

# A ESCRITA AUTORAL NA ESCOLA

Luiz Antonio Ferreira (PUC-SP)

Márcia Pituba (PUC-SP)

## *Considerações iniciais*

Neste capítulo, relacionamos a educação linguística e a formação retórica como pilares no processo de uma escrita autoral na escola, de forma que o aluno-escritor se torne um sujeito-autor capaz de pensar e de refletir sobre si, o outro e a realidade em que vive, e, em consequência, de agir no mundo. A responsabilidade autoral alicerça-se na consciência linguística e na inteligência retórica. Para que o texto produzido seja proficiente, é preciso que seja atravessado não só de racionalidade e razão, mas também de sentimentos e emoção.

A pergunta que norteia as reflexões tecidas é: Pode-se desenvolver uma proposta metodológica, com base em aportes teóricos

da educação linguística e da educação retórica, que incentive o aluno a produzir uma escrita autoral na escola? Dessa forma, o objetivo desta pesquisa é trazer, por meio das provas intrínsecas – *ethos, pathos e logos* – e do sistema retórico – *inventio, dispositio, elocutio, actio e memoria* (TRINGALI, 2014) – um percurso cognitivo, em que professor e aluno possam construir, em parceria, uma escola engajada e cidadã. O professor provoca o aluno com questões problematizadoras (MEYER, 1991) e o aluno cuida de elaborar um texto que responda às demandas propostas de forma autoral.

O processo traçado tem por metodologia partir do pensamento, por meio da racionalização das ideias, passar pela argumentação, que materializa o uso da linguagem (PALMA; TURAZZA, 2014), pois é a palavra que molda o ato retórico, como forma de se chegar até a resolução de uma questão, proposta pela problematização. Nesse percurso, o sentir e o racionalizar se cruzam (FERREIRA, 2018). Para cumprirmos a trajetória proposta, apresentamos a escola como um lugar de acolhimento que conduz à construção de conhecimento. Relatamos as etapas do processo, até o aluno chegar ao texto como produto. Destacamos que um passo fundamental é professor e aluno estabelecerem um projeto de dizer, que se constitui a partir de perspectivas históricas, políticas e culturais. A inteligência retórica e a consciência linguística formam-se nesses passos procedimentais, assim como a autoria, que ganha corpo na prática do pensar e no exercício da escrita.

### *Primeiras palavras sobre educação linguística e formação retórica*

A escola, tradicionalmente, é um lugar valioso para desenvolver conhecimento, mas, sempre e sobretudo, é o espaço privilegia-

do para a construção do ser humano em toda sua potencialidade. Em tempos marcados pela diversidade, consolida-se, também, como reduto privilegiado do dizer significativo. Altamente vinculada à construção e à expressão do pensamento, torna-se vitrine do comportamento dos homens em sociedade e, por ter propósitos bem definidos, é o *locus* ideal para o encontro de pessoas, para a convivência, a troca de experiências, a construção do olhar crítico sobre os fatos do mundo e o mover-se em sociedade.

Nesse sentido, é ambiente propício para alavancar o desenvolvimento integral do estudante, consolidar positivamente autonomia e, necessariamente, consolidar-se como a catedral do trabalho identitário, colaborativo e significativo. Vista como espaço de trabalho e de formação humana, a escola pode ser fundamentalmente interessante para todos. Por isso, é uma instituição indispensável, resume em si o universo das humanidades e das responsabilidades: o centro é o aluno. Tudo em volta é compromisso com o bem formar.

Qualquer pedagogia assumida pela escola resume-se na Pedagogia do Cuidado e qualquer passo formativo requer atenção e mais atenção, pois, relações fundamentais e indelévels são geradas e alimentadas no seio escolar: as formas como somos e nos modificamos, a convivência humana, a aprendizagem de nós mesmos em ângulos muito significativos, que nos constituirão no futuro e determinarão nosso modo de ser e de estar no mundo. O currículo mais significativo, então, é aquele que projeta um ser humanamente “proficiente” em todos os sentidos.

O trabalho do professor é o labor de um artesão, é a atividade delicada de um ourives que lida com preciosidades humanas. Qualquer gesto educativo implica um *modus operandi* centrado no aluno. Esse protagonismo fundamental do ser em formação requer

paciência consciente do mestre, para tornar o estudante um curioso intelectual, capaz de ser, também conscientemente, o construtor do seu conhecimento. Como ourives, como artesão, o professor indica os matizes do conhecimento. O aluno, por sua vez, engendra os fios de acordo com suas idiossincrasias. O trabalho é mútuo, ritmado pelo saber e pela curiosidade do conhecer. O resultado é uma obra que se prolonga interminavelmente no tempo.

Aprender a ser é também aprender a dizer-se. É, pois, essencial, incluir entre os deveres da educação formal, a consciência linguística que, por meio de uma prática essencial na convivência, permite o aflorar da inteligência retórica do convívio. Juntas, a educação linguística e a formação retórica podem e precisam munir o estudante de habilidades e competências que sejam capazes de alicerçá-lo conscientemente para o saber-saber, o saber-fazer e, por fim, o fazer-fazer. Assim, saber o que fazer e como fazer são importantes para a formação não só do intelecto e do desenvolvimento cognitivo e afetivo, mas, também, para consolidar um comportamento possível e coerente diante das situações conflitivas do dia a dia.

A ideia corrente é de que problemas devem ser “enfrentados”. O termo traz em si um sentido de vida como guerra, como combate, bem próxima das concepções deterministas. É mais saudável pensar que há uma consciência problematológica e que problemas precisam ser resolvidos conscientemente por todo e qualquer ser vivente. É importante, pois, na constituição da inteligência retórica, entender o grau de problematicidade de um fato do mundo e, sobretudo, a natureza da questão que se projeta para a busca de solução plausível. Mas, não basta, apenas, “enfrentar” problemas. É preciso ter consciência deles, traduzi-los em linguagem e tomar decisões de comportamento diante das questões que se apresentarem.

Em resumo, é preciso, na escola, exortar a inteligência retórica do estudante para que possa, civilizadamente, resolver, pelo uso do verbo, conflitos de qualquer natureza. Onde há violência, não há retórica e a escola não pode e não precisa formar seres que abandonam o dizer e o dizer-se para disseminar vícios bélicos dos homens que não tomam a linguagem verbal como centro articulador da boa convivência e não entendem a escola como um potencializador de autoavaliações identitárias. Em um plano mais restrito, preparar o estudante para uma escrita consciente, crítica e politizada, a partir da realidade que o cerca, é possibilitar que passe pelos incômodos do seu tempo e reflita sobre os conflitos de sua geração e da sociedade, até materializar, por meio de pensamentos e da linguagem um texto proficiente e autoral, marcado por um discurso retórico que se transforme em ato capaz de agir sobre o mundo. A inteligência retórica forma não apenas o aluno-escritor, mas, também, o sujeito-autor.

Preparar, então, o estudante para as demandas sociais de seu tempo é, antes de tudo, prepará-lo para que encontre respostas e soluções verbais para as questões retóricas e manifeste seu pensamento, por meio de um discurso reflexivo e analítico, que resulte em atitudes políticas e cidadãs na comunidade em que atua. O discurso sempre causa efeitos que fogem à administração do autor. Essa é uma questão fundamental. Por si, o texto provoca uma reação discursiva, pois a escrita torna o texto autônomo. Esse é o lado positivo de uma questão polêmica: o orador espera por reações de um auditório efetivo, existente, presentificado em um espaço concreto ou virtual. Assim, consciente de que o ato de escrever implica reações, o estudante-autor, no momento da *inventio*<sup>6</sup>, pre-

6 Aristóteles é quem nos apresenta o Sistema Retórico, dividido em quatro etapas que são: a *inventio*, a *dispositio*, a *elocutio* e a *actio*. Resumidamente: na *inventio*, o orador colhe o que vai dizer; na *dispositio*, organiza metodicamente o discurso; na *elocutio*, o orador vai buscar o melhor modo de dizer o que se vai dizer; e, por fim, na *actio*, o discurso é proferido diante do auditório. A memória integra tempos mais tarde o Sistema Retórico e é inserida pelos latinos. A *memoria* é a detentora do discurso, retém os pontos essenciais que o compõe (TRINGALI, 2014).

cisa conscientizar-se de que o auditório possui uma natureza que precisa ser desvendada conscientemente para impulsionar o dizer e o como dizer.

Quando se pensa em produção escrita na escola, é preciso considerar que o pensamento humano é produtor de discursos que, por sua vez, proporcionam interação social, fazem parte da ação comunicativa humana e implicam situação, motivação e intenção. A partir dos elementos de uma situação retórica real, para que o estudante produza um discurso com significado e o textualize, é necessário que seja provocado. Meyer (1991) aponta-nos que a problematidade é um meio de o professor alcançar esse objetivo, pois o estudante materializa, na efetividade de uma ação, a competência escritora.

“Por isso, cabe a cada indivíduo perceber o momento oportuno para intervir no meio social. Em uma situação de aula, o aluno é convidado a escrever a partir de um problema hipotético e com a apresentação de um repertório básico de informações”<sup>7</sup>. Hipotetizar é também componente do ato escritor. A problematologia meyeriana é o questionamento em processo. Geralmente, uma pergunta, ao ser interpretada, cria pontes para possibilidades de respostas. O questionamento traz em si a propriedade da inferência humana e é componente essencial do ato de escrever.

Uma questão que sempre possui em sua natureza um fundamento problematológico pode ser a oportunidade criada para olharmos para outras questões que nos inquietam como seres participantes de uma comunidade. Em retórica, a *quaestio* é de fundamental importância. O velho par pergunta-resposta pode dar o tom para o aluno-autor aprimorar-se na produção de seu texto. Se o tema suscita uma boa questão, a formulação de uma boa pergunta realizada pelo professor pode ensinar a elaboração de boas respostas por parte dos estudantes.

---

7 Piovezan; Piovezan, 2018, p. 68

É muito diferente propor para o aluno que escreva sobre “Um dia de Sol” ou solicitar que escreva sobre “O que sente uma mãe com três filhos num dia de Sol?”. O professor pode pedir que o aluno se posicione sobre o “Falar em Público” ou pode propor “A saída oratória de João, o tímido, durante uma comemoração festiva”. Os temas permanecem. O movimento do pensar, não. É na contraposição de ideias e na relação que fazemos com elas, que chegamos à reflexão pelo diálogo dialógico. Para Meyer (1991), a filosofia habita nesse nicho e a linguagem é o registro do que ocorre em todo o processo. Pensar apoia os questionamentos e propicia condições de lidar com os problemas. Os problemas colocam o pensamento em movimento, o que leva o ser humano a filosofar e a buscar a resolução de problemas por meio da razão. A racionalidade instiga a formação de argumentarmos para a fundamentação de respostas, pois é necessário se chegar a uma conclusão. Tudo isso coloca também as emoções no centro de um palco em que a criação é obrigatória.

Quando o texto é um componente problematológico efetivo, exige posições concretas e ressalta o *ethos*. Exorta o saber, o pensar, o raciocinar e o fazer: escrever é uma possibilidade de demonstrar caminhos consistentes do pensamento. A questão, por sua natureza problematológica, impulsiona o decidir e o posicionar-se socialmente. Esse pode ser um caminho para o incremento de uma inteligência retórica muito necessária na escola. A relação que se firma na interação autor/auditório se vivifica na constituição do dizer, por meio de um discurso (*logos*)<sup>8</sup>, realizado por alguém (*ethos*),

8 Segundo Tringali (2014), as provas intrínsecas dividem-se em: lógicas, éticas e patéticas. As provas lógicas representam o *logos*, “modos fundamentais de se raciocinar, argumentar, provar” (TRINGALI, 2014, p. 139), estão ligadas ao discurso. As provas éticas referem-se às personagens de uma situação retórica, são a imagem do orador no cenário do discurso, na cena retórica – o *ethos* (TRINGALI, 2014). Por fim, as provas patéticas são as ligadas ao *pathos*, “resultam da exploração das emoções e paixões despertadas” (TRINGALI, 2014, p. 145).

direcionado para um outro (*pathos*). Entre o racionalizar e o sentir, nasce o texto. Entre o traduzir-se e o interpretar, expande-se o texto em discursos infundáveis e humanamente necessários. Escrever é um ato retórico sempre problematizador. Escrever sobre o azul do céu pode ser potencialmente menos expressivo do que “o azul do céu em mim”, mas ambos exigem uma postura crítica sobre os fenômenos do mundo.

As questões exortam a *inventio* que, por sua vez, requer pensamento racionalizado para o investimento na *dispositio* e na *elocutio*. As situações de artificialidade da escrita na escola podem apenas incentivar o aluno-autor a colocar-se diante do mundo e “procurar o que dizer” e o “como dizer”. Em um ato retórico efetivo, essas etapas são colhidas e aprimoradas no próprio existir em sociedade: *O que tenho para dizer para este auditório? Como vou dizer o que pretendo para este auditório?* E é na própria interlocução escolar que o estudante pode e deve se motivar para escrever para a vida.

Os diversos gêneros textuais/discursivos e tipologias praticados na escola são, então, exercícios de *inventio* e de *dispositio*. São saudáveis em si, apesar da artificialidade de escrever para um professor-com-a-caneta-vermelha-na-mão. São, também, instrumentos reveladores da intencionalidade retórica: assumir uma posição diante do texto que seja efetivamente capaz de atingir a eficácia. Nesse sentido, é fundamental que o aluno-autor tenha consciência de que todo texto tem um propósito. Se o estímulo é artificial, o propósito pode ser real: “[...] escrever em bancos escolares é sempre um artifício pedagógico. Há, entretanto, meios realísticos de contornar essa artificialidade natural, pois, ao assumir a autoria, o orador atento analisa e leva em conta o contexto retórico em que atua”<sup>9</sup>.

---

9 Ferreira, 2018, p. 27.

É preciso naturalizar a competência da escrita como uma necessidade não só pessoal, mas coletiva e dentro de um contexto social. Há responsabilidade política, social e cultural na escrita. A questão política evidencia a questão de direitos e, simultaneamente, a questão dos deveres e dos valores. Seria interessante que o estudante se conscientizasse de que dizer o que quer não é apenas dizer, mas, sim, projetar-se no mundo, pelo verbo, com a consciência de dirigir-se a um auditório em um determinado contexto. Vivemos em uma democracia, a liberdade de manifestação é sagrada, desde que, antes, não se viole o direito alheio de ouvir manifestações coerentes e bem articuladas racional e emocionalmente.

Assim, a liberdade de escrever é também granjear autonomia com senso de responsabilidade. Por isso, a liberdade precisa vir acompanhada de conscientização, de adequação temática, de respeito pelo outro e pelo próprio texto. E esse é nó górdio da correção em sala de aula: fazer com que o aluno se sinta responsável pelo que diz e pela forma como diz. A liberdade convida-nos a manter posicionamentos coerentes e significativos no exercício de uma cidadania de engajamento. O ser humano é um animal social. As palavras, tanto nas descrições, nas narrações ou nas dissertações, são as responsáveis pela construção de um lugar de existência, de um lugar de realidade social, de um lugar interpretativo para todos. As palavras se moldam nos atos retóricos e, esses, por sua vez, projetam um sujeito-escritor, um aluno-autor no mundo. E isso implica responsabilidade autoral.

Escrever na escola pode ser visto como o esforço de construção de autoria que, por sua vez, projeta um indivíduo capaz de refletir sobre nuances significativas da convivência social. Os “gabinetes do ódio” só fariam sentido se o ódio, visto como paixão, fosse fundamental para aproximar os homens de seu objetivo maior: a *eudaimonia*, a busca da felicidade. Se a escrita na escola conseguir

demonstrar aos autores em formação que a convivência pode ser mais humana e mais pacífica se bem articulada retoricamente, já teríamos um avanço pedagógico muito esperado.

Para promover a guerra ou a paz, é importante conhecer as formas de dizer, as formas de polidez, as estratégias de persuasão, as estratégias de mostrar-se, pelo *ethos*, como o interior do autor se projeta no exterior. Mostrar-se pelo *ethos* é assumir soluções para um equilíbrio de poder e reciprocidade discursiva, sempre permeadas de racionalidade e emotividade, juntamente com uma postura dialógica e empática, a partir de aspectos cognitivos e atitudinais. Nesse sentido, a pedagogia da escrita humanizada admite exercitar em sala de aula a capacidade de ouvir e de aceitar a opinião do outro como primeiro passo para, como consequência, refletir no texto o posicionamento respeitoso, mesmo diante das situações mais polêmicas da convivência. O exercício de escrever na escola é a prática de um ato identitário e cultural: “[...] As culturas mantêm as identidades sociais naquilo que têm de específico”<sup>10</sup>.

A cultura congrega, além de um conjunto de saberes e técnicas que circulam em uma sociedade, como costumes, ideias, alimentos etc., o conhecimento de outras culturas – a denominada mestiçagem cultural – e é produtiva no sentido de formar o pilar da constituição identitária. Somos seres retóricos, temos desejos, aspirações, posições ideológicas, crenças, valores e algo singular de nós, em nós mesmos, vivemos em sociedade e a civilidade é fator constituinte do universo cultural. Trabalhar a diversidade dos pontos de vista na sala de aula pode contribuir para a ampliação de horizontes identitários e para o desenvolvimento de caminhos para a resolução de questões potentemente sociais, incrustadas na cultura e no discurso dominante.

---

10 Morin, 2011, p. 51.

A escola, pela prática da escrita autoral, pode contribuir na formação do estudante ao lhe apontar a necessidade de perceber que é preciso aprender a conviver com os aspectos políticos, ideológicos, religiosos e filosóficos, por meio da consciência de si e do outro, transmitidas pela linguagem. Se a escola prepara a *inventio* e a *dispositio* nos cursos de redação, a *elocutio* e a *actio* permitirão ao aluno-autor atingir os fins que almeja, com a consciência de ter vivido um processo real de análise do contexto retórico, da situação existencial e convicção de seus propósitos argumentativos.

Esse conjunto de responsabilidades mútuas desenvolvido entre escola e educando, em um trabalho cotidiano de um fazer-fazer do professor e do aluno, pode desenvolver uma escrita autoconsciente, de cunho argumentativo. Progressivamente, vai fazer aflorar no aluno-autor – o cidadão-autor –, o pensar e o refletir para o escrever e, sobretudo, para o agir humano. Embora a escola considere o texto como processo, e assim deve ser, o surgimento do aluno-autor requer um produto final, pensado, refletido e, sobretudo, público.

### *A escrita como processo de construção de autoria*

A construção de um texto – e, também, a construção de um autor – pressupõe múltiplos modos de desenvolver um tema. Os gêneros do discurso concentram, na forma, possibilidades comuns de desenvolvimento e ligam-se mais à *dispositio* e à *inventio*. De todo modo, dentro da multiplicidade limitada pelas próprias características do gênero, é sempre necessário que o ato retórico acione emoções e sensações: gestos, cheiros, cores, imagens, memória, informações, conhecimento e histórias de vida para um determinado fim. Tais condições fundamentais do escrever são acio-

nadas pela *memoria* e se relacionam objetivamente com a natureza do auditório: quando se pretende que uma causa seja julgada, o auditório é juiz que analisa o passado; quando queremos que aprove algo ligado ao bem comum, o auditório é assembleia; quando se pretende que o auditório se emocione, que procure a beleza ou a qualidade de algo ou alguém, o auditório é o espectador que precisa ser tocado.

Essa postura diante de um auditório faz toda a diferença no momento de constituição textual. O texto, sabemos, termina no último ponto final. O discurso, porém, nasce do texto e em torno dele se propaga e representa. Texto e discurso formam um só corpo provocadores do sentir, pensar e viver do auditório. É esse corpo que dignifica e consolida o registro histórico de um ser no mundo.

Independentemente da idade que o estudante tenha ou da maturidade esperada como reflexo na produção, a *memoria* é fundamental: constitui o repertório que pode e deve ser convocado, trabalhado formalmente e, sobretudo, analisado por meio da constituição humanitária do ser em atividade verbal escrita. Como afirma Travaglia (2006), aprende-se a argumentar desde as primeiras falas. Praticar um ato retórico, por sua vez, é um gesto de tradução de si de forma verbalizada e, insofismavelmente, revela o *ethos*. Aristóteles, na *Retórica*, é bastante enfático no que tange ao “saber” escrever:

*É preciso, porém, não esquecer que a cada gênero é ajustado um tipo de expressão diferente. Na verdade, não são a mesma a expressão de um texto escrito e a de um debate, nem, neste caso, oratória deliberativa é a mesma judiciária. Efetivamente é necessário conhecer ambas: uma para sabermos expressarmo-nos correta-*

*mente, outra para não sermos forçados a permanecer em silêncio se quisermos dizer algo aos outros, que é o que sucede quando não sabemos escrever*<sup>11</sup>.

Se considerarmos que todo texto possui intencionalidade e uma dose de argumentatividade, tanto os gêneros discursivos atualmente conhecidos quanto os seculares gêneros retóricos (epidítico, judiciário e deliberativo) podem ser exercitados na escola. Dentro das tipologias textuais – narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa, injuntiva –, por exemplo, a tipologia descritiva pode ser propícia para o início do trabalho com a argumentação, pois o sensibilizar pela visão, audição e olfato pode ser um componente das estratégias de persuasão.

Travaglia (2018) afirma que ao fazer uso de habilidades linguísticas-discursivas, com objetivos sociocomunicativos direcionados, em que gêneros e tipologias são trazidos para a aula como reforço no processo de argumentação, o aluno tem a oportunidade de colocar-se e, assim, o professor contribui para o desenvolvimento de um repertório significativo do aluno. No processo de exposição de si no discurso, o estudante evidencia com clareza como se configura o seu pensar, a partir do seu lugar de fala, ao mesmo tempo em que expõe suas crenças, sentimentos, gostos e posicionamento, por meio da linguagem.

Se o texto pode ser visto como processo em direção a um produto de expressão do *ethos*, se possui um ciclo de maturidade intelectual e afetivo, se é visto como um exercício de humanização e de compreensão do mundo, pode, em um processo didático-pedagógico, se repetir e repetir sob a supervisão do professor. A repetição, se assim vista, é, sobretudo, o exercitar da *inventio*. Como na vida, todos se fazem e se refazem, se constroem e se reconstroem como

11 Aristóteles, 2005, p. 275.

cidadãos-autores. Ninguém nasce pronto. Se a escola considerar um autor em processo e não um aluno que precisa escrever, em qualquer tempo, com a correção e a clareza difíceis até para adultos experientes, a angústia formativa do professor poderia diminuir e as tensões do escrever na escola seriam bem mais suaves para o aluno-autor.

É evidente a necessidade de constituição de um processo progressivo da escrita formal na escola, é compromisso da própria escola. A ideia de “progressivo” está na exploração da *dispositio* e da *elocutio*. A criação textual sob uma perspectiva retórica é paciente e gradativa: o *ethos* é a demonstração construtiva da imagem de si; o *pathos* é a possibilidade reativa do auditório e o *logos* permite a aceitação racional de uma proposta temática.

Gestos retóricos implicam também o conhecimento do sistema retórico: a partir da questão (que é o motor do discurso), é possível explorar didaticamente a *inventio* (achar e julgar), a *dispositio* (como dispor do que se achou e julgou), a *elocutio* (encontrar o melhor modo de dizer, do que se vai dizer), a *memoria* (revisitar o que se conhece em benefício da comunicação e do discurso) e, finalmente, a *actio* (a declamação do discurso diante de um auditório). Escrever, assim, é um processo contínuo de meditação sobre as próprias potencialidades escritoras e sobre o compromisso do escrever no mundo.

O início do processo da escrita formal na escola, se vista nessa perspectiva, pode contribuir para desenvolver, no estudante-autor, a consciência crítico-reflexiva e, acima de tudo, o comprometimento com o ato de dizer-se pelo texto e o respeito pelo auditório para atingir a eficácia retórica. É preciso considerar, no tempo, o processo cognitivo-sócio-interacional por que passa o aluno. Os

primeiros textos do estudante são, a partir de uma educação linguística sistemática, esforços de adequação de usos linguísticos às necessidades comunicativas que se impõem e são fatores fundamentais para o desenvolvimento, eficiência e proficiência de uma competência comunicativa, em que pensar a língua e entender o seu funcionamento são parte de um processo e um projeto de vida (PALMA; TURAZZA, 2014). A inteligência retórica, por sua vez, vista como um processo de ensino, é um projeto de projeção de si no discurso.

Em todas as perspectivas, a língua atua como veículo da linguagem que dá suporte a uma interação pretendida. A escrita contempla o dizer de si: produção interativa e revelação de vários conhecimentos de mundos racionalizados, nomeados, ditos, expressos ou comunicados. Se pensarmos no texto também como veículo do *pathos*, como forma de emocionar o mundo, é preciso articulação de ideias, organização e uma reorganização de pensamentos que provoquem uma escrita concatenada por meio de procedimentos lógicos e analógicos<sup>12</sup>. Em retórica, a racionalidade é importante, mas a inserção de elementos lógicos e de elementos ligados ao sensível são igualmente importantes.

Em qualquer perspectiva, a língua é uma forma de ação sobre o mundo, requer um exercício de práticas dialógicas de linguagem e uma forma importante de constituir-se como ser humano no texto e no discurso. Na escola, é assumir o compromisso de fazer o aluno-autor chegar a uma formação proficiente da escrita, de forma que o seu texto se torne inteligível e a distância com o outro seja negociada, por meio de uma comunicação clara, sem ambiguidades, progressiva, fluida, coerente, organizada e ordenada por meio das regras gramaticais propostas pela língua em uso. Todos os gestos educacionais nos conduzem para uma conclusão: “escrever,

---

12 Palma; Turazza, 2014.

enfim, é um movimento estratégico de mostrar-se para o outro”<sup>13</sup>. Escrever na escola implica a compreensão de um longo processo de conquista autoral e caracteriza-se por partir de um projeto de dizer que se situa em perspectivas históricas, políticas e sociais, em que se apresenta uma espécie de consciência retórica da realidade.

Se virmos o aluno-autor como um ser plurissignificativo, o professor, no exercício do seu mister, pode agir com racionalidade afetiva<sup>14</sup>, conceito que destaca o uso de uma racionalidade argumentativa – demonstrada no conhecimento científico que o professor carrega consigo em sala de aula – e de uma ética do cuidado – que abarca toda a relação de cordialidade, urbanidade e lhanza apresentada pelo professor aos seus alunos no fino trato do cotidiano, em que se dá a convivência também em sala de aula. Para corroborar essa postura, Morin afirma que:

*O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (demens). O homem do trabalho é também o homem do jogo (ludens). O homem empírico é também o homem imaginário (imaginarius). O homem da economia é também o do consumismo (consumans). O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase*<sup>15</sup>.

---

13 Ferreira, 2018, p. 25.

14 A racionalidade afetiva é a justa medida entre a racionalidade argumentativa e a ética do cuidado. Em uma explicação mais ampla, para Gomes e Pituba (2020, p. 318): “conceituamos a racionalidade afetiva como a justa medida entre a razão constituída de uma racionalidade argumentativa, que se pauta em argumentos lógicos-concretos, e a afetividade decorrente da responsabilidade do cuidado ético, que se permite afetar e sensibilizar no respeito ao sujeito. O foco é o olhar e a atenção para o outro”.

15 Morin, 2011, p. 52.

Ao assumir um papel de orientador/condutor/leitor real, o professor não só traz à sala de aula, técnica e racionalidade, mas, também, aspectos emocionais que se revelam, a despeito do seu querer, na magia, no mito, na religiosidade, nas crenças, no psiquismo e na afetividade humana. Em sua melhor performance, é necessário que o professor, além de munir o estudante com ferramentas gramaticais, que lhe dão mais clareza – por exemplo, de onde ele parte para onde ele deve chegar –, deve situá-lo em seus propósitos comunicativos, ajudá-lo a traçar metas, que passam pelos seus desejos, motivações e intenções. Sobre isso, Navarro e Sbroggio afirmam que:

*Algumas abordagens que buscam explicar o despreço dos estudantes pelas atividades de produção textual referem-se às situações de escrita altamente monitoradas, que, com um percurso previamente definido, atribuem ao processo certa artificialidade e relegam aos alunos o papel de mero cumpridor de tarefas, inviabilizando a sua participação consciente na construção do texto. Isso acontece, por exemplo, quando são apresentadas propostas de produção textual com temas distantes da realidade do auditório, ou a partir de gêneros trabalhados apenas como um conjunto de características pré-estabelecidas. Uma tarefa que se apresenta artificial ou distante do sujeito tem uma resposta também artificial, pois o aluno tende a não se envolver e apenas cumprir os requisitos observados na avaliação, que em geral questionam aspectos formais do texto. Por outro lado, atividades de escrita muito livres de orientação causam igual desconforto, pois deixam os estudantes sem saber que direção tomar. Em ambas as situações, as sensações geradas são o medo e a aversão<sup>16</sup>.*

16 Navarro; Sbroggio, 2018, p. 15-16.

Em um espaço de fragilidade e força hierarquizada, os estudantes podem se encontrar vulneráveis, quando estão em uma formação cujas regras podem não se fazer muito claras ou as propostas estão difusas ou em que os métodos empregados são ou rígidos demais ou frouxos demais. Mas, como seres humanos em busca de crescimento e superação, os alunos podem ser resistentes, se persistirem na superação de suas fragilidades. Se a produção escrita na escola não acontecer em um espaço de combate, os acordos não ficarão mais fáceis.

### *Considerações Finais*

A escrita poderia ser vista como uma resposta íntima e pessoal para uma questão que se projeta no mundo, provoca respostas, dúvidas e inquietações no auditório. Não há conforto no escrever por obrigação. Não deveria haver também um espaço de guerra entre um ser que corrige e um ser que pretende mostrar-se. O equilíbrio entre arrumar a forma e construir o homem íntegro pode ser um passo mais necessário no processo. É preciso ajudar a ensinar a pensar: o aluno-autor precisa saber comparar, relacionar, criticar, enumerar e atingir camadas mais profundas do pensar com a ajuda inestimável e consciente do professor.

Tornar o aluno um curioso intelectual é parte dessa missão. Torná-lo um pesquisador, um investigador de si e do mundo é parte do processo de correção redacional na escola. A leitura e os debates conscientemente dirigidos pelos mestres e pelos alunos podem ser saudáveis se o propósito for afirmar capacidades idiossincráticas e sociais. Na interação, ainda que criada em sala de aula, há sempre a possibilidade do alargamento de muitos universos, todos interessantes porque humanos. Cada argumento produzido é uma possibilidade de solução para uma interrogação

fundamental. Redigir e corrigir em sala de aula implica, considerar, como afirma Morin, que “o ser humano é ao mesmo tempo singular e múltiplo”<sup>17</sup>.

Em retórica, a partir do estímulo empregado pelo professor aos estudantes para as suas descobertas de si e dos outros no discurso, projetamos um potencial solucionador de questões, e um ser capaz de desenvolver a sua capacidade argumentativa. Se assim for, o aluno irá afastar a ideia de ser apenas uma peça da engrenagem manipulável em uma escola autoritária e martirizante. Escrever é difícil. Escrever, porém, é compromisso individual e social que precisa ser exercitado com consciência de si e do outro para atingir o respeito humano. O texto bem construído e respeitoso dignifica o ser que escreve.

Segundo Bazerman (2015), escrever é um meio para instigar no outro novas significações, uma vez que estão envolvidos: pensamento (coleta de informações, trabalho cognitivo), sentimento (relação pessoal consigo próprio e de autoconhecimento), relação com o outro (pertencimento), lugar de fala, posicionamentos em relação a uma realidade em que se está envolvido (identidade), consciência de si e do lugar que ocupa na comunidade a que pertence (engajamento), pacto social (estar junto com o outro para dar voz e vez a quem precisa) e ação (planejar, revisar, reescrever, rever, ajustar, editar e saber o momento de finalizar).

Em retórica, escrever é uma atividade humana por excelência e traz consigo a prática do pensar humano, que compreende o que se aprende no e com o mundo. Escrever é uma ação para a vida, que se desenvolve, não apenas para se dar conta de um texto, parte de um processo de aprendizagem na escola, mas para que o sujeito-autor estabeleça um diálogo com o outro e, assim, possa nego-

---

17 Morin, 2011, p. 51.

ciar distâncias, fundamental para relações sociais mais humanas e respeitadas. Escrever, por fim, possibilita que os seres humanos, de forma única, por meio da linguagem, coloquem-se em palavras, parágrafos e textos no mundo, um gesto de autenticidade: autoria.

## *Referências*

- ARISTÓTELES. **Retórica**. 2<sup>a</sup>. ed. revista. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005.
- BAZERMAN, Charles. **Retórica da ação letrada**. São Paulo: Parábola. 2015.
- FERREIRA, Luiz Antonio. A dimensão da escrita na escola. In: FERREIRA, Luiz Antonio (Org.). **Retórica, escrita e autoria na escola**. São Paulo: Blucher, 2018. p. 23-35.
- GOMES, Acir de Matos; PITUBA, Márcia. Racionalidade Afetiva: A Justa Medida entre a Razão Argumentativa e a Ética do Cuidado. In: FERREIRA, Luiz Antonio (Org.). **Inteligência Retórica: O Pathos**. São Paulo: Blucher, 2020. p. 312-327.
- MEYER, Michel. **Problematologia**: filosofia, ciência e linguagem. Tradução de Sandra Fitas. Lisboa: Dom Quixote, 1991.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2<sup>a</sup> ed. rev. São Paulo, Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.
- NAVARRO, Aidil Soares; SBROGGIO, Fernanda Martin. O processo de ensino- aprendizagem de leitura e de escrita sob o viés retórico-argumentativo. In: FERREIRA, Luiz Antonio (Org.). **Retórica, escrita e autoria na escola**. São Paulo: Blucher, 2018. p. 13-20.
- PALMA, Dieli Versaro; TURAZZA, Jeni Silva. Educação Linguística: reinterpretações do ensino-aprendizagem por novas práticas pedagógicas. In: PALMA, Dieli Versaro; TURA-

ZZA, Jeni Silva (Orgs.). **Educação Linguística e o ensino de língua portuguesa**: algumas questões fundamentais. São Paulo: Terracota, 2014.

PIOVEZAN, Elioenai dos Santos; PIOVEZAN, Roberta de Souza. Autoria e retórica em produções escritas na escola. In: FERREIRA, Luiz Antonio (Org.). **Retórica, escrita e autoria na escola**. São Paulo: Blucher, 2018. p. 63-79.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Categorias de texto como objeto de ensino**. Site da Revista Eletrônica do GT de Linguística de Texto e Análise da Conversação da ANPOLL – Acesso em 03/05/2021. Apresentado no GT de Linguística de Texto e Análise da Conversação da ANPOLL, durante o “XXI Encontro Nacional da ANPOLL – Domínios do saber: história, instituições, práticas”, realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no período de 19 a 21 de julho de 2006. 12 p.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tipologia Textual e Ensino de Língua. **Revista Domínios da Linguagem**. Uberlândia, MG. vol.12, nº3, p.1336-1400. jul/set 2018. ISSN: 1980-5799.

TRINGALI, Dante. **A retórica antiga e as outras retóricas**: a retórica como crítica literária. São Paulo: Musa, 2014.

