

2. Arcabouço Teórico

Fala-se mal da escrita de alunos de escola pública, particularmente aqui me refiro ao EM. Como professor, venho aprendendo ano após ano que há uma escrita ocorrendo nas salas-de-aula do EM e ela precisa ser considerada como produto válido, a ser reconhecido, a servir de caminhos para outras escritas desse mesmo autor, em que ele possa se espelhar e ampliar seu todo expressivo, comunicativo.

E muitas vezes tais críticas têm fundamento, pois há textos quase que completamente ilegíveis (no sentido de ‘entender’). Para o aluno, o ato de escrever soa como imposição, não faz parte de suas prioridades, por ser ele alguém que, quando redige, é conhecido como desrespeitador das normas gramaticais.

Sempre tive dificuldades de lidar com o texto do meu aluno da escola pública: muitos desvios da gramática; falta de paragrafação e conseqüente disposição pouco estética; repetições de ideias que acabam sendo o núcleo do próprio texto, sem o mínimo de coesão e até de coerência, às vezes. Mas, não posso esperar que ele seja feito de outra forma, pois vem de alguém que não lê, não participa de debates, já trabalha fora e também não tem estímulo em casa para realmente fazer do estudo um meio de ascensão social em definitivo.

Assim, tendo que lidar com esta realidade das redações, devo me despojar de muitas expectativas textuais aprendidas ao longo dos estudos, quais sejam: frases bem feitas, coerentes, coesas, um fecho para o texto, uma disposição impecável. E lidar com frases que foram certamente redigidas na medida do possível do potencial lingüístico deste aluno, mas que nem por isto se acham desprovidas de valor.

Neste despojamento, entendo que sentido não escolhe texto para se concretizar, que pode também ser encontrado nessas redações, basta que o procure, que virá em uma medida própria.

Sendo assim, propus-me uma leitura diferente, uma aventura lingüística que começa, neste Arcabouço, com Bakhtin e suas teorias acerca da consciência e da subjetividade. Passa pela instanciação da linguagem que gerará o texto, vai à argumentabilidade, depois aos processos verbais e se encerra em modos disponíveis pela gramática para se fazer um texto progredir, ser coeso.

2.1 Formar consciência. Erguer o mundo da subjetividade.

Alguém pode indagar se a formação da consciência não pode se dar pela língua oral. Afinal, ela é mais freqüente em todos os lugares, inclusive na sala-de-aula.

Bakhtin deixa claro o papel da palavra, produto de interação entre falante e ouvinte, alargando o sentido de “ouvinte” para “coletividade” (1979, p. 99). Ela é uma ponte entre estes dois. A palavra escrita deste aluno, como toda palavra escrita, tem esta finalidade, de se interpor entre dois pólos: o ‘escritor’ e alguém que o leia. No caso da sala-de-aula, costumeiramente o professor.

E aqui estamos diante de uma questão da escrita no EM: se a palavra, conforme nos diz Bakhtin, é ponte entre um indivíduo e um ouvinte, é preciso que este texto tenha de alguma forma retorno, em algum momento, ao aluno, sob pena de esta palavra ter servido de elo entre nada. Não se pode esquecer que se trata de uma situação pedagógica, de ensino. Ela deverá voltar ao aluno enriquecida por algum comentário, por intertextualidades que ela possa suscitar e servir, assim, de estímulo para novas escritas, leituras, etc. Escrita desenvolvendo relações interpessoais, responsabilidades. Afinal, os entretextos trocados, ainda que se resumam a apenas comentários apreciativos do professor, são uma das bases da escrita. “Escrevemos em resposta à escrita precedente e, enquanto escritores, usamos os recursos produzidos por escritores precedentes.” (1979, p. 92)..

Por isto, ser professor de redação no EM é tarefa árdua; os textos dos alunos precisam de fato ser lidos, requerem conscientização do professor a respeito desta condição inata da palavra, que é não pertencer a ninguém exclusivamente, mas ao bem das interações que todos fazemos pela linguagem.

Outra questão é que enunciação vem depois do direcionamento social, que é seu ponto de partida (Bakhtin, 1979, p. 99). Segue à apropriação que o enunciador terá feito dos signos que jazem no estoque social, manancial de toda sign-i-ficação (*sic*). A surpresa está em que muitos creem que a mente individualista por si só abarca tudo e gera os sentidos. No caso da escrita, especificamente a do EM, estamos diante de uma situação delicada, tanto para o aluno, quanto para o professor. Juntos trabalharão a palavra não como mero instrumento de escrita, mas mais do que isto: revelação de experiências prévias dialéticas, dialogizantes, das quais muito provavelmente não tem

consciência de que o leva a exercer um ato de escrita, o que precisa ir sendo despertado pelo professor, com sutileza.

Ora, se somos dirigidos pela mente social, mesmo quando o enunciado parte da alma íntima, há, sem dúvida, que se trabalhar este social acima de tudo, ele é geratriz de benefícios maiores, mais profundos que o próprio ato de comunicação momentâneo. É nele que se forma a consciência. Ele tem marcas indelévels do vivido, do compartilhado com outro.

Destaco duas palavras: consciência e social. Elas se imbricam: a segunda se sobrepõe à primeira, mas esta é a arma eficiente da outra, será a que lhe abre campo para suas ações.

O locutor, aquele que por uns instantes é dono da palavra, afirma Bakhtin, ao usá-la, não pratica apenas um ato fisiológico, mas, como usará de signos, e estes foram criados em cima do social, pratica algo mais complexo: “a própria realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais.” (1979, p. 99). A escrita é ato ‘isolado’ porque o escritor recolhe expressões faciais, gestos, interlocutor imediato, elementos típicos da língua oral, e se põe perante a si próprio à cata daquilo que é seu, com que fará nascer o texto, instrumento social.

O dicionário do Houaiss (2001), na etimologia desta palavra, separa ‘con’ de ‘sciência’, mostrando, em interpretação minha, que há um social nela. Ser consciente significa ser divisor de experiências com um outro, este ‘con’ soma. ‘Ciência’ mais ‘ciência’ resulta em ‘con-sciência’. Esta, mais uma outra (‘outra’ de ‘alter’), farão com que se facilite a nascença da subjetividade.

‘Subjetividade’ de ‘sujeito’ ativo da enunciação. A escrita do aluno do EM não tem merecido elogios, não somente porque vem incrustada de desvios do que ensinam as gramáticas quanto à ortografia, acentuação, regências, crase, mas, principalmente, porque seu autor não tem se mostrado coerente naquilo que escreve, nem une encadeamentos textuais de sentido devidamente, produzindo frequentemente texto repetitivo, de léxico limitado. Resumindo, o leitor não o sente como sujeito do que escreve. Mais ainda, não o sente como alguém que se deixou desenvolver pela linguagem e que, como produto dela, a gere semioticamente, fazendo sentidos gerarem sentidos.

Contrário a isto é a ausência de consciência. Há apenas uma atividade mental fortuita, de nível inferior, não dialógico. Estaremos “diante de abortos da orientação social, incapazes de viver, comparáveis a romances sem heróis ou a representações sem

espectadores.”, assegura-nos Bakhtin (1979, p. 106). Ser consciente quer dizer que só se constrói a subjetividade em comunhão. Nos embates do dialogismo é que pulula a disponibilidade lingüística de argumentabilidade, que principia pela simples escolha que fazemos do signo ‘A’ no lugar de ‘B’, até a elaboração mais profunda que damos a nossa linguagem, por querermos convencer, persuadir. Falo de “embates” apoiado na etimologia da palavra ‘dialogismo’: ‘diá’, prefixo que significa ‘através’; ‘log’ é ‘palavra’. Então: palavra que funciona no jogo da interação, indo de cá para lá e vice-versa.

Aqui surge a questão da ideologia. Para Bakhtin, o que uma ideologia produz “faz parte de uma realidade (natural ou social)”, atua “como todo corpo físico”. Não é do mundo dos sonhos distantes; ao contrário, “reflete e refrata” (1979, p. 17). É ela que faz a consciência, moldando-a no viés dos signos aprendidos no jogo da linguagem da vida do lado de fora do indivíduo (“reflete”) e a torna receptiva a novos signos (“refrata”). Então, primeiro vem a ideologia com sua carga de signos. Em seguida, a consciência de que tais signos nos formam como seres semióticos. E, finalmente, temos os traçados para nos tornarmos sujeitos históricos.

Para Koch, ideologia alça-se por sobre “todo e qualquer discurso” (2002, p. 17). Ela marca já presença na escolha que fazemos no sistema, escolha infalivelmente fruto da ideologia que temos em comunhão com o mundo. E Chauí garante que o entendimento positivista a entendeu como “conjunto de conhecimentos teóricos” (2000, p. 31). Mais adiante, a autora afirma que não se trata de

sinônimo de subjetividade oposta à objetividade, [...] não é pré-conceito nem pré-noção, mas [...] um “fato” social justamente porque é produzida pelas relações sociais, possui razões muito determinadas para surgir e se conservar [...] (2000, p. 31)

Fiorin assegura que ideologia “é uma “visão de mundo, ou seja, o ponto de vista de uma classe social a respeito da realidade, a maneira como uma classe ordena, justifica e explica a ordem social.” (2007, p. 29)

No meu entender, ideologia é uma moldura que dou à realidade, de acordo com meus valores e crenças. Um professor de EM que educa jovens perto de atingir os vinte anos não pode em sua consciência não ter claro em si a ideologia que norteia seus passos e que pode oferecer a seus alunos ou usar como princípio de interessantes e profícuos debates. Adolescente gosta de adulto que sabe e que pode orientá-lo em certas escolhas.

Para concluir esta seção, não fará bom trabalho o professor de redação que não fomentar o debate pré-texto escrito em sala-de-aula. Este deverá servir de provocação de escritas que estão à espera de virem do mundo interior para o mundo cá fora, como se formassem um círculo. Melhor ainda: uma esfera, em que tudo funciona em prol do sentido agora. O que antecede tais escritas, esclarecendo essa imagem de esfera, é o aprendizado que todos fazemos de signos nas interações feitas nas mais variadas situações. Ao nos voltarmos para a escrita, retornamos a essas interações de alguma forma, mas também ousamos novas. E, com isto, possibilitamos à linguagem exercer seu papel: instanciadora de práticas enunciativas sócio-interativas.

A redação no EM deve ser entendida como um lugar em que o aluno tem chances fundamentais: ir no ‘silêncio’ da escrita para dentro de si, em atitude reflexiva; na reflexão, descobrindo com o professor o dialogismo da linguagem, a inquietude que ela implica. A escrita, assim, para o professor consciente, torna-se instrumento pedagógico eficaz, não só para práticas lingüísticas, mas para que o emissor se exerça como pessoa nela, ciente de que se constitui a partir da alteridade que essa mesma escrita sustém.

2.2

Linguagem é instanciação, é uso, e isto ocorre também na sala-de-aula

Como ligar “instanciação” e “uso” a “consciência” e “subjetividade” da seção anterior? Por que considerá-la importante para uma aula de redação?

Instanciação é, de acordo com Halliday, o momento em que o sistema se transubstancia em texto (2004, p. 524). Entendo instanciação de forma mais ampla, como o próprio espaço da sala-de-aula e o momento ali do texto compartilhado com o professor e, na medida do possível, com a turma. Inegavelmente, momento sem igual, desaparecido das aulas, e isto tem sido motivo de preocupação. As aulas são alimentadas apenas por textos de terceiros, de gente bem sucedida na escrita, o que, obrigatoriamente, não é ruim, mas substituiu, parece, a instanciação de texto do aluno.

Com isto, a escrita se torna um sonho inatingível. Deixa de propiciar este instante de uso da língua, por onde o sentido pulsaria, faria sua ‘concretude’, tornar-se-ia texto – um dos meios por onde o homem se conscientiza do mundo e, cômico assim deste mundo e de si, inserido nele como seu fator, já pode falar em consciência como força real, não mais como um esboço, mas expressão sólida de ideologia formadora da subjetividade histórica e historicizante, isto é, fazedora de história.

É exatamente disto que vem tratando esta dissertação: a escrita do EM é um produto que, mesmo incipiente, não deve ser considerada inferior aos textos que costumam povoar as aulas de Português. Nele terá ocorrido o habitual: sistema se encarna em texto, em “contínuo processo de sentido”, empregando frase de Halliday (2004, p. 524). É, como já disse, instanciação ímpar. Só que vale acrescentar que, no mínimo, duplamente: primeiro porque toda instanciação é sempre inédita; segundo, porque se acha sob a chancela de uma aula em que se estuda linguagem, em função metalingüística. Todo esse aparato tem como prometer bons resultados: a escrita do EM pode ir em um crescente de forma substancial, se aluno e professor se voltarem para o texto como a base de todos os trabalhos. Sem ele, há a consciência fechada apenas, satisfazendo-se a si mesma.

Cabe aqui um relato de experiência vivida por mim. Faz parte de um dos diversos textos deste Mestrado, do final do primeiro semestre de 2009. Dei a ele o seguinte título:

UMA SALA-DE-AULA DE ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA: HÁ QUE SE SOLTAREM MUITAS AMARRAS

Há menos de um mês comecei a aplicar numa turma de Ensino Médio [...] a seguinte tática para estimular a escrita: 15 a 20 minutos de redação antes da aula, com leitura do texto à frente da turma. A reação por parte dos alunos a princípio foi de irem contra as duas idéias: a da redação em si, que sempre é um ato sofrido escrever, e a da leitura frente à turma.

A maioria escreveu sobre experiências que vive ou viveu, passadas dentro de casa, na convivência com os amigos e até mesmo na ilegalidade, como foi o caso da aluna mais velha do grupo, que havia se casado com um traficante, com quem teve dois filhos, um agora morto e outro preso em Niterói. [...]

Passados quinze dias de “redação e leitura à frente da turma”, perguntei aos alunos o que estavam achando de tal atividade. [...] uma aluna do fundo da sala levantou o dedo e disse que as redações estavam unindo a turma, era um meio de todos se conhecerem e tal fato inovador estimulava um pouco os relacionamentos geralmente tão difíceis [...]. Fiquei surpreso com a frase dela, [...] pelo que trazia de sentido a uma atividade cujos resultados nem eu mesmo conseguira dimensionar até então. Sabia por tradição que redação é uma das melhores atividades escolares, que ajuda o aluno a entrosar ensinamentos provenientes de outras disciplinas, que favorece a organização do pensamento, dentre outros fatores. Havia me escapado: redação fazer com que adolescentes se unissem. Acostumado que estava à tradicional correção delas, olhando aqui a paragrafação, ali a ortografia e por cima de tudo, a coerência e a coesão, não descobrira ainda isto.

Esta foi uma experiência de instanciação, no sentido que nesta dissertação lhe dou. Deu-se momento de linguagem, do sistema se fez o texto, pelo texto o aluno e eu tivemos chances de nos fazermos sujeitos de nossa história, pois ela abriu espaço

temporal para a escrita dele e a posterior leitura perante os colegas interlocutores. A mim coube a chance de conhecê-lo melhor como agente de sua escrita. Se não houvesse sido criada essa instanciação, teria certamente havido ‘instanciação’ de gramática, de regras de como é a língua. Ou de literatura, na lida com textos de outrem.

Entendendo linguagem assim, a aula muda. Abre-se para suas riquezas. Dois são os pólos dessa instanciação: o sistema e o texto mesmo. Entre eles, região semiótica (2004, p. 524/525). De significados ímpares, os gêneros textuais que se podem produzir são inúmeros, já que estarão ligados a esse universo de sentidos obtidos a partir das experiências de mundo que cada autor teve. A aula tem chances de se transformar.

Mas, não é isto um passe de mágica. É possível que não se tenha dimensionado o quanto a escrita é salutar a esse aluno. O que se tem visto de produção textual atualmente no EM das escolas públicas nos leva a afirmar que professores vêm ignorando este momento do texto escrito, não o encaram como propício não somente para as questões que abordei na seção anterior, de consciência e de subjetividade, mas também para a questão da semiose da linguagem deste adolescente. Todos na sala-de-aula deveriam entender que a instanciação em que se dá o texto não é por processo de compactação de um conjunto semiótico vindo da mente, jogado em formato de texto sobre um papel, mas por entrelaçamentos destes sentidos entre si. Isto é que tem de ser trabalhado nas aulas: é a razão maior delas.

Michael Halliday é considerado o mais importante lingüista da Lingüística Sistêmico-Funcional (LSF). Pertencem a ele diversos estudos da frase e que poderiam nortear os trabalhos dos professores de Português do EM, na devida dosagem. A LSF entende que língua e sua gramática são uso. Isto valida a frase não apenas como um produto que respeitou normas lingüísticas, mas também como um produto que deixa em si estampadas as feições dos que a falam, do contexto em que falam, do uso que fazem dos recursos lingüísticos.

Há um pensamento de Bakhtin com que desejo reafirmar esta questão da instanciação. Assim é para ele:

A lingüística [...], ao analisar a linguagem como um sistema construído, reificado, hipostasiado, não pode dar conta do modo como a língua realmente funciona. As regras da língua naturalmente existem, mas seu domínio é limitado e elas não podem ser compreendidas como explicação potencial de tudo. Se explicassem, não haveria espaço para as pessoas criarem a si próprias e ao mundo. Existem sempre modos muito diferentes de falar, muitas linguagens refletindo a diversidade da experiência social. O que constitui essas linguagens é algo extralingüístico. Na prática somos sensíveis a essa diversidade

dos atos de fala, mas a lingüística não tem trabalhado a língua na sua relação com a ação humana e com a vida, não encontrou o modo adequado de registrar a língua como fenômeno social. (“In” Jobim e Souza, 1995, p. 98/99)

O adjetivo “hipostasiado” é de emprego raro nos textos que habitualmente vamos lendo, mas é um acerto. O dicionário do Houaiss (2001), no verbete “hipóstase”, ao final, quando mostra a etimologia do termo, registra o seguinte: “substância (FIL), fundo, por oposição à forma (FIL)”. Os três adjetivos, “construído”, “reificado” e “hipostasiado” parece quererem mostrar a mesma coisa: o sistema lingüístico está aquém. Os humanos são mais, podem ir além dele, que é um bem fictício, uma ponte para algo maior. Com tais esclarecimentos do dicionário, entendemos melhor a citação acima. A potencialidade de linguagem do ser humano é maior que seu sistema lingüístico. E os signos, assegura Bakhtin, são seu “fragmento material”, não são algo igualmente hipostasiado, posto no fundo, meu fundo. Todo signo se materializa “como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer” (1979, p. 19).

“Muitas linguagens refletindo a diversidade da experiência social”: este trecho, de forma especial, merece destaque, pois se relaciona diretamente à questão que esta seção invoca, que é a das instanciações e, nelas, a construção da escrita e da ideologia.

Há anos vimos estudando lingüística sob a guarda basicamente de duas correntes teóricas modernas: uma que considera a linguagem um sistema abstrato, e a outra que a recorta como expressão monológica, esquecendo-se as duas que “A língua [...] não é um ser acabado (*ergon*) mas um devir permanente e um acontecimento vivo (*energeia*)” (Bakhtin, 1979, p. 169), exatamente porque a experiência social é diversa e disto temos nós professores de texto de estar conscientes.

A primeira corrente, que entende que a linguagem é organização que habita o mundo das coisas não concretas, excluiu a fala, mas incluiu a norma social e sua estabilidade como seus esteios. Fez o que muitos quiseram, que é a sistematização, por exemplo, das aulas de gramática normativa, o ensino categorizado de literatura, em escolas literárias, com vida e obra dos autores em primeiro plano, etc.

A outra, que a entende como instrumento para uso particular, individual, valoriza-a, no entanto, como momento de criação do indivíduo, regida por seu psicologismo. É, por exemplo, a escrita escondida do aluno, que tem vergonha de seu texto e o guarda ‘na gaveta’. Ouve, desde cedo, e mesmo em sua comunidade, que a linguagem do pobre é

para os outros rirem e ridicularizarem, por causa de suas formas e seu conteúdo, quer narrativo, quer descritivo: contém cenas aparentemente de pequenez, com palavras repetidas, acontecimentos pertencentes àquele universo familiar, do bairro, da comunidade, que, mostrados, provocam deboche, sempre inaceitável. Entretanto, acredito que o aluno tem de ser respeitado na totalidade de sua linguagem.

Este fato a seguir exemplifica o que estou querendo dizer por validar a escrita: certa vez, um aluno me procurou para que eu ‘corrigisse’ uma carta de amor que ele queria enviar à namorada. Pus-me a ler seu texto amoroso e de estilo adolescente, em que o mundo é um sonho possível e factível, e vi que as frases estavam ‘mal’ feitas, repetidas, parecia que seu escritor só sabia aquelas palavras, muito registro de oralidade. Caí na tentação de corrigi-la (agora sem as aspás!) e devolvi-lhe o ‘novo’ texto. Passados trinta minutos aproximadamente, eis que ele vem a mim agradecer o feito, mas disse em um tom firme e sem suspeita: “Professor, o texto primeiro era mais eu! Este aqui não posso mandar para minha namorada porque não sou eu quem diz essas coisas corrigidas.” Há um extralingüístico nos textos que os textos não subjagam via regras da gramática. E os signos trazidos do mundo de fora são originários da experiência e consciência de cada falante e não são cambiáveis, sob pena de o produto texto ser outro, como aconteceu com meu aluno. As pessoas nos textos se criam e este ato é indissolúvel e intransferível, ainda que con-sciente (*sic*).

Para encerrar esta seção, é imprescindível reafirmar ideias: o que nos deve levar a nós professores de Português para a sala de aula é a palavra de que fala Bakhtin, a linguagem, o conteúdo significativo desta afirmação que se encontra em Alkmin, na parte I, “Considerações Iniciais”, abertura de seu texto intitulado “Sociolingüística”: “Linguagem e sociedade estão ligadas entre si de modo inquestionável”. E “...esta relação [de linguagem e sociedade] é a base da constituição do ser humano” (“In” Mussalim e Bentes, 2007, p. 21). A palavra nos constitui, continua a autora. E ninguém duvida disto, há um sistema de comunicação oral que pode prová-lo. Somos tecidos pela palavra. Há outro, o escrito, que também poderá fazê-lo, de uma forma mais, digamos, ‘conventual’, de aconchego do escritor com seu escrito, de toques em superfícies aonde no desvelar corrido das horas do dia-a-dia não chegamos. Em um entendimento aberto, clarividente, considerando-se o universo em infindo processo de interação entre os seres humanos, tudo são textos. Tudo são tecidos de emoções, idéias, reflexões, desejos de se fazer entender ou de difundir cultura. Para Hjelmslev, todo e qualquer ato de linguagem é um texto, “qualquer língua é ela própria um texto, um texto ilimitado.” (*apud* Fávero

e Koch, 2007, p. 30). O mundo criado é e será sempre inteiramente textualizável. Nós, professores de Português, nos deixamos seduzir por essas verdades fascinantes atinentes à linguagem e partimos para a sala de aula.

2.3

Todo texto quer convencer, até persuadir

A leitura de Koch (2002) leva para novo entendimento do que seja o argumento. Não é um recurso apenas com o uso de ‘porque’, ‘visto que’, etc. A linguagem é de natureza argumentativa em si, fazemos escolhas para que se textualize o que vamos falar, escrever. Não queremos dizer ou escrever à toa.

O capítulo I do livro “Argumentação e Linguagem” trata diretamente do discurso e da argumentação. Garante a autora que a natureza da interlocução é argumentativa, pois o homem forma juízos de valor e, deste modo, argumenta, pois escolhe a melhor palavra, a mais bem construída frase, a fim de provocar o efeito que deseja. Essa escolha nos faz possuidores de poderosa arma. É já, assim, fundamento em toda interação social, caminho paulatino para a formação da consciência, para o erguimento da subjetividade. A autora diz inclusive que “A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade” (2002, p. 17). É questão de competência, de criatividade, de vontade de querer estar consciente, de querer construir o poderoso alicerce da pessoa, que é esta subjetividade.

Porém, um professor que ensina alunos a redigir no EM deverá saber que um aluno só pode argumentar em cima da língua que tem, com os recursos lingüísticos de que dispõe, os quais podem ir se aglutinando a outras formas de expressão que o professor trará para as aulas, com o intuito de fazer aumentar a argumentabilidade dos textos produzidos. É bem provável que o texto do aluno contenha muitos desvios da gramática normativa, mas a prerrogativa de a língua dele aumentar na força argumentativa que naturalmente tem, em um primeiro momento, pertence ao professor consciente.

Na coerência de tudo que aqui digo, o aprendizado da escrita da língua materna precisa ser feito de ‘fora’ para ‘dentro’ da escola. O homem vai até à escola já com uma linguagem que o constitui e requer respeito, que é a que adquiriu em convívio familiar, no bairro onde reside, etc. A outra linguagem, a que chamaremos de ‘interna à escola’, tem sido imposição de regras, submissão a estruturas aplaudidas, ato de freqüente

desfeita daquele código ‘de fora’, considerado não raras vezes impróprio para os trabalhos. Trabalhar com a linguagem de fora para dentro é centrar seu aprendizado na função pontual que exerce em todos os níveis, é desvendar ao aluno, passo a passo, a força pulsante de argumento ocorrente em sua linguagem.

Em Suárez Abreu, a escrita argumentativa passa a ser vista como um meio de sermos mais felizes, pois saberemos nos integrar ao universo do nosso interlocutor de forma mais eficaz, porque saberemos conversar, expor ideias, argumentar (2000, p. 3). Aqui desponta o que Koch afirma a respeito da produção de discurso e que vem complementar o que Suárez Abreu afirmou:

Ao produzir um discurso, o homem se apropria da língua, não só com o fim de veicular mensagens, mas, principalmente, com o objetivo de atuar, de interagir socialmente, instituindo-se como EU e constituindo, ao mesmo tempo, como interlocutor, o outro, que é por sua vez constitutivo do próprio EU, por meio de jogos de representações e de imagens recíprocas que entre eles se estabelecem. (2002, p. 19)

A escrita do EM obviamente não excluirá, dentro da sala-de-aula, outras formas de expressão. Ela, inegavelmente, é um momento ímpar para o aluno refletir sobre si mesmo. Segundo Bazerman,

através da antecipação retórica de nossa audiência e do efeito de nossas palavras, [a escrita] provê oportunidades para que nos tornemos mais reflexivos e ponderados em nossas relações com nossos ouvintes e com as interpretações sociais das palavras que pronunciamos [...] se apoia sobre experiências profundamente pessoais do **self**, ao mesmo tempo em que proporciona novas esferas em que o **self** pode se desenvolver em interação com os outros. (2005, p. 117)

O aluno, pela escrita, vai se habilitando para lidar consigo mesmo, “a escrita pode nos permitir perseguir alguns pensamentos que causariam muita ansiedade se perseguidos na presença imediata de outras pessoas” (Bazerman, 2005, p. 117)

Quando Suárez Abreu mostra a chance de sermos mais felizes por conta de interação, é a construção do interlocutor que ele aborda, tanto quanto o fez Koch. E aqui está um componente imprescindível às aulas de escrita do EM. Ignorando essa construção, não há formação de consciência, erguimento de subjetividade, perdem-se momentos valiosos dentro da sala-de-aula de instâncias diversas da linguagem e de aprendizado a respeito de como se argumenta.

Isto requer artesanaria do professor, exploração de textos de tipologia textual a mais diversa, aproximar-se da escrita do aluno, o qual, por conta dos medos e vergonhas que

traz de longa data, tem o hábito frequentemente de esconder o que escreve. Porém, ele precisa aprender que escrever é se expor, uma vez que a linguagem não é monológica, mas dialógica. Precisa ser conscientizado de que a escola vai mexer com os valores culturais dele. E nesta mexida se inclui a escrita. Para Bazerman, “aprender a escrever significa aprender a assumir uma presença ousada no mundo e entrar em complexas e sofisticadas relações com os outros” (2005, p. 111).

E aqui estamos tocando em uma questão fundamental. Há uma pergunta pairando no ar: por que as aulas de Português não tornam os alunos do EM mais felizes, já que elas têm a chance de fazer com que se desenvolva esta potencialidade inegável da linguagem, que é a aproximação do outro, dentre outras coisas? Não podemos dizer que os alunos terminam este ciclo mais realizados: não se deu o desenvolvimento de sua linguagem, a qual deveria ser usada para maior autoconhecimento, entrosamento e ampliação da visão necessária para definir seu futuro. Isto, infelizmente, foi esquecido ou deixado de lado simplesmente.

Então, a eles cabe, como afirma Suárez Abreu, ser uns vitimados “por uma educação desestimulante” (2000, p. 1). Sem falar nos sofrimentos ‘naturais’ de todo ser humano, que, de acordo com o autor, vão desde a condenação de todos a viver uma “existência que nunca está à altura dos seus sonhos” (2000, p. 3)), até a questão do medo “de entrar em contato com o outro em nível pessoal” (2000, p. 4).

A solução que Abreu apresenta é a leitura e também o gerenciamento de nossas relações com os outros, aprendendo a lidar com elas, a argumentar. Neste último caso, garante que as trocas, tão fundamentais nas relações, serão mais proíficas: as pessoas exporão seus pontos de vista e nós faremos o mesmo (2000, p. 1). E assim se dará o jogo da linguagem.

Desenvolvendo sua capacidade de argumentar, o aluno verá que em primeiro lugar não estão suas vanglórias de parecer que tudo sabe e que assim tem poder e direito de se impor, mas treina equilíbrio dos consensos das diversas situações por que passa. Pratica a verdadeira técnica de argumentar, que é “saber **persuadir**”, preocupar-se em ver o outro por inteiro, ouvi-lo, entender suas necessidades, sensibilizar-se com seus sonhos e emoções” (2000, p. 40).

Em capítulo final de seu livro, Coracini, discute a questão do dinamismo provocado pela natureza dialógica da linguagem E isto é de profundo interesse para o EM, porque até então este ciclo de estudos tem se comportado de forma vertical no trato

das linguagens em si, passando ao professor o cargo de comando e condutor único do que tem de ser feito.

Afirma a autora que “os processos de produção e compreensão, vistos sob a perspectiva do discurso” (1991, p. 175), isto é, do imediatismo da linguagem, têm de levar em conta a questão do dialogismo, da troca de posições típicas de toda fala, que é a inversão do papel de enunciador para o de ouvinte. O dialógico da linguagem está nisto: “um evento interativo envolvendo falante, ou escritor, e o ouvinte [...] (i) dando e (ii) exigindo [...] tanto o falante dá algo ao ouvinte, como pode pedir dele alguma coisa (Halliday, 2004, p. 107). Os dois são interactantes.

Deste modo, o argumento depende desta troca que se estabelece. No mutismo, não há chance alguma dele. Como também na sala de aula de mão única em que, afirma Coracini, “o ponto de vista do aluno deve coincidir com o do professor, sob pena de uma avaliação negativa” (1991, p. 176).

O que a autora propõe é um “ensino centrado no aluno, nas suas necessidades, interesses, apoiando-se nas suas experiências e conhecimentos, gostos e expectativas” (1991, p. 179). Só assim ele poderá ser sujeito, com a arma do argumento em mãos.

2.4 Os processos verbais

Propor nova leitura das redações do EM considerando seus processos verbais é certamente mergulhar em campo de múltiplas semioses (Halliday & Mathiessen, 2004, p. 172). Ler as redações cientes disto nos livra um pouco da crítica que costumamos fazer, como professores de redação no EM, à forma apenas, à morfologia, à sintaxe, e nos leva a entender que, nas redações, “diferentes tipos de processos [...] ajudarão a contribuir distintamente para a construção da experiência no texto.” (Halliday & Mathiessen, 2004, p. 174).

Antes, é bom deixar claro o que é um processo verbal. Halliday afirma que “Nossa mais forte impressão da experiência é que ela consiste de um fluxo de eventos” (1994, p. 106), os quais formarão, na oração, os processos. E estes se realizam tipicamente pelos verbos ou grupos verbais. (1994, p. 109). Segundo o dicionário Houaiss (2001), processo é “sequência contínua de fatos ou operações que apresentam certa unidade [...]”. Tanto em uma definição, quanto em outra, processo requer movimento, mudança, novos ajustes do sentido, a fim de se operar a comunicação.

Interlocutores imediatos que somos nós, professores, do texto produzido no EM, é recomendável que saibamos de que forma o aluno modela experiência que vai trocando à medida que usa linguagem. O molde é resultado de acolhidas e de envios de sentido para o fluxo da comunicação, ordenadamente, visando à formação de um todo textual montado sobre a léxico-gramática (Halliday & Matthiessen, 2004, p. 43). Será desvendando tal molde para si e para o aluno que o professor terá em mãos elementos lingüísticos pelos quais ajudará este aluno na questão da consciência, da autoria de sua linguagem, da construção da alteridade. Os verbos exercerão essa competência lingüístico-textual, que é a de pôr o sentido em curso. O nome define presenças, o verbo as põe em fluxo de eventos, em funcionamento pontuando sentidos. (Halliday & Matthiessen, 2004, p. 170).

Tais sentidos refletem domínio pessoal do escritor sobre experiências múltiplas convertidas em sinais de linguagem, de escrita, e a questão desta dissertação quanto aos processos verbais reside aqui: a experiência do aluno do EM transposta para a escrita, o que consegue ele dizer proveniente daí.

Martinet afirma que a linguagem é funcional “em referência ao papel que a língua desempenha para os homens, na comunicação de sua experiência uns aos outros” (“In” Moura Neves, 2004, p. 5/6). Funcional não para que se diga a função das palavras e dos sintagmas: referimo-nos “ao papel que [...] desempenha na vida dos indivíduos, servindo a certos tipos universais de demanda, que são muitos e variados” (Moura Neves, 2004, p. 8).

Para a Linguística Sistêmico Funcional,

A linguagem é funcional, semântica, contextual e semiótica. [...] O uso da linguagem é funcional; a função da linguagem é criar significados; estes significados são influenciados pelo contexto social e cultural nos quais são trocados (negociados); o processo de uso da linguagem é semiótico, sendo um processo de criação de significados através da possibilidade de diferentes escolhas. (Nóbrega, 2009: 43).

A experiência de vida que o aluno tem vem de múltiplas origens: do relacionamento social; do sentido que faz assumir o que diz, escreve, divide em termos de linguagem interativa; do compartilhamento efetivo com o meio circundante de linguagens diversas e alimentadora de novos sentidos. Vem o sentido pela palavra, e ela, revestida, seguirá adiante por uma estrutura linguística funcional que a porá em curso dentro da cadeia de comunicação. Esse jogo de texto do aluno (e de qualquer

texto) é a instanciação que o professor não deve desconsiderar, espaço semiótico a ser tornado matéria-prima para as aulas.

Quando insisto no texto do aluno ser o texto da aula, isto parece soar como algo impossível, pois o aluno ficará exposto perante os colegas, dirão algumas pessoas. Há também, para piorar as coisas, uma visão que entende a variação lingüística como erro e motivo de riso. Por seu turno, o professor não pode dispensar o texto do aluno e substituí-lo, por exemplo, por um texto de Carlos Drummond de Andrade. Dispensável dizer que este poeta é sempre bem-vindo às aulas de Português. Mas, seus textos só devem se tornar espelho se os do aluno também são espelho do mundo da linguagem do aluno, e os entendimentos para isto estão com o professor.

Esta é a visão funcionalista de Halliday & Matthiessen (2004), de que a linguagem está aí para provar a nós mesmos e aos outros que existimos e podemos exercer algum tipo de domínio. Está aí para os acontecimentos de nossa vida, nossas ações, sensibilidades desenvolvidas e a serem desenvolvidas. Como, também, para confirmar, através dos verbos *dicendi*, que estamos falando ou vamos falar com alguém, em interação. São assim, os seis processos: material, relacional, mental, comportamental, existencial e verbal.

Entendo que descobrir em redações qual o processo verbal dominante leva a analisar verbos de um modo totalmente diferente do que se vem fazendo. Normalmente o verbo é visto sob sua conjugação, se os morfemas conjugacionais estão de acordo com a gramática. Vê-los, no entanto, sob que aspectos semânticos os processos expressam é examiná-los indagando que leitura dos eventos está sendo feita, é ir para o sentido, entrar na semiose textual também.

Linguagem e sociedade “são uma concepção unificada, e precisam ser investigadas e compreendidas como um todo: não há homem social sem linguagem, e não há linguagem sem homem social” (Hawad, 2002, p. 40). Afinal, viver não é um todo pronto em si: requer composição a todo instante, uma composição livre, buscada através da linguagem. “Para cada indivíduo, a vida desdobra-se em uma série idiossincrática de momentos dos quais se participa da melhor forma possível e de onde se parte com percepções sobre o mundo, eventos e conseqüências das ações.” (Bazerman, 2005, p. 128). “As palavras e a linguagem não constituem cápsulas em que as coisas são empacotadas para comércio de quem escreve e fala. É na palavra, na linguagem, que as coisas chegam a ser e são” (Heidegger, “in” Buzzi, 1996, p. 52).

2.5 A progressão textual

Dentre todos os itens abordados aqui neste Arcabouço, este me parece ser o mais nevrálgico, é o que faz referência direta à frase, envolve lingüística textual, tem sido termômetro para muitos professores dizerem se o aluno escreve bem ou não.

Minha dúvida, quando me predispos nesta jornada em que tento provar que textos de alunos do EM podem ser lidos sob outros prismas, residia na montagem das frases que o aluno fazia, misturando intensamente oralidade à escrita. E comecei a questionar: “Por que isto leva à reprovação do texto?”

Indagava como alguém que só fala e pouco escreve iria empregar na escrita outra língua que não sabe. Não há dúvida de que, inexperiente com a escrita, o aluno não conseguiria, pela coesão, recorrer a termos recuperáveis do sentido expreso antes, por exemplo.

Em meu entender, ensinar a escrita é facilitar questões que foram abordadas aqui neste Arcabouço: a formação da consciência, da subjetividade, da argumentabilidade. A oração deve deixar de ser apenas fornecedora de elementos sintáticos para análise do sujeito, predicado, objetos, e passar a ser a unidade de sentido do texto a que o professor se dedicará, sob pena de pôr a perder todo o trabalho.

Como começará ele a lidar com questões como consciência, se o aluno não sabe redigir um pensamento com coesão e coerência? Vimos que a instanciação da escrita é um voltar-se do aluno para e sobre si próprio. O mesmo pode ser dito da subjetividade, do emprego de argumentos, da multiplicidade de emprego de processos verbais. É certo que essas palavras, “consciência”, “subjetividade”, componentes da linha interpessoal do sentido, das funções da linguagem; “argumentabilidade”, da linha ideacional do sentido, tanto quanto “processos verbais”, “progressão textual”, em que o emissor constrói a experiência e o discurso, não são mágicas, não trarão para as aulas de Português por si sós algum arrebatamento.

Não se resolve isto de uma hora para outra. Se o aluno tem de passar da oralidade para a escrita, precisa então ler muito, praticar em cima do escrito. E isto não se consegue quando escolas não possuem sistema de biblioteca. A escrita é praticamente outra língua, seus registros têm de ser erguidos com o tempo. A escola pública deixou a escrita de lado há muito tempo, só vem fazendo cópia. E não tem incentivado a leitura.

Antes de tudo, é preciso mostrar ao aluno por que escrita e fala diferem e por que não se satisfará ele somente com língua oral. Esta dispõe de recursos que a outra não tem, e vice-versa. Daí parte da dificuldade de todos para dominar a língua em suas duas modalidades.

Existem recursos para tornar as frases não mais fragmentadas, repetitivas, como costuma ocorrer na realidade. Há recursos de referência, a começar pela substituição, por exemplo, de um nome por um pronome. Ou a elipse de um termo. E a junção de orações por conectivos.

A ocorrência de referência devidamente mostrada por termo lexical diferente significa ter o aluno alcançado “um primeiro grau de abstração” (Fávero, 2006, p. 18), indica ter dimensionado o espaço e o tempo de seu texto. Habitualmente o que ocorre é a cansativa repetição de mesmos termos lexicais. Ele saber não repetir um termo e em seu lugar colocar outro já faz entrar no texto um novo ar, inclusive o do cuidado com a paciência do leitor.

Além da substituição, elipse, merece um estudo à parte nas aulas de redação esta questão da junção de sentenças através de conectores. É um estudo sintático, que pode trabalhar com a frase do aluno, de uma das redações, em exercícios sem dúvida enriquecedores para a escrita.

A junção de orações através de conjunções envolve processos verbais e a lógica discursiva. Como unir em uma só sentença processos diferentes? Imaginemos que se tenha de empregar “dizer”, “pensar”, “cortar” e “bocejar”, todos processos variados: verbal, mental, material e comportamental. Conectores de orações e até mesmo a conexão feita sem eles, apenas apondo as sentenças lado a lado, devidamente organizadas em seu léxico e na morfologia e sintaxe de seus termos, exigirão aulas específicas para isto. É estudo a ser feito no EM, em aulas que tratam da oração e sua construção.

Em Fávero, “A coesão e a coerência constituem dois princípios importantes da textualidade.” (2006, p. 8). Hallida afirma que, para se criar *links* coesivos, transcendendo “unidades gramaticais”, existe o sistema de coesão, que indica relações semânticas no texto que se vai abrindo (“*unfolding text*”) (2004, p. 586/587). É um mundo textual complexo, em que os sentidos atuam na cadeia dos sentidos, e talvez esteja aqui a razão de ser o grande nó da redação. O aluno tem os sentidos consigo, em sua mente, mas não consegue fraseá-los ordenadamente. Ele carece de pontuação que o auxilie a disciplinar enxurradas de ideias que pulam a sua frente, quando lhe é dado um

tema dissertativo; não sabe ainda dividir os pensamentos, aglutinando os semelhantes, formando uma linha textual primitiva primeiro; desconhece conectores que auxiliam a oração a se juntar a outra, ou não sabe relacionar sentenças sem esses conectores; é bem provável que seu texto seja menos do que o que deseja enunciar.