

A REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA ATRAVÉS DA REESCRITURA DE TEXTOS

Elisane Regina CAYSER
Universidade de Passo Fundo
ecayser@upf.br

Resumo: A ação de reescrever um texto implica um processo analítico da própria linguagem, uma vez que para reescrever o sujeito que produz o texto alterna-se entre os papéis de produtor e leitor. No contexto escolar, a prática da reconstrução faz com que o sujeito-aluno-autor interaja com o produto do seu próprio trabalho, na medida em que reconstrói a sua enunciação, (re)constituindo-se enquanto sujeito. Partindo desse pressuposto, ancorado nos estudos de Benveniste (1995, p. 286), segundo o qual “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito”, este artigo pretende discutir as formas possíveis de intervenção do professor no texto do aluno, analisando-as quanto à concepção de enunciação que subjaz a cada estratégia. Quanto a isso, cabe destacar que a reescritura é tomada como uma oportunidade de refletir sobre a língua e sua sistematização, com vistas a cumprir eficientemente uma função em dado processo sócio-interativo, ou seja, privilegiando as relações de sentido emergentes do processo interlocutório.

Palavras-chave: produção textual; reescritura; constituição do sujeito; enunciação.

1 Introdução

Desde há muito se sabe que a produção de textos, na escola, é um exercício artificializado, distanciado da vivência prática dos alunos e dos contextos sociais onde efetivamente acontece a interlocução.

Os textos produzidos são vazios de sentido, muito por conta de o aluno já saber, de antemão, que inexistente um alocutário, uma vez que o professor não se coloca na posição de efetivo leitor, mas sim na de avaliador, de caça-erros, preocupado tão unicamente com os desvios da escrita.

Os PCNs (1997), nesse sentido, destacam a necessidade de o ensino estar pautado numa concepção de linguagem enquanto prática social, o que inclui um trabalho de produção de textos que contemple os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade. Apesar dessa orientação, porém, muito poucas modificações ocorreram em termos de sala de aula.

Os textos continuam a ser vistos como ponto final de um processo de escrita, os alunos continuam escrevendo sem contar com um leitor efetivo e, por isso, tomam o texto que produzem como um espaço em que não se podem assumir enquanto um *eu* sujeito que diz, que se assume enquanto locutor. Fica explícita, assim, uma visão de língua como objeto, desprovida de sentido, na qual os sujeitos envolvidos não são tomados como interactantes.

Isso fere sobremaneira um dos pressupostos da teoria da enunciação, especificamente no que se refere à relação *eu-tu*. Em outros termos, fere a própria essência do ato enunciativo – deixa de existir a intersubjetividade, pois não há mais referência.

Nessa linha de raciocínio, tem-se como meta, neste artigo, discutir a relação construída na escola em termos de constituição dos sujeitos interlocutores – professor e alunos, verificando a importância da reversibilidade das figuras *eu-tu* no processo de elaboração textual e, especialmente, de reescrita do texto.

Para tanto, são apresentados os princípios teóricos oriundos da teoria enunciativa formulada por Émile Benveniste, partindo, inicialmente, de uma breve comparação dessa com os estudos desenvolvidos por Saussure. Especificamente quanto à teoria de Benveniste, são destacados os aspectos relativos à intersubjetividade, foco de análise aqui. Na sequência, apresentam-se diferentes estratégias de intervenção do professor no texto produzido pelo aluno, as quais são analisadas na perspectiva de relação intersubjetiva que criam entre os dois sujeitos, especialmente considerando a reversibilidade da relação *eu-tu*.

2 A enunciação em Benveniste e o ponto de partida em Saussure

Ferdinand de Saussure estabeleceu a diferença entre fala, língua e linguagem, no Curso de linguística geral (1977). Para o autor, a língua constitui-se como objeto único passível de ser estudado, do que se exclui, portanto, a fala. Tal cisão fez com que a linguística passasse a ser considerada como ciência, agregando conceitos fundamentais, como o de sistema e de signo.

Segundo Saussure, a língua é um sistema virtual à disposição de todos os indivíduos de uma determinada comunidade, sendo, portanto, apreendida através das relações estabelecidas entre o sujeito e os seus pares. A linguagem, por seu turno, seria algo intrínseco ao homem, sendo, por isso mesmo, “multiforme e heteróclita”, pertencendo “ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade” (SAUSSURE, 1977, p.17).

Assim, analisar a linguagem implicaria percebê-la em duas diferentes dimensões: a língua – independente do sujeito – e a fala – componente individual da linguagem. Destaca-se, quanto a essa dualidade, que o estudo da língua era considerado o aspecto principal do qual deveria o linguista se ocupar.

A ideia de dualidade que Saussure apresenta é deveras importante: as partes da língua não significam por si só, mas sim pela relação que estabelecem com as demais. Isso faz com que se estabeleçam, então, as oposições entre sintagma e paradigma, significante e significado, por exemplo: é a arbitrariedade do signo. Ganha destaque, nos estudos, então, a ideia de relação que se estabelece com outras unidades, ficando de lado o fato linguístico propriamente dito, ou seja, tudo aquilo tido como estranho ao organismo, ao sistema.

Desse construto teórico, basicamente da distinção entre língua e fala e da noção de sistema, surgiram diferentes vertentes linguísticas, dentre as quais a dos estudos da enunciação, a qual problematizou a dicotomia língua/fala, preocupando-se em formular um domínio que abrangesse a enunciação e contemplasse a subjetividade da/na linguagem.

No que tange ao primeiro aspecto, os estudos enunciativos minimizam a dicotomia língua/fala, haja vista que enunciar implica transpor o sistema virtual para o discurso, colocando em funcionamento a língua, por meio de um ato individual (Benveniste, 1989, p. 82). Desse conceito, advêm noções basilares para os estudos da enunciação: cada enunciação é particular, é singular e é irrepetível.

Reside aí uma das grandes distinções entre o que defendeu Saussure e os princípios da linguística enunciativa: enquanto a primeira linha teórica defende a repetibilidade, dado o sistema linguístico, a segunda tem como parâmetro o acontecimento enunciativo, tido como único a cada vez que acontece, mesmo que o enunciado seja o mesmo. Outro ponto que distingue as duas concepções é que para a enunciação, o sistema é atualizado a cada enunciação, sendo que, para isso, são acionados elementos internos à língua que, todavia, são diferentemente combinados no interior de cada discurso, de acordo com as intenções de cada um que enuncia e as próprias condições em que ocorre essa enunciação.

Tal redimensionamento leva a considerar aquele que, até então, estava ausente das discussões saussurianas, as quais primavam pelo sistema: o sujeito que enuncia, aquele que atualiza, através do seu ato, a língua através do discurso. Com isso, as relações dicotômicas passam a não se restringir ao sistema como algo fechado, estanque, cujo estudo tem de ser interno, através da oposição ou da solidarização de elementos entre si, passando a contemplar o discurso e, assim, a própria enunciação. As relações passam a ocorrer, pois, dentro de cada enunciado.

Um cuidado teórico que se deve tomar quanto ao fato de se passar, na esteira do que diz Benveniste, a considerar o sujeito, é o de não se passar a ver a exterioridade como determinante do significado. Ambas as linhas – a saussuriana e a benvenistiana – comungam da mesma convicção: a de que o fenômeno linguístico não pode ser explicado a partir do mundo, sendo que qualquer análise externa é, por isso, indesejada. O sujeito que está no texto não é o sujeito do mundo, o sujeito de carne e osso ou o sujeito que pensa o discurso: ele está, sim, representado no texto por meio de marcas linguísticas. Afasta-se, dessa maneira, qualquer tendência de reflexões de ordem filosófica ou mesmo subjetiva: o que valem são as relações internas criadas em cada discurso.

O sujeito e a própria sociedade ganham destaque na medida em que se constituem na e pela linguagem, nas palavras do próprio Benveniste: “A sociedade não é possível a não ser pela língua; e, pela língua, também o indivíduo” (2005, p. 27). É a língua, assim, que une num só elemento o homem e a sociedade, sendo ela – a língua – um constructo através de cuja análise se pode perceber as diferentes dimensões existentes entre o homem e a cultura na qual ele está inserido, bem como a relação que o sujeito estabelece com ela. Assim, o destaque dado – na perspectiva de Saussure – à análise da língua, para Benveniste é voltado à linguagem, como ação humana, que passa a ser o objeto da linguística, comportando, em si, a língua e a fala.

A linguagem é que possibilita que o locutor se inscreva enquanto sujeito, diferenciando-se dos outros sujeitos. Como já referido, é essa possibilidade de o locutor apropriar-se da língua e representar-se no discurso, subjetivando-se, ou seja, tornando-se sujeito, que consiste em um grande diferencial da teoria formulada por Benveniste.

A apropriação da linguagem pelo sujeito faz com que ele deixe marcas no enunciado, as quais o representam, remetendo “à instância em que tais enunciados produzidos, fazendo irromper o sujeito da enunciação”. (FLORES e TEIXEIRA, 2005, p. 12)

Dessa fora, não cabe mais uma análise fechada da língua, mas sim uma que, por meio do dizer, deixe perceber o sujeito que se apropria da língua e, com isso, a torna sua.

3 A teoria enunciativa segundo Benveniste

É na manifestação da enunciação – ou seja, no discurso – que a subjetividade se manifesta. O locutor converte a língua em discurso, colocando-se nele como sujeito e instituindo um outro, implícito ou explícito, ao qual se dirige. Diz Benveniste, no texto *Da subjetividade da linguagem*:

A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não se dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa, pois implica em reciprocidade – que *eu* me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa *eu*. (2005, p. 286, grifos do autor)

É nessa alternância entre o *eu* e o *tu*, sempre únicos e que podem ter intercambiadas suas posições, que se instaura a intersubjetividade da/na enunciação. O *eu* fora da linguagem é inatingível. É o exercício da língua que faz o homem subjetivar-se, colocando-se como sujeito do discurso. E é a consciência do outro que desvela a intersubjetividade, dada a impossibilidade de dizer se não para uma instância diferente: o *tu*. O *eu* só pode ser *eu* na presença de um *tu*. Há um jogo de relações complementares nisso, sendo que um não existe na ausência do outro: *eu* se propõe como *eu* a um *tu* que, por seu turno, passa a ser *eu* e instaura o outro como *tu*. O *tu* é o outro ao qual o *eu* se dirige e, na sequência, passa a ser o próprio *eu*, instaurado pelo outro.

A relação de pessoa se dá, portanto, no discurso, por meio dos pronomes pessoais *eu/tu*, que só ganham sentido quando pronunciados pelo sujeito, sendo, fora disso, desprovidos de uma referência objetiva – o referente só é dado a saber na enunciação, haja vista que tais elementos não se ligam a um referente sempre idêntico, mas sim a um sujeito único. A referência, então, gira em torno de quem diz. Especificamente quanto à pessoa, sem o sujeito, o *eu/tu* é desprovido de sentido, não referindo nada. Daí dizer-se que são os pronomes pessoais que instauram a subjetividade no discurso, inclusive porque não pertencem à realidade do mundo, mas sim à realidade do discurso.

Isso acontece, da mesma forma, na referência de espaço e de lugar. A relação temporal também manifesta a subjetividade – tudo gira em torno do hoje, da instância discursiva atual. O momento “agora” não passa jamais, pois a cada vez que se refere ao agora, ele será diferente, pois é determinado a partir de um novo momento da enunciação. Em resumo, sempre será agora, muito embora o agora nunca seja igual.

Para Benveniste, é no discurso que os sujeitos expressam a sua relação com o mundo, o que é feito por meio da referência daquele que diz, o que possibilita a correferência por parte do outro. A essa alternância de papéis denomina-se intersubjetividade, sendo que a referência sempre deve ser analisada na perspectiva daquele que enuncia. A reversibilidade *eu/tu*, volta-se a dizer, não diz respeito a seres do mundo, mas sim a instâncias próprias e inerentes ao funcionamento discursivo.

Enfim, para o linguista há elementos formais que situam o locutor em relação ao que diz – são as marcas de tempo, espaço e pessoa. Mas, além desses, todos os arranjos que são feitos a partir da língua, as ações através das quais as formas linguísticas são diversificadas e combinadas acabam por situar aquele que fala no seu próprio ato enunciativo. Assim, quando faz determinada escolha linguística, o enunciador transpõe

uma forma disponível na língua para o seu discurso, dando a ela um significado particular, daquele momento enunciativo.

4 Uma nota sobre a produção de textos na escola

Os textos produzidos em situação escolar, em geral, têm em comum o fato de serem escritos para um fim específico, qual seja o de serem lidas e corrigidas/ avaliadas. Isso entrava o processo do dizer, uma vez que o artificializa – o aluno pode não ter o que dizer, mas mesmo assim tem de fazê-lo. O aluno precisa dizer algo a fim de que seja devidamente avaliado pelo professor, sujeito ao qual se outorga o poder de julgar o resultado do trabalho de elaboração textual.

O fato é que a escola trata a língua de forma bastante artificial, não só em termos de produção quanto também no âmbito da leitura e da análise linguística (GERALDI, 1984). Assim, os alunos não leem o texto com outro objetivo senão para solucionar exercícios de interpretação. Já quanto à produção, volta-se à questão de que o professor não se constitui como um alocutário, mas apenas de “apontador de erros”. Como ele centraliza o papel de leitor, pois geralmente os textos não são socializados com o restante da turma, ele não chega a se colocar na posição do *tu*, o que faz com que se apague, também, o próprio *eu* que enuncia.

Com isso, o aluno é levado a produzir textos que não expressam de fato o que pensa, sua relação com o mundo, mas sim que reproduzem lugares-comuns que, imagina, sejam bem aceitos por aquele que lerá o texto e atribuirá a ele uma nota, um conceito. Essa reprodução de lugares-comuns, feita pelo aluno e aceita pelo professor, leva a crer que ambos os envolvidos nesse processo de interlocução aceitam as regras do ambiente escolar, a “cultura” própria desse ambiente, com toda a sua gama de prescrições e valores, representando-a. A escola, instância que ensina a escrever e que repassa às novas gerações a trajetória intelectual da humanidade, ampliando o conhecimento científico dos seus alunos, condiciona a forma de o locutor se posicionar no texto, bem como nos arranjos que ele faz com a língua.

Em outros termos, a escrita produzida na escola é marcada em termos daquilo que está inscrito no imaginário do aluno enquanto desejado pela instituição: a busca pela “verdade” sobre o tema que se enfoca, a reprodução da ciência ensinada na escola e, especialmente, a perfeição em termos gramaticais.

5 A intervenção do professor no texto produzido pelo aluno

O outro constitui o texto, na medida em que se instaura enquanto *tu* e, de forma colaborativa, dá acabamento ao texto, no sentido de responder ao sentido pretendido pelo *eu*, locutor. Essa atitude de colaboração entre os sujeitos envolvidos no processo de produção de textos precisa estar evidenciada nas dinâmicas escolares.

Ao ler o texto dos alunos, o professor se depara com uma série de dificuldades, tal qual um leitor comum, porém, neste caso, mais especializado em termos de domínio do código. Ele vai, então, a partir de pistas deixadas no texto, tentar sanar as lacunas deixadas pelo aluno, de modo a melhor construir a significação. Dessa maneira, ele se coloca como um leitor privilegiado, não-passivo, que atua cognitivamente sobre o texto do aluno, com vistas a ajudá-lo a reelaborar pontos obscuros e dar um melhor processamento ao sentido.

Para que isso ocorra, o texto precisa ser visto como unidade de sentido, e não como mera tarefa escolar, como produto – e, portanto, pronto, acabado. Daí a importância da reescritura. Isso implica ter clara uma concepção de linguagem, concepção essa que deve permear todas as atividades propostas. A reescrita denota uma perspectiva da escrita num caráter processual, de interlocução entre sujeitos.

A tarefa do professor, nesse sentido, é fundamental: da sua intervenção dependerão as alterações que o aluno deverá fazer. Ele, inicialmente na posição de *tu*, coloca-se na posição do *eu* e enuncia para o *eu* que o tomava como *tu* no momento anterior. Enunciando, deverá fazer com que o *tu* a que se dirige redirecione/ reposicione a sua manifestação com vistas a melhor atingir seus propósitos comunicativos.

Na sequência, apresentam-se os principais tipos de intervenção do professor no pós-texto, elencados por Ruiz (2010), a qual ressalta que tais tipos não são excludentes, podendo aparecer, na prática, de forma imbricada. Mesmo assim, o que se observa em geral é que há a predominância de uma forma sobre a outra na intervenção do professor sobre o texto produzido pelo aluno.

Correção indicativa

Através deste tipo de correção, o professor atua sobre aspectos bastante pontuais do texto, por isso abrangendo problemas como os da ordem da ortografia, da pontuação e da adequação vocabular, por exemplo. O professor assinala os problemas encontrados de duas diferentes formas: a) indicando-os no próprio corpo do texto, através do destaque da palavra por meio de um sublinhado ou de uma flecha, por exemplo, ou fazendo um X no ponto em que detecta o problema. b) indicando-os na margem do texto, através de sinalizações – um asterisco, um X ou uma chave.

O professor não procede a alterações no texto do aluno, apenas aponta a dificuldade, sendo que a resolução do problema fica a cargo do aluno. No caso de apontamentos feitos no corpo do texto, a detecção do problema é facilitada para o aluno, uma vez que a palavra circundada, por exemplo, é uma só. No entanto, quando a marcação é feita na margem, o investimento do aluno já precisa ser maior em termos de reflexão, haja vista que o limite espacial para que o problema seja identificado é ampliado para uma linha.

Correção resolutiva

O professor efetua a correção dos erros, reescrevendo palavras e trechos inteiros, até mesmo interpretando segmentos pouco claros e reconstruindo-os, pelo aluno. Assim, a intervenção do professor é direta, na medida em que ele mesmo trata de solucionar os problemas detectados. Por isso, o professor acaba por assumir o compromisso de qualificar o texto, em vez de passá-lo ao próprio aluno – autor do texto. Isso não pode ser entendido como uma espécie de coautoria do professor no texto de aluno, uma vez que elimina a autoria do aluno e o exime da responsabilidade de (re)pensar o texto na perspectiva do outro.

Na correção resolutiva, o professor pode atuar de três maneiras: a) fazendo anotações no corpo do texto: acrescentando a forma resolutiva do problema no espaço entre as linhas onde acontece o problema, acrescentando um termo, por exemplo, substituindo uma expressão ou todo um segmento ou mesmo riscando a forma problemática; b) apontando problemas na margem do texto, onde escreve a forma correta; c) redigindo corretamente, no espaço logo abaixo do texto, as palavras ou segmentos problemáticos ao longo do texto.

Tanto neste tipo de correção quanto no primeiro – correção indicativa –, o professor aponta o local onde o aluno deve operar. A diferença, porém, é que neste

último tipo – resolutiva – o professor acaba por pensar pelo aluno e agir como reelaborador do texto.

Correção classificatória

Na correção classificatória, é criado um conjunto de símbolos, que em geral aparecem escritos na margem do texto, os quais classificam o problema encontrado e que aparece assinalado – sublinhado ou circulado – no texto. Assim, por intermédio de um conjunto de símbolos – frequentemente abreviações –, o professor propõe ao aluno que solucione o problema.

Os símbolos podem variar em sua quantidade de acordo com a série em que se encontram os alunos – e, conseqüentemente, o nível de conhecimento sobre o código escrito que detêm – e os objetivos específicos do professor naquele determinado texto. São alguns exemplos de símbolos: M (minúscula); CP (colocação pronominal); EF (estrutura da frase); EI (erro de informação). Os problemas assinalados podem pertencer a diferentes ordens, incluindo desde aspectos bastante formais da escrita e outros, ligados à estrutura do texto como um todo.

Correção textual-interativa

A correção textual-interativa compreende comentários mais longos do que aqueles que coupam a margem do texto, sendo geralmente feitos no espaço logo após o texto. São, segundo Ruiz (2010), pequenos bilhetes com duas funções básicas: falar acerca da revisão a ser feita pelo aluno ou falar, metadiscursivamente, sobre a própria tarefa de correção por parte do leitor-professor.

Tal estratégia consiste numa alternativa às demais formas de correção, especialmente considerando que certos tipos de ocorrência ou são amplos demais para serem circunscritos no texto ou não são passíveis de observação de outra maneira que não através dessa espécie de carta. De certa forma, a escrita do professor após o texto do aluno representaria uma alternância de turnos entre os sujeitos envolvidos, tornando visível a relação entre locutor e alocutário, podendo, inclusive, surgir comentários a respeito do empenho do aluno na construção do seu texto ou sobre a demonstração de maior domínio de estratégias linguísticas que passou a demonstrar em função da reescritura.

O bilhete, assim, pode ser um espaço para o elogio, para a cobrança do aluno quanto a algum aspecto mais global do seu texto ou mesmo para explicar algum código utilizado no corpo do texto ou na sua margem. Em todos os casos, porém, transparece uma relação de reconhecimento entre os sujeitos envolvidos.

Por fim, a diferença fundamental dessa estratégia em relação às demais é que nela o professor

toma como objeto de discurso de sua correção não mais o modo de dizer do aluno [...], mas também o dizer desse aluno, ou a atitude comportamental (não verbal) desse aluno refletida pelo seu dizer (ou seu não dizer), a propósito da correção do professor; ou, ainda, a própria tarefa interventiva que ele mesmo, professor, está realizando no momento. (RUIZ, 2010, p. 56-57)

6 As estratégias de correção e o reconhecimento do sujeito enunciador

A escrita escolarizada, vazia de significados, nega a subjetividade imanente à enunciação. Tanto isso ocorre que não raras vezes manuais de redação recomendam ao

aluno não fazer uso da 1ª pessoa do singular, preterido pelo impessoal. Obviamente, tem-se, nessa recomendação, uma referência indireta aos efeitos de sentido que são criados a partir das escolhas feitas pelo enunciador: o uso da 1ª pessoa do singular tende a criar um efeito de subjetividade, de envolvimento do sujeito com aquilo que diz. Já o emprego da 3ª pessoa tende a desencadear, no enunciatário, um efeito de objetividade, distanciamento e, portanto, maior cientificidade (FIORIN, 1996). De qualquer forma, tal discussão não parece integrar o cotidiano das salas de aula, restringindo-se a orientação apenas ao não uso da 1ª pessoa, sem maiores detalhes do porquê. Fica, no aluno, a impressão de que ele não pode manifestar a sua opinião no texto, ou seja, que enquanto locutor ele não tem voz, não se constituindo em um *eu*.

Quem redige parece apenas organizar o conhecimento de outrem, e não o seu próprio, enquanto quem lê o texto – o professor – não identifica nele o *eu* que o produziu, tampouco modifica tais escritos. Tenta-se, assim, apagar os vestígios de subjetividade, muito embora o apagamento do sujeito seja impossível. De qualquer forma, há uma espécie de distanciamento do *eu* e do *tu* que marca a instância escolar, numa espécie de protocolo de distanciamento, o que se manifesta tanto na produção do texto – veja-se o caso do uso de determinadas pessoas do discurso, como mencionado – quanto na intervenção que o professor faz nele (se o faz).

Especificamente quanto à correção/avaliação textual, é comum encontrar casos em que ela se restringe à atribuição de uma nota ao aluno, desacompanhada de qualquer detalhamento acerca de virtudes ou problemas linguísticos. O efeito prático desse tipo de procedimento na proficiência escrita do aluno é previsível: não só as potencialidades latentes permanecem estagnadas como, especialmente, os problemas se mantêm. Tudo isso, aliado à desconsideração do sujeito da enunciação, instaura a produção de textos na escola como um exercício meramente protocolar, de repetição de fórmulas e ideias valorizadas pela escola, distantes do sujeito inserido no mundo. No entanto, como lembra Antunes (2009, p. 209),

a própria singularidade inscrita na determinação da natureza humana conduz à previsibilidade da variação, da dessemelhança, da heterogeneidade, da instabilidade.

E segue a autora, estabelecendo a relação disso com a produção de textos:

[...] Muito mais ainda aconteceu com a língua escrita, vista, quase sempre, na sua realização formal, ou, pior ainda, como exercício de uma “redação” sem intenção, sem finalidade comunicativa, sem leitor, sem contexto. Exaurindo-se apenas na finalidade do treino. (idem, p. 215)

A reescritura, nesse sentido, consiste numa maneira de fazer com que sejam recuperadas, no contexto escolar, as posições dos sujeitos envolvidos na enunciação: tanto aluno quanto professor passam a assumir sua posição de locutor e alocutário, posições essas que se alternam à medida em que os turnos – tomando emprestada uma nomenclatura da análise da conversação – também são alternados, no processo de escrita e de reescrita.

Tal alternância, que evidencia o reconhecimento do outro no discurso, se dá em diferentes momentos. O movimento inicial ocorre quando o professor lança uma proposta de produção de textos, colocando-se como *eu* e instaurando o aluno como *tu*. É esse movimento que dá origem a todos os demais, subsequentes, daí a sua importância,

uma vez que seus reflexos podem ter implicações posteriores. Dada a autoridade concedida ao professor no âmbito escolar, sua proposta de produção textual ganha contornos de obrigatoriedade. Assim, ao alocutário não cabe decidir se deve ou não participar do ato, apenas lhe restando fazê-lo. Não se trata de verificar o desejo de fazê-lo, mas sim a obrigação de cumprir a tarefa.

A escolha proposta de produção deve, por isso, ser criteriosa: ela precisa de fato instigar o outro à participação, de maneira que ele, na posição de alocutário, tome para si a posição de *eu*, ou seja, de locutor. Em geral, a proposta reveste-se com verbos no imperativo, o que confirma a convocação do outro para compor o ato. Não há, nessa convocação, abertura para a não participação. Trata-se de uma ordem, mesmo que mascarada por meio de expressões do tipo “vamos nos divertir e pensar em uma história sobre...”, “você pode elaborar um texto em que...”.

Tendo em vista que o objetivo deste trabalho não está centrado na questão da proposta, esse tópico não será desenvolvido, ficando, essa tarefa, para um trabalho posterior, de aprofundamento da temática.

Instituído como sujeito, o aluno passa a ocupar, então, a posição de *eu* da enunciação, alternando sua posição com a do professor, que passa a constituir-se como *tu*, ou seja, como leitor institucionalmente estabelecido do texto. Eis o segundo movimento, originado, como se disse, da proposta de produção lançada.

Cabe ao aluno produzir um texto que seja condizente com a proposta feita pelo professor. Diversas habilidades precisam ser mobilizadas para tanto, desde questões ligadas basicamente à estrutura do texto como também outras, referentes ao processo de interlocução em si.

No caso de o aluno ter como parâmetro de interlocução do seu texto escrito apenas a correção de linguagem, ele tenderá a produzir apenas formas, vazias de conteúdo, tendo em vista que o conteúdo ficará num segundo plano. O texto, assim, é tomado por ele como um produto mecânico totalmente desvinculado de qualquer ação linguística. Daí a importância de que as propostas de produção lançadas em sala de aula tenham sempre um propósito efetivo de interlocução, sendo que a forma deverá servir, nessa medida, unicamente aos fins sociointerativos.

Se observado esse aspecto, o aluno, na posição de *eu* que tem algo a dizer, constitui-se enquanto autor, com vistas à interação efetiva com o outro, que pode ser o professor, mas não precisa ser necessariamente ele, ou apenas ele: podem estar também nessa posição os colegas, os pais, a comunidade. O texto tornado público ganha relevância na medida em que cumpre a sua função de estabelecer a interlocução entre sujeitos. Afinal, a interlocução implica troca, negociação de sentidos.

Para que isso ocorra, algumas etapas prévias são necessárias: em primeiro lugar, não se pode escrever do nada – é preciso que se pesquise sobre o assunto, que sejam lidos textos de referência, sejam eles sobre o assunto ou sobre o gênero em pauta, o que possibilitará a escrita individual.

Produzido o texto, invertem-se os papéis enunciativos: o aluno, que era inicialmente, alocutário em relação ao professor, passa a ser o locutor, enquanto o professor, que convocara para a participação, passa de locutor para alocutário. A partir da reversão dos papéis, tudo passa a girar em torno do *eu-aqui-agora* do aluno: o *lá* refere-se ao *não-aqui*; o *depois disso* refere-se ao *não-agora*, e assim por diante.

A proposta anteriormente lançada pelo professor é efetivada pelo aluno, que atualiza a língua para servir aos seus propósitos. O aluno mobilizará aquilo que julga ser importante para o seu alocutário – o professor. No caso de uma excessiva ênfase em aspectos ligados à ortografia, por exemplo, o aluno tende a responder à proposta privilegiando essa dimensão.

A ideia de produzir um texto tem de estar vinculada à percepção do outro, enquanto alocutário. Afinal, que sentido faria dizer algo para o vazio? É necessário, portanto, que o professor se coloque na posição desse alocutário, o que implica uma postura de disponibilidade para interagir com o outro por meio da escrita, construindo colaborativamente os sentidos propostos pelo enunciador-aluno.

Quando se fala em “construir sentidos”, isso implica, no caso do professor, colocar-se como leitor e sujeito capaz de auxiliar o aluno a qualificar o seu texto, e não como caçador de erros ou como aquele que atribui uma nota ao texto, dando-o como produto final.

Nessa leitura do professor, ocorre uma nova troca de papéis enunciativos: da posição de alocutário, ele assume novamente a posição de locutor, na medida em que lhe cabe analisar, avaliar o texto produzido pelo aluno. Que postura, então, deve adotar o professor com vistas a efetivamente se colocar como locutor atento e, mais do que isso, auxiliar o aluno desenvolver as suas habilidades linguísticas?

Só há uma resposta possível: a proposição da reescrita do texto, a qual refletirá a concepção de língua e de educação do professor. Ela, por isso, não deve se restringir ao ato de passar a limpo o texto, repleto de tinta vermelha assinalando pontos que, muitas vezes, poderiam ser resolvidos ali mesmo, na primeira versão, atingindo pontos que apenas tornariam o texto “limpo”, isento de “impurezas” linguísticas. Ela precisa, sim, atingir aspectos de ordem microtextual, mas também aqueles que dizem respeito à dialogicidade da língua, à interlocução entre sujeitos, à manipulação de esquemas contextuais complexos, relacionados ao conhecimento de diferentes gêneros e a recursos de natureza sintática, semântica e pragmática, o que só é possível se o professor não se colocar como um leitor externo do texto, um leitor distante, mas sim como um verdadeiro interlocutor.

Que estratégia usar para tanto? Como o professor, na posição de *tu* ao qual foi dirigida a enunciação, toma novamente o lugar de *eu* e se dirige ao *tu* – aluno, para levá-lo a uma produção centrada na perspectiva sociocomunicativa?

Ruiz apresenta, como já referido, quatro tipos de intervenções possíveis: a indicativa, a resolutiva, a classificatória e a textual-interativa.

Na correção de cunho resolutivo, o aluno recebe não só a informação sobre o seu problema como também a resolução pronta para ele. Isso pode causar a impressão, no professor, de que o aluno resolveu todas as questões levantadas por ele. No entanto, cabe a ele apenas copiar as soluções encontradas pelo professor, que as deixou registradas ou no próprio corpo do texto ou na margem. Então, quem efetivamente soluciona os problemas do texto é o professor, e não o aluno. Além disso, esse tipo de correção está focado em aspectos pontuais, não atingindo aspectos maiores, que se ligam à estrutura do texto, por exemplo.

É claro que se estabelece, entre os sujeitos, uma relação *eu-tu* reconhecível. Obviamente, o professor, na posição de leitor, interage com o sujeito que diz, passando da posição de *tu* para o qual se dirige o discurso para a posição de *eu*, que enuncia para aquele que se dizia *eu*. Há, portanto, enunciação.

Porém, o tom dessa relação se aproxima muito mais do monólogo do que do diálogo constitutivo. O que o professor diz anula o outro – o aluno (RUIZ, 2010, p. 79). Não há equilíbrio entre os dois sujeitos, e o enunciador-professor se sobrepõe ao enunciador-aluno.

As correções indicativa e classificatória representam, para o aluno, uma dificuldade consideravelmente maior se comparadas com a resolutiva, dado que exigem dele a sua participação através do trabalho de releitura, base para a reconstrução/reelaboração. Dessa forma, caracterizam-se por conduzir o aluno no

processo de repensar o texto. A existência de um código AC (acentuação) no final de uma linha, por exemplo, exige muito mais do aluno do que simplesmente passar a limpo o texto, copiando a alteração já efetuada pelo professor. A existência do código, aliás, posto à margem do texto, também representa maior complexidade do que a utilização do mesmo código diretamente sobre a palavra na qual se verifica o problema, ou ao lado dela.

Para o professor, é mais complexo codificar ou indicar, e extremamente mais simples e fácil solucionar os problemas, através da correção resolutive. Em tese, a dificuldade maior para o professor também representa um grau de dificuldade maior para o aluno. Mas, afinal, não se está em busca do caminho mais fácil, mas sim do melhor caminho.

Nestes dois tipos de correção, as intervenções mais frequentes apontam problemas microestruturais, localizáveis materialmente, podendo, contudo, envolver aspectos macroestruturais, para o que são utilizadas as margens.

A correção classificatória, de acordo com Ruiz (2010, p. 97), pode explorar códigos enquadráveis em pelo menos cinco grupos distintos: convenções da escrita, norma culta, estruturação frástica, léxico e organização textual. Há, percebe-se, uma preocupação mais acentuada com os aspectos formais e relativos, ainda, à frase, porém sem negligenciar a unidade do texto.

É preciso perceber, nisso, a dicotomia entre uma linguística das formas e uma linguística enunciativa, uma postura formal e uma postura funcional da linguagem. Como referido no início deste artigo, tem-se aqui a constatação, na prática cotidiana das aulas de língua, relativa às diferentes posturas oriundas das teorias formuladas por Saussure – o estruturalismo – e por Benveniste – a enunciação. É preciso, a bem da justiça, admitir que há indícios de uma postura que reconhece o texto como enunciação, nas correções classificatória e indicativa, muito embora a predominância seja da postura formalista.

Em termos enunciativos, ainda se tem uma relação vertical entre os sujeitos, em que um se impõe sobre o outro. Apesar disso, há uma dialogicidade maior aqui do que na correção resolutive.

O *eu* que produz o texto é chamado a dialogar quando questionado pelo alocutário acerca de determinada estrutura. Não se trata de uma imposição, mas de algo que se aproxima de uma negociação. Há, de qualquer modo, o reconhecimento da autoridade do alocutário (que se torna locutor quando enuncia, marcando aquilo que julga, no texto, inadequado). Mesmo assim, parece salvaguardada a condição do aluno como autor do seu texto, ou seja, de enunciador que se apodera da língua e que age sobre ela, rearranjando-a de maneira a melhor interagir verbalmente.

Por fim, nas correções textuais-iterativas, que ocorrem por meio de bilhetes, na sequência dos textos, ocorre uma postura mais reflexiva por parte do professor, que chama à reflexão também o aluno. O professor registra por escrito a reflexão que fez acerca do que disse o aluno e da forma como o disse. Cabe, então, ao aluno, “ler a leitura” que o professor fez do texto, estruturando-o de tal maneira que venha a ser possível ao professor lê-lo, depois, como ele – o aluno – realmente gostaria que fosse lido, e não como o foi.

Os bilhetes fazem referência a problemas ligados à relação forma/conteúdo, cuja resolução demanda um olhar menos superficial e uma revisão profunda, por envolverem uma cadeia de informações ou de estruturas ao longo do texto. Em geral, tal estratégia aparece combinada com a de correção indicativa ou classificatória, que focará nos aspectos mais localizados, referentes à forma. Essa combinação de procedimentos é,

segundo Ruiz (2012, p. 156), a mais eficaz com vistas a desenvolver o desempenho comunicativo do aluno.

Uma hipótese para isso é que, ao produzir o bilhete, o professor se coloca enquanto sujeito da enunciação, reconhecendo o seu interlocutor. Não o desmerece, mas dialoga com ele. Não o assujeita. Enfim, evidencia-se a intersubjetividade, na reversibilidade *eu/tu*.

7 Conclusão

A reescritura textual na escola provoca o diálogo do aluno com o seu próprio texto, fazendo com que ele veja, no seu trabalho, o que antes não via. Esse processo de construção e reconstrução respeita o caráter processual da produção textual e, ao mesmo tempo em que faz o sujeito debruçar-se criticamente sobre o seu trabalho, cria condições para uma enunciação nova, que, muito embora esteja pautada num primeiro movimento enunciativo, não se encerrou nele.

A reescrita não pode se limitar ao trabalho de retirada de impurezas do texto. Muito mais do que isso, ela consiste em um acontecimento num determinado processo sócio-interativo, sendo, portanto, um movimento deliberado, planejado, consciente.

Ao professor – no papel de interlocutor – cabe lançar mão de estratégias que levem o sujeito-autor a perceber que a reescritura consiste numa nova afirmação de sua autoria e do seu discurso. Em outros termos, o aluno deverá, através da reconstrução da sua enunciação, reconstruir-se a si próprio enquanto sujeito-autor, assumindo-se como *eu*.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. 5ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.

_____. **Problemas de linguística geral II**. 5ª ed. Campinas: Pontes, 1989.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Brasil, 1997.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação**. São Paulo, Ática, 1996.

FLORES, Valdir do Nascimento e TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.

GERALDI, João Wanderley et. al. **O texto na sala de aula**. 3ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1999.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. São Paulo: Contexto, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 8 ed. São Paulo: Cultrix, 1977.