

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

ÉRICA DANIELA DE ARAUJO

**IMPLICAÇÕES SUBJETIVAS NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO:
UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE (RE)ESCRITA DE
MANUSCRITOS ESCOLARES**

UBERLÂNDIA-MG
2014

ÉRICA DANIELA DE ARAUJO

**IMPLICAÇÕES SUBJETIVAS NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO:
UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE (RE)ESCRITA DE
MANUSCRITOS ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos, Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e em Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Linguagem, texto e discurso

Orientadora: Profa. Dra. Cármen Lúcia
Hernandes Agustini

UBERLÂNDIA-MG
2014

A663i Araujo, Érica Daniela de, 1986-
2014 Implicações subjetivas na relação professor-aluno: um olhar sobre o
processo de (re)escrita de manuscritos escolares / Érica Daniela de Araujo
. -- 2014.
211 f. il.

Orientadora: Cármen Lúcia Hernandes Agustini.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
Inclui bibliografia.

1. Linguística - Teses. 2. Escrita - Teses. 3. Professores e alunos - Teses.
I. Agustini, Cármen Lúcia Hernandes. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

ÉRICA DANIELA DE ARAUJO

IMPLICAÇÕES SUBJETIVAS NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: UM OLHAR
SOBRE O PROCESSO DE (RE)ESCRITA DE MANUSCRITOS ESCOLARES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Cursos de Mestrado e Doutorado, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

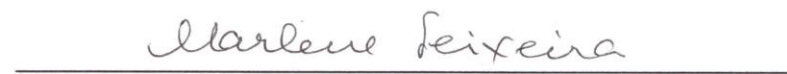
Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada


Linha de Pesquisa: Linguagem, Texto e discurso

Banca Examinadora


Prof. Dr. Ariel Novodvorski - ILEEL/UFU


Prof. Dr. Luis Francisco Dias - UFMG


Profa. Dra. Terezinha Marlene Lopes Teixeira - UNISINOS


Profa. Dra. Carmen Lúcia Hernandes Agustini - ILEEL/UFU
Orientador

DEDICO ESTE TRABALHO

*Aos meus pais, Amador e Rita,
que sempre me fizeram acreditar na realização dos meus sonhos e trabalharam muito
para que eu pudesse realizá-los.*

*Ao Rafael, companheiro no amor, na vida e nos
sonhos, que sempre me apoiou nas horas difíceis e compartilhou
comigo as alegrias.*

*À minha irmã (in memoriam) Renata, que apesar de ausente fisicamente, se fez
presente em todo esse percurso. Nada poderia apagar dos meus pensamentos a
suavidade e a doçura da sua presença. Só o conforto divino e o amor de Deus têm
tornado suportável sua separação.*

E ao Lucas, cuja existência me faz sempre mais querer ser melhor.

AGRADEÇO

*[...]E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar
(Gonzaguinha - Caminhos do Coração)*

À Deus pela vida e por iluminar os meus caminhos com a presença de pessoas tão especiais. Por me dar forças para superar os momentos difíceis; coragem para continuar superando as dificuldades e paciência para não me entregar ao desânimo diante das minhas fraquezas.

Aos meus pais, Amador e Rita, que não mediram esforços para que eu alcançasse sempre os meus objetivos. Em seu trabalho diário, quer na chuva quer no sol, as mãos calejadas e as marcas do tempo na pele denunciam o empenho de quem fez o projeto de ter filhos o dom de uma vida. A vocês, muito obrigada!

Ao Rafael, meu esposo, pelo amor. Sua presença ao meu lado tornou mais amena minha caminhada pela vida. Seu incentivo, companheirismo e amor incondicional fizeram com que acreditasse que seria possível sonhar, planejar. Por isso, essa não é minha vitória, é nossa vitória, fruto de um projeto de vida comum, de um amor comum.

À minha irmã (*in memoriam*), Renata, que antecipou sua viagem aos braços do pai, mas que não se apartou de mim; e ao meu sobrinho, Lucas, que me ensina, na dinâmica de suas brincadeiras, o que é ser feliz.

À professora Cármen Agustini, minha amiga-orientadora, que me apoiou durante essa caminhada. Sem suas contribuições, de riquíssima reflexão, este trabalho não seria possível. Obrigada pelos vários momentos de aprendizagem: nas reuniões do grupo, nas aulas, no Estágio de Docência na Graduação I, nas conversas de corredor... na vida. Obrigada pelo carinho e dedicação com que me guiou no desenvolvimento deste trabalho e na minha formação acadêmica. O amor à teorização de Émile Benveniste não teria sido possível sem a sementinha que plantou em mim a partir de suas reflexões.

Aos amigos pelas alegrias, tristezas e vitórias compartilhadas. Em especial, à Isabel Silva Alves Quintino e ao João de Deus Leite cuja amizade que se iniciou no âmbito acadêmico se estendeu para fora dos muros da universidade. À Isabel por (com)partilhar comigo esse momento de angústia, que em sua voz se enunciava de modo tão sereno que acalantava minhas inquietudes. Ao João de Deus, por ser “De Deus”, pela disponibilidade e prontidão em ser amigo.

Aos professores Luiz Carlos Travaglia e Ernesto Sérgio Bertoldo e ao amigo-doutorando João de Deus Leite pelas ricas contribuições quando da qualificação desta dissertação.

Aos professores Luiz Francisco Dias, Marlene Teixeira e Ariel Novodvorski por aceitarem o convite para participar da banca de defesa desta dissertação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro concedido.

Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas como aços espelhados. Ah que medo de começar [...] O que me proponho a contar parece fácil e à mão de todos. Mas a sua elaboração é muito difícil. Pois tenho que tornar nítido o que está quase apagado e que mal vejo.

Clarice Lispector (1995, p. 33)

RESUMO

No presente trabalho, filiamo-nos aos pressupostos teóricos da Linguística da Enunciação de abordagem benvenistiana a fim de analisarmos a relação professor-saber-aluno no ensino de Língua Portuguesa escrita. Analisamos de que modo ocorre essa relação, no espaço escolar, tendo em vista o estabelecimento de um *laço* - conceito que derivamos dos estudos benvenistianos -, no processo de correferenciação. De nossa perspectiva, o estabelecimento de um *laço* entre professor-saber afeta o estabelecimento de um *laço* entre professor-aluno, dado o seu caráter relacional e contingencial. Sendo assim, a despeito de o professor ter um investimento subjetivo e, a partir desse investimento subjetivo, propor uma *intervenção-interferência*, o quadro teórico ao qual nos filiamos reconhece que não há garantias de que o aluno vá “escutar” o que o professor pontuou em sua correção/avaliação e que essa “escuta” ressoe na escrita do aluno de modo a “ajustar-se” àquilo que o professor “intenta” com sua intervenção, isso porque a recepção de um dizer não se dá de modo passivo. A partir disso, aventamos a hipótese de que o estabelecimento desse *laço* poderia constituir o gatilho para a assunção do aluno à apropriação da *língua escrita*, momento em que ele tomaria a *língua escrita* para ele e faria dela algo próprio, de tal modo a produzir uma *escrita* na qual estaria implicado subjetivamente, assumindo a posição de autor. Em decorrência, questionamos: a) no processo de escrit(ur)a em espaço escolar, o aluno faz *laço* como o quê ou com quem? Quais decorrências o estabelecimento do *laço* pode produzir? A *intervenção* do professor resulta em alguma forma de *interferência*? Se sim, como e por que o professor interfere no processo de escrit(ur)a? Para respondermos a essas questões, dividimos nossa análise em dois mo(vi)mentos. No primeiro, analisamos o *laço* em função da relação professor-saber a partir das entrevistas que realizamos com os professores participantes dessa pesquisa, bem como em função do material didático por eles elaborado para trabalhar o conteúdo em estudo no momento de nossa observação: a produção de um texto do gênero crônica. Nesse momento, empreendemos um diálogo entre a teorização de Émile Benveniste, a modalização e a perspectiva enunciativa de Authier-Revuz no que concerne às modalizações autonímicas. No segundo mo(vi)mento, por sua vez, analisamos o *laço* em função da relação professor-aluno, analisando, em diálogo com a perspectiva metodológica da Crítica Genética, os manuscritos escolares elaborados por alunos do 8º ano do ensino fundamental e o modo com os professores *intervêm-interferem* no processo de (re)escrita desses alunos, uma vez que o modo como a *intervenção-interferência* se dá ou é recebida pelo aluno pode produzir (ou não) a assunção daquele que escreve ao lugar de aluno com uma escrita institucionalizada e subjetiva, embora, no espaço escolar, essa relação se mostre (in)tensa.

Palavras-Chaves: Relação professor-saber-aluno; *laço*; enunciação escrita; autoria.

RÉSUMÉ

Dans ce travail, nous utilisons les théories de Benveniste sur la linguistique de l'énonciation afin d'analyser la relation *enseignant - connaissance - élève* dans l'enseignement de l'écriture de la langue portugaise. Nous étudions de quelle façon cette relation se forme dans le cadre scolaire, dans l'optique d'établir un *lien* (concept/coréférence dérivée des études Benvenistiennes). De notre point de vue, la création d'un lien *enseignant - connaissance* affecte l'établissement d'un lien entre *l'enseignant et l'élève*, compte tenu de son caractère relationnel et imprévisible. Ainsi, avec un enseignant ayant un investissement subjectif et qui, à partir de cet investissement subjective, réalise une *intervention – interférence* avec un élève, le cadre théorique auquel nous nous raccordons reconnaît qu'il n'y a aucune garantie que l'étudiant va "écouter" ce que l'enseignant a souligné dans sa correction (ou son évaluation). Cette "écoute" se ressent dans *l'écriture* de l'élève de façon à "capter" ce que l'enseignant "cherche à transmettre" à travers son discours, et ce parce que la réception d'un savoir ne se fait pas de manière passive. D'après l'auteur, à partir de cette analyse nous pouvons émettre l'hypothèse que la mise en place d'un tel *lien* pourrait être le déclencheur (pour l'étudiant) de l'appropriation du langage écrit. Moment où l'élève personnifierait son langage écrit de manière à produire une écriture subjective. Par conséquent, nous sommes demandés : a) Dans de le procédé d'écriture en espace scolaire : avec qui ou avec quoi l'élève établit-il un lieu? b) Quelles conséquences l'établissement d'un *lien* peut-il produire? c) L'intervention d'un enseignant peut-elle interférer? Si oui, comment et pourquoi un enseignant intervient dans le procédé d'écriture? Pour répondre à ces questions, nous avons divisé notre analyse en deux points. Dans un premier temps, nous avons analysé ce *lien* en fonction de la relation *enseignant - connaissance* à partir d'entretiens que nous avons menés avec des professeurs participants à notre recherche, ainsi qu'en fonction du matériel didactique utilisé par ces derniers au moment de notre observation, dans le cadre de la production d'un texte de genre chronique. Nous avons alors comparé la théorie d'Émile Benveniste sur la modalisation, et la perspective énonciative d'Authier-Revuz concernant les modalisations autonymiques. Dans un deuxième temps, nous avons analysé ce *lien* en fonction de la relation *enseignant – élève*. L'analyse a consisté à comparer (ce la même façon que pour une Critique Génétique) les manuels scolaires d'élèves de 3ème année de collège, et la façon dont les enseignants *interviennent – interfèrent* dans le processus de réécriture de ces étudiants. Une fois que l'*intervention – interférence* se produit (ou "est reçue" par l'étudiant), on peut supposer (ou non) que l'étudiant écrira d'une manière institutionnalisée et subjective. Bien que, dans le cadre scolaire, l'établissement d'un tel *lien* est souvent difficile.

Mots-clés: Relation enseignant-connaissance-élève; *lien*; énonciation écrite; auteur.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Questões propostas pelos professores Aline e Augusto para discussão do gênero crônica	107
Figura 2 - Mostra de correção textual-interativa de Aline.....	107
Figura 3 - Mostra de correção textual-interativa de Augusto.....	107
Figura 4 - Apostila sobre crônica compilada por Aline e Augusto	108
Figura 5 - Proposta de escrita trabalhada por Aline e Augusto	109
Figura 6 - Proposta de escrita trabalhada por Aline e Augusto	110
Figura 7 - Proposta de escrita trabalhada por Aline e Augusto	110
Figura 8.....	112
Figura 9 - 1ª versão do manuscrito de A1	112
Figura 10 - Correção de Augusto da 1ª versão do manuscrito de A1.....	114
Figura 11 - Formas utilizadas por Augusto em suas correções	115
Figura 12 - Mostra de correções textuais-interativas do professor Augusto	115
Figura 13 - Comando utilizado por Augusto no mo(vi)mento de (re)escrita	117
Figura 14 - 2ª versão do manuscrito de A1 com a correção de Augusto.....	118
Figura 15.....	122
Figura 16 - 1ª versão do manuscrito de A2	122
Figura 17 - Correção da 1ª versão do manuscrito de A2	124
Figura 18 - 2ª versão do manuscrito de A2 com a correção de Augusto.....	126
Figura 19 - Recorte do material didático sobre o gênero crônica compilado por Aline e Augusto.....	128
Figura 20.....	129
Figura 21 - 1ª versão do manuscrito de A3	130
Figura 22 - Recorte do material didático sobre o gênero crônica compilado por Aline e Augusto.....	131
Figura 23 - Correção da 1ª versão do manuscrito de A3	132
Figura 24 - 2ª versão do manuscrito de A3 com a correção de Augusto.....	134
Figura 25.....	138
Figura 26 - 1ª versão do manuscrito de A1	138
Figura 27 - Correção da 1ª versão do manuscrito de A1	140
Figura 28 - 2ª versão do manuscrito de A1 com a correção de Aline	142
Figura 29.....	145
Figura 30 - 1ª versão do manuscrito de A2	146
Figura 31 - Mostra da disposição gráfica de uma das crônicas de Moacyr Scliar	148
Figura 32 - Correção da 1ª versão do manuscrito de A2	149
Figura 33 - 2ª versão do manuscrito de A2 com a correção de Aline	151
Figura 34.....	153
Figura 35 - 1ª versão do manuscrito de A3	154
Figura 36 - Correção da 1ª versão do manuscrito de A3	157
Figura 37 - 2ª versão do manuscrito de A3 com a correção de Aline	159

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	21
INTRODUÇÃO	25
PERCURSO TEÓRICO	37
1.1 ÉMILE BENVENISTE E A ABORDAGEM ENUNCIATIVA SOB UM OUTRO OLHAR.....	38
REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO DA ESCRITA	65
2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	66
2.2 O ENSINO TRADICIONAL DE ESCRITA.....	66
2.3 O ENSINO DE ESCRITA SOB O PRISMA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: A PROBLEMÁTICA DOS GÊNEROS	68
2.4 O ENSINO DA ESCRITA SOB O PONTO DE VISTA ENUNCIATIVO.....	71
PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DO <i>CORPUS</i>	75
3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	76
3.2 A COLETA DO MATERIAL DE ANÁLISE	77
3.3 A ESCOLA: DA OBSERVAÇÃO DO TRABALHO REALIZADO	79
3.4 MÉTODO DE ANÁLISE	81
3.4.1 A MODALIZAÇÃO E A MODALIZAÇÃO AUTONÍMICA NA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E DOS BILHETES RELATIVOS À CORREÇÃO TEXTUAL-INTERATIVA DOS PROFESSORES.....	83
3.4.2 A CRÍTICA GENÉTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ANÁLISE DOS MANUSCRITOS ESCOLARES.....	87
MO(VI)MENTOS DE ANÁLISE	93
4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	94
4.2 PRIMEIRO MO(VI)MENTO DE ANÁLISE: O <i>LAÇO</i> EM FUNÇÃO DO TRINÔMIO TRANSMISSIBILIDADE-SABER-PROFESSOR	95
4.2.1 A ENTREVISTA COM O PROFESSOR AUGUSTO.....	95
4.2.2 A ENTREVISTA COM A PROFESSORA ALINE	101
4.2.3 O MATERIAL ELABORADO.....	106
4.3 SEGUNDO MO(VI)MENTO DE ANÁLISE: OS MANUSCRITOS ESCOLARES E A RELAÇÃO PROFESSOR-SABER-ALUNO	111
4.3.1 OS MANUSCRITOS ESCOLARES DE TRÊS ALUNOS SOB O OLHAR DE AUGUSTO	111
4.3.1.1 OS MANUSCRITOS DE A1	112
4.3.1.2 OS MANUSCRITOS DE A2	122
4.3.1.3 OS MANUSCRITOS DE A3	129
4.3.1.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS MANUSCRITOS DE TRÊS ALUNOS SOB O OLHAR DE AUGUSTO	137

4.3.2	OS MANUSCRITOS ESCOLARES DE TRÊS ALUNOS SOB O OLHAR DE ALINE	137
4.3.2.1	OS MANUSCRITOS DE A1	138
4.3.2.2	OS MANUSCRITOS DE A2	145
4.3.2.3	OS MANUSCRITOS DE A3	153
4.3.2.4	CONSIDERAÇÕES SOBRE OS MANUSCRITOS DE TRÊS ALUNOS SOB O OLHAR DE ALINE.....	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS		163
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		169
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....		175
ANEXOS		179
ANEXO I: PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA COM SERES HUMANOS		180
ANEXO II: ENTREVISTA COMPLETA – PROFESSOR AUGUSTO		183
ANEXO III: ENTREVISTA COMPLETA – PROFESSORA ALINE.....		190
ANEXO IV: MATERIAL COMPILADO PELOS PROFESSORES.....		195

APRESENTAÇÃO

Pimentas são frutinhas coloridas que têm poder para provocar incêndios na boca. Pois há ideias que se assemelham às pimentas: elas podem provocar incêndios nos pensamentos. [...] Mas, para provocar um incêndio, não é preciso fogo. Basta uma única brasa. Um único pensamento-pimenta...

Rubem Alves (2012, p. 9)

Há alguns meses, por entre os livros de uma livraria, pelos quais folheava afoita em busca de referências, de novidades, deparei-me com um exemplar que me chamou a atenção: em meio a livros de cunho literário, a imagem de duas pimentas na capa de um, contrastando com o branco no fundo, levou-me a pegá-lo. Na capa, o título “Pimentas: para provocar um incêndio não é preciso fogo” do autor Rubem Alves. Intriguei-me com o título. Tratava-se de uma coletânea de crônicas, gênero extremamente curto que resguarda em suas poucas linhas a complexidade austera de reflexões cotidianas. Só pelo autor valeria muito a pena comprá-lo e assim o fiz. Por entre os textos, de riqueza singular, e em meio ao barulhento aeroporto de Congonhas, voltando para casa após alguns dias de curso, com o incômodo próprio devido à proximidade de ‘fechamento’ desta dissertação, encontrei na obra supracitada inspiração para tracejar essas linhas de apresentação.

Nessa obra, Rubem Alves remetendo poeticamente ao haicai de Basho, qual seja: “*uma pimenta – colocando-lhe asas, uma libélula*”, dá a conhecer o seu pensamento-pimenta. Nesta dissertação, intento também apresentar o meu pensamento-pimenta, que é decorrente não do que tenho, mas do que me falta. Esse pensamento surgiu em minha prática docente, no incômodo sempre produtivo de pensar a relação professor-saber-aluno no ensino de escrita e as decorrências “inusitadas” das *intervenções-interferências* abordadas.

Lendo as crônicas de Rubem Alves, lembrei-me, com exatidão, a primeira vez em que, diante de uma turma de 7º ano, com aproximadamente 30 alunos, dispus-me a ‘ensinar’ a redigir uma crônica. Quão árdua foi a tarefa para mim, recém-formada, de colocar-me na posição daquele que se diz capaz de fazer tamanha empreitada; quão árduo foi para os alunos tentar se aventurar na escrita de gênero tão fluído e complexo. Ao final dessa primeira empreitada, senti-me frustrada pelos (des)caminhos que optei por seguir. Mal me recompus da frustração anteriormente aludida e, em outra instituição, meses depois, essa mesma tarefa foi requerida a mim: teria que ensinar alunos do 2º ano do Ensino Médio a escreverem crônicas que iriam compor um livro. Ora, o problema me perseguia. Pensava: por que o aluno tem que escrever uma crônica? As *intervenções-interferências* que efetuava, tentando objetivar tal ensino com base nas propostas didáticas dos livros didáticos, eram respondidas pelos alunos de modos tão distintos daquilo que supunha possível que realmente me encontrava em um labirinto sem saída: o que fazer?

Hoje, anos depois, com esta dissertação, tento dar respostas a algumas das minhas inquietações, à brasa que surgiu na minha prática docente e que hoje provoca incêndios nos meus pensamentos. As quatro asas de minha libélula, de meu pensamento-pimenta – a Teoria de Émile Benveniste, a relação professor-saber-aluno, a metodologia proposta pela Crítica

Genética e a escrita – me impulsionaram nesse trajeto de pesquisa, no desenvolvimento dessa ideia que não é fogo, é brasa, mas que provocou em mim esse incêndio que ora apresento a vocês. Pimentas que ofereço a vocês para saborear... folhear...

INTRODUÇÃO

Nous vivons dans la civilisation du livre, du livre lu, du livre écrit, de l'écriture et de la lecture. Notre pensée est constamment, à quelque niveau que ce soit, informée d'écriture. [...] Cette condition où nous sommes à l'égard de l'écriture masque à nos yeux la plus grande difficulté du problème, une difficulté qui tient bien moins à la matière qu'à la manière dont instinctivement nous l'envisageons; c'est que, sans un effort d'imagination dont bien peu sont capables, nous ne sommes plus guère en mesure de nous arracher à notre expérience séculaire pour repenser à neuf, dans leur relation primordiale, la langue et l'écriture¹.

Émile Benveniste

[3 de fevereiro de 1969 – Dernières Leçons (2012, p. 91)]

¹ “Vivemos na civilização do livro, do livro lido, do livro escrito, da escrita e da leitura. Nosso pensamento é constantemente, em qualquer nível que seja, informado de escrita. [...] Esta condição em que estamos com respeito à escrita mascara aos nossos olhos a maior dificuldade do problema, uma dificuldade que é bem menos para a matéria que para a maneira que intuitivamente consideramos; é que, sem um esforço de imaginação que poucos são capazes, nos somos pouco capazes de nos separarmos de nossa experiência secular para repensar novamente, em suas relações primordiais, a língua e a escrita” – tradução nossa.

A escolha da epígrafe que encabeça esta dissertação não se deu de forma gratuita, não somente levando em consideração o autor, que nos é fundamental neste trabalho, mas principalmente pela problemática apresentada, a relação primordial entre língua e escrita. Vivemos em uma sociedade grafocêntrica, isto é, marcada histórico-culturalmente pela escrita, que adquiriu, ao longo dos anos, grande prestígio social. Tanto é assim que, séculos após seu surgimento, foi delegada à escola a tarefa de ensinar a escrever, esse que é um dos pilares básicos para o exercício da cidadania, para a participação e a intervenção do indivíduo na vida social (BRASIL, 1998, p. 27). Nesse sentido, o ensino de escrita está intimamente relacionado com o ensino fomentado na escola, configurando-se como objeto de saber reconhecidamente escolar.

Contudo, o aluno, ao ingressar na escola, já domina a língua que herdou das gerações anteriores (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 85-87), isso porque “o homem não nasce na natureza; nasce na cultura” (BENVENISTE, 2006 [1968], p. 23). Nesse sentido, o papel da escola consiste em proporcionar ao aluno uma relação outra com essa língua, dado que o aluno, exceto em certas condições especiais, já é falante. Isto é, intenta-se que o aluno domine, minimamente, a língua formal, que é tida como “de prestígio” pela sociedade. Essa língua formal engloba o ensino da escrita formal, institucional², sendo o professor o responsável por ensinar o aluno a escrevê-la. Esses dois participantes do espaço escolar, aluno e professor, são os (inter)locutores³ privilegiados desse processo. Posto isso, nosso interesse neste trabalho consiste em analisar a relação professor-aluno no ensino da Língua Portuguesa escrita, a partir dos vestígios que essa relação deixa, seja nas aulas sobre escrita, seja nas propostas de produção textual, seja nas correções e sugestões de trabalho sobre o texto do aluno que o professor realiza.

A complexidade da relação professor-aluno no jogo enunciativo de sala de aula em prol da transmissibilidade⁴ de um saber chama-nos a atenção, dado que não se configura

² A escola, enquanto espaço institucional, prima pela produção escrita do aluno que seja institucionalizada, isto é, adequada aos moldes reconhecidamente sociais. Por isso, falar em escrita institucionalizada é falar em efeito de homogeneização, que é produzido a partir de um efeito de encaixe com a realidade social.

³ Tendo em vista a perspectiva teórica benvenistiana, optamos por grafar tal termo desse modo devido à complementaridade da polaridade locutor-interlocutor, já que se trata de uma polaridade “muito singular em si mesma, e que apresenta um tipo de oposição do qual não se encontra o equivalente em lugar nenhum, fora da linguagem. Essa polaridade não significa igualdade nem simetria: ego tem sempre uma posição de transcendência quanto a tu; apesar disso, nenhum dos dois termos se concebe sem o outro; são complementares, mas segundo uma oposição “interior/exterior”, e ao mesmo tempo são reversíveis. Procure-se um paralelo para isso; não se encontrará nenhum. Única é a condição do homem na linguagem” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 286-287).

⁴ Por transmissibilidade compreendemos a possibilidade de que algo que é enunciado seja compreendido minimamente pelo (inter)locutor, e vice-versa. Isto é, algo é enunciado por um locutor chega a um interlocutor, mas não há garantias do que é compreendido, isso porque “por ser um efeito pragmático, a comunicação pode

meramente como uma relação de justaposição ou de simetria, uma vez que o saber não é transmitido total e homogeneamente. Algo ocorre nesse processo que coloca em xeque a possibilidade de *troca* de um para um, isto é, completa. Tanto é assim que o professor, em sua prática docente, lança mão de processos avaliativos para aferir em que medida essa transmissibilidade está ou não ocorrendo e como ela está acontecendo ou não. Os resultados dessas avaliações constataam a admirável relatividade com que essa transmissibilidade ocorre. Com efeito, pensamos a transmissibilidade como um processo contingente, descontínuo e relacional, cujo gatilho parece residir no alçamento do professor (pelo aluno) a um lugar de suposto saber. Algo do que o professor diz precisa tocar o aluno e, assim sendo, instaurar o jogo e a possibilidade de *troca*. No entanto, não é possível saber/discernir o que pode empreender esse toque/alçamento, ele é da ordem do não-saber.

Em termos de ensino, o professor, a despeito desse não-saber, em geral, propõe ações pedagógicas para tentar fazer com que os alunos aprendam determinado conteúdo, ou seja, para que a transmissibilidade minimamente se dê. Ao fazê-lo, o professor *intervém* no processo de ensino, dado que orienta de determinada forma sua explanação, bem como seleciona o material, os aspectos que são abordados e o modo como os aborda, haja vista, por exemplo, o que o professor enfatiza em sua aula. Sendo assim, por *intervenção* compreendemos as práticas pedagógicas adotadas pelos professores a fim de ensinar determinado conteúdo. Já por *interferência* entendemos toda e qualquer manifestação pontual do professor sobre o texto do aluno. No processo de ensino, se o professor *intervém*, ele *interfere* de algum modo, mesmo que seja uma *não-interferência*, que também é um modo de resposta à *intervenção* realizada. Por isso, consideramos relevante grafar a expressão *intervenção-interferência* com hífen porque julgamos que *intervir* e *interferir* não estão para a ordem da exclusão um do outro; ao contrário, um implica o outro, sendo que juntos passam a formar um sintagma que marca, ao mesmo tempo, uma diferença e uma correlação entre eles.

A relação professor-saber-aluno, por conseguinte, mostra-se de suma importância para o ensino e a aprendizagem, já que é nessa e por essa relação que a transmissibilidade pode tornar-se possível, ou seja, pode efetivar-se. Levando em conta essa consideração, torna-se relevante e produtivo embasar nossa pesquisa nas reflexões teóricas de Émile Benveniste, uma vez que ele foi um estudioso do funcionamento da linguagem cujo trabalho enfatiza a

ser compreendida como transmissibilidade, o que coloca em relevo o fato de que algo chega na comunicação, mas sem garantia do que chega, porque a recepção não é passiva, já que quem recebe é sujeito de linguagem” (AGUSTINI, 2012, p. 149).

relação entre os (inter)locutores. Portanto, é sob o prisma teórico de Émile Benveniste que elaboramos este trabalho.

Esse estudioso, que teorizou fortemente acerca do funcionamento da linguagem, deixou um legado inacabado, e, por isso mesmo, rico, fértil de possibilidades e caminhos a desbravar. Sua escrita, de aparente simplicidade, guarda em suas linhas a atualidade da elaboração de um precursor inigualável nos estudos linguísticos. Como poucos, Benveniste exerceu com primazia a arte de questionar as evidências e deixou para a posteridade a possibilidade de prolongar seu olhar acerca dos aspectos subjetivos constitutivos da linguagem. No trabalho em tela, privilegiamos a leitura de alguns textos produzidos por Benveniste, estabelecendo referências cruzadas, a fim de reconstruir, em certa medida, alguns de seus pressupostos teóricos, em especial, aqueles que nos permitem melhor compreender a presença do homem na língua e na linguagem. Ademais, por preconizar que a realidade da linguagem é inconsciente, bem como por priorizar o ponto de vista semântico, tal teorização constitui um terreno fértil para se (re)pensar a relação estabelecida entre professores e alunos no espaço de sala de aula.

Além disso, a teorização de Émile Benveniste nos permite empreender diálogos com outros campos do saber, os quais contribuem sobremaneira para as nossas análises. Entre esses, mobilizamos os estudos de Jacqueline Authier-Revuz (1998 e 2004) no que concerne às *modalizações autonímicas* e os pressupostos metodológicos da Crítica Genética. Com relação aos estudos de Authier-Revuz, recorreremos às ponderações da autora acerca da ocorrência de *modalizações autonímicas* e os efeitos de sentido que elas (de)flagram no fio do dizer. Tais ponderações se mostram produtivas para analisarmos a ocorrência de *modalizações autonímicas* nas entrevistas que realizamos com os professores participantes desta pesquisa, a fim de melhor compreendermos a relação que esses estabelecem com o saber em jogo nesse momento da pesquisa. Já com relação à Crítica Genética, dialogamos, particularmente, com a metodologia adotada para compreender o processo de escrit(ur)a de manuscritos, no nosso caso, escolares, a partir das rasuras⁵ oriundas desse processo, se constituindo enquanto procedimento profícuo para analisarmos as versões que compõem os manuscritos escolares.

Em vista dessas considerações, intentamos analisar o modo como se dá a *intervenção-interferência* do professor no processo de (re)escrita do aluno e como o aluno se relaciona com essa *intervenção-interferência* do professor sobre o seu texto. Esse nosso interesse se dá

⁵ A rasura indica que o *scriptor*, em algum momento do processo de escritura, interrompeu o percurso para voltar-se sobre o *escrito* para marcar, anotar, substituir, deslocar, acrescentar, escrever de outro modo algo que estava efetivamente escrito. [...] Esse retorno é índice da relação entre sujeito, língua e sentido. (CALIL, 2008a, p. 50. Grifos do autor).

porque, geralmente, no espaço escolar, as tradicionais *intervenções-interferências* do professor de Língua Portuguesa no texto escrito produzido pelos alunos se limitam, quase sempre, a correções relativas a aspectos gramaticais⁶. Essa mediação, via de regra, preza pelo “aprimoramento” do texto e pela “qualidade”⁷ do que é escrito a partir de regras prescritivas e de modelos artificiais e pré-fixados. No entanto, a relação do aluno com o que por ele foi produzido é produto de um processo de subjetivação⁸ que, mediante essa *intervenção-interferência*⁹ do professor, pode ser afetado, uma vez que há propensão à homogeneização do que é produzido via a prática de (re)escrita. De toda sorte, mesmo que a *intervenção-interferência* adotada pelo professor focalize a homogeneidade e a regularidade do dizer em prol de um conteúdo apre(e)ndido, o aluno, ao se implicar subjetivamente¹⁰, (se) (d)enuncia ao dizer, isto é, produz algo que lhe é próprio. Sendo assim, considerarmos a escrita enquanto ato enunciativo e subjetivo possibilita deslocá-la dessa visada que prima pela forma e pela pura representação e assumi-la como espaço de subjetivação no qual o aluno diz de si e de sua relação com a língua e com o conhecimento.

Cumpramos ressaltar que, para a realização de nosso trabalho, estabelecemos, a partir dos estudos de Émile Benveniste, uma diferenciação entre o que seja *endereçamento* e *laço*¹¹. Esses conceitos contribuíram para o nosso entendimento do modo como se constitui a relação professor-saber-aluno em jogo nesse momento da pesquisa. Por *endereçamento* compreendemos a relação dialógica fundante em Benveniste, na qual, ao mobilizar a língua, o locutor implanta o *outro* diante de si, mesmo que ele seja virtual, ou seja, há uma projeção da alocação constitutiva do funcionamento da língua. Diferentemente da alocação propriamente dita, que se refere ao ato a partir do qual um falante se dirige a outro, a noção de *endereçamento*, além de projetar os participantes dessa alocação, via representação, circunscreve a possibilidade de essa projeção não se efetivar de modo a converter a língua em discurso em prol de uma *troca* no ato de linguagem que o produz.

⁶ É válido ressaltar que não nos posicionamos de forma contrária a esse tipo de *intervenção-interferência*, porque ela é necessária. O que aqui queremos ressaltar é a necessidade de, para além dos aspectos ortográficos e gramaticais, os professores considerarem também a textualidade do que é produzido pelos alunos.

⁷ As aspas se fazem necessárias devido à valoração do termo empregado.

⁸ Por processo de subjetivação compreendemos a capacidade do locutor se propor como “sujeito” (Cf. BENVENISTE, 2005 [1958], p. 286) implicando o outro em seu discurso. Basicamente, é o processo de constituir-se como sujeito na e pela linguagem a partir da passagem de locutor a sujeito.

⁹ Destacamos que, no contexto citado, o modo de *intervenção-interferência* do professor, que visa apenas ao “bem escrever” na norma culta, pode minimizar ou obstaculizar, em certo sentido, a assunção do aluno a uma escrita institucionalizada e, ao mesmo tempo, subjetiva.

¹⁰ De nossa perspectiva, é constitutivo da enunciação o acirramento da relação discursiva entre (inter)locutor. Para que isso se dê, ambos devem de engajar de modo a produzir uma *troca*. Quando isso ocorre, há implicação subjetiva.

¹¹ Dois conceitos que derivamos das teorizações de Émile Benveniste.

Já por *laço* compreendemos a relação dialógica na qual o *eu*, ao se *endereçar* a um *tu*, apropria-se¹² da língua e faz dela algo próprio, ou seja, implica-se subjetivamente de modo a produzir uma *troca*¹³, premissa básica da enunciação. Quando isso ocorre, há a produção do efeito pragmático de comunicação, dado que há o estabelecimento de um processo de correferenciação entre (inter)locutor. Sendo assim, quando há *laço* se está na *instância do discurso*. Contudo, a instauração desse *laço*, conforme procuramos delinear neste trabalho, é relacional e contingencial, dado que depende da *posição* ocupada pelos envolvidos nesse processo para aferir se houve *troca* ou não. Por conseguinte, qualquer manejo¹⁴ da língua prevê alocação e *endereçamento*, contudo nem todo manejo possibilita o estabelecimento de *troca* entre os (inter)locutores, isto é, de enunciação.

Para tornar mais clara essa distinção entre *endereçamento* e *laço* exemplificamos. Quando, no espaço de sala de aula, o professor solicita que o aluno realize uma determinada atividade escrita algumas situações podem ocorrer. Simulemos uma: dadas as propostas político-pedagógicas presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, um dos gêneros que o aluno deve produzir, no ensino fundamental, é a crônica. Para ensiná-la, o professor lança mão de uma série de procedimentos didáticos. Após o esperado ‘reconhecimento’ do aluno acerca das características desse gênero, o professor solicita que o aluno escreva uma crônica. A partir dessa solicitação, o aluno pode: a) se recusar a fazer a atividade, deixando-a em branco. Nesse caso, o aluno nem sequer se *endereça* ao professor, já que se recusa a responder ou fazer uma atividade proposta, furtando-se a participar do processo, em alguma medida, por não enxergar na aula e no professor algo que lhe toque, que lhe faça sentido, que ele sinta como importante e, por isso, o *laço* se rarefaz, podendo, inclusive, não se estabelecer; b) fazer a atividade, se *endereçando* ao professor, só que nesse endereçamento produz algo que não era o esperado, por exemplo, um verbete. Nesse caso, o aluno não converte a língua em

¹² Explanamos, de modo mais pormenorizado, em que medida Émile Benveniste utiliza esse termo no Percorso Teórico deste trabalho (Cf. página 44).

¹³ Tratamos, mais detidamente, em que medida compreendemos esse conceito também no capítulo intitulado Percorso Teórico (Cf. página 52).

¹⁴ É válido ponderar que essa noção foi em vários momentos empregada por Émile Benveniste em sua teorização, vejamos um exemplo: “Mais la possibilité de la pensée est liée à la faculté de langage, car la langue est une structure informée de signification, et penser, c’est *manier* les signes de la langue” (BENVENISTE, 1969, p. 74. Grifo nosso). Tradução: “a possibilidade do pensamento está ligada à faculdade de linguagem, visto que a língua é uma estrutura informada de significação e pensar é *manejar* os signos da língua” (2005 [1958], p. 80). De nossa perspectiva, “manier” no quadro dos estudos enunciativos de Émile Benveniste não guarda qualquer relação com o sentido de manusear/instrumentalizar objetos, ao contrário, consideramos que Benveniste emprega essa noção vinculando-a diretamente às relações associativas necessárias ao processo de semantização da língua, isto é, da conversão da língua em discurso, relações essas que são determinadas pela língua e possuem por critério o falante (Cf. SAUSSURE 2006 [1916], p. 145-147).

discurso em prol do estabelecimento de uma *troca*¹⁵, já que desconsidera a demanda de seu interlocutor, o professor; c) fazer a atividade, se *endereçando* ao professor, implicando-se subjetivamente no manejo da língua, de modo a estabelecer uma *troca*. Nesse caso, há o estabelecimento do *laço* entre professor e aluno.

Tendo em vista essa distinção, objetivamos problematizar as possíveis implicações (ou não) no estabelecimento do *laço* entre o aluno e o professor e vice-versa, uma vez que o modo como a *intervenção-interferência* se dá ou é recebida pelo aluno pode produzir (ou não) a assunção¹⁶ daquele que escreve ao lugar de aluno com uma escrita institucionalizada e subjetiva¹⁷, embora, no espaço escolar, essa relação se mostre (in)tensa. Nesse sentido, a despeito de o professor ter um investimento subjetivo¹⁸ e, a partir desse investimento subjetivo, propor uma *intervenção-interferência*, o quadro teórico ao qual nos filiamos reconhece que não há garantias de que o aluno vá “escutar”¹⁹ o que o professor pontuou em sua correção/avaliação e que essa “escuta” ressoe em seu dizer de modo a “ajustar-se” àquilo que o professor “intenta”²⁰ com sua *intervenção-interferência*, isso porque “a recepção não é passiva, já que quem recebe é sujeito de linguagem” (AGUSTINI, 2012, p. 149). Dado isso, partimos da hipótese de que o estabelecimento desse *laço* poderia constituir o gatilho para a assunção do aluno à apropriação da *língua escrita*, momento em que ele tomaria a *língua escrita* para ele e faria dela algo próprio, de tal modo a produzir uma *escrita* na qual estaria implicado subjetivamente, assumindo a posição de autor do seu texto.

¹⁵ É importante salientar que no caso acima exemplificado o aluno converte a língua em discurso, dado que a atualiza, mas não no sentido de estabelecer uma *troca* com o (inter)locutor implicado nessa situação enunciativa.

¹⁶ É válido salientar que utilizamos esse termo não no sentido comum, mas relacionando-o diretamente com os apontamentos teóricos de Émile Benveniste. Segundo esse autor, o locutor, ao apropriar-se da língua, assume uma posição frente ao discurso proferido. Sendo assim, falar em assunção a uma escrita institucionalizada e subjetiva significa assumir a posição de escrevente, o que não significa controle e nem que está dado para todos; essa posição não é *a priori*. Isto é, não se trata meramente de uma posição social, assumir-se enquanto aluno, mas uma assunção que permite ao aluno se marcar naquilo que diz ao se escrever.

¹⁷ Assim como pontuamos na nota de rodapé 2 deste trabalho, a escola, enquanto espaço institucional, prima pelo ensino da escrita com vistas à homogeneização devido à didatização a qual é submetido. Contudo, ao mesmo tempo, solicita-se que o aluno seja criativo, aspecto relacionado à subjetividade. Tal contradição foi tratada recentemente por Agustini e Borges (Cf. AGUSTINI; BORGES, 2014a, p. 214).

¹⁸ Entre outros termos, assumir uma posição de modo a sustentar uma relação com o saber em sala de aula e com o aluno.

¹⁹ Empregamos esse termo no sentido que Calil (2008b, p. 14) postula, a saber: “temos entendido essa noção como produtora do retorno do sujeito, sempre de uma posição imaginária, sobre aquilo que lhe causa estranhamento. Isso nos permite assumir que o professor, da posição que ocupa, pode “escutar” problemas no texto em função daquilo que se elege como “valor de verdade””.

²⁰ Émile Benveniste (2006 [1967], p. 233-234) fala sobre “une signification de l’intenté”. Conforme Teixeira e Mello (2013, p. 12), a versão portuguesa traduziu tal expressão como “significação intencionada”, embora a tradução “significação do intentado” se adegue melhor ao bojo teórico de Benveniste, dado o efeito pragmático da comunicação no qual o locutor age sobre o interlocutor de modo “a instaurar uma nova realidade”. (Cf. MELLO, 2012, p. 15).

Para estabelecermos nossa hipótese, a leitura da recente publicação da obra *Dernières Leçons* (2012) de Émile Benveniste foi fundamental. Essa trouxe, para os estudiosos da linguagem, contribuições significativas, embora inacabadas. Em seus últimos cursos, entre outros aspectos de extrema relevância, Benveniste, ao teorizar acerca da relação entre língua e escrita, estabeleceu uma diferenciação entre *língua escrita* e *escrita*, correlacionando esses termos diretamente com os dois modos de significância da língua, a saber: semiótico e semântico. Segundo esse autor, *língua escrita* compreende a língua em sua forma escrita, isto é, está diretamente relacionada com a representação gráfica da língua, com o semiótico. Já por *escrita* entende a *escrita* de um *locutor-scriptor*, dado o modo como mobiliza/atualiza a *língua escrita*, sendo assim, é investida de significação, por isso relaciona-se com o modo semântico. Do nosso ponto de vista, consoante com Benveniste, escrever exige um alto grau de abstração, já que escrita e realidade comportam naturezas distintas. Sendo assim, a passagem da pura representação da *língua escrita* para a *escrita* na qual o sujeito diz de si trata-se de um processo não cumulativo, descontínuo, relacional e extremamente complexo.

Em decorrência desses apontamentos, consideramos ser possível ponderar acerca da instauração de mo(vi)mentos de autoria no espaço escolar. Diferentemente das elaborações de outros estudiosos, que tomam a perspectiva da autoria pela visada discursiva, aqui pretendemos fazê-la a partir das elaborações teóricas de Benveniste. Em consonância com o que até aqui foi exposto, o *locutor-scriptor*, ao apropriar-se da *língua escrita* de modo a produzir uma *escrita*, fazendo dela algo próprio, dada a sua experiência de linguagem, (se) (d)enuncia e assume a posição de autor, não somente uma posição social, mas também uma posição na qual a subjetividade intervém funcionando como gatilho para o funcionamento da autoria. Sendo assim, ser autor, nessa perspectiva, não é produzir algo excêntrico, mas algo próprio, que diz de si, tendo em vista a experiência de linguagem de cada um; é também conseguir manejar²¹ o social e o subjetivo da linguagem na produção de uma relação discursiva em consonância com a realidade social.

Diante do exposto, objetivamos analisar possíveis implicações subjetivas que se constituem a partir da relação professor-saber-aluno no espaço escolar, por exemplo, quando o aluno antecipa, via discurso pedagógico, a possível *intervenção-interferência* do professor; quando o *laço* entre professor e aluno não se estabelece; quando o *laço* entre professor e aluno se estabelece; entre outras possibilidades e o que pode decorrer dessas possibilidades. Para tanto, empreendemos um olhar sobre o processo de (re)escrita de manuscritos escolares, tendo

²¹ Sobre essa noção, confira a nota de rodapé 14, página 30.

em vista a *intervenção-interferência* (ou não) que o professor pode empreender no texto do aluno, assim como a incidência (ou não) no aluno da *intervenção-interferência* do professor nesse processo, ou seja, como o aluno lida com essa *intervenção-interferência* do professor em seu texto em seu processo de aprendizagem da escrita.

É válido destacar que nosso interesse reside em analisar a relação professor-saber-aluno, por isso não é possível elegermos uma categoria linguística específica para a análise. Focamos, nas análises, algumas operações como a modalização e a *modalização autonímica*, assim como as rasuras e as categorias linguísticas que se mostraram relevantes para a compreensão e a explicitação do modo como essa relação professor-saber-aluno está se construindo. Dado isso, iremos: a) compreender e explicitar, por meio das análises das entrevistas, como a relação professor-saber se instituiu nesse momento da pesquisa; b) compreender como a relação professor-saber-aluno se marca pelas rasuras presentes nos manuscritos escolares produzidos pelos alunos; c) verificar o que as rasuras podem (re)velar de aspectos subjetivos no processo de transmissibilidade entre professor-saber-aluno; d) explicitar e compreender os possíveis efeitos que os apontamentos realizados pelo professor tiveram na assunção (ou não) do aluno à *escrita*.

Para alcançarmos esses objetivos, haja vista que uma das formas possíveis de analisarmos a implicação subjetiva do professor na transmissibilidade do saber em jogo é por meio da análise das *intervenções-interferências* adotadas, recorreremos aos estudos de Maria Teresa Serafini (1998) e de Eliana Ruiz (1998) a fim de compreendermos os tipos de correção adotados pelos professores. Serafini (1998), quando das considerações acerca dos processos corretivos, pontua que os professores podem se valer das correções: indicativa, resolutive e classificatória. De acordo com a autora, a primeira, a correção indicativa, refere-se às marcações que o professor faz, junto à margem do texto do aluno, indicando alguma palavra, frase ou período, de tal modo que o aluno compreenda que, naquele lugar, há algo que precisa ser revisto. A segunda, a correção resolutive, refere-se à inscrição do professor no texto do aluno de tal modo a corrigir palavras, frases ou períodos inteiros, ficando a cargo do professor a solução dos problemas e a cargo do aluno “passar o texto a limpo” na posterior reescrita. Por sua vez, a terceira, a correção classificatória, consiste na indicação do professor dos problemas textuais a partir de um reagrupamento e/ou catalogação dos erros por meio de uma classificação preestabelecida; essa para a autora se trata de uma identificação não-ambígua. Sobre essas correções, Serafini (1998) afirma que

nas correções indicativa e resolutivas prevalece uma atitude descritiva, enquanto nas correções do tipo classificatório prevalece uma atitude operativa. No primeiro caso, trata-se o erro de fora, descrevendo-o ou revolvendo-o; no segundo identifica-se o porquê do erro, especificando a operação que o aluno errou. As correções “operativas” são aquelas que mais ajudam o aluno a melhorar, porque é muito mais útil fazê-lo ver como se constrói um produto que mostrá-lo já acabado, sem evidenciar seu processo de geração (SERAFINI, 1998, p. 115).

Eliana Ruiz (1998), por sua vez, em sua tese de doutoramento, amplia as considerações acerca dos tipos de correção propostos por Serafini (1998). Segundo ela, a partir do material analisado, a correção indicativa não se limita a marcas junto à margem do texto, como propôs Serafini, mas se estende a marcas no corpo do texto, a partir das quais o professor aponta, sinaliza algum problema na produção do aluno. Já com relação à correção resolutiva, Ruiz (1998) pondera que o professor reformula o texto pelo aluno a partir das quatro operações linguísticas propostas pela Crítica Genética, quais sejam: substituição, adição, supressão e deslocamento. A correção classificatória, respectivamente, que se apresenta por meio da indicativa, ocorre a partir de um código de correção que varia entre os professores, trata-se de símbolos de conhecimento comum entre professor e alunos por meio dos quais se classifica objetivamente os erros e os problemas textuais. Contudo, conforme a autora, contrariamente à Serafini, a correção classificatória é um tipo de correção limitado e ambíguo. Além dessas três categorias mais gerais de correção, Ruiz inclui mais uma categoria, localizada em seu material de análise e não tipologizada por Serafini: a correção textual-interativa. Segundo Ruiz, o professor utiliza esse tipo de correção, em geral, quando os três tipos anteriormente apresentados não se mostram satisfatórios. De acordo com a autora,

trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (no espaço que aqui apelidei de “pós-texto”). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas (algumas até com invocação e fecho). Esses “bilhetes”, em geral, têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor (RUIZ, 1998, p. 67).

Dessa forma, analisamos a implicação subjetiva dos professores com relação aos alunos e ao saber por meio das formas de correção anteriormente aludidas, no que se refere, em especial, às considerações de Ruiz (1998). Essas são empreendidas pelos professores nos textos produzidos pelos alunos no espaço escolar. Esses textos foram produzidos

especificamente em aulas de Redação, cumprindo uma demanda da instituição apresentada aos alunos pelo professor. Por isso, esses textos de diversos gêneros serão denominados, conforme postula Calil (2008a), de manuscritos escolares. Segundo ele, “o manuscrito escolar é o produto de um processo escritural que tem a instituição escola como pano de fundo, como referência, como um cenário que contextualiza e situa o ato de escrever” (CALIL, 2008a, p. 25). Ressaltamos, ainda, que o material selecionado inclui as diferentes versões²² produzidas pelos alunos até a elaboração do texto elegido como final. Nessas versões, atentamo-nos, assim, para o mo(vi)mento de trabalho elaborador do aluno. Trabalho esse que se marca no processo de escrita por meio de rasuras, mudanças e deslocamentos de fragmentos textuais.

Na esteira dessas considerações e dada a heterogeneidade da constituição de nosso *corpus*, dividimos nossa análise em dois mo(vi)mentos. No primeiro, tendo em vista alguns recortes das entrevistas que realizamos com os professores participantes dessa pesquisa, bem como do material por eles elaborado, analisamos o *laço* em função da relação professor-saber, nesse momento, instituída e o que ela pode produzir de efeitos nos modos de *intervenção-interferência* posteriormente adotados. No segundo mo(vi)mento de análise, por sua vez, a implicação subjetiva na relação professor-aluno será analisada nos manuscritos escolares considerando as rasuras que se deixam (de)flagrar textualmente de uma versão para a outra. Nesse sentido, contemplamos, nesse segundo mo(vi)mento, a análise dos manuscritos escolares produzidos por seis alunos do 8º ano do ensino fundamental de três turmas de uma escola pública no município de Uberlândia-MG, os quais foram selecionados em função do trabalho de *intervenção-interferência* executado pelos dois professores participantes da pesquisa. Nesses manuscritos, interessa-nos analisar as implicações subjetivas na relação professor-saber-aluno, particularmente, aquelas que se deixam (de)flagrar por meio das várias rasuras.

A partir disso, decorrem perguntas interessantes a serem trabalhadas nessa pesquisa, quais sejam: No processo de escrit(ur)a em espaço escolar, o aluno faz *laço* como o que ou com quem? Quais decorrências o estabelecimento do *laço* pode produzir? A *intervenção* do professor resulta em alguma forma de *interferência*? Se sim, como e por que o professor interfere no processo de escrit(ur)a?

Para problematizarmos essas questões, dividimos esta dissertação em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, apresentamos nossa

²² As versões compreendem as “etapas do processo de escritura. Desse modo, a escrita de uma história ou de um poema poderia ter uma, duas ou várias versões até se definir o momento em que se chegaria à “versão final”” (CALIL, 2008a, p. 35).

fundamentação teórica, na qual discorremos em que medida os estudos benvenistianos propiciam meios de refletir acerca da relação professor-saber-aluno. No segundo capítulo, empreendemos algumas reflexões teóricas sobre a prática de ensino da escrita sob o ponto de vista enunciativo. Posteriormente, no terceiro capítulo, explicitamos os procedimentos metodológicos a partir dos quais analisamos e constituímos nosso *corpus* de análise. Por fim, no quarto capítulo, esboçamos alguns mo(vi)mentos de análise.

PERCURSO TEÓRICO:

ÉMILE BENVENISTE E A ENUNCIÇÃO ESCRITA

chez Benveniste, l'art de penser, c'est abord l'art du probleme

Gérard Dessons (2006, p. 10)

1.1 ÉMILE BENVENISTE E A ABORDAGEM ENUNCIATIVA SOB UM OUTRO OLHAR

Émile Benveniste (1902-1976)²³ foi, sem sombra de dúvida, um dos grandes estudiosos do século XX, para Kristeva (BENVENISTE, 2012, p. 16), “um homem que fez da linguagem o caminho de uma vida”. Com uma escrita aparentemente simples, mas que resguarda uma complexidade austera, Benveniste publicou, ao longo de sua trajetória de pesquisa, inúmeros artigos e dezenas de livros, construiu assim um percurso teórico, ainda que inacabado e relativamente pouco conhecido, muito relevante para o campo da Linguística. Com um dom inigualável de exercer a arte de questionar as evidências, Benveniste lançou, no cenário das problematizações em linguagem, questões não suscitadas anteriormente e que fazem eco até os dias atuais. Poliglota, grande erudito em gramática comparada e em linguística geral, Benveniste se interessou, entre outros aspectos, em estudar o poder significante da linguagem, isto é, a língua em funcionamento. Para tanto, toma como ponto de vista para seus estudos a presença do homem na língua e na linguagem.

Por esse motivo, é sob o prisma dos estudos de Émile Benveniste que encontramos justificativas para realizar o presente trabalho. Tal autor enfatizou em seus estudos a relação entre os (inter)locutores e foi consagrado a partir do que convencionalmente é denominado *Teoria da Enunciação benvenistiana*. Seus estudos, contudo, possuem por característica não se configurarem enquanto uma *teoria*²⁴ formalizada e fechada, isso porque sua teorização está diluída em meio aos inúmeros trabalhos publicados por esse autor que, por infortúnio, foi impossibilitado de dar continuidade às suas elucubrações. Segundo Kristeva (2012, p. 16),

Benveniste laisse une "oeuvre inachevée", dit-on parfois, dans une formule qui risque de minorer la portée des textes. Inachevée certes, l'attaque ayant laissé l'homme dans une situation insoutenable: celle d'un grand linguiste privé de l'usage de la parole et paralysé. Mais "inachevée" aussi dans un sens absolument nécessaire, parce que telle est l'expérience du langage qu'il a faite et théorisée en un siècle où la diversité des courants de pensée,

²³ Conforme Kristeva (2012, p. 13-40), Ezra Benveniste nasceu na Síria em 27 de maio de 1902. Emigra para a França em 1913, tornando-se aluno em uma escola rabina, mas não se forma rabino. Em 1918, integra a Escola Prática de Altos Estudos (EPHE), formando-se em Letras no ano seguinte. Em 1924, ao se naturalizar francês, escolhe se prenomear Émile. Cumpre obrigações militares em 1926. Em 1937, ocupa, no *Collège de France*, sucedendo Antoine Meillet, a cadeira de gramática comparada. Por ser judeu, foge das perseguições nazistas, é preso e tem o irmão morto no campo de Auschwitz em 1942. Após a libertação, Benveniste retoma seus cargos na EPHE e no *Collège de France*. Em 6 de dezembro de 1969, um acidente vascular cerebral deixa-o paralisado e afásico durante sete anos, até a sua morte, em 3 de outubro de 1976, que coloca um fim a sua carreira.

²⁴ Assim como Flores (2013, p. 28-30), compreendemos a obra de Benveniste como uma *teoria*, uma vez que comporta uma rede conceitual a partir de temáticas específicas. Benveniste não construiu um “modelo acabado” de teoria, por isso a necessidade de uma leitura a partir de referências cruzadas, dado que seus textos não podem ser compilados em contínuo, já que “há dentro de cada texto, tomado em sua lógica particular, potencialidades teóricas e analíticas distintas. Tais textos podem, no máximo, ser colocados sob um mesmo grande momento temáticos sem, no entanto, ter sua lógica particular ignorada” (FLORES, 2013, p. 29).

multipliant les pistes et les interrogations tant épistémologiques qu'esthétiques, imposait à l'homme ancré dans son temps qu'il fut le refus *héralitéen* de "dire", de construire un "message" fermé, clos, donné définitivement en un système achevé.²⁵

Logo, realizamos, no trabalho em tela, a reconstrução de alguns dos pressupostos teóricos de Émile Benveniste, a partir da leitura de um conjunto de textos produzidos por ele, empreendendo referências cruzadas, a fim de compreendermos a elaboração teórica desse autor a partir de uma leitura desvinculada daquelas leituras que reduzem o pensamento do linguista a alguns poucos artigos e que, por isso, colocam em relevo a propalada questão pronominal de sua teorização naquilo que tange ao seu aspecto indicial. Desse modo, pretendemos, para além dos objetivos anteriormente expostos, propor um outro olhar sobre as elaborações desse autor, expondo a grandeza de tal teorização; exposição esta que será, entre tantas outras possíveis, uma leitura, um possível caminho ancorado em nosso tempo.

Ao trazermos os estudos de Émile Benveniste, relidos a partir de um ponto de vista semântico, para compor o nosso arcabouço teórico, um dos primeiros questionamentos que pode surgir sobre este trabalho provavelmente será: “Benveniste se refere, em seus trabalhos, sobre a realização oral da língua e não sobre a realização escrita. Ele rompe com a tradição pedagógica por abordar o oral”²⁶. Isso é fato, contudo, em dois textos, publicados no livro *Problemas de Lingüística Geral II*, Benveniste aponta, embora de maneira ainda incipiente, mais como um convite para se pensar sobre do que para propriamente *teorizar*, a necessidade de pensarmos sobre a enunciação escrita.

Em 1969, no texto “Semiologia da língua”, Benveniste, ao discutir o que constitui para ele os dois domínios da língua – o semiótico e o semântico – escreve: “Da *escrita* não diremos nada aqui, reservando para um exame particular este difícil problema” (2006 [1969], p. 51. Grifos nossos). Logo depois, em 1970, no texto “O aparelho formal da enunciação”, Benveniste pontua que:

muitos outros desdobramentos deveriam ser estudados no contexto da enunciação. Ter-se-ia que considerar as alterações lexicais que a enunciação determina, a fraseologia, que é a marca frequente, talvez necessária, da

²⁵ “Benveniste deixa uma “obra inacabada”, se diz às vezes, de uma fórmula que pode subestimar o alcance do texto. Certamente incompleta, dado o ataque que deixa o homem em uma situação insustentável: a de um grande linguista privado do uso da fala e paralisado. Mas “inacabada” em um sentido também absolutamente necessário, porque essa é a *experiência de linguagem* que ele fez e teorizou em um século onde a diversidade de correntes de pensamento, multiplicando as pistas e as interrogações tanto em epistemologia quanto em estética, impôs ao homem ancorado em seu tempo a recusa *heracliana* de “dizer”, de construir uma “mensagem” firme, fechada, encerrada, feita definitivamente em um sistema completo.” – tradução nossa.

²⁶ Fala proferida pelo Prof. Dr. Patrick Anderson - Professor da Université de Franche-Comté, Besançon, França - na aula do dia 10 de abril de 2012, no curso “Didática de línguas, constituição do dizer e subjetivação” no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia.

“oralidade”. Seria preciso também distinguir a enunciação falada da *enunciação escrita*. *Esta se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem*. Amplas perspectivas se abrem para a análise das formas complexas do discurso, a partir do quadro formal esboçado aqui (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 90. Grifos nossos)²⁷.

Sendo assim, a enunciação escrita é compreendida por Benveniste como uma das “formas complexas do discurso”, dado que possui características próprias, distintas da enunciação falada, que merecem ser estudadas. Logo, a partir desses trechos, encontramos justificativas para realizar o presente trabalho, uma vez que é notório o interesse de Benveniste em tratar mais detidamente, talvez em um estudo futuro²⁸, no âmbito dos estudos enunciativos, da enunciação escrita. Dessa forma, expomos, neste capítulo, em que medida os estudos benvenistianos contribuíram para compreendermos a relação professor-saber-aluno no ensino de Língua Portuguesa escrita e, na sequência, abordamos suas ponderações sobre *língua escrita e escrita*, presentes em suas *Dernières Leçons* (2012).

De acordo com Benveniste, a linguagem não é um mero instrumento de comunicação do qual nos servimos a nosso bel-prazer, ou seja, não é algo que está exterior ao humano, ao contrário, a linguagem “está na natureza do homem, que não a fabricou” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 285), isso porque

de fato, a linguagem se realiza sempre dentro de uma *língua*, de uma estrutura lingüística definida e particular, inseparável de uma sociedade definida e particular. Língua e sociedade não se concebem uma sem a outra. Uma e outra são *dadas*. Mas também uma e outra são *aprendidas* pelo ser humano, que não lhes possui o conhecimento inato (BENVENISTE, 2005 [1963], p. 31. Grifos do autor).

Nessa citação e ao longo dos estudos benvenistianos, é perceptível que o autor parte do princípio saussuriano de língua enquanto sistema de signos lingüísticos recebidos por “herança de uma época precedente” (Cf. SAUSSURE, 2006 [1916], p. 85). Benveniste é saussuriano, mas não se limita a reproduzi-lo. De acordo com Flores (2013, p. 79), “Benveniste inclui a teoria de Saussure, conserva-a, ao mesmo tempo em que propõe algo que não é o mesmo que Saussure”, até mesmo porque os objetivos dos dois estudiosos foram distintos: Saussure buscou, no *Curso de Lingüística Geral*, fundar e estabelecer os princípios

²⁷ Optamos por grafar a referência da seguinte forma: Nome do autor, ano de publicação da nossa edição dos *Problemas de Lingüística Geral I* (2005) ou *II* (2006), seguido do ano de publicação real do texto.

²⁸ Recentemente, foi publicado na França o livro “*Dernières Leçons*”, sob a organização de Jean-Claude Coquet e Irène Fenoglio. Nesse, os organizadores apresentam anotações deles e de Émile Benveniste sobre as últimas aulas ministradas pelo estudioso no Collège de France (1968 a 1969). O que se pode notar, até o momento, a partir da leitura desse livro, foi o interesse de Benveniste em tratar da enunciação escrita, tanto o é que intitula *La langue et l'écriture* uma de suas pastas. Sobre isso, discutiremos mais adiante.

básicos de uma Linguística Geral que se configurasse enquanto ciência; Benveniste, por sua vez, ao preconizar o duplo funcionamento da linguagem – o plano semiótico e o plano semântico –, voltou seus estudos para a presença do homem na língua e na linguagem, isto é, para a língua em uso, em emprego e ação. Corroborando com a perspectiva saussuriana, segundo Benveniste,

língua e sociedade são para os homens realidades inconscientes [...] Uma e outra são sempre herdadas, e não se imagina o exercício da língua e na prática da sociedade, neste nível fundamental, que tenha podido existir um começo tanto em uma quanto em outra. Nem um nem a outra podem ser mudadas pela vontade dos homens. O que os homens vêem a mudar [...] são as instituições, [...] mas nunca o princípio da sociedade que é o suporte e a condição da vida coletiva e individual. Da mesma maneira, o que muda na língua, o que os homens podem mudar, são as designações [...], mas jamais o sistema fundamental da língua (BENVENISTE, 2006 [1968], p. 96).

Contudo, de acordo com Benveniste, “compete-nos tentar *ir além* do ponto a que Saussure chegou na análise da língua como sistema significante” (BENVENISTE, 2006 [1967], p. 224. Grifos nossos). E é isso que ele intenta em sua teorização: “*ir além*”, não no sentido de romper com Saussure, mas no sentido de incluí-lo, de considerá-lo como corte epistemológico, de teorizar a partir dele sobre outros aspectos da semiologia da língua. Ou seja, “*ir além*” no sentido de partir dele para trilhar outros caminhos, para colocar-se outros questionamentos²⁹. Tanto é assim que Benveniste parte dos estudos saussurianos ao propor a dupla significância da língua. Conforme Benveniste,

a língua combina dois modos distintos de significância, que denominamos modo SEMIÓTICO por um lado, e modo SEMÂNTICO, por outro. O semiótico designa o modo de significação que é próprio do SIGNO linguístico e que o constitui como unidade. [...] Com o modo semântico entramos no modo específico da significância que é engendrado pelo DISCURSO (BENVENISTE, 2006 [1969], p. 64-65. Grifos do autor).

Sendo assim, o modo *semiótico* é o modo que representa a propriedade que a língua tem de significar, dado o valor diferencial e distintivo do signo linguístico. Já o modo *semântico*, por ser engendrado no e pelo *discurso*, “se identifica ao mundo da enunciação e ao universo do discurso” (BENVENISTE, 2006 [1969], p. 66), sendo resultado da atividade do

²⁹ É importante salientar que Benveniste, em sua teorização, emprega a expressão “ultrapassar” para se referir a sua relação com Saussure, vejamos um exemplo: “É necessário *ultrapassar* a noção saussuriana do signo como princípio único” (BENVENISTE, 2006 [...], p. 67). Contudo, consoante com Flores (2013, p. 77-83), essa expressão, “no contexto em que Benveniste a utiliza, em *Semiologia da língua*, nada autoriza pensar que Benveniste quer *ultrapassar* Saussure para, com isso “ser superior a” ou mesmo “*ir além* de (um limite); exceder, extrapolar” (cf. Houaiss). A *ultrapassagem*, a exemplo de “*ir além*”, conserva, nega, suprime e suspende Saussure” (FLORES, 2013, p.81. Grifos do autor).

locutor na e pela língua. Nesse sentido, no modo *semântico* o signo é convertido em palavra e a língua pode ser compreendida como princípio de classificação, assim como proposto por Saussure (Cf. SAUSSURE, 2006 [1916], p. 17), dada a sua função simbólica. Logo, de acordo com o autor, “a língua é o único sistema em que a significação se articula assim em duas dimensões. Os outros sistemas têm uma significância unidimensional [...] o privilégio da língua é comportar simultaneamente a significância dos signos e a significância da enunciação” (BENVENISTE, 2006 [1969], p. 66). Observamos, assim, o quão imbricados estão esses modos de significância.

Com efeito, essa diferenciação entre os dois modos de significância anteriormente aludidos coloca em relevo uma distinção fundamental em Benveniste entre o *emprego das formas* e *emprego da língua*, já que, para ele, “é no uso da língua que um signo tem existência; o que não é usado não é signo; e fora do uso o signo não existe” (BENVENISTE, 2006 [1967], p. 227). Benveniste define o *emprego da forma* como “um conjunto de regras fixando as condições *sintáticas* nas quais as formas podem ou devem normalmente aparecer, uma vez que elas pertencem a um paradigma que arrola as escolhas possíveis” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 81. Grifos do autor); em outros termos, trata-se dos elementos que a língua oferece como possibilidade de serem enunciados. Já o *emprego da língua* compreende “um mecanismo total e constante que, de uma maneira ou de outra, afeta a língua toda” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 82); trata-se da língua mobilizada no e pelo locutor que atua na e por meio dela e que sofre suas determinações. A partir dessas considerações, é possível asseverarmos que Benveniste adota o ponto de vista semântico em seus trabalhos, logicamente considerando o semiótico, mas tentando dar a ver as possibilidades a partir das quais o homem, por meio do que lhe é comum, a língua, se marque na própria língua, propondo-se como sujeito e enunciando de sua posição, dado que a linguagem o constitui e o faz homem.

De acordo com o autor, a linguagem, faculdade de simbolizar, nos possibilita reunirmos em sociedade e sermos homens, diferentes de outros animais, dado que

bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para viver. Se nós colocamos que à falta de linguagem não haveria nem possibilidade de sociedade, nem possibilidade de humanidade, é precisamente porque o próprio da linguagem é, antes de tudo, significar (BENVENISTE, 2006 [1967], p. 222).

Por isso,

não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no *mundo*, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 285. Grifos nossos).

Segundo Benveniste, a língua oferece formas possíveis de serem empregadas pelo homem no *mundo* para relacionar-se com outros homens e com o próprio *mundo*. Esse termo, em Benveniste, não se refere meramente a um lugar físico, mas a um espaço (in)formado de significação, tendo em vista a sociedade, a cultura e a história que determinam o modo como um homem diz algo para outro homem. Nesse sentido, a *subjetividade* de que trata Benveniste não resulta do acaso; ao contrário, o homem atua, em emprego e ação, na e pela língua, ou seja, em um ato individual de enunciação que “emana de um locutor” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 84), havendo nesse ato o cruzamento de algo que é social, estabilizado, e de algo subjetivo, respectivamente, do *semantismo social* e do *semantismo subjetivo*. Isso porque, de acordo com o autor, “a língua que é assim a emanação irreduzível do eu mais profundo de cada indivíduo é ao mesmo tempo uma realidade supra-individual e coextensiva à toda a coletividade” (BENVENISTE, 2006 [1968], p. 101).

Sobre esse ponto, há autores que afirmam que Benveniste centra a *enunciação* no locutor como se o sentido surgisse dele. No entanto, de nossa perspectiva, consideramos que esse ato individual *emana* do locutor não porque ele seja sua fonte; ele é meio, isto é, acontece nele e por meio dele, mas ele não controla o processo, isso porque, segundo o próprio Benveniste,

fazemos da língua que falamos usos infinitamente variados, cuja só enumeração deveria ser coextensiva a uma lista das atividades nas quais se pode empenhar o espírito humano. Na sua diversidade, esses usos têm entretanto dois caracteres em comum. Um consiste em que *a realidade da língua permanece, via de regra, inconsciente*; excetuando o caso de estudo propriamente lingüístico, *não temos senão uma consciência fraca e fugidia das operações que efetuamos para falar*. O outro consiste em que, por mais abstratas ou particulares que sejam as operações do pensamento, recebem expressão na língua (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 68. Grifos nossos).

Logo, em Benveniste, o processo de comunicação “é apenas uma consequência totalmente pragmática” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 286) do fato de que o homem fala no mundo com outro homem. Para o autor, contrariamente ao que apregoam as *teorias da comunicação*, comunicar não é *transmitir* informação, é dizer para (se) significar, já que há o homem na língua e na linguagem. Por isso, o diálogo, essa *troca* nos termos benvenistianos, não se dá de forma simétrica ou igual, ao contrário: ao passar pelo crivo do (inter)locutor, esse

não o faz passivamente, ele recebe algo, dado o *semantismo social*, mas não de modo homogêneo ou total³⁰. Por isso, de acordo com Gérard Dessons, “le rôle de l’interlocution, alors, n’est pas véhiculer de l’information, mais de remplir “une fonction sociale”; ce qui confère à la situation de parole une extrême importance” (2006, p. 47)³¹.

Em sendo assim, o locutor, ao apropriar-se da língua, converte-a em discurso e apresenta-se como sujeito³², implantando um *outro* diante de si, seu alocutário. Vale destacar que esse termo, “apropriar-se”, muitas vezes compreendido como um termo que remeteria à ideia de instrumento, em nossa perspectiva de leitura da obra benvenistiana, é compreendido como manejar-se na e pela língua de modo a convertê-la em discurso no qual o locutor (se) enuncia. Portanto, não se refere a algo da empiria – “tomar para si, tomar como propriedade; arrogar-se a posse de; apoderar(-se), assenhorear(-se)” conforme o Houaiss –, muito menos está relacionado com as *teorias comunicativas*, nas quais o sujeito concebido como uma entidade consciente e dotado de intenção. Para Benveniste, o locutor apropria-se da língua no sentido de fazer dela algo que lhe seja próprio³³, isso porque, antes de ser enunciada, a língua não é senão possibilidade de língua (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 83). Segundo ele,

o hábito nos torna facilmente insensíveis a essa diferença profunda entre a linguagem como sistema de signos e a linguagem assumida como *exercício do indivíduo*. Quando o indivíduo se *apropria* dela, a linguagem se torna em instâncias de discurso, caracterizadas por esse sistema de referências internas cuja chave é *eu* e que define o indivíduo pela construção lingüística particular de que ele se serve quando se enuncia como locutor. Assim, os indicadores *eu* e *tu* não podem existir como signos virtuais, não existem a não ser na medida em que são *atualizados* na instância de discurso, em que marcam para cada uma das suas próprias instâncias o processo de *apropriação* pelo locutor (BENVENISTE, 2005 [1956], p. 281. Grifos nossos).

³⁰ Sendo assim e em consonância com Agustini e Leite (2012, p. 120), “nem esse semantismo social nem essa referência social garante a correferência exata entre locutor e co-locutor, na produção do efeito pragmático de comunicação, já que a enunciação, em seu caráter irrepetível, instala o *sui* referencial do sentido e da referência. Não garante, mas é fundamental para que esse efeito possa ocorrer”. Ademais, conforme veremos, o *semantismo social* é determinado pela experiência de linguagem dos (inter)locutores, logo não o temos de modo completo e totalizante.

³¹ “O papel da interlocução, portanto, não é veicular informação, mas realizar “uma função social”; o que confere à situação de fala uma extrema importância” – tradução nossa.

³² Conforme Agustini, Araujo e Leite (2013, p. 6), “o sujeito ao qual alude Benveniste ([1958] 2005) só ganha definição após o exercício de discurso. Ele não se define a seu bel-prazer, mas só pode ser definido a partir das coordenadas de pessoa-tempo-espço, constitutivas da instância de discurso [...]. Assim, a passagem do locutor a sujeito conta com indícios lingüísticos, os quais ganham uma inscrição na língua; como alerta o próprio Benveniste ([1958] 2005), não são os únicos indícios a revelar essa passagem. Trata-se, segundo ele, de pensar nas formas que seriam mais aparentes, nas formas que possuem uma vinculação ao próprio sistema da língua. Seria pensar, portanto, na subjetividade que se marca na língua, sem prescindir necessariamente da subjetividade na linguagem”.

³³ Conforme Flores (2013, p. 173), tal termo deve ser compreendido “no sentido de ‘ação de tornar [algo] próprio a um uso’ como propõe o *Le Petit Robert*”.

Conforme Anderson, “o que nos diz Benveniste é muito simples. A língua só existe no momento em que é ativada, quer dizer, quando um locutor se vale do sistema e o atualiza” (ANDERSON, 2012, p. 571). Com efeito, o que Benveniste denomina de *subjetividade* é “a capacidade do locutor se propor como sujeito” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 286), isto é, a capacidade que o locutor possui de apresentar-se como sujeito, apropriando-se da língua empregando *eu* referindo-se a um *tu*; o diálogo é, pois, a condição da linguagem humana (BENVENISTE, 2005 [1952], p. 65), dado que “cada locutor não pode propor-se como sujeito sem implicar o outro, o parceiro que, dotado da mesma língua, tem em comum o mesmo repertório de formas, a mesma sintaxe de enunciação e igual maneira de organizar o conteúdo” (BENVENISTE, 2005 [1963], p. 27).

Essa reversibilidade entre *eu-tu* é a condição do homem na linguagem (Cf. BENVENISTE, 2005 [1958], p. 287). *Eu-tu* não são conceitos e não remetem a seres em específico, são, pois, o fundamento linguístico da *subjetividade*, já que “este *eu* na comunicação muda alternativamente de estado: aquele que o entende o relaciona ao *outro* do qual ele é signo inegável; mas, falando por sua vez, ele assume *eu* por sua própria conta” (BENVENISTE, 2006 [1965], p. 69). Por isso, essas formas só podem se definir na presente instância de discurso, “instância única por definição, e válida somente em sua unicidade” (BENVENISTE, 2005 [1956], p. 278). Ou seja, é na instância do discurso que essas formas “vazias”, não referenciais na realidade, adquirem valor. Quando o locutor se apropria dessas formas, elas se tornam “plenas”³⁴. Além dessas, outros indicadores, de classes diferentes, ostentam esse caráter de somente se referenciar na instância de discurso que contém o indicador de pessoa, a saber: advérbios, demonstrativos, entre outros. Com efeito,

a consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser 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 por *eu* [...] A linguagem só é possível porque cada locutor se propõe como sujeito, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso. Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a ‘mim’, torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu*. A polaridade das pessoas é na linguagem a condição fundamental (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 286. Grifos do autor).

Logo, temos que

³⁴ As aspas se fazem necessárias, já que, de fato, essas formas não são essencialmente “vazias” ou “plenas”. O jogo que Benveniste empreende ao nomear dessa maneira esses termos deixa ver de que modo a língua provê seus falantes de possibilidades de *atualização*.

uma dialética singular é a mola desta *subjetividade*. A língua provê os falantes de um mesmo sistema de referências pessoais de que cada um se *apropria* pelo ato de linguagem e que, em cada instância de seu *emprego*, assim que é assumido por seu enunciador, se torna único e sem igual, não podendo realizar-se duas vezes da mesma maneira. Mas, fora do discurso efetivo, o pronome não é senão uma *forma vazia*, que não pode ser ligada nem a um objeto nem a um conceito. Ele recebe sua realidade e sua substância somente do discurso (BENVENISTE, 2006 [1965], p. 69. Grifos nossos).

Sobre o conceito de *subjetividade* anteriormente destacado, Agustini³⁵ propõe, a partir de seus estudos sobre as obras de Émile Benveniste, a possibilidade de desdobrarmos tal conceito em dois, em certa medida, indissociáveis, a saber: *subjetividade na língua* e *subjetividade na linguagem*. O primeiro, *subjetividade na língua*, está relacionado aos *índices específicos* que a língua oferece para o locutor se apropriar do aparelho formal, no *emprego da forma*, e enunciar de sua posição, ou seja, está relacionado com as marcas mais aparentes da emergência de subjetividade na língua, tais como as categorias de pessoa, tempo e espaço. Já o segundo, *a subjetividade na linguagem*, está relacionado à língua em exercício, isto é, à enunciação, ao *emprego da língua*, que ocorre a partir de uma posição singular do locutor relativa a sua experiência de linguagem e que se marca para além de uma forma linguística, em instâncias não discretas, como, por exemplo, a entonação.

Ainda de acordo com Agustini (2013)³⁶, os estudos benvenistianos nos possibilitam considerar que há na linguagem uma subjetividade radical, axiomática, dado que, ao recebermos a língua por herança, conforme asseveramos anteriormente, a experiência humana a que se refere Benveniste (Cf. BENVENISTE, 2006 [1965], p. 68-80) se dá de forma singular para cada um. Essa experiência nada mais é que a nossa experiência de linguagem. Para melhor exemplificá-la, Agustini (2013) propõe um paralelo com a metáfora do jogo de xadrez proposta por Saussure (Cf. 2006 [1916], p. 104-105). Quando nascemos, ao sermos inseridos em uma determinada sociedade, herdamos a língua, mas cada um recebe essa herança de modo distinto, isto é, entra na linguagem de modo singular, iniciando sua partida de uma determinada forma, e não de outra, tendo em vista a subjetividade que o constitui. Ao manejar a língua, assim como o fazemos com as peças do jogo de xadrez, colocamos em relação ela toda, haja vista o *semantismo social*, o que é partilhado socialmente, e o *semantismo subjetivo*, que é relativo ao nosso modo de entrada em cada experiência de

³⁵ Fala proferida pela Profa. Dra. Cármen L. H. Agustini, no dia 17 de setembro de 2012, durante o *II Ciclo de Colóquios do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Subjetividade – GELS*, da Universidade Federal de Uberlândia, cuja apresentação se intitulou “Enunciação e Subjetividade em Benveniste”.

³⁶ Estas considerações foram ponderadas pela Profa. Cármen Agustini, no dia 14 de maio de 2013, em momento de orientação.

linguagem. Nessa metáfora, cada ato de linguagem se constitui um lance, uma jogada no processo de nosso jogo com a linguagem. Antes dessa experiência de linguagem há um vazio radical, não há *a priori*, e ao dizermos de um modo, deixamos de dizer de outro; eis, portanto, o valor *relativo*, *opositivo* e *negativo* dessa experiência, por isso há descontinuidade, há impossibilidade de transmissibilidade completa e homogênea, dado que cada experiência se constitui de modo singular. É por meio da experiência de linguagem que o homem pode se colocar como sujeito e relacionar-se com o mundo e com os outros homens, dado que “a relação do locutor com a língua determina os caracteres linguísticos da enunciação” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 82). Por isso,

quando alguém os pronuncia [os pronomes eu-tu], esse alguém os assume, e o pronome *eu*, de elemento de um paradigma, se transforma em uma designação única e produz, a cada vez, uma nova pessoa. Essa é a atualização de uma experiência essencial, que não se concebe possa faltar a uma língua. Esta é a experiência central a partir da qual se determina a possibilidade mesma do discurso. Necessariamente idêntica em sua forma (a linguagem seria impossível se a experiência cada vez nova devesse inventar para cada pessoa uma expressão cada vez diferente), *esta experiência não é descrita, ela está lá, inerente à forma que a transmite, constituindo a pessoa no discurso e conseqüentemente toda pessoa desde que ela fale* (BENVENISTE, 2006 [1965], p. 69. Grifos nossos).

Com relação à noção de *enunciação*, no seio dos estudos enunciativos de Émile Benveniste, essa é bastante complexa, sendo que recebeu uma definição mais precisa do autor somente na publicação de “O aparelho formal da enunciação” (2006 [1970], p. 81-90). Nesse texto, Benveniste delinea alguns aspectos a partir dos quais é possível melhor precisar em que medida ele concebe tal noção, entre eles, conforme Flores (2013, p. 170-172), podemos citar: a) *o aspecto da “realização vocal da língua”* – “o mais imediatamente perceptível e o mais direto – embora de um modo geral não seja visto em relação ao fenômeno geral da enunciação – é a realização vocal da língua” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 82); b) *o aspecto da conversão da língua em discurso* – “a enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 83); c) *o aspecto do ato único e individual* – “a enunciação é esse colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 82); d) *o aspecto do diálogo, do quadro figurativo* – “Na enunciação, consideraremos sucessivamente o próprio ato, as situações em que ele se realiza, os instrumentos de sua realização” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 83).

Levando em conta essas considerações, neste trabalho damos ênfase, com relação a essa noção, ao aspecto dialogal do quadro figurativo esboçado por Benveniste, embora não deixemos de contemplar, em nenhum momento, os outros aspectos a ele atrelados. Essa nossa

ênfase se dará haja vista nosso interesse em retomar o questionamento tracejado por Benveniste ao final de “O aparelho formal da enunciação”, qual seja: “Poder-se-ia objetar que pode haver diálogo fora da enunciação, ou enunciação sem diálogo. Os dois devem ser examinados” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 87). A fim de examiná-los, Benveniste cita a disputa verbal *hain-teny* dos Merinas, o monólogo e a comunhão fática. Com relação ao primeiro, um jogo no qual os participantes proferem provérbios entre si, Benveniste é enfático: “não se trata na verdade nem de diálogo nem de enunciação” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 87), dado que os parceiros não se enunciam. No que concerne ao segundo, o monólogo, Benveniste assevera “o ‘monólogo’ é um diálogo interiorizado, formulado em ‘linguagem interior’, entre um eu locutor e um eu ouvinte” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 87). Já no tocante à comunhão fática, de acordo com Benveniste,

estamos aqui no limite do ‘diálogo’. Uma relação pessoal criada, mantida, por uma forma convencional de enunciação que se volta sobre si mesma, que se satisfaz em sua realização, não comportando nem objeto, nem finalidade, nem mensagem, pura enunciação de palavras combinadas, repetidas por cada um dos enunciadore. A análise formal desta forma de troca linguística está por fazer (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 90).

Sendo assim, para Benveniste, a comunhão fática é uma “forma convencional de enunciação”, possivelmente por se relacionar com o aspecto da “realização vocal da língua”; contudo, está “no limite do ‘diálogo’”. De acordo com Flores e Teixeira, “o que Benveniste destaca é que há fenômenos cujos contornos não estão ligados de maneira óbvia ao ‘diálogo’. Ou seja: embora tenham a aparência de um diálogo não podem ser vistos como tendo a estrutura do diálogo” (FLORES; TEIXEIRA, 2013, p. 5). Talvez, por isso, Benveniste irá ponderar: “o que em geral caracteriza a enunciação é a *acentuação da relação discursiva com o parceiro*, seja ele real ou imaginado, individual ou coletivo” (2006 [1970], p. 87. Grifos do autor). Se, portanto, o acirramento da relação discursiva com o parceiro é algo que, em geral, irá caracterizar a enunciação, no caso da comunhão fática teríamos um uso da linguagem voltado sobre si mesmo, “que se satisfaz em sua realização, não comportando nem objeto, nem finalidade, nem mensagem” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 90), como se fosse “pura fonação, esvaziada de substância, desprovida de eficácia” (DUFOUR, 2000, p. 79). Questionamos, para além da comunhão fática, haveria outros fenômenos semelhantes que tocariam os limites do diálogo? Eis o que tentamos demonstrar.

Logo, há *enunciação* quando há um locutor que atua na e pela língua, pois “a enunciação é esse colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 82). “Individual” no sentido de converter a língua – o

sistema, o “mesmo” – em discurso, em uma situação sempre única e irrepetível, na qual os índices de pessoa, tempo e espaço serão sempre outros. Logo, a enunciação, que “pode se definir, em relação à língua, como um processo de apropriação” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 84), será sempre um ato “novo”³⁷, isso porque “o mesmo ato para aquele que entende, mas para aquele que enuncia, é cada vez um ato novo, ainda que repetido mil vezes, porque ele realiza a cada vez a inserção do locutor num momento novo do tempo e numa textura diferente de circunstâncias e de discursos” (BENVENISTE, 2006 [1965], p. 68).

Dessa forma, o conceito *enunciação* retoma novamente a luneta dos estudos benvenistianos, a presença do homem na língua e na linguagem, bem como permite ampliar a leitura da obra de Benveniste para além da teorização sobre os índices específicos, já que algumas leituras tendem a reduzir os estudos do autor a uma simples relação entre as formas linguísticas *eu-tu* e suas formas correlatas, muitas vezes, compreendidas como sendo o próprio indivíduo, ou seja, como entidades empíricas. Como se vê, ao tratar da língua *em emprego* e *em ação*, esse tipo de relação se torna inviável, haja vista que se tratam de posições enunciativas que adquirem valor ao serem empregadas na *instância de discurso*, não se referindo, assim, a seres específicos no mundo. Desse modo, de acordo com Benveniste, o papel dessas formas “pronominais” consiste

em fornecer o instrumento de uma conversão, a que se pode chamar a conversão da linguagem em discurso. É identificando-se como pessoa única pronunciando *eu* que cada um dos locutores se propõe alternadamente como “sujeito”. Assim, o *emprego* tem como condição a situação de discurso e nenhuma outra. Se cada locutor, para exprimir o sentimento que tem da sua *subjetividade* irreduzível, dispusesse de um “indicativo” distinto [...] haveria praticamente tantas línguas quantos indivíduos e a comunicação se tornaria estritamente impossível. A linguagem previne esse perigo instituindo um signo único, mas móvel, *eu*, que pode ser assumido por todo locutor, como a condição de que ele, cada vez, só remeta à instância do seu próprio discurso. Esse signo está, pois, ligado ao *exercício da linguagem* e declara o locutor como tal (BENVENISTE, 2005 [1956], p. 280-281. Grifos nossos).

Ainda com relação ao conceito de *enunciação* proposto pelo autor, atentemo-nos, assim, para o seguinte trecho:

enquanto realização individual, a enunciação pode se definir, em relação à língua, como um processo de *apropriação*. O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de *índices específicos*, de um lado, e por meio de *procedimentos acessórios*, de outro (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 84. Grifos nossos).

³⁷ As aspas foram inseridas aqui porque não se trata de um novo no sentido de inédito ou inesperado. O novo se dá justamente por conta do agenciamento dos signos que é feito a partir daquilo que já é previsto pelo sistema linguístico. Portanto, tratar da enunciação é tratar de um (ir)repetível na língua convertido em fala e em discurso.

Conforme Flores (2013, p. 177), tanto os *índices específicos* quanto os *procedimentos acessórios* “são recursos, previstos no aparelho formal da língua, cuja função é colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação”. Sendo que, por *índices específicos* compreendemos as coordenadas referenciais, as categorias de pessoa, tempo e espaço, “recursos linguísticos que permitem o locutor enunciar de sua posição” (FLORES, 2013, p. 177). Já por *procedimentos acessórios* entendemos “todas as relações particulares de forma e sentido que se estabelecem em uma dada enunciação” (FLORES; NUNES, 2012, p. 239), isto é, “são todos os mecanismos linguísticos que, embora não específicos, servem para o locutor enunciar a sua posição de locutor” (FLORES, 2013, p. 177).

Entre esses mecanismos que compõem os *procedimentos acessórios*, conforme Benveniste, “desde o momento em que o enunciador se serve da língua para influenciar de algum modo o comportamento do alocutário, ele dispõe para este fim de um *aparelho de funções*” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 86) que compreende, entre outros mecanismos, a interrogação, a intimação, a asserção, as modalidades etc. De acordo com o autor, esses mecanismos acentuam a relação entre os parceiros no quadro figurativo da enunciação. Ademais, conforme Teixeira e Mello (2012, p. 12), “os procedimentos acessórios – o processo de sintagmatização empreendido pelo locutor – promovem a semantização, a ‘significação intentada’, conforme Benveniste”. De acordo com as autoras, a tradução da expressão “une signification de l’intenté” na versão brasileira ficou “significação intencionada”, embora seria melhor traduzida por “significação do intentado”, dado que “o locutor age sobre o alocutário buscando instaurar uma nova realidade”. O locutor atua na e pela língua de modo a “influenciar” o outro, contudo, não há garantias de que isso se dará, haja vista a experiência de linguagem de cada um.

Tendo em vista o exposto, de acordo com Agustini (2013)³⁸, é possível considerarmos, subjacente à teoria benvenistiana, a existência de uma *teoria das posições* que está intrinsecamente relacionada com a *reversibilidade enunciativa*, já que “essas formas ‘pronominais’ não remetam à ‘realidade’ nem a *posições* ‘objetivas’ no espaço e no tempo, mas à enunciação, cada vez única, que as contém, e reflitam assim o seu próprio emprego” (BENVENISTE, 2005 [1956], p. 280. Grifos nossos). Sendo assim, no ato de fala, é impossível assumirmos a posição do outro, isso porque “o ato de fala parte de mim e ninguém

³⁸ Fala proferida pela Profa. Dra. Cármen L. H. Agustini, no dia 01 de outubro de 2013, durante a apresentação do minicurso intitulado *Émile Benveniste: reconstrução e atualidade da reflexão sobre enunciação*, na Universidade Federal Fluminense.

pode falar por minha boca, da mesma forma que não pode ver por meus olhos ou experimentar o que eu sinto” (BENVENISTE, 2006 [1965], p. 77). Logo,

aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Aquele que o ouve apreende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento reproduzido. Assim a situação inerente ao exercício da linguagem, que é a da troca e do diálogo, confere ao ato de discurso dupla função: para o locutor, representa a realidade; para o ouvinte, recria a realidade (BENVENISTE, 2005 [1963], p. 26).

Nesse sentido, Benveniste prima pelo aspecto subjetivo da linguagem, pela impossibilidade de se ocupar a mesma posição do outro, isso porque quando *eu* recebo não estou mais na posição daquele que diz; as redes de relações mudam, não é mais o mesmo momento, o mesmo espaço e a mesma pessoa. Por isso, essa reversibilidade não implica nem igualdade nem simetria porque não podemos estar na posição do outro, já que “a língua coloca aqui em relevo uma dissimetria que está na natureza desigual da experiência” (BENVENISTE, 2006 [1965], p. 77). Eis, portanto, a dimensão intersubjetiva da língua e da linguagem:

a intersubjetividade tem assim sua temporalidade, seus termos, suas dimensões. Por aí se reflete na língua a experiência de uma relação primordial, constante, indefinidamente reversível, entre o falante e seu parceiro. Em última análise, é sempre ao ato de fala no processo de *troca* que remete a *experiência humana inscrita na linguagem* (BENVENISTE, 2006 [1965], p. 80. Grifos nossos).

No Dicionário de Linguística da Enunciação, o termo *intersubjetividade* é assim definido: “inter-relação constitutiva da enunciação que pressupõe o *eu* e o *outro* mutuamente implicados” (FLORES et al., 2009, p. 149). Assim, por *intersubjetividade* compreendemos a capacidade que o *eu* tem de se endereçar ao *tu* tendo em vista o *semantismo social*, isto é, (com)partilhamento social, o sentido logicamente estabilizado que regula a própria possibilidade de (se) enunciar, isso porque a “língua engloba a sociedade de todos os lados e a contém em seu aparelho conceitual, mas ao mesmo tempo, em virtude de um poder distinto, ela configura a sociedade instaurando aquilo que se poderia chamar o *semantismo social*” (BENVENISTE, 2006 [1968], p. 100. Grifos nossos). Se assim não o fosse, “a comunicação se tornaria estritamente impossível” (BENVENISTE, 2005 [1956], p. 281), já que não haveria possibilidade de correferenciação entre (inter)locutores.

Semelhante à reflexão que empreendeu sobre o complexo conceito de *subjetividade*, Agustini³⁹ propôs também o desdobramento do conceito *intersubjetividade* em outros dois conceitos intrinsecamente relacionados, quais sejam: *intersubjetividade na língua* e *intersubjetividade na linguagem*. O primeiro relaciona-se aos *índices específicos* da língua, ao *emprego da forma*. Já o segundo está relacionado à *instância do discurso*, à capacidade que o locutor tem, ao *empregar a língua*, de endereçar-se ao *outro* a partir de algo compartilhado pela experiência humana. Sendo assim, a *intersubjetividade* instaura a *reversibilidade enunciativa*, “essa polaridade não significa igualdade nem simetria: *ego* tem sempre uma posição de transcendência quanto a *tu*; apesar disso, nenhum dos dois termos se concebe sem o outro; são complementares [...] e ao mesmo tempo são reversíveis” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 286-287).

Voltemo-nos ao termo *troca*, destacado em uma citação anterior, relacionando-o com o que discorreremos acerca da *intersubjetividade*, que torna possível a comunicação humana. Ao apropriar-se da língua, o locutor implanta o *outro* diante de si, converte a língua em discurso e produz uma mensagem. Aquele que recebe não o faz passivamente, recebe *algo*, dado o *semantismo social*, mas não de modo homogêneo ou total, é sempre falho esse processo, já que a noção de sujeito aqui implicada é a de sujeito enquanto efeito de linguagem em cujo funcionamento das operações linguísticas são da ordem do inconsciente. Sendo assim, na instância do discurso há *troca*, no sentido de que algo chega ao interlocutor, mas não podemos mensurar “a priori” o que chega. Logo, verificamos que tal conceito está intimamente relacionado ao que denominamos, na introdução deste trabalho, por *laço*, tendo em vista a relação professor-saber-aluno na prática de produção escrita.

É válido salientar que o termo *laço* não aparece na obra de Benveniste tal qual aqui nos referimos. A única ocorrência desse termo se dá em uma enorme citação de Malinowski que Benveniste apresenta ao final do texto “O aparelho formal da enunciação”, momento em que se indaga sobre a possibilidade de “haver diálogo fora da enunciação, ou enunciação sem diálogo” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 87). Nessa, Malinowski discute sobre a especificidade da “comunhão fática” e assevera: “cada enunciação é um ato que serve o propósito direto de unir o ouvinte ao locutor por algum *laço* de sentimento social ou de outro tipo” (MALINOWSKI *apud* BENVENISTE, 2006 [1970], p. 90. Grifos nossos). Ora, aqueles que conhecem a obra de Benveniste reconhecem o quão inusitada é a ocorrência de citação de

³⁹ Fala proferida pela Profa. Dra. Cármen L. H. Agustini, no dia 09 de outubro de 2012, no curso “Tópicos em Linguística: Teoria da Enunciação Benvenistiana” no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Uberlândia.

qualquer ordem, dado que não se trata do estilo benvenistiano de escrita. Logo, há de se considerar que o que Malinowski disse teve alguma relevância para o autor, fato que o fez citá-lo. Por isso, derivamos o termo em questão e esboçamos aqui algumas considerações a partir da teoria benvenistiana.

Do modo como o compreendemos, para haver *laço* entre (inter)locutor, na *instância do discurso*⁴⁰, ambos, ao se apropriarem da língua, devem se implicar subjetivamente de modo a produzir uma *troca*, premissa básica da enunciação. Quando isso ocorre, há o estabelecimento de um processo de correferenciação entre (inter)locutor, produzindo efeito pragmático de comunicação. Se não há implicação subjetiva, o *laço* se rarefaz, podendo, inclusive, desfazer-se. Quando tal se dá, há somente *endereço*⁴¹, isto é, a *projeção* da alocação que não se efetiva, já que algo falha nesse processo de modo que não há a conversão da língua em discurso em prol do estabelecimento de uma *troca*. Nesse caso, toca-se os limites do diálogo. Logo, qualquer manejo prevê *alocução* e *endereço*, contudo nem todo manejo possibilita o estabelecimento de *troca* entre os (inter)locutores, isto é, de *enunciação*. É válido ressaltar que esse processo não se dá de forma consciente, ele depende da *posição* ocupada pelos envolvidos nessa *alocução* para saber se houve *troca*, nos termos antes apresentados, ou não. O aluno pode *engancha-se* na *troca* quando algo do que possa ter sido dito pelo professor lhe toque de modo que o professor é alçado à posição de suposto saber. Nesse mo(vi)mento, o aluno volta-se para “escutar” o professor. É por isso que quando não há *troca* possível não se está na *instância do discurso*. Um dizer se constitui *discurso* para o outro quando lhe toca, fazendo-lhe sentido. Eis o caráter relacional do *discurso*.

Ademais, de nossa perspectiva, o estabelecimento desse *laço* pode se dar de modo rarefeito, quando há alguma *troca*, mas não a “intentada” pelos (inter)locutores; ou acirrado, quando há um efeito de encaixe no processo de correferenciação. Contudo, mesmo quando o *laço* ocorre de modo acirrado não há uma *troca* “completa”, dado que a experiência de linguagem é sempre singular, o que produz redes de associação diferenciadas. Em última instância, o estabelecimento do *laço* entre (inter)locutor se dá de forma: provisória (se dá em um momento, mas pode não se dar em outro), contingencial (acontece de um modo, mas poderia ser de outro); relacional (pode se dar com relação a um interlocutor, mas pode não se dar com relação a outro); não unilateral (depende da implicação dos envolvidos no processo);

⁴⁰ De acordo com Flores (2013, p. 124), trata-se de “atos discretos e cada vez únicos pelos quais a língua é atualizada em palavra por um locutor”.

⁴¹ Também derivamos a definição desse termo dos estudos benvenistianos.

e não acumulativa (se estabeleceu *laço* em um momento, não significa que esse se dará sempre e do mesmo modo).

Portanto, ao propormos tal conceito, relacionado ao jogo intersubjetivo entre (inter)locutores mediado pela linguagem, intentamos asseverar que enunciar, nos termos benvenistianos, de nossa perspectiva, coloca em cena aspectos para além da simples fonação, tanto o é que o *hain-teny* dos Merinas não se configura, conforme o autor, como enunciação, embora tenha, em sua essência, aparência de diálogo. Sendo assim, enunciar, do modo como compreendemos, prevê o acirramento da relação entre (inter)locutor na linguagem de modo a produzir uma *troca*, tendo em vista o *semantismo social* e o *semantismo subjetivo*. Para esse acirramento ocorrer, é necessária a implicação subjetiva dos participantes da alocação e o estabelecimento de uma correferenciação, isto é, o interesse em estabelecer com o outro uma *troca*. Salientamos que esse interesse, em específico, nada garante, mas constitui o gatilho para o estabelecimento desse *laço*. Esse interesse, vale dizer também, é fruto de algo que toca os (inter)locutores, fazendo-lhes alçar o locutor ao lugar de suposto saber. Logo, o *endereçoamento* por si só se assemelha sobremaneira à comunhão fática, há a atualização da língua, contudo essa atualização não comporta “nem objeto, nem finalidade, nem mensagem” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 90).

Com relação à noção de *discurso*, tratada até aqui sem definição precisa nos estudos benvenistianos, essa merece agora espaço de problematização, dado que somente há o estabelecimento do *laço* se estamos na *instância de discurso*. Segundo Gérard Dessons (2006, p. 6), haveria uma flutuação terminológica nos textos de Benveniste que dificultaria a compreensão de sua elaboração teórica. Da posição de Agustini (2012)⁴², muitas vezes essa flutuação teórica é somente aparente, porque pode ser resolvida por meio de referências cruzadas, uma vez que, conforme aponta Agustini também, há, por vezes, uma não reiteração conceitual e uma diluição da elaboração teórica em diversos textos, o que dificulta o trabalho de reconstrução teórica. Essas “lacunas”, se assim podemos colocar, se justificam porque não foi intento de Benveniste produzir uma teoria acabada, entre outros motivos, porque ele não demonstra em seus escritos esse interesse, conforme dissemos anteriormente, e porque Benveniste leva a sério a questão da presença do homem na língua e na linguagem, presença essa que abre o próprio processo de teorização. Nesse sentido, o que nos compete fazer, a

⁴² Fala proferida pela Profa. Dra. Cármen L. H. Agustini, no dia 17 de setembro de 2012, durante o *II Ciclo de Colóquios do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Subjetividade – GELS*, da Universidade Federal de Uberlândia, cuja apresentação se intitulou “Enunciação e Subjetividade em Benveniste”.

partir da leitura que aqui expomos, é reconstruir, a partir de referências cruzadas, possíveis definições para esses conceitos.

Nesse contexto, a noção de *discurso*, entre outros conceitos, sofre essa abertura. Assim sendo, podemos compreender *discurso* como: a) *língua em emprego e uso* – “o emprego tem como condição a situação de discurso e nenhuma outra” (BENVENISTE, 2005 [1956], p. 281); b) *algo que é social* – “A língua é um sistema comum a todos; o discurso é ao mesmo tempo portador de uma mensagem e instrumento de ação” (BENVENISTE, 2005 [1956], p. 84); c) *algo que é organizado* – “Donde resulta que as coisas designadas e organizadas pelo discurso (o locutor, sua posição, seu tempo) não podem ser identificadas senão pelos parceiros da comunicação lingüística” (BENVENISTE, 2006 [1965], p. 78); d) *produto da enunciação que comporta o social e o subjetivo* – “o discurso provoca a emergência da subjetividade, pelo fato de consistir de instâncias discretas (BENVENISTE, 2006 [1958], p. 289) e “Ela [a língua] fornece o instrumento lingüístico que assegura o duplo funcionamento subjetivo e referencial do discurso” (BENVENISTE, 2006 [1968], p. 101).

Com efeito, notamos que, embora a noção de *discurso* possa ser compreendida, a depender da leitura, de diferentes formas, essas estão de tal modo relacionadas que podemos compreendê-la como projeção via linguagem de uma *troca*, isto é, o locutor, ao se apropriar das formas da língua, tira-as do estado de possibilidade, atualizando-as e converte-as em *discurso*, implicando-se subjetivamente, ou seja, (se) enunciando. Assim, o *discurso*, organizado a ponto de produzir uma mensagem, está diretamente relacionado ao processo enunciativo e à *intersubjetividade na linguagem*, já que não é a todo momento que estamos na *instância de discurso*: quando só há *endereçamento*, sem estabelecermos *laço*, não há entrada nessa instância, por exemplo, quando há *endereçamento* com predomínio da incompreensão, não há efeito pragmático da comunicação e, portanto, não se estabelece o *laço* entre os (inter)locutores. Vale destacar que quem afere se está havendo ou não correferenciação são os participantes da alocação, “aqueles que manuseiam a língua, aqueles para os quais esta língua é a *língua* e nada mais” (BENVENISTE, 2006 [1967], p. 227).

As ponderações até aqui expostas acerca da teorização de Émile Benveniste partem de alguns dos trabalhos reunidos nos dois tomos dos *Problemas de Lingüística Geral*, publicações mais conhecidas do autor. Essas duas obras reúnem alguns dos trabalhos de Benveniste de 1939 (Natureza do signo lingüístico) até 1970 (O aparelho formal da enunciação). Recentemente, no ano de 2012, trinta e seis anos após a sua morte, Émile Benveniste foi homenageado com a publicação, na França, do livro *Dernières Leçons*, sob a organização de Jean-Claude Coquet e Irène Fenoglio, com prefácio de Julia Kristeva e

posfácio de Tzvetan Todorov. Essa obra, que apresenta uma perspectiva bastante arrojada do pensamento do autor, foi editada e publicada com base em *notas de aula* de Émile Benveniste, referentes aos últimos cursos ministrados por ele no *Collège de France* entre 1968 e 1969⁴³, e em anotações dos alunos, organizadores desse volume, que estiveram presentes nos últimos cursos do linguista. O que nos interessa nessa recente publicação se refere às considerações benvenistianas acerca da relação primordial entre língua e escrita. Essas considerações nos são de extrema importância para pensarmos a relação professor-saber-aluno no espaço de sala de aula em virtude da diferenciação que Benveniste empreende entre *língua escrita* e *escrita*, diferenciação essa aludida em nossa hipótese e que aqui será melhor delineada.

Tendo em vista o exposto, propomo-nos trilhar um percurso sobre a obra em questão, visto que essa revela a continuidade singular da elaboração teórica de Benveniste que, nos últimos anos de sua vida intelectual, além de se voltar sobre temas já presentes em artigos anteriores, como a distinção fundamental entre os dois níveis de significância da língua – o *semiótico* e o *semântico* –, explora, de modo inovador, a relação primordial entre a língua e a escrita. Isto é, apresenta uma faceta menos conhecida nos estudos do linguista, mas que vem de encontro ao que, desde 2011, julgávamos ser possível derivar dos estudos benvenistianos: pensar a escrita no contexto de uma semiologia da língua. Tanto é assim que Benveniste intitula por “*La langue et l’écriture*” uma das pastas do seu último curso, algo completamente inédito, mas já prenunciado no texto “Semiologia da Língua”, como vimos anteriormente.

A obra em tela é apresentada ao leitor pelo crivo poético de Julia Kristeva, que expõe, além de uma belíssima biografia comentada sobre a vida de Émile Benveniste, um percurso sobre as elaborações do autor, estabelecendo alguns paralelos entre o que Benveniste propôs, anos antes, em outras publicações, e o que encontramos nas *Dernières Leçons*. De acordo com Kristeva, a constância no pensamento benvenistiano se refere às questões do *sentido*, essas que são centrais nas elaborações do autor e muitas vezes suprimidas dos estudos da ciência linguística. Ao se interrogar sobre “o que é significar?”, Benveniste evidencia a opacidade da resposta de tal indagação e, ao “tirar as consequências”, considera “significar” um princípio interno da língua, haja vista os elementos que a compõem, os signos. Contudo, por se constituir como uma “propriedade inicial, essencial e específica da língua” (BENVENISTE, 2012, p. 21), “significar”, para Benveniste, não se encerra no estudo dos signos, essa noção coloca em relevo outras problemáticas, fato que leva o autor a propor que a língua, por ser o sistema interpretante por natureza de todos os outros, combina dois modos de significância

⁴³ Cumpre ressaltar que essas *notas de aula* de Émile Benveniste foram cedidas pela irmã do autor, a pedido dele mesmo, à Biblioteca Nacional da França, onde se encontram arquivadas.

distintos, quais sejam: o *semiótico* e o *semântico*. Tal distinção retoma o que denominamos anteriormente de *emprego das formas* e *emprego da língua*, isso porque, respectivamente, o *semiótico* está relacionado com a língua enquanto sistema de possibilidade e o *semântico* com a língua em exercício, isto é, convertida em discurso; associando, assim, língua e sociedade. Benveniste, em suas *notas de aula*, centra suas discussões sobre essas noções, mas agora as correlacionando com a complexa relação entre língua e escrita, conforme veremos mais adiante, isto é, trata da instância da escrita no contexto da *enunciação*.

Por conseguinte, os organizadores da obra, Jean-Claude Coquet e Irène Fenoglio, apresenta-nos um *outro* Benveniste cuja faceta professoral se faz notar. Na introdução da obra em tela, os organizadores contemplam um preâmbulo sobre a constituição do volume, sobre a atualidade do pensamento benvenistiano e sobre algumas das questões tratadas pelo estudioso durante seu último curso⁴⁴. Entre essas questões, destaca-se a reflexão sobre a escrita, o que expõe as preocupações de Benveniste sobre o tema, não tratado anteriormente e ainda não consolidado em artigos, mas continuamente aludido no campo da Linguística e mencionado por ele em outras elaborações presentes nos *Problemas de Linguística Geral*, conforme pontuamos anteriormente. Ademais, ao discorrer sobre o *signo e a palavra*, Coquet e Fenoglio rememora-nos que, para Benveniste, é pelo exercício da linguagem que o *signo* ganha o estatuto de *palavra*, sendo assim há interdependência entre os níveis *semiótico* e *semântico*, isto é, entre o estabelecimento do signo em um sistema linguístico – “sintaxe da língua” – e a sua circulação social em um ato de fala – “sintaxe da linguagem”. Nesse sentido, tendo em vista as *notas de aula* de Émile Benveniste, os organizadores expõem a obra em questão em três capítulos, quais sejam: *Sémiologie*; *La langue et l'écriture*; *Dernière leçon, dernières notes*. Além disso, a obra conta com dois anexos escritos, respectivamente, por George Redard e Émilie Brunet.

A sutileza da teorização de Émile Benveniste ao delinear como *significar* se engendra no *aparelho formal da linguagem*, leva-o a retomar, no capítulo primeiro, *Sémiologie* - composto por *notas* referentes a 7 aulas - problematizações em *linguística geral* no que

⁴⁴ É válido destacar que “L’attaque qu’il subit en décembre 1969 ne lui laissera la possibilité de prononcer qu’une seule leçon — il l’intitule lui-même « 1ère leçon » —, le 1er décembre 1969, et ce sera la dernière. / C’est avec beaucoup d’émotion que nous sommes attachés à l’établir. En effet, ce cours a eu lieu le 1er décembre 1969 ; or, cinq jours plus tard, le 6 décembre 1969, Émile Benveniste subissait une attaque cérébrale en sortant d’un restaurant, attaque qui le paralysait et le rendait aphasique. Il dut renoncer à ses cours” (BENVENISTE, 2012, p. 54). Tradução nossa: “O ataque que ele sofreu em dezembro de 1969 só deixou-lhe a possibilidade de pronunciar apenas uma lição - ele mesmo intitulou de “primeira lição” – a de 1º de dezembro de 1969, e esta será a última [...] Com efeito, este curso foi realizado em 1 de dezembro de 1969; no entanto, cinco dias depois, em 6 de dezembro de 1969, Émile Benveniste sofreu um derrame ao sair de um restaurante, um ataque que o paralisou e o deixou afásico. Ele teve que renunciar suas palestras”.

concerne à natureza essencialmente significativa da língua. Ao fazê-lo, o estudioso enfatiza que a língua é composta por elementos distintivos, os signos, que são abordados no âmbito da *Semiologia*, ciência que estuda os signos. Em vista de tais colocações, Benveniste *re-visita* os notáveis apontamentos de Peirce e de Ferdinand Saussure acerca da teoria geral dos signos, a fim de especificar em que medida a língua, enquanto sistema semiótico, é o interpretante por natureza de todos os demais sistemas.

De acordo com Benveniste, Peirce, ao invés de teorizar acerca da natureza do signo linguístico e de seu funcionamento sistêmico na língua, tenta classificá-lo em três classes, quais sejam: *ícones*, *índices* e *símbolos*. Essa tentativa de classificação esbarra em uma extensão máxima, fato que corrobora para a perda, nesse estudo, da especificidade desse elemento distintivo, já que não o analisa como compondo um sistema, mas como “coisa” nomeada no mundo. Em vista disso, o signo passa a ter um caráter *universal*, já que tudo seria signo, fato sobre o qual Benveniste discorda plenamente, visto que, para ele, os elementos da língua só significam no interior dela mesma, sendo assim, a língua é de outra natureza.

Por isso, Benveniste afasta-se das teorizações desse autor, embora reconheça a importância delas para a *Semiologia*, e filia-se à proposta saussuriana, sobre a qual considera ser possível prolongar as reflexões, tal como pontuamos. Para Saussure, a língua é organizada em signos, esses que são individuais e sociais, cuja natureza põe em relevo o caráter *negativo*, *relativo* e *opositivo* de seus termos. Assim, Saussure teorizou sobre a base de constituição da língua e classificou-a como o sistema semiológico mais importante. Benveniste, por sua vez, ancorado nessa perspectiva, empreende decorrência a essas questões ao expor a *rapport d'interprétation* sobre a qual Saussure não aludiu. Essa relação será fundamentada na teorização benvenistiana acerca dos dois níveis de significância da língua – o *semiótico* e o *semântico* –, uma vez que esses colocam em jogo tanto a constituição da língua quanto o exercício dessa em um ato de fala, jogo esse que tem por critério o locutor. Ademais, para Benveniste, a *relação de engendramento* entre língua e sociedade é uma relação entre *interpretante* e *interpretado*, já que “la langue contient la société”⁴⁵, dito de outro modo, a língua não reflete a sociedade, como quer Peirce, visto que não há correlação estrutural entre o sistema linguístico e o sistema social, assim como não haverá em relação a nenhum outro. Sendo assim, somente a língua é capaz de interpretar ela mesma e os demais sistemas, isto é, somente ela é capaz de auto se semiotizar, haja vista ser composta por elementos limitados

⁴⁵ “a língua contém a sociedade” – tradução nossa. Parte dessas reflexões faz eco com o que Benveniste publicou anteriormente, em 1968, em “Estrutura da língua e estrutura da sociedade” (BENVENISTE, 2006 [1968], p. 93-104).

que integrados produz infinitas mensagens, já que “c’est la langue comme système d’expression qui est l’interprétant de toutes les institutions et de toute la culture”⁴⁶ (BENVENISTE, 2012, p. 83).

Logo, a escrita é um sistema que existe somente em relação à língua, assim como os demais, já que a língua conserva em seu seio a possibilidade de constituir unidade, de produzir novas unidades e de “representar”, via escrita, essas unidades. Segundo Benveniste, “c’est notre ferme conviction - et rien jusqu’ici n’est venu l’ébrancher - que la langue est non seulement faite de signes, mais qu’elle est productrice de signes, que le système qui la compose engendre lui-même de nouveaux systèmes dont la langue est l’interprétant”⁴⁷ (BENVENISTE, 2012, p. 68). Eis aí a particularidade da língua frente aos outros sistemas semióticos.

Levando em conta essas considerações, no segundo capítulo da obra em tela, composto por *notas* referentes a 8 aulas, intitulado “*La langue et l’écriture*”, Benveniste contempla a problemática relação entre língua, escrita e representação. Para tanto, retoma os estudos saussurianos e percorre brevemente a história da escrita a fim de tomá-la como *sistema semiótico* assim como o é a língua. De acordo com Benveniste, Saussure (2006 [1916]) subordina a escrita ao sistema da língua, uma vez que, para ele, “língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é *representar* o primeiro” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 34. Grifos nossos). Ademais, Saussure, ao empreender essa relação, associa a escrita ao alfabeto e a língua à língua moderna, abstendo-se de tratar da relação primordial entre língua e escrita, colocando essa última meramente como representação; fato sobre o qual Benveniste contesta e assevera:

ce que Saussure a en vue dans sa discussion, c’est la connaissance de la langue que nous prenons dans sa forme écrite. Et il insiste sur les dangers, les illusions liées à cette représentation. Personne ne le contestera. Mas nous sommes complètement hors du problème qui est le rapport de l’écriture avec la langue. Il confond l’écriture avec l’alphabet et la langue avec une langue moderne. Or les rapports entre une langue moderne et l’écriture sont spécifiques, non universels (BENVENISTE, 2012, p. 91-92)⁴⁸.

⁴⁶ “é a língua como sistema de expressão que é o interpretante de todas as instituições e de todas as culturas” – tradução nossa.

⁴⁷ “É nossa firme convicção - e nada até agora tem abalado - que a língua não é somente feita de signos, mas que ela é produtora de signos, que o sistema que a compõe engendra por si só novos sistemas cuja língua é interpretante” – tradução nossa.

⁴⁸ “o que Saussure tem em vista em sua discussão, é o conhecimento da língua que nós tomamos em sua forma escrita. E ele insiste sobre os perigos, as ilusões ligadas a esta representação. Ninguém o contesta. Mas nos estamos completamente fora do problema que é a relação da escrita com a língua. Ele confunde a escrita com o alfabeto e a língua com uma língua moderna. Acontece que as relações entre uma língua moderna e a escrita são específicas, não universais” – tradução nossa.

Em vista disso, Benveniste empreende uma distinção entre *língua escrita* e *escrita*. Por *língua escrita* compreende “a língua como forma escrita” (BENVENISTE, 2012, p. 91), isto é, a representação gráfica de uma língua, passível de existir em diferentes povos, por isso não universal, mas específica. A língua de cada povo passa, ao longo da história, por processos de desenvolvimento distintos, não lineares e, muitas vezes, independentes de outras línguas, sendo assim, “il y a une relation étroite entre les types d’écriture et les types de langues, entre un type de culture et un type d’écriture”⁴⁹ (BENVENISTE, 2012, p. 107), entre a maneira de dissociar os elementos da fala e a maneira de escrever esses elementos. Esta “relação estreita” se dá porque há em jogo o que Benveniste denominou por *semantismo social*, isto é, para existir a representação gráfica de uma língua, que seja “compreensível” entre os membros de uma determinada comunidade, essa representação deve ser partilhada/compartilhada entre seus membros, isto é, *transmissível*. Contudo, para que isso ocorra, é necessário proceder à passagem da representação do referente na realidade, assim como o faziam os homens das cavernas, para a representação da forma linguística; essa que é criada e limitada no sistema complexo de valores puros, isto é, sistematizada. Sobre esse ponto, Benveniste retoma Platão, para quem a escrita está fora da relação viva, a fim de reafirmar a importância capital da noção de limite, essa que permite a sistematização, que somente é possível graças à *recorrência discursiva* que tanto a língua quanto a escrita portam.

Já a *escrita*, como julgamos ser possível compreender em Benveniste, se refere à *escrita* que o *locutor-scriptor*⁵⁰, no traçado de sua mão, em circunstâncias diferentes, apropria-se do “mesmo”, no sentido de ser partilhado com outros que também o possuem e manejam, de modo “novo”, ou seja, relaciona-se com o traço da subjetividade daquele que maneja a língua e que a torna “visível”. Logo, há implicado aí o processo de assunção do *locutor-scriptor* à *escrita*, dado o modo como mobiliza/atualiza a *língua escrita*. Para Benveniste, “l’écriture prendra pour modele la langue”⁵¹ (BENVENISTE, 2012, p. 101), eis, portanto, a inextricável relação entre *semiótico* e *semântico*, respectivamente, entre a *língua escrita* e a *escrita*, por isso a *escrita* transcende a representação, já que leva em conta tanto o *semantismo social* quanto o *semantismo subjetivo*. Ademais, ao problematizar a relação que a escrita estabelece com a fala, Benveniste afirma que “l’écriture est une forme secondaire de la parole”⁵² (BENVENISTE, 2012, p. 131); “secundária” não no sentido de ser menos

⁴⁹ “há uma relação estreita entre os tipos de escrita e os tipos de línguas, entre um tipo de cultura e um tipo de escrita” – tradução nossa.

⁵⁰ Em Benveniste, “locuteur-scripteur” (BENVENISTE, 2012, p. 101).

⁵¹ “a escrita toma por modelo a língua” – tradução nossa.

⁵² “a escrita é uma forma secundária da fala” – tradução nossa.

importante, mas no sentido de possibilitar proceder a objetivação formal da sua própria substância, sendo assim

l'écriture se manifeste comme une forme secondaire de la parole en ce qu'elle comporte les deux propriétés, semiotique et sémantique, caractéristiques du discours, et du discours seul, ou de l'expression linguistique seule, en face des autres systèmes semiologiques⁵³ (BENVENISTE, 2012, p. 131).

Em vista dessa distinção, consideramos ser possível conceituarmos a noção de autoria dentro do quadro enunciativo benvenistiano, dado que a relação professor-saber-aluno, regulada pelo princípio de correferenciação, permite que o aluno seja levado a assumir a posição de autor. Para que isso se dê, de nossa perspectiva, o aluno, ao apropriar-se da *língua escrita*, implicando-se subjetivamente e assumindo-a de sua posição, elabora uma *escrita*, dado que maneja a língua de modo socialmente autorizado, organizando o subjetivo em função do socialmente posto, investindo na potencialidade da língua de tal modo a produzir um efeito de encaixe com a realidade social⁵⁴. Se isso ocorre, o aluno é autor. Para que isso se dê, a relação professor-saber-aluno deve se dar de modo a estabelecer *laço*, caso não ocorra, não produz o gatilho para a assunção do aluno à *escrita* e, conseqüentemente, à autoria. Contudo, o estabelecimento de *laço* entre professor e aluno não é garantia de que o aluno assuma a posição de autor, dado que dependerá da forma como maneja a língua. Logo, “a acentuação da relação discursiva com o parceiro” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 87) é fundamental para que ambos, professores e alunos, se implique de modo a estabelecer *laço*.

É importante salientar que a noção de autoria aqui delineada não esgota a questão da escrita, em especial, no que concerne às produções artísticas. Isso porque, conforme temos concebido, enquanto no espaço escolar o efeito de encaixe com a realidade social é fundamental para a assunção do aluno à *escrita*, na produção artística esse efeito não necessariamente precisa ocorrer, em virtude da “subversão” ao estabilizado socialmente constantemente requerida; contudo, o artístico parte do estabilizado socialmente para abri-lo em sua potencialidade. Sendo assim, de nossa perspectiva, a produção artística não parte do nada, o artista cria em função do que está socialmente posto pelo *semantismo*

⁵³ “a escrita se manifesta como uma forma secundária da fala na medida em que comporta as duas propriedades, semiótica e semântica, características do discurso, e do discurso apenas, ou expressão linguística apenas, diante de outros sistemas semiológicos” – tradução nossa.

⁵⁴ Por “realidade social” compreendemos a realidade que é produzida por intermédio da linguagem, isso porque, de acordo com Benveniste, “a linguagem reproduz a realidade” (Cf. BENVENISTE (2005 [1963], p. 26). Língua e sociedade, para o autor, são entidades herdadas, que implicam uma a outra e que se constituem enquanto realidades inconscientes (Cf. BENVENISTE, 2006 [1968], p. 93-104). Trata-se, pois, de um fenômeno simbólico por meio do qual o homem se significa no seio da vida social.

social, dado que, se assim não o fosse, seria impossível reconhecer qualquer traço de subversão ao logicamente estabilizado. Tanto é assim que, segundo Benveniste,

Elle [l'art] a surtout un fonctionnement différent, un but distinct. Elle n'est pas destinée à porter un message, elle doit faire *vivre* une impression, communiquer une *expérience*. L'art n'a pas d'autre fin que celle d'abolir le "sens commun" et de faire *éprouver* une autre réalité, plus vraie, et que nous n'aurions su découvrir sans l'artiste. [...] Le poète recrée donc une sémiologie nouvelle, par des assemblages nouveaux et *libres* de mots. A son tour le lecteur-auditeur se trouve en présence d'un langage qui échappe à la convention essentielle du discours. Il doit s'y ajuster, en recréer pour son compte les normes et le "sens" (2011, p. 642-644. Grifos do autor).⁵⁵

Logo, o poeta e o leitor-ouvinte “recria” e “ajustam” essa semiologia nova a partir do *semantismo social*, sem o qual se torna improvável qualquer possibilidade de transmissibilidade.

Em suma, após examinar a relação entre a língua e a escrita, Benveniste apregoa, contrariamente à ideia de que essas instâncias se configuram enquanto sistemas de signos distintos, tal como propôs Saussure, que a escrita é uma extensão ou prolongamento da própria língua (BENVENISTE, 2012, p. 27), uma vez que “l’écriture a toujours et partout été l’instrument qui a permis à la langue de se sémiotiser elle-même”⁵⁶ (BENVENISTE, 2012, p. 113). Nesse sentido, Benveniste constata que “la langue et l’écriture signifient exactement de la même manière”⁵⁷ (BENVENISTE, 2012, p. 127).

O terceiro e último capítulo da obra em tela, *Dernière leçon, dernières notes*, contempla a primeira e última aula proferida por Benveniste em seu último curso. Nessa, o estudioso apresenta o tema sobre o qual trataria nas demais aulas, qual seja: “les problèmes du sens dans la langue, et, en particulier, parmi les systèmes sémiologiques”⁵⁸ (BENVENISTE, 2012, p. 139). Para tanto, empreende um percurso sobre as teorias linguísticas reconhecidas do período a fim de salientar que o problema do sentido, muitas vezes desconsiderado no âmbito dessas teorias, é sim um problema de língua; fato que o leva a formular novos

⁵⁵ Tradução nossa: “ela [a arte] tem um funcionamento diferente, um propósito distinto. Ela não se destina a portar uma mensagem, ela deve fazer viver uma impressão, comunicar uma experiência. A arte não tem outro fim a não ser aquele de abolir o “senso comum” e fazer experimentar uma outra realidade, mais real, e que não descobrimos sem o artista [...] O poeta recria uma semiologia nova por aproximações novas e livres de palavras. Por sua vez, o leitor-ouvinte se encontra em presença de uma linguagem que escapa à convenção essencial do discurso. Ele deve se ajustar a isso, recriando por sua conta as normas e o “sentido”” (2011, p. 642-644).

⁵⁶ “a escrita é sempre e em toda parte o instrumento que permite à língua se semiotizar ela mesma” – tradução nossa.

⁵⁷ “a língua e a escrita significam exatamente da mesma maneira” – tradução nossa.

⁵⁸ “os problemas do sentido na língua, e, em particular, entre os sistemas semiológicos” – tradução nossa.

questionamentos e a asseverar como constatação que “la langue entière est informée et articulée par la signification”⁵⁹ (BENVENISTE, 2012, p. 141).

Com efeito, tendo em vista o exposto, as *notas de aula* de Émile Benveniste, embora apresentem somente o princípio das reflexões do autor sobre a relação língua e escrita, se configuram enquanto terreno fértil para refletirmos sobre essa relação. Sendo assim, conforme Todorov, resta-nos “rever aux chemins dont il nous indique l’existence”⁶⁰ (BENVENISTE, 2012, p. 195); eis o que intentamos com este trabalho.

Em vista das considerações teóricas até aqui aludidas, conforme asseveramos, Benveniste busca melhor compreender, ao longo de seus estudos, o funcionamento da linguagem, a presença do homem na língua e na linguagem. Para tanto, Benveniste teorizou, de modo magistral, sobre a relação locutor-interlocutor, apregoando a existência de *posições* reversíveis, mas não simétricas, assumidas pelo (inter)locutor ao se apropriar da língua tendo em vista o *semantismo social* e o *semantismo subjetivo*. Sendo assim, segundo o autor, o locutor, ao apropriar-se da língua, “implanta o *outro* diante de si, *qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro*. Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postula um alocutário” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 84. Grifos nossos).

Logo, se toda enunciação é uma alocação e postula um alocutário, a *enunciação escrita* não é diferente. No trabalho em tela, o aluno, ao redigir o seu texto para o professor, apropria-se da língua e enuncia de sua posição; o professor, por sua vez, ao empreender a correção no texto do aluno, apropria-se da língua e enuncia também de sua posição. Ora, a *reversibilidade enunciativa* de que fala Benveniste se dá tanto na oralidade quanto na escrita. Contudo, a *enunciação escrita*, uma das formas complexas de discurso, possui sua especificidade: “o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 90). Sendo assim, os (inter)locutores previstos nesse modo de enunciação são distintos dos previstos na *enunciação falada*, dado que são (re)construídos no processo de atualização da língua via leitura, em um momento outro no tempo, fora do sincronismo temporal vivido da *enunciação falada*. Ademais, a *enunciação escrita* se realiza por meio de instrumentos distintos, já que materializa o dizer, por meio da simbolização da língua, passível de ser retomado no tempo e no espaço. Logo, a situação enunciativa também é diversa, haja vista a (re)construção referencial, em um outro momento, via leitura, das categorias de pessoa, tempo e espaço; e o ato enunciativo é dessemelhante, já que, diferentemente da *enunciação falada*, a escrita, assim

⁵⁹ “a língua inteira é informada e articulada pela significação” – tradução nossa.

⁶⁰ “sonhar com os caminhos que ele [Benveniste] nos indica a existência” – tradução nossa.

como a língua, comporta os dois modos de significância apregoados pelo autor – o *semiótico* e o *semântico* – características do discurso. Essa característica é simbolizada, assim como a língua, em cada sociedade, de um modo distinto, dado a relação de necessidade existente entre significado e significante (Cf. BENVENISTE, 2005 [1939], p. 53-59).

Tendo em vista esses aspectos, no trabalho em tela, analisamos, nos manuscritos escolares dos alunos, a produção escrita que é fruto de uma demanda escolar, trabalhada em termos de ensino-aprendizagem, no qual é imperioso o estabelecimento intersubjetivo da relação professor-saber-aluno em prol de uma escrita institucionalizada e subjetiva. Entretanto, essa relação nem sempre se dá de modo a estabelecer um *laço*, nos termos antes apontados, dado que depende da implicação subjetiva dos envolvidos nesse processo, tanto entre si quanto em relação ao saber em jogo nesse momento. No espaço de sala de aula há o compromisso com a transmissibilidade de um saber, contudo, a despeito de todo comprometimento, não há garantias de que essa transmissibilidade se dará, haja vista a experiência de linguagem que é singular para cada um, impossibilitando uma *troca* homogênea e uniforme.

Com efeito, por meio dos pressupostos teóricos benvenistianos, analisamos, em um primeiro momento, a entrevista e o material elaborado pelos professores, a fim de compreender de que modo é estabelecido o *laço* desses com o saber em jogo nesse momento da pesquisa. Posteriormente, analisamos, por meio dos manuscritos escolares dos alunos, se professor e aluno fazem *laço* ou não. Na primeira etapa, recorreremos aos estudos de Jacqueline Authier-Revuz (Cf. 1998 e 2004) no que concerne às *modalizações autonímicas*. Na segunda etapa, nossa análise se dará a partir do diálogo entre a teoria benvenistiana e os pressupostos metodológicos da Crítica Genética (Cf. GRÉSILLON, 2007 [1994]), já que esses revelam os bastidores da escrita e as tensões do *locutor-scriptor* no processo de textualização. Antes, porém, abrimos um pequeno espaço para a problemática discussão acerca da prática de ensino da escrita baseado em gêneros e, posteriormente, para o circunstanciamento metodológico deste trabalho.

REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO DA ESCRITA: O ENSINO DA ESCRITA BASEADO EM GÊNEROS SOB O PONTO DE VISTA ENUNCIATIVO

Apesar de a Escola apostar no gênero como uma forma de tentar “naturalizar” o ensino de escrita, há a ocorrência de uma atividade linguística forjada por uma demanda escolar de aprendizagem e não de uso, que alça o gênero a modelo, petrificando-o, ou seja, transpondo-o a gênero escolar.

Cármén Agustini e Selma Borges (2014a, p. 218)

2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na esteira das considerações teóricas anteriores, neste capítulo, levando em consideração o binômio Ensino-Escrita, empreendemos uma retomada dos pressupostos da perspectiva tradicional de ensino de escrita, bem como um breve percurso sobre o que os documentos oficiais do Estado prevêem para o ensino dessa modalidade da linguagem, a fim de problematizarmos essas práticas sob o crivo da teorização de Émile Benveniste. Essa teorização, por focalizar a linguagem em funcionamento a fim de analisar a presença homem na língua e na linguagem, permite-nos alargar nosso olhar sobre as limitações impostas ao ensino da escrita que sofreu e sofre variações a depender da perspectiva adotada. Muitas vezes, essas limitações, decorrentes do desejo de didatização e objetivação do objeto de ensino, se baseiam em princípios não cerceáveis, o que coloca em jogo certas (im)possibilidades de transmissibilidade de um saber.

2.2 O ENSINO TRADICIONAL DE ESCRITA

Historicamente, o ensino de Língua Portuguesa escrita foi considerado o representante máximo da gramática da língua, uma vez que, a partir da escrita, materializavam-se as formas canônicas do “certo” e do “errado”, tendo em vista o modelo tido como de prestígio, a norma culta padrão. Com vistas a verificar a adequação do aluno à escrita da variante padrão, o aprendizado, a partir da perspectiva tradicional, se pautava e ainda se pauta, de modo mecânico, na repetição e assimilação de formas, tendo primazia a memorização dos processos em detrimento da reflexão sobre os usos da língua, privilegiando o produto final - o texto escrito - e não o processo como um todo. Nessa perspectiva, o texto escrito era corrigido, não havendo um trabalho sobre o processo de escrita, isto é, não considerando a produção de versões elaboradas com o auxílio do professor, a partir de pontuações sobre a escrita do aluno.

Esse modo de trabalho com a escrita imprime ao ensino uma concepção de aluno. Assim sendo, o aluno, tido como passivo no processo de ensino-aprendizagem, é aquele que recebe e “acumula” o conteúdo, muitas vezes descontextualizado de práticas efetivas de linguagem. O professor, por sua vez, tem por função “transmitir” conteúdo aos alunos. A apreensão dos conteúdos é avaliada a partir da capacidade de reprodução dos modelos tratados em aula. Logo, o que está em jogo é o conhecimento normativo da língua, já que se presume que quanto mais o aluno “conhece” a gramática normativa de sua língua melhor é sua capacidade de usá-la, inclusive na escrita. Nessa perspectiva, escrever bem é escrever com

correção normativa. Os aspectos textuais são desconsiderados, por acreditar-se que os aspectos textuais são inferidos da gramática.

Essa metodologia de ensino predominou no Brasil durante muitos anos e ainda predomina em alguns redutos escolares. Contudo, no início dos anos 80, tendo em vista os recentes estudos em Linguística, passou-se, em certa medida, a questionar a primazia dessa forma de ensino e de aprendizagem e, com vistas a melhorar o ensino, dado o ‘fracasso’ da aprendizagem, pesquisadores começaram a propor novos métodos nos quais fosse enfocada uma concepção de linguagem pautada na interação e, por conseguinte, elegeu-se o texto como objeto de ensino privilegiado. Esse fato propiciou relativas mudanças na prática docente, particularmente em relação ao ensino da escrita. Muitas dessas mudanças estão apresentadas nas *Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa*, propostas pelo Ministério da Educação, em 1986. Entre outros aspectos presentes nessas Diretrizes, destacamos o:

entendimento da escrita como forma de interlocução à distância, no tempo e no espaço, de tal modo que a criança perceba seu valor e sua função social, no meio ambiente ou fora dele. Entendimento de que a escrita, para permitir a interlocução à distância, obedece a uma *convenção ortográfica* de que cada usuário não pode ser árbitro, mas *que é necessário dominar* para não prejudicar o objetivo precípua da existência da própria escrita (BRASIL, 1986, p. 15. Grifos nossos).

Há, portanto, nesse momento, certa valorização da interlocução enquanto espaço privilegiado para o ensino. Contudo, no ensino da escrita, essa “interlocução à distância”, deve privilegiar o *domínio* da convenção ortográfica. Para tanto, o ensino da teoria gramatical, “*instrumento* de aprendizagem do aluno”, deveria favorecer a “formação do sujeito linguisticamente competente” (BRASIL, 1986, p. 28), ao invés de “adestrá-lo” para objetivos outros, como cursos ou provas. Ora, embora tal perspectiva tenha se apresentado como uma visada de ensino arrojada, várias discursividades presentes no ensino tradicional ainda se presentificam, tais como a concepção de língua enquanto instrumento que aluno deve “dominar” para ser “competente” em seu manejo.

Menos de uma década depois são propostos, pelo Governo Federal, os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), esses que apresentam rupturas com relação à tradição gramatical, como veremos adiante. Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem-se de instruções para o ensino da Língua Portuguesa em suas duas modalidades: a oral e a escrita, de modo a orientar o professor em seu trabalho docente. Esses documentos oficiais trazem em sua formulação várias linhas teóricas da Linguística e visa, em especial,

um ensino “voltado para a realidade social do aluno”. Na seção abaixo, analisamos o ensino da escrita sob o prisma dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

2.3 O ENSINO DE ESCRITA SOB O PRISMA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: A PROBLEMÁTICA DOS GÊNEROS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, com o objetivo de servir de referência curricular para o ensino da educação básica no país, surgem no cenário nacional sob forte desejo de *re*-definir as matrizes de ensino, principalmente, devido ao crescente “fracasso escolar” constatado em pesquisas⁶¹. Apregoando o que seria o “adequado” de ser ensinado e se configurando enquanto um mosaico de teorias vigentes, já que se utilizou, em suas formulações teóricas de sustentação, de modo indiscriminado, de diversas correntes teóricas⁶², os PCN propõem novas concepções e novas abordagens didáticas para o ensino da Língua Portuguesa. Interessa-nos, neste trabalho, aquelas concepções e abordagens relativas ao ensino e à aprendizagem da modalidade escrita da língua, ou seja, interessa-nos a proposta de trabalhar o ensino e a aprendizagem da escrita por meio de um trabalho baseado nos gêneros. A noção de gênero presente nos PCN é aquela proposta por Bakhtin (1992). De acordo com esse autor,

[...] o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. *Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional)* fundem-se indissoluvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora *tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso* (BAKHTIN, 1992, p. 279. Grifos nossos).

Para Bakhtin (1992), os textos produzidos em situações cotidianas de interlocução possuem características “relativamente estáveis” que se caracterizam tendo em vista os seguintes aspectos: *conteúdo temático* (tema); *construção composicional* (estrutura) e *estilo*

⁶¹ Sobre essa questão, consultar, por exemplo: PATTO, M. H. S. A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999; SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1991; SOARES, M. Linguagem e Escola: uma perspectiva social. 17ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

⁶² A nosso ver, utilizar-se indiscriminadamente de diversas teorias, muitas das quais o diálogo não se dá de modo tranquilo, pode se constituir enquanto um problema, do ponto de vista pedagógico, dada a imprecisão e/ou conflito no delineamento de aspectos básicos para o ensino, tais como as concepções de língua e linguagem, que são fundamentais ao ensino da Língua Portuguesa.

(usos específicos da língua). Além disso, de acordo com esse mesmo autor, a situação comunicativa impõe aos interlocutores condições e finalidades específicas de interlocução a partir de um conjunto de coerções, tais como: *quem fala, sobre o que fala, com quem fala, com qual finalidade*, condicionando a escolha do locutor por determinado gênero em detrimento de outros.

A partir das considerações bakhtinianas, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (1999) desenvolvem suas pesquisas sobre o ensino pautado em gêneros. Para esses autores, o gênero se constitui enquanto *ferramenta* que proporciona ao locutor exercer alguma *ação linguística* e ampliar sua competência linguística e discursiva. Partindo da hipótese de que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes” (Schneuwly; Dolz, 1999, p. 6), os gêneros são concebidos por Schneuwly e Dolz enquanto “instrumentos de comunicação”, que funcionam como *modelos*, que emergem de *regularidades de usos*, trabalhados na escola como uma *variação* dos gêneros de referência, considerando-os, assim, ‘gêneros escolares’.

Os PCN, por sua vez, baseando-se nessas perspectivas, postulam que

para boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, **a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção**. Se é de esperar que o escritor iniciante redija seus textos usando como referência estratégias de organização típicas da oralidade, a possibilidade de que venha a construir uma representação do que seja a escrita **só** estará colocada se as atividades escolares lhe oferecerem uma rica convivência com a diversidade de textos que caracterizam as práticas sociais. É mínima a possibilidade de que o aluno venha a compreender as especificidades que a modalidade escrita assume nos diversos gêneros, a partir de textos banalizados, que falseiem sua complexidade. A partir dos critérios propostos na parte introdutória deste item, **a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar**, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros (BRASIL, 1998, p. 25-26. Grifos nossos).

Alçando, assim, os gêneros a “modelos”, parece-nos que o intuito primeiro dessa proposta seja “contextualizar” a produção textual escrita na escola, aproximando-a das práticas efetivas de linguagem. Para isso, a convivência com a diversidade textual própria das práticas sociais é necessária para que os alunos compreendam a complexidade que “a modalidade escrita assume nos diversos gêneros”. Contudo, transformar os gêneros em circulação social efetiva em objetos de ensino reclama algumas considerações. Conforme Schneuwly e Dolz (1999, p. 7. Grifos nossos):

a particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera, em que o ***gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem.*** O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do como se, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, ***em parte, fictícia,*** uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem.

Dessa forma, ao formularem suas concepções acerca do ensino baseado em gêneros, Schneuwly e Dolz reconhecem o *desdobramento* necessário a essa operação, dado que na escola essa prática se dará “em parte, fictícia”, já que os gêneros, nesse espaço, se constituem enquanto “variação” dos gêneros de referência, instituindo os “gêneros escolares” utilizados com “fins de aprendizagem”. Essa “variação” tende à instrumentalização dos gêneros enquanto *ferramenta*, alçando-os a modelos. Nesse sentido, é importante considerar que o modo como o professor trabalha o ensino da escrita baseado em gêneros pode configurar-se como “seguir modelos”, o que pode levar o aluno a uma escrita institucionalizada, mas cerceada nos aspectos criativos/subjetivos. A preterização dos aspectos criativos/subjetivos pode constituir-se em uma (in)tensa tensão, uma vez que é premissa da Escola o ensino de uma escrita institucionalizada e subjetiva.

Baseando-se nessas concepções, os PCN, quando da definição dos critérios de avaliação da aprendizagem dos alunos, a fim de didatizar esse ensino, pontuam:

espera-se que o aluno produza textos considerando as finalidades estabelecidas, as especificidades do gênero e do suporte, os papéis assumidos pelos interlocutores, os conhecimentos presumidos do interlocutor, bem como as restrições impostas pelos lugares de circulação previstos para o texto. [...] Espera-se que o aluno, tanto durante a produção dos textos quanto após terminá-los, analise-os e revise-os em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa, e do leitor a que se destina, redigindo tantas versões quantas forem necessárias para considerar o texto bem escrito. Espera-se que, nesse processo, o aluno incorpore os conhecimentos discutidos e produzidos na prática de análise lingüística (BRASIL, 1998, p. 97-98. Grifos nossos).

Há nesse trecho, além da valorização do processo de (re)escrita de textos, que “permite que o aluno se distancie de seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente” (BRASIL, 1998, p. 77)⁶³, a referência à “adequação” da escrita do aluno ao propósito escolar: a produção textual do aluno será avaliada a partir dos critérios textuais de *conteúdo temático, estilo e construção composicional*; critérios determinados socialmente em práticas efetivas e

⁶³ Compreender a prática de escrita de textos como processo e não como produto contribui significativamente para o ensino, visto que o professor mediará esse trabalho com os alunos não somente apontando equívocos ortográficos e gramaticais, como ocorre comumente, mas valorizando esse mo(vi)mento de (re)escrever, trabalhando também os aspectos textuais e funcionais da escrita.

forjados no espaço de sala de aula a partir de regras prescritivas e de modelos *desnaturalizados*. Sendo assim, a transposição dos gêneros em circulação efetiva a objetos de ensino constitui uma problemática, que será tema da próxima seção. Abordá-la-emos sob o ponto de vista enunciativo, uma vez que esse é o ponto de vista do qual partimos para a realização do presente trabalho de pesquisa.

2.4 O ENSINO DA ESCRITA SOB O PONTO DE VISTA ENUNCIATIVO: UMA PROPOSTA

Tendo em vista o exposto, a partir do crivo teórico de Émile Benveniste propomos, nessa seção, empreender algumas reflexões teóricas sobre a prática de ensino de escrita, em especial, no que concerne à perspectiva de ensino da escrita baseada em gêneros, tal como discursivizada nos PCN. A teorização de Benveniste, por focalizar a linguagem em funcionamento, mostra-se como um terreno fértil e instigante para ponderarmos sobre algumas (im)possibilidades de ensino da escrita, dada a (inter)subjetividade em jogo no processo de ensino e de aprendizagem no qual professor-saber-aluno estão implicados.

De início, uma distinção fundamental se faz notar. Enquanto a perspectiva tradicional de ensino da escrita e os PCN concebem, em linhas gerais, a linguagem enquanto *instrumento* que compete ao aluno dominar, para Benveniste tal concepção é uma “pura ficção”, isso porque a “comparação da linguagem com um instrumento [...] deve encher-nos de desconfiança, como toda noção simplista a respeito da linguagem. Portanto, para Benveniste, falar de instrumento “é pôr em oposição o homem e a natureza” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 285), uma vez que o homem não nasce na natureza; ele nasce na cultura, o que significa dizer que nasce na e pela linguagem. O homem não é separado da linguagem (Cf. BENVENISTE, 2006 [1968], p. 11-28).

Em outros termos, assim como pontuamos na teorização deste trabalho, Benveniste parte da concepção saussuriana de língua enquanto sistema de signos linguísticos para formular o que denomina a dupla significância da língua: o *modo semiótico* e o *modo semântico*. Partindo do ponto de vista semântico, Benveniste assevera que a “linguagem representa a mais alta forma de uma faculdade que é inerente à condição humana, a faculdade de simbolizar” (BENVENISTE, 2006 [1963], p. 27). Sendo assim, apregoando a indissociabilidade entre língua e sociedade, já que uma implica a outra, Benveniste afirma que a linguagem é a condição de existência do homem.

Em vista dessas considerações, torna-se impossível considerar a possibilidade de um “domínio” instrumental da língua, já que ela não é exterior ao homem. O locutor, ao

apropriar-se da língua que recebe por herança, a maneja tendo em vista o *semantismo social* e o *semantismo subjetivo*, uma vez que sua experiência na linguagem é sempre da ordem do singular. Contudo, “a língua é um mecanismo inconsciente” (BENVENISTE, 2006 [1968], p. 24), logo, em seu manejo, sob a condição de intersubjetividade, é impossível dominá-la a ponto de realizar uma *troca* de um para um, já que há ali implicada uma subjetividade radical.

Outro aspecto que merece ser considerado nessas linhas se refere à tentativa de “naturalização” do ensino da escrita baseando-o na teoria dos gêneros. Ao transpor os gêneros de referência para outra instância de enunciação, o espaço de sala de aula, tenta-se didatizar o ensino da escrita, reduzindo os gêneros a *ferramentas* e *instrumentos* de ensino, alçando-os a “modelos” muitas vezes não condizentes, inclusive, com as práticas efetivas. Essa tentativa de transposição é falha, dado que não consegue apagar o “como se” instituído. Ademais, conforme, Agustini e Borges,

os gêneros de circulação social não-escolares, quando produzidos em espaço escolar, são destituídos do uso da língua em práticas sociais efetivas, ou seja, há nessa transposição do gênero de um espaço ao espaço escolar uma petrificação do gênero não-escolar, dada a didatização que lhe é imputada. Diante desse fato, parece ser possível considerar uma contradição constitutiva do próprio discurso da Escola: produzir uma escrita institucionalizada e produzir um texto criativo, da qual decorre outra contradição, específica dessa transposição, a saber: produzir gêneros textuais de circulação social efetiva no espaço escolar e produzir textos cuja demanda é fundamentada em uma tarefa escolar e não em uma prática social não-escolar (2014a, p. 214).

Sobre esse aspecto, de acordo com Calil (2012, p. 264. Grifos nossos), fora das condições de *composição, estilo e tema*, a produção do aluno “passa a ser um mero exercício escolar ou, quando muito um ‘gênero escolar’ (Schneuwly; Dolz, 2004) que pouco teria a ver com a produção efetiva de um texto que pertence a um gênero consolidado socialmente”. Logo, a escrita escolar, condicionada pelo professor a fim de avaliar o domínio do aluno com relação à escrita de textos “coerentes e coesos, observando as restrições impostas pelo gênero” (BRASIL, 1998, p. 97), não elimina o fim utilitário dessa demanda. Ao contrário, há momentos em que esse fim utilitário é o único em funcionamento e os aspectos relativos ao gênero se resvalam, tornando-se meramente pretextos para a execução de uma atividade escolar.

Sendo assim, sob o eixo da teorização de Émile Benveniste, a produção textual do aluno não é só “em parte, fictícia”, como propôs Schneuwly e Dolz em citação anterior, ela é fictícia – é impossível, do ponto de vista enunciativo, desconsiderar o *eu* que enuncia – o aluno –; o *tu* que lê – o professor; bem como as categorias de espaço e tempo – aqui-agora –

constitutivas da *língua em emprego e em ação*, que determinam os modos de enunciação e que só podem ser consideradas no emprego da língua pelo locutor, a língua em emprego e em ação. Em outros termos, ao forjar uma situação interlocutiva outra, as práticas de escrita escolar não suprimem o fato de ser o aluno aquele que produz o texto, demandado pelo professor em uma atividade escolar na qual é avaliado; e ser o professor o leitor, aquele a quem é destinada a tarefa de avaliar a escrita do aluno. Trata-se de finalidades bastante específicas. Tão específicas que dificilmente o aluno poderá ocupar outro lugar que não o de aluno na escrita de um texto em espaço escolar e esse lugar é marcado por sentidos estabilizados em nossa tradição escolar. Sentidos esses que colocam o aluno no lugar de não saber, o que, da perspectiva do olhar professor, impossibilita que o aluno possa escrever certos gêneros, muito em voga na escola: a crônica, por exemplo. Esse gênero é objeto de nosso trabalho, em certo sentido, haja vista que os manuscritos escolares que analisamos são relativos à produção, em espaço escolar, desse gênero.

Logo, ao alçar os gêneros a “modelos”, tendo em vista a ilusão da garantia de transmissibilidade, os PCN visam a objetivação do ensino via práticas didáticas que tendem à homogeneização requerida em uma escrita institucionalizada, bem comportada⁶⁴. Contudo, além dessa homogeneização, conforme Agustini e Borges (2014a, p. 214), apregoa-se a necessidade de o aluno escrever de modo criativo, com estilo, já que “é por meio da escrita do outro que, durante as práticas de produção, cada aluno vai desenvolver seu *estilo*, suas preferências, tornando suas as palavras do outro” (BRASIL, 1998, p. 77). Conforme a teorização de Émile Benveniste, ao apropriarmos da língua, colocamos em relação tanto o *semantismo social* quanto o *semantismo subjetivo*, isto é, tanto o sentido logicamente estabilizado quanto aquilo que constitui nossa experiência de linguagem. Sendo assim, o aluno, ao apropriar-se da língua, o faz tendo em vista o que é comum e o que lhe é próprio, sendo assim impossível ser homogêneo.

Sobre essas questões, Agustini e Borges (2014a), filiando suas propostas à teorização benvenistiana, propõem a necessidade de se considerar, no espaço escolar, o gênero não enquanto modelo, mas enquanto mostra que (com)porta transgressão, já que é resultante de uma experiência de linguagem. Assim considerando o gênero, não se estabelece seus limites com precisão didática e normativa, deixando espaço para o mo(vi)mento de subjetivar-se. Consoante com as autoras, deslocar o enfoque nos modelos e tratar os gêneros como mostras

⁶⁴ A escrita institucionalizada tende para um trabalho de homogeneização para que as pessoas se reconheçam como produzindo um tipo de texto consoante com a realidade social, contudo, ao mesmo tempo, cobra-se do aluno que tenha uma escrita subjetiva.

pode produzir resultados positivos ao ensino, “uma vez que permite, de certo modo, articular a homogeneidade requerida pela escrita institucionalizada e a assunção do aluno a uma escrita autônoma e subjetiva” (2014a, p. 199). De acordo com as autoras,

tomamos a posição de propor o gênero como mostra, pois nem sempre é possível limitá-lo, e ao limitarmos a produção escrita, a criatividade, fruição estética, não se constitui significativamente, e dar espaço a essa fruição pode ser um dos indícios que reverberam o aflorar da posição subjetiva do sujeito da linguagem a partir de um manejo da língua singular e único (Texto cedido pelas autoras ainda não publicado, 2014b, p. 17).

Essa proposta se mostra condizente com o pensamento benvenistiano. Ademais, permite-nos considerar a possibilidade de o aluno produzir uma *escrita*, nos termos benvenistianos, de modo a assumir a posição de autor, dado o manejo socialmente autorizado que realiza, organizando o subjetivo, produzindo um efeito de encaixe com a realidade social. Com efeito, de nossa perspectiva, pensar a enunciação escrita no espaço de sala de aula é considerar as variantes desse processo que envolve professor-saber-aluno em prol de uma transmissibilidade, que não se dá nunca de modo “completo” e homogêneo, que é descontínua, dada a experiência de linguagem e, por isso, mesmo fascinante.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DO *CORPUS*:

OS VESTÍGIOS MATERIAIS DA RELAÇÃO PROFESSOR-SABER-ALUNO EM AULAS DE ENSINO DE ESCRITA

Outras ciências trabalham com objetos dados previamente e que se podem considerar, em seguida, de vários pontos de vista; em nosso campo, nada de semelhante ocorre [...] Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto.

Ferdinand de Saussure (2006 [1916], p. 15)

3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O método de análise no campo teórico ao qual nos filiamos não se configura enquanto instrumento fechado do qual nos servimos para aplicar a teoria; ao contrário, o método demanda a construção de um procedimento de análise baseado no batimento entre teoria e análise linguística do *corpus*, constituindo, assim, um ponto de vista enunciativo sobre os níveis da análise linguística (Cf. BENVENISTE, 2005 [1964], p. 127-140). Por conseguinte, é o ponto de vista enunciativo que regulariza o método de análise da teoria da enunciação de Benveniste. Sendo assim, a partir do ponto de vista enunciativo, elegemos um fato específico para analisarmos: a relação professor-saber-aluno materializada e marcada na e pela língua nas aulas sobre escrita, nas propostas de produção textual e nas correções efetuadas pelos professores, sejam elas postas em bilhetes, recados e/ou comentários sobre o texto do aluno, sejam elas materializadas por meio das correções indicativas ou resolutivas, coletadas para compor nosso material de análise.

Nosso objetivo com essa análise é explicitar e compreender em que sentido essa relação pode ou não possibilitar a assunção do aluno a uma escrita institucionalizada e, ao mesmo tempo, subjetiva. Empreendemos, para tanto, uma análise global dessa relação, levando em consideração as observações que foram realizadas durante a coleta do material de análise, os modos de *intervenção-interferência* adotados pelos professores, bem como marcas presentes nas entrevistas; e, posteriormente, realizamos uma análise local nos manuscritos escolares dos alunos, observando as marcações efetuadas pelos professores, as alterações empreendidas pelos alunos em decorrência da demanda do professor ou não, entre outros aspectos.

Para tanto, ancorando-nos na noção de *intersubjetividade* proposta por Benveniste e em duas outras noções derivadas da teorização desse autor, quais sejam: *endereçoamento* e *laço*. Por *endereçoamento* entendemos a capacidade do locutor de se correferir a um *outro* pelo discurso, isto porque “a condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso pragmático que fez de cada locutor um co-locutor” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 84). Ao se *endereçar* a um outro, o *laço* pode ou não ser estabelecido, ou seja, pode haver *troca* ou não. A *troca* é a condição para o estabelecimento do *laço* entre (inter)locutores. Quando há *troca*, há *laço* em funcionamento e a “comunicação” torna-se possível. Isto não significa que essa “comunicação” ocorra de modo completo e homogêneo, isto é, que se entenda exatamente o que se pretendia dizer, isso porque aquele

que recebe não o faz passivamente. Vale ressaltar que o estabelecimento do *laço* não significa uma “obediência” à demanda do professor, se assim podemos dizer, mas uma tentativa do aluno de se adequar ao que lhe fora solicitado pelo professor, de interpretar e de responder às marcas do professor, já que do pólo do aluno também há (in)compreensão relativa aos modos de *intervenção-interferência*.

Nesse sentido, pensando nesses conceitos à luz do espaço escolar, intentamos analisar de que modo o professor se *endereço* aos alunos; que *intervenções-interferências* ele empreende; o que professor prioriza; qual o efeito dessa *intervenção-interferência* na escrita do aluno; se houve *troca* entre professor e aluno, no sentido de que algo que o professor disse ressoou na escrita do aluno de modo a fazer com que esse tenha uma relação diferente daquela que tinha antes da *intervenção-interferência* com a escrita; como o aluno recebeu essa proposta a partir da análise do manuscrito desse aluno; que alterações o aluno empreendeu em seu manuscrito etc.

Dessa forma, vislumbrando apresentar os procedimentos de análise que adotamos no trabalho em tela, dividimos este capítulo em cinco seções. A primeira seção contempla a descrição do modo como coletamos nosso material de análise. A segunda apresenta a descrição das atividades observadas, ao longo de um trimestre, nas aulas ministradas pelos professores participantes dessa pesquisa. Por fim, na terceira seção circunstancia sobre a construção do *corpus* de análise, bem como sobre os métodos de análise adotados. Nessa terceira seção, a fim de melhor precisarmos em que medida nosso método de análise foi construído, expomos as contribuições benvenistianas acerca das *modalidades formais* (Cf. BENVENISTE, 2006 [1970], p. 81-90) e as contribuições de Jacqueline Authier-Revuz (1998 e 2004) no que concerne à sua teorização acerca das *modalizações autonímicas*, ponderações essas que nos são relevantes para analisarmos as entrevistas que realizamos com os professores participantes desta pesquisa, bem como as correções textuais-interativas por eles realizadas. Ainda nessa terceira seção, detalhamos em que medida os procedimentos metodológicos propostos pela Crítica Genética nos são produtivos para a análise dos manuscritos escolares.

3.2 A COLETA DO MATERIAL DE ANÁLISE

O universo de investigação deste trabalho é constituído por duas entrevistas realizadas com os professores participantes dessa pesquisa; pelos materiais elaborados pelos professores e pelos manuscritos escolares produzidos por alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma

escola pública no município de Uberlândia-MG⁶⁵. Cumpre ressaltar que escolhemos efetuar nosso trabalho de pesquisa nessa instituição devido à prática institucional vigente que contempla o trabalho com (re)escrita de textos. Nosso interesse primordial era observar uma prática cotidiana de ensino de Língua Portuguesa escrita com o mínimo de intervenção do pesquisador no processo de coleta do material de análise⁶⁶.

Para tanto, conforme as diretrizes apregoadas pelo *Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos* da Universidade Federal de Uberlândia, quando de nosso primeiro contato com a direção da instituição, expusemos nossos objetivos iniciais que contemplavam a observação da prática de um professor, com relação ao ensino de Língua Portuguesa escrita, nas turmas do 9º ano do ensino fundamental. Contudo, os professores dessa etapa não puderam ser participantes desta pesquisa, já que um já era observado por outro pesquisador e outro estava em estágio probatório. Sendo assim, a direção cedeu-nos a possibilidade de observarmos o trabalho executado por dois professores nas três turmas do 8º ano do ensino fundamental, o que não compromete nossa pesquisa, já que, nessa etapa de escolarização, os alunos já deveriam, segundo a própria proposta curricular da Instituição, estar em processo de assunção a uma escrita institucionalizada e subjetiva. Portanto, os alunos do 8º ano do ensino fundamental não são considerados iniciantes no processo de aprendizagem da escrita. Trata-se de uma etapa já de aprimoramento do trabalho de escrita.

Desse modo, optamos por observar todas as aulas de produção textual nas quais os professores participantes da pesquisa em tela focalizaram o *como* escrever o gênero em estudo nesse momento da observação, dado que, de nossa perspectiva, essas aulas são parte da *intervenção* do professor no processo de aprendizagem da escrita, assim como de trabalho do aluno sobre a sua própria escrita. Ademais, embora nossa pretensão inicial⁶⁷ não tenha sido de acompanhar o trabalho de mais de um professor, julgamos que, a partir dessa análise, é possível evidenciarmos que não há garantia de que uma forma de *intervenção-interferência* ou outra assegure o estabelecimento do *laço* do aluno com o professor e vice-versa.

Além das observações e da coleta dos materiais elaborados pelos professores, bem como dos manuscritos escolares produzidos pelos alunos, realizamos com cada um dos

⁶⁵ Por envolver seres humanos, o trabalho em tela foi submetido a parecer pelo *Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos*, da Universidade Federal de Uberlândia, sendo que, por estar em consonância com as recomendações éticas e científicas, foi aprovado em setembro de 2012, conforme é possível verificar em anexo, páginas 180-182.

⁶⁶ Embora reconheçamos que nossa presença produz efeitos tanto nos alunos quanto nos professores.

⁶⁷ Ao procurarmos a direção da instituição para realizarmos o trabalho em tela, intentávamos observar as aulas de apenas um professor. Contudo, dado que dois professores dividiam a frente de ensino de Língua Portuguesa nas três turmas de 8º ano na instituição, foi-nos cedida a possibilidade de acompanharmos o trabalho dos dois professores.

professores uma entrevista que contemplou algumas questões atinentes à prática de ensino de Língua Portuguesa escrita efetuada por eles (Cf. anexo II e III, p. 183-194). Por se tratar de um outro momento, distinto das observações em si, nas entrevistas, tivemos acesso mais diretamente à relação dos professores com o saber em jogo nesse momento da observação, dado que os professores falam sobre o ensino que ministram. Nosso interesse em analisar essas entrevistas se deve ao fato de que, de nosso ponto de vista, a relação professor-saber afeta a relação professor-aluno na prática.

Na sequência apresentamos como foi o percurso de nossa observação na instituição em tela.

3.3 A ESCOLA: DA OBSERVAÇÃO DO TRABALHO REALIZADO

A escola na qual realizamos esta pesquisa é uma instituição pública de ensino básico localizada no município de Uberlândia-MG. Essa instituição, criada há 37 anos, é reconhecida pelo arrojado Projeto Político-Pedagógico desenvolvido, esse que prima pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão. Com relação ao ensino, a escola oferece educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos em um espaço físico privilegiado, com salas amplas e bem equipadas. Ademais, os profissionais da escola desenvolvem projetos de pesquisa e extensão que envolve questões relacionadas à cultura e à educação, bem como à integração da família ao contexto e à vivência escolares, propiciando aos alunos uma educação diferenciada.

Nesse contexto, durante um trimestre, observamos o trabalho de ensino de Língua Portuguesa escrita executado por uma professora, mestre e efetiva, e um professor, graduado e contratado, em três turmas do 8º ano do ensino fundamental com aproximadamente 25 alunos em cada. Esses professores se dispuseram a participar da pesquisa de modo que a prática por eles adotada no cotidiano escolar não se alterasse em função das observações. Nessa instituição, que é tida como modelo de educação, realizamos os seguintes procedimentos de coleta do material: a) Entrevista com os dois professores da disciplina Língua Portuguesa de três turmas do 8º ano do ensino fundamental, a qual foi registrada em áudio e privilegiou questões atinentes à proposta de trabalho em tela; b) Observação de aulas da disciplina mencionada, em especial, aquelas destinadas à prática da produção escrita de textos; essas aulas também foram registradas em áudio; c) Coleta do material elaborado/compilado pelos professores, dos manuscritos escolares produzidos pelos alunos e dos bilhetes redigidos pelos

professores, nos quais se pontua didaticamente os aspectos positivos e/ou negativos dessas produções.

Logo, acompanhamos o trabalho realizado por esses professores, nas aulas de leitura e produção de textos, sendo que, no momento da observação, o gênero em estudo era a crônica. Estivemos presente em 14 horas-aula em cada turma do 8º ano, que foram dedicadas à explicação, exemplificação e produção do gênero supracitado. Abaixo apresentamos os procedimentos didáticos adotados pelos professores que planejaram suas atividades conjuntamente.

Nas duas primeiras aulas, os professores dividiram os alunos em duplas, sendo que cada dupla recebeu duas crônicas a partir das quais deveriam responder algumas questões propostas. Oito crônicas foram trabalhadas em cada turma, a saber: “A última crônica” de Fernando Sabino e “O lixo” de Luís Fernando Veríssimo; “A mulher sem medo” de Moacyr Scliar e “Na escuridão miserável” de Fernando Sabino; “Olha-se no espelho!” de Lya Luft e “Recado ao senhor 903” de Rubem Braga; “As caridades odiosas” de Clarice Lispector e “O assalto” de Carlos Drummond de Andrade. Quatro duplas por turma receberam os mesmos textos para trabalhar, sendo assim, após responderem às questões, essas duplas se reuniram em grupos maiores para discutirem as respostas. Nas duas aulas seguintes, os alunos apresentaram para os outros colegas os textos que trabalharam e as respostas que elaboraram. Somente na quarta aula é que os professores informaram aos alunos a que gênero os textos pertenciam e suas características básicas.

Nas outras duas aulas seguintes, os alunos realizaram trabalhos de pesquisa sobre o gênero em questão, trabalhos feitos em casa e socializados com os colegas em aula. Essa pesquisa foi realizada tendo em vista o seguinte roteiro elaborado pelos professores: Qual é o significado do termo crônica? / Qual a origem da crônica enquanto gênero textual discursivo? De onde ela veio? / Onde esse gênero discursivo pode ser encontrado? / Em geral, quem lê esse gênero? Com que objetivo esse texto é lido? / Quais as principais diferenças entre conto e crônica? / A crônica é um gênero que reúne características do jornalismo e da literatura. Explique essa mistura. / Formule um conceito sobre o que é a crônica, destacando suas principais características. Além desse roteiro, os professores requisitaram que os alunos pesquisassem outros textos que se enquadrariam no gênero crônica, considerando as características desse gênero trabalhadas em sala. Essas crônicas foram apresentadas aos colegas e suas características foram discutidas.

Posteriormente, nas duas aulas subsequentes, os professores discutiram com os alunos o conteúdo presente em uma pequena apostila, por eles elaborada, na qual trataram sobre as

características do gênero crônica. Essa apostila contemplou o recorte de textos presentes em cinco sites educativos que abordam as especificidades do gênero em questão. Nas duas aulas posteriores, antes da produção escrita, os professores trabalharam o conteúdo do livro didático “Português Linguagens 8º ano”, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, no que se refere ao gênero em questão e ao conteúdo sobre discurso direto e indireto.

Em etapa ulterior, os alunos, em sala de aula, durante dois horários, produziram uma crônica, tendo em vista a proposta de produção apresentada pelos professores. Duas semanas depois, após terem realizado a correção, os professores, em outros dois horários, propuseram aos alunos a reescrita dos textos em sala⁶⁸.

Nessa medida, dado que a constituição do nosso *corpus* é heterogênea, passemos agora à explanação das considerações benvenistianas acerca das *modalidades formais*, das ponderações de Authier-Revuz no que concerne às *modalizações autonômicas* e dos pressupostos metodológicos da Crítica Genética. Por meio dessa explanação, intentamos expor em que medida nossa análise é construída.

3.4 MÉTODO DE ANÁLISE

Diante do exposto, após realizarmos a coleta do material de análise, efetuamos a seleção do nosso *corpus* de pesquisa que é heterogêneo, haja vista ser formado pelas entrevistas, pelos materiais elaborados pelos professores e pelos manuscritos escolares produzidos pelos alunos.

Com relação às entrevistas realizadas com os dois professores, presentes na íntegra em anexo (Cf. anexos II e III, páginas 183-194), nossa análise se pauta em alguns recortes que efetuamos a fim de analisarmos o estabelecimento do *laço* entre os professores e o saber em jogo no momento desta pesquisa, qual seja: o ensino da escrita baseado em gêneros, em especial, o gênero crônica. Por se tratar de um momento em que os professores falam sobre suas práxis, as entrevistas revelam aspectos interessantes com relação ao modo como esses professores lidam com o ensino do conteúdo. Nesse momento, tendo em vista nossas considerações acerca das modalizações e das *modalizações autonômicas*, além de focalizarmos algumas outras categorias linguísticas que julgamos relevantes, buscamos explicitar de que modo a relação professor-saber está se constituindo. Já com relação ao material elaborado, também efetuamos alguns recortes os quais analisamos em função da relação professor-saber e o *laço* aí estabelecido, tentando compreender, globalmente, o

⁶⁸ Todos os materiais utilizados nas aulas observadas estão disponíveis, para apreciação no anexo IV desta dissertação (Cf. anexo IV, p. 195-211).

processo em si de ensino de Língua Portuguesa escrita empreendido pelos professores participantes desta pesquisa, ou seja, o modo como o professor propõe a atividade de produção textual e o que ele demanda do aluno nessa atividade.

Por sua vez, com relação aos manuscritos escolares que compõem o nosso *corpus* de análise, empreendemos um levantamento sobre o que os professores pontuaram nos textos dos alunos e como essas *intervenções-interferências* ressoaram na (re)escrita dos alunos, intentado verificar a “escuta” dos professores dos textos dos alunos, como os alunos receberam essa “escuta” dos professores e as alterações que empreenderam ou não em sua (re)escrita a partir do que lhe fora solicitado. Nesse levantamento, notamos que algumas situações interessantes de serem analisadas ocorreram, sendo que, foi a partir dessas situações que efetuamos a seleção do nosso *corpus*, tais como: a) o aluno atende ao que lhe fora pedido, mas, ao pedir dele uma reescrita do seu texto, limita-se a alterar aspectos gramaticais; b) o aluno atende ao que lhe fora pedido e reflete sobre a atividade de modo a “melhorá-la” na reescrita; c) o aluno não atende ao que lhe fora pedido e ignora a *intervenção-interferência* do professor na posterior (re)escrita; d) o aluno não atende o que lhe fora pedido na proposta de produção textual e, a partir da *intervenção-interferência* do professor, reorganiza seu dizer de modo a “ajustar-se” à proposta e à demanda do professor; entre outras.

A seleção do nosso *corpus*, no que diz respeito aos manuscritos escolares, ocorreu tendo em vista as situações acima descritas. Para tanto, analisamos os manuscritos escolares de seis alunos, três referentes a cada professor. Nos manuscritos, dado nosso interesse em investigar a relação professor-saber-aluno, atentamo-nos para: a) o trajeto de elaboração textual do aluno; b) o modo como o professor *intervém-interfere* no manuscrito do aluno; c) a reação do aluno frente a essa *intervenção-interferência* do professor via análise da segunda versão; d) as (re)formulações, as rasuras que foram empreendidas pelo aluno - sejam aquelas demandadas pelos professores sejam aquelas que emergem do próprio desejo do aluno - a partir da comparação entre as duas versões por ele produzidas, a fim de atender (ou não) às solicitações do professor.

Para analisarmos esse percurso, conforme já mencionado, lançamos mão dos pressupostos metodológicos da Crítica Genética para o tratamento dos manuscritos escolares. Sendo assim, a partir do mapeamento dos mecanismos de escritura empregados pelo aluno, no batimento com a *intervenção-interferência* empreendida pelos professores, julgamos ser possível analisarmos se o *laço* é estabelecido entre professor-aluno de modo a se constituir como gatilho para a assunção do aluno à produção de uma *escrita*, assumindo a posição de autor, tal qual explicitamos anteriormente.

Na sequência explanamos em que medida os estudos de Émile Benveniste acerca das *modalidades formais*, os estudos de Jacqueline Authier-Revuz acerca das *modalizações autonômicas* e os pressupostos metodológicos da Crítica Genética contribuem para os nossos procedimentos de análise.

3.4.1 A MODALIZAÇÃO E A MODALIZAÇÃO AUTONÔMICA NA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E DOS BILHETES RELATIVOS À CORREÇÃO TEXTUAL-INTERATIVA DOS PROFESSORES

Nessa subseção, discorremos sobre a teorização de Émile Benveniste no que concerne às *modalidades formais*, relacionadas ao *aparelho de funções* (Cf. BENVENISTE, 2006 [1970], p. 86-87), a fim de compreendermos de que modo essas acirram a relação entre (inter)locutores. Posteriormente, tendo em vista essas considerações, mobilizaremos os estudos propostos por Jacqueline Authier-Revuz acerca das *modalizações autonômicas* (Cf. Authier-Revuz, 1998 e 2004) como parte de nosso procedimento de análise. Recorremos aos estudos dessa autora, dado que nesses Authier-Revuz aprofunda a compreensão linguística acerca do funcionamento enunciativo da linguagem, inovando os estudos enunciativos ao mobilizar conceitos da Psicanálise Freud-Lacanian. As ponderações de Authier-Revuz e de Benveniste são importantes para analisarmos as ocorrências de *modalizações* e *modalizações autonômicas* nas entrevistas e nos bilhetes dos professores relativos à correção textual-interativa quando da análise desse material.

Émile Benveniste, em 1965, quando publicou o texto “Estrutura das relações de auxiliaridade” (BENVENISTE, 2006 [1965], p. 181-198), tratou mais detidamente da auxílio de temporalidade, de diátese e de modalidade. Naquele momento, com relação à última auxílio, Benveniste afirma:

entendemos por modalidade uma asserção complementar referente ao enunciado de uma relação. Como categoria lógica, a modalidade compreende: 1º a possibilidade, 2º a impossibilidade, 3º a necessidade. *Na perspectiva linguística esses três “modos” se reduzem a dois, pelo fato de que a impossibilidade não tem expressão distinta, e se exprime pela negação da possibilidade.* Assim, possibilidade e necessidade são duas modalidades primordiais, tão necessárias em linguística quanto em lógica, não havendo nenhuma razão para contestá-las (BENVENISTE, 2006 [1965], p. 192. Grifos nossos).

Ora, Benveniste sabiamente recorre aos princípios lógicos para delinear o que consiste a auxílio de modalidade no seio da perspectiva linguística. Ao fazê-lo, o autor define a

possibilidade e a *necessidade* como modalidades primordiais. Para tanto, discorre sobre a categoria linguística da modalidade a partir dos verbos *pouvoir* (poder) e *devoir* (dever), ressaltando que tal categoria estende sua função a outros verbos e que não é restrita ao paradigma verbal, eixo sobre o qual se detém Benveniste nesse texto.

Posteriormente, em 1970, Benveniste retoma a questão da modalidade. Segundo ele, “o enunciador se serve da língua para influenciar de algum modo o comportamento do alocutário” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 86), para tanto, dispõe de um *aparelho de funções* que constitui, entre outros, a interrogação, a intimação, a asserção e as modalidades formais. Sobre esse último, Benveniste assevera:

de modo mais amplo, ainda que de uma maneira menos categorizável, organizam-se aqui todos os tipos de *modalidades formais*, uns pertencentes aos verbos, como os “modos” (optativo, subjuntivo) que enunciam atitudes do enunciador do ângulo daquilo que enuncia (expectativa, desejo, apreensão), outros à fraseologia (“talvez”, “sem dúvida”, “provavelmente”) e indicando incerteza, possibilidade, indecisão, etc., ou, deliberadamente, recusa de asserção (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 87. Grifos nossos).

O ponto de vista esboçado em 1965, quando da consideração singular da auxiliação, em 1970 é expandido. Antes o interesse residia em tratar dos verbos auxiliares, agora, ao circunscrever o que consiste o *aparelho formal da enunciação*, Benveniste considera a amplitude dos tipos de modalidades formais, sendo que, para ele, uns são concernentes aos verbos e outros à fraseologia. Há, pois, a passagem da língua enquanto sistema de signos linguísticos para a língua atualizada em discurso, isto é, semantizada, relativa à atitude do sujeito em uma determinada situação de enunciação.

Cumpramos ressaltar que Ana Lúcia Tinoco Cabral (2010, p. 85-115), no capítulo “Articuladores e organizadores textuais e argumentação”, distingue *modalidade* de *modalização*. Segundo ela, “a palavra *modalidade* é utilizada na lógica clássica para a classificação das proposições, avaliando um predicado, ou seja, o conteúdo de uma proposição em termos de possibilidade/impossibilidade; necessidade/contingência” (CABRAL, 2010, p. 110. Grifos da autora), podendo ser de três tipos: epistêmica (quando se refere ao conhecimento), deôntica (quando se refere à conduta) e alética (quando se refere à necessidade). Já a *modalização*

define a marca dada pelo sujeito em seu enunciado, ou seja, é o componente do processo de enunciação que permite avaliar o grau de adesão do locutor a seu enunciado. [...] Temos, então que o termo *modalização* refere-se à expressão da aproximação ou do distanciamento do locutor diante do conteúdo de seu enunciado, atestando seu grau de adesão a ele (CABRAL, 2010, p. 111. Grifos da autora).

Embora tal distinção não se marque claramente nos estudos benvenistianos, é possível considerarmos que Benveniste, ao empregar a expressão *modalidades formais*, esteja relacionando-a ao *emprego da forma*, sendo que, ao ser enunciada, compõem o *emprego da língua*. Logo, a modalidade de que trata Benveniste se manifesta por meio de recursos linguísticos a partir dos quais o locutor, ao apropriar-se da língua, marca seu posicionamento em relação à própria enunciação. Sendo assim, a modalização, no *emprego da língua*, comporta a modalidade, o *emprego da forma*, nos termos benvenistianos, dado que é por meio dela que o locutor manifesta seu grau de adesão ao conteúdo do enunciado. Entre os recursos linguísticos que funcionam como modalizadores⁶⁹ podemos citar os advérbios, os performativos explícitos, os verbos auxiliares, os verbos de atitude proposicional, os modos e tempos verbais, entre outros.

Tendo em vista o exposto, julgamos que a modalização está relacionada à enunciação, à língua convertida em discurso, por isso consideramo-la enquanto fato enunciativo que acirra a relação discursiva entre (inter)locutor, já que (re)vela o posicionamento do locutor frente a seu dizer, se constituindo enquanto uma forma de a subjetividade se marcar na língua por um jogo antecipatório do próprio locutor. Ademais, Benveniste, ao definir a *possibilidade* e a *necessidade* como modalidades primordiais, admite duas leituras possíveis para as modalizações: tanto o (inter)locutor pode compreendê-las como *possibilidade* quanto pode compreendê-las como *necessidade*, dado o índice de polidez a partir do qual se marca. Logo, no processo de correferenciação, a depender da implicação subjetiva dos envolvidos, tais leituras poderão se marcar de modos distintos a partir da rede discursiva a partir do qual se articulam.

Por sua vez, filiando-se a alguns dos pressupostos benvenistianos⁷⁰, Jacqueline Authier-Revuz (2004) estuda a *modalização autonímica* enquanto uma forma reflexiva metaenunciativa. Partindo da descrição semiótico-linguística de Rey-Debove sobre a *conotação autonímica*, bem como da reflexão filosófica de Récanati acerca do “duplo sentido dos signos” (Cf. Flores e Teixeira, 2010, p. 81), Authier-Revuz se propõe pensar a *modalização autonímica* no âmbito dos estudos enunciativos, empreendendo, para tanto, um

⁶⁹ De acordo com Dubois et al. (1973, p. 415. Grifos dos autores), “chamam-se *modalizadores* os meios pelos quais um falante manifesta o modo como ele considera seu próprio enunciado; por exemplo, os advérbios *talvez*, *provavelmente*, as intercaladas *pelo que eu creio*, *conforme minha opinião*, etc., indicam que o enunciado não está inteiramente assumido ou que a asserção está limitada a uma certa relação entre o sujeito e seu discurso”.

⁷⁰ De acordo com Flores e Teixeira (2010, p. 75), Authier-Revuz filia-se a, pelo menos, três pontos fundamentais na teoria de Benveniste: “a afirmação da propriedade reflexiva da língua [...]; o reconhecimento da língua como ordem própria [...]; e a indicação de que certas formas da língua [...] são sinais, na língua, do que lhe é radicalmente outro”.

diálogo entre Benveniste, Bakhtin, Pêcheux e a psicanálise freudo-lacaniana. Tendo em vista o fenômeno metalinguístico da autonímia, a partir do qual, ao se destacar o signo de seu contexto considera-o em situação autonímica, isto é, quando o signo refere-se a si mesmo como signo, Authier-Revuz cunha a expressão *modalização autonímica* para se referir ao fato de o enunciador, no fio do discurso, acrescentar ao uso de um signo qualquer comentário reflexivo. Logo, segundo a autora,

uma forma mais complexa de heterogeneidade se mostra em curso nas diversas *formas marcadas* da *conotação autonímica*: o locutor faz uso de palavras inscrita no fio de seu dizer (se a ruptura própria à autonímia) e, ao mesmo tempo, ele as mostra. Por esse meio, sua figura normal de usuário das palavras é desdobrada, momentaneamente, em *outra figura*, a do observador das palavras utilizadas; e o fragmento assim designado – marcado por aspas, por itálico, por entonação e/ou por alguma forma de comentário – recebe em relação ao resto do discurso, um *estatuto outro* (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 13. Grifos da autora).

Trata-se, pois, de acordo com Flores et al. (2009, p. 166-167), de um “tipo de comentário metaenunciativo que o sujeito faz sobre seu próprio dizer durante a produção do mesmo”, fato que revela a não-coincidência do dizer com ele mesmo. Sendo assim, na esteira das considerações de Authier-Revuz, o enunciador, ao de deparar com algo em um ponto de seu dizer, empreende uma “costura”, uma retomada metaenunciativa, tentando “esconder” a potencialidade dos sentidos enunciados, o que evidencia a opacidade do dizer. Ao fazer a retomada, o enunciador (re)vela algo da verdade do sujeito, haja vista o que toma como “valor de verdade”.

Sendo assim, de acordo com Authier-Revuz (2004, p. 182), a *modalização autonímia* relativiza a maneira de dizer de tal modo a afetar a enunciação por uma não-coincidência. Sobre as não-coincidências, a autora elenca, prioritariamente, quatro tipos que alteram localmente o dizer, sendo eles:

- a) *não-coincidência do discurso com ele mesmo*: corresponde à presença, no dizer do enunciador, de palavras advindas de outros discursos que interferem ou integram o sentido. Ex: “enunciação, *no sentido empregado por Émile Benveniste*”;
- b) *não-coincidência entre as palavras e as coisas*: refere-se à impossibilidade de se produzir a “palavra exata” para nomear “a coisa”, dado a heterogeneidade radical entre Real e o Simbólico. Ex: “X, é preferível dizer Y”;
- c) *não-coincidência das palavras com elas mesmas*: no fio do discurso, o enunciador se depara com uma palavra que elimina ou acolhe, por meio das glosas, devido à

potencialidade dos sentidos produzidos. Ex: “a produção textual na escola prima pela *reprodução*, eu quero dizer, pela *produção*”;

- d) *não-coincidência interlocutiva*: compreende o distanciamento interlocutivo entre o enunciador e o destinatário dada a inserção, no fio do dizer, de um elemento não *compartilhado* entre eles. Ex: “X, como você costuma dizer”.

Ainda sobre as *modalizações autonômicas*, Authier-Revuz afirma que elas são formas metaenunciativas, reflexivas e opacificantes a partir das quais o enunciador (des)dobra seu dizer no retorno sobre um elemento referido no fio do discurso e seu comentário. Com efeito, as *modalizações autonômicas* também se constituem enquanto fatos enunciativos que (re)velam o posicionamento do locutor frente a seu dizer e que acirram a relação discursiva entre (inter)locutor.

Nas análises das entrevistas e da correção textual-iterativa, tanto a modalização quanto a *modalização autonômica* se fazem presente e nos possibilitam analisar de que modo a relação professor-saber-aluno está se constituído no momento desta pesquisa e como essa relação afeta o estabelecimento do *laço* entre professor-aluno.

3.4.2 A CRÍTICA GENÉTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ANÁLISE DOS MANUSCRITOS ESCOLARES

Conforme dissemos na introdução, é sob o eixo metodológico da Crítica Genética, em diálogo com a *Teoria Enunciativa* benvenistiana, que analisamos os manuscritos escolares que compõem nosso *corpus* a fim de explicitar e compreender de que modo se estabelece a relação professor-saber-aluno no ensino de Língua Portuguesa escrita. Essa área de estudos se mostra profícua nas pesquisas sobre produção escrita em geral, embora tenha no campo literário sua maior produção, já que foi a partir do interesse em estudar os manuscritos literários de autores de grande renome mundial que tal disciplina se constituiu. Não obstante a ausência de um modelo teórico autônomo, a abordagem genética prima por uma concepção de *língua em ato* e pelos fatos relativos à enunciação escrita, fato que nos é extremamente relevante, haja vista a relação que aqui pretendemos expor entre Crítica Genética e *Teoria Enunciativa* benvenistiana.

Diferentemente da Filologia, que alça o texto como objeto, a Crítica Genética, que surgiu na França no início dos anos 70, elege o manuscrito como objeto de estudo, em especial, o literário, compreendendo a escrita enquanto processo e não enquanto produto, uma vez que “seu objetivo primeiro não é o estabelecimento do texto, mas a atualização dos

mecanismos de escritura que subentenderam o processo criativo” (GRÉSILLON, 2007 [1994], p. 133); sendo assim, o manuscrito⁷¹ está no centro dessa disciplina. Já não tão influenciada pelo Estruturalismo, a partir do qual legou seus métodos e análises, a Crítica Genética tem por finalidade o estudo da gênese de uma obra, fato que, ao mesmo tempo em que singulariza esse campo de estudo, impõe a ele limites materiais, empíricos e históricos, dada a impossibilidade de, a partir de seu objeto de estudo, se chegar a exaustividade da gênese, já que há muito ali de inatingível.

A gênese de um manuscrito é *re-construída* tendo por base os vestígios do mo(vi)mento de produção textual traçados sobre o papel na forma de rasura. Em vista disso, entre outros aspectos, “escapam a qualquer comentário as rasuras que não deixam vestígios, que o rapador ou a borracha apagaram para sempre” (GRÉSILLON, 2007 [1994], p. 96), bem como as operações mentais efetuadas pelo escritor-autor no momento da escritura que não se tornam visíveis no traçado da letra sobre o papel, isso porque “mesmo a documentação mais completa representa somente uma ínfima parte do processo criativo que leva de um processo mental a uma obra” (GRÉSILLON, 2007 [1994], p. 134). Logo, lida-se com um contínuo estado lacunar, jogando-se com as possibilidades, não com a certeza, visto que “o geneticista trabalha sobre o terreno sempre movediço e instável no qual a certeza é mais rara do que o que a postura “científica” dos geneticistas gostaria por vezes de fazer crer” (GRÉSILLON, 2007 [1994], p. 164).

Diante dessas limitações, que não são exclusivas desse campo em específico, a Crítica Genética pressupõe, na análise dos manuscritos, a decifração e a compreensão, aspectos que colocam em relevo a impossibilidade de se separar em flancos distintos ciência e subjetividade, pois há demanda de posicionamento teórico. Em sendo assim, de acordo com Grésillon (2007 [1994], p. 196), há várias formas de se abordar os manuscritos, cada uma corresponde a um olhar particular sobre o processo de escritura, não por acaso, “é o ponto de vista que cria o objeto” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 15). Dessa forma, a maneira como analisamos os manuscritos escolares que compõem nosso *corpus* de análise, mesmo estabelecendo uma articulação entre Crítica Genética e *Teoria Enunciativa*, trata-se apenas de uma interpretação, dentre tantas outras possíveis.

⁷¹ O objeto de estudo desse campo de pesquisa é os manuscritos, e não os rascunhos, para evitar o sentido depreciativo desse último. Os manuscritos, embora muitas vezes sejam escritos para não serem lidos por ninguém, revelam os vestígios de uma escrita em criação, fato que contribui para a compreensão das operações escriturais executadas pelo escritor. Logo, como dissemos, ao trazermos as contribuições da Crítica Genética para analisarmos a relação professor-aluno no espaço escolar, assim como fez Calil (2008a), denominamos esse objeto por manuscrito escolar.

Na esteira dos pesquisadores geneticistas, que intentam tornar visível a dinâmica da criação textual, algumas hipóteses são lançadas tendo em vista as rasuras que evidenciam traços do encaminhamento de um processo de escrita. Conforme Almuth Grésillon (2007 [1994]), elas podem aparecer de três *formas* distintas, a saber: a) por *anulação*: quando há um traçado sobre o escrito anulando-o, trata-se de uma forma visível de rasura que permite restituir o escrito rasurado; b) por *borrão*: quando há uma mancha que cobre o escrito não permitindo restituí-lo; c) por *reescrita sucessiva*: frequentemente feita em prototextos⁷² diferentes, não é acessível ao primeiro olhar, mas na comparação-oposição entre os prototextos, trata-se de uma “forma imaterial” da rasura, já que, sem rasurar, reescreve-se de outro modo.

Além dessas *formas*, as rasuras podem assumir quatro *funções* distintas, quais sejam: *adição*, *substituição*, *supressão* e *deslocamento*. Por *adição* compreendem-se as rasuras sobrescritas, isto é, quando, no retorno sobre o escrito, há a inserção de um termo e/ou expressão sem o apagamento de outro(a). A *substituição* ocorre quando há troca de um termo ou frase por ele(a) mesmo(a) ou por outro(a). Já por *supressão*, representada por um tachado e relacionada com a *forma* de *anulação*, representa o apagamento do que foi escrito. Por conseguinte, a função de *deslocamento* evidencia a mudança de posição de algo enunciado. Essas funções se configuram enquanto redes de operações linguísticas que contribuem para a *re-construção* da gênese dos manuscritos e para a elucidação dos mecanismos de escritura empregados⁷³, ou seja, recorre-se à especificidade do escrito para traduzir vestígios materiais em operações. Sendo assim, em Crítica Genética, não é objetivo chegar ao “funcionamento real”, se é que em algum momento isso é possível, mas construir hipóteses sobre as quais o pesquisador possa analisar e interpretar o processo de escritura. Fatalmente, é por apostar na concepção de *sujeito do inconsciente*, clivado e não pleno, que esse tipo de estudo se torna possível.

⁷² Esse termo, no campo de estudos da Crítica Genética, foi cunhado por Jean Bellemin-Noël (1972), trata-se do conjunto de manuscritos de uma obra – rascunhos, notas, provas etc. –, sendo impossível perceber neles um texto único. Eduardo Calil (2008a, p. 35), em suas elaborações sobre o processo de escritura em sala de aula, reformula esse termo denominando-o por *versões*. Para ele, as versões “compreendem as etapas do processo de escritura. Desse modo, a escrita de uma história ou de um poema poderia ter uma, duas ou várias versões até se definir o momento em que se chegaria à “versão final””.

⁷³ Conforme ressalta Fabre (1986 *apud* FELIPETO, 2008, p. 53), é bastante complexo estabelecer os limites dessas operações, isso porque “poderíamos considerar que na substituição, há uma supressão e uma adição, ao passo que o deslocamento supõe uma supressão inicial, seguida de uma possível substituição ou uma adição” (FELIPETO, 2008, p. 57). Contudo, mesmo diante dessa dificuldade, é válido considerar essas operações, haja vista a possibilidade de compreender, entre outros aspectos, a relação que o escritor estabelece com a própria escrita.

Nesse sentido, entre os autores desse campo de estudo, Grésillon (2007 [1994]) e Claudine Fabre-Cols (2002) optam pela concepção de *língua em ato*⁷⁴, de enunciação em marcha, na qual “sucedem êxitos e fracassos, centelhas e desesperos, triunfos e errâncias de um sujeito frente à aventura da invenção” (GRÉSILLON, 2007 [1994], p. 15). Essa noção de *língua em ato*⁷⁵, posta em evidência, nos permite articular os aspectos metodológicos propostos pela Crítica Genética com a *Teoria da Enunciação* de Émile Benveniste, haja vista o interesse desse autor pela perspectiva da *língua em uso*. De acordo com Grésillon (2007 [1994], p. 198-199), essa concepção de língua, proposta pela *teoria da enunciação*, põe em destaque a construção, pelo *ato individual de apropriação da língua*, das instâncias de discurso, essas que não são nem simétricas, nem co-presentes. Dessa forma, enunciar leva a termo as condições de pessoalidade, espacialidade e temporalidade – eu-aqui-agora – da enunciação em relação às quais

todo enunciado se define e se reconstrói. [...] Através deste atalho, mede-se a probabilidade de quão próxima a teoria da enunciação está do problema que apresentam a análise e a interpretação da dinâmica dos rascunhos. Existe aí um trunfo singular: nenhum outro modelo lingüístico permite igual adequação entre teoria e campo de aplicação e eu diria até mesmo que nenhuma das teorias literárias (ou aplicadas à literatura) evocadas para interpretar dossiês genéticos (narratologia, temática, sociocrítica, psicanálise) repousa assim *por definição* em um princípio dinâmico (GRÉSILLON, 2007 [1994], p. 198-199. Grifos do autor).

Logo, analisar a enunciação escrita sob o prisma metodológico da Crítica Genética em diálogo com a *Teoria da Enunciação* de abordagem benvenistiana revela-nos enquanto uma perspectiva possível, tendo em vista o processo dinâmico da tessitura escrita. Ademais, a enunciação escrita, contrariamente à enunciação falada, indicia dois papéis diferentes de co-enunciador, um se refere ao próprio escritor e outro aos outros leitores do texto, fato que particulariza essa forma de comunicação. Contudo, conforme Grésillon (2007 [1994], p. 214), “a teoria da enunciação não foi especialmente concebida para o tratamento dos rascunhos literários, mas sua maneira de pensar a linguagem – por operações, deslizamentos e ajustes

⁷⁴ De acordo com a autora, “todo manuscrito é uma terra eleita para os amantes da *língua em ato*. Não aquela dos sistemas de linguagens formais, mas a que vive, se constrói, se engana, se reajusta; aquela cujo enunciator não se contenta com as palavras, sabe da dificuldade de se construir uma frase bem feita, está atento ao jogo das regras e de suas transgressões, e sabe que o sentido só se estabelece progressivamente, no próprio curso de uma atividade de linguagem, onde produção, reconhecimento e reformulação não cessam de interagir” (GRÉSILLON, 2007 [1994], p. 147. Grifos nossos).

⁷⁵ Embora inicialmente, nos princípios da Crítica Genética, essa noção tenha sido cunhada de modo muito próximo aos pressupostos da Pragmática, trabalhos recentes (Cf. por exemplo: Fenoglio, Irène, « Ecrire en acte et genèse de l'énonciation. D'une rature de l'écrivain-scripteur à la rature-fiction du narrateur », *Littérature et linguistique: diachronie/synchronie- Autour des travaux de Michèle Perret*, Université de Savoie, 2006, p.48-56) têm se voltado para uma relação com a Psicanálise Freud-Lacaniana, e é nesse sentido mobilizado por esses que fazemos esse diálogo. Aqui, *língua em ato* leva em questão um sujeito atravessado pelo inconsciente.

sucessivos – parece-nos apresentar um modelo ideal para apreender a linguagem nos rascunhos”.

Com efeito, a Crítica Genética se estabelece enquanto campo de pesquisa privilegiado para tratar de questões relacionadas à escrita, a partir de pontos de interesses distintos, seja no campo da literatura seja no espaço escolar, alçando aquele que escreve ao centro das discussões, por isso se constitui enquanto “um espaço em que a questão do *autor* pode ser estudada sob uma nova perspectiva: como lugar de conflitos enunciativos” (GRÉSILLON, 2007 [1994], p. 39. Grifos nossos). Em decorrência disso e não perdendo de vista os efeitos da relação professor-saber-aluno nesse espaço, sabemos que “nem todas as modificações que intervêm ao longo da escritura têm, de fato, o mesmo peso, umas são independentes, emanações puras de um desejo de escrever ou de reescrever, outras são forçadas e ditadas por regras formais (gramática, prosódia etc.)” (GRÉSILLON, 2007 [1994], p. 214); acrescentamos, decorrentes da forma como o professor *intervém-interfere* no ensino da escrita, o que pode exercer maior ou menor predominância no aparecimento de uma ou de outra *operação* de rasura.

Ao adaptar os estudos propostos pela Crítica Genética para tratar os manuscritos literários ao contexto escolar, Claudine Fabre-Cols (2002) empreende análises que nos levam a observar, para além dos aspectos puramente ortográficos, o processo de produção individual do aluno, ou seja, a produção de um texto transcende o molde do que é tido na escola como “bem-escrito”, já que há em jogo a (inter)subjetividade. Contudo, de acordo com Felipeto (2008, p. 59), Fabre-Cols

[...] desconsidera o peso que os efeitos das relações entre aluno, professor, ensino de língua e texto podem exercer, marcando a predominância de uma ou de outra operação. Ou seja, os efeitos decorrentes do modo como o professor trabalha a relação do aluno com a escrita, constituindo um outro processo de significação textual, como por exemplo, o enaltecimento de aspectos semânticos ao invés de convencionais (como o uso de letras maiúsculas) pode fazer com que as operações apresentem um outro modo de funcionamento, até mesmo quantitativamente.

Em outras palavras, nossa atenção incide sobre o processo de *intervenção-interferência* empreendido pelo professor no ensino de Língua Portuguesa escrita e como essa *intervenção-interferência* afeta a relação professor-saber-aluno. Em vista disso, por se tratar de um processo mais amplo, nos manuscritos escolares dos alunos, analisamos as rasuras que são produzidas ou por uma demanda do professor ou por uma demanda do aluno que, em certa medida, (re)velam o modo como essa relação está sendo construída. Isso porque, no espaço escolar, essa relação entre professor-saber-aluno se mostra tensa: o aluno, ao

“concluir” sua produção textual, supõe seu texto pronto; o professor, ao lê-la, demanda do aluno um trabalho sobre a sua escrita a fim de levá-lo a assunção à escrita escolarizada, institucionalizada e subjetiva, escrita essa que funciona como uma base para outras escritas institucionais, isto é, que o aluno na (re)escrita “ajuste” seu dizer e produza uma escrita autônoma. Nesse processo, o aluno deixa marcas que (re)velam as tensões decorrentes dessa relação.

MO(VI)MENTOS DE ANÁLISE:

OS VESTÍGIOS DA RELAÇÃO PROFESSOR-SABER- ALUNO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA

Não entendo. Isso é tão vasto que ultrapassa qualquer entender. Entender é sempre limitado. Mas não entender pode não ter fronteiras. Sinto que sou muito mais completa quando não entendo. Não entender, do modo como falo, é um dom. Não entender, mas não como um simples de espírito. O bom é ser inteligente e não entender. É uma benção estranha, como ter loucura sem ser doida. É um desinteresse manso, é uma doçura de burrice. Só que de vez em quando vem a inquietação: quero entender um pouco. Não demais: mas pelo menos entender que não entendo.

Clarice Lispector (1984, p. 253)

4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste capítulo, analisamos as implicações subjetivas na relação professor-saber-aluno tendo em vista a hipótese antes mencionada, qual seja: o estabelecimento do *laço* poderia constituir o gatilho para a assunção do aluno à apropriação da *língua escrita*, momento em que ele tomaria a *língua escrita* para ele e faria dela algo próprio, de modo a produzir uma *escrita* na qual estaria implicado subjetivamente, assumindo, assim, a posição de autor. Para tanto, dado o caráter essencialmente relacional e contingencial da constituição desse *laço*, optamos por sequenciar este capítulo em dois mo(vi)mentos de análise nos quais evidenciamos a relação professor-saber-aluno em jogo no espaço de sala de aula. No primeiro mo(vi)mento de análise, a partir de recortes das entrevistas⁷⁶ realizadas com os dois professores participantes desta pesquisa, Augusto e Aline⁷⁷, bem como no retorno ao material por eles elaborado para compor as aulas observadas durante aproximadamente três meses, analisamos o *laço* em função do trinômio professor-transmissibilidade-saber, a fim de figurar em que medida essa relação foi construída e o que ela pode produzir de efeitos nos modos de *intervenção-interferência* posteriormente adotados. Por sua vez, no segundo mo(vi)mento de análise, contemplamos a análise dos manuscritos escolares produzidos por seis alunos do 8º ano do ensino fundamental de três turmas de uma escola pública no município de Uberlândia-MG, os quais foram selecionados em função do trabalho de *intervenção-interferência* executado pelos dois professores participantes desta pesquisa. Nesses manuscritos, interessamos analisar as implicações subjetivas na relação professor-saber-aluno, particularmente, aquelas que se deixam (de)flagrar no traçado da letra sobre o papel.

Salientamos, entretanto, que em momento algum nossa intenção, ao trazer dois professores para compor nosso *corpus* de pesquisa, é comparar a atuação didático-pedagógica de um ou outro, ao contrário. Embora não tenha sido nossa pretensão primeira analisar mais de um participante de pesquisa, julgamos que, a partir dessa análise, será possível evidenciar com mais veemência que não há garantias de que uma forma de *intervenção-interferência* ou outra assegure o estabelecimento do *laço* entre o aluno e o professor e vice-versa, isto porque, para nós, o estabelecimento desse *laço* coloca em jogo fatores de ordem diversas daquelas comumente sustentadas em propostas pedagógicas homogeneizantes, tais como as sequências

⁷⁶ Entrevista I. [jan. 2013]. Entrevistador: Érica Daniela de Araujo. Uberlândia, 2013. 1 arquivo .mp3 (28min.55seg.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita em anexo, páginas 183-189.

Entrevista II. [jan. 2013]. Entrevistador: Érica Daniela de Araujo. Uberlândia, 2013. 1 arquivo .mp3 (18min.13seg.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita em anexo, páginas 190-194.

⁷⁷ É válido ressaltar que se trata de nomes fictícios.

didáticas. Ademais, a partir dessas análises, é possível demonstrar se a relação professor-saber-aluno construída possibilita (ou não) a assunção do aluno a uma escrita institucionalizada e, ao mesmo tempo, subjetiva, isto é, uma escrita na qual o aluno, para além de se *endereçar* e executar a atividade, mobiliza a língua por sua conta e faz dela algo próprio, se implicando subjetivamente de modo a assumir uma autoria, dado que maneja a língua de modo socialmente autorizado, investindo na potencialidade dela.

4.2 PRIMEIRO MO(VI)MENTO DE ANÁLISE: O LAÇO EM FUNÇÃO DO TRINÔMIO TRANSMISSIBILIDADE-SABER-PROFESSOR

Nesta seção, intentamos evidenciar em que medida a relação estabelecida pelo professor com o saber a ser ensinado produz efeitos em sua prática pedagógica no que diz respeito ao estabelecimento do *laço* com o aluno, tendo em vista os modos de *intervenção-interferência* adotados. Para tanto, recorreremos a recortes das entrevistas realizadas com os professores participantes dessa pesquisa, bem como do material elaborado por eles para trabalhar o conteúdo, a fim de compreendermos melhor, entre outros aspectos, a dinâmica de ensino de Língua Portuguesa escrita executada por eles, tendo em vista o projeto pedagógico curricular da instituição, e a relação por eles construída com esse saber. Para tanto, com fim didático, dividimos essa seção em três partes. Na primeira parte, analisamos a entrevista realizada com o professor Augusto, enquanto, na segunda, abordamos a entrevista efetuada com a professora Aline e, por fim, na terceira parte, o material elaborado por eles.

É válido ressaltar novamente que nossa pesquisa parte da análise desse momento de observação com relação ao ensino de um saber – o ensino da escrita baseado no gênero crônica – o que não significa que a práxis desses professores sempre ocorra dessa forma, haja vista as redes relacionais que nos constituem, tendo em vista nossa experiência de linguagem, que se alteram continuamente.

4.2.1 A ENTREVISTA COM O PROFESSOR AUGUSTO

Augusto é um professor contratado que trabalhava há menos de um ano na instituição, possui graduação em Letras, fez intercâmbio internacional e gosta bastante da área literária. O trabalho que ele efetua em uma turma do oitavo ano é elaborado conjuntamente com a professora Aline, regente de Língua Portuguesa nas outras duas turmas. A fim de melhor

compreendermos a práxis adotada por ele, atentemo-nos para alguns recortes retirados da entrevista que nos concedeu durante o trabalho de coleta de material.

Quando indagado sobre a importância do ensino de produção textual e sobre o espaço que esse ocupa em sua prática docente, Augusto responde que esse ensino tem espaço importante em sua prática, embora o considere muito complexo:

RECORTE 1:

E às vezes é muito difícil é:... essa parte aí da produção, às vezes “*Tá entendendo?*” “*Tô entendendo*” e *entende mesmo*, uma coisa... por exemplo *eu dou conta de boa de ler um romance, mas pede para eu escrever um romance*, às vezes é... complicado, por isso que é às vezes na escola é difícil assim, é um como se fosse, mas eles ((os alunos)) não são escritores, aí como que faz isso? É difícil. *Mas* é muito importante... tem muito espaço aqui na escola (Entrevista I, 2013)⁷⁸.

Nesse primeiro recorte, Augusto pontua algumas problemáticas constantes na prática docente do professor de Língua Portuguesa, entre elas: a) o ensino da escrita baseado em gêneros adotado atualmente pelas instituições de ensino como “método” mais adequado [“eu dou conta de boa de ler um romance, mas pede para eu escreve um romance, às vezes é... complicado”]; b) a questão da autoria no espaço escolar [“mas eles ((os alunos)) não são escritores, aí como que faz isso?”]; c) além de colocar em relevo o *efeito pragmático da comunicação*, a não garantia do estabelecimento do *laço* entre professor e aluno [“Tá entendendo?” “Tô entendendo”]. Com relação à problemática acerca do ensino dos gêneros, Augusto coloca em relevo a dificuldade que é fundamentar o ensino da escrita a partir da teoria dos gêneros; dificuldade assinalada por ele a partir do uso constante da locução adverbial de tempo “às vezes” que marca, ao mesmo tempo, um receio em se colocar contrário à política adotada pela escola, dado que institucionalmente deve atender às diretrizes impostas, e reverbera, no fio do seu dizer, uma não concordância, dado que a escrita, nesse espaço, é trabalhada com fins quase sempre avaliativos e por demanda de outro, em geral, do professor.

Com relação à questão da autoria, atrelada à problemática acerca do ensino de escrita baseado em gêneros, Augusto se indaga sobre a impossibilidade de assunção do aluno à posição de escritor [“como é que eu faço isso? É difícil”] tal qual socialmente reconhecida, dado que, conforme ele assevera, na escola lida-se com “um como se fosse”. Por sua vez, sobre o *efeito pragmático da comunicação*, o professor evidencia a não garantia de *troca* de um para um, a impossibilidade de “transmissão” completa de um saber de tal modo que o

⁷⁸ Negritos relativos à nossa análise.

entendimento/reconhecimento de um gênero, por exemplo, alçasse o aluno à possibilidade de transpô-lo para sua escrita, tal qual existe socialmente. Após destacar tal dificuldade, Augusto insere em seu dizer a conjunção adversativa “mas”, levando-nos a entender que, apesar de toda a dificuldade, o ensino da escrita baseado em gêneros ainda teria algo de importante [“Mas é muito importante...”]. Neste momento da entrevista, Augusto faz uma pausa, hesita em continuar. Essa hesitação, na situação enunciativa, denominada por Authier-Revuz como uma forma de *modalização autonímica*⁷⁹, pode também estar relacionada ao receio de Augusto em se colocar contrário à perspectiva da escola com relação ao ensino da escrita e, por isso, após a pausa, faz o fechamento “tem muito espaço aqui na escola”.

Na sequência da entrevista, ao ser indagado sobre qual é sua postura quando o aluno não “escuta” suas ponderações, Augusto responde:

RECORTE 2:

... bom, aí vai depender... quando não tem a “escuta”... é::... talvez por desconhecimento, ou por... ainda... *é que às vezes acontece a falha, o ruído na comunicação... às vezes eu tento falar uma coisa e ele entende ainda outra...* mas aí quando isso acontece eu tento... aí é no diálogo mesmo, eu chamo e “olha aqui você tinha feito esse texto, tinha colocado isso, eu queria que você fizesse X, mas cê... entendeu Y, então a gente tem que pensar de novo”; “Ah professor, mas tem que fazer de novo?”, “É!::”, assim... (Entrevista I, 2013).

Nesse recorte, Augusto coloca em relevo a opacidade da linguagem, essa possibilidade mesma dos sentidos se tornarem outros. Ao denominar essa “falha” na comunicação como “ruído”⁸⁰, observamos uma alusão à Teoria da Comunicação, para a qual tal “equivoco” se dá devido a fatores externos ao sujeito, não considerando, assim, os aspectos subjetivos daqueles que estão envolvidos no processo. Contudo, a despeito de fatores externos interferirem no processo, nós teorizamos acerca de uma falha constitutiva na comunicação, isso porque, para nós e em consonância com Émile Benveniste (2006 [1965], p.77), “a língua coloca em relevo uma dissimetria que está na natureza desigual da experiência”. Essa dissimetria ocorre porque não estamos na linguagem da mesma forma, embora a recebamos por herança, nossa

⁷⁹ Authier-Revuz, em um de seus trabalhos sobre modalizações autonímicas, assevera: “[...] no ponto X, o enunciador cessa, localmente, de “atravessar” as palavras das quais ele faz uso; palavras que “não vão de si” e que paralisam o dizer; em seu desenvolvimento normalmente esquece-se as palavras com as quais ele caminha, o dizer agarra-se aos espinhos de uma, imobiliza-se diante dos reflexos da outra, hesita em passar por uma terceira palavra, e retém-se, por um instante, por mais breve que seja, a levar em conta – aborrecido, cauteloso, surpreso, feliz... – *essas palavras*” (2008, p. 36. Grifos da autora).

⁸⁰ De acordo com Dubois et al. (1973, p. 524-525), na Teoria da Comunicação, chama-se *ruído* toda perda de informação devido a alguma perturbação no circuito de comunicação que diminui a qualidade do que é transmitido e a eficácia do código, isto é, “é tudo o que altera uma mensagem, de forma imprevisível, tudo o que faz com que uma dada sequência de símbolos introduzida (input) no canal de comunicação saia sob a forma de símbolos diferentes (output)”. Trata-se, assim, de interferências - como barulho, distração, mensagens muito longas, nível intelectual diferente etc. - que prejudicam a compreensão de uma ideia.

experiência de linguagem é singular. Logo, há um desencaixe constitutivo, dado que o locutor recria, a partir do *semantismo social* e *subjetivo*, sua realidade e o co-locutor a recria (Cf. BENVENISTE, 2005 [1963], p. 26).

Ademais, ao longo da entrevista, ao ser indagado sobre a seleção dos gêneros que são trabalhados na instituição por etapa de ensino, Augusto afirma:

RECORTE 3:

[...] sobre a seleção dos gêneros realmente é::... **eu cumpro umas exigências aí da escola que já foi selecionado**, mas **talvez** não na mesma ordem que vem, por exemplo, no... não não segue a ordem do livro, assim, **ele** vai pegando as partes que for mais interessante e tenta organizar de uma forma porque às vezes no livro fica muito picado [...] Bom... mas é:: a partir de uma **sequência que já foi preestabelecida** [...] tem uma tabela que **nós** temos de conteúdo::dos e coisas pra serem trabalhadas, os gêneros inclusive, que foi feita coletivamente (Entrevista I, 2013).

Augusto pondera que a seleção dos gêneros a serem trabalhados na escola é preestabelecida e que ele deve cumprir as exigências. Todavia, segundo ele, “**talvez** não na mesma ordem”. Ao inserir o advérbio de dúvida “talvez”, Augusto marca a possibilidade de que tal seleção, ocasionalmente, não se dê na mesma ordem proposta no Plano Pedagógico da escola. Outro aspecto que merece destaque nesse recorte se refere à constante mudança no uso das pessoas do discurso, sendo difícil precisar a quem Augusto se refere, por exemplo, ao empregar “**ele** vai pegando as partes que for mais interessante”. O esperado, neste momento, seria “*eu* vou pegando as partes que for mais interessante”, mas Augusto diz “ele”. Esse “ele”, por referência, poderia ser “o livro”, mas não faz sentido, dado que o conteúdo, no livro, “fica muito picado”. Há, pois, com essa inserção, uma marcação de distanciamento de Augusto com relação ao conteúdo e à prática. Sendo assim, é possível que esse “**ele**” se refira ao termo professor, não explícito linguisticamente, mas disponível via *semantismo social* que funciona nesse acontecimento de linguagem, o que reforçaria esse distanciamento de Augusto em relação ao conteúdo e à prática.

Já quando questionado sobre quais os critérios de correção que adota para avaliar as produções textuais dos alunos, Augusto diz que se atenta para as questões de ortografia, de coesão, de coerência, se o aluno atende às características do gênero ou não, sempre deixando “pistas” no texto para que o aluno busque solucioná-las na reescrita. No entanto, segundo ele,

RECORTE 4:

e isso também é muit... ((risos))... é muito complexo assim essa parte da correção eu acho que é muito... é... eu tenho assim dificuldade, eu fico tem vez com um texto eu fico assim uns 20 minuto, assim, pra conseguir vê o quê que esse aluno tava... será que até que ponto... porque às vezes a gente exige demais do aluno, *sendo que o gênero... na vida real mesmo, ele é bem/é bem:: amplo*, então, será até que ponto que esse aqui não entra? Ou... será que faz parte ou não faz parte? Então, *às vezes você fica pensando “nó mas esse aqui é outra coisa”, mas o quê que é então?* Então, como eu posso ajudar o aluno a entender que isso não é... a resenha... não é o que foi pedido. Então, às vezes/às vezes com... com alguns alunos, só uma provocadinha ele já... já consegue; outros cê tem que ex/dá/pegá na mão mesmo, aí eu escrevo uma carta... ((risos))... (Entrevista I, 2013).

Verificamos, no recorte em destaque, novamente, a dificuldade de Augusto em definir se o texto do aluno se enquadra ou não em um gênero específico, uma vez que o gênero na “vida real”, ou seja, para além do espaço de sala de aula, tem um caráter “amplo”. Tão amplo e complexo que o professor chega a se indagar “o quê que é então?”. Esse questionamento, bastante coerente com o que Augusto foi pontuando ao longo da entrevista, evidencia o estabelecimento de um *laço* rarefeito do professor com esse saber a ser ensinado – o ensino da escrita baseado em gêneros – possivelmente por tomar como “valor de verdade” a impossibilidade de transposição dos gêneros em circulação social da mesma forma para o espaço escolar, dado que, para ele, trata-se de um “como se fosse”: “mas eles [os alunos] não são escritores, aí como que faz isso?”.

Funciona na conjunção da afirmação “eles não são escritores” com a interrogação “aí como que faz isso?” um não-dito que sustenta sua colocação e posição contrária ao ensino da escrita baseado em gêneros, em especial, em relação aos gêneros literários: para escrever uma crônica, por exemplo, é preciso estar na posição de literário e o aluno está na posição de não-saber, o que faz significar uma contradição e uma impossibilidade de o aluno produzir realmente uma crônica, fazendo emergir o dizer: “às vezes na escola é difícil assim, é um como se fosse”.

Posteriormente, ao ser indagado sobre a forma que adota para dar o retorno da correção para os alunos, Augusto relata:

RECORTE 5:

[...] tem a parte que eu escrevo no texto, né, o que é pontual... que é individual, e aí aquilo que é coletivo, que eu vejo que, assim, *às vezes, até de falha mesmo na hora de/da explicação ou na hora do trabalho conjunto, passa coisa batido*, aí você fala “nó, mas isso aqui era o que mais precisava e eu esqueci de falar:” ou “era o que... eu acho que é isso aqui que faltou”, aí se eu posso identificá alguma coisa que pode contribuir pra/pro coletivo, aí tem na parte quando eu devolver o trabalho, aí eu explico no geral, mesmo pra’queles... então, pra todo mundo... (Entrevista I, 2013).

Todo locutor é afetado por aquilo que o toca e o constitui como “valor de verdade”, por aquilo que assume, de sua posição, como importante. Sendo assim, talvez, esse “passou coisa batido”, citado por Augusto, pode ter relação com o que ele toma como importante de ser contemplado em sua explanação; por exemplo, acerca das características específicas de um gênero. Isso porque, conforme foi exposto, para Augusto, a aplicabilidade da teoria dos gêneros no espaço de sala de aula é de uma natureza ficcional tal que coloca em xeque a especificidade desses gêneros. Em certo sentido, essas questões abordadas por Augusto são discutidas teoricamente, conforme pontuamos no capítulo “Reflexões teóricas sobre a prática de ensino da escrita”, dado que a proposta de ensino dos gêneros na escola surgiu como uma tentativa de contextualizar a produção escrita de tal forma a aproximá-la da realidade, isto é, de práticas efetivas de escrita. Contudo, esse “forjar” uma situação efetiva coloca em relevo um hiato constitutivo entre uma produção textual na escola e uma produção textual em prática efetiva, já que é uma aproximação falha porque não há como apagar que se trata de uma demanda da escola, que os (inter)locutores envolvidos são professores e alunos e que, possivelmente, o texto produzido será elemento de avaliação, além, é claro, de apregoar uma escrita utilitária, em detrimento de uma escrita institucionalizada e subjetiva.

Já com relação às *intervenções-interferências* que efetua no texto do aluno, embora haja essa tentativa de trazer o aluno para a produção de algo mais próximo do que ele gostaria, de acordo com Augusto

RECORTE 6:

às vezes quando você dá uma dica, aí ele tenta modificá:: tudo e fica... mais quebrado ainda *porque aí tem a minha voz dentro da voz dele e aí...* ((risos))... dá um choque... que aí ele não sabe... assim... entendeu? Aí, às vezes, nesse texto... eu tento ver também se assim, *apesar da minha influência, será que aquele texto é o dele mesmo?* Será que ele... (Entrevista I, 2013).

Nesse último recorte, Augusto ilustra sua preocupação em *intervir-interferir* no processo criativo do aluno, o que ressoa fortemente nos seus modos de correção, como veremos adiante. Por ora, é-nos relevante pontuar que, no espaço escolar, embora o aluno esteja criando um texto, seu texto é, efetivamente, uma criação direcionada, fruto de uma tarefa escolar. Nesse sentido, a *intervenção-interferência* do professor é necessária para que o aluno adéque a sua escrita segundo os padrões e as normas instituídas. Contudo, pode ser que a *intervenção-interferência* não produza os resultados esperados, mas fazê-la imprime o efeito de que o aluno ainda pode melhorar. Logo, a *intervenção-interferência* pode contribuir ou não para que o aluno seja autor do seu texto.

A partir da leitura desses recortes selecionados dessa primeira entrevista, notamos que Augusto constantemente questiona aspectos relativos à prática do professor de Língua Portuguesa, o que demonstra se tratar de um professor preocupado e responsável com sua prática docente, além de mostrar-se coerente com aquilo que acredita, ou seja, com que o constitui enquanto “valor de verdade”. Essa pequena introdução sobre o professor nos é bastante relevante para compreendermos, em certa medida, a relação que ele estabelece com o saber que é requisitado a ensinar – o ensino da escrita baseado em gêneros –, consequentemente, a relação que estabelecerá, na correção, com os textos escritos pelos alunos.

4.2.2 A ENTREVISTA COM A PROFESSORA ALINE

Aline é professora efetiva dessa instituição há 3 anos e possui mestrado na área. Atua como docente somente em duas turmas do oitavo ano, dado que, no momento desta pesquisa, ela ocupa outro cargo na coordenação da escola. Conforme pontuamos anteriormente, o trabalho que ela executa nessas duas turmas é preparado colaborativamente com o professor Augusto, regente da outra turma do oitavo ano. Tendo em vista essa primeira contextualização e a fim de melhor compreendermos sua práxis, atentemo-nos, assim como fizemos com relação ao professor Augusto, para alguns recortes retirados da entrevista que ela nos concedeu.

Segundo ela, a prática de produção de textos, em consonância com projeto curricular de cada ano de ensino, proposto pela instituição, é um dos tópicos mais importantes no ensino de Língua Portuguesa e ocupa um terço ou mais de sua atenção, dado que envolve a leitura, a interpretação, a produção e os estudos gramaticais e literários. Ao ser questionada sobre como se dá essa prática e a partir do que o aluno é requisitado a escrever, Aline salienta:

RECORTE 7:

trabalhamos o gênero textual com o aluno antes de solicitar que ele o escreva. Então, esse trabalho é feito... é:: geralmente no início sem que o aluno... é:: saiba o nome do gênero que vai ser estudado, então ela se dá de diferentes formas. Dessa vez, nós fizemos, né, a leitura de vários gêneros solicitando que os a/de vários textos, né, que pertenciam ao gênero crônica, solicitando que ele explorasse as caracterís::ticas, né, pra ele ver que existia uma certa regularidade *mesmo tendo trabalhado seis ou oito textos diferentes, existia uma regularidade de caracterís::ticas, né, de estrutura*. Então, muitas vezes nós fazemos dessa forma e depois é que nós partimos pra definir qual é aquele gênero (Entrevista II, 2013).

Essa postura da professora, explicitada no recorte 7 acima, de fato foi verificada ao longo dos meses em que sucederam nossas observações. Contudo, é-nos relevante pontuar a referência à estrutura dos gêneros, aspecto caro para essa professora no mo(vi)mento de *intervenção-interferência*, assim como veremos adiante. Isso porque, em alguns manuscritos dos alunos, parece-nos que o fato de o aluno seguir um “modelo” de crônica, por exemplo, do Moacyr Scliar, dá a ele “assunção” a esse tipo de gênero e, conseqüentemente, a apreciação positiva do texto, embora, muitas vezes, o que se nota é um enredo fraco, com frequentes problemas argumentativos, tendendo a relato ou narrativa escolar (Cf. páginas 145-153). Ademais, a *modalização autonímica* por ela efetuada em “a leitura de **vários gêneros** solicitando que os/a/de **vários textos**” deixa entrever, conforme Authier-Revuz (1998 e 2004), um acidente de excesso, tentando esconder a potencialidade de sentidos dessas palavras. A troca no emprego de uma ou outra, considerando as propostas didáticas da escola, poderia aflorar uma incompreensão teórica acerca dos fundamentos tidos como básicos para o ensino da escrita. É possível, por isso, que o retorno sobre o dito, prontamente colocado na cadeia do dizer, não deixe de significar, dado que não encobre a ruptura empreendida.

Na sequência, ao questionarmos Aline sobre o modo como procede a correção das produções textuais dos alunos, ela afirma:

RECORTE 8:

É:: ... pra correção, eu procuro associar os critérios gramaticais e linguísticos, né, aos critérios de... pro/de/de/definição de um texto, né, baseando lá (por exemplo) nos fatores de textualidade, então, eu considero a questão da coesão, né, da coerência do texto, da estruturação::, se aquele texto que foi produzido, se ele está se adequando ao gênero textual que está sendo estudado, *se ele consegue minimamente, né, reproduzir, né, algu/a estrutura desse texto, ou produzir, não é reproduzir, né, é produzir um texto que esteja, né, dentro da/do esperado pr'aquele gênero... estudado*. Então, esse é um dos critérios, primeiramente, né: saber se o todo corresponde ao gênero que está sendo estudado. Mas a gente a/avalia a questão da ligação das partes do texto, eu observo... bastante quando o tex/quando o texto exige a questão da divisão dos parágrafos, né, pra ver se ele tá conseguindo fazer essa sequência lógica, se a organização desses parágrafos tem uma:: articulação... boa, né, observo o todo da coerência textual e os critérios gramaticais também, os aspectos gramaticais de concordân::cia, de pontuação::, de acentuação::... e também de colocação de palavras (Entrevista II, 2013).

Novamente, a *modalização autonímica* empreendida pela professora entre os termos *reproduzir* e *produzir* coloca, na cena da enunciação, algo da sua verdade. Ao mencionar o que foi anteriormente dito, Aline dá destaque àquilo que toma como “valor de verdade” e, conseqüentemente, ressoa em seus modos de *intervir-interferir*. Ela retorna sobre o seu dizer

no esforço de apagar os sentidos que o termo “reproduzir” poderiam gerar, dando testemunho da potencialidade desses sentidos (Cf. Authier-Revuz, 2008).

Posteriormente, interrogamo-la sobre o modo como ela elege dar o retorno dessa correção aos alunos. Conforme é possível notar na entrevista, Aline diz fazer uso de marcações no próprio texto, bilhetes e retorno oral, quando não há compreensão de alguma marcação. Segundo ela:

RECORTE 9:

primeiramente eu faço marcações no texto... no próprio texto do aluno; é::... escrevo ali mensagens que seriam os bilhetes, né, no texto do aluno ou na própria página ou no verso, né, da página dele; e também, quando necessário, acrescento algumas orientações oralmente, né. Mas é::... seria nessa ordem, né – marcações no texto, os bilhetes em que eu indico pra ele, além de ter feito as marcações - elas geralmente são mais relacionadas à:: concordância, acentuação, a pontuação e às vezes faço alguma indicação de mudança de lugar, né, de um parágrafo, né, pra ele revê algum argumento utilizado. E depois na *escrita* que eu faço, eu *detalho pra que ele possa compreender melhor o quê que foram as minhas marcações*. [...] *oralmente é::... às vezes alguns alunos ainda solicitam, né, apesar da escrita, ele ainda solicita, ele não entende, ele s/pede que eu vá explicar, e aí eu acrescento* (Entrevista II, 2013).

Aline pontua, nesse recorte, a não garantia no estabelecimento do *laço* do aluno com o professor; esse que não é assegurado com a escrita na qual se “detalha” as *interferências* empreendidas, nem mesmo com o acréscimo oral. Isso porque, conforme asseveramos em momento anterior, a recepção de um dizer não se dá de forma passiva, ela coloca em jogo a subjetividade daqueles que estão envolvidos no processo de interlocução. Ainda sobre esse aspecto, mas levando em conta a questão interpretativa, Aline salienta:

RECORTE 10:

A interpretação pra mim é uma questão de compreensão... é saber se ele:: ((o aluno)) consegue é::... se colocar... naquele instante, né, como *recededor* da/daquela informação que eu passei, se ele consegue compreendê. *É como se ele conseguisse se colocar no meu olh/lugar de corretor, se ele conseguisse compreendê aquilo que aquela orientação que foi passada*. Então, interpretação pra mim é uma questão de compreensão, de abrir o seu olhar, né. Ele precisa interpretá aquela orientação que foi dada pra ele, né, e ampliá o seu olhar, *se colocá aberto pra compreendê, precisa haver uma interação, né, entre... a:: a:: a minha escrita, a minha correção, as indicações que eu faço e a vontade dele, né, de compreendê-las e de melhorá seu texto... né* (Entrevista II, 2013).

Na enunciação, as posições de (inter)locutor⁸¹ são reversíveis, no entanto, não são simétricas nem iguais em sua ocupação, aquele que enuncia como *eu* se dirige a um *tu* que, por sua vez, pode reverter todo o processo, assumindo a língua como *eu*, por isso cada ato de

⁸¹ Salientamos na nota 3 deste trabalho em que medida adotamos tal grafia.

fala é um mo(vi)mento outro na língua. Contudo, entre o que é dito por *eu* e compreendido por *tu* há o que podemos denominar de *decalagem*, isto é, uma falha constitutiva, dado que a experiência de linguagem, embora a língua seja recebida por herança, se dá de forma singular para cada um – eis o caráter complexo e radical da subjetividade na linguagem⁸², logo, é impossível se colocar no lugar do outro. Nesse sentido, não está para a ordem da “vontade” ou não do sujeito em fazer *laço*, embora essa possa, em certa medida, contribuir para o estabelecimento desse. Realçamos, ainda nesse recorte, o fato de Aline colocar o aluno no lugar de “recebedor da/daquela informação”, alçando-o a indivíduo passivo depositário de um saber.

Na sequência, perguntamos se, além das correções ortográficas, Aline sugere aos alunos alterações estruturais, mudança na construção dos argumentos, arranjos narrativos etc., bem como os motivos pelos quais faz tais sugestões. Em sua resposta, abaixo em destaque, novamente parece-nos que, para Aline, é a estrutura a definidora de um gênero específico ou outro, aspecto a partir do qual ela tenta fixar o gênero. Tanto é assim que, ao empregar o advérbio de tempo “primeiramente”, dá relevo àquilo a partir do qual parte para considerar o texto como “correspondendo ou não ao gênero solicita::do”.

RECORTE 11:

Sim... sugiro sim! É::... por exemplo, *em relação, como eu disse, à organização estrutural, se o texto, primeiramente, a estrutura como um todo, se o texto está correspondendo ou não ao gênero solicita::do*, né, o que ele poderia fazer, né, e isso inclui tanto estrutural quanto arranjo narrativo e quanto os argumentos, né, pra sabê se ele está atendendo aquele gênero que foi proposto - então essa seria uma visão mais global... Sugiro também a questão, né, dos arranjos narrati::vos, às vezes a organização dos pará::grafos, né, se ele colocou um argumento ou um/um... trecho que não tá tão adequado, eu sugiro que ele refaça. E na construção dos argumentos também, às vezes eu coloco indicações de que determinado::/determinada *estrutura*, como ele escreveu enfraquece o texto dele... diminui a força argumentativa, né, eu peço pra ele refazê, né, ou pra mudá ou pra colocá em outro lugar, porque ali tá diminuindo a força argumentativa do texto dele, né. *A questão estrutural*, eu observo bastante a construção dos parágrafos porque eu entendo que a::/a reprodução do parágrafo na escrita ele é uma reprodução da organização mental, né, da articulação que ele consegue fazê, da sequenciação::... então é por isso que... eu sugiro, além das correções ortográficas em si, a organização do texto, por entendê-lo como um todo... né, pra entendê a importância, não só pontual da correção gramatical, mas do/da organização textual como um todo (Entrevista II, 2013).

Sobre a relevância da (re)escrita enquanto intervenção pedagógica, Aline pontua que “a reescrita é usada (...) pra que ele ((o aluno)) possa aprimorar a sua escrita, pra que ele tenha esse olhar, né, um pouco mais desenvolvido, ter a paciência de rever o seu texto, de corrigi, de

⁸² Estas considerações foram ponderadas pela Profa. Cármen Agustini, no dia 14 de maio de 2013, em momento de orientação.

refazer... às vezes ele já tá um texto bom, mas mesmo os bons textos podem ainda ser aprimorados”. Tal fato por ela indicado nessa entrevista se mostra um pouco contraditório com sua práxis, já que, em seus modos de *intervenção-interferência*, Aline indica ao aluno, de forma sistemática e categórica, por correção resolutiva, os equívocos, deixando ao aluno a oportunidade, na reescrita, de passar o texto a limpo, dado que o trabalho de “aprimoramento”, em certa medida, já foi efetuado por ela.

Ademais, sobre a correção da segunda versão, Aline salienta que, para ela, há três níveis de textos: os excelentes, os medianos e os mais fracos. Os excelentes, segundo ela, necessitam apenas de “uns toquezinhos”, poucas *intervenções-interferências*; já os mais fracos precisam de uma “intervenção maior”. O interesse dela, nessa nova leitura do texto, é ver se o aluno “conseguiu compreendê aquilo que ((ela)) havia solicitado e se ele conseguiu produzi a contento” e também se o aluno, nesse outro momento, “teve interesse, nessa reescrita, de reelaborá:: alguma frase, se ele mesmo observou, além das [minhas] marcações, o que [eu] havia indica::do, né, se ele observou outros/outros itens que ele gostaria de modificá, né.”

O que fica evidente, nesse sentido, é que, se o elemento estrutural, tão citado por Aline ao longo da entrevista, não se efetiva nunca de modo homogêneo no gênero crônica, teríamos aí um problema de identificação/determinação desse gênero? E o que isso produz de efeitos nos modos de *intervir-interferir* de Aline? Como veremos, Aline elenca algumas características que considera como indispensáveis na produção do gênero em questão e exige dos alunos a adequação a essas características, embora o gênero fora do espaço escolar admita outras possibilidades de elaboração. Esse modo de Aline lidar com os limites do gênero resulta de um processo de didatização que busca definir um “modelo” para o gênero de tal forma que se produza uma objetivação. Esse processo facilita a correção, além de trabalhar na homogeneidade e no limite de um ‘texto bem comportado’, conforme Agustini e Borges (2014b). Trata-se, portanto, de um modo didático de lidar com o ensino da escrita baseado em gêneros: Aline assume o que seja crônica para ela e trabalha nessa circunscrição do gênero, o que acirra seu *laço* com o saber institucionalizado a ser ensinado. Posição essa distinta da posição assumida pelo professor Augusto. Uma saída singular de Aline para o problema teórico de ensinar a Língua Portuguesa escrita com base em gêneros. Aline se responsabiliza por ensinar e, ao responsabilizar-se, busca, de todas as formas possíveis, levar seus alunos à escrita do gênero solicitado, o que denota compromisso e seriedade com o trabalho que faz e, principalmente, com o que ela acredita, ou seja, com aquilo que assume como “valor de verdade”.

Vale ressaltar que, embora os modos de lidar com o saber sobre o ensino da escrita baseado em gêneros do professor Augusto e da professora Aline sejam diferentes, ambos têm a sua produtividade e denotam o compromisso de cada um com aquilo que os tocam e os constituem enquanto “valor de verdade”. Portanto, não há como estabelecer uma comparação que possa produzir qualquer valoração, seja positiva ou negativa sobre esses modos. Somente registramos que se tratam de modos diferentes de lidar com esse saber.

4.2.3 O MATERIAL ELABORADO

No trimestre que acompanhamos os trabalhos dos professores Augusto e Aline, o gênero abordado, dadas as diretrizes da escola, foi a crônica. Para ensinar a especificidade desse gênero, os professores, conjuntamente, lançaram mão de uma série de procedimentos didáticos, muitos dos quais já delineamos no capítulo metodológico deste trabalho, a fim de expor os alunos às peculiaridades de *composição, estrutura e estilo* desse gênero, conforme explicitado no Plano Pedagógico da área de Língua Portuguesa.

A fluidez do gênero crônica gera, na perspectiva literária, constantes debates com relação à sua caracterização, dado suas semelhanças com os gêneros conto e relato, sua fronteira com os gêneros jornalísticos e sua imprecisão tipológica, haja vista a existência de crônicas tipologicamente narrativas e outras tipologicamente argumentativas. Nesse contexto, adotar tal gênero no espaço de sala de aula torna-se um desafio. Para superá-lo, os professores Augusto e Aline, na primeira atividade acerca desse gênero, elaboraram, a partir de oito crônicas⁸³, algumas questões discursivas sobre as características desse gênero para que os alunos, em duplas, respondessem. Entre as questões solicitadas, destacamos três, as quais, quando respondidas pelos alunos, na correção da atividade, geraram debate, uma vez que não se chegou a um consenso. São elas:

RECORTE 12:

⁸³ As oito crônicas selecionadas foram: “A última crônica” de Fernando Sabino; “O lixo” de Luís Fernando Veríssimo; “A mulher sem medo” de Moacyr Scliar; “Na escuridão miserável” de Fernando Sabino; “Olha-se no espelho!” de Lya Luft; “Recado ao senhor 903” de Rubem Braga; “As caridades odiosas” de Clarice Lispector e “O assalto” de Carlos Drummond de Andrade.

- 5) O tema e os fatos narrados são raros, incomuns ou corriqueiros? Eles podem realmente acontecer no cotidiano de qualquer pessoa?
- 10) Você caracterizaria esse texto como humorístico, crítico, satírico, irônico, reflexivo, de protesto ou outra característica?
- 11) Com que intenção você acredita que o texto foi produzido: divertir o leitor, sensibilizá-lo, fazê-lo refletir sobre a situação abordada ou outra?

Figura 1 - Questões propostas pelos professores Aline e Augusto para discussão do gênero crônica

Destacamos essas três questões dado, posteriormente, a recorrente *intervenção-interferência* adotada pelos professores solicitando essas características, com vistas a uma intenção. É válido destacar, de antemão, que a professora Aline solicita dos alunos a inserção de um último parágrafo reflexivo na conclusão do texto, embora a atividade acima possibilite outras características. Além disso, nas oito crônicas trabalhadas em sala, tal inserção de reflexão na conclusão não se efetiva, até porque dessas oito, nem todas têm cunho reflexivo. O professor Augusto, por sua vez, *interfere* no texto do aluno de modo sutil e, em alguns, escreve bilhetes ponderando sobre a necessidade de se trabalhar com aspectos do cotidiano e de balancear o “ficcional/literário”. Abaixo apresentamos uma mostra de *intervenção-interferência* de cada um dos professores solicitando dos alunos os aspectos antes aludidos.

RECORTE 13:

A história está ótima! Agora, você precisa fazer a conclusão / fechamento da crônica, refletindo sobre o significado do que presenciou, o que a cena/fato nos leva a pensar, analisar... Este é o diferencial da crônica.

Figura 2 - Mostra de correção textual-interativa de Aline

sua crônica parte do cotidiano - assaltos/ assassinatos, mas não conseguiu identificar o tom da crônica - humorístico/crítico/argumentativo, ou seja, você poderia estruturar seu texto de forma que isso fique mais bem articulado.

Figura 3 - Mostra de correção textual-interativa de Augusto

Ao longo das observações, bem como na análise das *intervenções-interferências* realizadas pelos professores, a dificuldade em caracterizar os textos elaborados pelos alunos como pertencentes ao gênero crônica fica evidente. Questionamos: se no espaço escolar lida-se com o “faz de contas”, conforme asseverou Augusto na entrevista, qual seria o limite? Tanto ficou patente essa dificuldade que os professores elaboraram, após algumas aulas trabalhando o gênero em questão, uma pequena apostila, em anexo (Cf. páginas 197-199), com cinco recortes de *sites* educativos, tentando definir mais precisamente as características do gênero crônica, cerceando, se é possível, alguns limites. Vejamos um recorte de tal apostila:

RECORTE 14:

Algumas características do gênero crônica são:

- narração, em geral, curta;
- descreve e problematiza fatos da vida cotidiana, assuntos comuns;
- apresenta apenas um núcleo temático (um único problema), poucos personagens e tempo reduzido;
- apresenta pessoas comuns como personagens, sem nome ou com nomes genéricos, representando tipos sociais; as personagens não têm aprofundamento psicológico, são apresentadas em traços rápidos;
- segue um tempo cronológico determinado (em geral, curto);
- pode ser caracterizado como humorístico, crítico, satírico, irônico, reflexivo e/ou de protesto;
- linguagem simples, com possibilidade de uso da oralidade na escrita e de coloquialismo na fala das personagens;
- pode apresentar tanto um narrador-observador (3ª pessoa) quanto um narrador-personagem (1ª pessoa).

Sabrina Vilarinho

Disponível em: <<http://www.brasilescola.com/redacao/cronica.htm>>. Acesso em: 30 nov. 2012. (Texto adaptado).

Figura 4 - Apostila sobre crônica compilada por Aline e Augusto

Após a leitura e discussão do conteúdo da apostila, os professores solicitaram que os alunos respondessem, em casa, a um roteiro de perguntas e que pesquisassem outras crônicas para apresentarem para os colegas na aula seguinte. O roteiro foi composto por sete questões, entre elas destacamos: “7. Formule um conceito sobre o que é a crônica, destacando suas principais características”. Na aula subsequente, a perceptível dificuldade em se formular esse conceito e em definir o gênero veio à tona: alguns alunos da professora Aline retiraram alguns textos do *site* <curtacronicas.com> julgando se tratarem de crônicas, foram eles: “Olho no olho” de Aryane Silva e “Piscina de bolinhas” de Anna Letícia⁸⁴. Após a apresentação dos alunos, a professora julgou que tais textos fogem às características anteriormente apresentadas

⁸⁴ SILVA, Aryane. Olho no Olho. Disponível em: <<http://curtacronicas.com/2012/11/22/olho-no-olho/>>. Acesso em: 05 mai. 2013.

LETÍCIA, Anna. Piscina de bolinhas. Disponível em: <<http://curtacronicas.com/2012/11/01/piscina-de-bolinhas/>>. Acesso em: 05 mai. 2013.

e, por isso, não seriam crônicas, dado que se prenderiam mais ao relato e ao sentimentalismo exagerado do que à reflexão e aos aspectos cotidianos.

Após essas aulas, no dia da produção das crônicas pelos alunos, os professores levaram a crônica “De volta ao primeiro beijo”, de Moacyr Scliar, seguida do seguinte comando⁸⁵, que nos serve de base para analisarmos os manuscritos escolares dos alunos:

RECORTE 15:

➤ **Produza uma crônica, escolhendo uma das sugestões abaixo ou unindo as duas:**

✓ **Situação A:**

- você precisa produzir um texto para a escola e está sem inspiração;
- para adiar o compromisso, você entra em um shopping para tomar um sorvete;
- nos corredores do shopping ou na sorveteria, você presencia uma cena que se transforma em um bom assunto para seu texto.

✓ **Situação B:**

Escolha algum acontecimento atual que lhe chame a atenção. Você pode basear-se em fatos divulgados, por exemplo, em jornais, revistas e noticiários, ou pensar e entrar em contato com a infinidade de coisas que acontecem ao seu redor, como vimos na crônica acima. Tudo pode ser assunto para uma crônica.

❖ **Antes de começar a escrever, planeje sua produção:**

- **Atente-se aos elementos necessários para a produção de uma boa crônica:**
 - ✓ título sugestivo;
 - ✓ cenário curioso;
 - ✓ escolha do foco narrativo e dos personagens;
 - ✓ definição do enredo;
 - ✓ escolha de um acontecimento, um episódio banal do dia a dia e, a partir dele, a narração do fato;
 - ✓ escolha do tom/caráter do texto: poético, humorístico, irônico, reflexivo...;
 - ✓ utilização de uma linguagem simples, direta, mais informal, estabelecendo proximidade com o leitor;
 - ✓ decisão sobre o desfecho da narrativa.
- **Observe também estes fatores:**
 - ✓ Pense no leitor e em seus objetivos como escritor. Você quer divertir o leitor, sensibilizá-lo ou fazê-lo refletir sobre a situação que será abordada?
 - ✓ Sua crônica poderá revelar sua visão pessoal ou a visão de uma das pessoas envolvidas na história.
 - ✓ Aborde a situação procurando ir além dos fatos acontecidos. Narre com sensibilidade ou, se quiser, com humor. Se possível, guarde uma surpresa para o fim, de modo a fazer o leitor refletir ou achar graça.
 - ✓ Faça um rascunho e só passe a limpo depois de realizar uma revisão cuidadosa.

❖ **Após terminar, avalie sua escrita:**

- **Observe:**
 - ✓ se sua crônica apresenta uma visão pessoal do assunto escolhido;
 - ✓ se o texto contém os elementos narrativos básicos;
 - ✓ se o texto ficou curto e leve;
 - ✓ se a crônica diverte e/ou promove uma reflexão crítica sobre o assunto;
 - ✓ se a linguagem empregada está adequada ao gênero e ao contexto.

Faça uma excelente atividade!!

Figura 5 - Proposta de escrita trabalhada por Aline e Augusto

⁸⁵ Confira o comando na íntegra, em anexo, páginas 195-196.

Nessa proposta, os enunciados diretivos são elaborados de modo bastante detalhado, o que revela certo desejo de homogeneização. Contudo, algumas questões merecem destaque. Primeiramente, os professores apresentam duas situações, A e B, a partir das quais os alunos deverão produzir seus textos. O aluno, no entanto, pode escolher somente uma das sugestões ou unir as duas. Há, assim, uma grande abertura de possibilidade temática, asseverada, na situação B, pelo comando: “**tudo** pode ser assunto para uma crônica”. Ora, se “tudo pode ser assunto para uma crônica”, em que aspecto está a especificidade desse gênero? Na sequência, os professores detalham os “elementos necessários para a produção de uma boa crônica”, estando, entre eles:

RECORTE 16:

- ✓ escolha de um acontecimento, um episódio banal do dia a dia e, a partir dele, a narração do fato;
- ✓ escolha do tom/caráter do texto: poético, humorístico, irônico, reflexivo...;

Figura 6 - Proposta de escrita trabalhada por Aline e Augusto

Nesse ponto, Augusto e Aline fixam algumas características como essenciais. Embora empreguem o termo “escolher” no substantivo, essas características são fixadas como necessárias, obrigatórias para a produção de uma boa crônica. Por fim, pedem aos alunos que observem alguns fatores, por exemplo, narrar “com sensibilidade **ou**, se quiser, com humor [...] de modo a fazer o leitor refletir **ou** achar graça”, tal como ilustramos abaixo:

RECORTE 17:

- ✓ Aborde a situação procurando ir além dos fatos acontecidos. Narre com sensibilidade **ou**, se quiser, com humor. Se possível, guarde uma surpresa para o fim, de modo a fazer o leitor refletir **ou** achar graça.

Figura 7 - Proposta de escrita trabalhada por Aline e Augusto

Ao utilizarem a conjunção alternativa “ou”, os professores atribuem ao aluno a possibilidade de escolher entre as opções elencadas, fator posteriormente negado pela professora Aline que assevera a necessidade do texto do aluno ter um parágrafo reflexivo como algo preponderante para ser uma crônica. Ou seja, embora na proposta seja apresentada ao aluno a possibilidade de elaborar um texto humorístico ou reflexivo, na correção da professora Aline, como veremos, essa alternância se desfaz e se torna algo impositivo a composição de um parágrafo reflexivo. Possivelmente esse descarte se deve à relação rarefeita dessa professora com o saber a ser ensinado, constituindo-se como um modo de eleger o que,

para ela, parece mais acessível ao aluno, de modo que ela objetive a produção e consiga, assim procedendo, estabelecer aspectos objetivos e localizáveis no texto para realizar sua avaliação.

Ao que nos parece, a relação construída pelos professores com o saber a ser ensinado, qual seja: a produção de um texto que se configure como pertencente ao gênero crônica, se dá a partir de um *laço* rarefeito, dada a dificuldade em se delimitar as características de tal gênero, o que afeta seus modos de *intervenção-interferência*. Em relação ao professor Augusto, há a opção por *intervir-interferir* de modo bastante sutil na textualidade do aluno, já que considera “complexo” e também porque demonstra uma preocupação com a autoria do texto. Muitas *interferências* poderiam deformar a textualidade do aluno, fazendo com que o texto seja também um texto do professor. Já em relação à professora Aline, há uma colagem na estrutura e a eleição de aspectos gramaticais e ortográficos, assim como a determinação de que haja um parágrafo final reflexivo para que o texto se configure enquanto crônica. A professora Aline, portanto, estabelece um modelo estrutural de crônica ao qual o aluno deve se adequar, a fim de tentar garantir que o aluno “realmente” escreva uma crônica.

4.3 SEGUNDO MO(VI)MENTO DE ANÁLISE: OS MANUSCRITOS ESCOLARES E A RELAÇÃO PROFESSOR-SABER-ALUNO

Dada essa primeira contextualização, apresentamos, nesta seção, nossas considerações analíticas acerca dos manuscritos escolares produzidos por seis alunos de Augusto e Aline, sobre a mesma temática, os modos como os professores *interviram-interferiram* nessas produções e o que os alunos fizeram a partir dessas *intervenções-interferências*. Os manuscritos escolares que ora analisamos foram elaborados após 14 horas-aula nas quais os professores Augusto e Aline contemplaram a caracterização do gênero crônica, conforme delineamos na metodologia deste trabalho. No dia da elaboração desses manuscritos, os professores distribuíram, para os alunos, a crônica “De volta ao primeiro beijo”, de Moacyr Scliar, seguida da proposta de produção textual anteriormente analisada (Cf. página 109 ou 195-196).

4.3.1 OS MANUSCRITOS ESCOLARES DE TRÊS ALUNOS SOB O OLHAR DE AUGUSTO

Em decorrências das considerações antes apresentadas, nesta seção, analisamos os manuscritos de três dos alunos de Augusto, aos quais aqui nos referimos como A1, A2 e A3.

4.3.1.1 OS MANUSCRITOS DE A1

Tendo em vista a proposta supracitada (Cf. página 109), A1 optou por elaborar o texto demandado a partir da sugestão B, qual seja:

✓ Situação B:

Escolha algum acontecimento atual que lhe chame a atenção. Você pode basear-se em fatos divulgados, por exemplo, em jornais, revistas e noticiários, ou pensar e entrar em contato com a infinidade de coisas que acontecem ao seu redor, como vimos na crônica acima. Tudo pode ser assunto para uma crônica.

Figura 8

Vejamos, no recorte abaixo, o rascunho da primeira versão do manuscrito desse aluno⁸⁶:

RECORTE 18:

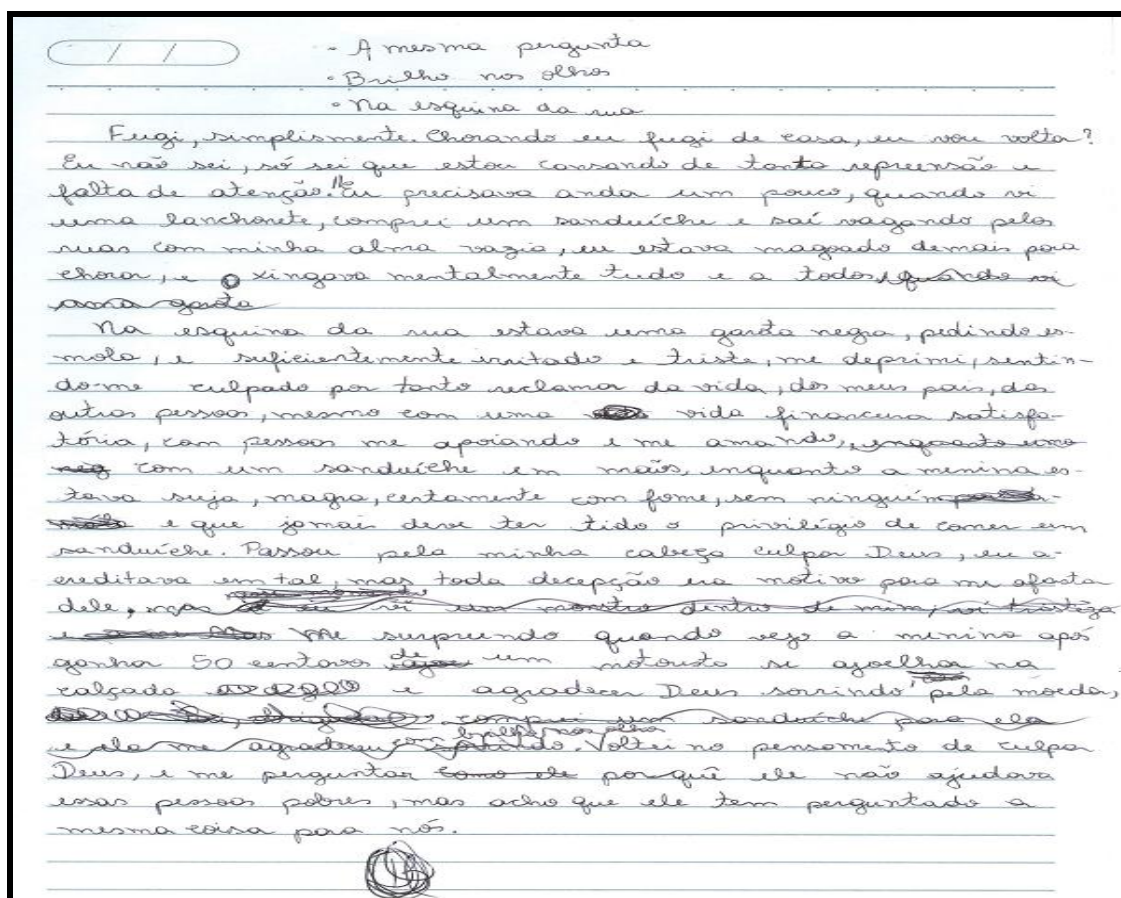


Figura 9 - 1ª versão do manuscrito de A1

⁸⁶ Optamos por transcrever os manuscritos dos alunos, logo após apresentá-los, de modo “diplomático” (Cf. GRÉSILLON, 2007 [1994]), respeitando a disposição topográfica do escrito, a fim de facilitar a leitura.

RECORTE 19:

- A mesma pergunta
- Brilho nos olhos
- Na esquina da rua

Fugi, simplesmente. Chorando eu fugi de casa, eu vou volta?

Eu não sei, só sei que estou cansado de tanta repreensão e falta de atenção. “Eu precisava anda um pouco, quando vi uma lanchonete, comprei um sanduíche e saí vagando pelas ruas com minha alma vazia, eu estava magoado demais para chorar, e (?) xingava mentalmente tudo e todos ~~quando vi uma garota~~

Na esquina da rua estava uma garota negra, pedindo esmola, e suficientemente irritado e triste, me deprimi, sentindo-me culpado por tanto reclama da vida, dos meus pais, das outras pessoas, mesmo com uma ~~vida~~ vida financeira satisfatória, com pessoas me apoiando e me amando, ~~enquanto uma neg~~ com um sanduíche em mãos, enquanto a menina estava suja, magra, certamente com fome, sem ninguém ~~para a má-la~~ e que jamais deve ter tido o privilégio de comer um sanduíche. Passou pela minha cabeça culpar Deus, eu acreditava em tal, mas toda decepção era motivo para me afastar dele. Mas ^{nesse momento} ~~eu vi um monstro dentro de mim, vi tristeza e a me~~ Mas Me surpreendo quando vejo a menina após ganhar 50 centavos ~~ajoe~~^{de} um motorista se ajoelhar na calçada ~~e dizer~~ e agradecer Deus sorrindo (?) pela moeda, ~~dei Pai, obrigada comprei um sanduíche para ela e ela me agradeceu~~^{com brilho nos olhos} ~~sorrindo~~. Voltei no pensamento de culpar Deus, e me perguntar ~~como ele~~ porquê ele não ajudava essas pessoas pobres, mas acho que ele tem perguntado a mesma coisa para nós.

(Transcrição diplomática da 1ª versão do manuscrito de A1)

Ao ler esse texto, verificamos claramente a retomada de A1 a outra crônica, trabalhada em sala de aula pelo professor, a saber: “As caridades odiosas” de Clarice Lispector. Nessa, a autora, com a perspicácia que lhe é própria, apresenta ao leitor o dilema de uma narradora que, ao caminhar pelas ruas, tem seus pensamentos interrompidos ao sentir a mão de um menino agarrada à saia do seu vestido; esse lhe pedia um doce. O dilema é construído pelo sentimento de amor, gratidão, revolta e vergonha da narradora em atender ao pedido do menino.

No texto de A1, por sua vez, essa mesma temática, a caridade, ganha outros contornos, como o viés religioso, embora abarque aspectos semelhantes, quais sejam: o espaço (as ruas); a reflexão interrompida; as características do menino(a) (negro(a) e magro(a)), entre outras. Há, assim, uma relação intertextual que não se configura, porém, como uma “colagem”, já que o aluno se apropria da língua, atualizando-a e mobilizando-a em uma situação enunciativa única e irrepetível, de modo a produzir um texto no qual funciona a autoria; ele inventa outra história na qual (se) (d)enuncia algo de si, já que (se) escreve algo dele nesse processo de

escrit(ur)a, haja vista o viés religioso, por exemplo. Nessa mesma direção de pensamento, encontramos o dizer de Calil (2008a) sobre a função das relações intertextuais no processo de criação. Conforme Calil (2008a, p. 74), “essas relações intertextuais (...) funcionam como uma espécie de “matéria-prima” para o processo de criação, não entrando [na produção escrita do aluno] como mera cópia ou paráfrase; [...] palavras, expressões, frases etc. são rearranjados e ressignificados durante o processo de escritura [...] em novos textos”, de modo a criar uma outra história.

Em certo sentido, essas relações intertextuais (re)velam o modo como esse aluno foi tocado pelo texto de Clarice Lispector, “As caridades odiosas”, o que demonstra uma capacidade de estabelecer relações entre acontecimentos episódicos e uma temática social abrangente, o que denuncia certo potencial de leitor na formação desse aluno. O potencial de leitor é uma premissa para a assunção do aluno a uma escrita institucionalizada e subjetiva. Afinal, não (se) escreve a partir do nada; a escrita é a escrita de algo que toca aquele que escreve e que, por isso, diz de si. Vejamos, na sequência, a correção empreendida pelo professor Augusto na primeira versão do manuscrito de A1:

RECORTE 20:

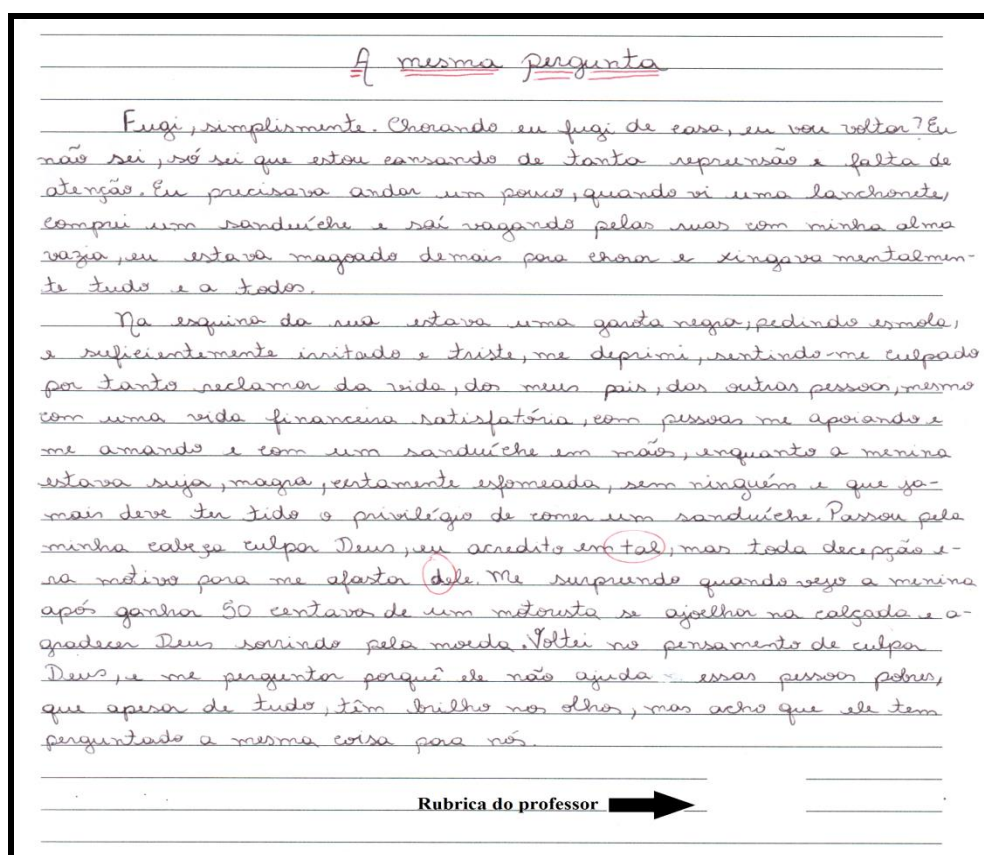


Figura 10 - Correção de Augusto da 1ª versão do manuscrito de A1

Os recursos, citados na entrevista pelo professor Augusto, para o tratamento corretivo do texto, de fato não se concretizam. Augusto não escreve um bilhete para o aluno a fim de auxiliá-lo na reescrita; não pontua equívocos ortográficos, de pontuação, regência e uso de pronomes, por exemplo; faz apenas duas marcações, por correção indicativa, no texto e rubrica ao final. O professor interveio no processo, ao propor as etapas didáticas para o ensino do gênero, contudo praticamente não interfere na escrita de A1. Tal postura se repetiu na correção da primeira versão de quase todos os outros textos. Abaixo apresentamos algumas formas de *interferências* do professor Augusto na correção da primeira versão de outros alunos:

RECORTE 21:

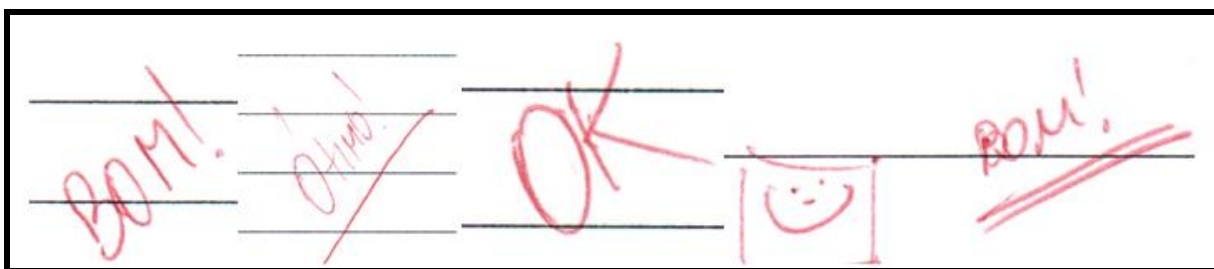


Figura 11 - Formas utilizadas por Augusto em suas correções

Quando Augusto lança mão da correção textual-interativa na primeira versão dos manuscritos dos alunos, o que ocorre de modo bastante raro, em geral, é para comentar algum aspecto do texto, por exemplo:

RECORTE 22:

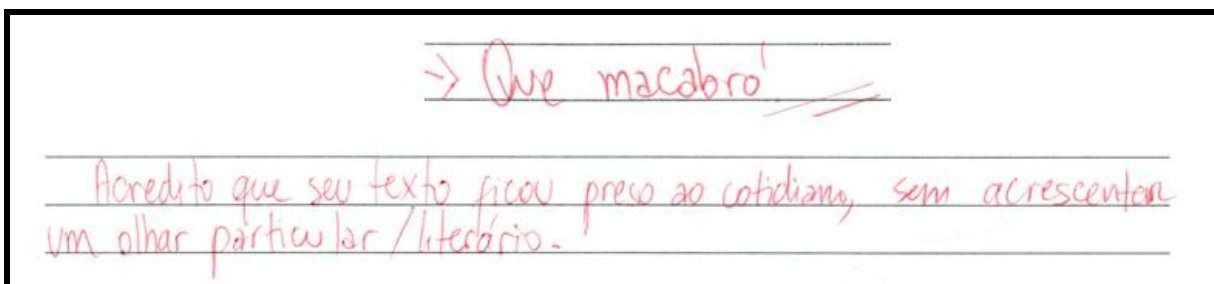


Figura 12 - Mostra de correções textuais-interativas do professor Augusto

Sobre essa última correção, ao grafar “particular” e “literário” separado com barra “/”, questionamos: o literário se iguala ao particular? Apropriar-se da língua de determinada forma já não é particularizar o que é dito? E o literário? Como o aluno poderia mobilizar a língua,

em um contexto de sala de aula, imprimindo “tom” literário? Ademais, não é característica básica do gênero crônica tratar de fatos do cotidiano? Ou é necessário abordar algo da absurdidade com “exageros”? As contradições entre o que é dito na entrevista e o que de fato é executado continuam nas observações do próximo recorte, no qual Augusto, embora ressalte as especificidades de cada aluno em lidar com o processo corretivo, destaca principalmente a “exigência” dele para com os alunos, a fim de que esses alcancem o objetivo da atividade:

RECORTE 23:

Cada pessoa tem um tempo e às vezes não tem/não tem como eu chegar mais, mas eu tento ir até onde eu... até onde eu ver que der... [...] eu tento ser tão... *tento exigir, tento sugar tanto dos alunos quanto eu fui sugado...* ((risos))... na graduação, e isso é bom, isso é muito bom! (Entrevista I, 2013).

Perguntamo-nos: que exigência é essa que resvala em um processo corretivo tal que deixa ao aluno tamanha liberdade de produção e, inclusive, interpretativa? Parece-nos que a relação que o professor Augusto estabelece com o texto produzido pelos alunos prioriza a liberdade para *re-criar*, muito possivelmente, conforme pontuamos em momento anterior, por considerar “complexo” o ensino de escrita baseado em gêneros, já que, para ele, trata-se de um “como se fosse”. Contudo, apostar em modos de *intervenção-interferência* tão genéricos e vagos podem tanto dificultar a compreensão dos alunos sobre o próprio texto - já que alguns considerarão o texto como produto acabado dado o tipo de *interferência* adotado pelo professor - quanto levá-los a aprimorar o texto a partir de uma demanda que será própria do aluno com relação ao *laço* que estabelece com a instituição, com ele próprio ou com o professor. Tal postura ante a correção do professor irá depender da relação que o aluno estabelece com a escrita desse sobre o seu texto. Nesse sentido, se está para a ordem do aluno decidir como proceder posteriormente à primeira correção, o *laço* aí constituído nessa relação já estaria rarefeito, dada a pouca implicação do professor com relação ao saber ensinado e ao aluno. Podemos dizer que o *laço* entre Augusto e o saber a ser ensino parece rarefeito; no entanto, esse *laço* pode implicar de modos diversos no estabelecimento do *laço* entre aluno e saber-professor, uma vez que o aluno pode entrever na postura do professor algo que o toque, de modo que o *laço* se reforce.

Após a correção dessa primeira versão, Augusto, a partir do comando abaixo, solicitou aos alunos a reescrita dos textos. Nesse comando, chama-nos a atenção o fato de Augusto se referir a ele como “professora”, na segunda linha, fator que indicia a utilização do professor do material elaborado pela professora Aline, sem realizar as alterações cabíveis. Observemos

o manuscrito da segunda versão de A1, após a *intervenção-interferência* supracitada e a posterior correção do professor.

RECORTE 24:



Releia atentamente a crônica produzida por você e as observações, sugestões e correções feitas pela professora. Em seguida, repense seu texto e reescreva-o no espaço abaixo. Procure aprimorar sua produção escrita.

Figura 13 - Comando utilizado por Augusto no mo(vi)mento de (re)escrita

RECORTE 25:

A mesma pergunta

Sai de casa, simplesmente eu saí. Se eu vou voltar? Eu não sei, isso não tem importância agora, sei que estou exausto, cansado de tanta repreensão e falta de atenção. Eu precisava andar um pouco, fiquei vagando pelas ruas com a alma vazia, magoado demais para chorar, chorar requer esforço. Agora, pois estou mentalmente cansado. Nesse momento estou xingando tudo e a todos na minha mente, sem saber agora se o problema está nas pessoas ou em mim mesmo.

Eu estava com fome, olhei para o lado e vi uma lanchonete, gastei todo o resto de dinheiro que tinha em um sanduíche. Continuei andando sem rumo, quando a imagem que vejo na esquina da rua pareceu-me alterar pela primeira vez desde que saí de casa, antes quase morto e cansado, agora estou acordado e chorado com a situação. Lá fora lá uma garota pedindo esmola, com roupas sujas e rasgadas e muito diferente. De mim ela aparentava estar animada, com a cabeça erguida. Frente à isso me depressei, sentindo-me culpado com lágrimas escorrendo pelo rosto por tanto reclamar da vida dos meus pais, dos meus amigos e das outras pessoas, mesmo com uma vida financeira satisfatória, com saúde e pessoas me apoiando. E eu com um sanduíche nas mãos, enquanto a menina estava suja, magra, certamente com fome, sozinha e que jamais deve ter tido a oportunidade de comer um sanduíche. Passei pela minha cabeça culpar meus, eu acredito em Tol, mas toda decepção é motivo de me afastar dele.

Me surpreendo, depois de um tempo olhando, quando vejo o

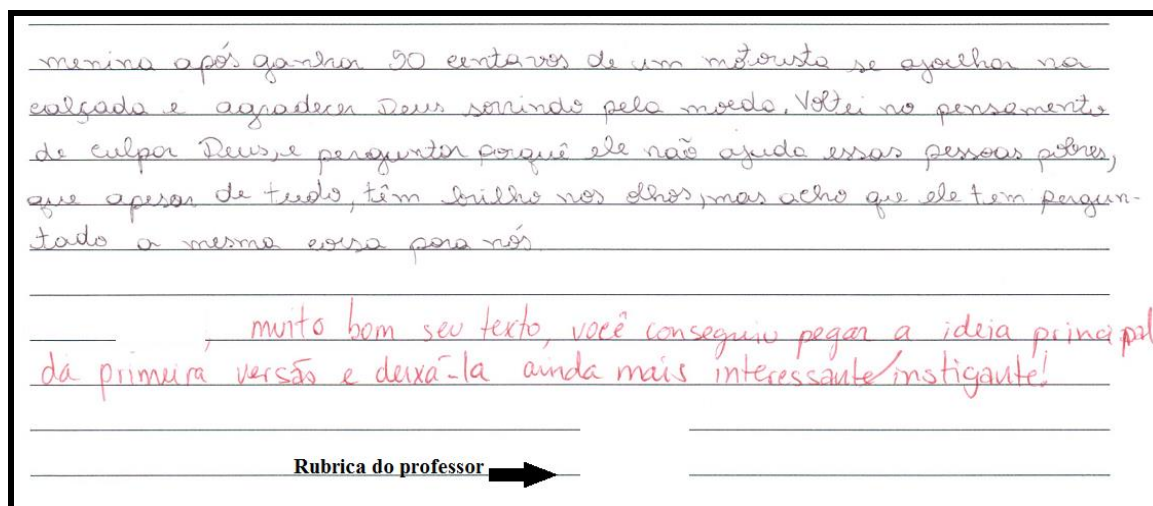


Figura 14 - 2ª versão do manuscrito de A1 com a correção de Augusto

RECORTE 26:

A mesma pergunta

Saí de casa, simplesmente, eu saí. Se eu vou voltar? Eu não sei, isso não tem importância agora, sei que estou exausto, cansado de tanta repreensão e falta de atenção. Eu precisava andar um pouco, fiquei vagando pelas ruas com a alma vazia, magoado demais para chorar, chorar requer esforço agora, pois estou mentalmente cansado. Nesse momento estou xingando tudo e a todos na minha mente sem saber agora se o problema está nas pessoas ou em mim mesmo.

Eu estava com fome, olhei para o lado e vi uma lanchonete gastei todo o resto de dinheiro que tinha em um sanduíche. Continuei andando sem rumo, quando a imagem que vejo na esquina da rua parece me alterar pela primeira vez desde que saí de casa, antes quase morto e cansado, agora estou acordando e chocado com a situação. Havia lá uma garota pedindo esmola, com roupas sujas e rasgadas e muito diferente de mim ela aparentava estar animada, com a cabeça erguida. Frente à isso me deprimi, sentindo-me culpado, com lágrimas escorrendo pelo rosto por tanto reclamar da vida dos meus pais, dos meus amigos e das outras pessoas, mesmo com uma vida financeira satisfatória, com saúde e pessoas me apoiando. E eu com um sanduíche nas mãos, enquanto a menina estava suja, magra, certamente com fome, sozinha e que jamais deve ter tido a oportunidade de comer um sanduíche. Passou pela minha cabeça culpar Deus, eu acredito em Tal, mas toda decepção é motivo de me afastar Dele.

Me surpreendo, depois de um tempo olhando, quando vejo a menina após ganhar 50 centavos de um motorista se ajoelhar na calçada e agradecer Deus sorrindo pela moeda. Voltei no pensamento de culpar Deus, e me perguntar porque ele não ajuda essas pessoas pobres, que, apesar de tudo, têm brilho nos olhos, mas acho que ele tem perguntado a mesma coisa para nós.

(Transcrição diplomática da 2ª versão do manuscrito de A1)

Após a leitura dessa segunda versão, é perceptível a busca do aluno por aprimorar o texto. Os apontamentos efetuados pelo professor na primeira versão são corrigidos nessa

segunda. Na verdade, o aluno infere, a partir da correção indicativa do professor, que ele deve colocar as palavras “dele” e “tal” com letra maiúscula, conforme notamos nessa última versão. Entretanto, o silêncio do professor com relação a outros aspectos para além dos ortográficos, para esse aluno, significa de alguma forma, já que na reescrita ele altera o texto – acrescenta, desloca, apaga e substitui – diferentemente de outros alunos que reescreveram o texto de modo idêntico ao anterior, possivelmente tomando esse silêncio como índice de conformidade com o que foi escrito e, portanto, compreendendo o texto como produto acabado.

Nessa segunda versão, o professor, além de uma correção indicativa, escreve um bilhete ao final do texto, como correção textual-interativa, para o aluno. Nesse, após elogiar positivamente o manuscrito do aluno [“muito bom seu texto”], formula o seguinte comentário: “você conseguiu pegar a ideia principal da primeira versão e deixá-la **ainda mais interessante/instigante**”. Assim, do ponto de vista do professor, a ideia principal da primeira versão era “interessante/instigante”, mas agora ficou “ainda mais”. Com feito, se na correção da primeira versão a impressão que temos é que o professor estabelece um *laço* rarefeito com o aluno, dado seu *laço* rarefeito com o saber, nessa segunda versão esse *laço* com o aluno se dá de modo mais acirrado com relação à textualidade produzida, que é “interessante/instigante”, e não com relação ao saber em jogo nessa transmissibilidade.

Analisemos, na sequência, as rasuras empreendidas pelo aluno na comparação das duas versões, isto é, por *reescrita sucessiva*⁸⁷:

RECORTE 27:

⁸⁷ Acréscimo: ^{sobrescrito} / Apagamento: ~~tachado~~ / Substituição: ~~tachado~~ seguido de ^{sobrescrito}

A mesma pergunta

~~Fugi~~ Saí de casa, simplesmente eu saí. ~~Chorando eu fugi de casa,~~ Se eu vou voltar? Eu não sei, ^{isso não tem importância agora,} só sei que estou ^{exausto,} cansado de tanta repreensão e falta de atenção. Eu precisava andar um pouco, ~~quando vi uma lanchonete, comprei um sanduíche e saí~~ ^{fiquei} vagando pelas ruas com ~~minha~~ ^a alma vazia, ~~eu estava~~ magoado demais para chorar, ^{chorar requer esforço agora, pois estou mentalmente cansado. Nesse momento estou} ~~xingava~~ ^{ndo} ~~mentalmente~~ tudo e todos ^{na minha mente sem saber agora se o problema está nas pessoas ou em mim mesmo.}

Eu estava com fome, olhei para o lado e vi uma lanchonete, gastei todo o resto de dinheiro que tinha em um sanduíche.

Continuei andando sem rumo, quando a imagem que vejo ~~Ana~~ ^{parece me alterar pela primeira vez desde que saí de casa, antes quase morto e cansado, agora estou acordado e chocado com a situação.} ~~estava~~ ^{Havia lá} uma garota

~~negra, pedindo esmola,~~ ^{com roupas sujas e rasgadas e muito diferente de mim ela aparentava estar animada, com a cabeça erguida. Frente à isso} ~~e suficientemente irritado e triste,~~ me deprimi, sentindo-me culpado, ^{com} lágrimas escorrendo pelo rosto

por tanto reclamar da vida, dos meus pais, das outras pessoas, mesmo com uma vida financeira satisfatória, ^{com saúde e} com pessoas me apoiando e me amando e ^{E eu} com um sanduíche ~~em~~ ^{nas} mãos, enquanto a menina estava suja, magra, certamente ~~esfomeada~~ ^{com fome}, ~~sem ninguém~~ ^{sozinha} e que jamais deve ter tido ~~o privilégio~~ ^a oportunidade de comer um sanduíche. Passou pela

minha cabeça culpar Deus, eu acredito em ~~†~~ ^Tal, mas toda decepção ~~era~~ ^é motivo ~~para me~~ ^{de} afastar ~~†~~ ^Pele.

Me surpreendo, depois de um tempo olhando, quando vejo a menina após ganhar 50 centavos de um motorista se ajoelhar na calçada e agradecer Deus sorrindo pela moeda. Voltei no pensamento de culpar Deus, e me perguntar porquê ele não ajuda essas pessoas pobres, que, apesar de tudo, têm brilho nos olhos, mas acho que ele tem perguntado a mesma coisa para nós.

(Comparação por reescrita sucessiva dos manuscritos de A1)

No mo(vi)mento de textualização, o aluno, ao retornar sobre o próprio texto, “escuta” o que foi escrito, rasura a versão anterior e indicia mo(vi)mentos de subjetivação. Para Calil (2008a, p. 57), trata-se de “um momento precioso em que se opera a “escuta” do *scriptor* sobre as possibilidades do dizer”. Esse momento é precioso porque pode significar um mo(vi)mento de trabalho sobre o escrito, de modo a burilar esse escrito e alçá-lo a texto. Não um mero texto, mas um texto, no qual o aluno esteja implicado subjetivamente, justamente porque é um texto que diz de si e porque no movimento de *interferência* encontra certo “respeito” do professor por seu dizer. Entre as rasuras empreendidas, podemos destacar:

❖ Substituição de formas significantes:

- 1º Manuscrito da Primeira Versão: “esfomeada” / “sem ninguém” / “o privilégio”
- 1º Manuscrito da Segunda Versão: “com fome” / “sozinha” / “a oportunidade”

❖ Apagamento:

- uma garota ~~negra~~, pedindo esmola

❖ Acréscimo:

- “na minha mente sem saber agora se o problema está nas pessoas ou em mim mesmo”

- “com roupas sujas e rasgadas e muito diferente de mim ela aparentava estar animada, com a cabeça erguida”

Ao evidenciarmos essas rasuras, buscamos asseverar que o aluno burila o seu texto, *re-significa* seu dizer, isto é, essas rasuras, produzidas pelo próprio aluno, (re)velam as tensões no processo de escrita e a implicação subjetiva daquele que escreve. Nesse sentido, ao considerarmos o que foi solicitado pelo professor e o que o aluno textualmente produziu, podemos afirmar, nos termos antes apresentados, que esse aluno, ao apropriar-se da *língua escrita*, mobilizando-a por sua própria conta em um ato individual de utilização, produz uma *escrita*, conforme Benveniste, na qual está implicado subjetivamente. Sendo assim, para além de se *endereçar* ao professor, o aluno faz *laço* com ele. Logo, o simples gesto do professor de circular duas palavras ao longo do texto, bem como de solicitar, no comando acima especificado, que o aluno “procure aprimorar sua produção escrita”, são índices para que esse aluno burile seu texto.

De nossa perspectiva, as rasuras empreendidas pelo aluno permite-nos aferir que houve implicação subjetiva, dado que o aluno, à sua maneira, busca meios de se co-referir com o professor/instituição; ele converte a língua em discurso, implica-se subjetivamente, trabalha sobre a própria escrita tendo em vista sua experiência de linguagem. Logo, há *troca*, no sentido de que o aluno, enquanto (inter)locutor, “escuta” a demanda do professor e, por “escutar”, burila seu texto. Esse aluno baseia-se intertextualmente no texto “As caridades odiosas” de Clarice Lispector, no entanto, não o faz de modo a empreender uma colagem; ele produz algo próprio: uma história que diz de si. Nesse sentido, nesse texto escrito, há assunção do aluno à escrita institucionalizada e subjetiva, isso porque, ao mesmo tempo em que ele se adéqua ao que lhe fora solicitado, ele se implica subjetivamente, de modo a assumir-se enquanto autor, dado que organiza o subjetivo em função do socialmente autorizado. Contudo, nada garante que esse aluno, em outra escrita, mantenha essa assunção, dado que se trata de um processo não acumulativo, descontínuo e subjetivo⁸⁸. Essa “escuta” do aluno evidencia a relatividade da constituição do *laço*, dado que o professor estabelece um *laço* rarefeito com esse saber, o que produz efeitos em seus modos de *intervenção-interferência*. Contudo, mesmo rarefeito esse *laço* entre professor e saber, o aluno, de sua posição, estabelece *laço* com o professor, e o professor, a seu modo, com o aluno⁸⁹.

⁸⁸ Por exemplo, se o professor demandar que o aluno escreva sobre algo que não o toca, é possível que essa assunção possa não se manter.

⁸⁹ É válido salientar que a relatividade no estabelecimento desse *laço* transcende à relação professor-saber-aluno, esse estabelecimento pode se dar, ainda, com relação à instituição. Na escola onde efetuamos essa pesquisa é comum, desde as séries iniciais, o trabalho de escrita e reescrita. Sendo assim, mesmo que o professor não

4.3.1.2 OS MANUSCRITOS DE A2

Sobre a mesma temática, a fim de asseverar a relatividade do *laço* estabelecido no entre professor e aluno, analisamos agora os manuscritos de A2, aluno da mesma turma de A1. Assim como o último, A2 optou por escrever seu texto a partir da situação B apresentada na proposta pelos professores, qual seja:

✓ **Situação B:**

Escolha algum acontecimento atual que lhe chame a atenção. Você pode basear-se em fatos divulgados, por exemplo, em jornais, revistas e noticiários, ou pensar e entrar em contato com a infinidade de coisas que acontecem ao seu redor, como vimos na crônica acima. Tudo pode ser assunto para uma crônica.

Figura 15

Vejamos, assim, a primeira versão escrita por A2:

RECORTE 28:

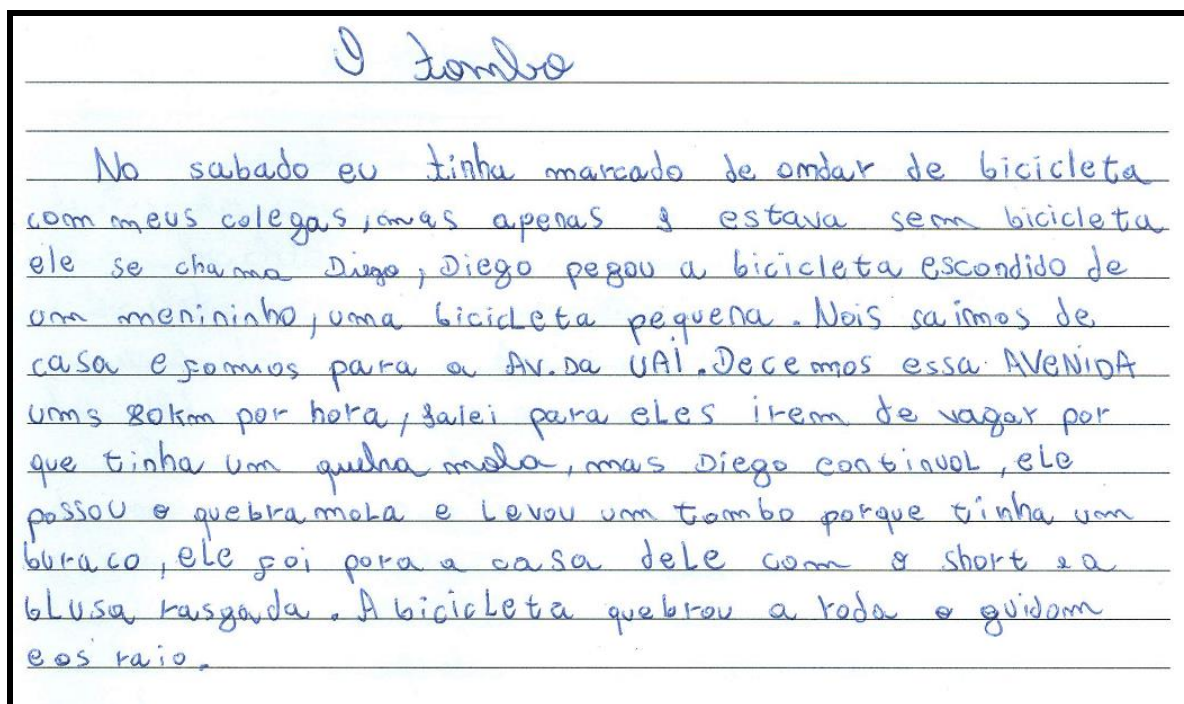


Figura 16 - 1ª versão do manuscrito de A2

interfira na escrita do aluno, dada sua experiência anterior, ele pode estabelecer *laço* com a instituição. Ressaltamos, novamente, que esse estabelecimento não ocorre de modo linear e nem é cumulativo, depende da implicação dos envolvidos nesse processo.

RECORTE 29:

O tombo

No sabado eu tinha marcado de andar de bicicleta com meus colegas, mas apenas 1 estava sem bicicleta ele se chama Diego, Diego pegou a bicicleta escondido de um menininho, uma bicicleta pequena. Nois saímos de casa e fomos para a Av. da UAI. Decemos essa AVENIDA ums 80km por hora, falei para eles irem de vagar por que tinha um quebra mola, mas Digo continuol, ele passou o quebramola e levou um tombo porque tinha um buraco, ele foi para a casa dele com o short e a blusa rasgada. A bicicleta quebrou a roda o guidom e os raio.

(Transcrição diplomática da 1ª versão do manuscrito de A2)

A abertura possibilitada pelo comando “*tudo* pode ser assunto para uma crônica”, conforme explicitamos anteriormente, propicia aos alunos certa liberdade de escolha temática, o que é visível ao compararmos os textos de A1 e A2. O que nos chama a atenção, de início, no texto “O tombo”, é que ele em muito se assemelha ao que, nos estudos acerca dos gêneros, se denomina relato⁹⁰, gênero com o qual a crônica não possui fronteiras bem delimitadas. A2 elabora sua narrativa a partir da eleição de um “episódio banal do dia a dia”, assim como solicitado na proposta, qual seja: o tombo de um menino ao andar de bicicleta em alta velocidade. Ademais, utiliza “uma linguagem simples, direta, mais informal” e “o texto contém os elementos narrativos básicos”: tempo (sábado), espaço (Av. da Uai), narrador (1ª pessoa), personagens (Diego e colegas) e enredo (tombo de Diego). Sendo assim, observemos, na sequência, as *intervenções-interferências* adotadas pelo professor Augusto no texto de A2:

RECORTE 30:

⁹⁰ De acordo com Abaurre (2007, p. 46), o gênero relato consiste na apresentação de “informações básicas (fatos) referentes a um acontecimento específico. O principal objetivo do relato, oral ou escrito, é informar, reconstruindo para o leitor/ouvinte uma sequência de acontecimentos. Por esse motivo, *os relatos focalizam as ações*”. Em contrapartida, para Abaurre (2007, p. 80), a crônica “é um gênero discursivo no qual, a partir da observação e do *relato* de fatos cotidianos, o autor manifesta sua perspectiva subjetiva, oferecendo uma interpretação que revela ao leitor algo que está por trás das aparências ou não é percebido pelo senso comum”.

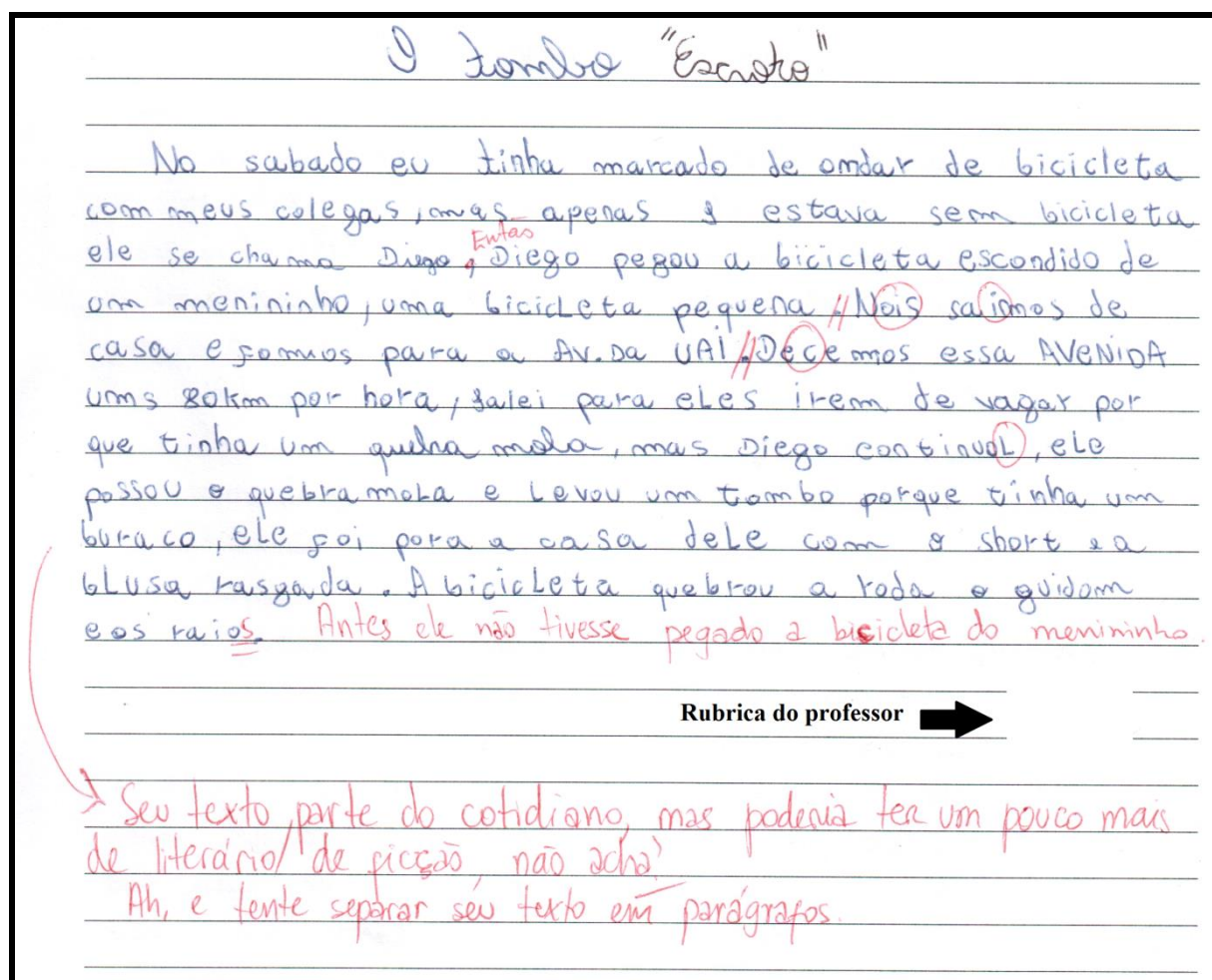


Figura 17 - Correção da 1ª versão do manuscrito de A2

O professor Augusto corrige o texto de A2 a partir da correção textual-interativa, por meio do recurso do bilhete, comentando e sugerindo algumas modificações; da correção indicativa, apontando alguns equívocos de ortografia e pontuação; e da correção resolutiva. Sobre a primeira correção, Augusto considera que o texto do aluno tem indícios de ser uma crônica, já que “parte do cotidiano”, contudo “**poderia** ter um pouco mais de literário/de ficção”. Ao grafar o verbo “poder” no futuro do pretérito, Augusto modaliza⁹¹ sua *interferência*. Ao fazê-lo, o professor pode influenciar o aluno, seu *alocutário*, no processo de correferenciação, de diferentes formas: A2 tanto pode compreender essa modalização como índice de polidez na forma de se referir, sendo assim, necessária a inclusão do fator pedido; quanto pode compreender como algo da possibilidade, que pode vir a se efetivar ou não, dado que é de sua escolha. Além disso, Augusto, ao afirmar que “poderia ter **um pouco mais**”, deixa transparecer que, para ele, há, no texto de A2, algo de “**literário/ficção**”, sem definir

⁹¹ Émile Benveniste, conforme delineamos na teorização deste trabalho, pondera que o *locutor*, ao se servir da língua para influenciar de alguma forma o comportamento do *alocutário*, dispõe de um *aparelho de funções*, que compreende, entre outros mecanismos, a interrogação, a intimação, a asserção, as modalidades formais etc. (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 86).

precisamente o que seria isso, tal qual fez, em momento anterior aludido, com as palavras “particular/literário” (Cf. páginas 115-116). Na sequência, insere a interrogativa “não acha?” ao final da sentença, a fim de suscitar uma “resposta” do aluno. O modo como essa interrogativa foi elaborada tende a provocar uma resposta afirmativa do aluno, contudo, sem precisar o que seria “literário/ficção” o estabelecimento do *laço* entre aluno e professor, no que tange sua demanda, pode ficar comprometido. Questionamos: essa inserção pedida [literário/ficção] alçaria o texto de A2 à adequação ao gênero crônica? Consideramos que é justamente devido à relação estabelecida entre professor-saber estar rarefeita que o *laço* entre professor e aluno, nesse caso, também se dá dessa forma. Por fim, Augusto pondera: “Ah, e tente separar seu texto em parágrafos”.

Com relação à correção indicativa, Augusto circula quatro palavras, assinala dois pontos finais e insere a marcação de plural em “raios”. Entretanto, essas marcações não contemplam todos os equívocos presentes no texto. Além dessas, Augusto se serve da correção resolutiva inserindo a palavra “então” na terceira linha do texto, além de acrescentar a frase “Antes ele não tivesse pegado a bicicleta do menininho”, logo após o final do texto do aluno, dando uma direção reflexiva à sequência de ações apresentadas por A2.

É válido ressaltar que, nessa primeira versão, A2 produz uma rasura de acréscimo: no título, introduz a palavra “Escroto” para adjetivar o sintagma nominal “O tombo”, como uma forma de transposição didática, tornando o “título sugestivo”, conforme solicitado pelos professores na proposta (Cf. página 109). Essa rasura, produzida inclusive com outra caneta, ocorre após o aluno ter acesso às *intervenções-interferências* ora analisadas e ser solicitada dele a reescrita do texto. Essa rasura, portanto, é produzida em função da tentativa do aluno em atender à demanda do professor. Analisemos, abaixo, a reescrita de A2 e a consequente *intervenção-interferência* adotada pelo professor Augusto nessa segunda versão:

RECORTE 31:

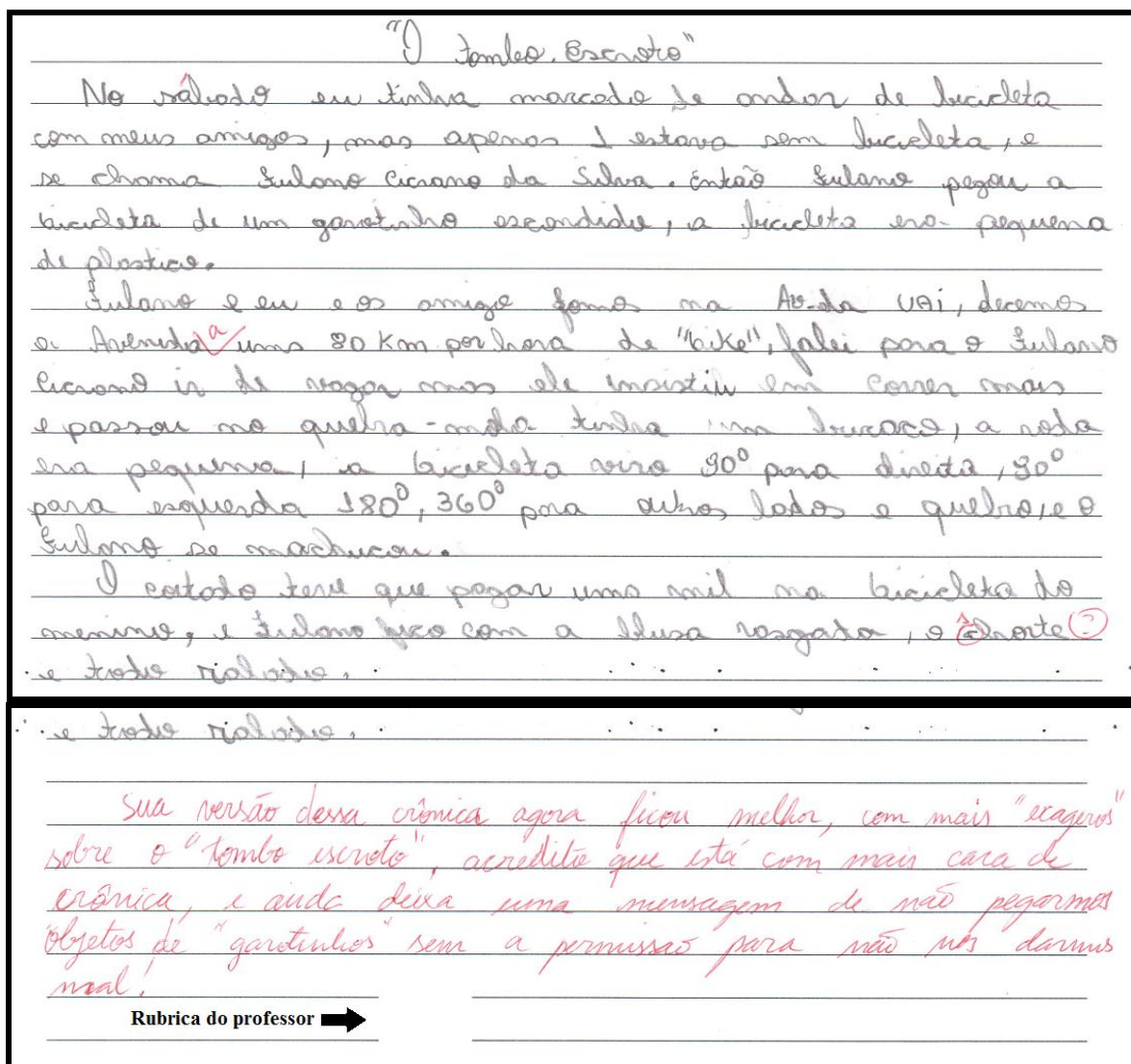


Figura 18 - 2ª versão do manuscrito de A2 com a correção de Augusto

RECORTE 32:

"O tombo Escroto"

No sábado eu tinha marcado de andar de bicicleta com meus amigos, mas apenas 1 estava sem bicicleta, e se chama Fulano Cicrano da Silva. Então Fulano pegou a bicicleta de um garotinho escondido, a bicicleta era pequena de plástico.

Fulano e eu e os amigos fomos na Av. da UAI, decemos a Avenida uns 80 km por hora de "bike", falei para o Fulano Cicrano ir de vagar mas ele insistiu em correr mais e passou no quebra-mola tinha um buraco, a roda era pequena, a bicicleta viro 90° para direita, 90° para esquerda 180°, 360° para outros lados e quebro, e o Fulano se machucou.

O coitado teve que pagar uns mil na bicicleta do menino, e Fulano ficou com a blusa rasgada, o chorte e todo ralado.

(Transcrição diplomática da 2ª versão do manuscrito de A2)

Nessa segunda versão, A2 empreende alterações em seu texto: insere a palavra “então” na quarta linha, assim como solicitado pelo professor, além de detalhar um pouco mais o fato relatado e dividir seu texto em parágrafos, mas ignora a continuação final sugerida por Augusto, bem como não dá decorrência para a correção indicativa efetuada na palavra “descemos”, presente na sétima linha. Assim como na primeira versão, é válido asseverar a não acuidade de Augusto com relação aos aspectos gramaticais: há a marcação de algumas palavras, mas muitas não são sequer indicadas como grafadas de modo incorreto. Ademais, outras rasuras efetuadas por A2 nos chamam a atenção, entre elas, destacamos:

- ❖ Substituição de formas significantes:
 - 1º Manuscrito da Primeira Versão: “Diego” / “menininho”
 - 1º Manuscrito da Segunda Versão: “Fulano Cicrano da Silva” / “garotinho”
- ❖ Apagamento:
 - ~~Nois saímos de casa e~~
- ❖ Acréscimo:
 - “Escroto”
 - “o Fulano se machucou. O coitado teve que pagar uns mil na bicicleta do menino”.

Examinemos, na sequência, a *reescrita sucessiva* desse texto, dada a comparação entre as duas versões ora analisadas:

RECORTE 33:

“O tombo —“Escroto” —”

No sabado eu tinha marcado de andar de bicicleta com meus amigos, mas apenas 1 estava sem bicicleta ele se chama ^{Fulano Cicrano da Silva} ~~Diego~~ . ^{Então} ~~Diego~~ ^{Fulano} pegou a bicicleta de um garotinho escondido ~~de um menino~~, uma bicicleta ^{era} pequena, ^{de plastico}. ~~Nois saímos de casa e~~ ^{Fulano e eu e os amigo} fomos ~~para a~~ ^{na} Av. da UAI: Decemos essa ^{Avenida} ~~AVENIDA~~ ^{ums} 80km por hora ^{de “bike”}, falei para ~~eles irem~~ ^{para o Fulano Cicrano ir} de vagar ^{mas ele insistiu em correr mais e} ~~por que tinha um quebra mola, mas o Diego continuol, ele passou o quebra mola e levou um tombo porque tinha um buraco,~~ ^{a roda era pequena, a bicicleta viro 90° para direita, 90° para esquerda 180°, 360° para outros lados e quebro, e o Fulano se machucou. O coitado teve que pagar uns mil na bicicleta do menino,} ~~ele foi para a casa dele com o short e a blusa rasgada. A bicicleta quebrou a roda o guidom e os raio.~~ ^{e Fulano fico com a blusa rasgada, o chorte e todo ralado.}

(Comparação por reescrita sucessiva dos manuscritos de A2)

Entres as rasuras que destacamos, a substituição no modo de prenomear a personagem principal da narrativa de “Diego” por “Fulano Cicrano da Silva” pode estar relacionada à

intervenção-interferência anterior de Augusto que pedia “um pouco mais de literário/de ficção”, contudo, no material entregue para os alunos sobre o gênero crônica, em anexo nas páginas 197-199, há o seguinte delineamento como característica básica do gênero em estudo:

RECORTE 34:

- apresenta pessoas comuns como personagens, sem nome ou com nomes genéricos, representando tipos sociais; as personagens não têm aprofundamento psicológico, são apresentadas em traços rápidos;

Figura 19 - Recorte do material didático sobre o gênero crônica compilado por Aline e Augusto

Ao mesmo tempo em que podemos compreender essa substituição como decorrente de uma *intervenção-interferência* anterior, ela não deixa de denotar, em linhas gerais, certa ironia do aluno com relação ao comando da atividade, dado que essa nomeação tanto pode estar indeterminando quem seja quanto pode significar que não se quer mencionar quem seja⁹². Ademais, fazer essa substituição alçaria o texto a algo “um pouco mais literário/de ficção”? A vagueza nos modos de *intervenção-interferência* contribui para o estabelecimento rarefeito desse *laço* entre aluno e professor.

Focalizemos, nesse momento, a correção textual-interativa empreendida pelo professor. Nela, Augusto assevera: “Sua versão dessa **crônica agora** ficou melhor, com mais **exageros** sobre o ‘tombo escroto’”. Nesse trecho, Augusto considera o texto do aluno como pertencente ao gênero crônica, sendo que, ao inserir o advérbio de modo “agora”, marca que antes o texto era uma crônica, sendo que “*agora* ficou melhor, com mais exageros”. Questionamos: ficou melhor por que, do ponto de vista de Augusto, o texto está mais literário/de ficção, conforme pedido anteriormente, dada a inserção de mais exageros? Ao que nos parece, o “literário/de ficção” para Augusto está em correspondência com uma narrativa repleta de “exageros”.

Na sequência, Augusto acrescenta “**acredito** que está com **mais cara de crônica**”. Nessa parte, novamente o professor modaliza o seu dizer com o emprego do verbo “acreditar” no presente do indicativo. Augusto acredita, ele não tem certeza, porque o *laço* dele com o saber está rarefeito. Além disso, o que seria um texto “com mais cara de crônica”? E Augusto continua “e **ainda** deixa uma **mensagem** de não pegarmos objetos de ‘garotinhos’ sem a permissão para não nos darmos mal”. A inserção do advérbio de inclusão “ainda” dá a

⁹² Sem considerarmos a transposição didática, essa rasura se perderia, por isso a necessidade de se trabalhar a sala, o texto e os comandos.

entender que, além do texto do aluno *agora* se adequar melhor ao gênero crônica, *ainda* inclui um fator importante do ponto de vista de Augusto: deixar uma mensagem, uma reflexão.

Com efeito, o aluno atende estruturalmente à demanda do professor – “tente separar seu texto em parágrafos” –, mas não em relação à textualidade, embora Augusto, nessa última correção textual-iterativa, considere que sim. Logo, no processo de correferenciação, A2 (re)escreve seu texto, apropria-se da *língua escrita*, *endereço-se* ao professor e estabelece com ele um *laço* rarefeito, não se posicionando enquanto autor⁹³ na elaboração desse texto, nos moldes antes trabalhados, dado que, no seu processo de apropriação da língua, não investe na potencialidade dela de tal modo a planificar seu dizer de forma organizada, não elaborando uma escrita institucionalizada e subjetiva. A2 escreve, cumpre a atividade, mas não de modo a produzir uma *escrita* no sentido benvenistiano do termo. O professor, por sua vez, dado seu *laço* rarefeito com o saber em jogo nesse momento da pesquisa, não propicia, em seus modos de *intervenção-interferência*, a assunção do aluno à *escrita*, já que não apresenta os meios pelos quais o aluno poderia fazê-lo, o que sugere um *laço* rarefeito também entre professor e aluno.

4.3.1.3 OS MANUSCRITOS DE A3

Nessa seção, analisamos os manuscritos de mais um aluno do professor Augusto, aqui denominado de A3. Aluno da mesma turma de A1 e A2, A3 elaborou seu texto atendendo também à situação B da proposta:

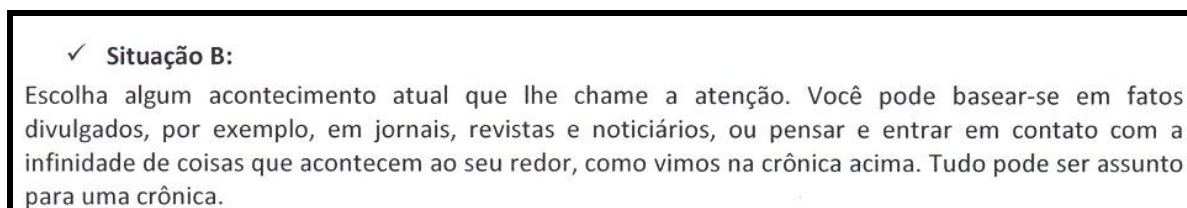


Figura 20

Abaixo apresentamos a primeira versão de A3:

RECORTE 35:

⁹³ De nossa perspectiva, a autoria somente se dá quando o aluno, de sua posição, a partir da apropriação da língua, a maneja de modo socialmente autorizado, organizando o subjetivo e investindo na potencialidade dela, produzindo um efeito de encaixe com a realidade social.

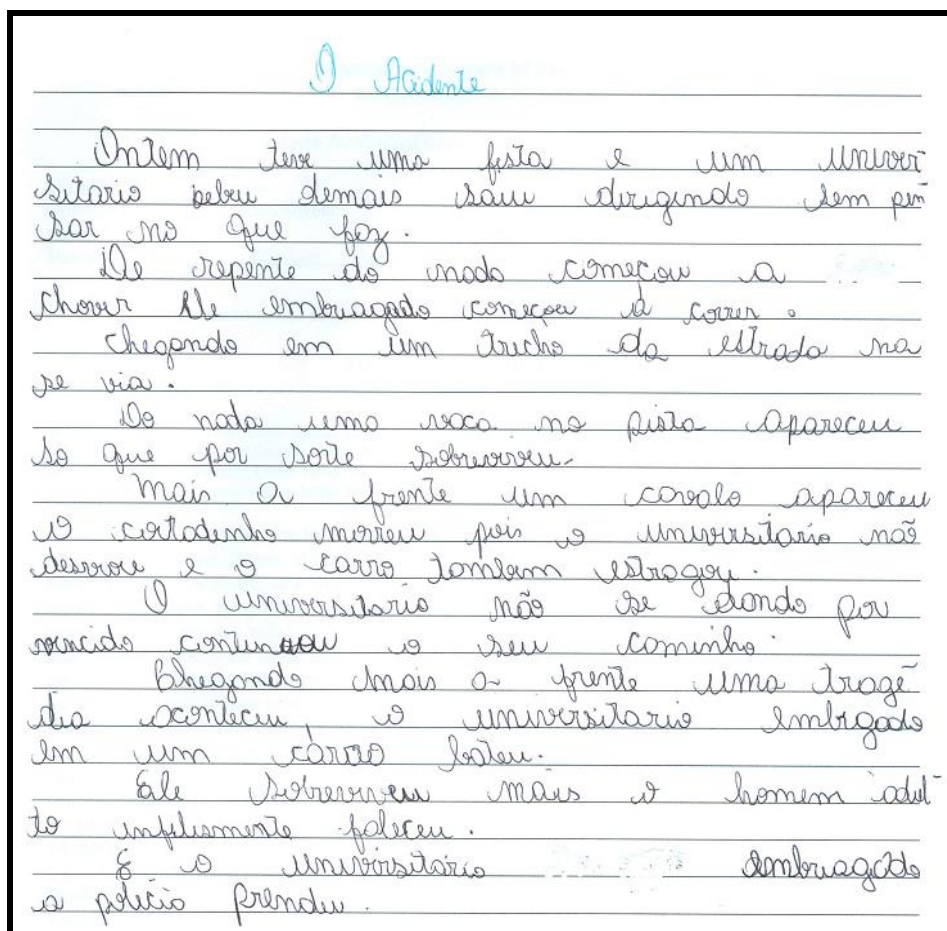


Figura 21 - 1ª versão do manuscrito de A3

RECORTE 36:

O Acidente

Ontem teve uma festa e um universitario bebeu demais saiu dirigindo sem pensar no que faz.

De repente do nada começou a chover ele embriagado começou a correr.

Chegando em um trecho da estrada na se via.

Do nada uma vaca na pista apareceu so que por sorte sobreviveu.

Mais a frente um cavalo apareceu o coitadinho morreu pois o universitario não desviou e o carro também estragou.

O universitario não se dando por vencido continuou o seu caminho

Chegando mais a frente uma tragédia aconteceu, o universitario embriagado em um carro bateu.

Ele sobreviveu mais o homem adulto infelizmente faleceu.

E o universitario embriagado a polícia prendeu.

(Transcrição diplomática da 1ª versão do manuscrito de A3)

Augusto, na entrevista que nos concedeu, chega a comentar sobre esse texto de A3 quando questionado sobre o que seria texto para ele. Abaixo, no recorte 37, apresentamos o comentário do professor:

RECORTE 37:

Então texto... eu entendo de... tem o texto mais *stricto senso* e o mais abrangente, mas texto é tudo aquilo que a gente consegue interpretar, consegue ver um todo, então... mas eu acho q... que quase tudo que os alunos escrevem ou tudo que eles escrevem pode... tem um... é:... como vou falar... é um texto, dá pra você tirar interpretação dali, **mas aí às vezes o texto que o aluno escreveu**, né, eu vou citar um exemplo, o... da crônica lá... uns alunos tinham escrito só que aí ficou solto e num num tinha um/uma unidade de sentido, o texto acho que tem essa questão da unidade de sentido, de uma coisa... que dá pra você enxergar o todo, e o dele **ficou parecendo uma poesia em prosa, assim, sabe, ele... tinha uma coisa bem espalhada e, apesar de estar em parágrafos e não em versos, estava mais pra poesia do que pra uma crônica e aí... mas... é um texto, um texto poético, mas não... aí tem a questão ser texto talvez não é o texto que eu tava esperando**, ou que... é... que faz texto acho é essa questão do sentido, porque se for só tópicos eu num... não entendo como texto (Entrevista I, 2013).

É notável que A3, no texto acima, buscou rimar sua composição, requisito não necessário a uma crônica, mas sim a um texto poético, conforme circunscrito por Augusto na entrevista. Contudo, embora o aluno tenha escrito dessa maneira, ainda assim escreve sobre algo do cotidiano, fato que Augusto julga como imprescindível a um texto pertencente ao gênero crônica: o aluno narra a história de um jovem universitário que, por estar embriagado, provocou acidentes ao dirigir. No recorte supracitado, o professor faz a ressalva de que esse não era o texto que ele estava esperando, entretanto, no delineamento da proposta, há o detalhamento de que o aluno deve atentar-se aos “elementos necessários para a produção de *uma boa crônica*”, estando entre eles:

RECORTE 38:

✓ escolha do tom/caráter do texto: poético, humorístico, irônico, reflexivo...;

Figura 22 - Recorte do material didático sobre o gênero crônica compilado por Aline e Augusto

Possivelmente A3, a fim de atender a essa demanda impressa na proposta, redigiu seu texto dessa maneira. O aluno busca imprimir em seu texto o tal “tom poético”, não definido, não trabalhado em sala de aula, de uma vagueza extrema e não considerado pelo professor. Nesse sentido, para esse aluno, “tom poético” significa “rimar”.

Vejamos, na sequência, a correção empreendida pelo professor Augusto sobre a primeira versão do manuscrito de A3:

RECORTE 39:

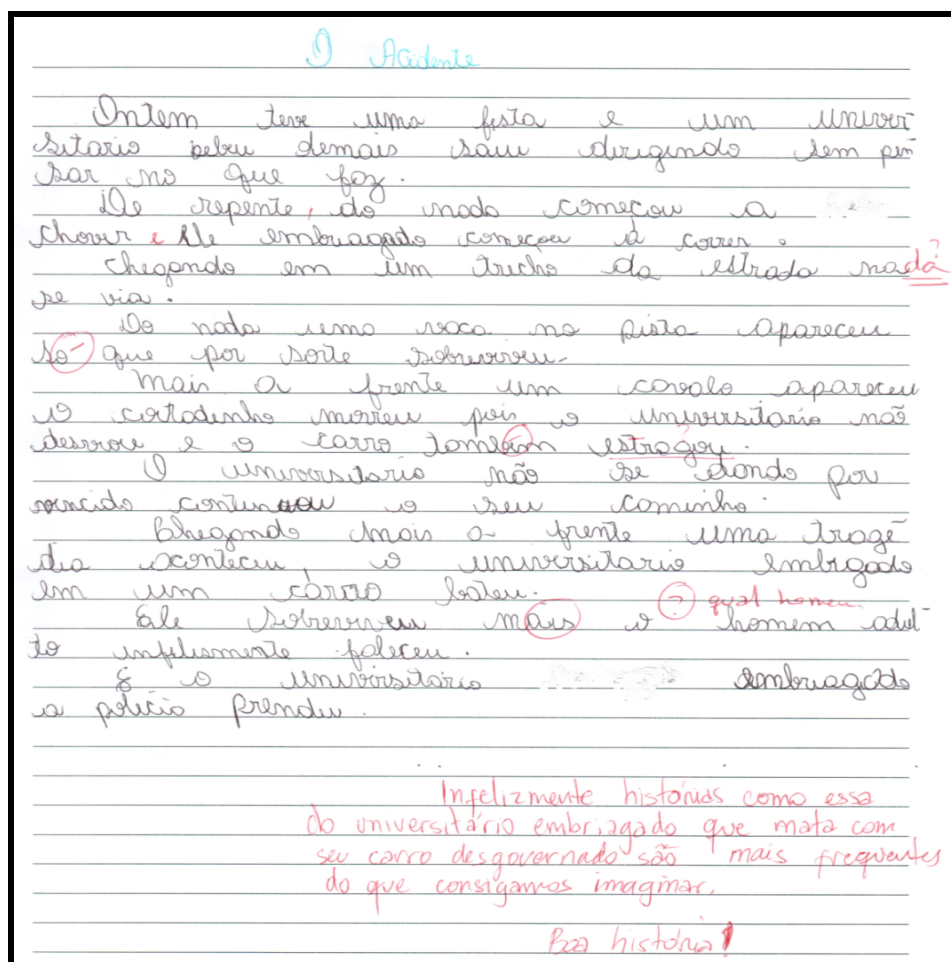


Figura 23 - Correção da 1ª versão do manuscrito de A3

Augusto empreende correções indicativas, tais como ao circular a palavra “mais”; correções resolutivas, como quando já acentua a palavra “também”; e correção textual-interativa, ao escrever um pequeno bilhete ao aluno. Nesse bilhete, Augusto elabora um comentário sobre a temática tratada pelo aluno, segundo ele “Infelizmente histórias como essa do universitario embriagado que mata com seu carro desgovernado são mais frequentes do que conseguimos imaginar”, asseverando o caráter cotidiano do enredo. Ademais, não há sequer a indicação do incômodo anteriormente apresentado na entrevista de que esse não era o texto que Augusto esperava como pertencente ao gênero em foco. Simplesmente há o elogio “Boa história!”. Esse modo de *intervir-interferir* de Augusto, dada a sua vagueza possivelmente consequente do *laço* que esse professor estabelece com o saber

institucionalizado nesse momento, é bastante coerente com a perspectiva do professor com relação ao ensino da escrita baseado em gêneros. Ao que nos parece, Augusto considera que o que o aluno irá produzir será uma narrativa escolar, uma história, e não o gênero tal qual circula socialmente. Logo, embora tenha ocorrido, em princípio, certo estranhamento do professor com relação ao manuscrito em análise, Augusto deixa a critério do aluno a reformulação do texto.

Em seguida, observemos a reescrita de A3, a partir das *intervenções-interferências* anteriores, e a posterior correção do professor Augusto:

RECORTE 40:

O acidente

Ontem, teve uma festa e um universitário levou seu
 carro dirigindo, sem pensar no que fazia, para sua casa.
 De repente, do nada começou a chover e
 ele embalsado começou a levar o
 chegando em um trecho no estrada nada se via
 e o universitário embalsado insistia ^{em} ~~em~~ correr.
 No nada uma vaca na pista apareceu de que
 por sorte sobreviveu o
 mas a frente um carro apareceu e caiu
 o carro morreu pois o universitário não desceu e
 o carro estourou.
 O universitário não se lembrou por acidente com
 mais o seu caminho.
 Chegando mais a frente um acidente aconteceu, o
 universitário em outro carro se deu.
 Ele invadiu o centro - mas e o seu
 no carro que via na sua direção.
 Ele sobreviveu mas o homem que estava
 no outro carro infelizmente faleceu.
 O inocente morreu e o culpado sobreviveu
 e como deu a culpa depois que o culpado foi
 - (isso).
 (mas) Mas como a justiça (e) fez o universitário
 foi preso e hoje aguardamos uma punição para isso

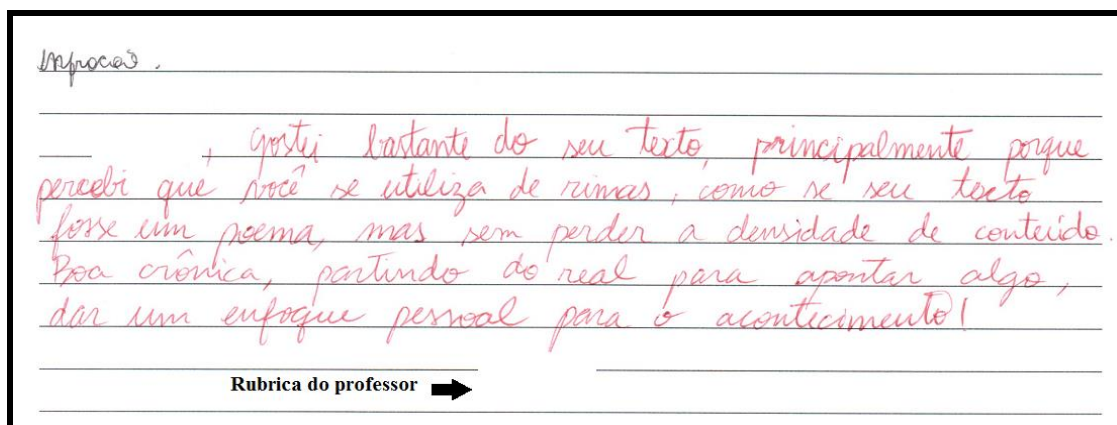


Figura 24 - 2ª versão do manuscrito de A3 com a correção de Augusto

RECORTE 41:

O acidente

*Ontem teve uma festa e um universitario bebeu demais
saiu dirigindo, sem pensar no que fazia, para sua casa.
De repente, do nada começou a chover e
ele embriagado começou a correr.
Chegando em um trecho da estrada nada se via
e o universitário embriagado insistia a correr.
Do nada uma vaca na pista apareceu só que
por sorte sobreviveu.
Mais a frente um cavalo apareceu o coita-
dinho morreu pois o universitario não desviou e
o carro estragou.
O universitario não se dando por vendido conti-
nuou o seu caminho
Chegando mais a frente uma tragédia aconteceu, o
universitario em outro carro bateu.
Ele invadiu a contra-mão e bateu
no carro que via na sua direção.
Ele sobreviveu mais o homem que estava
no outro carro infelizmente faleceu.
O inocente morreu e o culpado sobreviveu
e como será a culpa depois que a bebida pa-
ssase.
Mais como a justiça é feita o universitario
foi preso e hoje aguardamos uma punição para essa
infracção.*

(Transcrição diplomática da 2ª versão do manuscrito de A3)

Nessa segunda versão, é perceptível a tentativa de A3 em estabelecer *laço* com o professor, uma vez que se atenta aos aspectos anteriormente apontados por Augusto nas correções resolutivas e indicativa, e reestrutura algumas partes de modo a burilar seu texto. Vejamos algumas das rasuras empreendidas pelo aluno:

- ❖ Substituição de formas significantes:
 - 1º Manuscrito da Primeira Versão: “faz”

- 1º Manuscrito da Segunda Versão: “fazia”
- ❖ Apagamento:
 - e o carro ~~tambem~~ estragou.
 - o universitario ~~embiagado~~
- ❖ Acréscimo:
 - “Ele invadiu a contra-mão e bateu no carro que via na sua direção”

Além dessas, em decorrência da *interferência* do professor, há o acréscimo de vírgula e da conjunção aditiva “e” no segundo parágrafo; a correção das palavras “nada” no terceiro parágrafo, “só” no quarto parágrafo e “mas” no nono. Além disso, A3 apaga a palavra “também”, no quinto parágrafo, dando decorrência ao ponto de interrogação grafado pelo professor próximo à palavra “estragou” (“[...] o universitario não/ desviou e o carro ~~tambem~~ estragou” por “[...] o universitario não desviou e/o carro estragou”). Ademais, no nono parágrafo, o aluno reestrutura o seu dizer de modo a responder a pergunta do professor “qual homem?” (“[...]Ele sobreviveu mais o homem adul-/to infelizmente faleceu” por “[...]Ele sobreviveu mais o homem que estava/ no outro carro infelizmente faleceu”). Mais que isso, aluno se implica subjetivamente de modo a aprimorar seu texto para além das marcações apontadas pelo professor, como é possível perceber no acréscimo em destaque acima.

Abaixo expomos a comparação entre as duas versões, por *reescrita sucessiva*, em que tais rasuras se mostram de modo mais evidente:

RECORTE 42:

O A ^a cidente	
no que faz	<i>Ontem teve uma festa e um universitario bebeu demais saiu dirigindo sem pensar</i> <i>^{fazia, para sua casa}</i>
	<i>De repente do nada começou a chover e ele embriagado começou a correr.</i>
	<i>Chegando em um trecho da estrada na^{da} se via</i> <i>^{e o universitario embriagado insistia a correr.}</i>
	<i>Do nada uma vaca na pista apareceu se^ó que por sorte sobreviveu.</i>
	<i>Mais a frente um cavalo apareceu o coitadinho morreu pois o universitario não</i>
	<i>desviou e o carro tambem estragou.</i>
	<i>O universitario não se dando por vendido continuou o seu caminho</i>
<i>outro</i>	<i>Chegando mais a frente uma trage^é dia aconteceu, o universitario embiagado em um</i> <i>carro bateu.</i>
	<i>Ele invadiu a contra-mão e bateu no carro que via na sua direção.</i>
	<i>Ele sobreviveu mais o homem adulto</i> <i>^{que estava no outro carro} infelizmente faleceu.</i>
	<i>O inocente morreu e o culpado sobreviveu e como será a culpa depois que a bebida passase.</i>
	<i>Mais como a justiça é feita o universitario foi preso e hoje aguardamos uma punição para essa infração.</i>

(Comparação por reescrita sucessiva dos manuscritos de A3)

Com relação à correção textual-interativa dessa segunda versão, algumas questões merecem ser apontadas. Primeiramente, Augusto qualifica o texto do aluno – “gostei bastante do seu texto” – e, na sequência introduz um advérbio de frequência – “principalmente” – dando ênfase no gostar porque percebe que o aluno se utiliza de rimas “**como se** seu texto **fosse** um **poema**”. Ao empregar a comparação hipotética “como se”, seguida do pretérito imperfeito do verbo ir – “fosse”, Augusto evidencia que não se trata de um poema; algo que contraria, em certa medida, suas ponderações destacadas no recorte 37 (Cf. página 131) anteriormente apresentado. Nesse, ele ratifica “*estava mais pra poesia do que pra uma crônica*”. Nesse momento, Augusto deixa entrever sua dificuldade em delinear os gêneros do discurso, já que se refere ao texto do aluno como “poesia” e não “poema”, o que seria o esperado. Posteriormente, Augusto escreve “**mas** sem perder a densidade de conteúdo”. Ao introduzir a conjunção adversativa “mas” dá a entender que um poema não teria o que ele denomina de “densidade de conteúdo”. Em seguida, assevera “**Boa crônica**, partindo do real para apontar algo, dar um enfoque pessoal para o acontecimento!”. Logo, para Augusto, o texto produzido por A3 trata-se de uma crônica, com “densidade de conteúdo”.

Salientamos, ainda, que, da primeira correção para essa, o que era “Boa história!” torna-se “Boa crônica”, a parte converte-se no todo, isto é, se primeiramente há o elogio a uma parte da crônica (a história), nessa há o elogio ao todo. Com relação a esse aspecto, em outro trecho da entrevista, Augusto afirma que “às vezes você fica pensando “nó mas esse aqui é outra coisa, mas o quê que é então? Então, como eu posso ajudar o aluno a entender que isso não é... [...] não é o que foi pedido”. Possivelmente, devido ao *laço* estabelecido por ele com o saber ensinado nesse momento da pesquisa estar rarefeito, ele não consegue asseverar e mostrar ao aluno que seu texto se trata de outra coisa porque possivelmente ele não sabe onde colocar o limite do gênero em questão.

No caso dos manuscritos de A3, vemos que aluno se apropria da *língua escrita* e a maneja de forma organizada de tal modo a estabelecer uma *troca* com o professor. A3 se implica subjetivamente, atende à proposta, atende à demanda do professor e burila o seu texto de modo a assumir a posição de autor, produzindo uma *escrita* no sentido benvenistiano do termo. O professor, por sua vez, embora estabeleça *laço* rarefeito com o saber - o ensino da escrita baseado em gêneros -, acirra o *laço* com o aluno, empreendendo um deslize da parte (história) pelo todo (gênero crônica), valorizado positivamente o texto do aluno.

4.3.1.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS MANUSCRITOS DE TRÊS ALUNOS SOB O OLHAR DE AUGUSTO

Em decorrências das considerações anteriores, é válido salientar que o professor Augusto avaliou os manuscritos dos três alunos que analisamos, no total de 3,0 pontos, da seguinte forma:

Aluno	Primeira Versão	Segunda Versão
A1	2,9	3,0
A2	2,5	2,8
A3	2,5	2,9

Notamos que nenhum aluno na primeira versão foi avaliado com nota abaixo de 2,5, e, na segunda versão, a menor nota foi 2,7. Nosso retorno a esses dados se dá para acentuar a relação rarefeita do professor com esse saber: o ensino da escrita baseado em gêneros. Augusto avalia os manuscritos dos alunos de forma positiva possivelmente por não acreditar na produção de gêneros no espaço escolar, por isso aceita a escrita do aluno, do modo como se apresenta, o que pode se caracterizar como um modo de resistência frente à imposição desse “modelo” de ensino ou também por valorizar a relação dos alunos com a escrita. Ademais, sua pouca acuidade com os aspectos gramaticais pode estar relacionada, em certa medida, à sua preocupação de que o trabalho de escrita seja executado pelo aluno, para que sua “voz” não se sobreponha à “voz” do aluno, tal como delineou na entrevista. Os alunos, por sua vez, reescrevem seus manuscritos, algo já posto na escola desde as séries iniciais, não somente para cumprir a tarefa, eles se implicam subjetivamente dado que tentam estabelecer *laço* com o professor e com essa prática escolar de aprender a escrever textos.

A partir das análises antes apresentadas, nos foi possível asseverar o aspecto relacional e contingencial do estabelecimento desse *laço* entre professor e aluno. Os três alunos, da mesma turma, deram decorrências diversas para as *intervenções-interferências* do professor dado que a experiência de linguagem de cada um se dá de modo sempre singular. Conforme temos pontuado, a simples projeção de alocação não é suficiente para garantir uma *troca* entre (inter)locutor. Logo, o estabelecimento desse *laço* pode se dá de modo acirrado ou rarefeito a depender da implicação subjetiva dos participantes da cena enunciativa.

4.3.2 OS MANUSCRITOS ESCOLARES DE TRÊS ALUNOS SOB O OLHAR DE ALINE

Nessa seção, analisamos os manuscritos de três dos alunos de Aline, aos quais aqui nos referimos, assim como o fizemos com relação aos alunos de Augusto, como A1, A2 e A3. Relembramos que os manuscritos escolares que analisamos foram elaborados a partir das discussões e atividades executadas em sala de aula acerca das características do gênero crônica, conforme ponderamos na metodologia deste trabalho. A elaboração desses manuscritos se deu a partir da leitura da crônica “De volta ao primeiro beijo” de Moacyr Scliar, seguida do mesmo comando apresentado na página 109 deste trabalho.

4.3.2.1 OS MANUSCRITOS DE A1

Os manuscritos de A1, aluno de Aline, foram elaborados a partir da seleção da situação A apresentada na proposta, qual seja:

✓ **Situação A:**

- você precisa produzir um texto para a escola e está sem inspiração;
- para adiar o compromisso, você entra em um shopping para tomar um sorvete;
- nos corredores do shopping ou na sorveteria, você presencia uma cena que se transforma em um bom assunto para seu texto.

Figura 25

Observemos, na sequência, a primeira versão do texto de A1:

RECORTE 43:

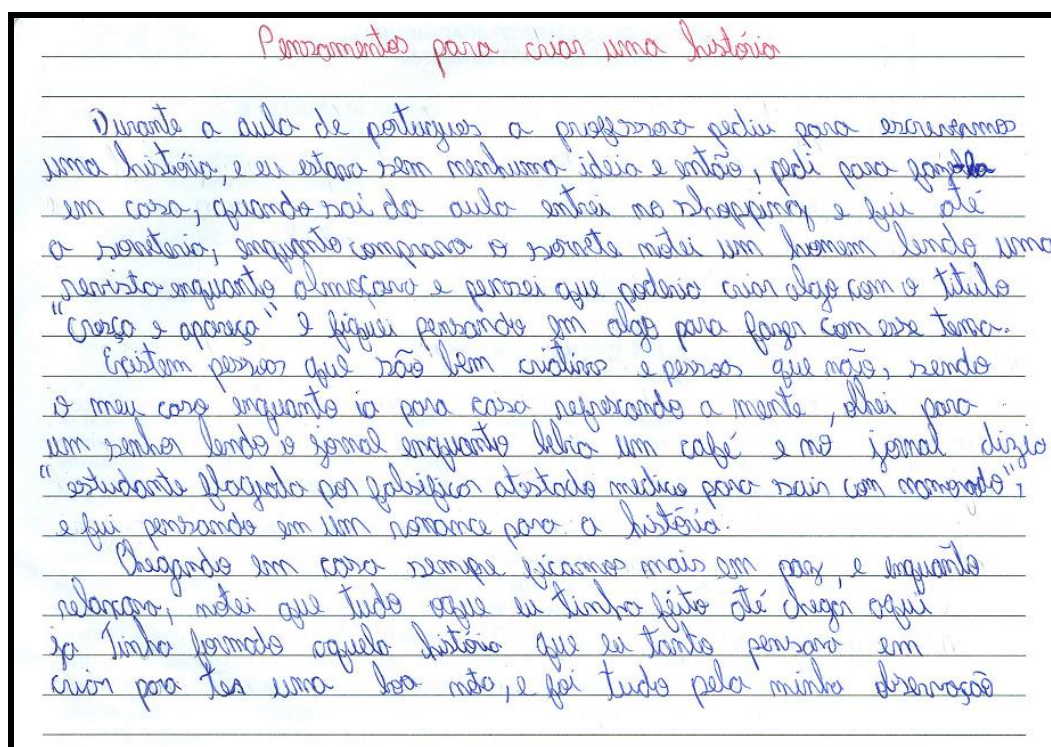


Figura 26 - 1ª versão do manuscrito de A1

RECORTE 44:***Pensamentos para criar uma história***

Durante a aula de português a professora pediu para escrevermos uma história, e estava sem nenhuma ideia e então, pedi para fazer-la em casa, quando saí da aula entrei no shopping e fui até a sorveteria, enquanto comprava o sorvete notei um homem lendo uma revista enquanto almoçava e pensei que poderia criar algo com o título “cresça e apareça” e fiquei pensando em algo para fazer com esse tema.

Existem pessoas que são bem criativas e pessoas que não, sendo o meu caso enquanto ia para casa refrescando a mente, olhei para um senhor lendo o jornal enquanto bebia um café e no jornal dizia “estudante flagrada por falsificar atestado médico para sair com namorado”, e fui pensando em um romance para a história.

Chegando em casa sempre ficamos mais em paz, e enquanto relaxava, notei que tudo o que eu tinha feito até chegar aqui já tinha formado aquela história que eu tanto pensava em criar para ter uma boa nota, e foi tudo pela minha observação.

(Transcrição diplomática da 1ª versão do manuscrito de A1)

É possível perceber, a partir da leitura desse primeiro manuscrito, o quão a tarefa de escrever é tida como sofrível para esse aluno, tanto o é que, para ele, “existem pessoas que são bem criativas e pessoas que não, sendo o meu caso”. Muito preso à sugestão de produção, o aluno busca meios para tentar cumprir a tarefa, contudo, a última parte do comando da atividade - “você presencia uma cena que se transforma em um bom assunto para seu texto” - torna-se um problema, já que A1 não consegue, de fato, selecionar uma cena a partir da qual se “inspire” para produzir uma crônica: ele se refere primeiramente a “um homem lendo uma revista enquanto almoçava”, posteriormente, a um “senhor lendo jornal quanto bebia café”. A partir dessas cenas, o aluno tenta se “inspirar” nos títulos de reportagens dos dois meios jornalísticos citados, quais sejam: “cresça e apareça” e “estudante flagrada por falsificar atestado médico para sair com namorado”, mas não consegue, de fato, planificar suas ideias.

Vejamos, na sequência, as correções empreendidas pela professora Aline sobre esse texto e a posterior reescrita do aluno:

RECORTE 45:

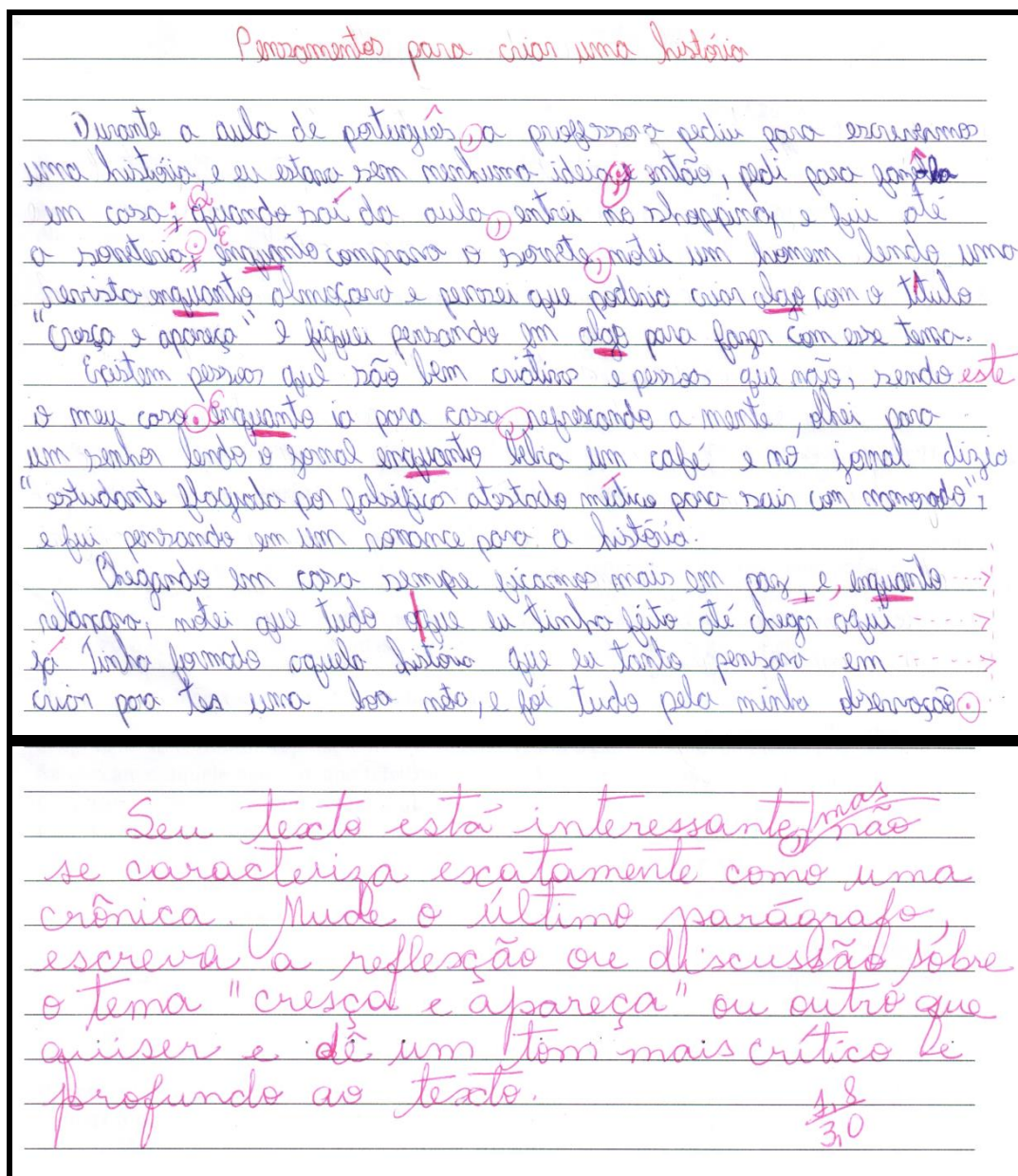


Figura 27 - Correção da 1ª versão do manuscrito de A1

A professora Aline corrige o texto de A1 por meio da correção indicativa, ao sublinhar as palavras “enquanto” e “algo” possivelmente sugerindo que o aluno as altere dada a repetição; da correção resolutive, acentuando e pontuando os equívocos de ordem ortográfica; e da correção textual-interativa, por meio do recurso do bilhete. Com relação à correção indicativa empreendida pela professora, quando, na entrevista, foi questionada sobre o processo corretivo que adota, Aline salienta que pede aos alunos para “evitem as repetições” de palavras porque “isso faz com que o texto se enfraqueça, empobreça, né, perca força gramática/é:.... argumentativa” (Entrevista II, 2013). Notamos, nesse recorte, conforme Authier-Revuz (1998 e 2004), uma não-coincidência entre essas duas palavras, gramatical e

argumentativa, marcadas pela professora a partir de uma *modalização autonímica*, haja vista seu retorno sobre o já dito. Ao fazê-lo, Aline coloca na cena da enunciação a potencialidade dos sentidos que elas encerram, tendo em vista as tendências metodológicas que uma ou outra assumiram no ensino de Língua Portuguesa⁹⁴.

Além da correção indicativa, Aline utiliza também a correção textual-interativa, isto é, um bilhete ao final do texto do aluno a fim de auxiliá-lo na reescrita. Nesse bilhete, observamos que, primeiramente, a professora Aline opta por valorar, apreciar o trabalho do aluno, atitude bem típica das propostas pedagógicas de intervenção – “Seu texto está interessante”. Na sequência, acrescenta, de modo rasurado, a conjunção adversativa “mas”, a fim de introduzir suas “orientações” para a posterior reescrita – “*mas* não se caracteriza **exatamente** como uma crônica”. Ao modalizar seu dizer com o uso de **exatamente**, Aline atenua sua *intervenção-interferência* deixando a dúvida se o que o aluno produziu é ou não uma crônica. Em seguida, as orientações da professora para o aluno aprimorar o texto são: “**Mude o último parágrafo**, escreva a **reflexão** ou discussão sobre o tema ‘cresça e apareça’ **ou outro que quiser** e dê um **tom** mais **crítico e profundo** ao texto”. Sobre essas orientações, é válido indagar: a alteração sugerida no último parágrafo do texto seria suficiente para tornar essa narrativa uma crônica? Ademais, é de se notar que Aline não percebe, em seus modos de *intervenção-interferência*, que falta repertório para A1. Logo, embora haja uma sugestão de desenvolvimento do tema, ao incluir “**ou outro que quiser**”, Aline deixa o aluno novamente na deriva dos limites desse gênero. Por fim, ao solicitar um “**tom** mais crítico e profundo”, fica a dúvida: O que seria um **tom profundo**? Como o aluno conseguiria cumprir tal orientação?

Apresentamos abaixo a reescrita do aluno a partir das *intervenções-interferências* supracitadas e a posterior correção da professora:

RECORTE 46:

⁹⁴ É válido salientar que a perspectiva metodológica de ensino de Língua Portuguesa a partir da gramática vigorou e ainda vigora como o “método” mais adequado de ensino. Contudo, a partir dos estudos do texto, tal perspectiva deslocou-se, em certa medida, para uma visada mais argumentativa.

Criando uma história

Durante a aula de português, a professora passou um trabalho, que era escrever uma história, e ^{eu} bem ^{inteligente}, eu não fui fazer em casa. Quando sai da aula, entrei no shopping e passei na sorveteria. Enquanto comprava o sorvete, reparei um homem olhando, e ao meu lado havia uma revista com o título "Entre grandes empresas", e com esse texto imaginei ^{que poderia fazer com esse tema um meu trabalho de português.} (Chegando em) casa passei por uma cafeteria, e havia montado um homem lendo um jornal e tomando um café, no jornal tinha uma manchete dizendo: "Empresas estão tendo cada vez mais dificuldade" e tentei inventar uma história sobre uma boa nutrição.

Chegando em casa ^{eu} consegui relembrar a mente, e com as descrições que ^{eu} havia feito poderia juntar as duas ideias e criar uma ótima história. Essa história foi sobre um homem que havia construído uma empresa sobre nutrição que ficou muito famosa. ^{Depois do trabalho duro que (esse homem) ele} tinha passado; igual a construção dessa história e a batalha para criá-la.

Você deveria ter criado realmente essa história sobre esse homem... acredito que, assim, teria criado uma boa crônica, o que não ocorreu agora, pois você ficou na expectativa de que iria fazê-la.

2,2
3,0

Figura 28 - 2ª versão do manuscrito de A1 com a correção de Aline

RECORTE 47:

Criando uma história

Durante a aula de português, a professora passou um trabalho, que era escrever uma história e sem idéias, eu resolvi fazer em casa. Quando saí da aula, entrei no shopping e passei na sorveteria. Enquanto comprava o sorvete, reparei um homem almoçando, e ao seu lado havia uma revista com o título “Entre grandes empresas”, e com isso tentei imaginar o que poderia fazer com esse tema em meu trabalho de português. Chegando em casa passei por uma cafeteria, e havia sentado em senhor lendo um jornal e tomando um café, no jornal tinha uma manchete dizendo: “Crianças estão tendo cada vez mais obesidade” e tentei inventar uma história sobre uma boa nutrição.

Chegando em casa consegui refrescar a mente, e com as observações que eu havia feito poderia juntar as duas ideias e criar uma ótima história, essa história foi sobre um homem que havia construído uma empresa sobre nutrição que ficou muito famosa, depois do trabalho duro que esse homem tinha passado, igual a construção dessa história e a batalha para criá-la.

(Transcrição diplomática da 2ª versão do manuscrito de A1)

Nessa segunda versão, o aluno altera o texto para além do que lhe foi solicitado – o último parágrafo. Contudo, a modalização empregada pela professora Aline, no modo de *intervenção-interferência*, não logra êxito no sentido de fazer com que o aluno se correfira com ela de modo a estabelecer uma *troca*: o aluno cumpre a atividade, mas não conforme foi solicitado. Dessa forma, a professora não acirra o *laço* com o aluno, uma vez que o modo de *intervenção-interferência* adotado, por estar esvaziado de aspectos específicos a partir dos quais o aluno pudesse se embasar na reescrita, faz com que ele não cumpra o que era esperado, isto é, melhore o texto de modo a alçá-lo ao que é tido como “crônica”. Ademais, a *intervenção-interferência* adotada anteriormente pela professora desconsiderou as marcas do aluno da não compreensão e da dificuldade em elaborar tal tarefa.

A professora corrige essa segunda versão do texto do aluno por meio da correção resolutiva, pontuando e corrigindo o texto do aluno, e por meio da correção textual-interativa, escrevendo um bilhete para ele. Nesse, ao utilizar o verbo “dever” no futuro do pretérito do modo indicativo – “deveria” – seguido de “ter”, a professora enuncia um acontecimento que poderia ter acontecido no passado, dada a sua *intervenção-interferência* anterior, mas que não se concretizou: a produção da “história sobre este homem”. Na sequência, ao empregar o verbo “acreditar” no presente do indicativo – “acredito” –, a professora deixa em relevo a relação tênue que estabelece com esse saber em específico; ela crê, julga que assim o aluno teria cumprido o que foi solicitado, o que, do ponto de vista da professora, não ocorreu.

Observemos a *reescrita sucessiva* empreendida por A1 a partir da comparação entre as duas versões:

RECORTE 48:

Pensamentos para criar ^{Criando} **uma história**

Durante a aula de português ^{eu resolvi fazer} ~~a professora pediu para escrevermos~~ ^{passou um} ~~uma história~~ ^{trabalho, que era escrever} ~~e estava sem nenhuma ideia~~ ^{eu resolvi fazer} ~~e então, pedi para fazer-la~~ ^{em casa} ~~Quando saí da aula~~ ^{eu resolvi fazer} ~~entrei no shopping e fui até~~ ^{Quando saí da aula} ~~a sorveteria~~ ^{eu resolvi fazer} ~~e enquanto comprava o sorvete~~ ^{eu resolvi fazer} ~~notei~~ ^{eu resolvi fazer} ~~um homem lendo uma revista enquanto~~ ^{eu resolvi fazer} ~~almoçava~~ ^{eu resolvi fazer} ~~e pensei~~ ^{eu resolvi fazer} ~~que poderia criar algo com o título “cresça e apareça” e fiquei pensando em~~ ^{eu resolvi fazer} ~~algo para fazer com esse tema~~ ^{eu resolvi fazer} ~~Existem pessoas que são bem criativas e pessoas que não, sendo o meu caso~~ ^{eu resolvi fazer} ~~enquanto ia para casa refrescando a mente, olhei para~~ ^{eu resolvi fazer} ~~um senhor lendo um jornal enquanto bebia~~ ^{eu resolvi fazer} ~~um café e no jornal dizia~~ ^{eu resolvi fazer} ~~“estudante flagrada por falsificar atestado médico para sair com namorado”~~ ^{eu resolvi fazer} ~~e fui pensando em um romance para a história~~ ^{eu resolvi fazer} ~~Chegando em casa sempre ficamos mais em paz,~~ ^{eu resolvi fazer} ~~relaxava, notei que tudo o que eu tinha feito até chegar aqui já tinha formado aquela~~ ^{eu resolvi fazer} ~~história que eu tanto pensava em criar para ter uma boa nota, e foi tudo pela minha~~ ^{eu resolvi fazer} ~~observação.~~ ^{eu resolvi fazer} ~~sobre um homem que havia construído uma empresa sobre nutrição que ficou muito famosa, depois do trabalho duro que esse~~ ^{eu resolvi fazer} ~~homem tinha passado; igual a construção dessa história e a batalha para criá-la.~~ ^{eu resolvi fazer}

(Comparação por reescrita sucessiva dos manuscritos de A1)

Entre as rasuras efetuadas por A1, no retorno sobre o seu texto, podemos destacar:

- ❖ Substituição de formas significantes:
 - Primeira Versão: “notei” / “bebia” /
 - Segunda Versão: “reparei” / “tomando” /
- ❖ Apagamento:
 - “Existem pessoas que são bem criativas e pessoas que não, sendo o meu caso enquanto ia para casa refrescando a mente, olhei para”
- ❖ Acréscimo:
 - “depois do trabalho duro que esse homem tinha passado; igual a construção dessa história e a batalha para criá-la”

Essas rasuras evidenciam o trabalho do aluno sobre o texto, já que não são fruto puramente da correção resolutiva da professora. Logo, embora notemos que há um trabalho do aluno sobre o próprio texto, em um mo(vi)mento outro a fim de cumprir aquilo que lhe foi demandado, as rasuras por ele empreendidas ao longo do texto de fato não logram êxito no

sentido de fazer com que sua produção melhore argumentativamente. O aluno, embora tente, não consegue, do ponto de vista de Aline, alçar seu texto ao gênero pedido. A professora Aline, por seu turno, apesar de empreender as formas de correção anteriormente citadas, de fato, por meio dessas, não garante a posterior melhora do texto do aluno, haja vista seu caráter pouco específico e bastante atenuador. Contudo, a despeito de toda imprecisão que há na literatura acerca da caracterização do gênero estudado no momento dessa pesquisa, Aline elege alguns aspectos sobre os quais se embasa no processo corretivo, objetivando sua demanda. Ao fazê-lo, Aline acirra seu *laço* com o saber. Sendo assim, há uma oscilação na constituição desse *laço* da professora com o saber, que ora se rarefaz, como na entrevista, ora se acirra, como em alguns momentos no processo corretivo.

Logo, de nossa perspectiva, a professora estabelece um *laço* rarefeito com o aluno, já que, embora, em certa medida, o acirre com o saber, não indicia especificamente os meios pelos quais seria possível o aluno cumprir a atividade. O aluno, por sua vez, também estabelece um *laço* rarefeito com a professora, dado que, apesar de se implicar ao realizar a atividade, não consegue se correferir com a professora de modo a estabelecer a *troca* esperada por ela. A1, nesse sentido, ao apropriar-se da *língua escrita*, não produz uma *escrita*, no sentido benvenistiano do termo, uma vez que não organiza seu texto de modo a investir na potencialidade da língua colocando-se como autor.

4.3.2.2 OS MANUSCRITOS DE A2

A2 é aluno da mesma turma que A1. Com base na atividade anteriormente apresentada, A2 seleciona como proposta, em linhas gerais, a situação B, embora insira, ao logo do texto, o espaço “sorveteria”, tal qual indicado na situação A:

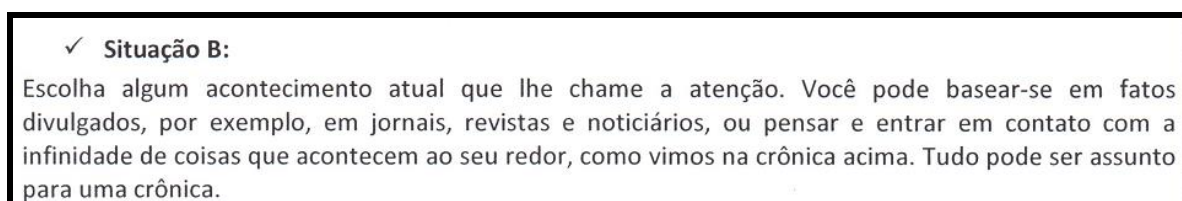


Figura 29

Sob a influência do comando “Você pode basear-se em fatos divulgados, por exemplo, em jornais, revistas e noticiários, ou pensar e entrar em contato com uma infinidade de coisas que acontecem ao seu redor, **como vimos na crônica acima**”, A2 elabora seu texto fundamentando-se tanto na estrutura quanto no conteúdo da crônica “De volta ao primeiro

beijo” de Moacyr Scliar, que serve de motivação para essa atividade. Observemos, na sequência, a primeira versão de A2:

RECORTE 49:

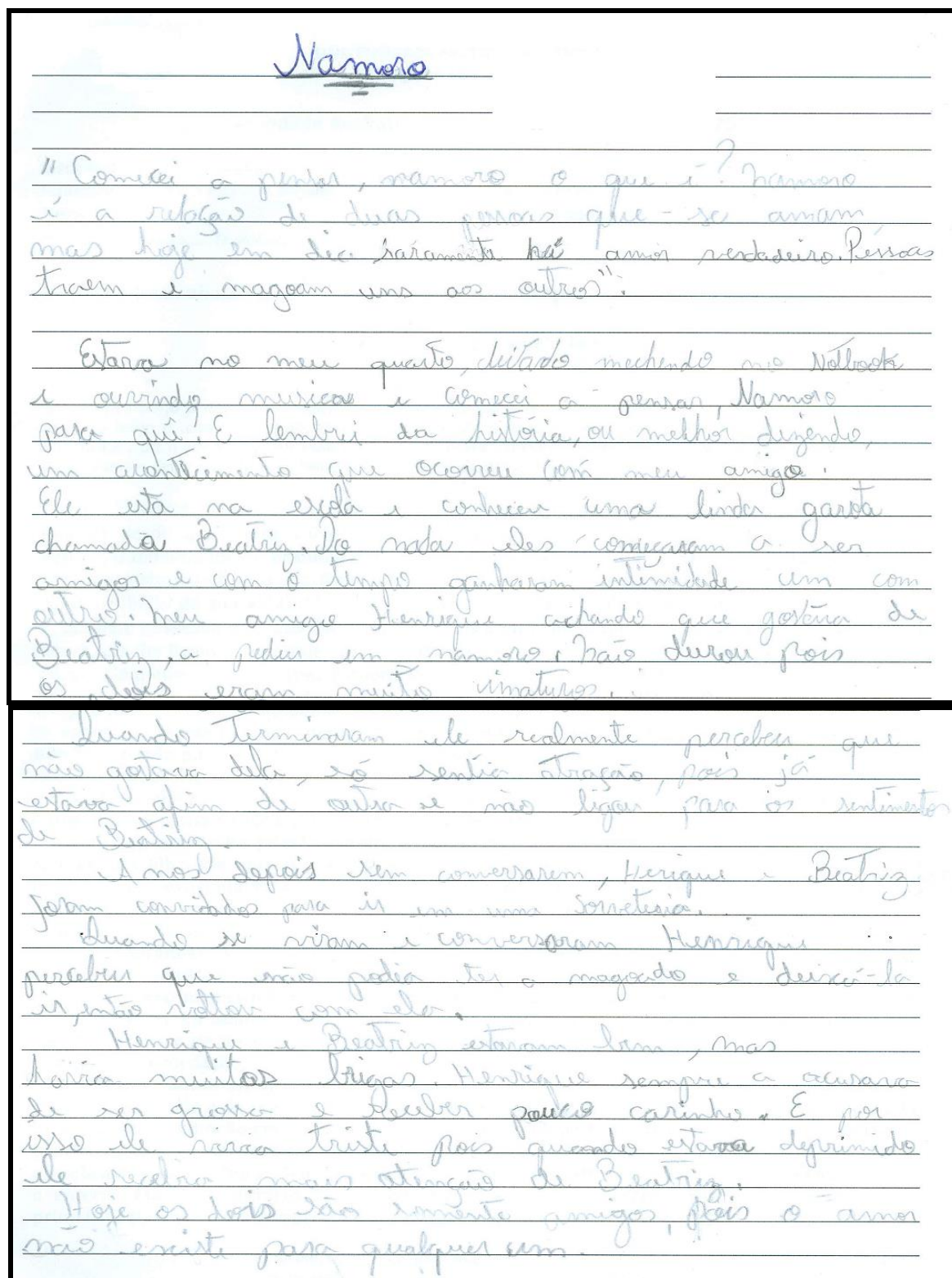


Figura 30 - 1ª versão do manuscrito de A2

RECORTE 50:

Namoro

“Comecei a pensar, namoro o que é? Namoro é a relação de duas pessoas que se amam, mas hoje em dia raramente há amor verdadeiro. Pessoas traem e magoam uns aos outros”.

Estava no meu quarto, deitado, mechendo no Notbook e ouvindo musica e comecei a pensar, Namoro para quê? E lembrei da história, ou melhor dizendo, de um acontecimento que ocorreu com meu amigo. Ele estava na escola e conheceu uma linda garota chamada Beatriz. Do nada eles começaram a ser amigos e com o tempo ganharam intimidade um com outro. Meu amigo Henrique, achando que gostava de Beatriz, a pediu em namoro. Não durou pois os dois eram muito imaturos.

Quando terminaram ele realmente percebeu que não gostava dela, só sentia atração, pois já estava afim de outra e não ligou para os sentimentos de Beatriz.

Anos depois sem conversarem, Henrique e Beatriz foram convidados para ir em uma sorveteria.

Quando se viram e conversaram Henrique percebeu que não podia ir ter a magoado e que deixa-la ir, então voltou com ela.

Henrique e Beatriz estavam bem, mas havia muitas brigas. Henrique sempre a acusava de ser grossa e receber pouco carinho. E por isso ele vivia triste pois quando estava deprimido ele recebia mais atenção de Beatriz.

Hoje os dois são somente amigos, pois o amor não existe para qualquer um.

(Transcrição diplomática da 1ª versão do manuscrito de A2)

A partir da temática namoro, hipônimo da temática beijo presente na crônica “De volta ao primeiro beijo”, A2 narra a história de dois jovens que começaram a namorar e que não deram certo, chegando à conclusão de que “o amor não é pra qualquer um”. Além de se embasar tematicamente na crônica de Moacyr Scliar, A2 fundamenta-se, ainda, no modelo, por excelência, do cronista, dispondo graficamente o título de modo centralizado, seguido da assinatura do aluno na segunda linha (ocultada aqui por motivos éticos) e, imediatamente, uma informação entre aspas que serve de fundamento para elaboração da crônica, tal como ilustramos abaixo:

RECORTE 51:

De volta ao primeiro beijo

Moacyr Scliar

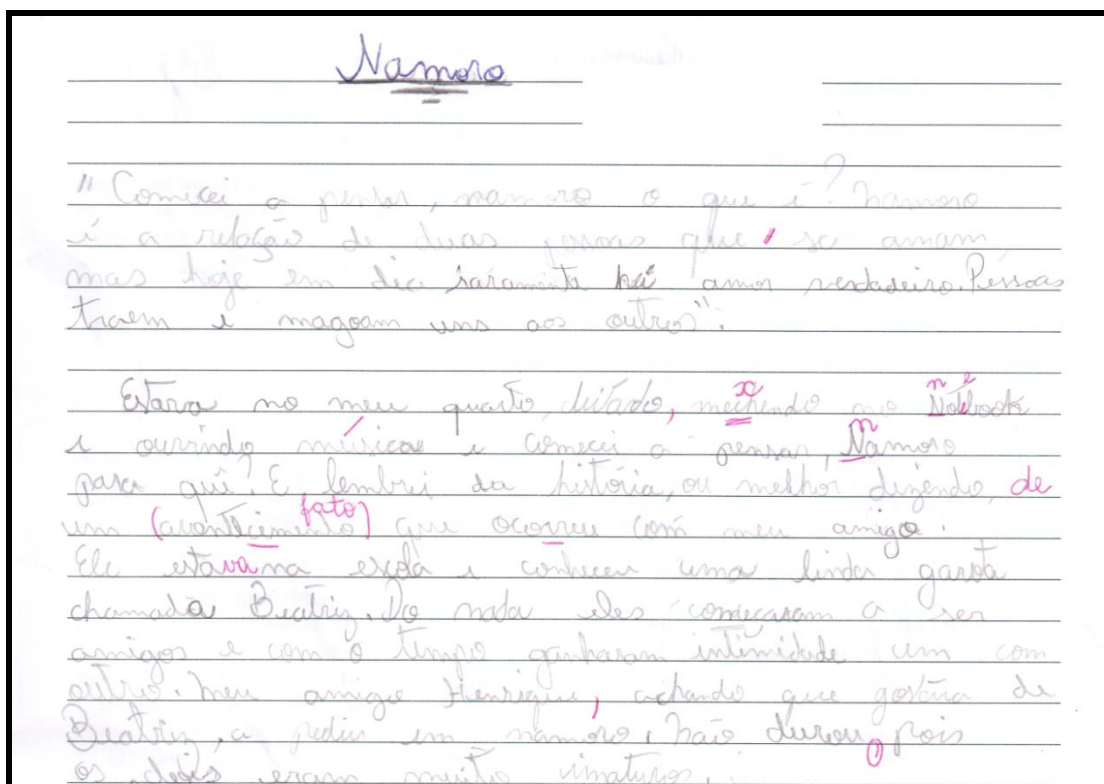
"O primeiro beijo é uma coisa muito falada. Sem dúvida é uma experiência muito marcante, inesquecível. O primeiro beijo é uma maturação, uma descoberta. Ao mesmo tempo, para alguns, ele pode ser um monstro assustador", diz o cineasta Esmir Filho, diretor de "Saliva". O filme conta como Marina, uma garota de 12 anos, é pressionada a dar o seu primeiro beijo no experiente Gustavo. (Folhateen)

TINHA ACABADO de ler a matéria sobre o primeiro beijo, no pequeno apartamento em que morava desde que ficara viúvo, anos antes, quando (coincidência impressionante, concluiria depois) o telefone tocou. Era uma mulher, de voz fraca e rouca, que ele de início não identificou: - Aqui fala a Marília - disse a voz. Deus, a Marília! A sua primeira namorada, a garota que ele beijara (o primeiro beijo de sua vida) décadas antes! De imediato recordou a garota simpática, sorridente, com quem passeava de mãos dadas. Nunca mais a vira, ainda que freqüentemente a recordasse - e agora, ela lhe ligava. Como que adivinhando o pensamento dele, ela explicou: - Estou no hospital,

Figura 31 - Mostra da disposição gráfica de uma das crônicas de Moacyr Scliar

Tendo em vista essas informações, vejamos a correção que a professora Aline empreendeu na primeira versão do texto de A2:

RECORTE 52:



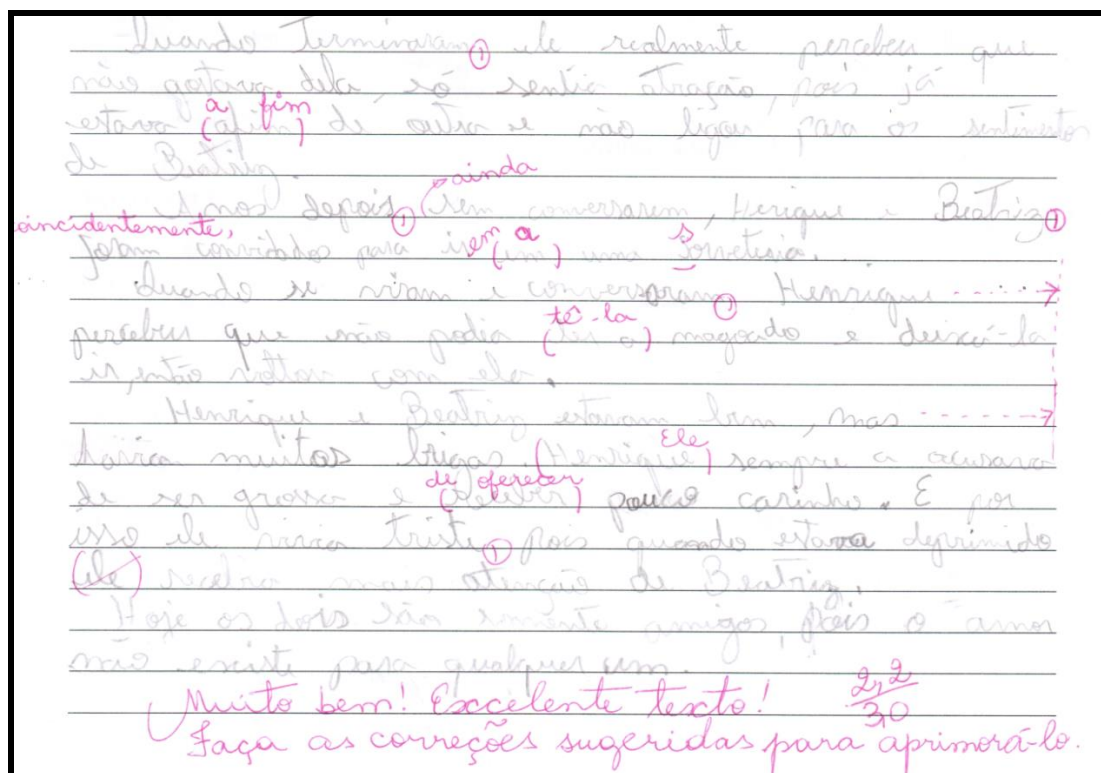


Figura 32 - Correção da 1ª versão do manuscrito de A2

Novamente, é perceptível a acuidade de Aline para com os aspectos ortográficos e gramaticais constantemente destacados por meio da correção resolutive. Ademais, por meio da correção textual-interativa, Aline elogia A2 “Muito bem!” e salienta que o texto do aluno está “excelente”, sendo somente necessário, na reescrita, elaborar “as correções sugeridas para aprimorá-lo”. Logo, constatamos que, para a professora, o texto de A2 se configura enquanto uma crônica, possivelmente por ancorar sua estrutura na fôrma de Moacyr Scliar, além de elaborar um último parágrafo reflexivo, fator preponderante para Aline no que concerne a esse gênero. Abaixo apresentamos a segunda versão produzida por A2 e a posterior correção de Aline:

RECORTE 53:

Releia atentamente a crônica produzida por você e as observações, sugestões e correções feitas pela professora. Em seguida, repense seu texto e reescreva-o no espaço abaixo. Procure aprimorar sua produção escrita.

Namoro

"Comecei a pensar, namoro o que é? Namoro é a relação de duas pessoas que se amam, mas hoje em dia raramente há amor verdadeiro. Pessoas trocam e magoam uns aos outros".

Estava em meu quarto digitando, mexendo no Notebook e ouvindo música e comecei a pensar, Namoro para quê? Eu lembrei da história, se melhor dizendo, de um jato que ocorreu com meu melhor amigo. Ele estava na escola e conheceu uma garota chamada Eduarda. Do nada eles começaram a ser amigos e com o tempo, se aprofundaram intimidade um com outro. Meu amigo Luiz, achando que gostava de Eduarda, a pediu em namoro. Não durou, pois os dois eram muito impulsivos.

Quando terminaram, ele realmente percebeu que não gostava dela, só sentia atração, pois já estava apaixonado de outra e não ligou para os sentimentos de Eduarda.

Após alguns dias, ainda sem se conhecerem Luiz e Eduarda, coincidentemente, foram convidados para ir em uma reunião. Quando se viraram e conversaram, Luiz percebeu que

não podia tê-la magoado e deixá-la ir, então voltou com ela.

Luiz e Eduarda estavam bem, mas havia muitas brigas. Ele sempre a acusava de ser grossa e de fazer pouco carinho. E por isso ele vivia triste, pois quando estava deprimido, recebia mais atenção de Eduarda.

Hoje Luiz está com outra garota, chamada Maria Eduarda. Ele não conhece mais com Eduarda, pois descobriu uma parte do caráter dela muito desagradável. Ela mostra que o amor não é pra qualquer um.

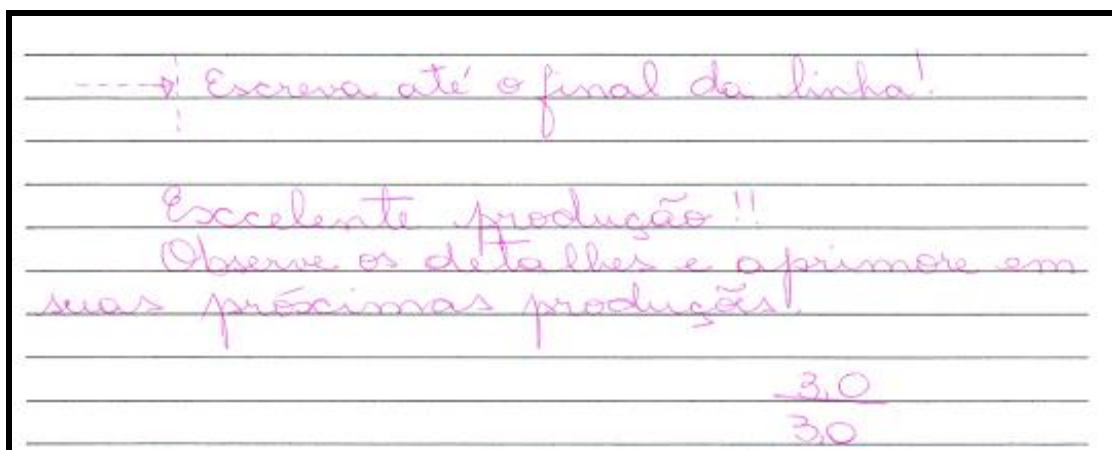


Figura 33 - 2ª versão do manuscrito de A2 com a correção de Aline

RECORTE 54:

Namoro

“Comecei a pensar, namoro o que é? Namoro é a relação de duas pessoas que se amam, mas hoje em dia raramente há amor verdadeiro. Pessoas traem e magoam uns aos outros”.

Estavam no meu quarto deitado, mexendo no Notebook e ouvindo música e comecei a pensar, Namoro para quê? E lembrei da história, ou melhor dizendo, de um jato que ocorreu com meu amigo. Ele estava na escola e conheceu uma garota chamada Eduarda. Do nada eles começaram a ser amigos e com o tempo ganharam intimidade um com outro. Meu amigo Luiz, achando que gostava de Eduarda, a pediu em namoro. Não durou, pois os dois eram muito imaturos.

Quando terminaram, ele realmente percebeu que não gostava dela, só sentia atração, pois já estava afim de outra e não ligou para os sentimentos de Eduarda.

Anos depois, ainda sem conversarem, Luiz e Eduarda, Coincidentemente, foram convidados para irem em uma sorveteria.

Quando se viram e conversaram, Luiz percebeu que não podia tê-la magoado e deixá-la ir, então voltou com ela.

Luiz e Eduarda estavam bem, mas havia muitas brigas. Ele sempre a acusava de ser grossa e oferecer pouco carinho. E por isso ele vivia triste, pois quando estava deprimido recebia mais atenção de Eduarda.

Hoje Luiz esta com outra garota, chamada Maria Eduarda. Ele não convive mais com Eduarda pois descobriu uma parte do caracter dela muito desagradável. Isso prova que o amor não é para qualquer um.

(Transcrição diplomática da 2ª versão do manuscrito de A2)

Nessa segunda versão, em comparação com a primeira, A2 empreende algumas rasuras, entre elas:

❖ Substituição de formas significantes:

- Primeira Versão: “acontecimento” / “Henrique” / “Beatriz” / “receber”
- Segunda Versão: “fato” / “Luiz” / “Eduarda” / “oferecer”

❖ Apagamento:

- “Hoje os dois são somente amigos, pois”

❖ Acréscimo:

- “[...] um ^{fato} acontecimento que ocorreu com meu ^{melhor} amigo”.
- “Anos depois, ^{Luiz} Henrique e ^{Eduarda} Beatriz ^{coincidentemente}, foram convidados para ir^{em} em uma sorveteria.

Além dessas, A2 reformula o último parágrafo, como é possível perceber na comparação por *reescrita sucessiva*:

RECORTE 55:

Namoro

“Comecei a pensar, namoro o que é? Namoro é a relação de duas pessoas que se amam, mas hoje em dia raramente há amor verdadeiro. Pessoas traem e magoam uns aos outros”.

Estava(m) no meu quarto, deitado, me^xendo no N^ot^ebook e ouvindo m^úsica e comecei a pensar, Namoro para quê? E lembrei da história, ou melhor dizendo, de um ^{jato} acontecimento que ocorreu com meu ^{melhor} amigo.

Ele estava na escola e conheceu uma ^{Eduarda} linda garota chamada ^{Luiz} Beatriz. Do nada eles começaram a ser amigos e com o tempo ganharam intimidade um com outro. Meu amigo ^{Eduarda} Henrique, achando que gostava de ^{Luiz} Beatriz, a pediu em namoro. Não durou pois os dois eram muito imaturos.

Quando terminaram ele realmente percebeu que não gostava dela, só sentia atração, pois já estava ^{Eduarda} afim de outra e não ligou para os sentimentos de ^{Luiz} Beatriz.

Anos depois, ^{Luiz} Henrique e ^{Eduarda} Beatriz, coincidentemente, foram convidados para ir^{em} em uma sorveteria.

Quando se viram e conversaram ^{Luiz} Henrique percebeu que não podia ^{tê-la} ir ter a magoado e ^{Luiz} que deixá-la ir, então voltou com ela.

^{Luiz} Henrique e ^{Eduarda} Beatriz estavam bem, mas havia muitas brigas. ^{Ele} Henrique sempre a acusava de ser grossa e ^{oferecer} receber pouco carinho. E por isso ele vivia triste pois quando estava deprimido ele recebia mais atenção de ^{Eduarda} Beatriz.

Hoje os dois são somente amigos, pois ^{Luiz} Henrique está com outra garota, chamada Maria Eduarda. Ele não conversa mais com Eduarda pois descobriu uma parte do carácter dela muito desagradável. Isso prova que ^{pra} o amor não existe para qualquer um.

(Comparação por reescrita sucessiva dos manuscritos de A2)

É notável que a maioria das rasuras empreendidas por A2 surge em função da *intervenção-interferência* anterior da professora Aline, embora, por exemplo, o aluno não

tenha alterado a correção resolutive “a fim” no segundo parágrafo e a preposição “em” por “a” no terceiro. Algumas rasuras, porém, são fruto do próprio trabalho do aluno sobre o texto, tais como a alteração no nome das personagens e a reformulação do último parágrafo. Em linhas gerais, o texto pouco se altera de uma versão para outra, talvez devido à apreciação anteriormente feita pela professora “Excelente texto!” e posteriormente asseverada “Excelente produção!!”. Ademais, nessa segunda correção, Aline assinala algumas correções resolutive que não aparecem na primeira versão corrigida, isto é, ela “escuta” outros aspectos não pontuados anteriormente, denominando-os como “detalhes” na correção textual-iterativa: “observe os **detalhes** e aprimore em suas próximas produções”. O uso do substantivo masculino no plural “detalhes” minimiza os pormenores grafados de modo a alçá-los a algo quase que insignificante dado a pouca ocorrência, o que propicia ao aluno a nota integral na atividade. Por sua vez, o aluno “escuta” seu texto para além das pontuações da professora, dado que no processo de reescrita suas rasuras não se limitam às indicações grafadas por Aline.

Nesse sentido, embora baseando-se no modelo de crônica consagrado por Scliar, A2 apropria-se da *língua escrita* de modo a produzir uma *escrita*, assumindo-se enquanto autor, dado que organiza o subjetivo tendo em vista o socialmente posto. Logo, no processo de correferencição, o aluno faz *laço* com a professora, dado que se implica subjetivamente de modo a burilar seu texto; e a professora faz *laço* acirrado com o aluno, dado que, em seus modos de *intervenção-interferência*, ao se implicar subjetivamente, assevera a presença das características elegidas por ela como pertencentes ao gênero em estudo.

4.3.2.3 OS MANUSCRITOS DE A3

A3, aluno da outra turma de Aline, elaborou seu texto com base na situação B, tal como apresentada nas outras análises:

✓ **Situação B:**

Escolha algum acontecimento atual que lhe chame a atenção. Você pode basear-se em fatos divulgados, por exemplo, em jornais, revistas e noticiários, ou pensar e entrar em contato com a infinidade de coisas que acontecem ao seu redor, como vimos na crônica acima. Tudo pode ser assunto para uma crônica.

Figura 34

Vejamos, na sequência, a primeira versão elaborada pelo aluno:

RECORTE 56:

Quedou de dois milhões de reais.

Um menino sempre gostava de uma menina linda, bonita, mas ela sempre lhe dizia 2 milhões de reais, mas um dia ele teve ideia de uma festa. Ele chamou para desfilarem um robô que o garoto havia construído, e quase não pensou duas vezes, acabou na hora a proposta. No dia seguinte os dois foram, como era coisa para diferenciar entre eles, da semana seguinte um veio 4 frentes. O campeonato era na seguinte regra, um país sem trabalho tem uma parte de ser melhores, mas foi na hora da competição.

No dia da competição o garoto viu que não era fácil ganhar aqueles 2 milhões, então ele decidiu ser melhor em tudo.

No primeiro sábado ele saiu com os competidores com muita fé, mas não foi o último a sair, pois ganhou os primeiros quatro sábados e a última de ter um negócio errado, por ele ter ganhado os quatro primeiros sábados teve uma grande chance de se sagrar, mas não podia, começando antes de hora, e quando acabou veio a ideia que ficou empastada no ponto de partida que era o menino e segundo colocado, com a decisão dos juízes o campeonato não pode ter dois ganhadores então os dois competidores que foram empastados não foi que foram todos os pontos momentâneos para o campeonato, pois deu-se a o menino que conseguiu as coisas, depois de um tempo os juízes não falaram quem ganhou, depois que os juízes falaram quem ganhou e menino no sábado o que ficou o pulso, girar e outros. Depois de um tempo de menino começaram os sábados não com a premiação, no clique o valor de 2 milhões de reais para o menino e mais 1 milhão para o dono da festa.

Com um dinheiro a tia do menino ia acumular a fazenda para que o menino tirasse o mar. Com o dinheiro que o menino ganhou ele já mandou comprar a casa da fazenda.

A fazenda ficou pronta depois de um tempo. Eles começaram uma vida com um bom alvarado e lembrando assim foi aquela competição tão difícil que o menino ganhou.

Figura 35 - 1ª versão do manuscrito de A3

RECORTE 57:

O rodeio de dois milhões de reais.

Um menino sempre pensava em ter uma fazenda bem grande, mas para ele construí-lá custava 2 milhões de reais, mas um dia seu tio dono de uma fazenda lhe chamou para disputar um rodeio que o ganhador levava 2 milhões, o garoto não pensou duas vezes, aceitou na hora a proposta. E já começou os treinos, como era cinco provas diferentes cada dia da semana treinava uma coisa diferentes. O campeonato era no domingo cedo, seus pais como trabalhavam não pode ir nos treinos, mais foi no dia da competição.

No dia da competição o garoto viu que não era fácil ganhar aqueles 2 milhões, então ia dar o seu melhor em jogo.

Na primeira rodada ia saber se os seus competidores eram fortes ou fracos, então foi o último a sair, porém ganhou as primeiras quatro rodadas e a última ele fez um negócio errado, por ele ter ganhado as quatro primeiras rodadas teve uma grande chance de ser campeão, mas não podia comemorar antes da hora, e quando acabou veio a notícia que ficou empatados os pontos do primeiro que era o menino e o segundo colocado, com a decisão dos juizes o campeonato não pode ter dois ganhadores, então os dois competidores que ficou empatados vão ter que fazer todas as provas novamente para desempatar-lás, porém desta vez o menino que começou as provas, depois de um tempo os juizes ia falar quem ganhou, depois que os juizes falou quem ganhou o menino não sabia o que fazia se pulava, gritava e outros. Depois de um tempo o menino comemorar os arbitros veio com a premiação. no cheque no valor de 2 milhões de reais para o menino e mais 1 milhão para o dono da fazenda.

Com esse dinheiro o tio do menino ia arrumar a fazenda para que o menino treina-se mais. Com o dinheiro que o menino ganhou ele já mandou começar a obra da fazenda.

A fazenda ficou pronta depois de um tempo. Eles comemoraram essa vitória com um bom churrasco e lembrando como foi aquele campeonato tão difícil que o menino ganhou.

(Transcrição diplomática da 1ª versão do manuscrito de A3)

A3, em seu texto, narra a história de um garoto que treinou com o seu tio para disputar um campeonato de rodeio no qual o ganhador receberia 2 milhões de reais. Essa narração, dado a ênfase na sucessão de ações, assemelha-se sobremaneira, ao que denominam, na teoria dos gêneros, por relato. Observamos, de início, que o aluno tem certa dificuldade em planificar suas ideias de modo a torná-las melhor compreensíveis para o leitor, já que determinados trechos geram ambiguidades devido, por exemplo, ao emprego da pontuação.

Na sequência, analisemos a correção empreendida pela professora Aline nessa primeira versão:

RECORTE 58:

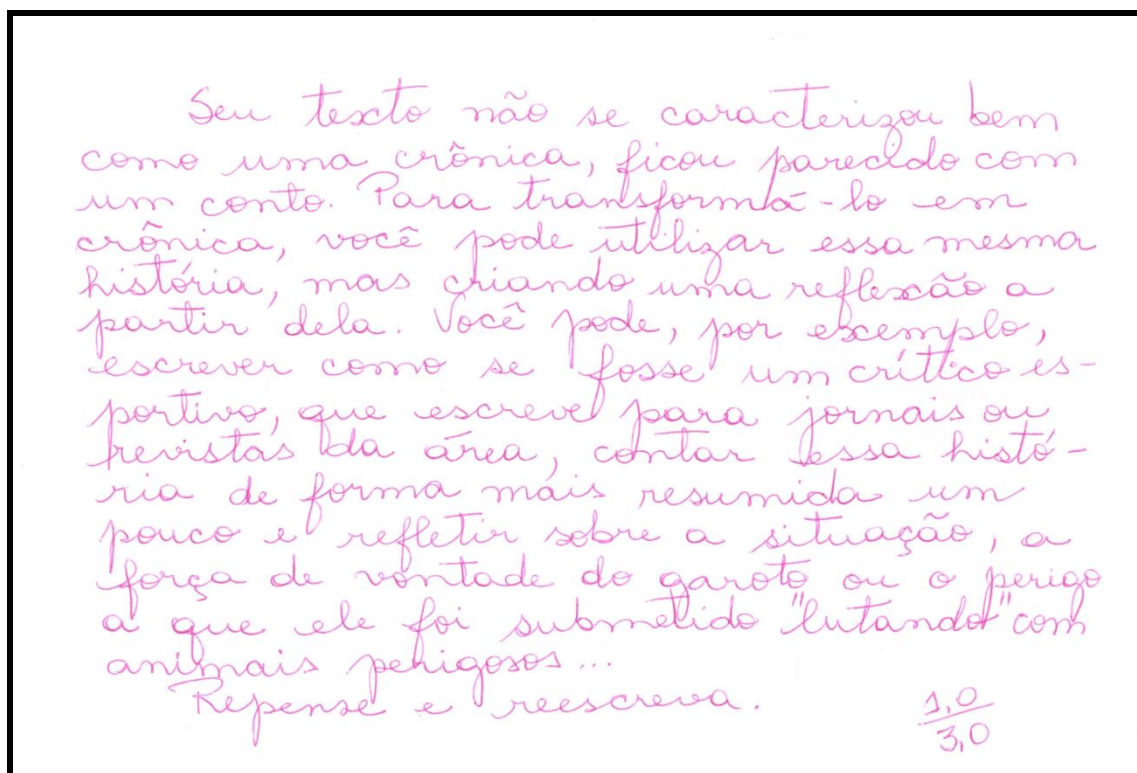


Figura 36 - Correção da 1ª versão do manuscrito de A3

Nessa primeira correção, Aline, além da correção resolutiva amplamente utilizada, elabora um bilhete, por correção textual-interativa, que nos chama a atenção. Nesse, segundo ela, o texto de A3 “**não** se caracterizou **bem** como uma crônica, **ficou parecido** com um conto”. Ao utilizar o advérbio de modo “bem” após a negativa, Aline assinala que, em alguma medida, o texto tem características do gênero crônica, contudo essas não se marcam de modo a alçá-lo ao gênero em questão. Tanto é assim que, na sequência, ela pontua: “**ficou parecido** com um conto”. Nesse trecho, há indícios da rarefação do *laço* dessa professora com o saber ensinado nesse momento, o que é prontamente restaurado, na sequência, a partir daquilo que Aline assume como sendo crônica. Segundo ela, “para **transformá-lo** em crônica, você **pode** utilizar essa mesma história, mas **criando uma reflexão** a partir dela”. Logo, para Aline, é possível transformar um conto em uma crônica, embora os limites entre esses dois gêneros não sejam bem definidos para ela. O fator âncora para o texto do aluno ser uma crônica, para Aline, é a reflexão, não presente de modo notável em todas as crônicas trabalhadas em sala, mas essencial, do ponto de vista da professora, na caracterização do gênero em questão. Posteriormente, Aline assinala “você **pode, por exemplo, escrever como se fosse um crítico esportivo**, que escreve para **jornais ou revistas da área**, contar essa história de forma mais resumida um pouco e **refletir** sobre a situação”. Nesse trecho, a professora apresenta, por meio do exemplo, uma possibilidade a partir da qual A3 poderia transformar seu texto em

crônica, colocando-o agora no limite entre o jornalístico e o literário: “escrever como se fosse um crítico” pode alçar o texto a outros gêneros jornalísticos, tais como a resenha ou artigo de opinião, e não à crônica. Nesse sentido, o modo de *intervenção-interferência* adotado pela professora Aline, na tentativa de cercear o texto do aluno ao “limite” do gênero, propicia a possibilidade de o aluno descolar seu texto desse “parecido com um conto” para outro gênero que não a crônica.

Analisemos a segunda versão de A3 após as *intervenções-interferências* acima destacadas:

RECORTE 59:

O rei e o milhês de ovos

Um menino sempre gostava em ter uma fogueira bem grande, mas para ele constar-se a custosa de milhês de ovos.

Um dia que ele estava de fogueira ele chamou para disputar um rei. Um que o ganhador levaria milhês, e o ganhador não pensou duas vezes, aceitou a oferta. E já começou os jogos, como eram uns poucos difíceis, a cada dia da semana tinha uma prova diferente. O campeão era no domingo e ele, seus pais, como trabalhavam, não podiam ir aos jogos, ^{mas} ~~(em)~~ ^{foram} no dia da competição.

No dia, o ganhador viu que não seria fácil ganhar aquela disputa, então foi ler o seu pai em jogo.

No primeiro rodada ele sabia se seus adversários eram fortes ou fracos, então foi a última a sair. Porém, ganhar as quatro primeiras rodadas que ele ganhou, ele fez uma coisa errada, por ele ter ganhado as quatro primeiras rodadas teve uma grande chance de ser o campeão, mas não pôde começar antes da hora, e quando acabou veio a notícia de que haviam empatado os pontos do menino, e do segundo colocado. Com a decisão dos juizes, o campeão não podia ter dois ganhadores, então, os dois competidores ^{que} faziam empatado tiveram que fazer todos os jogos.

novamente para derrotá-las.

Depois disso, foi o menino que começou as provas, depois de um tempo os juizes iam falar quem ganhava. Quando chegou o revezamento o menino não sabia o que fazer, se pulava, citava e outros. Depois de um tempo do menino comemorarem, os outros vieram com a premiação, um cheque no valor de 2 milhões de reais para o menino e mais 1 milhão para o dono da fazenda.

Com esse dinheiro, o tio do menino iria assumir a fazenda para que o menino se torne mais. Com o dinheiro que ganhou, o menino já mudava. começou a obra da fazenda.

A fazenda ficou pronta depois de um tempo. E eles começaram sua vitória com um bom churrasco, lembrando como foi aquilo conquistando tão difícil que o menino ganhou.

Você fez apenas as correções gramaticais, não alterou o conteúdo conforme sugeri. A história é boa, mas precisa ser adaptada para se caracterizar como crônica.

17
3.0

Figura 37 - 2ª versão do manuscrito de A3 com a correção de Aline

RECORTE 60:

O rodeio de dois milhões de reais.

Um menino sempre pensava em ter uma fazenda bem grande, mas para ele construí-la custava 2 milhões de reais.

Um dia seu tio dono da fazenda lhe chamou para disputar um rodeio em que o ganhador levava 2 milhões, o garoto não pensou duas vezes, aceitou na hora a proposta. E já começou os treinos, como era cinco provas diferentes, cada dia da semana treinava uma prova diferente. O campeonato era no domingo cedo, seus pais, como trabalhavam, não puderam ir nos treinos, mais sim foi no dia da competição.

No dia, o garoto viu que não era fácil ganhar. Aquele dinheiro, então foi dar o seu melhor em jogo.

Na primeira rodada ia saber se os seus adversários eram fortes ou fracos, então foi o último a sair. Porém ganhou as quatro primeiras rodadas e na última, ele fez uma coisa errada, por ele ter ganho as quatro primeiras rodadas teve uma grande chance de ser o campeão, mas não podia comemorar antes da hora, e quando acabou veio a notícia de que ficaram empatado os pontos do menino, e do segundo colocados. Com a decisão dos juízes, o campeonato não podia ter dois ganhadores, então, os dois competidores ficaram empatados teriam que fazer todas as provas novamente para desempatá-las.

Desta vez, o menino que começou as provas, depois de um tempo os juízes iriam falar quem ganhou. Quando deram o resultado, o menino não sabia o que fazia, se pulava, critava e outros. Depois de um tempo do menino comemorar, os árbitros vieram com a premiação, um cheque no valor de 2 milhões de reais para o menino e mais 1 milhão para o dono da fazenda.

Com esse dinheiro o tio do menino iria arrumar a fazenda para que o menino treinasse mais. Com o dinheiro que o menino ganhou, ele já mandou começar a obra da fazenda.

A fazenda ficou pronta depois de um tempo. Eles Comemoraram essa vitória com um bom churrasco, lembrando como foi aquele campeonato tão difícil que o menino ganhou.

(Transcrição diplomática da 2ª versão do manuscrito de A3)

Nessa segunda versão, é perceptível que o aluno pouco altera o seu texto, as rasuras que empreende são, em sua maioria, em função da correção resolutiva da professora na primeira versão, quase que como um “passar a limpo” o texto. As únicas alterações do aluno, destacadas em negrito na comparação entre as versões por *reescrita sucessiva*, abaixo apresentada, não propiciam uma melhora significativa da textualidade do aluno. Vejamos a comparação por *reescrita sucessiva*:

RECORTE 61:

O rodeio de dois milhões de reais-

Um menino sempre pensava em ter uma fazenda bem grande, mas para ele construí-la^a custava 2 milhões de reais;

~~mas u~~Um dia seu tio dono ~~de uma~~^{da} fazenda lhe chamou para disputar um rodeio^{em} que o ganhador levava 2 milhões, o garoto não pensou duas vezes, aceitou na hora a proposta. E já começou os treinos, como era^m cinco provas diferentes cada dia da semana treinava uma ~~coisa~~^{prova} diferentes. O campeonato era no domingo cedo, seus pais como trabalhavam não ~~pode~~^{puderam} ir ~~nos~~^{aos} treinos, mais^{sim} foi no dia da competição.

No dia ~~da competição~~ o garoto viu que não ~~era~~^{seria} fácil ganhar aqueles ~~2 milhões~~^{dinheiro}, então ~~ia~~^{foi} dar o seu melhor em jogo.

Na primeira rodada ia saber se os seus ~~competidores~~^{adversários} eram fortes ou fracos, então foi o último a sair, ~~Porém~~^P ganhou as primeiras quatro rodadas e "a última" ele fez ~~um~~^{uma coisa} **negócio** ~~errado~~^a, por ele ter ganho as quatro primeiras rodadas teve uma grande chance de ser campeão, mas não podia comemorar antes da hora, e quando acabou veio a notícia ^{de} que ficou ^{aram} empatados os pontos do ~~primeiro que era o~~ menino e ^do segundo colocado^s; e Com a decisão dos juízes o campeonato não ~~pode~~^{podia} ter dois ganhadores, então os dois competidores ~~que ficou~~^{ficaram} empatados ~~vão ter~~^{teriam} que fazer todas as provas novamente para desempatar ^á-lá^a, ~~porém~~.

~~D~~^Desta vez, ^{foi} o menino que começou as provas, depois de um tempo os juízes ~~ia~~^{iriam} falar quem ganhou, ~~depois que os juizes falou quem ganhou~~^{Quando deram o resultado,} o menino ~~na~~^{não} sabia o que fazia se pulava, ~~g~~^critava e outros. Depois de um tempos do menino comemorar os ~~arbitros~~^{árbitros} ~~veio~~^{vieram} com a premiação, ~~no~~^{um} cheque no valor de 2 milhões de reais para o menino e mais 1 milhão para o dono da fazenda.

Com esse dinheiro o tio do menino ~~ia~~^{iria} arrumar a fazenda para que o menino treinasse^{sse} mais. Com o dinheiro que ~~o menino~~ ganhou ~~ele~~^{o menino} já mandou começar a obra da fazenda.

A fazenda ficou pronta depois de um tempo. Eles comemoraram essa vitória com um bom churrasco e lembrando como foi aquele campeonato tão difícil que o menino ganhou.

(Comparação por reescrita sucessiva dos manuscritos de A3)

Não há “escuta” do aluno com relação às ponderações da professora Aline na correção textual-interativa, o que há é um “passar a limpo” o texto, apagando os equívocos pontuados na correção resolutiva, por isso ela assevera: “você fez **apenas** as correções gramaticais, não alterou o conteúdo conforme sugeri”. Nessa versão, Aline pontua alguns equívocos não destacados na primeira versão por correção resolutiva e enfatiza “a história é boa, **mas** precisa ser **adaptada** para se caracterizar como crônica”. Embora a professora, na *intervenção-interferência* anterior, tenha dado ao aluno um exemplo de como ele poderia “adaptar” seu texto de modo a alçá-lo ao gênero crônica, nos moldes daquilo que ela compreende como tal, o aluno não se implica subjetivamente de modo a acirrar seu *laço* com a professora, pelo contrário, esse *laço* se rarefaz: o aluno cumpre a tarefa de reescrever, mas não se implica de modo a burilar o seu texto a partir daquilo que foi pontuado, não se colocando enquanto autor, já que não organiza sua textualidade, investindo na potencialidade da língua, de modo a produzir um encaixe com a realidade social. A professora, por sua vez, estabelece *laço* com o aluno, já que, de sua posição, investe no estabelecimento de uma *troca* tendo em vista os modos de *intervenção-interferência* adotados.

4.3.2.4

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS MANUSCRITOS DE TRÊS ALUNOS SOB O OLHAR DE ALINE

Tendo em vista as análises dos manuscritos de três alunos da professora Aline, bem como da entrevista com ela efetuada, é possível afirmar que os modos de *intervenção-interferência* adotados por Aline, dada a ênfase nos aspectos ortográficos e gramaticais, bem como na estrutura do gênero, ancorando o gênero crônica no nível da reflexão, partem daquilo que ela toma como “valor de verdade”. A postura da professora no processo corretivo é quase uma tentativa de amarrar o gênero a categorias nem sempre cerceáveis – tais como o parágrafo final reflexivo, fato que não ocorre dessa maneira nas crônicas trabalhadas no espaço de sala de aula.

Ademais, o *laço* da professora com o saber - ensino de escrita baseado no gênero crônica - se dá de modo rarefeito quando da entrevista, o que afeta seus modos de *intervenção-interferência*, que tendem para a vagueza, dadas as modalizações empreendidas. Tais modalizações podem ser lidas pelos alunos ou como denotando dúvida ou como denotando polidez. Se lidas da como denotando dúvida, podem se tornar gatilho para a rarefação no estabelecimento do *laço* do aluno com o professor; se lidas como polidez podem se tornar gatilho para que o aluno trabalhe sobre o seu texto alterando-o, produzindo uma *escrita* e sendo autor.

É válido destacar, ainda, que a professora Aline avaliou os manuscritos analisados, no total de 3,0 pontos, da seguinte forma:

Aluno	Primeira Versão	Segunda Versão
A1	1,8	2,2
A2	2,2	3,0
A3	1,0	1,7

Tais dados nos são relevantes na medida em que evidenciam a preocupação de Aline, em sua práxis, com a didatização do gênero em estudo, tendendo à homogeneização. Para isso, valora os manuscritos de alunos, quase sempre, com notas mais baixas, dado que elenca algumas características como pertencentes ao gênero crônica e pontua, privilegiando a correção resolutiva, os aspectos ortográficos e gramaticais. Com efeito, a professora Aline, no seu modo de corrigir de forma resolutiva, deixa quase sempre ao aluno a possibilidade de passar sua escrita a limpo, eliminando os equívocos ortográficos e gramaticais, quase que em co-autoria com a professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afinal, vivemos e morremos pelo que foi ou não foi escrito num papel. E não me refiro às receitas dos médicos, mas o que não se adivinhou a tempo, o que não se entendeu direito, o que se interpretou demais – toda a nossa história, toda a nossa memória estão ligadas a muitos papéis, a muitos papéis. E ainda que os destruíssemos depois, somos também uns finos papéis, muito sensíveis, muito resistentes, onde aparecem coisas escritas, e depois intervalos em branco, e de novo mistérios, e ordens, e perguntas, e itinerários... E assim nos vamos desenrolando, tristemente, e vamos sendo outra vez enrolados, para algum dia, para nunca mais, para quem sabe quando...

Cecília Meireles (1998, p. 123-126)

A partir das considerações expostas neste trabalho, problematizamos a relação professor-saber-aluno por meio da perspectiva enunciativa de Émile Benveniste. A atualidade da teorização desse autor, decorrente de suas reflexões inacabadas e, por isso, ricas, levou-nos a percorrer, por meio de referências cruzadas, algumas de suas obras de modo a melhor compreendermos a especificidade da enunciação escrita enquanto uma das formas complexas de discurso. Nessa nossa leitura, tendo em vista as considerações de Benveniste acerca do conceito de *enunciação*, derivamos de seus estudos dois outros conceitos a partir dos quais evidenciamos a não garantia, no processo de correferenciação, de *troca* de um para um, quais sejam: *endereço* e *laço*. Além disso, recorremos à diferenciação empreendida pelo autor entre *língua escrita* e *escrita*, de modo a assinalarmos a complexa passagem da mera representação da língua para a *escrita* na qual o sujeito diz de si, assumindo a posição de autor de seu texto.

No tocante aos conceitos que derivamos, conforme pontuamos, para haver *laço* entre (inter)locutor, ambos devem se implicar subjetivamente de modo a produzir uma *troca*, essa que nunca ocorrerá de modo completo ou total, dado que a experiência de linguagem é sempre singular. Se não há implicação subjetiva, o *laço* se rarefaz, podendo, inclusive, desfazer-se. Quando isso ocorrer, há somente *endereço*, isto é, a *projeção* da alocação que não se efetiva, já que algo falha nesse processo de modo que não há a conversão da língua em discurso em prol do estabelecimento de uma *troca*. Nesse caso, de nossa perspectiva, toca-se os limites do diálogo, já que há a apropriação da língua, contudo seu uso volta-se sobre si mesmo, “se satisfaz em sua realização, não comportando nem objeto, nem finalidade, nem mensagem” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 90).

Em vista dessas considerações, o questionamento suscitado no capítulo teórico deste trabalho, qual seja: para além da comunhão fática, haveria outros fenômenos semelhantes que tocariam os limites do diálogo? (Cf. Percurso teórico, p. 48), ao que nos parece, sim. Quando não há implicação subjetiva dos envolvidos, isto é, quando o estabelecimento do *laço* se rarefaz, podendo inclusive não se estabelecer, a relação entre os (inter)locutores se marca pelo uso da linguagem esvaziado de qualquer implicação, de qualquer interesse intersubjetivo. Se isso ocorre, afeta em alguma medida o estabelecimento de *enunciação*, dado que essa, de nossa perspectiva, conforme acirramos, está submetida, de alguma forma, ao aspecto relacional do protagonismo dos (inter)locutores. Sobre esse ponto, de acordo com Benveniste,

como forma de discurso, a enunciação coloca duas ‘figuras’ igualmente necessárias, uma, origem, a outra, fim da enunciação. É a estrutura do

diálogo. Duas figuras na posição de parceiros e alternativamente protagonistas da enunciação. Este quadro é dado necessariamente com a definição de enunciação (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 87. Grifos do autor).

Ora, se a *enunciação* coloca “necessariamente” em relação os (inter)locutores em estrutura de diálogo, há de se considerar, conforme pontuado por Benveniste, os usos da linguagem que possuem “aparência” de diálogo, tais como o *hain-teny* dos Merinas.

Considerando o exposto, para atingirmos os objetivos antes apresentados, acompanhamos, durante um trimestre, o trabalho de ensino de escrita efetuado por dois professores, Augusto e Aline. Nesse período de observação, realizamos entrevistas com os professores, coletamos o material por eles elaborado e os manuscritos escolares produzidos pelos alunos em decorrência das *intervenções-interferências* adotadas. Dada a constituição heterogênea de nosso *corpus*, dividimos nossa análise em dois mo(vi)mentos nos quais buscamos compreender e, assim sendo, explicitamos que a relação professor-saber afeta, em certa medida, a relação professor-aluno no processo de transmissibilidade, isso porque, se o *laço* estabelecido entre o professor e o saber se dá de modo rarefeito, essa rarefação do *laço* produz efeitos, em alguma medida, nos processos de *intervenção-interferência* do professor. Contudo, o estabelecimento rarefeito do *laço* entre professor e saber não implica que o *laço* entre aluno e professor não possa se estabelecer de modo acirrado, dado o caráter relativo, descontínuo e contingencial de sua constituição. Essa relatividade é constitutiva, conforme tentamos explicitar. Por conseguinte, o estabelecimento do *laço* transcende à relação professor-saber-aluno, inclusive, podendo se dar em relação à instituição. Nesse sentido, o *laço* entre aluno e professor pode estar rarefeito e entre aluno e instituição, não; conforme pudemos averiguar.

Logo, por meio das análises das entrevistas e dos materiais elaborados, evidenciamos que o professor Augusto, por estabelecer um *laço* rarefeito com a perspectiva de ensino de escrita baseado em gêneros, cumpre o que lhe é imputado – dedica as aulas de redação ao ensino da escrita, tal como proposto pela política pedagógica da escola. Contudo, em seus modos de *intervenção-interferência*, o que notamos é quase uma resistência em se submeter aos limites impostos por essa perspectiva, já que, de seu ponto de vista, o aluno ocupa o lugar do não-saber, o que inviabilizaria a possibilidade de alçá-lo ao lugar de escritor. A professora Aline, por sua vez, embora quando da análise da entrevista estabeleça um *laço* rarefeito com o saber, no momento do jogo enunciativo de sala de aula, a fim de objetivar e didatizar o ensino, ela acirra esse *laço* com certo saber sobre o ensino de escrita baseado em gêneros, circunscrevendo algumas categorias para avaliar a produção textual do aluno como sendo uma

crônica, tendendo à homogeneização, dado o ‘limite’ que (im)põe. Sua saída é eleger um modelo de crônica e persegui-lo nas *interferências* por ela realizadas nos textos dos alunos.

Como asseveramos, o professor *intervém-interfere* no aprendizado do aluno de modo a (tentar) “garantir” minimamente a transmissibilidade de um saber. No caso do nosso *corpus*, notamos que os professores *interviram* no processo de ensino e de aprendizagem, ao proporem ações pedagógicas, e *interferiram* nos manuscritos dos alunos, por meios dos tipos de correção - indicativa, resolutiva e textual-interativa - a fim de assegurarem minimamente alguma transmissibilidade. Cada um dos professores, movidos por aquilo que os constituem enquanto “valor de verdade”, “optaram” por *intervir-interferir* de modos distintos, o que evidenciou a não garantia de que um modo de *intervenção-interferência* ou outro seja suficiente para garantir o estabelecimento do *laço*: esse estabelecimento somente é possível se houver a implicação subjetiva dos envolvidos no processo, contudo essa implicação não garante homogeneidade ou simetria na transmissibilidade, dado que coloca em jogo tanto o *semantismo social* quanto o *semantismo subjetivo*, esse que é constituído pela experiência de linguagem singular.

Com efeito, a hipótese antes aludida, tendo em vista a análise aqui empreendida se confirma, qual seja: o estabelecimento do *laço* poderia constituir o gatilho para a assunção do aluno à apropriação da *língua escrita*, momento em que ele tomaria a *língua escrita* para ele e faria dela algo próprio, de tal modo a produzir uma *escrita* na qual estaria implicado subjetivamente, assumindo a posição de autor do seu texto. Conforme pudemos analisar, no espaço escolar, dado o interesse pela transmissibilidade de um saber, o estabelecimento desse *laço* constitui o gatilho para a assunção do aluno à *escrita*, isso porque se está em um espaço de avaliação, no qual se é demandado por outro a escrever. É válido ressaltar que não analisamos nenhum manuscrito escolar em específico, no qual o aluno só se *endereço* ao professor, visto que em nosso material não houve a ocorrência de algum caso semelhante, inviabilizando-nos de examiná-lo. Contudo, tal fato não invalida nossa conceituação, já que em nossa prática docente o não estabelecimento de *laço* já ocorreu.

Ademais, salientamos que a assunção do aluno à *escrita* é um processo não acumulativo, descontínuo e subjetivo. Logo, dizer que o aluno teve assunção à *escrita* em uma determinada produção textual não significa que ele sempre o terá. Se o aluno tiver que escrever sobre algo que não o toca, é possível que essa assunção possa não se manter. Com efeito, em nosso percurso teórico-analítico, procuramos explicitar que a transmissibilidade de um saber entre professor e aluno é um processo complexo, contingente, descontínuo e relacional, o que instaura, no jogo enunciativo de sala de aula, a possibilidade de se efetivar

ou não, dada a implicação subjetiva dos envolvidos no processo tanto entre si quanto em relação ao saber. Nessa medida, pensar em enunciação, nos termos benvenistianos, exige considerarmos o acirramento da relação discursiva entre (inter)locutores na constituição do que denominamos *laço*. Na análise dos manuscritos, tentamos desvencilhar a ideia de transmissibilidade homogênea e completa, analisando alguns manuscritos a partir dos quais evidenciamos a relatividade com que esse *laço* pode se dar.

Outro aspecto que destacamos no trabalho em tela, a partir da visada enunciativa, se refere à dificuldade em se transpor os gêneros de referência para outra instância de enunciação, distinta das práticas efetivas, alçando-os a objetos de ensino. Conforme pontuamos, embora os documentos oficiais primem pelo ensino da escrita baseado em gêneros, observamos que esse ensino se dá, muitas vezes, a partir da assunção do gênero a “modelo”, reduzindo-os a *ferramentas* de ensino e instituindo uma “ditadura” baseada na estrutura e na composição, “naturalizando” esse ensino. É sabido que a escola didatiza seus objetos de ensino de modo a ‘garantir’ certa homogeneidade, contudo, por mais que se tente, dado que a apropriação da língua coloca na cena enunciativa tanto o *semantismo social* quanto o *semantismo subjetivo*, é impossível cercear o subjetivo que se institui pela experiência de linguagem. Essa experiência de linguagem é singular. Ademais, a partir de nossas análises, que circunscreveram, em específico, o ensino da escrita de um texto que se configurasse enquanto pertencente ao gênero crônica, enfatizamos a fluidez característica desse gênero que pode se revestir de outro gênero como máscara, sendo difícil sua caracterização. Logo, há de se considerar certas (im)possibilidades de ensino de escrita.

O nosso pensamento-pimenta, esboçado nessas linhas, leva-nos a considerar que, se houver enunciação entre (inter)locutores, o *laço*, em última instância, se dará com algo ou alguém. Essa é outra brasa que deixamos aqui acesa e que merecerá ser tratada em um estudo próximo. Pelos dizeres de Benveniste, encerramos, por ora, mas “surgirão outras ocasiões para voltarmos a essas importantes questões e tratá-las sob novo prisma (BENVENISTE. Prefácio do livro *Problemas de Lingüística Geral I*).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Luiza; ABAURRE, Maria Bernadete Marques. *Produção de texto: interlocução e gêneros*. São Paulo: Moderna, 2007. Cap. 6 – p. 77-95.

AGUSTINI, Cármen Lúcia Hernandes. A instância do sujeito na anotação de aula. In: AGUSTINI, Cármen Lúcia Hernandes; BERTOLDO, Ernesto Sérgio (Org.) *Linguagem e enunciação: subjetividade-singularidade em perspectivas*. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia - Edufu, 2012, p. 141-164.

AGUSTINI, Cármen Lúcia Hernandes; BORGES, Selma Zago da Silva. Petrificação de gênero e gênero escolar. Uma análise enunciativa sobre (im)possibilidades do ensino de escrita baseado em gêneros textuais. In: SANTOS, Hélder Sousa; ASSUNÇÃO, Karina Luiza de Freitas (Org.). *Enunciação & Discurso: língua e literatura*. Curitiba: Prismas, 2014a, p. 193-220.

_____.; BORGES, Selma Zago da Silva. *A crônica e o viver na e pela linguagem. Narrativas escolares sob um olhar enunciativo*. (Texto gentilmente cedido pelas autoras) 2014b.

AGUSTINI, Cármen Lúcia Hernandes; ARAUJO, Érica Daniela de; LEITE, João de Deus. Rasuras em manuscritos escolares e implicações enunciativas: da projeção de (inter)locução à transmissibilidade. In: *Letras & Letras*, v. 29, n. 1, 2013, p. 1-20. Disponível em: <<http://www.letraseletras.ileel.ufu.br/>>. Acesso em: 06 nov. 2013.

AGUSTINI, Cármen Lúcia Hernandes; LEITE, João de Deus. Benveniste e a teoria saussuriana do signo linguístico: o binômio contingência-necessidade. In: *Revista Línguas e Instrumentos Linguísticos*, v. 30, 2012, p. 113-129. Disponível em: <<http://www.revistalinguas.com/edicao30/artigo7.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2013.

ALVES, Rubem. *Pimentas: para provocar um incêndio, não é preciso fogo*. São Paulo: Planeta, 2012.

ANDERSON, Patrick. Ensino-Aprendizagem de línguas: um outro olhar. *Domínio de Linguagem*, Uberlândia, v. 6, n. 1, 1º sem. de 2012. Entrevista concedida a Carla Nunes Vieira Tavares, Isabel Silva Alves Quintino e João de Deus Leite. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>>. Acesso em: 23 de jul. de 2012. p. 565-572.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. O estrato meta-enunciativo, lugar de inscrição do sujeito em seu dizer: implicações teóricas e descritivas de uma abordagem literal. O exemplo das modalidades irrealizantes do dizer. In: *Matraga*, v. 15, n. 22, p. 33-63. Rio de Janeiro: Casa Doze, 2008.

_____. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Tradução de Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2004.

_____. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Trad. Maria Onice Payer. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 279-326.

BELLEMIN-NÖEL, Jean. *Le Texte et L'Avant-Texte*. Paris: Larousse, 1972.

BENVENISTE, Émile. Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística. In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas, SP: Pontes, 2005 [1963], p. 19-33.

_____. Natureza do signo linguístico. In: _____. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas, SP: Pontes, 2005 [1939], p. 53-59.

_____. Comunicação animal e linguagem humana. In: _____. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas, SP: Pontes, 2005 [1952], p. 60-67.

_____. Categoria de pensamento e categorias de língua. In: _____. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas, SP: Pontes, 2005 [1958], p. 68-80.

_____. Catégories de pensée e catégories de langue. In: _____. *Problèmes de linguistique générale I*. Paris: Gallimard, 1966, p. 63-74.

_____. Observações sobre a função da linguagem na descoberta freudiana. In: _____. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas, SP: Pontes, 2005 [1956], p. 81-94.

_____. Os níveis da análise linguística. In: _____. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas, SP: Pontes, 2005 [1964], p. 127-140.

_____. A natureza dos pronomes. In: _____. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas, SP: Pontes, 2005 [1956], p. 277-283.

_____. Da subjetividade na linguagem. In: _____. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas, SP: Pontes, 2005 [1958], p. 284-293.

_____. Estruturalismo e lingüística. In: _____. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas, SP: Pontes, 2006 [1968], p. 11-28.

_____. Semiologia da língua. In: _____. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas, SP: Pontes, 2006 [1969], p. 43-67.

_____. A linguagem e a experiência humana. In: _____. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas, SP: Pontes, 2006 [1965], p. 68-80.

_____. O aparelho formal da enunciação. In: _____. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas, SP: Pontes, 2006 [1970], p. 81-90.

_____. Estrutura da língua e estrutura da sociedade. In: _____. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas, SP: Pontes, 2006 [1968], p. 93-104.

_____. Estrutura das relações de auxiliaridade. In: _____. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas, SP: Pontes, 2006 [1965], p. 181-198.

_____. A forma e o sentido na linguagem. In: _____. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas, SP: Pontes, 2006 [1967], p. 220-242.

_____. *Dernières Leçons*. França: Seuil, 2012.

_____. *Baudelaire*. Présentation et transcription de Chloé Laplantine. Limoges: Éditions Lambert-Lucas, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa. 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1986.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. *A força das palavras: dizer e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2010.

CALIL, Eduardo. Do amarelo ao quem tem fé... séries associativas na escritura de um poema em sala de aula. In: RÉ, Alessandra Del; ROMERO, Márcia (Org.). *Na Língua do outro: estudos interdisciplinares em aquisição de linguagens*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 257-281.

_____. *Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula*. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008a.

_____. A língua, a reescrita e o bilhete: interferências que singularizam o texto de um aluno de 2ª série. In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz.; OLIVEIRA, Maria Bernadete de (Org.). *Leitura, escrita e ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008b, p. 10-35.

CEREJA, Roberto William; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português Linguagens 8º ano*. São Paulo: Atual, 2010.

DESSONS, Gérard. *Émile Benveniste, l'invention du discours*. Paris: Éditions in Press, 2006.

DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de Lingüística*. Trad. Frederico Pessoa de Barros et al. São Paulo: Cultrix, 1973.

DUFOUR, Dany Robert. *Os mistérios da trindade*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

FELIPETO, Cristina. *Rasura e Equívoco no processo de escritura em sala de aula*. Londrina: EDUEL, 2008.

FENOGLIO, Irène. Événements graphiques, genèse et énonciation. La question du détail et de l'imprévisible. In: *Critique génétique: concepts, méthodes. Actes de l'école thématique de l'ITEM: Critique génétique, manuscrits, écriture, invention. Réflexion proposée par l'IMEC à l'abbaye d'*, Paris, IMEC, Inventaires, 2009, p.147-159.

FABRE-COLS, Claudine. *Réécrire à l'école at au collège*. Paris: ESF, 2002.

FLORES, Valdir do Nascimento. *Introdução à Teoria Enunciativa de Benveniste*. São Paulo: Parábola, 2013.

FLORES, Valdir do Nascimento; NUNES, Paula Ávila. A especificidade da enunciação escrita em textos acadêmicos. In: *Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*. V. 8, n. 1, p. 235-252, 2012.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. As perspectivas para o estudo das formas complexas do discurso: atualidades de Émile Benveniste. In: *ReVEL*, edição especial n. 7, 2013, p. 1-14. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/cfd5dbc7e2d398cf5ed5cee1bee9e5d2.pdf>>. Acessado em: 13 mar. 2014.

_____. *Introdução à Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2010.

FLORES, Valdir do Nascimento; [et al.]. *Dicionário de Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

GRÉSILLON, Almuth. *Elementos de crítica genética: ler os manuscritos modernos*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007 [1994].

KRISTEVA, Julia. Préface: Émile Benveniste, um linguiste qui ne dit ni ne cache, mais signifie. In: BENVENISTE, Émile. *Dernières Leçons*. França: Seuil, 2012. p. 13-40.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

_____. *A descoberta do mundo: crônicas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MEIRELES, Cecília. *Crônicas em geral*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

MELLO, Vera Helena Dentee. *A sintagmatização-semantização: uma proposta de análise de texto*. 2012. 145 f. Tese (Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PATTO, Maria Helena Souza. *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PRETI, Dino (Org.). *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. *Como se corrige redação na escola*. 1998. 307 f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1991.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, 1999. p. 5-16

SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. São Paulo: Globo, 1998.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2002.

TEIXEIRA, Marlene; MELLO, Vera Helena Dentee. O aposto como marca de intersubjetividade: uma análise enunciativa. In: *Letras & Letras*, v. 29, n. 1, 2013, p. 1-20. Disponível em: <<http://www.letraseletras.ileel.ufu.br/>>. Acesso em: 06 nov. 2013.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AGUSTINI, Cármen Lúcia Hernandes; BORGES, Selma Zago da Silva. Gênero redação ENEM: a experiência de linguagem em uma escrita institucionalizada. In: *Letras & Letras*, v. 29, n. 2, 2013, p. 1-18.

AGUSTINI, Cármen Lúcia Hernandes; ARAUJO, Érica Daniela de; LEITE, João de Deus. *RESENHA: BENVENISTE, Émile. Dernières Leçons – Collège de France 1968 et 1969*. Paris: Éditions Gallimard e Éditions du Seuil, 2012, 210 pp. In: *Revista Línguas e Instrumentos Linguísticos*, v. 30, 2012, p. 161-168. Disponível em: <<http://www.revistalinguas.com/edicao30/edicao30.html>>. Acesso em: 02 fev. 2013.

AGUSTINI, Cármen Lúcia Hernandes; LEITE, João de Deus. Benveniste-Authier: aproximações conceituais e particularidades práticas. In: *Revista Desenredo*, v. 8, n. 1, 2012, p. 253-274. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/2648/1810>>. Acesso em: 08 nov. 2012.

AGUSTINI, Cármen Lúcia Hernandes; ALFERES, Sirlene Cíntia; LEITE, João de Deus. Rasura: da subjetividade na textualização de textos acadêmicos. In: *ReVEL*, v. 9, n. 16, 2011. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_16_rasura.pdf>. Acesso em: 11 jun. de 2011.

ANDRADE, Emari. *Tessitura da escrita acadêmica: aprender a e ao escrever*. 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Algumas considerações sobre modalização autonímica e discurso outro. *Letras de Hoje – Estudos e debates em linguística, literatura e língua portuguesa*, Porto Alegre, 34, set. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14934/9875>>. Acesso em: 11 dez. 2013.

BARTHES, Roland. *O Rumor da Língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BENVENISTE, Émile. Esta linguagem que faz a história. In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas, SP: Pontes, 2006 [1968], p. 29-40.

CALIL, Eduardo (Org.). *Trilhas da Escrita*. Autoria, Leitura e Ensino. São Paulo, SP: Cortez, 2007a.

_____. História e poema inventados: modalizações que marcam suas diferenças. In: 4º SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2007, Tubarão (SC). *Anais do 4º SIGET*, Tubarão: UNISINOS, 2007b, p. 2041-2050.

_____. Modalizações autonímicas como marcas de subjetividade em processos de criação. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.

_____. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. Londrina: Eduel, 2004.

_____. Os efeitos da intervenção do professor no texto do aluno. In: MOURA, Denilda. (Org.) *Língua e Ensino: dimensões heterogêneas*. Maceió: EDUFAL, 2000, p. 29-40.

CALIL, Eduardo; FELIPETO, Cristina. Derrapagens do dizer em processos de escritura a dois: efeitos de escuta, índices de não coincidência. In: RÉ, Alessandra Del; FERNANDES, FERNANDES, Sílvia Dinucci (Org.). *A linguagem da criança: sentidos, corpo e discurso*. Araraquara: Cultura Acadêmica Editora, FCI-UNESP, 2008c. p. 135-164. (Trilhas lingüísticas, série 15).

DUFOUR, Dany-Robert. *A arte de reduzir as cabeças*: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

ENDRUWEIT, Magali Lopes. *A escrita enunciativa e os rastros da singularidade*. 2006. 205 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FLORES, Valdir do Nascimento. Entre o dizer e o mostrar: a transcrição como modalidade de enunciação. In: *Organon*: revista da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. v. 20, n. 40-41, 2006.

_____. Por que gosto de Benveniste?: Um ensaio sobre a singularidade do homem na língua. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39. n. 4, p. 217-230, dez. 2004.

_____. *Linguística e Psicanálise*. Princípios de uma semântica da enunciação. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 1999.

FRANCHI, Eglê. *A redação na escola*: e as crianças eram difíceis. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GUIMARÃES, Eduardo. *Os limites do sentido*. Um estudo histórico-enunciativo do sentido. São Paulo: Pontes, 1995.

ILARI, Rodolfo. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MAGALHÃES, Mical de Melo Marcelino. *Subjetividade em advir: A construção da metáfora em textos de alunos da escola básica*. 2007. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MARINHO, Marildes. *A oficialização de novas concepções para o ensino de português no Brasil*. 2001. 292 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

ORLANDI, Puccinelli Eni. *Interpretação*: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas, SP: Pontes, 2004.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1997.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de Redação*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RIOLFI, Claudia Rosa. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. In: ***Leitura. Teoria & Prática***. Revista da Associação de Leitura do Brasil Campinas, vol. 40, p. 47-51, jan/jul 2003.

_____. ***O discurso que sustenta a prática pedagógica***: formação de professores de língua materna. [Tese de doutoramento]. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem – UNICAMP, 1999.

RIOLFI, Claudia Rosa; [et al.]. ***Ensino de Língua Portuguesa***. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

RIOLFI, Claudia Rosa; ALAMINOS, Cláudia. Os pontos de virada na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação. In: ***Educação e Pesquisa***: Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 297-310, maio/ago 2007.

RIOLFI, Claudia Rosa; ROCHA, Andreza Roberta; ANDRADE, Ernani de Jesus. O sujeito e o trabalho da escrita: perseguindo os meandros do ato de escrever. In: REZENDE, Neide Luzia de; RIOLFI, Claudia Rosa; SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa (Org.). ***Linguagem e educação: implicações técnicas, éticas e estéticas***. EDUSP, 2006.

SILVA, Carmen Luci da Costa. ***A criança na Linguagem: enunciação e aquisição***. Campinas, SP: Pontes, 2009.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel Silveira. O processo de elaboração de textos: interpretando o “passar a limpo”. In: ***Linguagem & Ensino***. Pelotas: EDUCAT, 1998, v. 1, n. 2, p. 39-57.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. ***A criança na fase inicial da escrita***. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). ***Linguística da norma***. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

TEIXEIRA, Marlene. Benveniste: um talvez terceiro gesto? ***Letras de Hoje***, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 107-120, dez. 2004.

_____. ***Análise de discurso e psicanálise***: Elementos para uma abordagem do sentido do discurso. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

WILLEMART, P. ***Universo da Criação Literária***: Crítica Genética, Crítica Pós-moderna? São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

ANEXO I: PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA COM SERES HUMANOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



PROJETO DE PESQUISA

Título: Implicações subjetivas na relação professor-aluno: um olhar sobre o processo de (re)escrita de manuscritos escolares

Área Temática:

Área 9. A critério do CEP.

Versão: 2

CAAE: 02794012.4.0000.5152

Pesquisador: Cármen Lúcia Hernandes Agustini

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia/ UFU/ MG

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 105.396

Data da Relatoria: 14/09/2012

Apresentação do Projeto:

Neste projeto, os pesquisadores busca analisar, tendo em vista a perspectiva teórica da Linguística da Enunciação benvenistiana, (re)lida a partir do ponto de vista da AD pecheutiana, o processo de (re)escrita de manuscritos escolares. Ou seja, os pesquisadores buscam analisar os efeitos que a intervenção (ou não) do professor no processo de (re)escrita do aluno pode provocar, uma vez que o modo como a intervenção se dá ou é recebida pelo aluno pode produzir (ou não) a assunção daquele que escreve ao lugar de aluno e ao lugar daquele que lida com a escrita de modo singular. Deste modo, há a intenção de verificar como a relação estabelecida pelo aluno com o outro - seu (inter)locutor - , nesse caso, o professor, pode se dar de modo a considerar a singularidade na construção do discurso textualizado no manuscrito. Para tanto, dois professores de Língua Portuguesa e/ou Redação de duas turmas de 8º ano, em uma escola pública de ensino básico do município de Uberlândia/MG, serão acompanhados com vistas a observar de que modo ocorrem as intervenções (ou não) do professor na (re)escrita dos alunos e o que a incidência (ou não) na escrita do aluno pode revelar de aspectos subjetivos desta intervenção.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Descrever e analisar, em termos discursivos e enunciativos, os manuscritos escolares produzidos por alunos do Ensino Fundamental de uma instituição pública de ensino básico, tendo em vista os aspectos subjetivos que ali podem se constituir, a partir dos possíveis efeitos que os apontamentos produzidos pelo professor podem (ou não) incidir sobre o dizer do aluno. Ou seja, intentamos analisar as possíveis implicações que podem se constituir a partir da relação professor-aluno no ambiente escolar, dado o movimento de escrituração daquele que escreve naquilo que se inscreve. Para tanto, será empreendido um olhar sobre o processo de (re)escrita de manuscritos escolares, tendo em vista a intervenção (ou não) que o professor pode empreender no dizer do aluno, assim como a incidência (ou não) na escrita do aluno da intervenção do professor.

Objetivo Secundário: Discutir algumas concepções atinentes à pesquisa em tela, quais sejam, escrita em ato, rasura, intervenção, texto, entre outras, que contribuem diretamente para a compreensão do mo(vi)mento de escrituração do aluno e da relação que este estabelece (ou não) com o professor.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto de pesquisa, por envolver seres humanos, possui como risco a possibilidade de identificação dos sujeitos de pesquisa. No entanto, consoante com a resolução 196 de 10 de outubro de 1996, a equipe executora desse projeto, para minimizar tal risco, se compromete em assegurar o sigilo absoluto quanto a identidade dos sujeitos envolvidos nesse estudo. Ao final da pesquisa há a intenção de proporcionar, aos sujeitos envolvidos nesse estudo, em especial aos professores

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4335

E-mail: cep@propp.ufu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA/MG



participantes, e à comunidade, a apresentação dos resultados obtidos de forma a refletir sobre o que os modos de intervenção (ou não) do professor no dizer do aluno podem revelar de aspectos subjetivos e o que isso pode proporcionar àquele que escreve e àquele que ensina no ambiente escolar. Ou seja, há a intenção de expor quais os possíveis efeitos que os apontamentos realizados pelos professores nos manuscritos escolares dos alunos produziram (ou não) em relação à assunção daquele que escreve ao lugar de aluno e ao lugar daquele que lida com a escrita de modo singular.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está bem descrito, os objetivos são claros e a metodologia está adequada. O projeto mostra ser de grande importância para o entendimento da relação estabelecida entre aluno-professor, ou seja, essa relação pode ou não afetar o processo de (re)escrita de manuscritos escolares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os seguintes termos foram devidamente apresentados: TCLEs para professores, pais (ou responsáveis pelos menores) e para os menores, Declaração da Instituição Co-participante, folha de rosto, links para os currículos dos pesquisadores, Termo de compromisso da equipe executora.

Recomendações:

Não há nenhuma recomendação a ser considerada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no parecer 85367 de 03/08/12 foram atendidas.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Parcial: agosto de 2013.

Data para entrega de Relatório Final: março de 2014.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

Orientações ao pesquisador

¿ O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 - Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).

¿ O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.

¿ O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária ¿ ANVISA ¿ junto com seu posicionamento.

¿ Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4335

E-mail: cep@propp.ufu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG**

sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e). O prazo para entrega de relatório é de 120 dias após o término da execução prevista no cronograma do projeto, conforme norma.

UBERLÂNDIA, 24 de Setembro de 2012

Assinado por:
Sandra Terezinha de Farias Furtado

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

ANEXO II: ENTREVISTA COMPLETA – PROFESSOR AUGUSTO

Eu: ((nome do professor)), dadas as propostas político-pedagógicas que você enquanto professor desta instituição deve atender, é... gostaríamos de saber qual o espaço a prática de produção de textos ocupa em seu fazer docente e qual é a sua importância? [interrupção de um aluno] Gostaríamos de saber qual é a importância da prática de produção de textos? Que importância ela tem para o ensino de Língua Portuguesa?

Professor: Então... aqui na escola é até muito bom que:.... o entendimento nosso é de trabalhar o máximo possível assim com os gêneros e, a partir do gênero textual que a gente estiver trabalhando, ver alguma parte gramatical que possa ajudar a:.... bom... na construção desse... desse... de um texto que encaixe em um gênero, mas assim têm algumas coisas também de/de gramática que têm que ser trabalhadas/que são divididas pelos anos de ensino, que são trabalhados paralelamente, tem que mesclar as duas coisas, mas a pergunta é “qual que é o espaço da prática de produção de texto?”. Eu acho que... todo gênero que é trabalhado cumina na produção de um texto, então, por exemplo, nesse segundo trimestre aí a gente trabalhou lá primeiro da resenha crítica. Aí tem um primeiro momento de... é:: interpretação, de... de... como que eu vou falar... do receptivo, né, que eles vão entrar em contato, vão talvez conhecer, nunca tiveram contato, ou se tiveram não sabiam que era... que... que cada tipo... que cada gênero você vai interpretar ou vai esperar alguma coisa dele, um protocolo de interpretação. Então, primeiro é esse... vamos dizer assim, passivo, na verdade a gente constrói também, e aí depois de trabalhar alguns conceitos:: importantes, as características mais fortes do gênero, a gente pede uma produção de texto... então eu vou pensar assim que 50 % é de... por exemplo, de alguma explicação::, eu vou conversando com os alunos sobre o gênero e depois a outra parte é deles, né..., ver o que eles conseguiram/como eles se inserem naquele gênero. E às vezes é muito difícil é::... essa parte aí da produção, às vezes “Tá entendendo?” “Tô entendendo” e entende mesmo, uma coisa... por exemplo eu dou conta de boa de ler um romance, mas pede para eu escrever um romance, às vezes é... complicado, por isso que é às vezes na escola é difícil assim, é um como se fosse, mas eles não são escritores, aí como que faz isso? É difícil. Mas é muito importante... tem muito espaço aqui na escola.

Eu: Há uma discussão então sobre essa compreensão de texto. Quando você lê o texto do aluno, aí você fala é um texto ou não é um texto, é um concatenado de frases soltas, como é que você lida com isso e o que você entende por texto? Essa seria minha segunda questão.

Professor: Então texto... eu entendo de... tem o texto mais *stricto sensu* e o mais abrangente, mas texto é tudo aquilo que a gente consegue interpretar, consegue ver um todo, então... mas eu acho q... que quase tudo que os alunos escrevem ou tudo que eles escrevem pode... tem um... é::... como vou falar... é um texto, dá pra você tirar interpretação dali, mas aí às vezes o texto que o aluno escreveu, né, eu vou citar um exemplo, o... da crônica lá... uns alunos tinham escrito só que aí ficou solto e num num num tinha um/uma unidade de sentido, o texto acho que tem essa questão da unidade de sentido, de uma coisa... que dá pra você enxergar o todo, e o dele ficou parecendo uma poesia em prosa, assim, sabe, ele... tinha uma coisa bem espalhada e, apesar de estar em parágrafos e não em versos, estava mais pra poesia do que pra uma crônica e aí... mas... é um texto, um texto poético, mas não... aí tem a questão ser texto talvez não é o texto que eu tava esperando, ou que... é... que faz texto acho é essa questão do sentido, porque se for só tópicos eu num... não entendo como texto.

Eu: Para melhor compreendermos então como se dá a dinâmica de ensino da produção escrita que você efetua em sala de aula, gostaríamos que relatasse para nós como se dá essa prática – que é um pouco do que você disse antes – e a partir do que o aluno é requisitado a escrever uma produção textual? Há uma proposta político-pedagógica desta escola que é como se fosse

uma... uma continuação dos PCN, mais ou menos o que vocês têm que trabalhar, então elencou-se o que deveria ser estudado em cada etapa escolar, então o aluno é requisitado a escrever alguns gêneros dentro daquela faixa etária, né, então é pra cumprir essa política ou há algo assim a mais, como para cumprir o conteúdo do livro... por que é selecionado esse gênero e não outro?

Professor: Eu tinha entendido diferente...

Eu: Pode falar como você tinha compreendido.

Professor: Não, beleza... é porque esse “a partir do que o aluno é requisitado a escrever uma produção” eu entendi como é contextualizada a atividade, mas na verdade eu acho que você está querendo entender então por que este gênero e não outro. É mais nesse sentido?

Eu: É... é isso, mas pode falar igual você tinha compreendido também.

Professor: É então... os dois então.... O que eu tinha falado, nessa primeira parte aí, “como se dá a dinâmica de ensino da produção”, lá atrás como se dá a prática, a gente tinha falado que primeiro tem essa parte receptiva e depois a parte de:: produção e:: o que eu tinha pensado antes “a partir do que o aluno é requisitado a escrever uma produção textual”, eu tinha pensado por exemplo na questão que a gente trabalhou antes da crônica, a gente tinha trabalhado::... a:: resenha crítica, né. Então/Então eu tinha falado... a gente tinha discutido algumas resenhas e tal... e:: mostrar pra eles o tan/assim que é interessante e por que é interessante ler uma resenha crítica ou escrever, qual que é o objetivo, onde q/ onde que é vinculado e tal. E::... pra que eles fizessem a resenha a gente foi inclusive lá no/no *Cinemais*, né, com a sala e tal, aí eles viram um filme e a partir disso e de a gente já ter trabalhado o gênero eles fizeram uma resenha desse... então não é só assim a:: faça uma resenha de... é:: de qualquer coisa, assim, só pra fazer mesmo, eu acho que fica muito solto, assim, têm alguns gêneros que não tem como, mas alguns, quando dá, a gente tenta contextualizar melhor. Mas... é::... “a partir do que o aluno é requisitado a escrever uma produção textual”, sobre a seleção dos gêneros realmente é::... eu cumpro umas exigências aí da escola que já foi selecionado, mas talvez não na mesma ordem que vem, por exemplo, no... não não segue a ordem do livro, assim, ele vai pegando as partes que for mais interessante e tenta organizar de uma forma porque às vezes no livro fica muito picado e tem uma coisa que ajuda na outra, que nem tinha o negócio do discurso direto e indireto que podia ser usado na crônica aí a gente tentou usar... Bom... mas é:: a partir de uma sequência que já foi preestabelecida e que eu entendo que foi discutido na área, eu não estava aqui, porque eu sou professor substituto e comecei este ano, mas tem uma tabela que nós temos de conteú::dos e coisas pra serem trabalhadas, os gêneros inclusive, que foi feita coletivamente, aí tem uma... pra que... também pra que... se não tivesse esse diálogo, às vezes a ((cita o nome de uma das professoras da escola)) gosta muito de trabalhar com... sei lá, tirinha, e aí em todo ano que ela for trabalhar, às vezes vai mudando, ela vai trabalhar só a tirinha, aí o aluno não é exposto a vários, então, pra que tenha... o aluno tenha contato com o maior número possível de gêneros que ele consiga interpretar e às vezes até produzir esses gêneros... é que foi feita essa divisão.

Eu: ((nome do professor)), então como é contextualizado o assunto desta produção, no caso da crônica que eu assisti às aulas e tudo, foi mais ou menos o que você disse, né? Vocês fazem uma seleção de textos para expor ao aluno e, depois, a partir disso, vocês selecionam um assunto para ele produzir a crônica, e aí ele poderia escolher entre algumas situações. Como é que vocês elaboram essas situações? É em conjunto?

Professor: Isso... é::... assim, quando tem... por exemplo, às vezes, têm dois professores no mesmo ano de ensino, então nós trabalhamos junto, mas quando é separado também a gente pede... é:: na verdade sempre é junto, pede uma dica “ah você já trabalhou com isso? Como que foi? E tal...”, mas sempre tem essa... eu acho que é muito importante o aluno ter acesso a... mais de um ou mais de dois textos que a gente consegue identificar como pertencente a

um gênero antes de pedir qualquer coisa pra ele, porque senão ele fica muito perdido e ter trabalhado também só estrutura ou ter trabalhado só as características sem ler o texto é muito difícil... então é contextualizado com exemplos reais, tirados aí de livros ou de jornais ou da internet e depois, quando pede pra ele produzir, sempre tento deixar... um/um guia, mas a liberdade também de/de criação... que às vezes você fica muito fixo, fica muito fechado, aí... acho que limita muito, então cê tem que deixar um espaço pra ele poder, dentro das possibilidades dele, criar e ir além, né.

Eu: E após essa escrita do aluno, a partir de quais critérios o texto produzido por ele é corrigido? Vocês têm um método de correção que você adota ou que a escola adota? Há um acordo com a outra professora? Como vocês corrigem esses textos? Só aspectos gramaticais, bilhetes? Como você opta? Como você acha melhor?

Professor: Então... eu... já fiz de jeitos diferentes, eu tinha feito uma legenda uma vez de... ((interrupção de aluno)) então... mas, basicamente, eu tinha uma legenda, mas assim, independente da legenda ou não, é:: eu trabalho questões de ortografia::, aponta pra um, eu não gosto de sempre colocar já o quê que::... colocar a palavra em cima sempre, às vezes até coloco, mas eu ou sublinho ou circulo a palavra pra que ele depois ele vê o circulado e então “por que que tá errado?”, aí ele vai e procura no dicionário. E depois tem a parte da reescrita, então quando ele vai reescrever ele vê que ali tem alguma coisa que ele precisa modificar; também questão de coesão, se ele... que eu tenho que ir deixando pistas no texto, né, se tá mudando de assunto, se tá dando continuidade, então, que isso já não é do ortográfico, mas ainda tá no gramatical; e também se atende as características do gênero, então, tudo aquilo que foi trabalhado com ele como pertencente ao gênero, então, se o texto é curto ou se é longo, questão de persona::gens, de espaço, de... bom... é... por exemplo, da crítica lá, ele tem que fazer uma avaliação, ele precisa apontar pontos positivos, não é só fazer um resumo da história do filme e... nesse da crítica que eu tô mais forte, que ele foram lá ver o filme, muitos dos alunos, num primeiro momento, tinham só feito um resumo, contava a história do filme, mas isso não é resenha crítica, então, apontava lá, deixava um recado “ah mas você lembra que nas resenhas críticas que a gente já tinha lido... fazia-se um/um breve resumo do/do filme e tal, mas depois tem a avaliação::, ou uma recomendação::, se recomenda ou não, então, vou apontando estas partes de características mesmo do gênero que vai além do simplesmente gramatical, e isso também é muit... ((riso))... é muito complexo assim essa parte da correção eu acho que é muito... é... eu tenho assim dificuldade, eu fico tem vez com um texto eu fico assim uns 20 minuto, assim, pra conseguir vê o quê que esse aluno tava... será que até que ponto... porque às vezes a gente exige demais do aluno, sendo que o gênero... na vida real mesmo, ele é bem/é bem:: amplo, então, será até que ponto que esse aqui não entra? Ou... será que faz parte ou não faz parte? Então, às vezes você fica pensando “nó mas esse aqui é outra coisa”, mas o quê que é então? Então, como eu posso ajudar o aluno a entender que isso não é... a resenha... não é o que foi pedido. Então, às vezes/às vezes com... com alguns alunos, só uma provocadinha ele já... já consegue; outros cê tem que ex/dá/pegá na mão mesmo, aí eu escrevo uma carta... ((risos))... atrás do trabalho, é:: assim... às vezes coloco em baixo, eu coloco... às vezes coloco em *postiche*, assim, que aí dá pra ele tirar e olhar no texto dele e vê... mas eu marco muito no texto dele também.

Eu: A próxima pergunta você já acabou respondendo, que é: além das correções ortográficas, você sugere alterações estruturais, de mudança de construção de argumentos, arranjos e por quê? Toda essa mudança é pra tentar fazer ele ((o aluno)) chegar o mais próximo possível daquilo que foi pedido, né?

Professor: Isso... mais próximo do que se... do que já está posto, assim, né, do/do gênero, então, da resenha crítica, se ele for, por exemplo, criar um blog de escrever resenha ele tem...

que ele tenha condições de fazer uma coisa que a pessoa que vai ler fale “nó, realmente isso aqui é uma resenha” ou não “mas que resenha fraca!”, não, então, por quê? Que tem argumentação, como que é feita a adjetivação inclusive, por exemplo, ah... é diferente você falar que “o filme é ruim” ou que não foi bom, por quê? Qual que é a diferença que tem aí? E ir mostrando essa questão aí...

Eu: Eu sei que tem esse retorno, mas há um retorno pro aluno depois da primeira escrita, né? Porque há escolas que trabalham com a produção, mas o aluno escreveu, o professor devolveu e acabou, aí não há aquele retorno, ele não vai tentar pensar no que ele fez anteriormente. Mas aqui há esse trabalho com a reescrita. Então, como você dá esse retorno? Você entrega o texto e explica mais ou menos oralmente as suas impressões da correção ou você escreve o bilhete e o aluno já reescreve? Como você faz geralmente?

Professor: Então... acho que tem... os/um pouco dos dois, porque tem a parte que eu escrevo no texto, né, o que é pontual... que é individual, e aí aquilo que é coletivo, que eu vejo que, assim, às vezes, até de falha mesmo na hora de/da explicação ou na hora do trabalho conjunto, passa coisa batido, aí você fala “nó, mas isso aqui era o que mais precisava e eu esqueci de falar:” ou “era o que... eu acho que é isso aqui que faltou”, aí se eu posso identificá alguma coisa que pode contribuir pra/pro coletivo, aí tem na parte quando eu devolver o trabalho, aí eu explico no geral, mesmo pra'queles... então, pra todo mundo... o quê que era esperado do trabalho, quais foram os pontos positivos da sala, o quê que ficou bom, que todo mundo entendeu, e o quê que ainda pode melhorar. E sempre assim, até e aí é pedido a reescrita mesmo daqueles que ficaram bons, a gente pede a reescrita porque... todo texto acho pode ser melhorado, pode ser ampliado ou... muda alguma coisa e ele fica melhor, cada... Então, o quê que era... “como você dá esse retorno?” ah... então, por meio de bilhetes ou marcações no texto e oralmente, os dois.

Eu: E, a partir disso, o aluno é, então, solicitado a reescrever este texto, né? Que já é a resposta de uma outra questão. E pra quê é necessário que o aluno reescreva? Ou seja, como você vê, enquanto intervenção pedagógica, a importância desse retorno sobre o texto? Há escolas que não priorizam isso, ele ((o aluno)) escreve e o texto é um produto acabado... quando você devolve, alguns poucos alunos retornam sobre o que o professor escreveu, mas aqui na escola há esse trabalho de reescrita, de retorno ao escrito. Por que você acha que a reescrita é importante para o aluno?

Professor: Então... é:: é importante, primeiro, pra ele chegar o mais próximo possível de... é::... daquilo que era esperado dentro de um gênero e também pra/pro aluno vê onde ele precisa melhorar, então, se o aluno... se eu entrego a/o trabalho pro aluno e não tem reescrita, ele vai vê a nota dele e fala “nó, isso aqui dá pra passar”, agora, quando é... quando precisa da reescrita, e isso é valorizado também, aí ele vai vê não só a questão, mas o quê que eu posso então melhorar nesse texto? E eu acho que é mais/ mais importante do que... é::... melhorar aquele texto em específico, o aluno vai tomando a consciência de que sempre ele/ele tem que retornar o texto dele. Quando cê tá escrevendo um trabalho acadêmico ou... a/a escrita mesmo, a produção, ela sempre é, assim, um vai-e-volta, cê escreve, e você mesmo vai revendo o seu texto e fala “nossa, isso aqui podia ficar melhor”, então, “como?” Então... o aluno, às vezes, ele não tem esse... essa habilidade no começo, mas aí... com o passar do tempo ele vai adquirindo o hábito de... se auto-avaliar e inclusive quando ele vai fazer o próximo texto, ele já vai fazer lá... tem o rascunho dele e tal, e ele já vai vê “nó, isso aqui eu acho que... eu posso melhorar, porque senão” Entende? Então, ele... eu acho que é importante pra tomada de... consciência da importância...

Eu: Às vezes há até um estranhamento, né, na hora que ele ((o aluno)) lê o texto e fala “nossa, foi eu que escrevi?”, eu já vi alguns casos assim, o aluno estranha o próprio texto que ele escreveu e se propõe a fazer algo melhor, né?

Professor: É... “nó, mas eu... isso aqui eu podia fazer melhor que isso”, né! “Por que que eu fiz só isso aqui?” ou, às vezes, é... é nesse sentido.

Eu: E quando você tem essas duas versões, né! Essa versão que você entregou e a reescrita dele ((do aluno)), nessa reescrita, para quais fatores você se atenta? Pras marcações que você já tinha feito? Aí você recolhe a primeira versão de novo pra fazer uma comparação?

Professor: Sim, eu... eu grampo junto.

Eu: Pra poder ver, assim, e aí você analisa esses aspectos que você já tinha se atentado antes ou você se atenta pra outros fatores? Ou... como você faz a correção dessa segunda versão?

Professor: Então, eu corrijo ... ((pausa grande)) Eu tô tentando te explicar de um jeito melhor. O primeiro momento eu vejo principalmente aquilo que eu já tinha marcado na outra e vejo se teve mudança. Então... pra quê? Pra vê até que ponto eu consegui ajudá:: o aluno ou senão... que, às vezes, é a mesma coisa que eu vou precisar comentar, e aí... eu converso depois “oh, mas aqui... tinha falado isso” ou, às vezes, é::... e te/bom... então, a primeira coisa é isso, né, é ver se o aluno... ele... tem uma... tomada de posição ali, se ele entende que realmente ele precisava melhorar aquela parte ou não e como que ficou isso. E, às vezes, até uma coisa que eu tinha apontado, mas que ele não... modifica, mas ele modifica noutra coisa e aquilo passa a ser pertinente e aí dá certo. Então, esse segundo momento, é isso, é de vê como ficou esse segundo todo, será q... esse... será que agora tá um... um texto... é::... vou pesar até assim, será que tá melhor? Ou será que... agora complicou mais, que às vezes quando você dá uma dica, aí ele tenta modificá:: tudo e fica... mais quebrado ainda porque aí tem a minha voz dentro da voz dele e aí... ((risos))... dá um choque... que aí ele não sabe... assim... entendeu? Aí, às vezes, nesse texto... eu tento ver também se assim, apesar da minha influência, será que aquele texto é o dele mesmo? Será que ele...

Eu: Que ele conseguiu mobilizar dentro daquilo que você pediu?

Professor: Isso::...

Eu: E quando não há essa “escuta” do aluno, quando ele reescreve, não sei se já aconteceu, ele reescreve e não altera as coisas que você pediu? Aí você tenta falar com ele novamente?

Professor: Sim... na hora de entregar a reescrita, aí tem... ou às vezes, por exemplo, teve uma... um caso agora recente, eu tinha... a menina escreveu o texto, aí eu apontei algumas questões... que era dessa parte até da resenha crítica lá... é::... ela escreveu e deixou só no final, na... o último parágrafo que tinha alguma coisinha assim de crítica e aí eu... assim, na verdade, tinham dois parágrafos no final, assim, que ela fazia alguma avaliação, aí eu falei: “Olha, ((cita o nome da aluna)), cê... o seu resumo... assim, cê começou o texto até quase o final eu achava que você só ia contar a história e depois cê chegou no final e tentou atender a proposta, eu acho que cê tinha que ir escrevendo, e, depois falando com ela também, eu acho que cê tem que colocar mais espalhado durante o seu texto, você vai mesclando...” Aí, o quê que ela fez, ela pegou, ela tinha feito digitado, então ela só recortou um parágrafo e colocou na/no segundo e o... e o outro assim... e corrigiu as questões ortográficas. “Nó, você fez quase o que eu tinha te pedido... ((risos))... mas ainda num/num tá lá, né! Vamo...” Aí depois ela fez uma outra reescrita ainda, então, quando não... bom, aí vai depender... quando não tem a “escuta”... é::... talvez por desconhecimento, ou por... ainda... é que às vezes acontece a falha, o ruído na comunicação... às vezes eu tento falar uma coisa e ele entende ainda outra... mas aí quando isso acontece eu tento... aí é no diálogo mesmo, eu chamo e “olha aqui você tinha feito esse texto, tinha colocado isso, eu queria que você fizesse X, mas cê... entendeu Y, então a gente tem que pensar de novo”; “Ah professor, mas tem que fazer de novo?”, “É!::”, assim...

Eu: Tem essa relutância também deles de refazer, né?

Professor: É:: é isso, mas assim... “mas e aí, cê acha que já ficou bom?”, “como que foi?”, “qual que foi o::... o quê que cê teve que pensar?” Porque, às vezes, até quando é feito manual, a pessoa vai... mexendo mais, principalmente no ensino básico aqui... e agora... quando é o manual aí ele já... ele tem que escrever de novo, então, às vezes, ele já vai mudando. Agora no digitado... eu... eu vejo assim... um pouco mais... complicado. Mas é isso, quando não tem... deixa eu ver aqui... quando ele não atende, eu tento conversar pessoalmente... mas às vezes isso tem que ter um tempo, assim, né? Cada pessoa tem um tempo e às vezes não tem/não tem como eu chegar mais, mas eu tento ir até onde eu... até onde eu ver que der... Eu aprendi isso, na verdade, quando eu tava na graduação, tinha uma... assim, eram alguns professores que fazia isso e aí eu ficava nervoso, “nossa senhora, num é possível!”, mas aí depois eu fui vendo que realmente isso me ajudou muito, então eu tento ser tão... tento exigir, tento sugar tanto dos alunos quanto eu fui sugado... ((risos))... na graduação, e isso é bom, isso é muito bom!

Eu: E na correção, é::... que você efetua da produção escrita do aluno e a compreensão, que é mais ou menos o que a gente já vem conversando... e a compreensão que o aluno tem sobre o que lhe foi pedido para escrever são situações que demandam a ação de interpretar. Às vezes, você interpreta o texto dele de uma forma e você propõe alterações tendo em vista essa interpretação, mas o aluno não compreende suas marcações e sua interpretação do texto. Aí, como você compreende esse conceito, “interpretar”? Porque, às vezes, você interpreta de uma forma e o aluno interpreta de outra, pra tentar chegar num... como então se considerar que, algumas vezes, a leitura do aluno é possível também? Outras vezes, é::... você mesmo diz “não, não é bem por aí”, como foi o caso, que vi nas observações, de uma aluna que falou “não, esse texto é racista” e você “não, não é bem por aí, vamos voltar no texto”, você tenta trazer o aluno para o mais próximo possível do que cê compreende...

Professor: Então... quando... eu acho que eu tô entendendo, aí... a linha de raciocínio. O::... o que eu tento... então, por exemplo, eu faço uma leitura do texto e lanço, e faço um julgamento desse/desse material e vejo, assim, o que foi positivo, o que poderia ser melhor::do e tal, e tento fazer um diálogo, mas aí, às vezes, o aluno fala assim “ah, mas é exatamente isso que eu queria... é desse jeito que eu queria fazer” e aí, às vezes, ele fica relutante quando... quando ele faz a reescrita e não muda muito. Aí eu vou tentar... por isso que eu acho que precisa desse diálogo, porque eu quero vê o que ele tá ent/qual que é a leitura dele sobre o texto dele, então, eu acho que... bom... o que eu entendo disso é que são leituras diferentes, às vezes, eu leio com uma... numa frequência diferente da dele, mas que ambas as leituras são possíveis, então eu tento respeitá:: a leitura dele, mas eu tento entender qual que foi... qual que é essa interpretação, qual que é essa leitura que ele teve do próprio texto... e como... e, às vezes, se eu posso... se tem jeito d’eu modificar essa leitura dele pra ele percebe:: alguma coisa a mais ou... às vezes até quando eu faço essa conversa, aí eu entendo... onde ele queria chegá:: ou porque que ele escolheu faze:: daquele jeito.

Eu: Algo que textualmente não dava, não era muito possível de compreender?

Professor: Isso... é... eu lendo o texto... que a leitura é sempre isso, né, você tentá:: chegá... no quê que a pessoa/quê que essa pessoa tá querendo dizer, o quê que ele tá defendendo ou... qual que é o ponto de vista, pra quê que serve aquilo, da/do quê que dá pra eu tirar desse texto. Então, às vezes, na minha leitura tava fraca, assim, talvez a minha leitura tava numa frequência e a do aluno tava... até::... queria falar mais, assim, né, do que eu... então... eu... eu acho que existe essa questão, e sempre vai existir, porque nunca duas leituras vão ser iguais, então, eu acho que isso é até bom... pra::... cada vez mais cê vai...

Eu: Trabalhar com outras possibilidades? Outro dia você comentou na aula, eu lembro, que eu aluna falou que não gostava muito das ciências huma::nas porque não era exata, aí você disse que era justamente por isso que você gostava... é por esse jogo de possibilidades?

Professor: É... é... um mais um não é dois, assim, a gente vai argumentar ((risos)) vai vê se... ((risos))... de que lado...

Eu: Entendi... por isso a aluna ficou incomodada... Bom, é isso, ((nome do professor)), muito obrigada! Era só isso mesmo!

Professor: Eu não sei se eu consegui te responder.

Eu: Era isso mesmo, obrigada!

Símbolos utilizados na transcrição das entrevistas ⁹⁵	
Situação	Convenção
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/
Entonação enfática	MAIÚSCULA
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	::
Silabação	-
Qualquer pausa	...
Comentários descritivos daquele que transcreve	((minúscula))
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo	(...)
Citações literais de textos, durante a gravação, ou de falas	“entre aspas”

⁹⁵ É válido destacar que muitos desses símbolos estão de acordo com o que foi proposto por Dino Preti no livro: PRETI, Dino (Org.). *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

ANEXO III: ENTREVISTA COMPLETA – PROFESSORA ALINE

Eu: ((nome da professora)), dadas as propostas político-pedagógicas que a senhora, enquanto professora desta instituição, deve atender, gostaríamos de saber qual que é o espaço que a prática de produção de textos ocupa em seu fazer docente e qual é sua importância?

Professora: Sim... nós temos::...na::/na escola, na ((cita o nome da escola)), um::... conteúdo programático que ele é definido por ano de ensino. Então existe um todo, que é um projeto, né? Uma... um projeto curricular, vamos assim dizer. E nesse projeto, a produção de textos é um dos tópicos muito importantes, né? Então, a/o projeto é estruturado em cinco tópicos, que são: leitura e/pro/e produção/interpretação de textos; textos orais; produção escrita; estudos linguísticos e gramaticais e estudos literários. Então::... assim, dentro da escola a gente trabalha nessa perspectiva que a produção textual escrita, ela está sempre presente na nossa prática docente... Ela dev/deve geralmente ocupa, assim, em cada trimestre, ela ocupa acredito que um terço das nossas atenções ou mais... porque a prática ela é sempre feita em torno da nossa prática, né, docente, ela é sempre feita em torno da produção escrita... a leitura, a interpretação, a produção e aliada a isso estudos gramaticais e literários.

Eu: E o quê a senhora compreende por texto? O que faz texto?

Professora: Então... o:: o texto pra mim ele é todo enunciado que... estabelece comunicação e tem um determinado sentido... né, então até retomando lá as definições né ((risos)) “todo enunciado que tem sentido, né, estabelece comunicação independente do tamanho, né?” Então, assim, mas pra/prá gente trabalhar isso com o aluno, por exemplo, com o texto escrito, que foi nosso foco nesse momento, eu considero que ele tem que ter:: uma unidade, ele tem que ser fazer unidade, né, um todo que tem que ter um::... um/uma ligação, né, tem que tê coesão, tem que tê coerência e ele tem que se constituir numa unidade, num todo pra que ele faça sentido.

Eu: Para melhor compreendermos como se dá a dinâmica de ensino da produção escrita que a senhora efetua em sala de aula, gostaríamos que relatasse para nós como se dá essa prática e a partir do que o aluno é requisitado a escrever uma produção textual?

Professora: Certo! Geralmente, nós... é:: trabalhamos o gênero textual com o aluno antes de solicitar que ele o escreva. Então, esse trabalho é feito... é:: geralmente no início sem que o aluno... é:: saiba o nome do gênero que vai ser estudado, então ela se dá de diferentes formas. Dessa vez, nós fizemos, né, a leitura de vários gêneros solicitando que os a/de vários textos, né, que pertenciam ao gênero crônica, solicitando que ele explorasse as caracterís::ticas, né, pra ele ver que existia uma certa regularidade mesmo tendo trabalhado seis ou oito textos diferentes, existia uma regularidade de caracterís::ticas, né, de estrutura. Então, muitas vezes nós fazemos dessa forma e depois é que nós partimos pra definir qual é aquele gênero, estudá:: as características dele... então, em geral, é feito dessa forma: há um primeiro estímulo, em que o aluno é levado a ter contato com os textos e depois, né, nós, é:: estudamos características desse gênero, né, estudamos ainda outros exemplos, fazemos interpretação desses textos, associando à interpretação com características e a estrutura do gênero, pra depois solicitarmos que o aluno escreva.

Eu: E como que é contextualizado para o aluno o assunto dessa produção?

Professora: Acontece de diferentes formas... é:: ... algumas vezes, não muitas, assim a gente deixa o aluno produzir com um tema livre, né, mas sempre vai ser subsidiado pelos estudos anteriores que nós fizemos. Na maior parte das vezes, parte vem da experiência que nós tivemos... por exemplo, nesse caso das crônicas, nós estudamos em uma turma seis textos e na outra oito textos, em que eram/abordavam diferentes realidades, diferentes situações::... então

o aluno foi levado a ter contato com diferentes fatos da sociedade que, né, propiciaram a escrita daquelas crônicas. E nes/aí quando ele foi solicitado a escrever, nós também colocamos uma outra crônica relacionada com um tema da realidade deles ((De volta ao primeiro beijo, Moacyr Scliar)), né, pra que pudesse dar subsídios pra ele poder produzir, e geralmente são assuntos ligados à realidade dele, porque isso facilita muito. Então, como por exemplo nessa produção, ele foi solicitado a escrever sobre assuntos da realidade dele, vivências ou um passeio ao shopping, algo que... que o inspirasse. Então, esse é um dos focos, não fugir de assuntos que sejam conhecidos, né, por eles... Ou como no caso de uma outra produção textual que foi a resenha, por exemplo, nós fizemos também, foi da mesma forma: estudamos resenhas inicialmente, depois nós fomos assistir a um filme, né, primeiramente eu pedi que eles escolhessem, fizessem uma resenha sobre um assunto do... do qual objeto cultural que eles quisessem, do conhecimento deles, livro, jogo ou filme, né, livre; e depois no segundo momento, nós assistimos a um filme e pedimos que eles escrevessem sobre aquele filme assistido... né, justamente pra trazer pra realidade, pra compreensão dele.

Eu: E após a escrita do aluno, a partir de/de quais critérios o texto produzido por ele é corrigido?

Professora: Ah sim! É:: ... pra correção, eu procuro associar os critérios gramaticais e linguísticos, né, aos critérios de... pro/de/de/definição de um texto, né, baseando lá (por exemplo) nos fatores de textualidade, então, eu considero a questão da coesão, né, da coerência do texto, da estruturação::, se aquele texto que foi produzido, se ele está se adequando ao gênero textual que está sendo estudado, se ele consegue minimamente, né, reproduzir, né, algu/a estrutura desse texto, ou produzir, não é reproduzir, né, é produzir um texto que esteja, né, dentro da/do esperado pr'aquele gênero... estudado. Então, esse é um dos critérios, primeiramente, né: saber se o todo corresponde ao gênero que está sendo estudado. Mas a gente a/avalia a questão da ligação das partes do texto, eu observo... bastante quando o tex/quando o texto exige a questão da divisão dos parágrafos, né, pra ver se ele tá conseguindo fazer essa sequência lógica, se a organização desses parágrafos tem uma:: articulação... boa, né, observo o todo da coerência textual e os critérios gramaticais também, os aspectos gramaticais de concordân::cia, de pontuação::, de acentuação::... e também de colocação de palavras, porque senão, não é frequente, mas um ou outro aluno ainda às vezes tem uma::... uma má articulação na colocação das palavras, na organização da frase, né... aí eu faço sugestões nesse sentido também.

Eu: E... além dessas correções ortográficas, é:: a senhora sugere aos alunos alterações estruturais, mudanças na construção dos argumentos, arranjos narrativos etc.? E por quê?

Professora: Sim... sugiro sim! É::... por exemplo, em relação, como eu disse, à organização estrutural, se o texto, primeiramente, a estrutura como um todo, se o texto está correspondendo ou não ao gênero solicita::do, né, o que ele poderia fazer, né, e isso inclui tanto estrutural quanto arranjo narrativo e quanto os argumentos, né, pra sabê se ele está atendendo aquele gênero que foi proposto - então essa seria uma visão mais global... Sugiro também a questão, né, dos arranjos narrati::vos, às vezes a organização dos pará::grafos, né, se ele colocou um argumento ou um/um... trecho que não tá tão adequado, eu sugiro que ele refaça. E na construção dos argumentos também, às vezes eu coloco indicações de que determinado::/determinada estrutura, como ele escreveu enfraquece o texto dele... diminui a força argumentativa, né, eu peço pra ele refazê, né, ou pra mudá ou pra colocá em outro lugar, porque ali tá diminuindo a força argumentativa do texto dele, né. A questão estrutural, eu observo bastante a construção dos parágrafos porque eu entendo que a::/a reprodução do parágrafo na escrita ele é uma reprodução da organização mental, né, da articulação que ele consegue fazê, da sequenciação::... então é por isso que... eu sugiro, além das correções

ortográficas em si, a organização do texto, por entendê-lo como um todo... né, pra entendê a importância, não só pontual da correção gramatical, mas do/da organização textual como um todo.

Eu: E há um retorno para o aluno dessa primeira escrita. Como se dá esse retorno? Oralmente, por meio de bilhetes e/ou marcações no próprio texto?

Professora: Geralmente, eu fa/eu uso as três/os três critérios aqui, esses três aspectos, mas primeiramente eu faço marcações no texto... no próprio texto do aluno; é::... escrevo ali mensagens que seriam os bilhetes, né, no texto do aluno ou na própria página ou no verso, né, da página dele; e também, quando necessário, acrescento algumas orientações oralmente, né. Mas é::... seria nessa ordem, né – marcações no texto, os bilhetes em que eu indico pra ele, além de ter feito as marcações - elas geralmente são mais relacionadas à:: concordância, acentuação, a pontuação e às vezes faço alguma indicação de mudança de lugar, né, de um parágrafo, né, pra ele revê algum argumento utilizado. E depois na escrita que eu faço, eu detalho pra que ele possa compreender melhor o quê que foram as minhas marcações. Então agora, por exemplo, esses dias me deparei, né, corrigindo outro gênero, que foi a resenha, que nós trabalhamos, com muitas repetições, então eles usam, por exemplo, a palavra “filme” cinco, seis, sete vezes no mesmo parágrafo. Aí eu marquei no texto, embaixo eu coloquei lá um simbolozinho pra eles evitarem as repetições, né, e aí depois eu ainda expliquei que isso faz com que o texto se enfraque::ça, empobre::ça, né, perca força gramática/é::... argumentativa. ((faz gesto como se fosse continuar a falar, mas faz pausa longa)) É::... é que eu ia falá que o oralmente é::... às vezes alguns alunos ainda solicitam, né, apesar da escrita, ele ainda solicita, ele não entende, ele s/pede que eu vá explicar, e aí eu acrescento, mesmo quando eu entrego os textos pra eles refazerem, às vezes eu peço que eles observem atentamente o que eu escrevi na escrita e/e:: complementam as informações oralmente.

Eu: A partir disso, o aluno é solicitado a reescrever este texto? Para quê essa reescrita? Ou seja, como a senhora vê, enquanto intervenção pedagógica, a importância dessa reescrita?

Professora: É:: eu considero que é muito importante, porque considero, inclusive, que é preferível o aluno escrever menos textos e reescrevê-los, produzir melhor, rever esses textos a partir das minhas indicações do que simplesmente produzir muitos textos sem ter um retorno... né. Então, às vezes, a produção não é quantitativa, mas ela é mais qualitativa... né... nosso foco, porque ao reescrever a gente::... possibilita que o aluno reveja a sua produção, porque eles são os/o/o/os adolescentes, as crianças, os adolescentes, eles, em geral, né, generalizando mesmo, né, a maior parte deles é muito aflita... eles são muito ansiosos, então eles escrevem, você pede pra eles reescreverem, eles falam “eu já reli, tá tudo certo, não tem nenhum problema”. Então, à medida que a gente olha o texto, corrija, indica possibilidades de mudança, né, alterações que vão favorecer a/a... a melhora, o aperfeiçoamento, o aprimoramento do texto dele, ele pode desenvolver esse olhar, né, então a ideia seria essa: a reescrita é usada realmente como uma:: intervenção pedagógica pra que ele possa aprimorar a sua escrita, pra que ele tenha esse olhar, né, um pouco mais desenvolvido, ter a paciência de rever o seu texto, de corrigi, de refazer... às vezes ele já tá um texto bom, mas mesmo os bons textos podem ainda ser aprimorados.

Eu: Nesta nova versão elaborada pelo aluno, para que fatores a senhora se atenta?

Professora: É... eu observo se ele conseguiu aprimorá o seu texto. Se, por exemplo, era um texto razoável, vamos dizê/a gente tem/diria/vamos assim/por alto, né/eu poderia... classificar em:: em três níveis de texto. Tem textos excelentes, que eles precisam mesmo só de uns toquezinhos ali, uma ou outra falha, tem alunos que escrevem mui::to bem, né, que até nos surpreendem. Então na hora que ele reescreve é realmente pra vê se ele atentou-se pra

algumas poucas marcações que foram feitas ali e se ele teve interesse, nessa reescrita, de reelaborá:: alguma frase, se ele mesmo observou, além das minhas marcações, o que eu havia indica::do, né, se ele observou outros/outros itens que ele gostaria de modificá, né. Isso serve para os três níveis, então eu diria que existem textos assim excelentes, tem textos medianos e tem textos mais fracos, que realmente vão precisá de uma intervenção maior, né. Nos... é:: nos textos medianos, eu também muito, né, tanto os medianos quanto os outros, se o aluno... conseguiu atendé as indicações que eu tinha feito, se ele... as compreendeu e se ele fez outras marcações, né, se ele fez alterações no texto dele. Eu acho muito interessante que às vezes eu aponto uma expressão, o aluno não usa aquela, mas ele usa outra, né, então ele compreendeu o que foi passado pra ele. Então o/o/ o que eu... o/os fatores que eu realmente observo – se ele conseguiu fazé as correções gramaticais indicadas; se ele conseguiu quando eu sugiro a divisão dos parágrafos, que alguns alunos ainda têm alguns problemas em dividir parágrafos, se ele conseguiu dividi-los d/da forma adequada, porque nem sempre, ou na maior parte das vezes, eu não indico onde dividir, eu só falo que ele deve fazê-lo e eu observo se ele está conseguindo fazer, né, essa separação; quando eu sugiro que ele escreva um outro trecho, que ele complemente, que ele faça uma reflexão ou uma acréscimo, eu vejo se ele conseguiu compreendé aquilo que eu havia solicitado e se ele conseguiu produzi a contento.

Eu: E na correção que a senhora efetua da produção escrita do aluno e a compreensão do aluno sobre o que lhe foi pedido para escrever são situações que demandam a ação de interpretar. Como a senhora compreende esse conceito?

Professora: Sim! A interpretação pra mim é uma questão de compreensão... é saber se ele:: consegue é::... se colocar... naquele instante, né, como recebedor da/daquela informação que eu passei, se ele consegue compreendé. É como se ele conseguisse se colocar no meu olh/lugar de corretor, se ele conseguisse compreendé aquilo que aquela orientação que foi passada. Então, interpretação pra mim é uma questão de compreensão, de abrir o seu olhar, né. Ele precisa interpretá aquela orientação que foi dada pra ele, né, e ampliá o seu olhar, se colocá aberto pra compreendé, precisa haver uma interação, né, entre... a:: a:: a minha escrita, a minha correção, as indicações que eu faço e a vontade dele, né, de compreendê-las e de melhorá seu texto... né.

Eu: Obrigada!

Professora: Eu que agradeço!

Símbolos utilizados na transcrição das entrevistas ⁹⁶	
Situação	Convenção
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/
Entonação enfática	MAIÚSCULA
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	::
Silabação	-
Qualquer pausa	...
Comentários descritivos daquele que transcreve	((minúscula))
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida	(...)

⁹⁶ É válido destacar que muitos desses símbolos estão de acordo com o que foi proposto por Dino Preti no livro: PRETI, Dino (Org.). *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo	
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”

ANEXO IV: MATERIAL COMPILADO PELOS PROFESSORES

3ª Atividade Avaliativa Diversificada – 2º trimestre / 2012

Disciplina: Língua Portuguesa

Data: 10/12/2012

Professora:

Valor: 3,0 pontos

Turma: 8º Ano _____

Média: 1,8 pontos

Obteve: _____

Aluno(a): _____

➤ Leia o texto abaixo e, em seguida, faça o que se propõe.

De volta ao primeiro beijo

Moacyr Scliar

"O primeiro beijo é uma coisa muito falada. Sem dúvida é uma experiência muito marcante, inesquecível. O primeiro beijo é uma maturação, uma descoberta. Ao mesmo tempo, para alguns, ele pode ser um monstro assustador", diz o cineasta Esmir Filho, diretor de "Saliva". O filme conta como Marina, uma garota de 12 anos, é pressionada a dar o seu primeiro beijo no experiente Gustavo. (*Folhateen*)

TINHA ACABADO de ler a matéria sobre o primeiro beijo, no pequeno apartamento em que morava desde que ficara viúvo, anos antes, quando (coincidência impressionante, concluiria depois) o telefone tocou. Era uma mulher, de voz fraca e rouca, que ele de início não identificou: - Aqui fala a Marília -disse a voz. Deus, a Marília! A sua primeira namorada, a garota que ele beijara (o primeiro beijo de sua vida) décadas antes! De imediato recordou a garota simpática, sorridente, com quem passeava de mãos dadas. Nunca mais a vira, ainda que freqüentemente a recordasse -e agora, ela lhe ligava. Como que adivinhando o pensamento dele, ela explicou: - Estou no hospital, Sérgio. Com uma doença grave... E queria ver você. Pode ser? - Claro -apressou-se ele a dizer- eu vou aí agora mesmo. Anotou rapidamente o endereço, vestiu o casaco, saiu, tomou um táxi. No caminho foi evocando aquele namoro, que infelizmente não durara muito tempo -o pai dela, militar, havia sido transferido para o Norte, com o que perdido o contato -mas que o marcara profundamente. Nunca a esquecera, ainda que depois tivesse beijado várias outras moças, uma das quais se tornara a sua companheira de toda a vida, mãe de seus três filhos, avó de seus cinco netos. E não a esquecera por causa daquele primeiro beijo, tão desajeitado quanto ardente.

Chegando ao hospital foi direto ao quarto. Bateu; uma moça abriu-lhe a porta, e era igual à Marília: sua filha. Ele entrou e ali estava ela, sua primeira namorada. Quase não a reconheceu. Envelhecida, devastada pela doença, ela mal lembrava a garota sorridente que ele conhecera. Consternado, aproximou-se, sentou-se junto ao leito. A filha disse que os deixaria a sós: precisava falar com o médico.

Olharam-se, Sérgio e Marília, ele com lágrimas correndo pelo rosto. - Você sabe por que chamei você aqui? -perguntou ela, com esforço. - Porque nunca esqueci você, Sérgio. E nunca esqueci o nosso primeiro beijo, lembra? Na porta da minha casa, depois do cinema... - Claro que lembro, Marília. Eu também nunca esqueci você... - Pois eu queria, Sérgio... Eu queria muito... Que você me beijasse de novo. Você sabe, os médicos não me deram muito tempo... E eu queria levar comigo esta recordação...

Ele levantou-se, aproximou-se dela, beijou os lábios fanados. E aí, como por milagre, o tempo voltou atrás e de repente eles eram os juvenzinhos de décadas antes, beijando-se à porta da casa dela. Mas a emoção era demais para ele: pediu desculpas, tinha de ir. A filha, parada à porta do quarto, agradeceu-lhe: você fez um grande bem à minha mãe. E acrescentou, esperançosa: - Acho que ela agora vai melhorar. Não melhorou. Na semana seguinte, Sérgio viu no jornal o convite para o enterro. Mas, ao contrário do que poderia esperar, apenas sorriu. Tinha descoberto que o primeiro beijo dura para sempre. Ou pelo menos assim queria acreditar.

(SCLIAR, Moacyr. De volta ao primeiro beijo. *Folha de S. Paulo*, 21 maio 2007. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2105200704.htm>>. Acesso em: 18 nov. 2011)

➤ **Produza uma crônica, escolhendo uma das sugestões abaixo ou unindo as duas:**

✓ **Situação A:**

- você precisa produzir um texto para a escola e está sem inspiração;
- para adiar o compromisso, você entra em um shopping para tomar um sorvete;
- nos corredores do shopping ou na sorveteria, você presencia uma cena que se transforma em um bom assunto para seu texto.

✓ **Situação B:**

Escolha algum acontecimento atual que lhe chame a atenção. Você pode basear-se em fatos divulgados, por exemplo, em jornais, revistas e noticiários, ou pensar e entrar em contato com a infinidade de coisas que acontecem ao seu redor, como vimos na crônica acima. Tudo pode ser assunto para uma crônica.

❖ **Antes de começar a escrever, planeje sua produção:**

• **Atente-se aos elementos necessários para a produção de uma boa crônica:**

- ✓ título sugestivo;
- ✓ cenário curioso;
- ✓ escolha do foco narrativo e dos personagens;
- ✓ definição do enredo;
- ✓ escolha de um acontecimento, um episódio banal do dia a dia e, a partir dele, a narração do fato;
- ✓ escolha do tom/caráter do texto: poético, humorístico, irônico, reflexivo...;
- ✓ utilização de uma linguagem simples, direta, mais informal, estabelecendo proximidade com o leitor;
- ✓ decisão sobre o desfecho da narrativa.

• **Observe também estes fatores:**

- ✓ Pense no leitor e em seus objetivos como escritor. Você quer divertir o leitor, sensibilizá-lo ou fazê-lo refletir sobre a situação que será abordada?
- ✓ Sua crônica poderá revelar sua visão pessoal ou a visão de uma das pessoas envolvidas na história.
- ✓ Aborde a situação procurando ir além dos fatos acontecidos. Narre com sensibilidade ou, se quiser, com humor. Se possível, guarde uma surpresa para o fim, de modo a fazer o leitor refletir ou achar graça.
- ✓ Faça um rascunho e só passe a limpo depois de realizar uma revisão cuidadosa.

❖ **Após terminar, avalie sua escrita:**

• **Observe:**

- ✓ se sua crônica apresenta uma visão pessoal do assunto escolhido;
- ✓ se o texto contém os elementos narrativos básicos;
- ✓ se o texto ficou curto e leve;
- ✓ se a crônica diverte e/ou promove uma reflexão crítica sobre o assunto;
- ✓ se a linguagem empregada está adequada ao gênero e ao contexto.

Faça uma excelente atividade!!

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora:

Data: 06/12/2012

Turma: 8º

Texto 1

Crônica

A crônica é um texto predominantemente narrativo, que se baseia em fatos que acontecem em nosso cotidiano. Por este motivo, é uma leitura agradável, pois o leitor interage com os acontecimentos e por muitas vezes se identifica com as ações das personagens.

As crônicas estão presentes em jornais, revistas e livros. Trata-se de uma leitura envolvente e que tende a aproximar o leitor do autor. Como se estivessem em uma conversa informal, o cronista tende a dialogar sobre fatos até mesmo íntimos com o leitor.

O texto é curto e de linguagem simples, o que o torna ainda mais próximo de todo tipo de leitor e de praticamente todas as faixas etárias. A sátira, a ironia, o uso da linguagem coloquial demonstrada na fala das personagens, a exposição dos sentimentos e a reflexão sobre o que se passa estão presentes nas crônicas.

Algumas características do gênero crônica são:

- narração, em geral, curta;
- descreve e problematiza fatos da vida cotidiana, assuntos comuns;
- apresenta apenas um núcleo temático (um único problema), poucos personagens e tempo reduzido;
- apresenta pessoas comuns como personagens, sem nome ou com nomes genéricos, representando tipos sociais; as personagens não têm aprofundamento psicológico, são apresentadas em traços rápidos;
- segue um tempo cronológico determinado (em geral, curto);
- pode ser caracterizado como humorístico, crítico, satírico, irônico, reflexivo e/ou de protesto;
- linguagem simples, com possibilidade de uso da oralidade na escrita e de coloquialismo na fala das personagens;
- pode apresentar tanto um narrador-observador (3ª pessoa) quanto um narrador-personagem (1ª pessoa).

Sabrina Vilarinho

Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/redacao/cronica.htm>>. Acesso em: 30 nov. 2012. (Texto adaptado).

Texto 2

Crônica Literária

A palavra **crônica** é derivada do latim *Chronica* e do grego *Khrónos* (tempo), e o significado principal que acompanha esse gênero textual é exatamente o conceito de tempo. A crônica é o relato de um ou mais acontecimentos em um determinado tempo. A quantidade de personagens é reduzida, podendo inclusive não haver personagens. É a **narração de um fato do cotidiano** das pessoas, algo que naturalmente acontece com muitas pessoas. Esse fato é **incrementado com um tom de ironia e/ou bom humor**, fazendo com que as pessoas vejam por outra ótica aquilo que parece óbvio demais para ser observado.

Um dos segredos de uma boa crônica é a **ótica com que se observam os detalhes**, é através disso que vários cronistas podem fazer um texto falando do mesmo fato ou assunto, mas de forma individual e original, pois cada um observa de um ângulo diferente e destaca aspectos diferentes.

A característica mais relevante de uma crônica é o objetivo com que ela é escrita. Seu eixo temático é sempre **em torno de uma realidade social, política ou cultural**. Essa mesma realidade é avaliada pelo autor da crônica e uma opinião é gerada, quase sempre com um tom de protesto ou de argumentação. Esse tipo de crônica pode ser simplesmente argumentativa, e dispensar o uso da narração. É possível que percam-se assim, elementos típicos do gênero como personagens, tempo, espaço.

Sendo assim podemos identificar duas maneiras de se produzir uma crônica: a primeira é a narrativa, que, como já foi dito, conta um fato do cotidiano, utilizando-se de personagens, enredo, espaço, tempo, etc. A outra maneira é a crônica dos textos jornalísticos, uma forma mais moderna do gênero, que, ao contrário da outra, não narra e sim disserta, defende ou mostra um ponto de vista diferente do que a maioria enxerga.

As semelhanças entre as duas são justamente o caráter social crítico, abordando sempre uma maneira de enxergar a realidade, e o tom humorístico, irônico ou até mesmo sarcástico. Podem se utilizar, para esse objetivo, de “personagens tipo” da sociedade que criticam.

Não se pode confundir a crônica com outros gêneros como o conto ou a fábula, estes têm características individuais que os diferenciam daquela.

A crônica conta um fato comum do dia a dia, relatam o cotidiano da vida real das pessoas, enquanto o conto e a fábula contam fatos inusitados ou até fantásticos, ou seja, distantes da realidade.

Ana Paula de Araújo

Disponível em: <<http://www.infoescola.com/redacao/cronica-literaria/>>. Acesso em: 30 nov. 2012.

Texto 3

O gênero crônica e a prática escolar

A crônica é um gênero que apresenta dupla filiação, já que o tempo e o espaço curtos permitem o tratamento literário a temas jornalísticos. Tem do jornal a concisão e a pressa; e da literatura, a magia e a poeticidade que recriam o cotidiano. Por essas características e por sua brevidade, a crônica torna-se um gênero peculiar.

A CRÔNICA COMO MANIFESTAÇÃO DA ORALIDADE NA ESCRITA

O grande prestígio da crônica é, segundo Antonio Candido, um sintoma do processo de busca da manifestação da oralidade na escrita, ou seja, do rompimento de elementos artificiais e da aproximação com o traço “mais natural do modo de ser de nosso tempo”.

Muitas crônicas apresentam uma característica bastante comum: deixam de ser um comentário expositivo ou argumentativo e tornam-se conversa aparentemente fiada, parecendo por de lado a seriedade dos problemas. Entretanto, entram de modo profundo no significado dos atos e sentimentos humanos e estabelecem uma crítica social.

O cronista busca criar um estilo simples, divertido e breve, mas não deixa de discutir os problemas sociais ou as fraquezas do homem. Na verdade, pode-se aprender muita coisa quando se diverte, e os traços constitutivos da crônica são, segundo Candido, um meio privilegiado de apresentar ao leitor de modo persuasivo muitos temas que divertem, atraem, inspiram e fazem o indivíduo amadurecer a sua visão de mundo.

Maria Lúcia da Cunha Victorio de Oliveira Andrade

Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/maluv017.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2012.

Texto 4

Crônica: Gênero entre jornalismo e literatura

As crônicas, publicadas em jornal ou revista, destinam-se à leitura diária ou semanal e tratam de acontecimentos cotidianos.

A crônica se diferencia no jornal por não buscar exatidão da informação. Diferente da notícia, que procura relatar os fatos que acontecem, a crônica os analisa, dá-lhes um colorido emocional, mostrando aos olhos do leitor uma situação comum, vista por outro ângulo, singular.

O leitor pressuposto da crônica é urbano e, em princípio, um leitor de jornal ou de revista. A preocupação com esse leitor é que faz com que, dentre os assuntos tratados, o cronista dê maior atenção

aos problemas do modo de vida urbano, do mundo contemporâneo, dos pequenos acontecimentos do dia a dia comuns nas grandes cidades.

É assim que podemos dizer que a crônica é uma mistura de jornalismo e literatura. De um recebe a observação atenta da realidade cotidiana e do outro, a construção da linguagem, o jogo verbal. Algumas crônicas são editadas em livro, para garantir sua durabilidade no tempo.

Há na crônica uma série de eventos aparentemente banais, que ganham outra "dimensão" graças ao olhar subjetivo do autor. O leitor acompanha o acontecimento, como uma testemunha guiada pelo olhar do cronista que tem a pretensão de registrar de maneira pessoal o acontecimento. O autor dá a um fato corriqueiro uma perspectiva, que o transforma em fato singular e único.

No caso da crônica "Recado ao Senhor 903", há uma crítica à desumanização na cidade grande, na qual somos, muitas vezes, apenas números e não pessoas. O surpreendente é a inversão proposta pelo narrador ao final da crônica: no lugar da intolerância, tão comum nas cidades grandes, ele propõe um possível acolhimento amigo.

Outro aspecto é que as personagens das crônicas não têm descrição psicológica profunda, pois, são caracterizadas por uma ou duas características centrais, suficientes para compor traços genéricos, com os quais uma pessoa comum pode se identificar. Em geral, as personagens não têm nomes: é a moça, o menino, a velha, o senador, a mulher, a dona de casa. Ou têm nomes comuns: dona Nena, seu Chiquinho, etc...

Alfredina Nery

Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/cronica-genero-entre-jornalismo-e-literatura.htm>>. Acesso em: 30 nov. 2012.

Texto 5

Crônica: Limites entre jornalismo e literatura

A **crônica** é, primordialmente, um texto escrito para ser publicado no jornal. Este, como se sabe, é um veículo de informação diário e, portanto, veicula textos efêmeros [passageiros]. Um texto publicado no jornal de ontem dificilmente receberá atenção por parte dos leitores hoje.

Há semelhanças entre a crônica e o texto exclusivamente informativo. Assim como o repórter, o cronista se alimenta dos acontecimentos diários, que constituem a base da crônica. Entretanto, há elementos que distinguem um texto do outro. Após cercar-se desses acontecimentos diários, o cronista lhes dá um toque próprio, incluindo em seu texto elementos como ficção, fantasia e criticismo, elementos que o texto essencialmente informativo não precisa conter.

Com base nisso, pode-se dizer que a crônica situa-se entre o jornalismo e a literatura, e o cronista pode ser considerado o *poeta* dos acontecimentos do dia a dia. Ao desenvolver seu estilo e ao selecionar as palavras que utiliza em seu texto, o cronista está transmitindo ao leitor a sua visão de mundo. Ele está, na verdade, expondo a sua forma pessoal de compreender os acontecimentos que o cercam.

Hoje, entretanto, a pressa de viver desenvolve no cronista uma sensibilidade especial, predispondo-o "a captar com maior intensidade os sinais da vida que diariamente deixamos escapar", como afirma Jorge de Sá.

Uma característica marcante na crônica é que ela apresenta uma estrutura livre. Por isso mesmo tende ao hibridismo de gênero. Segundo Bender e Laurito (em *A crônica: história, teoria e prática*, Editora Scipione), Cecília Meireles tem a tendência à poesia a ao misticismo; Drummond, às reflexões; Luis Fernando Veríssimo, Stanislaw Ponte Preta e Millôr Fernandes ao humor; Paulo Mendes Campos à prosa poética; Rachel de Queiroz, ao social e Clarice Lispector ao existencial, enquanto que Rubem Braga faz transcender o fato miúdo.

Jorge Viana de Moraes

Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/cronica-limites-entre-jornalismo-e-literatura.htm>>. Acesso em: 30 nov. 2012.

Disciplina: Língua Portuguesa
Data: 22/11/2012

Professora:
Turma: 8º Ano

➤ **Leia os textos abaixo e, em seguida, responda às questões propostas.**

Texto 1:

As caridades odiosas

Clarice Lispector

Foi uma tarde de sensibilidade ou de suscetibilidade? Eu passava pela rua depressa, emaranhada nos meus pensamentos, como às vezes acontece. Foi quando meu vestido me reteve: alguma coisa se enganchara na minha saia. Voltei-me e vi que se tratava de uma mão pequena e escura. Pertencia a um menino a que a sujeira e o sangue interno davam um tom quente de pele. O menino estava de pé no degrau da grande confeitaria. Seus olhos, mais do que suas palavras meio engolidas, informavam-me de sua paciente aflição. Paciente demais. Percebi vagamente um pedido, antes de compreender o seu sentido concreto. Um pouco aturdida eu o olhava, ainda em dúvida se fora a mão da criança o que me ceifara os pensamentos.

— Um doce, moça, compre um doce para mim.

Acordei finalmente. O que estivera eu pensando antes de encontrar o menino? O fato é que o pedido deste pareceu cumular uma lacuna, dar uma resposta que podia servir para qualquer pergunta, assim como uma grande chuva pode matar a sede de quem queria uns goles de água.

Sem olhar para os lados, por pudor talvez, sem querer espiar as mesas da confeitaria onde possivelmente algum conhecido tomava sorvete, entrei, fui ao balcão e disse com uma dureza que só Deus sabe explicar: um doce para o menino.

De que tinha eu medo? Eu não olhava a criança, queria que a cena, humilhante para mim, terminasse logo. Perguntei-lhe: que doce você...

Antes de terminar, o menino disse apontando depressa com o dedo: aquelezinho ali, com chocolate por cima. Por um instante perplexa, eu me recompos logo e ordenei, com aspereza, à caixeira que o servisse.

— Que outro doce você quer? perguntei ao menino escuro.

Este, que mexendo as mãos e a boca ainda esperava com ansiedade pelo primeiro, interrompeu-se, olhou-me um instante e disse com delicadeza insuportável, mostrando os dentes: não precisa de outro não. Ele poupava a minha bondade.

— Precisa sim, cortei eu ofegante, empurrando-o para a frente. O menino hesitou e disse: aquele amarelo de ovo. Recebeu um doce em cada mão, levantando as duas acima da cabeça, com medo talvez de apertá-los. Mesmo os doces estavam tão acima do menino escuro. E foi sem olhar para mim que ele, mais do que foi embora, fugiu. A caixeirinha olhava tudo:

— Afinal uma alma caridosa apareceu. Esse menino estava nesta porta há mais de uma hora, puxando todas as pessoas que passavam, mas ninguém quis dar.

Fui embora, com o rosto corado de vergonha. De vergonha mesmo? Era inútil querer voltar aos pensamentos anteriores. Eu estava cheia de um sentimento de amor, gratidão, revolta e vergonha. Mas, como se costuma dizer, o Sol parecia brilhar com mais força. Eu tivera a oportunidade de... E para isso fora necessário um menino magro e escuro... E para isso fora necessário que outros não lhe tivessem dado um doce.

E as pessoas que tomavam sorvete? Agora, o que eu queria saber com autocrueidade era o seguinte: temera que os outros me vissem ou que os outros não me vissem? O fato é que, quando atravessei a rua, o que teria sido piedade já se estrangulava sob outros sentimentos. E, agora, sozinha, meus pensamentos voltavam lentamente a ser os anteriores, só que inúteis.

(LISPECTOR, Clarice. *As caridades odiosas*. In: *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. p. 380 - 3.)

Texto 2:**O Assalto****Carlos Drummond de Andrade**

Na feira, a gorda senhora protestou a altos brados contra o preço do chuchu:

— Isto é um assalto!

Houve um rebuliço. Os que estavam perto fugiram. Alguém, correndo, foi chamar o guarda. Um minuto depois, a rua inteira, atravancada, mas provida de um admirável serviço de comunicação espontânea, sabia que se estava perpetrando um assalto ao banco. Mas que banco? Havia banco naquela rua? Evidente que sim, pois do contrário como poderia ser assaltado?

— Um assalto! Um assalto! — a senhora continuava a exclamar, e quem não tinha escutado, escutou, multiplicando a notícia. Aquela voz subindo do mar de barracas e legumes era como a própria sirena policial, documentando, por seu uivo, a ocorrência grave, que fatalmente se estaria consumando ali, na claridade do dia, sem que ninguém pudesse evitá-la.

Moleques de carrinho corriam em todas as direções, atropelando-se uns aos outros. Queriam salvar as mercadorias que transportavam. Não era o instinto de propriedade que os impelia. Sentiam-se responsáveis pelo transporte. E no atropelo da fuga, pacotes rasgavam-se, melancias rolavam, tomates esborrachavam-se no asfalto. Se a fruta cai no chão, já não é de ninguém; é de qualquer um, inclusive do transportador. Em ocasiões de assalto, quem é que vai reclamar uma penca de bananas meio amassadas?

— Olha o assalto! Tem um assalto ali adiante!

O ônibus na rua transversal parou para assuntar. Passageiros ergueram-se, puseram o nariz para fora. Não se via nada. O motorista desceu, desceu o trocador, um passageiro advertiu:

— No que você vai a fim do assalto, eles assaltam sua caixa.

Ele nem escutou. Então os passageiros também acharam de bom alvitre abandonar o veículo, na ânsia de saber, que vem movendo o homem, desde a idade da pedra até a idade do módulo lunar.

Outros ônibus pararam, a rua entupiu.

— Melhor. Todas as ruas estão bloqueadas. Assim eles não podem dar no pé.

— É uma mulher que chefia o bando!

— Já sei. A tal dondoca loira.

— A loura assalta em São Paulo. Aqui é morena.

— Uma gorda. Está de metralhadora. Eu vi.

— Minha Nossa Senhora, o mundo está virado!

— Vai ver que está caçando é marido.

— Não brinca numa hora dessas. Olha aí sangue escorrendo!

— Sangue nada, é tomate.

Na confusão, circularam notícias diversas. O assalto fora a uma joalheria, as vitrinas tinham sido esmigalhadas a bala. E havia joias pelo chão, braceletes, relógios. O que os bandidos não levaram, na pressa, era agora objeto de saque popular. Morreram no mínimo duas pessoas, e três estavam gravemente feridas.

Barracas derrubadas assinalavam o ímpeto da convulsão coletiva. Era preciso abrir caminho a todo custo. No rumo do assalto, para ver, e no rumo contrário, para escapar. Os grupos divergentes chocavam-se, e às vezes trocavam de direção; quem fugia dava marcha à ré, quem queria espiar era arrastado pela massa oposta. Os edifícios de apartamentos tinham fechado suas portas, logo que o primeiro foi invadido por pessoas que pretendiam, ao mesmo tempo, salvar o pelo e contemplar lá de cima. Janelas e balcões apinhados de moradores, que gritavam:

— Pega! Pega! Correu pra lá!

— Olha ela ali!

— Eles entraram na Kombi ali adiante!

— É um mascarado! Não, são dois mascarados!

Ouviu-se nitidamente o pipocar de uma metralhadora, a pequena distância. Foi um deitar-no-chão geral, e como não havia espaço uns caíam por cima de outros. Cessou o ruído, Voltou. Que assalto era esse, dilatado no tempo, repetido, confuso?

— Olha o diabo daquele escurinho tocando matraca! E a gente com dor-de-barriga, pensando que era metralhadora!

Caíram em cima do garoto, que soverteu na multidão. A senhora gorda apareceu, muito vermelha, protestando sempre:

— É um assalto! Chuchu por aquele preço é um verdadeiro assalto!

(Disponível em: <<http://www.aletria.com.br/historias.asp?id=130>>. Acesso em: 10 nov. 2012.)

Vocabulário (texto 2):

- perpetrando: praticando
- impelia: empurrava, instigava
- assuntar: observar
- “bom alvitre”: boa sugestão
- ímpeto: manifestação súbita e violenta
- convulsão: grande agitação
- “salvar o pelo”: salvar-se
- apinhados: superlotados
- matraca: instrumento de percussão que produz estalos secos
- soverteu: sumiu, desapareceu

➤ Sobre cada um dos textos acima, responda às questões propostas:

- 1) Quanto ao tamanho do texto, ele é curto ou longo?
- 2) Em relação ao enredo, é uma história longa, com muitos fatos relacionados? Em quanto tempo você acredita que aconteceram os fatos do texto?
- 3) Quantas pessoas ou personagens existem em cada texto? São muitos ou poucos? Relacione-as.
- 4) As informações transmitidas no texto são exatas, precisas, com dados completos (nome, data, local, pessoas envolvidas), como existe em uma notícia, ou são dados mais genéricos (gerais)? Por que foi feito dessa forma?
- 5) O tema e os fatos narrados são raros, incomuns ou corriqueiros? Eles podem realmente acontecer no cotidiano de qualquer pessoa?
- 6) Caracterize a linguagem utilizada no texto: é padrão, não padrão, coloquial, grupal (gíria, técnica)? O nível de formalidade é alto, baixo ou mediano?
- 7) Esse texto foi escrito em 1ª ou 3ª pessoa? Exemplifique.
- 8) Você acredita que o autor imprimiu uma visão pessoal sobre o fato narrado ou foi totalmente objetivo? Explique.
- 9) Você caracteriza esse texto como predominantemente narrativo, descritivo, dissertativo (argumentativo) ou expositivo? Explique.
- 10) Você caracterizaria esse texto como humorístico, crítico, satírico, irônico, reflexivo, de protesto ou outra característica?
- 11) Com que intenção você acredita que o texto foi produzido: divertir o leitor, sensibilizá-lo, fazê-lo refletir sobre a situação abordada ou outra?
- 12) Em qual gênero discursivo esses textos podem ser incluídos?

➤ Siga atentamente os passos a seguir para desenvolver a atividade:

- organize-se em dupla com outro colega;
- cole essa apostila no caderno e responda às questões também no caderno (as respostas podem ser iguais, mas todos devem escrevê-las no seu material);
- após responderem às perguntas, reúnam-se com as demais duplas que analisaram os mesmos textos que vocês (serão 2 ou 3 duplas) e formem um grupo maior (4 ou 6 alunos);
- confirmem as respostas dadas por todos vocês às questões propostas: analisem as semelhanças e diferenças; quando houver diferença, discutam entre vocês e tentem chegar a um consenso sobre a resposta mais adequada. Caso não seja possível, chamem o professor para auxiliá-los;
- após terminarem essa etapa, preparem-se, com todos os integrantes do grupo, para apresentarem aos demais colegas as crônicas lidas e analisadas por vocês e as respostas dadas às questões;
- ao final, reunidos no grande grupo da sala, esclareçam as dúvidas que ainda permanecerem a respeito do gênero discursivo estudado.

Concentrem-se e façam uma excelente atividade!

Disciplina: Língua Portuguesa
Data: 22/11/2012

Professora:
Turma: 8º Ano

➤ Leia os textos abaixo e, em seguida, responda às questões propostas.

A última crônica

Fernando Sabino

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: "assim eu queria o meu último poema". Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar para fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo, vistoso, sob o vidro. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado, atencioso, o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho - um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular. A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa a um discreto ritual. A mãe remexe atentamente na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbúcio, a que os pais se juntam, discretos: "Parabéns pra você, parabéns pra você..." Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura - ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido - vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Assim eu queria minha última crônica: "que fosse pura como esse sorriso".

(SABINO, Fernando. *A Companhia de viagem*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1965, p. 174.
Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrrj.br/~jobis/s-ult.html>>. Acesso em: 21 nov. 2011.)

GLOSSÁRIO

Contenção: ato de conter-se, manter-se dentro de certos limites, controlar.

Episódico: de episódio - fato, acontecimento.

Esquivos: 1. que fogem ao contato social; 2. tímidos, introvertidos.

Irrisório: de pouca importância; irrelevante.

Pitoresco: divertido, original.

Sôfregas: apressadas, impacientes.

O lixo

Luís Fernando Veríssimo

Encontram-se na área de serviço. Cada um com seu pacote de lixo. É a primeira vez que se falam.

- Bom dia...
- Bom dia.
- A senhora é do 610.
- E o senhor do 612
- É.
- Eu ainda não lhe conhecia pessoalmente...
- Pois é...
- Desculpe a minha indiscrição, mas tenho visto o seu lixo...
- O meu quê?
- O seu lixo.
- Ah...
- Reparei que nunca é muito. Sua família deve ser pequena...
- Na verdade sou só eu.
- Mmmm. Notei também que o senhor usa muito comida em lata.
- É que eu tenho que fazer minha própria comida. E como não sei cozinhar...
- Entendo.
- A senhora também...
- Me chame de você.
- Você também perdoe a minha indiscrição, mas tenho visto alguns restos de comida em seu lixo. Champignons, coisas assim...
- É que eu gosto muito de cozinhar. Fazer pratos diferentes. Mas, como moro sozinha, às vezes sobra...
- A senhora... Você não tem família?
- Tenho, mas não aqui.
- No Espírito Santo.
- Como é que você sabe?
- Vejo uns envelopes no seu lixo. Do Espírito Santo.
- É. Mamãe escreve todas as semanas.
- Ela é professora?
- Isso é incrível! Como foi que você adivinhou?
- Pela letra no envelope. Achei que era letra de professora.
- O senhor não recebe muitas cartas. A julgar pelo seu lixo.
- Pois é...
- No outro dia tinha um envelope de telegrama amassado.
- É.
- Más notícias?
- Meu pai. Morreu.
- Sinto muito.
- Ele já estava bem velhinho. Lá no Sul. Há tempos não nos víamos.
- Foi por isso que você recomeçou a fumar?
- Como é que você sabe?
- De um dia para o outro começaram a aparecer carteiras de cigarro amassadas no seu lixo.
- É verdade. Mas consegui parar outra vez.
- Eu, graças a Deus, nunca fumei.

- Eu sei. Mas tenho visto uns vidrinhos de comprimido no seu lixo...
- Tranquilizantes. Foi uma fase. Já passou.
- Você brigou com o namorado, certo?
- Isso você também descobriu no lixo?
- Primeiro o buquê de flores, com o cartãozinho, jogado fora. Depois, muito lenço de papel.
- É, chorei bastante, mas já passou.
- Mas hoje ainda tem uns lencinhos...
- É que eu estou com um pouco de coriza.
- Ah.
- Vejo muita revista de palavras cruzadas no seu lixo.
- É. Sim. Bem. Eu fico muito em casa. Não saio muito. Sabe como é.
- Namorada?
- Não.
- Mas há uns dias tinha uma fotografia de mulher no seu lixo. Até bonitinha.
- Eu estava limpando umas gavetas. Coisa antiga.
- Você não rasgou a fotografia. Isso significa que, no fundo, você quer que ela volte.
- Você já está analisando o meu lixo!
- Não posso negar que o seu lixo me interessou.
- Engraçado. Quando examinei o seu lixo, decidi que gostaria de conhecê-la. Acho que foi a poesia.
- Não! Você viu meus poemas?
- Vi e gostei muito.
- Mas são muito ruins!
- Se você achasse eles ruins mesmo, teria rasgado. Eles só estavam dobrados.
- Se eu soubesse que você ia ler...
- Só não fiquei com eles porque, afinal, estaria roubando. Se bem que, não sei: o lixo da pessoa ainda é propriedade dela?
- Acho que não. Lixo é domínio público.
- Você tem razão. Através do lixo, o particular se torna público. O que sobra da nossa vida privada se integra com a sobra dos outros. O lixo é comunitário. É a nossa parte mais social. Será isso?
- Bom, aí você já está indo fundo demais no lixo. Acho que...
- Ontem, no seu lixo...
- O quê?
- Me enganei, ou eram cascas de camarão?
- Acertou. Comprei uns camarões graúdos e descasquei.
- Eu adoro camarão.
- Descasquei, mas ainda não comi. Quem sabe a gente pode...
- Jantar juntos?
- É.
- Não quero dar trabalho.
- Trabalho nenhum.
- Vai sujar a sua cozinha?
- Nada. Num instante se limpa tudo e põe os restos fora.
- No seu lixo ou no meu?

(Disponível em: <<http://7leitores.blogspot.com/2008/07/o-lixo-luis-fernando-verssimo.html>>. Acesso em: 21 nov. 2011.)

➤ **Sobre cada um dos textos acima, responda às questões propostas:**

- 1) Quanto ao tamanho do texto, ele é curto ou longo?
- 2) Em relação ao enredo, é uma história longa, com muitos fatos relacionados? Em quanto tempo você acredita que aconteceram os fatos do texto?
- 3) Quantas pessoas ou personagens existem em cada texto? São muitos ou poucos? Relacione-as.
- 4) As informações transmitidas no texto são exatas, precisas, com dados completos (nome, data, local, pessoas envolvidas), como existe em uma notícia, ou são dados mais genéricos (gerais)? Por que foi feito dessa forma?
- 5) O tema e os fatos narrados são raros, incomuns ou corriqueiros? Eles podem realmente acontecer no cotidiano de qualquer pessoa?
- 6) Caracterize a linguagem utilizada no texto: é padrão, não padrão, coloquial, grupal (gíria, técnica)? O nível de formalidade é alto, baixo ou mediano?
- 7) Esse texto foi escrito em 1ª ou 3ª pessoa? Exemplifique.
- 8) Você acredita que o autor imprimiu uma visão pessoal sobre o fato narrado ou foi totalmente objetivo? Explique.
- 9) Você caracteriza esse texto como predominantemente narrativo, descritivo, dissertativo (argumentativo) ou expositivo? Explique.
- 10) Você caracterizaria esse texto como humorístico, crítico, satírico, irônico, reflexivo, de protesto ou outra característica?
- 11) Com que intenção você acredita que o texto foi produzido: divertir o leitor, sensibilizá-lo, fazê-lo refletir sobre a situação abordada ou outra?
- 12) Em qual gênero discursivo esses textos podem ser incluídos?

➤ **Siga atentamente os passos a seguir para desenvolver a atividade:**

- organize-se em dupla com outro colega;
- cole essa apostila no caderno e responda às questões também no caderno (as respostas podem ser iguais, mas todos devem escrevê-las no seu material);
- após responderem às perguntas, reúnam-se com as demais duplas que analisaram os mesmos textos que vocês (serão 2 ou 3 duplas) e formem um grupo maior (4 ou 6 alunos);
- confirmem as respostas dadas por todos vocês às questões propostas: analisem as semelhanças e diferenças; quando houver diferença, discutam entre vocês e tentem chegar a um consenso sobre a resposta mais adequada. Caso não seja possível, chamem o professor para auxiliá-los;
- após terminarem essa etapa, preparem-se, com todos os integrantes do grupo, para apresentarem aos demais colegas as crônicas lidas e analisadas por vocês e as respostas dadas às questões;
- ao final, reunidos no grande grupo da sala, esclareçam as dúvidas que ainda permanecerem a respeito do gênero discursivo estudado.

Concentrem-se e façam uma excelente atividade!

Disciplina: Língua Portuguesa
Data: 22/11/2012

Professora:
Turma: 8º Ano

➤ Leia os textos abaixo e, em seguida, responda às questões propostas.

Texto 1:

Olhe-se no Espelho! Lya Luft

No mês passado participei de um evento sobre o Dia da Mulher. Era um bate-papo com uma platéia composta de umas 250 mulheres de todas as raças, credos e idades. E por falar em idade, lá pelas tantas, fui questionada sobre a minha e, como não me envergonho dela, respondi.

Foi um momento inesquecível!!!... A platéia inteira fez um 'ooooohh' de descrédito.

Aí fiquei pensando: "pôxa, estou neste auditório há quase uma hora exibindo minha inteligência, e a única coisa que provocou uma reação calorosa da mulherada foi o fato de eu não aparentar a idade que tenho? Onde é que nós estamos?"

Onde não sei, mas estamos correndo atrás de algo caquético chamado "juventude eterna". Estão todos em busca da reversão do tempo. Acho ótimo, porque decrepitude também não é meu sonho de consumo, mas cirurgias estéticas não dão conta desse assunto sozinhas.

Há um outro truque que faz com que continuemos a ser chamadas de senhoritas mesmo em idade avançada. A fonte da juventude chama-se "mudança". De fato, quem é escravo da repetição está condenado a virar cadáver antes da hora. A única maneira de ser idoso sem envelhecer é não se opor a novos comportamentos, é ter disposição para guinadas.

Eu pretendo morrer jovem aos 120 anos.

"Mudança", o que vem a ser tal coisa?

Minha mãe recentemente mudou do apartamento enorme em que morou a vida toda para um bem menorzinho. Teve que vender e doar mais da metade dos móveis e tranqueiras, que havia guardado e, mesmo tendo feito isso com certa dor, ao conquistar uma vida mais compacta e simplificada, **Rejuvenesceu!**

Uma amiga casada há 38 anos cansou das galinhagens do marido e o mandou passear, sem temer ficar sozinha aos 65 anos. **Rejuvenesceu!**

Uma outra cansou da pauleira urbana e trocou um baita emprego por um não tão bom, só que em Florianópolis, onde ela vai à praia sempre que tem sol. ... **Rejuvenesceu!!!**

Toda mudança cobra um alto preço emocional. Antes de se tomar uma decisão difícil, e durante a tomada, chora-se muito, os questionamentos são inúmeros, a vida se desestabiliza. Mas então chega o depois da coisa feita, e aí a recompensa fica escancarada na face. Mudanças fazem milagres por nossos olhos, e é no olhar que se percebe a tal juventude eterna.

Um olhar opaco pode ser puxado e repuxado por um cirurgião a ponto de as rugas sumirem, só que continuará opaco porque não existe plástica que resgate seu brilho. Quem dá brilho ao olhar é a vida que a gente optou por levar.

Olhe-se no espelho...



(Texto de Lya Luft, postado por Sonia Valerio da Costa, em 20/05/2010. Disponível em: <<http://www.artigosecronicas.com.br/olhe-se-no-espelho-lya-luft>>. Acesso em: 17 set. 2011.)

Texto 2:

Recado ao senhor 903

Rubem Braga

Vizinho,

Quem fala aqui é o homem do 1003. Recebi outro dia, consternado, a visita do zelador, que me mostrou a carta em que o senhor reclamava contra o barulho em meu apartamento. Recebi depois a sua própria visita pessoal – devia ser meia-noite – e a sua veemente reclamação verbal. Devo dizer que estou desolado com tudo isso, e lhe dou inteira razão. O regulamento do prédio é explícito e, se não o fosse, o senhor ainda teria ao seu lado a Lei e a Polícia. Quem trabalha o dia inteiro tem direito ao repouso noturno e é impossível repousar no 903 quando há vozes, passos e músicas no 1003. Ou melhor: é impossível ao 903 dormir quando o 1003 se agita; pois como não sei o seu nome nem o senhor sabe o meu, ficamos reduzidos a ser dois números, dois números empilhados entre dezenas de outros. Eu, 1003, me limito a Leste pelo 1005, a Oeste pelo 1001, ao Sul pelo Oceano Atlântico, ao Norte pelo 1004, ao alto pelo 1103 e embaixo pelo 903 – que é o senhor. Todos esses números são comportados e silenciosos; apenas eu e o Oceano Atlântico fazemos algum ruído e funcionamos fora dos horários civis; nós dois apenas nos agitamos e bramimos ao sabor da maré, dos ventos e da lua. Prometo sinceramente adotar, depois das 22 horas, de hoje em diante, um comportamento de manso lago azul. Prometo. Quem vier à minha casa (perdão; ao meu número) será convidado a se retirar às 21:45, e explicarei: o 903 precisa repousar das 22 às 7, pois às 8:15 deve deixar o 783 para tomar o 109 que o levará até o 527 de outra rua, onde ele trabalha na sala 305. Nossa vida, vizinho, está toda numerada; e reconheço que ela só pode ser tolerável quando um número não incomoda outro número, mas o respeita, ficando dentro dos limites de seus algarismos. Peço-lhe desculpas – e prometo silêncio.

Mas que me seja permitido sonhar com outra vida e outro mundo, em que um homem batesse à porta do outro e dissesse: “Vizinho, são três horas da manhã e ouvi música em tua casa. Aqui estou”. E o outro respondesse: “Entra, vizinho, e come de meu pão e bebe de meu vinho. Aqui estamos todos a bailar e cantar, pois descobrimos que a vida é curta e a lua é bela”.

E o homem trouxesse sua mulher, e os dois ficassem entre os amigos e amigas do vizinho entoando canções para agradecer a Deus o brilho das estrelas e o murmúrio da brisa nas árvores, e o dom da vida, e a amizade entre os humanos, e o amor e a paz.

(BRAGA, Rubem. Recado ao senhor 903. In: *Para gostar de ler*. Crônicas. 12 ed. São Paulo: Ática. 1989. v.1. p. 74-75.)

➤ **Sobre cada um dos textos acima, responda às questões propostas:**

- 1) Quanto ao tamanho do texto, ele é curto ou longo?
- 2) Em relação ao enredo, é uma história longa, com muitos fatos relacionados? Em quanto tempo você acredita que aconteceram os fatos do texto?
- 3) Quantas pessoas ou personagens existem em cada texto? São muitos ou poucos? Relacione-as.
- 4) As informações transmitidas no texto são exatas, precisas, com dados completos (nome, data, local, pessoas envolvidas), como existe em uma notícia, ou são dados mais genéricos (gerais)? Por que foi feito dessa forma?
- 5) O tema e os fatos narrados são raros, incomuns ou corriqueiros? Eles podem realmente acontecer no cotidiano de qualquer pessoa?
- 6) Caracterize a linguagem utilizada no texto: é padrão, não padrão, coloquial, grupal (gíria, técnica)? O nível de formalidade é alto, baixo ou mediano?
- 7) Esse texto foi escrito em 1ª ou 3ª pessoa? Exemplifique.
- 8) Você acredita que o autor imprimiu uma visão pessoal sobre o fato narrado ou foi totalmente objetivo? Explique.
- 9) Você caracteriza esse texto como predominantemente narrativo, descritivo, dissertativo (argumentativo) ou expositivo? Explique.
- 10) Você caracterizaria esse texto como humorístico, crítico, satírico, irônico, reflexivo, de protesto ou outra característica?
- 11) Com que intenção você acredita que o texto foi produzido: divertir o leitor, sensibilizá-lo, fazê-lo refletir sobre a situação abordada ou outra?
- 12) Em qual gênero discursivo esses textos podem ser incluídos?

➤ **Siga atentamente os passos a seguir para desenvolver a atividade:**

- organize-se em dupla com outro colega;
- cole essa apostila no caderno e responda às questões também no caderno (as respostas podem ser iguais, mas todos devem escrevê-las no seu material);
- após responderem às perguntas, reúnam-se com as demais duplas que analisaram os mesmos textos que vocês (serão 2 ou 3 duplas) e formem um grupo maior (4 ou 6 alunos);
- confirmem as respostas dadas por todos vocês às questões propostas: analisem as semelhanças e diferenças; quando houver diferença, discutam entre vocês e tentem chegar a um consenso sobre a resposta mais adequada. Caso não seja possível, chamem o professor para auxiliá-los;
- após terminarem essa etapa, preparem-se, com todos os integrantes do grupo, para apresentarem aos demais colegas as crônicas lidas e analisadas por vocês e as respostas dadas às questões;
- ao final, reunidos no grande grupo da sala, esclareçam as dúvidas que ainda permanecerem a respeito do gênero discursivo estudado.

Concentrem-se e façam uma excelente atividade!

Disciplina: Língua Portuguesa
Data: 22/11/2012

Professora:
Turma: 8º Ano

➤ Leia os textos abaixo e, em seguida, responda às questões propostas.

Texto 1:

A mulher sem medo

Moacyr Scliar

Cientistas americanos estudam o caso de uma mulher portadora de uma rara condição, em resultado da qual ela não tem medo de nada. (Folha.com, 17 de dezembro de 2010)

Ele não sabia o que o esperava quando, levado mais pela curiosidade do que pela paixão, começou a namorar a mulher sem medo. Na verdade havia aí também um elemento interesseiro; tinha um projeto secreto, que era o de escrever um livro chamado "A Vida com a Mulher sem Medo", uma obra que, imaginava, poderia fazer enorme sucesso, trazendo-lhe fama e fortuna. Mas ele não tinha a menor ideia do que viria a acontecer.

Dominador, o homem queria ser o rei da casa. Suas ordens deveriam ser rigorosamente obedecidas pela mulher. Mas como impor sua vontade? Como muitos ele recorria a ameaças: quero o café servido às nove horas da manhã, senão... E aí vinham as advertências: senão eu grito com você, senão eu bato em você, senão eu deixo você sem comida.

Acontece que a mulher simplesmente não tomava conhecimento disso; ao contrário, ria às gargalhadas. Não temia gritos, não temia tapas, não temia qualquer tipo de castigo. E até dizia, gentil: "Bem que eu queria ficar assustada com suas ameaças, como prova de consideração e de afeto, mas você vê, não consigo."

Aquilo, além de humilhá-lo profundamente, deixava-o completamente perturbado. Meter medo na mulher transformou-se para ele em questão de honra. Tinha de vê-la pálida, trêmula, gritando por socorro.

Como fazê-lo? Pensou muito a respeito e chegou a uma conclusão: para amedrontá-la só barata ou rato. Resolveu optar pela barata, por uma questão de facilidade: perto de onde moravam havia um velho depósito abandonado, cheio de baratas. Foi até lá e conseguiu quatro exemplares, que guardou num vidro de boca larga.

Voltou para casa e ficou esperando que a mulher chegasse, quando então soltaria as baratas. Já antegozava a cena: ela sem dúvida subiria numa cadeira, gritando histericamente. E ele enfim se sentiria o vencedor.

Foi neste momento que o rato apareceu. Coisa surpreendente, porque ali não havia ratos, sobretudo um roedor como aquele, enorme, ameaçador, o Rei dos Ratos. Quando a mulher finalmente retornou encontrou-o de pé sobre uma cadeira, agarrado ao vidro com as baratas, gritando histericamente.

Fazendo jus à fama ela não demonstrou o menor temor; ao contrário, ria às gargalhadas. Foi buscar uma vassoura, caçou o rato pela sala, conseguiu encurralá-lo e liquidou-o sem maiores problemas. Feito que ajudou o homem, ainda trêmulo, a descer da cadeira. E aí viu que ele segurava o vidro com as quatro baratas. O que deixou-a assombrada: o que pretendia ele fazer com os pobres insetos? Ou aquilo era um novo tipo de perversão?

Aquela altura ele já nem sabia o que dizer. Confessar que se tratava do derradeiro truque para assustá-la seria um vexame, mesmo porque, como ele agora o constatava, ela não tinha medo de baratas, assim como não tivera medo do rato. O jeito era aceitar a situação. E admitir que viver com uma mulher sem medo era uma coisa no mínimo amedrontadora.

(SCLIAR, Moacyr. A mulher sem medo. In: *Folha de S. Paulo*, 17 jan. 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1701201107.htm>>. Acesso em: 17 nov. 2012.)

Texto 2:

Na escuridão Miserável
Fernando Sabino

Eram sete horas da noite quando entrei no carro, ali no Jardim Botânico. Senti que alguém me observava, enquanto punha o motor em movimento. Voltei-me e dei com uns olhos grandes e parados como os de um bicho, a me espiar, através do vidro da janela, junto ao meio-fio. Eram de uma negrinha mirrada, raquítica, um fiapo de gente, encostada ao poste como um animalzinho, não teria mais que uns sete anos. Inclinei-me sobre o banco, abaixando o vidro:

-O que foi, minha filha? - perguntei, naturalmente pensando tratar-se de esmola.

-Nada não senhor - respondeu-me, a medo, um fio de voz infantil.

-O que é que você está me olhando aí?

-Nada não senhor - repetiu. - Esperando o bonde...

-Onde é que você mora?

-Na Praia do Pinto.

-Vou para aquele lado. Quer uma carona?

Ela vacilou, intimidada. Insisti, abrindo a porta:

-Entra aí, que eu te levo.

Acabou entrando, sentou-se na pontinha do banco, e enquanto o carro ganhava velocidade, ia olhando duro para a frente, não ousava fazer o menor movimento. Tentei puxar conversa:

-Como é o seu nome?

-Teresa.

-Quantos anos você tem, Teresa?

-Dez.

-E o que estava fazendo ali, tão longe de casa?

-A casa da minha patroa é ali.

-Patroa? Que patroa?

Pela sua resposta pude entender que trabalhava na casa de uma família no Jardim Botânico: lavava, varria a casa, servia a mesa. Entrava às sete da manhã, saía às oito da noite.

-Hoje saí mais cedo. Foi jantarado.

-Você já jantou?

-Não. Eu almocei.

-Você não almoça todo dia?

-Quando tem comida pra levar, eu almoço: mamãe faz um embrulho de comida para mim.

-E quando não tem?

-Quando não tem, não tem - e ela até parecia sorrir, me olhando pela primeira vez. Na penumbra do carro, suas feições de criança, esqueléticas, encardidas de pobreza, podiam ser as de uma velha. Eu não me continha mais de aflição, pensando nos meus filhos bem nutridos - um engasgo na garganta me afogava no que os homens experimentados chamam de sentimentalismo burguês.

-Mas não te dão comida lá? - perguntei, revoltado.

-Quando eu peço eles me dão. Mas descontam no ordenado, mamãe disse pra eu não pedir.

-E quanto você ganha?

-Mil cruzeiros.

-Por mês?

Diminuí a marcha, assombrado, quase parei o carro, tomado de indignação. Meu impulso era voltar, bater na porta da tal mulher e meter-lhe a mão na cara.

-Como é que você foi parar na casa dessa... foi parar nessa casa? - perguntei ainda, enquanto o carro, ao fim de uma rua do Leblon, se aproximava das vielas da Praia do Pinto. Ela disparou a falar:

-Eu estava na feira com mamãe e então a madame pediu para eu carregar as compras e aí noutro dia pediu à mamãe pra eu trabalhar na casa dela então mamãe deixou porque mamãe não pode ficar com os filhos todos sozinhos e lá em casa é sete meninos fora dois grandes que já são soldados pode parar que é aqui moço, brigado. Mal detive o carro, ela abriu a porta e saltou, saiu correndo, perdeu-se logo na escuridão miserável da Praia do Pinto.

(A companheira de viagem. 4.ed. Rio de Janeiro, Record, 1977. p.135-7).

➤ **Sobre cada um dos textos acima, responda às questões propostas:**

- 1) Quanto ao tamanho do texto, ele é curto ou longo?
- 2) Em relação ao enredo, é uma história longa, com muitos fatos relacionados? Em quanto tempo você acredita que aconteceram os fatos do texto?
- 3) Quantas pessoas ou personagens existem em cada texto? São muitos ou poucos? Relacione-as.
- 4) As informações transmitidas no texto são exatas, precisas, com dados completos (nome, data, local, pessoas envolvidas), como existe em uma notícia, ou são dados mais genéricos (gerais)? Por que foi feito dessa forma?
- 5) O tema e os fatos narrados são raros, incomuns ou corriqueiros? Eles podem realmente acontecer no cotidiano de qualquer pessoa?
- 6) Caracterize a linguagem utilizada no texto: é padrão, não padrão, coloquial, grupal (gíria, técnica)? O nível de formalidade é alto, baixo ou mediano?
- 7) Esse texto foi escrito em 1ª ou 3ª pessoa? Exemplifique.
- 8) Você acredita que o autor imprimiu uma visão pessoal sobre o fato narrado ou foi totalmente objetivo? Explique.
- 9) Você caracteriza esse texto como predominantemente narrativo, descritivo, dissertativo (argumentativo) ou expositivo? Explique.
- 10) Você caracterizaria esse texto como humorístico, crítico, satírico, irônico, reflexivo, de protesto ou outra característica?
- 11) Com que intenção você acredita que o texto foi produzido: divertir o leitor, sensibilizá-lo, fazê-lo refletir sobre a situação abordada ou outra?
- 12) Em qual gênero discursivo esses textos podem ser incluídos?

➤ **Siga atentamente os passos a seguir para desenvolver a atividade:**

- organize-se em dupla com outro colega;
- cole essa apostila no caderno e responda às questões também no caderno (as respostas podem ser iguais, mas todos devem escrevê-las no seu material);
- após responderem às perguntas, reúnam-se com as demais duplas que analisaram os mesmos textos que vocês (serão 2 ou 3 duplas) e formem um grupo maior (4 ou 6 alunos);
- confirmem as respostas dadas por todos vocês às questões propostas: analisem as semelhanças e diferenças; quando houver diferença, discutam entre vocês e tentem chegar a um consenso sobre a resposta mais adequada. Caso não seja possível, chamem o professor para auxiliá-los;
- após terminarem essa etapa, preparem-se, com todos os integrantes do grupo, para apresentarem aos demais colegas as crônicas lidas e analisadas por vocês e as respostas dadas às questões;
- ao final, reunidos no grande grupo da sala, esclareçam as dúvidas que ainda permanecerem a respeito do gênero discursivo estudado.

Concentrem-se e façam uma excelente atividade!