendo com que seja ignorada a história dos que lhe encham as salas-de-aula. Ela esquece a individualidade dessas pessoas. E ao mesmo tempo o corpo social de que fazem parte, em que estão inseridas e com o qual precisam interagir como força imanente:

Todo produto da ideologia leva o selo da individualidade, mas todo selo é social. Psiquismo e ideologia têm relação dialética, sempre renovada pela enunciação. Não há apenas um eu e um meio que lhe é externo: a linguagem acontece porque há um nós [...] (KRAMER, 1993, p. 75).

porque – insistindo nesta dialética - tem o germe da instabilidade e isto contrapõe esta linguagem, mais especificamente esta escrita, à imutabilidade da escola e de suas formas de lidar com o saber e o aluno diante dele.

Segundo Coseriu, a linguagem não é “absoluta”, ainda que seja atividade “dum sujeito absoluto” (1987, p. 29). Tem outra dimensão, “dada pela “alteridade” do sujeito, pelo fato de que o sujeito criador de linguagem pressupõe outros sujeitos, ou seja, por ser a consciência criadora de linguagem uma consciência aberta para outras.” Ela, a linguagem – e quando falo de linguagem, falo de escrita, razão maior desta dissertação - me propicia uma pertença de mim, mas não de valia egocêntrica e, sim, de abertura para o outro - meu interlocutor/leitor.

Fiorin e Savioli garantem, dentro de tal visão dialética, que o texto é produzido “por um sujeito num dado tempo e num determinado espaço” e que, assim, é histórico, não que ele tenha a incumbência de narrar a história, mas que “revela os ideais e as concepções de um grupo social numa determinada época.” (2006, p. 17). Calar as vozes é o mesmo que subjugar os homens, mostrar-lhes como atitude de vida a subserviência. No caso dos alunos do EM na modalidade Normal, que serão professores, atuando nas séries iniciais, sua linguagem será tida como modelar e, por conta disto, não se pode sequer pensar que suas aulas não estejam dentro da consciência a que se refere Paulo Freire:

a consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. (2000, p. 20).

Este trecho de Baccaga confirma também esta visão: de que a linguagem, e de modo especial a escrita, é uma das saídas de que dispomos para ir em busca do outro e, neste encontro, o encontro de nós conosco mesmos:

... o discurso da história é a manifestação, elaborada no presente, por um indivíduo/sujeito que, “preso” a uma determinada formação ideológica/formação discursiva (no caso, a da história), debruça-se sobre o passado e, na condição de sujeito ativo nesse processo de conhecimento, vai articular de um determinado modo os fatos históricos, mostrando, nessa articulação, nesse enredamento, seu ponto de vista sobre a contemporaneidade e sua proposta de futuro. (1998, p.35).

A escrita do EM tem o papel primordial de construção da subjetividade pelo dialogismo da linguagem na sala-de-aula, afinal de contas “todo enunciado é sempre um enunciado de alguém para alguém”, afirma Marcuschi (2008: 20). Como também garante Bakhtin: “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém.” (1979, p. 29). Para Marcuschi, concordando com Faraco, “o estudo da interação na linguagem é essencial para se entender não apenas o funcionamento da linguagem, mas também o surgimento da própria subjetividade.” (2008, p. 20, rodapé). É na linguagem que se encontra o germen fecundador deste homem do EM, ainda adolescente na maioria das vezes.

O atual quadro da escrita neste ciclo é de abandono, ela é considerada descartável, desnecessária, a escola não a tem visto como eficaz meio de o jovem se encontrar consigo mesmo em íntima e silenciosa reflexão sobre o que terá de escrever, e isto pode levá-lo a ser apenas repetidor de conhecimentos.

1.2

Objetivos

Sendo assim, o objetivo desta dissertação é defender a redação do aluno do EM como merecedora de outra leitura, não a que apenas a submete aos rigores do certo ou errado das gramáticas normativas e ao crivo tradicionalista de professores, mas a que valoriza os usos lingüísticos que contém. É procurar provar aos professores de Português do EM que redação de adolescente pode ser valorizada mais pela argumentabilidade, processos verbais, coesão e coerência que vai desenvolvendo na

feitura da tessitura textual, do que por estar escrita sem erros de ortografia, sem ter seu autor se desviado das diretrizes gramaticais.

Outro objetivo que deriva desse é o de ser feita uma reflexão sobre a escrita na escola, em um momento em que tanta gente está falando de educação, inclusive do próprio EM. Nunca é demais frisar que escrever é antes de tudo um ato intimista, de relevante importância para que o eu se encontre consigo próprio, livrando-se temporariamente dos apelos da mídia consumista e condutora de jovens para os caminhos em que quer vê-los, sempre alimentando esse consumismo desenfreado de tudo, sustentáculo do capitalismo feroz há tanto tempo instalado entre nós.

Em apoio a isto, redações de minhas alunas normalistas são analisadas de acordo com a abordagem teórico-metodológica da Linguística Sistêmico-Funcional acerca da linguagem em uso e de processos verbais (Halliday & Matthiessen, 2004); e também de acordo com o que discute Suarez Abreu (2001) e Garcia (1971) sobre o argumento; Fávero (2006) sobre seu emprego coesivo no texto, criando a progressão textual. Suárez Abreu difere um pouco de Garcia: este segue linha sintática, de cuidados com a estrutura das orações, o que foi de fundamental importância na análise das redações; o outro demonstra preocupações com o convencimento do texto pela via da persuasão, da sedução do argumento, demonstrando, a todo instante de sua obra, ter em mente que a pessoa humana deve ocupar sempre o primeiro lugar de todos os nossos cuidados.

É um trabalho ligado à Análise do Discurso (AD), ao entendimento e à valoração do texto, do modo como ele cria o significado e por que o faz (Halliday, 1994, p. XV). A redação do aluno é a matéria-prima com que o professor trabalhará, mas ele tem de saber que a AD inclui metas de entendimento e valoração não somente do texto em si, mas também de “seu contexto (contexto de situação, contexto de cultura), e da sistemática relação entre o contexto e o texto.” (Halliday, 1994, p. XV). Um texto não vem sozinho, traz seu autor. A AD não tem, desta forma, como preocupação precípua a frase, mas uma tridimensão: texto, prática discursiva e prática social (Fairclough, 2001).

É ligado também à Linguística Aplicada, que está sem dúvida envolvida com as práticas pedagógicas das aulas de redação. Moita Lopes, em texto intitulado “Linguística Aplicada e Vida Contemporânea”, indaga de que forma nós, estudiosos da linguagem, podemos “colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem” (2006, p. 86). A outra leitura, que este trabalho propõe seja feita das redações dos alunos do EM, liga-se diretamente a esta perspectiva: de se dar chance a outros textos que não os dos tradicionais autores da aula de

Português. E isto significa que o texto do aluno ocupará aulas, sem que se derrubem os clássicos, obviamente.

Esta dissertação foi motivada por algumas perguntas, que serão respondidas após a análise das redações:

I – Como alunos de EM usam a argumentação para convencer os leitores quanto a suas posições?

II – Como as redações das alunas, que em breve serão professoras do Ensino Fundamental, mostram que elas dominam (ou não) os passos para poderem construir o discurso de sua experiência?

III – Como a escrita das alunas normalistas demonstra estarem elas (des) preparadas para o trabalho (de letramento) que virão a desenvolver junto às crianças?

No capítulo 2, intitulado “Arcabouço Teórico”, a seguir, estão aglutinadas ideias que serviram de base para eu confirmar que um texto como esses esconde valores que habitualmente nós professores não enxergamos (ou não queremos enxergar) e que podem servir de salto para uma melhora geral na escrita do aluno do EM.

Alguns desses valores estão ao nível do fraseado, como é o caso da progressão textual, da argumentabilidade através de recursos discursivos e da presença em maior ou menor grau de determinados processos verbais. Mas, outros, como a questão da formação da consciência, que, no meu entender, é o aval inicial da valia que tais textos têm, não estão à flor das orações, mas formam de qualquer forma este arcabouço de pensamentos norteadores. Todos queremos, em primeiro lugar, formar pessoas e cidadãos para a sociedade. Sendo a linguagem funcional e tratando-se este texto aqui de um estudo da escrita, é pelo trato que um indivíduo demonstra ter com as ideias do mundo que saberemos avaliar melhor o que ele escreve e o quanto cresce nessa escrita como interactante.

As primeiras abordagens (“Formar consciência. Erguer o mundo da subjetividade”, na seção 2.1; “Linguagem é instanciação, é uso, e isto ocorre também na sala-de-aula”, na seção 2.2; e “Todo texto quer convencer, até persuadir”, seção 2.3) girarão em torno desta questão da formação da consciência pela linguagem, pela escrita, então. E, nesta formação, a construção da subjetividade, do indivíduo sujeito e não assujeitado.

Percebo que são abordagens diferentes das costumeiras, mas por que quererá um professor que seus alunos façam redação, senão para que treinem tomadas de posição diante dos temas sociais correntes, que estão pululando na mídia diversa e nas falas das

pessoas em geral, através de suas escritas? Redações não devem se prestar apenas a encher uma aula ou a ser mais uma nota dentre as avaliações que devem ser feitas. São texto em que o adolescente está aquietado em intimidade consigo próprio, como que procurando dispor um outro texto que há arquitetado em seu íntimo de inexorável locutor interactante, texto este que necessita de organização gramatical e enriquecimento lexical.

As demais abordagens se voltarão para a oração: processos verbais e progressão textual (seções 2.4 e 2.5, respectivamente).

No capítulo 3, abordo a metodologia que empreguei para fazer a pesquisa quanto a uma nova leitura de redações do EM e mostro quais critérios usei nesta análise, os quais são tanto quantitativos, quanto qualitativos, como pode ser visto (seção 3.1). Para criar parâmetros de conduta para a pesquisa, criei três unidades de análise: a argumentabilidade, os processos verbais e a progressão textual, que estão na seção 3.2 a 3.2.3.

O quarto capítulo é o da análise e se subdivide em algumas seções: na 4.1, faço uma breve introdução, apresentando uma definição para texto; na 4.2, apresento sequencialmente 10 textos de alunas minhas do Curso Normal de uma escola estadual da Baixada Fluminense, textos que são a matéria-prima de minha pesquisa. Da seção 4.3 até 4.5.8, trabalho nestes textos as categorias mencionadas acima, subdivididas devidamente em itens diversos nos quais elas se revelam e se mostram interessantes ao objetivo maior desta dissertação, que é procurar mostrar que redação do EM não precisa apenas ser lida pelo professor pelo crivo de alguma gramática ou aula de gramática que ele tenha acabado de dar, mas, também pela capacidade que o aluno tem, por exemplo, de persuadir, ou de empregar verbos, criando processos diversos.

No capítulo 5, concluo, procurando responder as três perguntas-base desta pesquisa, firmando, ao final de tudo, o professor como o grande zelador dos trabalhos de valoração da escrita no EM.