

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

FLÁVIA SANTOS DA SILVA

**A CORREÇÃO DE TEXTOS ESCOLARES EM UMA PERSPECTIVA
ENUNCIATIVA**

Uberlândia, MG

2020

FLÁVIA SANTOS DA SILVA

**A CORREÇÃO DE TEXTOS ESCOLARES EM UMA PERSPECTIVA
ENUNCIATIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Curso de Doutorado, do Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e em Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem, sujeito e discurso.

Orientadora: Profa. Dra. Cármem Lúcia Hernandes Agustini

Uberlândia, MG

2020

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S586 Silva, Flávia Santos da, 1991-
2020 A correção de textos escolares em uma perspectiva enunciativa
[recurso eletrônico] / Flávia Santos da Silva. - 2020.

Orientadora: Cármem Lúcia Hernandes Agustini.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-
graduação em Estudos Linguísticos.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.499>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Agustini, Cármem Lúcia Hernandes, 1971-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação
em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

AGRADECIMENTOS

À professora Cármem Lúcia Hernandes Agustini, que é minha orientadora desde o mestrado e tem contribuído significativamente para minha formação acadêmica.

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFU, que possibilita a tantos pesquisadores, como eu, poder formar-se mestres e doutores gratuitamente.

À Universidade Federal de Uberlândia, na qual venho estudando há 11 anos. Agradeço muito a existência desta Instituição e desejo que o Governo Federal nunca se esquive de sua obrigação de fornecer formação acadêmica de qualidade, de forma gratuita, nas Universidades Federais. Isso porque o conhecimento fornecido gratuitamente, além de ser um direito dos cidadãos, tem um poder de transformação social muito maior.

Para terminar, à minha mãe, que me deu uma educação tal que me influenciou a dirigir os meus interesses para os estudos. Também agradeço imensamente por ter me dado uma formação espírita. A luz da Doutrina Espírita tem-me mostrado que nascemos para as coisas mais altas da vida.

Os pensadores vêm-nos alertando sobre isso desde a Antiguidade: “*Ad altiora quaedam et magnificentiora nati sumus. In animis doctissimi illi veteres inesse quiddam caeleste et divinum putaverunt.*” (Cícero, De finibus, II, 113, 114) – “Nascemos para certas coisas mais altas e maiores. Alguns antigos doutíssimos julgaram que, nas almas, existe algo celeste e divino”. Palavras de Cícero, há dois mil anos, que são atuais ainda hoje e deveriam servir de guia para as nossas vidas.

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.

(BENVENISTE, 2012, p. 91)

RESUMO

Nesta tese, refletimos sobre o ensino de escrita no espaço escolar e analisamos a correção de textos produzidos em condições de ensino para além dos aspectos tradicionalmente contemplados, tais como regras prescritivas e modelos pré-fixados de correção ortográfica e gramatical, uma vez que a textualidade produzida pelo aluno coloca em cena o uso da língua, a significação, o que exige dos professores uma acuidade no ato interventivo, dado que a escrita, como uma forma de atualização da linguagem, deve servir para o homem viver em sociedade. Levamos em conta os estudos benvenistianos acerca da enunciação, discorrendo sobre como repensar a correção no espaço escolar a partir de sua teorização sobre escrita, uma vez que Benveniste não possui uma teoria específica sobre correção. Para tal, defendemos que os textos escolares devem ser produzidos para serem lidos e não apenas para serem avaliados. Isso demanda uma concepção de correção que leve em conta o funcionamento da escrita e tome como ponto de partida os sentidos ali veiculados. Dessa maneira, discutimos sobre teorias que estudam o que significa escrever e o que significa corrigir textos. A partir disso, realizamos uma experimentação conceitual da teorização de Benveniste, abordando conceitos, como língua, fala, sujeito, locutor, discurso, significação, modo semiótico, modo semântico e enunciação. Essa experimentação conceitual é necessária para podermos conceber a correção no quadro figurativo da enunciação, fornecendo as bases para problematizarmos sua concepção de escrita, que envolve conceitos como: língua escrita, linguagem interior, sistema semiótico, representação e designação. Na sequência desse trabalho teórico, analisamos as correções feitas em textos de alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Mostramos como essas correções estão orientadas para aspectos de ortografia, de gramática e de gênero e como a elas poderia ser agregado o conceito de significação, levando em consideração o que Benveniste denomina relação discursiva. Por isso, propomos que a correção seja feita em uma perspectiva enunciativa, questionando os sentidos ali veiculados e tendo em vista as relações possíveis.

Palavras-chave: Benveniste. Correção. Escrita. Ensino. Enunciação. Texto.

RÉSUMÉ

Dans cette thèse, on pense la correction de textes scolaires au delà des aspects traditionnels, comme les règles prescriptives et les modèles artificiels et pré-fixés de correction orthographique et grammaticale, une fois que la textualité produite par l'étudiant met en scène la langue en action, la signification, ce qui exige des professeurs une acuité majeure dans l'intervention rédactionnelle. On utilise les études benvenistiennes sur l'énonciation, en repensant la correction dans l'espace scolaire à partir de son théorisation sur l'écriture, du fait que Benveniste n'a pas de théorie spécifique sur la correction. On soutient que les textes scolaires sont faits à fin d'être lus, pas simplement d'être évalués. Ça exige une conception de correction qui envisage le fonctionnement de l'écriture et qui ait comme un point de départ les sens véhiculés. De cette forme, on discute les théories qui étudient ce qui signifie écrire et corriger des textes. À partir de là, on discute les concepts principaux de Benveniste, comme: langue, parole, sujet, locuteur, discours, signification, mode sémiotique, mode sémantique, énonciation etc. Ça nous donne les bases à penser la conception d'écriture, qui comprend des concepts, comme: langue écrite, langage intérieure, système sémiotique, représentation, désignation. On analyse les corrections que des professeurs on fait dans les textes des étudiants de l'enseignement primaire d'une école publique. On montre comment ces corrections sont orientés aux aspects grammaticaux, orthographiques et de genre textuel et comment on peut les orienter en considérant la signification. À cause de ça, on propose que la correction soit faite dans une perspective énonciative, en questionnant les sens véhiculés et les relations possibles.

Mots clés: Benveniste. Correction. Écriture. Enseignement. Énonciation. Texte.

ABSTRACT

On this thesis, we consider the teaching of writing in schools and we analyze the correction of texts produced by students beyond the traditional aspects, such as prescriptive rules and pre-fixed models of orthographic and grammatical correction. It is done so because the textuality produced by students takes into account the use of language and signification, what demands from teachers acuity in their intervention, once writing, as a way of actualization of language, is a means for humans to live in society. It is taken into account Benveniste's studies about enunciation and it is discussed how it is possible to rethink the correction of texts in schools from his perspective on writing, as Benveniste does not have a specific theory for correction. It is sustained that texts must be produced to be read, not only to be evaluated. In such statement, there is the conception of correction that considers the functioning of writing and the meanings vehiculated. We make a conceptual experimentation of Benveniste's theory, taking into consideration concepts as *langue*, *parole*, subject, discourse, signification, semiotics, semantics and enunciation. This conceptual experimentation provides the bases to discuss Benveniste's conception of writing, which involves notions like written language, interior language, semiotic system, representation and designation. We analyze texts produced by students from the eighth year of Brazilian secondary school. We show that the corrections teachers make are orientated to orthographic, grammatical and genre aspects and we show how these corrections could be orientated to signification, taking into consideration what Benveniste calls discursive relation. For that, we suggest corrections to be made from an enunciative perspective, which allows to think about meaning and linguistic relations.

Keywords: Benveniste. Correction. Enunciation. Teaching. Text. Writing.

Lista de Ilustrações

Figura 1: Modelo em espiral da prática textual	27
Figura 2: Revisão linear e revisão recursiva.	38
Figura 3: Correção reflexiva.	58
Figura 4: Da escrita icônica à escrita linguística	100
Figura 5: Roteiro para discussão das crônicas em sala de aula.	120
Figura 6: Situações sugeridas para a produção escrita da crônica.	121
Figura 7: Orientações para a escrita do gênero crônica.	122
Figura 8: Orientações para a crônica.	122
Gráfico 1: Tipos de modificação.	196

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - SOBRE ESCREVER E CORRIGIR TEXTOS	17
1. SOBRE ESCREVER TEXTOS.....	17
2. SOBRE REVISAR E CORRIGIR TEXTOS.....	32
3. O ENSINO DE ESCRITA NO BRASIL	46
CAPÍTULO II - LINGUAGEM E ENUNCIAÇÃO.....	69
1. LÍNGUA E LINGUAGEM	69
2. ENUNCIAÇÃO, FALA E DISCURSO	73
3. MODO SEMIÓTICO E MODO SEMÂNTICO	77
4. LOCUTOR E SUJEITO	80
5. DIÁLOGO E MONÓLOGO	84
6. ENUNCIAÇÃO FALADA E ENUNCIAÇÃO ESCRITA	88
CAPÍTULO III - A ESCRITA EM BENVENISTE	94
1. A ESCRITA COMO IMAGEM DA LÍNGUA	94
2. A ESCRITA ICÔNICA	99
3. A ESCRITA LINGUÍSTICA.....	105
4. REPRESENTAÇÃO, SIGNIFICAÇÃO E DESIGNAÇÃO	110
5. A LINGUAGEM INTERIOR.....	114
CAPÍTULO IV - PERCURSOS DE PESQUISA	118
1. A CONSTITUIÇÃO DO ARQUIVO DE PESQUISA	118
2. O ESTABELECIMENTO DO MATERIAL DE ANÁLISE	120
3. OS PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS	123
4. POR UM DIÁLOGO ENTRE FREIRE E BENVENISTE	128
CAPÍTULO V - MOVIMENTOS DE ANÁLISE.....	135
1. AS CORREÇÕES DA PROFESSORA ALINE.....	136
2. AS CORREÇÕES DO PROFESSOR AUGUSTO	179
3. IMPLICAÇÕES DAS ANÁLISES	195
CONSIDERAÇÕES FINAIS: CORREÇÃO E ENUNCIAÇÃO.....	205
REFERÊNCIAS	217

INTRODUÇÃO

Nesta tese, propomo-nos a refletir sobre o ensino de escrita em língua portuguesa a partir da correção da produção textual de alunos do Ensino Fundamental. Tendo em vista esse corte temático, analisamos esse processo à luz da teorização elaborada por Émile Benveniste¹, naquilo que ela nos permite repensar a correção de textos produzidos no espaço escolar. O espaço escolar a que nos referimos diz respeito à Educação Básica, sobretudo os anos finais do Ensino Fundamental².

A teorização de Benveniste mostra-se importante para o nosso trabalho, pois, por meio dela, podemos deslocar algumas questões tradicionais de ensino de escrita. Por considerar o uso da língua como ponto fundamental de sua reflexão, Benveniste permite deslocar o foco da gramática e da ortografia no processo de correção para a significação e para a relação discursiva. Em decorrência, fazemos uma experimentação conceitual de sua teorização, a fim de repensar a correção a partir do ponto de vista da relação discursiva que o processo de escrita instaura.

Em Benveniste, o conceito de relação está intimamente ligado ao de sistema e ao de discurso. Em relação ao conceito de sistema, Benveniste diz que “cada uma das unidades de um sistema se define, assim, pelo conjunto de *relações* que ela mantém com as outras unidades, e pelas *oposições* nas quais ela entra; é uma entidade relativa e opositiva, dizia Saussure” (BENVENISTE, 1966, p. 21)³. O fato de a língua formar um sistema implica que suas unidades não são unidades de uma parte ou de um nível da língua, mas são unidades de toda a língua. Qualquer modificação que se opera, por mínima que seja, desencadeia uma série de mudanças no sistema inteiro, em um efeito dominó. Por conseguinte, o conceito de relação sistêmica caracteriza-se pela necessária

¹ Benveniste foi um linguista sírio, naturalizado francês, nascido em Alepo, em 1902. Aos 11 anos de idade, mudou-se para Paris, sem a companhia dos pais, a fim de aprimorar seus estudos. Ingressou na École Pratique des Hautes Études em 1918, com apenas dezesseis anos de idade. Na École, conheceu e seguiu os cursos de Antoine Meillet, cujo pensamento foi afetado, em alguma medida, pelo pensamento de Ferdinand de Saussure. Tamanha a sua sagacidade intelectual que, dois anos mais tarde à sua entrada na École, em 1920, Meillet considerava que a linguística tinha recebido um estudante precioso (cf. LEJEUNE et al, 1978, p. 51). Além de precioso, também era precoce: em 1922, ele publica seu primeiro artigo, sobre o futuro e o subjuntivo no latim arcaico, e, em 1927, com apenas 25 anos, ele se torna diretor de estudos na École. Esse posto lhe foi concedido, voluntariamente, por Antoine Meillet. Benveniste permaneceu nele por quatro décadas, até os seus sessenta e sete anos de idade, quando é atacado por um acidente vascular cerebral que o deixaria sete anos em uma cama de hospital, até a morte.

² A atual configuração da Educação Básica no Brasil é Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

³ Tradução de: “Chacune des unités d'un système se définit ainsi par l'ensemble des *relations* qu'elle soutient avec les autres unités, et par les *oppositions* où elle entre; c'est une entité relative et oppositive, disait Saussure”. Todas as traduções desta tese são nossas.

interligação e interdependência entre os elementos da língua. No caso da língua escrita, a relação também confere essa interdependência entre seus elementos gráficos, mas, se a correção se volta apenas para uma parte do sistema da escrita, seja o ortográfico, seja o textual, quebra-se essa interligação.

Em relação ao conceito de discurso, Benveniste diz que o discurso supõe que “do simples fato da alocução, aquele que fala dele mesmo instaura o outro em si e, a partir disso, comprehende-se a si mesmo, confronta-se, instaura-se tal como aspira a ser e, finalmente, se historiciza nessa história incompleta ou falsificada”⁴. Desta maneira, os jogos de interligação e interdependência dos elementos da língua produzem, na linguagem, relações discursivas entre aquele que fala e que se instaura como um “eu” no mundo pelo fato de que o outro a que se dirige lhe permite reconhecer-se como eu, na e pela língua.

O conceito de relação discursiva mostra, por sua vez, que os elementos que compõem a escrita não ficam isolados e separados uns dos outros. O fato de a produção escrita ser comumente tomada como uma ritualização no espaço escolar reduz o processo de correção a um mero apontar os erros e o processo de reescrita a um “passar a limpo”. A relação discursiva aponta, ao contrário, que a produção escrita é um processo no qual o aluno se insere como sujeito, significando o outro e, assim, a correção é uma prática que deveria deslocar os meios pelos quais o aluno significa a escrita e se significa por ela e não apenas a de refazer os problemas apontados ou resolvidos.

Sobre a ritualização da escrita na escola, Serafini (1998, p. 107), ao conceber a correção como “o conjunto de intervenções que o professor faz para apontar defeitos e erros”, acaba por recair nesse posicionamento, o qual é reforçado pela seguinte colocação: “o objetivo secundário da correção [...] é o de reunir elementos para poder avaliar” (SERAFINI, 1998, p. 107). Diante deste cenário, para olhar para correção para além dessa concepção do apontar os erros e passá-los a limpo a fim de obter uma boa nota, é necessário ter em vista o conceito de significação:

No sentido estrito, o Estruturalismo é um sistema formal. Ele não diz absolutamente nada sobre o que nós chamamos de significação. Nós a colocamos entre parênteses. Nós supomos que todo mundo comprehende que, se dissermos “Você tem fome”, colocamos *tem* em função de *você*. Há, então, uma combinatória com certas correlações que são codificadas, fixadas por um código de convenção: *você* vai junto com

⁴ Tradução de: “Du seul fait de l’allocution, celui qui parle de lui-même installe l’autre en soi et par là se saisit lui-même, se confronte, s’instaure tel qu’il aspire à être, et finalement s’historise en cette histoire incomplète ou falsifiée”. Todas as traduções desta tese são nossas.

tem e não com *temos*. Mas o que significa “ter”? Quando digo: “Você tem razão”, o verbo “ter” significa a mesma coisa que se digo: “Você tem frio”? Isso não interessa absolutamente ao Estruturalismo: interessa à Semiótica. (BENVENISTE, 1974, p. 34)⁵

O conceito de significação coloca em jogo o que uma palavra significa e como ela significa. A partir das relações que ela trava com as unidades linguísticas, uma palavra significa de uma maneira e não de outra. A língua oferece, por convenção, uma combinatória que permite estabelecer sentidos de maneiras variadas, mas seguindo suas leis de funcionamento.

No que se refere à escrita, propomo-nos a analisar, nas correções dos textos escolares, como essas relações influenciam o modo como o aluno significa sua reescrita a partir da correção do professor. Partimos da posição de que o texto tem que ser escrito para ser lido. O professor deve ler o texto como leitor, não como corretor ou avaliador. A correção deve pautar-se em alguma contribuição para o aluno no que concerne à sua relação com a escrita, para que ele logre produzir um texto legível ao interlocutor.

Assim sendo, temos o objetivo de discutir como a teorização de Benveniste pode sustentar a elaboração de uma concepção de correção pautada em seus conceitos de significação e de relação, elaborados a longo dos “Problemas de linguística geral” (doravante PLG), tomos 1 e 2, e, sobretudo, na sua teorização sobre escrita presente no seu “Últimas aulas”.

O PLG é uma obra em dois volumes, contendo artigos publicados, conferências ministradas e entrevistas concedidas ao longo da trajetória acadêmica de Benveniste. No primeiro volume, Benveniste reuniu textos concernentes a problemas da linguagem, tais como as relações entre o biológico e o cultural, entre a subjetividade e o social, entre o signo e o objeto, entre o símbolo e o pensamento, entre outros. O segundo volume é publicado postumamente por Moïnfar com a colaboração de Lejeune, devido ao grande interesse que o público teve no primeiro volume, solicitando uma continuação. Benveniste, hospitalizado na época, ofereceu uma supervisão de como organizar o livro.

⁵ “Au sens strict, le structuralisme est un système formel. Il ne dit absolument rien sur ce que nous appelons la signification. Nous la mettons entre parenthèses. Nous supposons que tout le monde comprend que si nous disons: “Vous avez faim”, nous mettons *avez* à cause de *vous*. Il y a donc une combinatoire avec certaines corrélations qui sont codées, fixées par un code de convention: *vous* va avec *avez* et non avec *avons*. Mais que signifie “avoir”? Quand je dis: “Vous avez raison”, le verbe “avoir” signifie-t-il la même chose que si je dis: “Vous avez froid”? Cela n’intéresse absolument pas le structuralisme: cela intéresse la sémiologie.”

O “Últimas aulas” trata-se de um livro que contém as notas de aula de Benveniste, ministradas entre os anos de 1968 e 1969 no Collège de France. Após a sua morte, essas notas foram organizadas e arquivadas na BNF – Biblioteca Nacional da França. Coquet e Fenoglio tomaram esses escritos e os organizaram em um livro de três capítulos: (i) semiologia, (ii) língua e escrita, (iii) última lição, últimas aulas, além de anexos. Destes capítulos, concentramo-nos nos escritos sobre língua e escrita.

Os escritos originais de Benveniste foram intercalados às notas de aula de seus alunos, a saber: Jean-Claude Coquet, Jacqueline Authier-Revuz e Claudine Normand. Essas notas foram grafadas com letras menores ao longo do livro. Mesmo as notas originais de Benveniste não foram transpostas *ipsis litteris* para o livro, uma vez que não formariam coerência, já que se trata, muitas delas, apenas de apontamentos sumários.

A partir das leituras que fazemos dessas obras de Benveniste, defendemos a hipótese de que a correção é um processo que redireciona as correlações individuais do aluno sobre a escrita para as correlações convencionais de funcionamento da escrita. Isso significa dizer que, a despeito da tradição que entende a correção de textos escolares como a marcação de erros tendo em vista uma avaliação, sustentamos que a correção é um procedimento que permite ao professor colaborar para ressignificar o ponto de vista do aluno em relação à escrita. Isso porque o ponto de vista do aluno está geralmente pautado em um olhar individual que decalca a fala na escrita, referindo-se ao mundo da maneira falada sem considerar as coordenadas que a escrita requer, que transfere seu pensamento para a escrita sem a elaboração que a língua escrita requer para tornar-se inteligível.

Essa colocação decorre do fato de que, ao analisar os textos que compõem nosso arquivo de pesquisa, observamos que os alunos escrevem como “falam”, transferindo para a escrita a grafia que julga ser a conveniente, e uma sintaxe que dificulta o gesto de leitura do outro – porque pautada na maneira imediata de dizer algo oralmente. Além do mais, as coordenadas referenciais podem estar pautadas no aqui e no agora daquele que diz, não daquele que escreve para ser lido *a posteriori*. Por isso, o olhar do aluno conduz-se por um olhar individual, que se volta para o eu e tarda a significar-se pelo tu.

Uma correção vista dessa maneira permite que o aluno considere a reescrita não como o cumprimento de uma tarefa, mas como uma atividade que lhe ensina a inserir-se no mundo da escrita e a aprender a enformar seu pensamento de escrita. É permitir que se estabeleça uma relação de pertencimento entre o aluno e o mundo letrado na medida em que pode mostrar que a correção do professor não serve meramente para ele refazer seu texto, mas para ele aprender a viver no mundo do livro e da escrita.

Para isso, analisamos as correções feitas por professores, tendo em vista dois eixos de questionamentos: (i) a relação do aluno com a correção do professor: como o aluno significa a correção do professor? Ele opera as modificações solicitadas para cumprir a tarefa? Ele opera modificações para além do solicitado pelo professor? Ele não opera modificação alguma? (ii) a contribuição da correção do professor para o aluno: a correção contribui para fazer deslocamentos em relação ao modo como o aluno maneja a escrita? Como essa correção contribui ou poderia contribuir para esses deslocamentos?

O arquivo de pesquisa foi construído com materiais coletados em uma instituição escolar, em que a reescrita é um trabalho previsto e praticado de seu projeto pedagógico. Em termos metodológicos, apresentamos, na análise, a primeira correção de um texto, comparando-a com a segunda correção para aferir como as modificações foram feitas e para pensar quais deslocamentos ocorreram e se a concepção de correção dos professores, pautada em termos gramaticais e textuais, colabora para a assunção do aluno à escrita institucionalizada e normatizada. Também, exploramos as entrevistas que fizemos aos professores que concederam as produções textuais de seus alunos para análise.

Sobre a disposição dos capítulos desta tese, ela está assim organizada: no primeiro capítulo, fazemos uma discussão geral de teorias em torno da escrita e da correção e sobre como a escrita e a correção estão circunstanciadas na prática de escolas brasileiras, por meio de um estudo de dissertações, de teses e de artigos de pesquisadores brasileiros.

Feito isso, voltamo-nos para a teorização de Benveniste. Assim, no segundo capítulo, trabalhamos teoricamente conceitos da Linguística de Benveniste, uma vez que esses conceitos estão na base da formulação que Benveniste faz sobre a escrita. Dentre essas conceituações, estão: língua, linguagem, enunciação, fala, discurso, modo semiótico, modo semântico, sujeito, locutor, diálogo, monólogo, enunciação falada e enunciação escrita. Sem elas, o entendimento sobre o funcionamento da escrita em Benveniste fica comprometido, porque, por exemplo, ao conceituar a escrita como um sistema semiótico, é necessário explicar, anteriormente, o que significa “semiótico”, em contraposição a “semântico”, em sua Linguística.

Dados esses conceitos, no terceiro capítulo, discorremos sobre a concepção de escrita de Benveniste, a partir dos seguintes conceitos: escrita icônica, escrita linguística, representação, designação, linguagem interior e significação. No quarto capítulo, discorremos sobre os procedimentos analíticos adotados, dentre os quais, propomos um diálogo entre a teorização de Benveniste, naquilo que ela concerne a escrita, e a de Paulo

Freire, naquilo que ela permite pensar o ensino. Esse diálogo é possível porque, em ambos, a intersubjetividade é um fundamento teórico.

No quinto capítulo, analisamos as correções dos textos escolares, juntamente com as entrevistas aos professores, para compreender como professores e alunos significam a escrita. Nas considerações finais, trabalhamos os conceitos de escrita e de enunciação para pensar como a teorização de Benveniste contribui para a elaboração de um conceito de correção. Consequentemente, intentamos oferecer um aparato teórico para se pensar a correção de textos escolares sob a perspectiva do funcionamento da escrita como base de práticas sociais.

CAPÍTULO I

SOBRE ESCREVER E CORRIGIR TEXTOS

Neste capítulo, discutimos algumas teorias sobre o que é e como se produz um texto escrito, concentrando a discussão no que significa escrever e corrigir textos. Essa discussão é importante para situarmos e circunscrevermos nossa reflexão e, assim procedendo, dar visibilidade a um outro modo de olhar e lidar com a correção no processo de reescrita de textos escolares, o que possibilita desenvolver, nos capítulos posteriores, como o pensamento de Benveniste pode contribuir para essa discussão.

Diante da diversidade de perspectivas, é necessário adiantar que aparecem diversos termos para referir-se a “texto”: redação, produção escrita, produção textual, atividade redacional, linguagem escrita, escrita, entre outros, como também para “reescrita”: retextualização, reescritura, refeitura do texto, versão, entre outros. Sob a perspectiva de Benveniste, os termos que utilizamos são escrita e texto escrito, porque se referem à materialidade gráfica pela qual podem-se produzir sentidos.

Os termos “revisão” e “correção” aparecem em relação sinônima em alguns autores; em outros, estabelece-se uma diferença. Aqui, adotamos a posição de que a revisão é o ato de o aluno voltar-se a seu próprio texto para realizar um trabalho elaboral sobre ele e a correção é a intervenção que o professor faz no texto do aluno. Nos autores que comentamos, o debate sobre escrever e corrigir é feito em contextos para além da escola, mas também trazemos autores que tratam do assunto especificamente no espaço escolar.

Assim, dividimos este capítulo em três tópicos: (i) sobre escrever textos, em que tratamos sobre o funcionamento da escrita em diferentes vertentes, (ii) sobre revisar e corrigir textos, no qual essa temática é discutida de maneira geral e (iii) sobre escrever e corrigir textos no espaço escolar brasileiro, no qual trazemos dissertações e teses sobre esse tema, a fim de pensar as suas implicações no cenário brasileiro.

1. SOBRE ESCREVER TEXTOS

A prática textual ganha lugar de relevância a partir de 1960, sendo Gordon Rohman considerado um dos seus principais pensadores pelos estudiosos da época. A partir desse autor, o modelo linear começa a ser desenvolvido. Este pode ser esquematizado da seguinte maneira: planificação, escrita do texto e revisão.

Na planificação, faz-se um inventário do que será escrito e organiza-se a estrutura do texto. Na escrita propriamente dita, o texto é visto como tendo a função de transmitir uma informação. Nesse sentido, a revisão é vista como o que permite apurar a qualidade do texto para melhor transmitir a informação. Assim sendo, a revisão é tomada a partir do ponto de vista daquele que escreve seu texto e volta, por si mesmo, para ele a fim de operar modificações.

Rohman (1965, p. 106) define as etapas do modelo linear especificamente como: pré-escrita, escrita e reescrita. Para esse autor, a escrita é um processo que implica um crescimento contínuo, semelhante ao crescimento da vida orgânica na natureza. Dessa maneira, a pré-escrita possibilitaria deixar pronta e acabada a ideia sobre o que escrever. Isso porque, na sua visão, para escrever bem, é necessário pensar bem. Rohman considera que “pensar bem nem sempre leva a uma boa escrita; mas pensar mal nunca pode levar a uma boa escrita” (ROHMAN, 1965, p. 106)⁶. Benveniste não trata da escrita em termos de pensar bem ou pensar mal, mas em termos de possibilitar ter acesso a uma realidade visível dos signos.

Em Benveniste, não existe essa relação de escrever bem com pensar bem: “toda reflexão sobre a língua, em particular, faz surgir em nosso pensamento a forma escrita a partir da qual os signos linguísticos tomam realidade visível” (BENVENISTE, 2012, p. 91)⁷. Esse autor defende que a escrita disciplina o pensamento, mas não no sentido de que quem escreve melhor pensa melhor e quem escreve mal pensa mal, mas no sentido de fazer pensar sobre o fato de que, pela escrita, o sujeito logra visualizar os signos linguísticos. Estes passam a tomar uma realidade visível para ele.

A partir dessa dicotomia entre pensar bem e pensar mal, para Rohman, o objetivo da pré-escrita é ensinar o aluno a imitar o princípio criativo de modo a melhor desenvolver sua escrita. E essa melhor maneira de escrever não se refere ao conteúdo, mas ao método:

Ao escrever, a estrutura fundamental não é o conteúdo, mas o método. Os alunos aprendem a estrutura do pensamento que leva à escrita, uma vez que não há “conteúdo” para a escrita a não ser a dinâmica de conceitualizar. [...] E você pode praticar esse princípio em qualquer “tema” que preferir. (ROHMAN, 1965, p. 107)⁸

⁶ Tradução de: “Good thinking does not always lead to good writing; but bad thinking can never lead to good writing”. Todas as traduções desta tese são nossas.

⁷ “Toute réflexion sur la langue, en particulier, fait surgir en notre pensée la forme écrite où les signes linguistiques prennent réalité visible.” Todas as traduções desta tese são nossas.

⁸ “In writing, this fundamental structure is not one of content but of method. Students must learn the structure of thinking that leads to writing since there is no other "content" to writing apart from the dynamic of conceptualizing. [...] And can you then practice that principle in whatever "subjects" you may choose.”

É daí que vem a ideia de que, para escrever um texto, basta seguir um padrão e ter domínio sobre ele. Nessa perspectiva, aprender a escrever seria aprender a estrutura do pensamento. Na nossa perspectiva, aprender a escrever é aprender o funcionamento da escrita, de forma a abstrair-se do aspecto sonoro da oralidade e inserir-se no mundo daquilo que é gráfico, que não tem relação direta com o sonoro.

Em Rohman, o sujeito é visto como estando no centro de seu pensamento e como podendo dominar o que diz (cf. ROHMAN, 1965, p. 108). Consequentemente, a reescrita é uma mera correção de o que não está de acordo com o modelo proposto e, no contexto escolar, visa apenas a uma avaliação. Em Benveniste, a noção de sujeito é outra: “à dupla *eu/tu* pertence, em sentido próprio, uma correlação especial, que chamaremos, no melhor dos casos, *correlação de subjetividade*” (BENVENISTE, 1966, p. 232)⁹.

Isso significa dizer que o sujeito não é completo em si mesmo: é necessário a existência de um *tu* para que ele possa reconhecer-se como *eu* e inserir-se na sociedade como alguém que fala e que se apropria daquilo que diz. A onisciência não é possível pela linguagem, posto que seu funcionamento implica algo que falta àquele que diz, implica algo que escapa, algo que não está no seu controle.

A partir da noção de linearidade na escrita, de onisciência do sujeito e do pensar bem, Rohman inscreve-se no modelo linear e relaciona-se fortemente ao modo tradicional de ensino. Nessa perspectiva, Bouix (et al, 1970, p. 118) define texto como um discurso fechado que deve responder a um enunciado curto que se dirige ao aluno. Esse enunciado comporta um performativo, na medida em que chama o aluno à ação, à ação de contar ou à ação de dissertar sobre um determinado tema.

Julgamos, ao contrário, que a escrita não é um discurso fechado. A escrita constitui discurso, cujo termo encerra, em si mesmo, a impossibilidade de fechamento, de limitação, de retenção. A unidade mínima do discurso é a frase, que se define como uma criação indefinida, uma variedade sem limite e a vida mesma da linguagem em ação (cf. BENVENISTE, 1966, p. 129).

Sob o ponto de vista do discurso fechado, Bouix (et al, 1970, p. 119) faz uma análise do que significa esse comando e como deve o aluno responder a ele a fim de escrever um texto. O elemento fundamental da base de um enunciado é o adjetivo, por exemplo, em “Descreva um casa velha em ruínas”, o tema refere-se ao adjetivo “velha”,

⁹ “Au couple *je/tu* appartient en propre une corrélation spéciale, que nous appellerons, faute de mieux, *corrélation de subjectivité*.”

ou à velhice da casa. O aluno consegue, assim, responder ao enunciado graças a frases predicativas.

É possível ver, desse modo, uma relação de estímulo-resposta na maneira como Bouix concebe a escrita: é necessário, para ela, responder a um comando de maneira eficaz a fim de escrever um texto. O ponto de vista que adotamos não se enquadra no estímulo-resposta, dado que a escrita é vista por Benveniste (2012, p. 95) como uma elaboração, não apenas como um artefato que se obtém como efeito do cumprimento de um enunciado.

Nas frases predicativas desse enunciado, estão contidos extractos de textos subjacentes referentes a questões culturais, o que faz com que o aluno, a partir delas, escreva um texto intertextual, dialogando com as questões culturais que estão implícitas no enunciado. Este enunciado deve ser fechado para Bouix, o que significa que deve ser realizado dentro de um julgamento de valor ou de interpretação específica. Assim sendo, a correção do texto dá-se em função do fato de o aluno ter conseguido ou não obedecer ao comando professoral que o professor impõe (cf. BOUIX et al, 1970, p. 119).

Dentro dessa visão tradicional de ensino, Bouix (et al., 1970, p. 120) traz uma nomenclatura e uma discussão que se refere às teorizações de Benveniste: “discours sur l’homme”, “sujet d’énonciation” e uma discussão sobre os pronomes: no comando fechado da produção textual, manifesta-se o sujeito da enunciação, manifestação essa que “[...] não poderia ser a incursão efetiva do sujeito (o ‘eu’), mas a inserção de um sujeito da enunciação, ele mesmo transformado em enunciado” (BOUIX et al, 1970, p. 120)¹⁰.

Na interpretação de Bouix (1970), seria possível apreender as conotações que fazem pensar o modelo universal do homem, o que possibilitaria ao aluno transmitir um modelo cultural, no qual o *eu* se identifica com o *tu* por meio de uma “sensibilidade universal”. O pensamento de Benveniste fica, assim, deslocado em meio ao conceito de performativo de Austin, ao conceito de enunciado fechado de uma vertente do Estruturalismo, ao conceito de transmitir uma mensagem de Jakobson, entre outros.

Sob um outro ponto de vista, na perspectiva da interação social, encara-se “[...] a escrita como uma negociação de sentidos entre redator e leitor, como um ato essencialmente interativo e social.” (OLLIVIER, 2009, p. 11)¹¹. Assim, a escrita é vista

¹⁰ “[...] ne saurait être l’intrusion effective du sujet (le ‘je’), mais l’insertion d’un sujet d’énonciation lui-même transformé en énoncé.”

¹¹ “[...] envisage l’écriture comme une négociation de sens entre rédacteur et lecteur, comme un acte essentiellement interactif et social.”

não apenas como um produto de uma composição, mas como um meio de comunicação, em que o aluno tem a oportunidade de negociar sentidos com o leitor, para além da tarefa de ter apenas que traduzir um modelo dado.

O ponto chave é saber o que se comprehende por comunicação. Na perspectiva da interação social, a comunicação implica um emissor que comunica uma mensagem a um receptor, ainda que se considere que os sentidos sejam negociáveis e não transmissíveis. Em Benveniste, a comunicação implica um trajeto circulatório que se dá apenas por meio da enunciação:

A língua pode ser tomada no interior da sociedade como um sistema produtivo: ela produz sentido, graças a sua composição que é inteiramente uma composição de significação e graças ao código que condiciona esse agenciamento. Ela produz também enunciações indefinidamente graças a certas regras de transformação e de expansão formal; ela cria, então, formas, esquemas de formação; ela cria objetos linguísticos que são introduzidos no circuito da comunicação. A “comunicação” deveria ser entendida nessa expressão literal de tornar comum e de trajeto circulatório. (BENVENISTE, 1974, p. 100-101)¹²

Vejamos bem que Benveniste aspeia o termo “comunicação”, o que nos faz compreender que existe um trajeto circulatório, mas este não implica transmissão de mensagem. Comunicar é colocar em sociedade, tornando comum, de modo equívoco e opaco, uma vez que o código, as regras de transformação e os esquemas de formação da língua são cheios de falhas e não estão já-lá, prontos para serem usados de maneira transparente pelo locutor. Este comunica por meio de enunciações, que produzem sentidos diversificados, sentidos que escapam, sentidos que não necessariamente “chegam” ao “receptor”.

O trajeto circulatório da comunicação é, portanto, falho e equívoco por natureza. Nessa perspectiva, não há interação entre um *eu* que comunica com um *tu*, dado que a interação implica reação recíproca entre aquele que fala e aquele que responde ao dito. No trajeto circulatório de Benveniste, há um processo de constituição entre o *eu* e o *tu*: o *eu* constitui-se como *eu* quando se comunica com o *tu* e este constitui-se como *tu* quando se comunica com o *eu*.

¹² “La langue peut être envisagée à l'intérieur de la société comme un système productif: elle produit du sens, grâce à sa composition qui est entièrement une composition de signification et grâce au code qui conditionne cet agencement. Elle produit aussi indéfiniment des énonciations grâce à certaines règles de transformation et d'expansion formelles; elle crée donc des formes, des schèmes de formation; elle crée des objets linguistiques qui sont introduits dans le circuit de la communication. La ‘communication’ devrait être entendue dans cette expression littérale de mise en commun et de trajet circulatoire.”

Em outras palavras, no seio do seu conceito de comunicação, está posta a maneira como o ser humano se faz humano por meio da linguagem, e não de como um receptor reage ao que um emissor diz. A interação não é um conceito primordial da obra de Benveniste. Mas, no Interacionismo, as interações sociais estão no centro de sua teorização e elas não implicam onisciência, posto que não são as intenções do escritor que precedem o ato da escrita.

Pelo Interacionismo, são as interações sociais que direcionam o que é ou não adequado escrever, isto é, aquele que escreve tem que reagir de maneira adequada ao que pede o contexto social. É a competência comunicacional que garante essa adequação, fazendo com que se torne “[...] claro que a especificação do querer-dizer, por menor que seja a manutenção da relação aí, efetua-se ela mesma sob a coerção relacional” (GRILLO, 2000, p. 257 apud OLLIVIER, 2009, p.12)¹³.

Em outras palavras, no Interacionismo, o escritor não tem controle total sobre o que diz ou escreve, mas ele tem que responder a uma coerção social. Há regras na sociedade que ditam o que pode ser escrito ou não e o aluno, na escola, deve aprender as regras segundo as situações sociais específicas em que produz determinado texto. Por conseguinte, para fazer uso da competência comunicacional, é necessário ter experiências de escrita, no plural, e em relação com uma comunidade de redatores e de leitores. Podemos, assim, dizer que há uma certa relação de estímulo-resposta nessa perspectiva.

De uma outra forma, Chanquoy e Alamargot (2002, p. 4) pensam a escrita a partir da perspectiva cognitiva, levando em conta as diversas pressões com as quais se deve lidar para escrever um texto, na relação entre a memória de longo prazo e a memória de trabalho, que é diferente da memória de curto prazo.

O Cognitivismo baseia suas pesquisas na Psicologia Cognitivista e possui dois grandes eixos de pesquisa: (i) um que estuda os textos redigidos como produtos para refletir as decisões e problemas encontrados pelo escritor e (ii) outro que estuda a produção textual em tempo real, analisando os protocolos verbais, que permitem estudar a relação entre as representações mentais do escritor e a materialização dos seus signos gráficos.

Um dos principais problemas pesquisados por essa vertente é a capacidade limitada e temporária do nosso cérebro para o armazenamento de signos gráficos quando da atividade redacional. Por conseguinte, nessa área, há mais pesquisas sobre as

¹³ “[...] clair que la spécification du vouloir-dire, pour peu qu'il y aille du maintien de la relation, s'effectue elle-même sous contrainte relationnelle.”

atividades cognitivas que sobre a escrita (cf. LEVY, 1997 apud CHANQUOY; ALAMARGOT, 2002, p. 6).

Do ponto de vista benvenistiano, não se considera como o cérebro funciona no processo da escrita. A única consideração relacionada à dificuldade cognitiva do escrever em Benveniste é relativo ao fato de que a escrita supõe abstrações de alto grau (cf. BENVENISTE, 2012, p. 92), isto é, para aprender a escrever, o aluno tem que se afastar da entonação, da expressão e da modulação da oralidade, o que é uma tarefa extremamente penosa para quem conhece apenas o imediatismo daquilo que se diz oralmente.

No Cognitivismo, consideram-se a planificação do texto e a programação motriz, que permitem a emissão da mensagem. Também são consideradas as características do redator, como: grau de maestria redacional, idade, nível escolar, conhecimentos; assim como as dificuldades que podem ser encontradas por ele: o tipo de texto, o tipo de instrução dada para escrita do texto, o ambiente, o destinatário, entre outros (cf. CHANQUOY; ALAMARGOT, 2002, p. 6).

O modelo elaborado por Kellogg (1996) para explicar a produção textual em adultos precisa a localização e o custo, no que concerne a recursos cognitivos, dos sistemas e dos processos redacionais (cf. CHANQUOY; ALAMARGOT, 2002, p. 11). Nesse modelo, investigam-se as consequências de o escritor ter que realizar duas atividades ao mesmo tempo: redigir um texto e fazer uma tarefa auditiva ou visual-espacial.

Sobre isso, descobriu-se que a execução da escrita de um texto não é afetada quando o escritor escuta uma conversa paralela e que, quando da revisão do texto, a mesma porcentagem de erros é detectada com ou sem a escuta de uma conversa não referente ao texto, o que atesta que, tanto para a formulação de textos quanto para a revisão deles, não é necessário o uso da região do cérebro chamada de ciclo fonológico, que armazena informação auditiva (cf. CHANQUOY; ALAMARGOT, 2002, p. 14). Isso implica que o escritor não escuta as conversas paralelas quando está concentrado na sua escrita, seja na produção, seja na revisão.

Na produção de textos, há princípios diferentes que podem ser ativados no cérebro, nas três etapas a ela concernentes: a planificação, a geração do texto e a organização. Sobre a planificação, seus subprocessos dependem de conhecimentos anteriores do escritor sobre como realizar a atividade de produção escrita; eles não são simplesmente aleatórios (cf. BERGH; RIJLAARSDAM, 1999 apud CHANQUOY;

ALAMARGOT, 2002, p. 14). A rede de conhecimentos do escritor também possibilita que ele gere um texto mais coerente e em menor tempo.

Benveniste não diferencia o processo da escrita em etapas, uma vez que esse autor olha para a escrita a partir de seu funcionamento. Dessa forma, prioriza-se a maneira como o sujeito significa a escrita e a relação da escrita com a língua, afastando-se do lugar comum que considera a escrita como língua, uma vez que a escrita é um sistema de representações diferente da língua.

Em uma outra vertente, o Conexionalismo colabora com a discussão do Cognitivismo, ao explicar que há uma rede de nódulos simbólicos no cérebro e que as ideias emergem a partir dessa rede. Assim, na geração do texto, há a interação de uma rede de conhecimentos que colaboram para a sua redação. Essa rede não é recuperada diretamente pelo escritor, mas é reconstruída a partir do contexto de produção do texto (cf. GALBRAITH, 1996 apud CHANQUOY; ALAMARGOT, 2002, p. 23).

Quanto mais experto o escritor, melhor a gestão de sua memória de trabalho, seja na produção ou revisão de textos, porque aumenta sua capacidade de manter e tratar a memória de trabalho. Assim sendo, na perspectiva cognitivista, a atividade redacional pode ser “[...] considerada como uma verdadeira atividade de resolução de problemas complexos, supondo um ajuste permanente de objetivos redacionais em função do que deve ser escrito e da maneira de escrevê-lo” (CHANQUOY; ALAMARGOT, 2002, p. 27)¹⁴.

Por conseguinte, a escrita é aí vista de maneira pragmática e está relacionada ao funcionamento fisiológico do corpo humano. Do nosso ponto de vista, a escrita está ligada ao ser humano, como ser de linguagem. Assim, ao invés de falarmos em termos de “nódulos simbólicos no cérebro”, falamos de “linguagem interior”, que implica uma operação de conversão das ideias alusivas e nebulosas em escrita coerente e legível; ao invés de falarmos em “resolução de problemas complexos”, falamos de “representação da língua pela escrita”, processo que implica as relações e as diferenças entre o funcionamento da língua e o funcionamento da escrita. São maneiras diferentes de conceber a escrita.

Sob um outro ponto de vista, o modelo em espiral da escrita é proposto por Oriol-Boyer, modelo esse que teve grande repercussão na Europa na década de 1980 e 1990. A autora pensa o ato de escrever a partir da sua relação com a leitura, em um diálogo com

¹⁴ “ [...] considérée comme une véritable activité de résolution de problèmes complexes, supposant un ajustement permanent des buts rédactionnels en fonction de ce qui doit être écrit et de la façon de l'écrire.”

o pensamento de Bakhtin. Nesse sentido, afirma a autora que, para quem lê, o outro é o escritor e, para quem escreve, o outro é o leitor (cf. ORIOL-BOYER, 1986, p. 45). Assim, o texto não tem outra razão de ser a não ser a de ser lido. Pela leitura, o leitor se constrói a partir desse outro que é o escritor, a partir da realidade desse outro que ele não conhece.

Dessa maneira, a intertextualidade permite conceber o texto como um espaço de comunicação, a partir do que a escrita permite ler-se como uma volta ao que já está lá. Assim, “as escolhas escriturais são, então, o produto, mas também o signo de alianças ou de oposições estéticas historicamente interpretáveis” (ORIOL-BOYER, 1986, p. 48)¹⁵. Nessa volta do leitor ao que já está lá, estabelece-se o diálogo entre ele e o outro, por meio de oposições entre linguagem e discurso que se constituem no quadro do tempo.

A consequência disso é que o escritor torna-se um receptor do leitor. Há um diálogo e uma intertextualidade entre eles que permitem uma escuta produtiva. Dessa maneira, para pensar a escrita na escola, a autora considera que a produção escrita não é a mera obediência a um enunciado imposto pelo professor, mas uma porta que permite ao aluno tornar-se um escritor aprendiz que promove, por meio de seu texto, uma leitura transformadora (cf. ORIOL-BOYER, 1986, p. 48).

Essa interação entre escritor e leitor rompe com a visão romântica de que o ato de escrever é solitário:

Eis o que transforma completamente a concepção romântica do esplêndido isolamento que afeta o criador. O escritor polifônico (é assim que poderíamos batizar o escritor) trabalha sobre o signo do plural: enquanto ele escreve seu texto, ele reescreve aqueles que o precederam e, como se isso não bastasse, ele escreve também, por antecipação, àqueles que ele julga que responderão ao seu escrito. Enfim, o escritor inscreve no seu texto a resposta a esses. (ORIOL-BOYER, 1986, p. 49)¹⁶

A polifonia, vista dessa maneira, não implica apenas o diálogo com textos escritos anteriormente, mas também o diálogo com os sujeitos mesmos que precederam aquele que se debruça sobre a escrita. Assim, nessa perspectiva, não há como estar discursivamente isolado no mundo, mesmo que isolado socialmente, o que julgamos pertinente, uma vez que o ser humano só nasce na cultura.

¹⁵ “Les choix scripturaux sont alors le produit mais aussi le signe d’alliances ou d’oppositions esthétiques historiquement interprétables.”

¹⁶ “Voilà qui transforme complètement la conception romantique du splendide isolement qui affecte le créateur. Le scripteur polyphonique (c'est ainsi que l'on pourrait baptiser l'écrivain) travaille sous le signe du pluriel: pendant qu'il écrit son texte, il réécrit ceux qui l'on précédé et, comme si cela ne suffisait pas, Il écrit aussi par anticipation ceux qui, croit-il, répondront au sien! Enfin il inscrit dans son texte la réponse à ceux-ci.”

Como consequência disso, podemos dizer que não há ser humano na natureza, fora das relações sociais e de linguagem: “a cultura é inerente à sociedade dos homens, qualquer que seja o nível de civilização” (BENVENISTE, 1966, p. 30)¹⁷. Por conseguinte, independentemente de um ser humano ser rotulado como civilizado ou selvagem, letrado ou analfabeto, inteligente ou obtuso, todos estão inseridos em uma cultura que os torna inalteradamente humanos. Ninguém é menos ou mais ser humano que outro por ser menos ou mais letrado, por ter menos ou mais habilidade com a escrita.

Então, do entendimento de que não há como estar isolado discursivamente, para Oriol-Boyer, escrever é uma prática textual que implica uma intertextualidade retrospectiva, porque retoma os dizeres já-ditos, prospectiva, porque se coloca como ponto de partida para diálogos futuros, e retroativa, porque já começou antes mesmo de ter sido colocada no papel: “descobrimos, assim, que o princípio de retroação, vinda da cibernetica, rege a comunicação entre os indivíduos e, então, a produção textual” (ORIOL-BOYER, 1986, p. 49)¹⁸.

Julgamos profícios esses conceitos de retrospecção, prospecção e retroação, uma vez que, para Benveniste (1966, p. 131), nada está na língua que não tenha estado anteriormente no discurso. Por conseguinte, tudo o que dizemos ou escrevemos já passou por um dito ou por um escrito anterior. Ninguém é origem do que diz. Não há um ponto zero que demarca a origem do dizer. O sujeito sempre fala ou escreve a partir de outro sujeito e, de certa forma, tudo que escreve já existia antes mesmo de tê-lo escrito.

Nesse processo de intertextualidade, o escritor torna-se leitor de seu próprio escrito, ele se relê como um estranho nesse escrito. Segundo a autora, há uma relação do outro e o eu e do outro em mim, que gera graus de legibilidade, pois o outro lê uma parcela do que se escreve; até mesmo o outro em mim não tem acesso à totalidade do texto. O texto é, então, concebido como um objeto lingüístico, efeito do sistema escritural que se distribui e se articula entre outros sistemas de relações (cf. ORIOL-BOYER, 1986, p. 52).

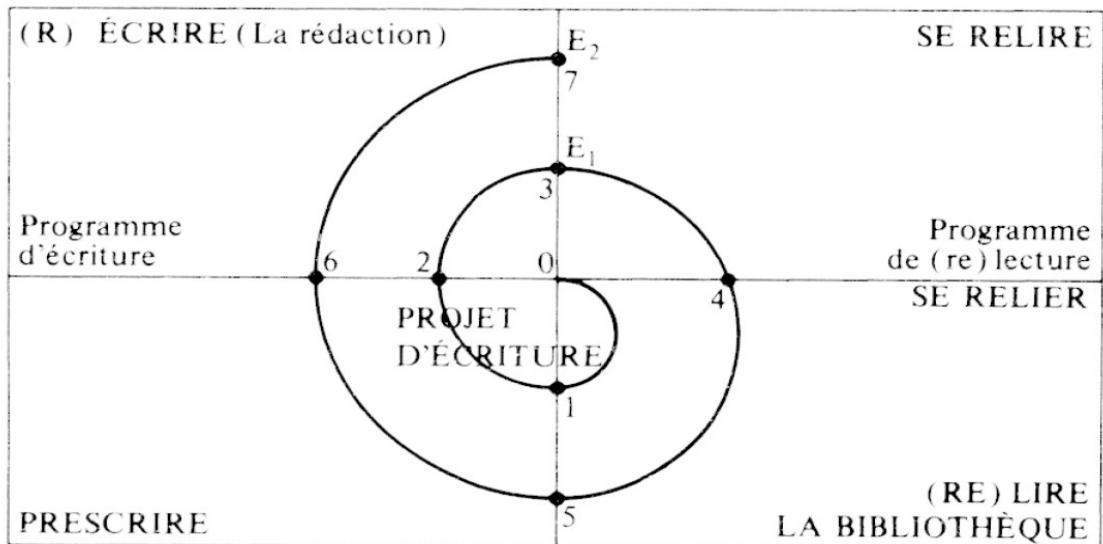
Essa articulação comporta um jogo de regras em que o escritor se coloca para pôr em funcionamento as redundâncias historicamente marcadas – isto é, os traços que se repetem no quadro do tempo – que permitem reconhecer um determinado tipo de texto. Para a autora, a metalinguagem, compreendida como a volta dialógica sobre aquilo que escreve, pode colaborar nesse processo, principalmente no espaço escolar, uma vez que

¹⁷ “La culture est inerente à la société des hommes, quel que soit le niveau de civilisation.”

¹⁸ “On découvre ainsi le principe de la rétroaction, venu de la cybernétique, régit la communication entre les individus et donc aussi, à ce titre, la production textuelle.”

permite ao escritor, como aprendiz, comentar-se e repensar os mecanismos que inscreve no texto (cf. ORIOL-BOYER, 1986, p. 57). A partir disso, propõe a autora um modelo em espiral para se refletir sobre a prática textual. Cada quadro representa um tipo de operação:

Figura 1: Modelo em espiral da prática textual



Fonte: ORIOL-BOYER, 1986, p. 58.

O segmento 0-1 refere-se ao projeto de escrita, em que o escritor aprendiz descobre a jogo da intertextualidade. No segmento 1-2, o escritor prepara um programa de escrita – esquemas de composição, listas de palavras, entre outros. O segmento 3-4 é o tempo da releitura do programa de escrita. No segmento 4-5, o escritor aprendiz faz uma leitura retroativa dos textos de apoio. No segmento 5-6, ele faz uma escrita preparatória. E em 6-7, uma reescrita na nova versão (cf. ORIOL-BOYER, 1986, p. 59).

Esse modelo em espiral mostra-nos que, para aprender a escrever, não basta o professor ordenar ao aluno escrever apenas algumas linhas ou algumas páginas: é necessário que ele forneça os meios para que o escritor aprendiz aprimore seu texto, para que ele se aproprie da arte da rasura (cf. ORIOL-BOYER, 1986, p. 60). Assim, o escritor terá condições de explorar os textos de outros, de colocar em funcionamento as operações para escrever seu próprio texto e de inscrever-se no seu próprio texto.

Além do mais, julgamos que tomar a produção textual como uma espiral implica explorar o erro de maneira produtiva. Para Oriol-Boyer (1986, p. 61), todo erro é um traço que age sobre o escritor e que permite a ele voltar-se ao outro e repensar qual traço é historicamente aceito e legível naquele determinado tipo de texto.

Já em uma perspectiva que alia a Linguística Textual às teorias do discurso, Rocco (1981, p. 25) propõe estabelecer marcas linguísticas que permitem pensar as relações entre linguagem e discurso de redações de vestibulandos, o que apontaria para uma crise na maneira como esses alunos estão utilizando a linguagem, caracterizada por: “[...] carência de nexos, de continuidade e quantidade de informação, ausência de originalidade etc” (ROCCO, 1981, p. 30).

Para a autora, texto e discurso podem ser utilizados em relação sinônima, não representam um somatório de frases e podem ser concebidos como um todo semanticamente organizado e se relacionam pelo modo como a forma linguística toma corpo (cf. ROCCO, 1981, p. 45-46).

As marcas linguísticas que denunciariam uma crise na escrita seriam: termos relacionais mal utilizados, contradições lógicas, relações impróprias entre termos e segmentos discursivos, quebras de coesão, quebras de coerência, usos de clichês, entre outros, o que gera textos lineares, ou pré-fabricados sem relação alguma com o tema, ou, ainda, completamente sem sentido (cf. ROCCO, 1981, p. 255).

Por isso, ela propõe que se comece a trabalhar em uma gramática do texto ou do discurso, o que iria contribuir para pensar o funcionamento da linguagem no ensino. Nas palavras da autora, o próprio sistema educacional estaria contribuindo para uma atrofia conjuntural, em que há um forte processo de condicionamento, em que tudo é dado com fixidez e sem reflexão (cf. ROCCO, 1981, p. 255-265).

Quem também questiona essa fixidez é Kristeva (1968, p. 103), que afirma que o texto pode ser compreendido como um aparelho translingüístico, que coloca diferentes tipos de enunciado em relação, sincrônica e diacronicamente. Sendo assim, o texto é uma produtividade, que implica uma redistribuição de categorias e uma intertextualidade de variados enunciados. A função intertextual também pode ser chamada de ideologema e fornece as coordenadas históricas e sociais do texto.

Para Guimarães (2012, p. 9), os textos também fazem parte da história porque são uma unidade de significação. Esse autor comprehende história a partir de Benveniste e explica, com suas palavras, que não é o locutor que constitui o presente, mas o acontecimento da linguagem que constitui o tempo. Dessa forma,

O homem é um ser simbólico. Suas práticas são assim práticas que significam e que produzem sentidos. Por isso, tem relevo fundamental o modo de estarmos no mundo, a prática da linguagem que se realiza pela produção do que chamamos texto. E estes textos, saibamos ou não, permeiam tudo que fazemos. (GUIMARÃES, 2012, p. 25)

Sob esse ponto de vista, produzir um texto é uma prática de linguagem que pode produzir sentidos em todo e qualquer aspecto da vida humana. Sendo assim, o autor vale-se do conceito de enunciação de Benveniste para definir o texto como “[...] uma unidade de sentido que integra enunciados no acontecimento de enunciação” (GUIMARÃES, 2012, p. 25).

Constituir-se uma unidade de significação significa produzir sentidos sob o efeito de uma consistência semântica. Integrar enunciados significa que o texto precisa de enunciados para constituir-se como texto, o que leva à heterogeneidade de sentidos, não à unicidade, porque os sentidos são determinados em virtude da relação entre os enunciados. O acontecimento refere-se à experiência da vida humana. E a enunciação, à maneira como se coloca a língua em funcionamento.

Desta maneira, escrever um texto não é escrever uma “frase grande”, o que significa que escrever e analisar um texto implica relações de análise diferentes do que escrever uma frase. Benveniste opera essa diferenciação entre frase e texto, que alguns autores, como Van Dijk, não fazem, mas, segundo Guimarães (2012, p. 28), Benveniste não chegou a explicitar que as relações de integração no texto são diferentes das relações de integração na frase, propondo procedimentos de análise diferentes para cada um.

De fato, Benveniste (1966, p. 128) afirma que a frase é o último nível linguístico da língua e que, portanto, o texto não pode ser uma mera adição de frases. Ao contrário, ele propõe que o texto seja compreendido como uma conexão de frases, mas não fornece um aparelho de procedimentos específicos para analisá-lo, com a mesma riqueza de detalhes que fornece para analisar as frases.

Isso abre caminho para que outros autores possam pensar o texto a partir das teorizações de Benveniste. Nesse sentido, Guimarães (2012, p. 58) propõe que os movimentos de análise do texto não podem ser segmentais, porque não devem implicar uma linearidade textual, mas podem ser feitos a partir da noção de recorte, que é um fragmento do acontecimento.

Por esse motivo, na escola, ensinar a escrever significa ensinar as sistematicidades próprias dos enunciados – questões de fonologia, de morfologia e de sintaxe – e a maneira como esses enunciados integram o texto: “assim é preciso tratar de mostrar aos alunos todas as questões relativas a estas conexões próprias da textualidade, que nada mais são do que marcas da integração dos enunciados do texto” (GUIMARÃES, 2012, p. 171).

A consequência disso é que a correção linguística não está em primeiro plano; está em primeiro plano a maneira como o texto pode produzir sentidos, o que coloca o ensino do texto na escola tanto para além da gramática quanto para além dos gêneros textuais, dado que os gêneros ensinariam a maneira “correta” de escrever em determinadas condições.

Também em uma perspectiva discursiva, Agustini e Rodrigues (2016, p. 107) propõem que a produção escrita em sala de aula pode ser problematizada com o fito de se pensar como o discurso neoliberal incide sobre a escrita do aluno. Nesse sentido, argumentam os autores que o neoliberalismo estabelece uma relação entre conhecimento e mercado, o que torna a escola um lugar para o treinamento do aluno em vistas de uma profissão, que se insere em um lugar específico na hierarquia desigual do sistema.

Como decorrência disso, o conhecimento torna-se um produto facilmente descartável: quando atinge o seu propósito, um novo conhecimento deve ser agregado em detrimento deste. Sobre esse descarte:

O ENEM e os cursos de capacitação exemplificam bem a descartabilidade e a compartimentação do conhecimento. Para o ENEM, o candidato é treinado para redigir uma redação segundo um modelo pré-formatado. Vencida essa etapa, esse conhecimento, apresentado como sem relação alguma com outros, é dito descartável para dar lugar a outros, os quais também demandariam consumo. (AGUSTINI; RODRIGUES, 2016, p. 107)

Esse tipo de treinamento coloca o conhecimento em compartimentos que exigem o pagamento de uma nova etapa para que se alcance um determinado patamar; alcançado esse patamar, mais um bloco deve ser pago, indefinidamente. Isso faz com que o laço entre professor e aluno torne-se frágil, posto que o professor passa a ser portador de uma mera informação que o aluno poderia adquirir em outro lugar, que não apenas na escola.

Nesse contexto, compreendem os autores a escrita como uma operação na qual um sujeito desdobra-se na e pela relação de posições ideologicamente produzidas: “[...] para que haja escrita, é necessário que o sujeito já esteja identificado a sentidos possíveis, de modo que estes já façam efeito enquanto aquilo que significa (n)este sujeito” (AGUSTINI; RODRIGUES, 2016, p. 111).

Consequentemente, se não há a identificação do sujeito com sua escrita, compromete-se a emergência de um autor que se implica no que escreve. Para se identificar, ele tem que ter algo a dizer – se a escrita vem em função de uma mera avaliação, não há implicação. Para além disso, há um treinamento tal na escola que o aluno faz uso das

palavras, por exemplo, dos marcadores argumentativos, sem conseguir entender seu emprego na língua, o que leva a que façam uso deles de maneira indistinta nos textos:

No treinamento, está em foco a estrutura e a forma preestabelecidas do texto e da língua, em sua transparência e completude, em sua suposta função repositória de sentidos, a partir da qual o texto é produzido; não está em foco um trabalho com a textualidade em si, isto é, com a materialidade discursiva do texto, com os efeitos de sentido possíveis de serem aí produzidos, tampouco com a relação, fundadora dessa textualidade, entre a materialidade linguística e a materialidade histórica subjacentes à constituição e ao funcionamento significativo do texto. (AGUSTINI; RODRIGUES, 2016, p. 121)

No ensino da produção escrita, a predominância da forma é um efeito do discurso neoliberal que promove a compartmentalização do conhecimento. Nesse sentido, as redações que os autores analisam apontam para: (i) a discursividade que cerceia a repetição de palavras ao longo do texto – as formas não podem repetir-se; (ii) os requisitos artificiais de preencher os lugares do texto – colocam-se quaisquer conectores, ou mesmo argumentos inteiros, para exercerem quaisquer funções no texto; (iii) a facilitação da inscrição do aluno no processo da produção escrita, por meio do fornecimento de listas de palavras, por exemplo, de conjunções – o que prima pela funcionalidade da comunicação; (iv) a produção do texto como a mera demonstração de uma habilidade pré-exigida, que advém de um passo-a-passo de como o professor deve ensinar (cf. AGUSTINI; RODRIGUES, 2016, p. 121-125).

Diante do exposto, Agustini e Rodrigues (2016, p. 131) alertam para o fato de que esse modo de ensinar a escrita na escola acaba por tomar o aluno como “um cavalo atrelado a um cabresto”, cavalo esse que seria as leis do mercado, as quais visam a uma produção escrita como um mero veículo de informação e de preenchimento de uma determinada etapa. A escrita tomada como mercadoria não promove a formação do aluno, apenas o treinamento, uma vez que não promove deslocamentos na maneira como ele lida com a escrita.

Para finalizar, vimos propostas diferentes de se pensar a escrita: a escrita como uma atividade linear, a escrita como o processo fisiológico relacionado ao cérebro, a escrita como interação social, que demanda uma resposta a partir de um comando, a escrita como um processo polifônico e a escrita como um objeto de discurso, que pode provocar efeitos diversos no leitor e no escritor.

Diante desses pontos de vista, consideramos a escrita como um sistema, que se difere da língua, por, dentre outros motivos, seus elementos serem gráficos, mas que se

relaciona a ela, por servir como mecanismo de representá-la. Aprofundamos o modo como compreendemos a escrita no capítulo três. Passemos, então, à discussão sobre a correção e a revisão de textos.

2. SOBRE CORRIGIR E REVISAR TEXTOS

Abordamos aqui tanto a correção como a revisão. A revisão é a volta que o aluno faz sobre seu próprio texto e a correção é uma atividade de intervenção do professor no texto do aluno. No que se refere à revisão, Boucheron-Pétillon e Ganier (2006, p. 3) ponderam que ela pode ser concebida por meio do entendimento da produção escrita no espaço escolar, profissional e experimental e de maneira pluridisciplinar, aliando conhecimentos da Linguística, da Didática e da Psicologia Cognitiva. Para esses autores, a visão monodisciplinar, que considera a revisão a partir de apenas uma dessas vertentes, reflete a hiperespecialização e o fechamento dos territórios dos campos do saber.

Para eles, a atividade da revisão pode ser vista a partir de três pontos de vista complementares: (i) da genética textual, que permite pensar o processo global no qual o texto foi produzido na escola, por exemplo, ao estudar os rascunhos dos alunos até o texto final produzido; (ii) do cognitivismo, concernente aos processos cognitivos e motores da produção escrita, que fornecem um estudo sobre quais mecanismos o redator se utiliza quando da revisão; (iii) da perspectiva baseada em competências, concernente à maestria da revisão, sobre os conhecimentos e competências necessários para se revisar um texto (cf. BOUCHERON-PÉTILLON; GANIER, 2006, p. 4). Deste modo, eles estudam a revisão como a atividade em que o aluno volta-se para o próprio texto a fim de operar modificações.

Segundo esses autores, é importante analisar a revisão no espaço escolar e profissional em conjunto, em relação aos diferentes tipos de textos que aí podem ser produzidos, porque isso colabora para “[...] melhorar a concepção e avaliação de situações de apoio e de sequências didáticas, visando a facilitar a aprendizagem e a utilização da revisão” (BOUCHERON-PÉTILLON; GANIER, 2006, p. 5)¹⁹. Assim sendo, as reflexões sobre os processos pelos quais passa um escritor para revisar seu próprio texto (situação monogerada) podem contribuir para o professor corrigir os textos de seus alunos no espaço escolar (situação poligerada).

¹⁹ “[...] améliorer la conception et l'évaluation de situations d'aides et de séquences didactiques visant à faciliter l'apprentissage et l'utilisation de la révision.”

Diante da diversidade de estudos sobre a revisão, é necessário levar em conta: a variabilidade de métodos, que podem ser qualitativos ou quantitativos, dados em tempo real ou *a posteriori*; os diferentes níveis de controle da situação; se o revisor é experiente ou não; se a revisão é autoiniciada, em que o próprio escritor faz sua revisão, ou heteroiniciada, em que a revisão é feita a quatro mãos, por outros escritores ou por um professor, por exemplo; a temporalidade da revisão – se ela é feita enquanto se escreve ou se ela é feita depois da escrita do texto; o tipo de texto; o contexto interlocutivo, entre outros (cf. BOUCHERON-PÉTILLON; GANIER, 2006, p. 8).

O foco de nossa tese não é a revisão, mas a correção. Devemos considerar, no entanto, a partir de Benveniste, que a revisão deveria ser concebida por meio de seu funcionamento linguístico próprio. Assim, questões como níveis de controle, experiência com a escrita e contexto interlocutivo não entrariam em questão. O que está em jogo é a maneira como o aluno significa o ato de revisar o próprio texto, como se dão os modos de significância da língua nesse processo e como o sistema de signos gráficos é organizado e reorganizado.

A proposta de Boucheron-Pétillon e Ganier (2006) é a de que uma área possa contribuir com a outra a fim de se pensar a revisão de uma maneira mais ampla, a partir do conceito de transferência de paradigma: “a que pode conduzir a interdisciplinaridade tomada como objetivo?”²⁰ (BOUCHERON-PÉTILLON; GANIER, 2006, p. 9), o que permite pensar a revisão para além da produção escrita, mas para a criação.

Em uma outra perspectiva, do ponto de vista cognitivo, Heurley (2006, p. 10) avalia a revisão de textos a partir de quatro macroprocessos: planificação, escrita do texto, revisão e controle. Entre os autores da perspectiva cognitiva, costuma haver diferenças entre o que significa revisar um texto. Assim, a revisão é ora tida como um subprocesso da planificação ou da escrita do texto, ora como um conjunto de atividades do controle (cf. ROUSSEY; PIOLAT, 2005 apud HEURLEY, 2006, p. 10).

Para Heurley (2006, p. 11), redigir um texto significa dirigir-se por objetivos, social e estrategicamente, e submeter-se a diferentes dificuldades da ordem dos recursos cognitivos, o que implica resolver problemas em um processo dinâmico na revisão. Ao contrário, Matsuhashi (1987 apud HEURLEY, 2006, p. 11) concebe a redação de um texto como um processo linear, englobando a pré-escrita, a escrita e reescrita. A revisão seria feita depois da fase da escrita da primeira versão do texto. Em Hayes (1996 apud

²⁰ “À quoi peut conduire l’interdisciplinarité fixée comme objectif?”

HEURLEY, 2006, p. 11), a revisão é um subprocesso da redação e pode ser dividida em leitura e edição. Para esse autor, revisar significa resolver problemas textuais, fazendo permanecer a maior parte do texto original.

Assim, na Linguística Cognitiva, há três modos de se pensar a revisão: (i) a revisão como um retorno sobre o texto que promove uma modificação efetiva nele, o que implica interromper o fluxo da escrita para operar uma modificação no que já foi escrito; (ii) a revisão como um subprocesso da escrita, cujo objetivo é melhorar o texto, o que implica não ser necessário interromper o fluxo da escrita, posto que a revisão faz parte do processo da escrita; (iii) a revisão como parte do controle da produção escrita, o que lhe atribui diferentes funções, dentre as quais, a de verificação e a de melhoramento do texto escrito, a de planificação dos objetivos, a de modificação de processos em falha, entre outros (cf. HEURLEY, 2006, p. 12-14).

Julgamos, por nossa parte, que a revisão possa ser feita tanto após a primeira versão do texto quanto durante a escrita do texto. Isso é uma tomada de posição, que depende do modo como o aluno significa seu texto, já que as regras que fixam as condições de funcionamento da língua “[...] procedem de um paradigma que inventaria as escolhas possíveis” (BENVENISTE, 1974, p. 79)²¹. O sistema fornece escolhas e cabe ao aluno manejá-las com essas escolhas dependendo do modo como as simboliza.

Na Linguística Cognitiva, também há quatro métodos de estudo da revisão: (i) estudo dos produtos, que se volta sobre as modificações que o escritor faz sobre seu próprio texto; (ii) análise cronométrica, que estuda o processo de revisão de maneira dinâmica, para discutir em que momento e em que lugar realizou-se um episódio de revisão; (iii) método dos protocolos verbais, em que o escritor verbaliza em voz alta o que ele pensa antes ou durante a revisão; (iv) as técnicas de dupla e tripla tarefa, em que se analisam as atividades cognitivas do escritor ao realizar mais de uma tarefa ao mesmo tempo (cf. HEURLEY, 2006, p. 14-16).

Também sob o ponto de vista cognitivo, Legros (et al, 2006, p. 99) comprehende a produção textual como a verbalização mental que é evocada pelo texto. A atividade de escrita envolve dois níveis: um de alto nível, que implica planificação, escrita e revisão, e outro de baixo nível, que implica a correção de erros ortográficos, sintáticos e lexicais.

A planificação refere-se ao ato de ativar e manter na memória as representações que podem ser evocadas pelo texto a fim de selecioná-las e organizá-las, segundo um

²¹ “[...] relèvent d'un paradigme qui recense les choix possibles.”

plano que guia a representação construída. A escrita em si mesma tem sua base nas regras da língua escrita, nas informações contextuais, pragmáticas e epistêmicas. E a revisão não é apenas uma simples releitura em vista de corrigir os erros de sintaxe e de ortografia, mas uma atividade semântica que tem uma relação global com o texto (cf. LEGROS et al., 2006, p. 99-100).

Segundo Legros, a consequência disso é que a revisão e a reescrita propriamente ditas costumam ser raras entre os escritores inexperientes. Os alunos logram fazer modificações que tocam apenas a superfície do texto. Por isso, Legros (et al., 2006, p. 100) propõe a prática da escrita pessoal, para o aluno ter um melhor domínio da produção do texto e da reescrita. Aliada à verbalização, o aluno pode ativar suas próprias representações sobre como escrever um texto.

Para demonstrar essa colocação, Legros (et al., 2006) fez uma pesquisa na qual alunos escreveram um pequeno texto a partir de extratos de romances, sobre a temática da experiência pessoal, e recorreram ao programa *Scripertexte* para fazer a revisão e a reescrita dessa primeira versão do texto. O resultado é que os alunos que fizeram uso do programa conseguiram complexificar mais o seu texto do que os alunos que não o usaram, porque lograram fazer modificações que se referem à macroestrutura do texto e a verbalização colaborou com a adição de mais diálogos ao texto, o que deu mais vivacidade à narração. Isso tornou os alunos que fizeram uso do programa mais implicados na sua reescrita do que os que não o usaram (cf. LEGROS et al., 2006, p. 106).

O programa *Scripertexte* permite fazer a comparação de seu texto com o texto de outros escritores, o que possibilita ao aluno refletir como reescrever a primeira versão do texto em função das insuficiências que ela contém no que se refere a outros textos, o que desenvolve suas capacidades metacognitivas (cf. LEGROS et al., 2006, p. 107). Nessa pesquisa, é apresentado que os alunos considerados mais fracos conseguiram aproveitar mais as utilidades do *Scripertexte* para se implicarem na sua reescrita, porque aprenderam a corrigir a superfície textual e a revisar questões do nível semântico e da macroestrutura do texto.

Assim, os alunos que compararam seus textos com outros textos no modo hipertexto, navegando livremente sobre a Internet, tiveram mais êxito que aqueles que utilizaram o modo base de dados, comparando seus textos com um banco de dados fornecido pelo programa. Uma explicação para isso pode ser que: “[...] a navegação livre favoreça a circulação flexível e intuitiva na informação e reproduza, assim, as

características do funcionamento do espírito humano” (LEGROS et al, 2006, p. 108)²², explicação que tem sido rebatida por outros autores.

Vemos, nessa pesquisa, que a tecnologia pode ser aliada ao ensino para permitir que os alunos consigam modificar sua relação com a escrita. Mas não é qualquer tecnologia: ela deve ser elaborada de tal forma que não promova apenas a mudança de uma plataforma – do papel para o digital, mas permita que o aluno possa implicar-se na sua escrita e reescrita.

Em outra perspectiva, Therezo (2012, p. 11) sugere que corrigir textos não é apenas apontar as falhas gramaticais dos alunos, mas, sobretudo, mostrar a relação dessas falhas com a coesão e com a coerência do texto. Apenas apontar os erros não permite que o aluno busque, por si só, maneiras de melhorar seu texto por meio de uma reescrita. Propõe a autora que:

O novo professor de redação tem, hoje, uma nova tarefa, mais importante que a de verificar se as regras da gramática normativa foram observadas na escritura do texto: a de ensinar a pensar por escrito. E para se pensar por escrito é preciso partir do que os outros pensam e observar como os outros escrevem. (THEREZO, 2012, p. 12)

A partir disso, a autora estabelece que um bom texto adequa-se ao tema, ao gênero textual, ao nível de linguagem e possui coesão e coerência. Para isso, ela propõe que o professor elabore uma grade de correção e uma folha especial de redação para ajudar no que a autora denomina de processo de refeitura do texto. Julgamos que, se o professor julga necessário criar uma grade de correção, ela deva ser feita junto com os alunos para atender às suas necessidades específicas.

Sobre essa refeitura do texto, Cassany (2005, p. 123) diferencia os escritores competentes, cuja revisão afeta o conteúdo do texto, dos escritores pouco competentes, cuja revisão afeta apenas a redação superficial do texto, pois a revisão significa apenas uma questão de forma.

Segundo o autor, um escritor competente costuma revisar seu texto em mais de doze vezes, faz um maior número de correções, modifica o conteúdo do texto, separa a primeira versão com a correção gramatical, da segunda versão, em que trabalha os sentidos do texto. Ao contrário, o escritor pouco competente revisa seu texto menos de 5 vezes, faz menos modificações na forma, corrige forma e conteúdo de maneira aleatória.

²² “[...] la navigation libre favoriserait une circulation souple et intuitive dans l’information et reproduirait ainsi les caractéristiques du fonctionnement de l’esprit humain.”

Além do mais, as poucas correções que faz refere-se à forma; há pouca atenção no conteúdo:

Sobre isso, Krashen comenta que parece que esses escritores acreditam que corrigir consiste basicamente na aplicação consciente de algumas regras gramaticais ou na supervisão da ortografia e da pontuação e que esta operação é uma parte especialmente importante do processo de escrita. Perl adiciona que essa obsessão prematura pela revisão da forma rompe o fluxo ágil e criativo das ideias e da redação. (CASSANY, 2005, p. 124)²³

Por conseguinte, tomar a revisão do texto apenas como uma retificação de questões ortográfico-gramaticais aponta para uma imaturidade de quem corrige e não contribui para que o aluno se implique no seu próprio texto. Um escritor competente, que revisa seu texto para além da forma, não necessariamente o faz no final da escrita da primeira versão. Assim, Cassany (2005, p. 125) defende uma revisão recursiva do texto, ao invés de linear.

Na revisão linear, após organizar a estrutura do texto, o escritor parte para a escrita da primeira versão que será revisada e que dará origem ao texto final. Na revisão recursiva, o processo de revisão é cíclico, posto que, após a primeira versão do texto, pode haver o surgimento de novas ideias, o que implica uma revisão da estrutura e do conteúdo do texto, o que gera uma segunda versão, que pode também sofrer alterações, o que pode gerar uma terceira versão, e assim por diante:

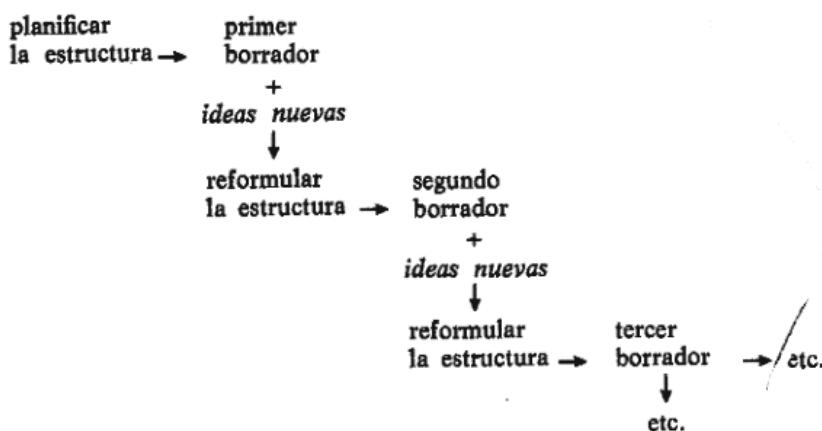
²³ “Al respecto Krashen comenta que parece como si estos escritores creyeran que corregir consiste basicamente en la aplicación consciente de algunas reglas gramaticales o en la supervisión de la ortografía y la puntuación y que esta operación es una parte especialmente importante del proceso de escritura. Perl añade que esta obsesión prematura por la revisión de la forma rompe el flujo ágil y creativo de las ideas y de la redacción.”

Figura 2: Revisão linear e revisão recursiva

PROCESO LINEAL

planificar la estructura → primer borrador → revisión → texto final

PROCESO RECURSIVO



Fonte: CASSANY, 2005, p. 125

Na revisão recursiva, o processo de revisão dá-se enquanto escrevem-se as versões do texto: “o escritor que segue esse processo é suficientemente flexível para incorporar as ideias novas que tem e para modificar os planos que havia feito” (CASSANY, 2005, p. 125)²⁴. Deste modo, a recursividade colabora para uma revisão que modifica o texto no que se refere às ideias, à argumentação, à estrutura do texto.

Julgamos que, em sala de aula, a revisão linear pode ser utilizada de modo a que os alunos entreguem o texto ao professor e este o corrija, o que permite a eles escreverem uma segunda versão, o que não implica que a correção linear tenha que ficar restrita apenas à forma. Já a revisão recursiva pode ser utilizada de modo a que o professor ensine os a revisar seus próprios textos por meio da recursividade, para que eles mesmos possam adquirir mais maturidade com a escrita.

Consequentemente, julgamos que pode haver uma interação entre revisão linear e revisão recursiva em sala de aula. A revisão linear pode ser feita pelo próprio aluno ou pode referir-se às correções que o professor faz na primeira versão para a sua reescrita. E

²⁴ “El escritor que sigue este proceso es suficientemente flexible para incoporar las ideas nuevas que tiene y para modificar los planes que había hecho.”

a revisão recursiva concerne aos movimentos de intervenção que o próprio aluno vai fazer, tanto na escrita da primeira versão quanto na sua reescrita.

Também permitiu ponderar a escrita para além da correção gramatical a Genética Textual, que é uma área que pesquisa as versões da reescrita, a partir dos anos 1980, em que começou-se a considerar a construção do texto e a qualidade da argumentação ou da narração, por meio de estudos que se fizeram de rascunhos de textos de alunos.

Sobre esses rascunhos, a rasura é considerada um trabalho metalinguístico que promove a inserção do novo no já existente, facultando uma reflexão sobre o texto ele mesmo. Há, com isso, a instauração do metadiscorso, que se volta sobre o discurso em formulação, ao intertexto a que se relaciona e à língua (cf. DOQUET-LACOSTE, 2006, p. 45). Nesse sentido, é possível aliar a Genética Textual às teorizações de Benveniste, porque essa área de estudo concebe o escritor como um sujeito que significa os sentidos produzidos a partir de seu texto.

Assim, no trabalho de reescrita, o metalinguístico refere-se às modificações que o aluno faz sobre a materialidade linguística e o metadiscursivo, às modificações referentes à organização do texto e das ideias. Nesse trabalho, há quatro tipos de operações possíveis: a adição, a supressão, a substituição e o deslocamento (cf. DOQUET-LACOSTE, 2006, p. 46).

Ao manejá-las com essas operações, o aluno continua a reescrever seu texto sob a perspectiva de que é necessário fazer uma expansão coerente sobre o texto, não simplesmente trocar termos ou fazer correção gramatical. Por conseguinte, ele tem a oportunidade de se perguntar que sentidos ele pode produzir no texto e quais significações podem ser inscritas nele pelas intervenções na materialidade linguística.

Evocando Benveniste, Doquet-Lacoste explica que, na reescrita, vê-se na palavra apenas uma figura gráfica que deve ser corrigida de tal ou tal maneira e esquece-se que o significante não é apenas uma imagem acústica, mas “[...] uma forma sonora que condiciona e determina o significado, o aspecto formal da entidade dita signo” (BENVENISTE, 1974, p. 220)²⁵. A consequência disso é que o aluno, ao trabalhar sobre a ortografia de uma palavra, está também trabalhando sobre os sentidos possíveis que ela pode veicular.

Deste modo, na visão de Doquet-Lacoste (2006, p. 49), a correção ortográfica torna-se uma atividade metadiscursiva que opera modificações formais e semânticas no

²⁵ “[...] forme sonore qui conditionne et determine le signifié, l’aspect formel de l’entité dite signe.”

texto. Destarte, não se trata de ignorar os aspectos formais da língua, mas lançar um outro olhar sobre esse tipo de operação, uma vez que:

as operações de colocar em emprego a grafia e o jogo sobre o significante põem em evidência o papel do significante sobre a enunciação escrita. Esse trajeto da forma ao sentido, ao contrário do que se imagina nos escritores iniciantes, testemunha a diversidade dos aspectos da escrita que, longe de serem isolados uns dos outros, se entremesclam e se imbricam para, às vezes, interagirem. (DOQUET-LACOSTE, 2006, p. 55)²⁶

Em Benveniste, observamos que a forma e o sentido interagem na enunciação escrita, mas, de fato, o significante tem uma certa relevância porque a escrita permite torná-lo visível ao locutor e ao colocutor. De qualquer forma, a autora reconhece a necessidade de haver várias pausas ativas no processo de escrita, para o aluno fazer as modificações formais em função dos sentidos possíveis que pode reproduzir no texto, e não simplesmente de mudar as formas por elas mesmas.

Doquet-Lacoste (2006, p. 55) considera o trabalho sobre a grafia o grau zero da reescrita, porque implica uma primeira distanciamento do texto e as primeiras modificações no texto. Desta maneira, diferencia a “*mise en graphie*” (o colocar a grafia em emprego) da “*mise en texte*” (o colocar o texto em emprego). As duas atividades se imbricam no processo metadiscursivo da reescrita.

Nesse processo, Serafíni (1998, p. 19) reconhece que tanto alunos como professores enfrentam desafios quando o assunto é escrever um texto. A experiência permite que os professores superem suas dificuldades sobre como escrever um texto. E os alunos, muitas vezes, têm que se tornar autodidatas para aprender a escrevê-la porque os professores, apesar da experiência, não logram ensiná-la de maneira clara, não oferecendo técnicas e métodos específicos para que adquiriram uma maestria sobre como escrever gradativamente.

Serafíni (1998, p. 21) propõe que “[...] cada texto nasce gradativamente e através de muito empenho; escrever é, na maior parte dos casos, uma profissão, um trabalho como outro qualquer, que requer técnica e esforço”. Sendo assim, a autora sugere que o texto, na escola, seja ensinado como um procedimento que se aprende pouco a pouco e por

²⁶ “Les opérations de mise en graphie et jeux sur le signifiant exposés ici mettent en évidence le rôle du signifiant dans l'énonciation écrite. Ce trajet de la forme au sens, inverse de celui que l'on imagine d'habitude chez des scripteurs débutants, témoigne de la diversité des aspects de l'écriture qui, loin d'être isolés les uns des autres, s'entremêlent et s'intriquent pour, parfois, interagir.”

etapas: “[...] é preciso considerar cada texto não como um objeto pronto e acabado, mas sobretudo como produto de uma série de operações” (SERAFINI, 1998, p. 22).

Essas operações são divididas em: (i) o plano do texto, em que o aluno organiza seu tempo e elabora as características de seu texto; (ii) ordenação das ideias, em que o aluno seleciona e organiza que ideias trabalhar no texto, por meio de grupos associativos e mapas mentais, desenvolve o argumento central e constrói um roteiro de escrita; (iii) organização do texto, em que ele estrutura os parágrafos, as partes narrativas, descriptivas ou expositivas do texto, a pontuação, a introdução e a conclusão; (iv) revisão, em que ele elabora várias versões do texto, tanto a partir das correções do professor, como de suas próprias correções e sugestões de colegas, correções essas que levam em consideração a forma e o conteúdo (cf. SERAFINI, 1998, p. 17-18).

Para a autora, a correção do conteúdo baseia-se em seis princípios básicos: (i) a tese deve ter clareza; (ii) o parágrafo é construído a partir de uma ideia principal: ideias diferentes são construídas em parágrafos diferentes; (iii) os raciocínios devem estar explícitos; (iv) exemplos devem ser apresentados; (v) deve haver ligações entre os raciocínios; (vi) o texto deve prender a atenção do leitor (cf. SERAFINI, 1998, p. 82-85).

Já a correção da forma deve obedecer aos seguintes critérios, segundo a autora: (i) frases curtas permitem uma compreensão melhor que frases longas; (ii) deve-se eliminar frases e palavras redundantes, clichês e frases feitas; (iii) frases na voz ativa e na afirmativa permitem uma compreensão melhor que frases na voz passiva e na negativa; (iv) deve haver paralelismo nas frases; (v) os erros de sintaxe devem ser corrigidos. Isso permitirá passar um bom texto a limpo, o que promoverá uma compreensão global do texto. Deve-se atentar também para a caligrafia legível (cf. SERAFINI, 1998, p. 85-94).

Esses princípios devem ser ensinados pelo professor ao aluno para que ele logre desenvolver melhor seu texto. E ao professor também cabe seguir alguns preceitos para que a correção não se restrinja a comentários genéricos:

Ao corrigir as redações, os professores costumam fazer na margem do texto algumas anotações que se referem à forma, à sintaxe, à pontuação, à gramática. Quanto ao conteúdo e à estrutura do texto, restringem-se a comentários genéricos (“mal organizado”, “demonstra sensibilidade”), mas raramente entram no mérito da questão para mostrar, por exemplo, como é possível melhorar a organização. (SERAFINI, 1998, p. 151)

Para contribuir com a reescrita do aluno para além das questões gramaticais, o professor pode apropriar-se de alguma abordagem sobre o que significa escrever um texto e, a partir daí, guiar seu tipo de correção. Dessa maneira, Serafini (1998, p. 152) apresenta

seis abordagens de escrita. Na abordagem por imitação, escrever bem é imitar um modelo. Na abordagem por processo, o texto é visto como o produto final de diversas operações feitas anteriormente. A abordagem experiencial leva em questão língua, experiência e pensamento na produção escrita. A abordagem retórica dá primazia para as possibilidades de mudança no texto segundo as exigências do escritor, do destinatário, do assunto e do objetivo do texto. Na abordagem comunicacional, o texto é construído não só a partir do contato formal entre aluno e professor, mas da discussão verbal entre eles.

Considerando esses pontos de vista e partindo principalmente da abordagem por processo, Serafini (1998, p. 153-155) apresenta dez princípios didáticos que deveriam nortear o professor na sua prática: (i) o texto é o produto final de uma série de operações; (ii) a composição segue três etapas: desenvolvimento, coerência e precisão; (iii) diferentes tipos de textos devem ser ensinados; (iv) só se aprende a escrever escrevendo frequentemente; (v) para escrever um texto, é necessário partir de um contexto real; (vi) o aluno deve aprender a endereçar seu texto a diferentes destinatários e com objetivos diferentes; (vii) outros textos podem servir de modelo para a escrita do aluno; (viii) o estudo da gramática em si não ensina a escrever; (ix) o texto final exige a escrita de versões anteriores; (x) as correções devem ser acompanhadas de elogios sobre o que o aluno conseguiu fazer bem, ao invés de críticas sobre o que ele errou.

Esse dois últimos princípios dirigem-se para a maneira como o professor faz a correção das redações. Segundo Serafini (1998, p. 107), “a correção de um texto é o conjunto de intervenções que o professor faz para apontar defeitos e erros. O objetivo secundário da correção [...] é o de reunir elementos para poder avaliar”. Nesse sentido, a autora coloca, como objetivo primeiro da correção, indicar os erros do aluno. A avaliação vem em decorrência disso.

Deste modo, a autora estabelece critérios de como o professor pode melhor apontar os erros do aluno. Para ela, é necessário que a correção seja clara e que os erros sejam apontados de maneira precisa. Esses erros podem ser agrupados em tipos para que o aluno saiba em que categorias ele deve aprofundar seus conhecimentos.

Para que ele se empenhe em estudar mais seus pontos fracos, o professor deve estimulá-lo a rever as correções, estimulando-o a copiar seus textos corrigidos, transcrevendo as correções. Devido ao trabalho exigido nessa transcrição, poucos erros devem ser apontados em cada texto, para que o aluno não perca sua atenção e para que a correção esteja adequada à capacidade do aluno. Isso significa que é preciso haver uma

relação receptiva do professor em relação ao texto do aluno, aceitando-o sem preconceitos (cf. SERAFINI, 1998, p. 108-113).

Para além de critérios norteadores da correção, a autora também estabelece tipos de correção:

A correção *indicativa* consiste em marcar junto à margem as palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções deste tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco. [...] A correção *resolutiva* consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho [...]. (SERAFINI, 1998, p. 113-115)

A correção indicativa seria ambígua porque, indicando todos os erros, não os classifica, o que não colabora para a solução dos problemas. E, na correção resolutiva, ao reescrever o errado pelo certo, o professor faz o trabalho que o aluno deveria fazer. Assim sendo, nenhum dos dois tipos de correção seriam adequados ao ensino de escrita baseado no processo de reescrita.

Por esse motivo, Serafini (1998, p. 114-115) propõe a correção classificatória, que consiste em o professor apontar os erros, agrupando-os em tipos para que o aluno saiba claramente o que tem que modificar. O professor pode reescrever alguns erros, mas também pode pedir para que o próprio aluno o faça.

Para isso, é necessário estabelecer uma planilha de correção, para que o aluno saiba em que categoria está catalogado o erro que cometeu. Definindo o texto como um produto final de um processo compreendendo várias operações, o que implica a escrita de várias versões do texto, a autora sugere, então, que apenas a versão final seja avaliada pelo professor.

Nesse contexto da sala de aula, Ruiz (1998, p. 1) defende que há integração de práticas de leitura, produção e análise linguística para a prática textual. E que, nessa integração, a mediação do professor é muito importante para o sucesso (ou insucesso) do aluno em relação à reescrita, uma vez que o tipo de correção que o professor faz interfere na maneira como aluno vê sua própria escrita e como realiza a reescrita.

Sua pesquisa aponta para o fato de que as redações nem sempre são lidas pelos professores, de que não são escritas para serem lidas por outrem a não ser pelo próprio professor, de que nem sempre o professor as corrige e as avalia. Além do mais, não costuma haver um trabalho de reescrita. Quando a reescrita acontece, ela se dá sob as mais diversas formas:

1. seja por meio da reelaboração de todo o texto numa segunda versão (reescrita total); 2 seja através de apagamento de trecho(s) da versão original e inserção da(s) forma(s) substitutiva(s) *in loco*, nessa mesma versão (reescrita parcial sobreposta à original); 3. seja na forma de uma “errata” simplificada, em sequência ao texto da primeira versão, onde se apresentam apenas a(s) forma(s) substitutiva(s), a título de segunda versão (reescrita parcial não-sobreposta à original). (RUIZ, 1998, p. 12)

Em outras palavras, há alunos que reelaboram todo o texto, conferindo uma reescrita como um todo; há outros que apagam os trechos que o professor apontou e os reescrevem no papel da primeira versão; há outros que apenas sinalizam as modificações no papel da primeira versão. Julgamos que tanto o caso 2 como o 3 não se tratam de reescrita propriamente: são apenas o cumprimento da obrigação de entregar uma segunda versão, seja essa segunda versão bem escrita ou não.

Dessa maneira, a autora sugere uma diferenciação entre os termos correção e revisão: correção é a intervenção que o professor faz no texto do aluno para apontar os problemas na sua produção textual, ao passo que a revisão implica uma tentativa de mudança, de o aluno reescrever seu texto quantas vezes forem necessárias, recursiva e concomitantemente, ao longo do processo da escrita (cf. RUIZ, 1998, p. 13-20).

Tomar a escrita como um processo envolve compreender a reescrita como um trabalho de retextualização a quatro mãos, entre professor e aluno; não é um trabalho solitário. A consequência disso é que “[...] toda e qualquer consideração que se faça a respeito do maior ou menor sucesso seu [do aluno] na tarefa de revisão (retextualização) deve inalienavelmente levar em conta a participação efetiva do mediador (o professor) no processo como um todo” (RUIZ, 1998, p. 22).

Por conseguinte, a revisão é um processo, no qual o professor orienta o aluno sobre como trabalhar no seu texto, e que comprehende não apenas operações linguísticas, mas também cognitivo-interacionais. Depois desse processo de revisão, e de ter escrito tantas versões quantas forem necessárias, o aluno chega a uma versão textual, que é o texto considerado por ele, não pelo professor, acabado e revisado (cf. RUIZ, 1998, p. 24).

Nesse processo de retextualização, Ruiz (1998, p. 82) percebe que as correções resolutivas são mais compreendidas pelos alunos que os outros tipos de correção, a indicativa ou a classificatória, que demandam uma série de explicações do professor. Entretanto, pela correção resolutiva:

Pelo fato de simplesmente copiar as soluções dadas pelo professor, o aluno assume linguisticamente a postura típica de um soldado, que

obedece cegamente às ordens que lhe foram dadas, cumprindo-as com rigor. A ele cabe agir passivamente, já que não lhe foi dada a possibilidade de assumir as rédeas da reescrita e, assim, do próprio discurso. (RUIZ, 1998, p. 85)

O aluno comprehende mais facilmente as indicações que o professor faz pela correção resolutiva, mas não pensa, apenas transcreve mecanicamente, na segunda versão, o que ele sinalizou. E, pela correção indicativa, costuma não haver modificação entre a primeira e a segunda versão do texto porque o aluno não entende o que ele tem que mudar no texto.

As meras indicações de erros, seja por círculos, sublinhados, entre outros, não permitem ao aluno saber em que tipo de problema ele tem que se debruçar para reescrever seu texto. Assim, a correção indicativa costuma ser vaga: se, por exemplo, o professor faz um traço no texto o aluno fica sem saber se tem que operar uma reformulação total ou parcial do texto; se faz um círculo em uma palavra, pode não saber se o problema é de ortografia, acentuação, entre outros. No que se refere à correção classificatória:

[...] frente a um símbolo metalingüístico na margem de sua redação, o aluno tanto pode alterar seu texto como não, mas, se não o fizer, por certo, será ou por dificuldade na execução da tarefa, ou por dificuldade na compreensão da própria correção realizada pelo professor. (RUIZ, 1998, p. 89)

A correção classificatória envolve o uso de símbolos para agrupar os tipos de problemas apresentados nas redações do aluno. Mesmo que o aluno saiba o significado dos símbolos, porque uma planilha foi passada a ele previamente pelo professor, ele pode acabar não fazendo a revisão por não saber como operá-la. Se, por exemplo, o professor circula a palavra “onibus” e coloca, ao lado, o símbolo “A”, indicando um problema de acentuação, o aluno pode até reconhecer o que significa o símbolo, mas não efetua a revisão por não saber como escrever “onibus” com a acentuação adequada.

Na correção textual-interativa, em que o professor deixa bilhetes para o aluno, costuma haver resposta do aluno, mas ele pode não responder ao professor se sua atitude não for imperativa, ou pelo fato de ele já ter reescrito seu texto ao menos uma vez (cf. RUIZ, 1998, p. 91-97).

Diante das dificuldades encontradas nesse processo de corrigir e reescrever textos, Ruiz (1998, p. 103) propõe os conceitos de correção polifônica e correção monofônica. Na correção monofônica, há um apagamento da presença do outro. Na correção

polifônica, há um uso tal da metalinguagem que implica a participação efetiva do outro na construção das modificações na reescrita.

Consequentemente, para a autora, não se trata propriamente de que tipo de correção o professor faz, mas de como ele faz uso dessa correção. Se a metalinguagem não for usada para que o aluno participe da reescrita de seu texto, a reescrita propriamente dita não acontece. O único tipo de correção que seria monofônico em si seria a resolutiva, porque o professor dá as respostas prontas. A correção indicativa, a classificatória e a textual-interativa podem ou não ser polifônicas, a depender da maneira como o professor faz uso delas.

Para finalizar, podemos observar que cada perspectiva tem a sua maneira de abordar questões de o que é escrever e de como revisar ou corrigir a escrita: algumas trazem suas explicações em relação ao modo como o cérebro operacionaliza essas atividades; outras explicitam etapas em um processo linear que permite organizar um modelo de como escrever (planificação, escrita, revisão) e de como o professor deve corrigir o texto passo-a-passo; outras discutem as relações de sentido implicadas nesse processo etc. No próximo tópico, discutimos como essas perspectivas imbricam-se no contexto brasileiro.

3. O ENSINO DE ESCRITA NO BRASIL

Neste tópico, reunimos dissertações, teses e artigos que abordam o ensino de escrita no Brasil, a fim de que possamos saber como a teoria sobre escrita e correção, discutida anteriormente, vem sendo colocada em prática no espaço escolar brasileiro. Ou ainda, como essa teoria *deveria* ser colocada em prática.

Dizemos isso porque, como mostram as pesquisas que aqui reunimos, ainda prevalece, nas escolas brasileiras, uma visão tradicional de ensino nas aulas de língua portuguesa, o que faz com que a escrita seja pretexto para os alunos preencherem o tempo em sala de aula e que a correção seja pretexto para distribuição de nota. Por esse motivo, vale voltarmos sobre o que pesquisadores brasileiros, de áreas diferentes do saber, têm pensado sobre essa problemática e como eles propõem deslocamentos.

Nesse sentido, dividimos este tópico em dois subtópicos. No primeiro subtópico, tratamos sobre como a escrita vem sendo ensinada no Brasil. Começamos com uma discussão sobre a alfabetização e como ela afeta o desenvolvimento da escrita no Ensino

Fundamental, perpassamos alguns casos do Ensino Fundamental e abordamos também o Ensino Médio. No segundo subtópico, tratamos sobre a correção no Ensino Fundamental e no Ensino Médio e suas diversas maneiras de ser aplicada em sala de aula: como refacção, como correção colaborativa, como reescrita coletiva.

3.1. A ESCRITA NO ESPAÇO ESCOLAR BRASILEIRO

Podemos dizer que a produção textual de alunos do Ensino Fundamental começa sua trajetória com a alfabetização, por meio da aprendizagem de um processo de abstração: “a criança deve abstrair-se da necessidade que a faz falar [...] para ‘objetivar’ o dado linguístico”²⁷ (BENVENISTE, 2012, p. 94). Objetivar o dado linguístico significa interpretá-lo para além da concretude do aqui e do agora, significando-o como um signo gráfico que não possui relação direta com o mundo.

Por esse motivo, a formação do pedagogo, responsável pela alfabetização, acaba reverberando no trabalho do professor de língua portuguesa. Dizemos isso porque o trabalho de escrita feito nos anos iniciais do Ensino Fundamental provoca efeitos no desenvolvimento da escrita nos anos finais do Ensino Fundamental. Do ponto de vista benvenistiano, como a alfabetização não é um mero ensinar letras, mas um processo de abstração, a maneira como a alfabetização é manejada nos anos iniciais do Ensino Fundamental afeta a maneira de significar a escrita posteriormente.

Nesse modo de significar a alfabetização, está implicada a maneira como os pedagogos representam simbolicamente a escrita no curso de Pedagogia. Dessa maneira, o trabalho de Santana (2017) torna-se relevante para a discussão que aqui fazemos. O objetivo de sua pesquisa é investigar por que os alunos de Pedagogia têm dificuldade na leitura e na escrita. Dentre as causas possíveis para isso, está o fato de os cursos de Pedagogia não oferecerem formação em língua materna: “[...] o ensino de leitura e produção de textos, no curso de Pedagogia, tem sido motivo de discussão, posto que o aluno, após a sua formação inicial, não se sente preparado a exercer a função que lhe compete, devido às grandes lacunas encontradas nesse processo” (SANTANA, 2017, p. 16).

Diante dessas lacunas, a produção textual no curso de Pedagogia fica comprometido. Ao serem questionados sobre a frequência que produzem textos, os

²⁷ “L’enfant doit s’abstraire du besoin que le fait parler [...] pour ‘objectiver’ la donnée linguistique [...].”

graduandos responderam produzir com baixa frequência ou raramente “[...] consideram a leitura importante e a complexidade se dá na produção de texto, visto que a transcrição oral para a escrita torna-se um obstáculo” (SANTANA, 2017, p. 76). Do ponto de vista benvenistiano, não há transcrição oral para a escrita. Para Benveniste, a escrita não é transcrição, mas uma elaboração linguística, o que implica que a escrita não tem relação direta com a oralidade, mas com a língua.

A maneira como os graduandos de Pedagogia costumam compreender a escrita e a sua pouca laboração na produção escrita – reduzindo a produção de textos a uma vez por bimestre: “a cada bimestre eu produzo um texto” (Entrevista a um graduando. In: SANTANA, 2017, p. 76) – advém da maneira como o curso de Pedagogia foi implantado no Brasil. Desde o seu começo, em meados do século XX, o objetivo do curso de Pedagogia não era formar cientistas da Educação, com uma formação intelectual aperfeiçoada, mas técnicos em Educação, em um esquema conhecido como 3+1, pelos bacharéis fazerem o curso técnico em 3 anos e obterem a licenciatura com mais 1 ano de curso.

Com o golpe militar, a tecnização da formação do pedagogo agravou-se porque este passou a ser formado como um “especialista de generalidades” ou como um “especialista em nada” pelo furor do crescimento econômico, havendo: “[...] a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar, que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização” (FERNANDES, 1975 apud SANTANA, 2017, p. 24).

Esse histórico tem efeitos ainda hoje na sala de aula. Por conseguinte, para lidar com os problemas de escrita nas aulas de língua portuguesa, julgamos ser necessário haver uma elaboração do trabalho na alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E essa elaboração não é um trabalho só do aluno ou só do professor, mas do sistema educacional brasileiro, para a formação de profissionais para além das demandas do mercado, uma vez que a escrita tem um fim em si mesmo.

Quando aprende a escrever, a criança “[...] aborrece-se ao ocupar-se com coisas que não existem para ela” (BENVENISTE, 2012, p. 94)²⁸. Esse aborrecimento demonstra que a escrita existe em um mundo de significação socialmente construído para fins de veicular sentidos, não para satisfazer os gostos de uma criança ou as demandas do mercado.

²⁸ “[...] s’ennuie à s’occuper de ces choses qui n’existent pas pour lui.”

Ainda sobre os reflexos do golpe militar no ensino de escrita, Silva (2016) comenta sobre os efeitos disso ainda hoje nas escolas brasileiras. O pesquisador parte da problemática de que, na escola, a oralidade é desprivilegiada e a escrita é supervalorizada, tornando as duas modalidades dicotômicas. Sobre isso, salienta o pesquisador que, embora haja pesquisas que mostrem que o falante tem o conhecimento empírico de que não fala como escreve, o contrário não acontece, pois muitos falantes brasileiros escrevem como “falam”. Dentre as causas disso, está a mudança que a escola brasileira sofreu com o golpe de 1964:

Com o golpe militar brasileiro, em 1964, ocorreu uma mudança na escola brasileira, que passou a receber um alunado popular. Seria necessária, então, uma mudança na proposta de ensino de língua portuguesa, visto que boa parte das famílias se caracterizava por baixa ou nenhuma escolaridade – o que se refletia na comunidade escolar. Esse alunado usava, em suas interações sociocomunicativas, a variedade oral nativa ou, conforme Preti (2003), uma linguagem popular ou subpadrão que, muitas vezes, possuía limites sociais e geográficos bastante definidos. (SILVA, 2016, p. 19)

Essa nova escola não logrou adequar nem a didática nem os saberes a essa nova clientela, o que possui consequências até os dias de hoje. Dentre essas consequências, no ensino de língua portuguesa, está a comum equiparação entre a oralidade e a escrita. Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) preconizem o ensino da oralidade em sala aula, essa modalidade possui especificidades com relação à escrita, fazendo com que ambas não possam ser equiparadas.

A partir da década de 1980, com o advento da Análise da Conversação, houve uma maior penetração do ensino de oralidade na escola, recobrindo suas diferenciações com a escrita, o que pode ser observado nos PCNs, da década de 1990. Entretanto, impõe a equiparação das duas modalidades na sala de aula (cf. SILVA, 2016, p. 32).

Por esse motivo, o pesquisador preconiza ser necessário trabalhar com a retextualização em sala de aula, para que os alunos tenham contato com uma produção textual mais ampla, de modo a permitir que eles escrevam seus textos escritos sem marcas de oralidade, o que é útil para o desenvolvimento da escrita em sala de aula:

[...] não no sentido de mostrar para o aluno seus “erros” de linguagem, mas com o objetivo de levá-lo a se apropriar de uma consciência linguística, que o faça entender que há registros mais adequados da língua para alguns momentos em particular, incluindo-se a adequação ao código escrito da língua em seu aspecto mais formal. (SILVA, 2016, p. 35)

A retextualização é um conceito trabalhado por Marcuschi (2010) e se trata de uma “tradução” que se faz de uma modalidade para outra, seja da escrita para a oralidade, seja da oralidade para a escrita (cf. SILVA, 2016, p. 37). Do ponto de vista benvenistiano, aprendemos que a escrita é independente da oralidade e, portanto, uma não pode ser traduzida para a outra. Para Benveniste, o que acontece no processo da escrita é a representação da linguagem interior – essa nuvem de palavras pela qual organizamos nosso pensamento – no “papel”.

Desse modo, vemos em Silva (2016) a ideia de que a escrita pode provir da oralidade, embora possua especificidades em relação a ela. Em Benveniste, a escrita não provém da oralidade, mas do funcionamento do sistema linguístico, o que implica serem a língua e a escrita paralelas, não podendo uma ser transposta ou sobreposta a outra. De qualquer forma, a proposta de Silva (2016) é apresentar a possibilidade de adequar a escrita dentro de suas especificidades mesmo que ela seja “traduzida” a partir da oralidade sob o viés do sociointeracionismo.

Tendo coletado seu *corpus* de pesquisa em uma escola pública de São Paulo, sua análise aponta para o seguinte: (i) os textos orais retextualizados apresentam algumas características típicas da oralidade, como a informalidade, mas os marcadores de conversação, como as hesitações e reformulações, são eliminados no texto escrito; (ii) a inserção da pontuação pode ficar baseada na entonação da oralidade, declarando o pesquisador, inclusive que “a entonação do texto falado pode ser um auxílio para a introdução da pontuação na retextualização escrita” (SILVA, 2016, p. 109); (iii) os textos escritos podem ficar sem paragrafação e seguir a mesma ordem de desenvolvimento do texto oral, podendo não apresentar estratégia de estruturação argumentativa.

Seus resultados apontam que, para o aluno lograr escrever um texto escrito, é necessário que ele conheça as operações de retextualização. Segundo o autor, se o aluno conhece como transpor a oralidade para a escrita, ele logra adequar as características da escrita. Se ele não conhece as operações de retextualização, seu texto escrito apresenta marcas de oralidade. Do ponto de vista benvenistiano, o ponto central é ensinar o aluno a organizar suas ideias em forma de escrita, de modo a ele entender que não se deve transpor a oralidade para a escrita.

Piovezan (2017, p. 13), por meio de outra perspectiva, defende que, no ensino de escrita, o aluno seja considerado como autor de seu próprio texto, para além da visão de que ele é um produtor de tarefas burocráticas e a autora se propõe a pensar como o medo cerceia a assunção do aluno como autor de seu texto. De Aristóteles, ela faz uso, dentre

outros, dos conceitos de *ethos* e de *pathos* e, de Foucault, do conceito de autoria e, também, há outros autores evocados em sua pesquisa:

O aluno-autor quando instado a escrever se vê diante de uma tarefa que mobilizará tanto sua condição de orador – portanto a partir da constituição de um *ethos* – quanto de auditório – cujo *pathos* será movido pela razão ou pela emoção -, uma vez que o autor deve se colocar no lugar de seu leitor para verificar a eficácia de seu texto (PIOVEZAN, 2017, p. 25)

Nesse sentido, o caráter do orador (*ethos*) mobiliza o auditório de tal maneira (*pathos*) por meio do discurso (*logos*). Isso contribui, segundo Piovezan, para que um texto seja eficaz ou não. Do ponto de vista que aqui adotamos, o ensino de escrita aparta-se da ideia de eficácia, posto que pressupomos como o aluno significa seu texto e como o professor significa sua correção. É uma questão de como apropriar-se de um texto, não de como mobilizar um auditório.

De qualquer forma, a autora também traz Foucault para pensar como o aluno pode ser autor de seu próprio texto: “aí estaria a ‘função-autor’ em pleno uso: a funcionalidade exercida no momento em que o aluno mergulha na elaboração do texto e passa a lidar com a palavra viva” (PIOVEZAN, 2017, p. 53). Um dos entraves para um ensino que colaborasse para o aluno tornar-se autor de seu texto é o mercantilismo, que distancia o ensino da pesquisa, que desarticula o conhecimento de suas necessidades práticas, que faz com que o professor atenda a demandas do capitalismo, o qual o transforma em um transmissor de conhecimento e um controlador da aprendizagem (cf. PIOVEZAN, 2017, p. 85-86).

A partir de sua base teórica, a autora propõe um jornal escolar, tal como sugere Freinet (1974) em sua obra, para contribuir com o ensino de escrita na escola, juntamente com uma autoavaliação, na qual os alunos expõem como se sentiram no processo para escrever textos para o jornal escolar. O projeto de um jornal escolar confere ao aluno a sensação, em primeiro lugar, de que ele escreve para alguém que realmente lerá seu texto e, em segundo lugar, de que participar da escrita de um jornal lhe confere um diferencial: “Assim que o professor me convidou para fazer parte do jornal, me senti muito privilegiada mas, ao mesmo tempo, senti um pouco de medo, participar de um jornal era algo diferente para mim” (Aluno-autor 1. In: PIOVEZAN, 2017, p. 136)

Além do mais, a escrita de texto para o jornal é um projeto que coloca o professor mais perto do aluno, o que permite que este compreenda melhor o funcionamento da escrita: “O professor foi extremamente atencioso e nos ajudou a compreender a estrutura,

as características de cada texto” (Aluno-autor 1. In: PIOVEZAN, 2017, p. 136). Julgamos que esse tipo de projeto retira o professor do lugar de ser um controlador da aprendizagem, porque o coloca como um leitor dos textos do aluno, um leitor que pode colaborar com sua escrita, não meramente avaliá-la.

Esse posicionamento do professor em relação à escrita de seus alunos faz com que eles se apropriem do que escrevem porque sabem que seus textos provocam efeitos de sentido em outrem: “[...] o professor nos auxiliava durante suas aulas e todos os alunos se esforçaram muito para que o jornal chegasse a um bom resultado, no final, nós conseguimos realmente chegar a um bom resultado, pois a maioria dos temas realmente chamou a atenção” (Aluno-autor 3. In: PIOVEZAN, 2017, p. 159).

Com esse tipo de intervenção na escola, a pesquisadora chega à conclusão de que o jornal não deve ser visto como um meio em si mesmo, mas como um meio para o aluno construir a autoria por meio de sua escrita.

Partindo da Análise do Discurso, Júnior (2015, p. 15) investiga as diferenças entre o ensino de escrita autossupervisionado e o ensino não autossupervisionado. O instrumento utilizado para a autossupervisão é o portfólio, também denominado de diário de aprendizagem, no universo de uma escola pública de periferia.

A cada módulo da sequência didática, os alunos tinham que escrever suas impressões sobre a aula no diário de aprendizagem. No diário de aprendizagem 1, há a recorrência do verbo “mandar”: “a professora mandou a gente ler de novo”, “a professora mandou a gente procurar o final do texto”, o que evidencia uma atitude dominadora e autoritária do professor, que se coloca como um líder controlador:

Depreendemos que, na cenografia da sala de aula da turma A, o professor 1, do seu lugar e de seu tempo, situa o aluno 1 como seu coenunciador, determina o movimento relacional no ensino, agindo sem neutralizar na sua voz o poder e sem se voltar para o diálogo, para a negociação, para a interação. É possível inferirmos que essas condições de produção do discurso desdobram-se em marcas de uma escola tradicional enraizada na sociedade brasileira, ainda na contemporaneidade. (JÚNIOR, 2015, p. 181)

A partir disso, as consequências para o ensino de escrita estão na transmissão de valores enraizados e de regras fixas, o que coloca o aluno no lugar daquele que escreve para cumprir uma tarefa em uma relação de subordinação. Sobre isso, Júnior (2015, p. 183) esclarece que esse tipo de discurso pedagógico, baseado na autoridade, muitas vezes é corporificado no professor porque advém da própria escola – e poderíamos dizer, do

próprio sistema educativo – que se coloca como reproduzindo valores controladores e conservadores.

Esse tipo de postura professoral quebra a possibilidade de diálogo pela correção, o que pode levar o aluno a reescrever seu texto, incidindo nos problemas que já apareciam na primeira versão: “o texto reescrito do aluno 1 continua com problemas no encadeamento lógico das ideias para a formação de sentidos ao leitor. Não localizamos uma progressão do tema como renovação constante de informações ao abordar a Copa do Mundo de 2014” (JÚNIOR, 2015, p. 197).

O professor 2, ao contrário, desenvolveu suas aulas por meio de um processo colaborativo, tirando as dúvidas dos alunos, indo às carteiras, dando exemplos, dando oportunidade de os alunos lerem e de se expressarem, fazendo rodas de conversa, entre outros. Nesse sentido, o professor entende o aluno como um sujeito que está na sala de aula para aprender por meio da interação e da mediação:

Trata-se de um discurso de mediação, não autoritário, que desafia o aluno a buscar, pesquisar, construir, trocar, ensinar e aprender com o outro. O docente abre mão de um discurso controlador, de advertência, pautado na transmissão de conhecimentos e lança-se a um discurso que busca legitimar a interação e a facilitação de aprendizagem, assumindo, assim, um papel secundário na sala de aula. (JÚNIOR, 2015, p. 221)

O resultado disso é que o aluno sente que se apropriou de um saber: “Eu não entendi muita coisa. Pedi para ela me explicar de novo. Ela me explicou de novo para todo mundo. Ela foi explicando e colocando na lousa. Ela me ajudou muito. Entendi tudo. Ela repete várias vezes” (Aluno 2. In: JÚNIOR, 2015, p. 216). Essa postura professoral tem efeito direto nos textos dos alunos, já que, desde a primeira versão, os alunos logram escrever um texto com a temática mais bem desenvolvida, com elaboração na argumentação, com adequação ao gênero textual estudado ao longo da sequência didática (cf. JÚNIOR, 2015, p. 232-233).

Por conseguinte, observamos que a relação discursiva que se estabelece entre professor e aluno é de crucial importância para o ensino de escrita, uma vez que essa relação deixa marcas na maneira como o aluno significa a escrita. A teorização de Benveniste nos permite dizer que a relação discursiva entre ambos é mais importante que a metodologia de ensino utilizada. No caso dessa pesquisa, ambos os professores se valeram da metodologia da sequência didática, mas obtiveram resultados diferentes pela

maneira como os professores se inseriam como sujeitos e significavam o lugar de seus alunos em sala de aula.

O professor com uma postura autoritária não possibilitava o diálogo e, portanto, permaneceram lacunas sobre os saberes linguísticos do aluno, que afetaram de maneira negativa seu desenvolvimento. Ao contrário, o professor com uma postura dialógica oferecia aos alunos a oportunidade de refletir sobre a língua e sobre o funcionamento da escrita antes de partirem para a produção escrita; assim, quando desta, já apresentaram uma maturidade com a escrita, porque haviam tido momentos de reflexão e de tirar suas dúvidas.

Podemos dizer que a postura autoritária do professor pode levá-lo a avaliar as produções textuais de seus alunos como se eles já conhecessem o gênero textual produzido, uma vez que ele preconiza que o conhecimento já está dado, o que pode ser visto neste comentário: “[...] esses alunos [do 5º ano do Ensino Fundamental], ao produzirem suas redações que focalizam o gênero narrativo, desconhecem a narrativa de história, embora sejam avaliados como se já soubessem” (SILVA, 2017, p. 13).

A esse respeito, Silva (2017) sugere que se identifique como os alunos concebem determinado gênero com uma produção inicial para que, a partir daí, o professor possa concentrar-se em suas dificuldades e avaliá-los. Assim, sobre a produção inicial dos alunos pesquisados: (i) em todos os textos há mistura sobre o que é tema e título, (ii) todos são uma narrativa de relato por sequenciarem ações no tempo e (iii) em todos há marcas de oralidade, enderençando cumprimentos ao professor, por exemplo: “Olá, meu nome é Douglas e essa história que irei contar...” (Informante 1. In: SILVA, 2017, p. 78).

A partir desses problemas, elaboraram-se os módulos da sequência didática. Depois de trabalhados esses módulos: (i) os textos começaram a apresentar mais uma organização textual de história do que de relato, (ii) os textos passaram a apresentar um título diferente do tema proposto, (iii) os cumprimentos endereçados ao professor foram retirados. Com esses resultados obtidos, a pesquisadora salienta a importância de se trabalhar o funcionamento de um gênero textual com os alunos antes de simplesmente pedir para que eles escrevam esse gênero. Isso porque, se eles não tiverem a oportunidade de conhecê-lo e de ter práticas variadas de escrita nele, suas dificuldades podem perdurar nos demais anos escolares.

A partir da ótica de Benveniste, não é necessariamente preciso trabalhar com a escrita a partir de gêneros textuais, mas é preciso trabalhar com ela sob o viés da

significação, que possibilita ao aluno produzir sentidos para além de modelos pré-fixados de escrita, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

No que se refere à produção textual no Ensino Médio, Lazzari (2017) analisa propostas de redação de vestibulares de universidades públicas estaduais sob o viés da Linguística Textual, a partir da concepção de que a linguagem é interação. Suas análises mostram que os vestibulares, ao instruírem o candidato a escreverem segundo a norma padrão da língua portuguesa, levam-no a construir seu *ethos* frente a um interlocutor culto e instruído, o que implica o candidato “[...] demonstrar dominar a linguagem com a qual, em sua vida universitária, conquistará a confiança de seus interlocutores” (LAZZARI, 2017, p. 139).

Julgamos que essa visão amarra o aluno no processo seletivo, ao invés de orientá-lo para além dos muros desse processo. Questionamos o que significa dominar a linguagem culta. Se o sujeito não é origem do que diz, não pode haver domínio da linguagem: “a linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou” (BENVENISTE, 1966, p. 259)²⁹. Como a linguagem é constitutiva do homem, ele não pode tomá-la como um objeto que estivesse separado dele e que pudesse ser vislumbrada integralmente com os olhos.

Assim, o conceito de domínio engloba uma completude que o próprio funcionamento da língua, que se dá por aquilo que os elementos *não* são, não comporta. Há, no vestibular, a construção de um imaginário que retém o vestibulando em uma ‘camisa de força’ que pode não contribuir com o desenvolvimento de sua escrita.

Outra exigência dos vestibulares é o uso de uma linguagem adequada e clara. Podemos questionar também o que significa clareza, sendo que o funcionamento da língua e, portanto, da escrita, é opaco. Junto à clareza, agrega-se o conceito de correção: é necessário escrever “[...] de modo claro, correto e adequado” (FUVEST, 2012, p. 55 apud LAZZARI, 2017, p. 139). Sobre isso, a pesquisadora comenta que esse conceito de correção provém da Gramática Prescritiva, que preceitua “bons usos”, o que implica as noções de correto e de errado:

Consideramos que não haja relação de superioridade entre os registros de linguagem. O que consideramos importante [...] é a adequação linguística a cada situação comunicativa. Em certas situações, é adequado falar/escrever de modo mais informal; noutras, o apropriado é expressar-se segundo a variante culta da língua. (LAZZARI, 2017, p. 140)

²⁹ “Le langage est dans la nature de l’homme, qui ne l’a pas fabriqué”.

Os estudos linguísticos feitos recentemente têm insistido na ideia da não superioridade entre os registros linguísticos. Compreendemos que é mister que isso seja colocado em prática na sala de aula e até mesmo que comece a aparecer nos manuais do candidato dos processos seletivos para que não haja defasagem entre o que se pesquisa na universidade, o que se ensina na sala de aula e o que se demanda do aluno no vestibular.

Ademais, a pesquisadora aponta para a possibilidade de os vestibulares tratarem a dissertação como um gênero textual (cf. LAZZARI, 2017, p. 145). Na Linguística Textual, a dissertação é uma sequência tipológica, de caráter argumentativo, ao lado de tipos como a narração e a descrição. No entanto, algumas propostas solicitam do candidato a escrita de uma redação de “gênero dissertativo”, o que mostra que o recorrente uso da dissertação nos processos seletivos brasileiros pode estar favorecendo o surgimento de um novo gênero textual:

É nesse sentido que entendemos ser possível a definição da *dissertação de vestibular* como um novo gênero textual, com suas características definidas (ou, como ocorre a qualquer gênero textual, características *relativamente estáveis*): estrutura – com todas as fases da sequência argumentativa adamiana – linguagem, temas. Tratar-se-ia de um novo gênero textual que existiria dada a relativamente nova situação comunicacional existente na sociedade e vivenciada por indivíduos, no Brasil: a situação do vestibular, com propósitos específicos, com interlocutores específicos. (LAZZARI, 2017, p. 148)

Pensamos que a concepção da dissertação de vestibular como um gênero é conveniente devido à grande difusão que ela possui no cenário brasileiro e a como tem moldado a maneira como os alunos aprendem a escrever na escola: de um lado, a dissertação ensina a escrever de uma forma, muito específica, o que pode colaborar para o entendimento do que é escrever e de como escrever, mas, de outro lado, por geralmente ser pedido apenas esse modo de escrever, o aluno acaba ficando amarrado nisso, sem possibilidade de aprender e arriscar-se em outras maneiras de significar a escrita.

Uma das práticas que podem colaborar para mitigar o efeito de amarra dos vestibulares é, para Farah (2016), basear o ensino de escrita sob o viés da Educação Linguística, que preconiza que é necessário escrever em diversas práticas sociais e que há a “[...] necessidade de executar as etapas de planejar, escrever, revisar e reescrever, sem desmerecer nenhuma delas” (FARAH, 2016, p. 55), para formar um “poliglota” na própria língua. Especificamente sobre o processo seletivo ENEM:

Defendo que para mudar essa visão que o estudante tem em relação à produção textual solicitada na escola, será necessário trabalhar a ideia

de que não se deve escrever para um corretor e sim para um leitor. O professor mediador [...] precisa adequar as competências exigidas pelo ENEM a um trabalho de Produção Textual, voltado para as diferentes atividades sociais, que estão presentes na vida das pessoas. (FARAH, 2016, p. 137)

Nesse sentido, a pesquisadora propõe que o ensino de escrita não esteja baseado em fórmulas sobre como escrever bem, mas na reflexão e na interação da escrita para além dos muros da escola, podendo também ser baseada no conceito de colaboração, em que os alunos corrigem os textos uns dos outros, como propõe Serafini (1998).

Percebemos, assim, que as premissas de que a escrita não deve ser ensinada como fórmula, de que o professor deve ser um leitor do texto do aluno, de que escrever não é reproduzir as regras da gramática tradicional, de que o texto deve ter uma função social, entre outras, são uma urgência recorrente das pesquisas em estudos linguísticos do Brasil. Diante de tantas pesquisas que caminham por esse viés, o que nossa pesquisa tem a contribuir é trazer um olhar específico sobre a correção, naquilo que o conceito de escrita de Benveniste permite elaborar.

Esse conceito não toma a escrita como uma modalidade ou como uma transcrição do oral, mas como um sistema semiótico. Isso permite compreender a correção na sua conexão com as relações sistêmicas, para pensar como o aluno significa a escrita, e com as relações discursivas, para pensar como o vínculo discursivo que se dá entre professor e aluno afeta o processo da correção e da escrita. Passemos, assim, a alguns estudos feitos sobre correção no Brasil.

3.2. A CORREÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR BRASILEIRO

Diante da necessidade de diálogo na sala de aula, Zampiere Júnior (2015, p. 13) propõe que o ensino de escrita seja desfocado da gramática tradicional, para que seja vista em relação à sua função social e como um aparato para a formação do aluno. A partir de um outro aparato teórico, Benveniste preconiza o diálogo como sendo constitutivo da linguagem: “jamais alcançamos o homem reduzido nele mesmo e intentando conceber a existência do outro. É um homem falante que encontramos no mundo, um homem falando

a outro homem e a linguagem ensina a definição própria do homem” (BENVENISTE, 1966, p. 258)³⁰.

Nesse sentido, a noção de diálogo de Benveniste implica: a comunicação, a constituição do eu, a concepção do outro e a definição de ser humano. Diálogo é mais que trocar palavras. É um processo intersubjetivo que permite ao sujeito encontrar-se como um eu no mundo. Dessa maneira, em sala de aula, ceder a voz ao aluno não é apenas dar espaço para ele falar, mas também para ele significar a escrita, o mundo e a si mesmo.

Segundo Zampiere Júnior (2015), para que o diálogo aconteça em sala de aula, é necessário que a produção escrita: (i) passe pela reflexão linguística, (ii) tenha seus elementos discutidos e analisados em contexto. Tendo como fundamento o conceito de pesquisa-ação, que é uma base empírica para a prática de sala de aula e que tem relação com o social pela proposta de ações para pensar problemas coletivos, Zampiere Júnior (2015) faz uma pesquisa de modo a contribuir com os problemas encontrados nos textos de alunos do 7º ano de uma escola pública.

Os textos analisados mostram que os alunos: (i) se apropriaram bem da coesão referencial, fazendo uso de recursos variados; (ii) dentre os marcadores temporais, “lá” é o mais presente, sendo utilizado, às vezes, sem referente cotextual; (iii) alguns tempos verbais são utilizados de maneira inadequada; (iv) há problemas no uso de operadores argumentativos, como repetições e inadequações; entre outros.

Para intervir nessas produções textuais, Zampiere Júnior (2015) propõe fazer uma correção sob o conceito da refacção, que pressupõe a reflexão, e não meramente a prescrição pela correção:

Figura 3: Correção reflexiva

Oi, Ana Laura. Não sabia que você tinha sido chorona assim! Vamos ao texto. Poderíamos melhorar algumas coisas:
Vamos pensar nesse “por isso”. Será que você era manhosa por não gostar de ir para escola? Não sei bem se é uma explicação. Poderíamos trocar esse “por isso” por: mas, embora, porque, e, então? Qual você acha que ficaria melhor?
Veja o uso deste “então”. Quais podemos substituir, quais podemos retirar e quais você acha que devem ficar?
Explique um pouco sobre o que havia no CEMA I que levou você a parar de chorar. Coloque isso no último parágrafo.
Abraço
Prof. Paulo

Fonte: ZAMPIERE JÚNIOR, 2015, p. 112

³⁰ “Nous n’atteignons jamais l’homme réduit à lui-même et s’ingéniant à concevoir l’existence de l’autre. C’est un homme parlant que nous trouvons dans le monde, un homme parlant à un autre homme, et le langage enseigne la définition même de l’homme.”

Nesse sentido, esse pesquisador trabalha a produção textual em sala de aula a partir de três eixos: o aluno, o texto e o professor. Sobre o professor, não basta voltar-se para um guia de trabalho ou para atividades-modelo em sua prática. É necessário basear a correção para além da análise gramatical. Além do mais, é necessário que o professor se veja como um pesquisador em formação, que também produz textos:

Um segundo ponto, atrelado ao primeiro, traduz-se na escrita do professor, em seus hábitos de escrita, por vezes circunscritos a planos de aula, planejamentos anuais, projetos de ensino, ou seja, textos técnicos. [...] Isso nos faz pensar que usamos a escrita em seu aspecto pragmático [...]. Sem excluí-los, há também que nos lembremos (na formação) de outros gêneros como a anotação de leitura, o esquema, o resumo, a resenha, o artigo de opinião, a notícia, o post, a legenda etc. Quantas vezes o professor pôde ocupar-se – ou voltar a se ocupar – desses gêneros? Quantas vezes os pôde ver em funcionamento em uma situação real? Parece-nos que para promover uma formação que anexe em si a escrita, o texto deva ser sua base, seu centro. (ZAMPIERE JÚNIOR, 2015, p. 116)

A pesquisa de Santana (2017), como vimos, chama a atenção para o fato de que os formandos em Pedagogia devem escrever mais textos para apropriarem-se da escrita e lograrem ter mais êxito no processo de alfabetização. De modo semelhante, não poderia deixar o professor de língua portuguesa de produzir textos. Se o professor pede que o aluno escreva uma crônica ou um artigo de opinião, também deve ele ter a prática de escrita desses gêneros textuais para afastar-se de sua relação pragmática com a escrita e adentrar o universo que diz respeito ao aluno.

Assim, o texto deve ser não só instrumento de trabalho do professor, mas também subsídio de estudo e de reflexão dele. Com isso, cria-se espaço em sala de aula para que o aluno escreva para um leitor que dialoga com o seu texto na e pela correção, o que permite retirar a correção do lugar de mero instrumento:

Todos os caracteres da linguagem, sua natureza imaterial, seu funcionamento simbólico, seu agenciamento articulado e o fato de que ela possui um *conteúdo* já fazem tornar suspeito essa assimilação à instrumento, que tende a dissociar, do homem, a propriedade da linguagem. (BENVENISTE, 1966, p. 259).³¹

³¹ “Tous les caractères du langage, sa nature immatérielle, son fonctionnement symbolique, son agencement articule, le fait qu'il a un *contenu*, suffisent déjà à rendre suspecte cette assimilation à un instrument, qui tend à dissocier de l'homme la propriété du langage”. (BENVENISTE, 1966, p. 258)

Em outras palavras, temos a tendência de instrumentalizar tudo aquilo que é permeado de linguagem, uma vez que, como ela é constitutiva, acabamos por ter uma relação automatizada com ela. E dentre aquilo que é permeado de linguagem e que instrumentalizamos está a correção, a qual, a partir do momento que for utilizada como diálogo que promove a reflexão e que permite ao aluno definir-se como sujeito no mundo, pode ser tirada desse âmbito do instrumento e passar a ser significada no âmbito do simbólico.

Vejamos bem que essa instrumentalização não possui apenas um aspecto “negativo” que confere uma automatização, mas também é decisiva para que o sujeito se aproprie da língua. Isso porque, paradoxalmente, a língua não é um instrumento, mas o sujeito *usa* a língua, e esse uso passa por uma certa instrumentalização. O ponto em questão, então, é permitir que o sujeito, no caso, o professor, conceba a correção para além de instrumento.

Assim, não só a correção pode deixar de ser apenas instrumentalizada, mas também a avaliação que costuma advir dessa. A esse respeito, Suassuna (2017) investiga a correção e a avaliação. Embora nosso foco não seja a avaliação, reconsiderar sua relação com a correção faz-se pertinente, uma vez que a avaliação pode ser ressignificada na sala de aula para promover um outro modo de corrigir textos. Sobre isso, observamos, em Suassuna (2017), que a falta de critérios de avaliação do professor leva a uma inconsistência no processo avaliativo, o que pode dificultar o entendimento dos alunos no processo da reescrita, não logrando eles sistematizarem algum conhecimento quando da revisão de sua produção textual.

Concernente a isso, defendemos que a correção não deve ser usada apenas para a avaliação, o que não significa que a avaliação deva ser retirada do processo de ensino-aprendizagem, mas reconsiderada para não ser usada apenas como instrumento valorativo, quantitativo ou mesmo punitivo. Nesse sentido, a avaliação pode ser utilizada para “[...] acompanhar e compreender como os processos de aprendizagem escolar estão se concretizando” (SUASSUNA, 2017, p. 277). O problema é que, frequentemente, os alunos não sabem por que receberam tal ou qual nota pelo fato de os critérios não ficarem claros. Com isso, nem o professor nem o próprio aluno logram fazer esse acompanhamento do processo de aprendizagem.

Além de estabelecer critérios, é necessário que a correção esteja baseada em uma avaliação processual, para servir de pilar da aprendizagem, por meio da colaboração mútua entre aluno e professor. Essa colaboração coloca a correção para além de formas

normativas, estandardizadas e somativas. Por não ser estandardizado, o próprio aluno pode elaborar os critérios, por meio de: (i) comparação de escrito a partir de tarefas, (ii) análise de textos diversos, (iii) retextualização de produções. Consequentemente, é possível desenvolver no aluno uma postura analítica frente a sua produção textual (cf. SUASSUNA, 2017, p. 279).

Ademais, a correção pode ser implementada como revisão textual na própria sala de aula: o aluno revê e reelabora seu texto, revisando-o, refletindo sobre o que escreve, “[...] avaliando o texto com base no planejamento, nos objetivos traçados, no destinatário previsto, no contexto geral da interação” (SUASSUNA, 2017, p. 280). Mas, na prática da sala de aula, essas ideias não costumam ser implementadas.

No caso das escolas municipais, de Recife, analisadas por Suassuna, não só a correção não possuía critério nenhum, como também a produção textual pedida aos alunos era destituída de esclarecimento, como mostra esse trecho da entrevista: “A – Professora, é pra fazer um texto como? P – Um texto, como esses que vocês estão acostumados a fazer. A – Professora, eu faço um texto sobre o mesmo tema do jornal ou dizendo o que eu achei? P – Tanto faz.” (Entrevista. In: SUASSUNA, 2017, p. 282). Vemos, assim, que os problemas concernentes à correção já começam com a produção escrita, pelos alunos escreverem sem nem ao menos saberem o que escrever ou como escrever. Como consequência, a correção também se torna algo inconsistente.

Diante disso, os comentários da professora resumem-se, basicamente, na extensão dos textos – embora ela não tivesse solicitado um número específico de linhas, por exemplo – e no fato de o aluno ter-se atido à leitura do texto motivador ou não: “Embora você não tenha escrito bastante, percebi que prestou atenção na leitura. Continue assim” (Correção. In: SUASSUNA, 2017, p. 283). Ou acrescentam-se comentários de pontos gramaticais desconhecidos pelos alunos:

Não nos pareceu que os comentários da professora contivessem elementos e conceitos metalingüísticos conhecidos dos alunos para que eles pudessem, por eles mesmos, analisar e reconstruir os trechos apontados como errados ou problemáticos em termos estruturais. Por exemplo: em duas produções, os discentes, ao lado dos desenhos que haviam produzido, colocaram balões semelhantes aos utilizados em gibis, mas, em vez de escreverem falas em primeira pessoa, como seria esperado, inseriram falas de narradores em terceira pessoa. A professora, então, empregou os conceitos de pessoa gramatical, narrador e personagem para apontar a falha dos alunos e, como os textos não foram discutidos nem revisados, temos dúvida de que tenha ocorrido uma modificação adequada da estrutura a partir da compreensão do fato pelos alunos. (SUASSUNA, 2017, p. 290)

Frente a isso, questionamos o que corrige a professora. Julgamos que, para saber o que corrigir, é necessário ter em mente o porquê da correção: (i) corrige-se por corrigir? (ii) corrige-se para cumprir uma tarefa burocrática? (iii) corrige-se para mostrar ao aluno que o texto foi decodificado? (iv) corrige-se para distribuir nota? (v) corrige-se para inserir o texto em determinada categoria? (vi) corrige-se para fazer um julgamento de valor? Pensamos que a correção deve colaborar com a escrita do aluno.

Para isso, defendemos que a correção seja um redirecionamento. Corrigir é redirecionar a maneira individual de como o aluno significa a escrita para uma maneira social que postula um leitor que dialoga com esse texto. Como consequência, o porquê da correção torna-se contribuir com o desenvolvimento da escrita. Fazer uma tarefa burocrática ou distribuir nota convertem-se, assim, em aspectos que estão em segundo plano no processo da correção.

Sobre isso, Moreia e Rangel (2015, p. 253) sustentam que a correção pode ser vista como um processo formativo. Como processo formativo, a correção possibilita: (i) angariar informações sobre a aprendizagem dos alunos, (ii) planejar o que e como ensinar, (iii) contribuir com a interação professor-aluno.

Em uma escola municipal de Niterói, as pesquisadoras constataram que: “[...] poucos alunos compreendiam na íntegra os significados dessas marcas [as correções da professora], que consistiam em interrogações, dois traços embaixo de uma letra, risco em cima de frases e reticências seguidas de interrogações” (MOREIRA; RANGEL, 2015, p. 529). A esse respeito, é necessário voltarmo-nos ao trabalho de Serafini (1998), que mostra que as correções indicativas podem ser confusas. Por isso, é melhor que a correção seja classificatória, agrupando os problemas em tipos específicos. Também é necessário aliar à prática da correção propósitos formativos:

[...] atribuir à prática da correção um valor de aporte ao ensino e à aprendizagem requer habilidade para conciliar propósitos formativos e métodos que os favoreçam. Para isso, é necessário adotar procedimentos que auxiliem as aprendizagens e, nesse sentido, o uso de feedbacks para superação de dificuldades. (MOREIRA, RANGEL, 2015, p. 537)

Quando questionadas as professoras sobre como compreendiam a correção, as conclusões que as pesquisadoras chegaram é que ela teria, para as professoras, as funções de: (i) diagnóstico, para reconhecer potenciais e problemas, (ii) regulação de aprendizagem, (iii) emancipação da aprendizagem, para incentivar a autonomia

intelectual dos alunos, (iv) formação, para contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem (cf. MOREIRA, RANGEL, 2015, p. 532). No entanto, também constaram as pesquisadoras que:

As interações nas salas de aula observadas e as correções realizadas nos cadernos dos alunos evidenciaram que ainda há uma submissão ao nível de suposições de quem observa. Existe uma distância entre as intenções e as práticas efetivas não satisfatórias, quando se pretende contribuir com as aprendizagens. (MOREIRA, RANGEL, 2015, p. 537)

Em outras palavras, o professor, como sujeito, pode intentar aplicar a correção como processo formativo, mas não lograr contribuir com a aprendizagem do aluno por meio das intervenções que faz, por essas intervenções não serem formativas. Sobre isso, as pesquisadoras salientam a necessidade de, na escola, haver uma constante discussão sobre o porquê, o como e o para quê da prática da correção. Além disso, a formação continuada pode ser um importante aliado.

Em uma das produções dos alunos analisadas, observa-se a seguinte frase: “Correção é feita para ajudar quem precisa” (Figura 2. In: MOREIRA, RANGEL, 2015, p. 539). Pensamos, assim, que corrigir para ajudar desloca essa atividade da burocracia imposta pelos interesses de mercado e a coloca no seio das relações sociais que constituem o eu na cultura, na sociedade, no entrelaçamento com outros seres humanos.

Nessa conjuntura, Konkel (2016, p. 17) preconiza que a correção pode ser vista como intervenções que funcionam como contrapalavras, como respostas que contribuem para a reescrita do aluno. Contrapalavra é tomada a partir das teorizações de Bakhtin, nas quais está implicado o enunciado como uma interação de natureza dialógica, que pressupõe uma resposta do interlocutor. Konkel enfatiza a importância do diálogo pela experiência que já teve em sala de aula:

Como professor de alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, diversas vezes observei que o processo de devolução de textos corrigidos se limitava a uma recepção seguida ao arquivamento do texto, ou, em alguns casos, da eliminação do texto em uma lixeira. Esse fim para o processo de escrita e revisão me levava a questionar qual a validade de todo processo de discussão, escrita, revisão, correção e reescrita. Comecei a perceber que a escrita possuía valores diferentes para mim professor e para o aluno, o que levava a um texto-avaliação que apenas representava uma oportunidade de nota ao aluno. Mesmo os poucos que buscavam reler os textos e revisá-los o faziam apenas por vontade de tornar sua nota mais alta, sem buscar compreender o motivo das intervenções realizadas por mim ou por colegas que realizaram a leitura dos textos. (KONKEL, 2016, p. 101)

Esse depoimento mostra-nos que nem sempre é o professor que corrige somente para atribuir uma nota, mas o aluno é que vê na correção uma tarefa para obter nota e, na reescrita, uma oportunidade para aumentar essa nota. Por essas circunstâncias, a correção tem a finalidade de checagem de nota: quando esta é conferida, o trabalho feito pelo professor vai para a lixeira. Por isso, a necessidade de engajar os alunos no processo da correção.

Assim, para ser dialógica, Konkel (2016, p. 89-93) sugere que os alunos tenham a experiência de corrigir os textos de seus colegas. Para isso, o professor faz uma discussão sobre o que corrigir e como corrigir textos, depois entrega as produções textuais, já escritas em aulas anteriores, para os alunos fazerem a correção entre si, escrevendo bilhetes com sugestões de mudança. Em uma aula posterior, cada aluno lê o bilhete endereçado a si e faz as modificações que julgar necessário. Só depois disso, o professor corrige os textos, questionando as modificações que foram feitas ou não nas versões anteriores. Após devolver os textos corrigidos, o professor pode fazer uma discussão, por meio de perguntas, sobre o processo da escrita, a fim de refletir sobre o processo da correção.

Também Gomes (1999) propõe que a correção se dê em uma abordagem dialógica. Por isso, a pesquisadora faz uma intervenção no Ensino Médio em uma escola do Paraná. O foco de sua intervenção está na avaliação, mas salientaremos as questões concernentes à correção.

A respeito das produções textuais corrigidas, os alunos escreveram um texto dissertativo sobre o desemprego. Para corrigi-lo, a pesquisadora estabeleceu os seguintes critérios, baseados em suas leituras de Serafini (1992) e de Therezzo (1992), que já comentamos nesta tese, entre outros:

Tema: faz uma leitura correta do tema proposto, apresenta uma tese e procura defendê-la; Coerência: apresenta argumentos relacionados à tese e comprova-os com exemplo; Título: opta por um título que resuma o texto e convide o leitor; Originalidade e criatividade: não fica preso ao texto de apoio, utiliza uma organização textual mais livre e tem um cuidado especial com a linguagem; Tipologia: preenche todas as categorias previstas para o texto dissertativo; Norma-padrão culta: apresenta poucos problemas relacionados à grafia, sintaxe e paragrafação; Coesão: utiliza elementos coesivos fazendo as retomadas corretamente. (GOMES, 1999, p. 80)

Nesses critérios, observamos as expressões “leitura correta”, “corretamente”, “preencher todas as categorias”, sobre as quais podemos comentar que requerer que algo seja correto faz adentrar no jogo dos “bons usos” exigidos pela gramática normativa e requerer que algo seja preenchido totalmente faz recair na ilusão da completude, no sentido de que tudo poderia ser abarcado pela linguagem.

De qualquer forma, a pesquisadora aplica uma abordagem dialógica ao adotar as seguintes medidas: (i) não coloca nota na primeira versão corrigida, o que observamos ser benéfico por afastar a correção da mera atribuição de nota, (ii) entrega uma comanda que esclarece quais procedimentos os alunos deveriam adotar antes da reescrita, o que exige um movimento de comparação e de reflexão entre o que foi corrigido e o que deveria ser reescrito; (iii) direciona os alunos para observarem as anotações e questionamentos à margem dos textos, o que postula os alunos como leitores-corretores de suas produções.

Na reescrita, a pesquisadora verificou que alguns alunos não se colocaram como leitores-corretores de seus textos. Sobre isso, ela levanta algumas hipóteses:

Dos textos analisados, após a reescrita, foi possível verificar que os alunos dos textos S4, S5 e S13 criaram um [...] texto sem retomar nenhum dos argumentos contidos na primeira versão. Acreditamos que isso se deu porque, muitas vezes, o aluno: a- não gosta de reler os textos que escreve e prefere fazer um novo texto mesmo que cometa os mesmos equívocos. [...] b- o aluno pode não se sentir capaz de preencher, ou seja, responder às anotações que o professor colocou à margem do texto. [...] c- o aluno desiste de fazer as alterações no texto, tendo em vista que nós não valorizamos como devíamos os acertos presentes no texto. [...] d- O aluno percebe que o texto está, realmente, com muitos problemas e opta por uma produção que se distancie da primeira. (GOMES, 1999, p. 109)

Esses apontamos sugerem, para a pesquisadora, que a correção não deve ser feita em apenas uma etapa, sendo necessário fazer mais de uma correção para refletir e discutir sobre os problemas. Outro aspecto importante é o estabelecimento de critérios, para que o aluno possa voltar-se sobre o texto munido de instrumentos para isso. Esses critérios não devem ser homogêneos para todas as produções textuais, mas ser alterados segundo as necessidades de cada proposta textual (cf. GOMES, 1999, p. 117).

Pensamos, também, que essa flexibilidade confere dialogicidade no processo de correção, uma vez que, não sendo a correção um mero instrumento, ela não deve estar encerrada em um conjunto fechado de critérios. Embora estejamos acostumados, pelo processo de escolarização pelo qual passamos, de termos nossos textos corrigidos por

critério nenhum ou por critérios homogêneos, não devemos reproduzir essa tradição em nossa prática de sala aula. Produzir critérios diferentes para cada tipo de produção textual e para cada necessidade da turma é um instrumento importante para que os alunos percebam que o professor se postula como leitor de seus textos.

Nessa trajetória de postular-se como leitor, vale a diferenciação entre escrita e redação. Para Jesus (1995, p. 2), escrita é uma produção que implica um processo, ao passo que redação é um produto acabado no qual perpassa a visão tradicional de ensino. No que concerne à reescrita, a pesquisadora sugere que se substitua a metalinguagem da correção por um trabalho de reescrita coletiva, em que o texto de um aluno é escrito no quadro sofrendo as intervenções que a professora julgar necessárias, e de autocorreção, em que o próprio aluno corrige seu texto por meio de uma reescrita individual. Por esse motivo, a pesquisadora julga que o ensino de escrita deve ser orientado por uma teoria discursiva da linguagem na escola para:

- a) vincular a produção escrita a projetos pedagógicos significativos, comprometidos com uma concepção enunciativa/discursiva de linguagem, cuja elaboração e implementação aconteçam a partir das relações e práticas vividas na escola; b) redirecionar o trabalho com o texto escrito, de maneira a considerar os fatos de linguagem pelo modo como são constituídos considerando as condições de produção e não como mero efeitos do significante; c) conceber a interação sujeito e linguagem em termos de injunções históricas, onde [sic] o movimento de autonomia e coerção processam-se num “continuum constitutivo” (JESUS, 1995, p. 7-8)

Dessa maneira, podemos observar os meios pelos quais o ensino de escrita torna-se significante na escola. Isso se dá quando ele é vinculado a um projeto pedagógico, quando são considerados os fatos de linguagem vinculados a ele e quando se estabelece um “continuum” entre sujeito e linguagem. Como vimos, Benveniste (1966, p. 259) alerta para a inconveniência de dissociar o ser humano da linguagem, que faz com esta seja tida apenas como um instrumental. Sobre isso, a desvinculação de sujeito e linguagem no trabalho da escrita leva ao que Jesus denomina de higienização da escrita:

[...] uma leitura do texto do aluno centrada na pasteurização da superfície linguística e no artificialismo da palavra. Obtém-se então uma reescrita que apaga a evidência da palavra enquanto “signo” para confiná-la ao estatuto de “sinal”, investindo-se no reconhecimento do texto e não na sua compreensão. (JESUS, 1995, p. 9-10)

Em outras palavras, faz-se uma leitura superficial do texto que visa apenas a descontaminá-lo de suas impurezas. A esse respeito, nas escolas analisadas pela

pesquisadora, constatou-se que: (i) há uma primazia pela ortografia, que obriga o aluno a limpar seu texto sem pensar a escrita nem a autoria; (ii) a pontuação é vista apenas como um sinal, sem ater-se aos sentidos que podem ser construídos por meio dela; (iii) as convenções gramaticais são apresentadas como elementos alheios a sua historicidade; (iv) a ortodoxia linguística asfixia o repertório metafórico dos textos dos alunos; (v) a coesão e a coerência ficam dissimuladas (cf. JESUS, 1995, p. 56- 71).

Frente a esse cenário, a pesquisadora faz uma análise de como os textos foram corrigidos na escola, a partir do que podemos tirar as seguintes conclusões. Pela correção, é necessário: (i) fazer uma leitura de significados, não uma investigação de erros; (ii) utilizar a reescrita coletiva como aliada, transcrevendo o texto de algum aluno na lousa e pedindo para que os alunos se dirijam à lousa para pensar sobre quais mudanças podem ser operadas; (iii) tomar o texto como uma sequência que produz sentidos, não como uma sequência de unidades gramaticais menores.

Com esses procedimentos, julgamos ser possível corrigir textos tendo em vista a linguagem, o sujeito e o discurso. As outras abordagens tratadas aqui também contribuem para isso. Por exemplo, tomar a correção como refacção permite ao aluno adotar uma postura analítica perante seu texto, porque ele tem que refletir sobre o que mudar nele e como fazer essa mudança. A correção também pode ser utilizada como uma avaliação processual, permitindo a colaboração entre professor e aluno. Compreender a correção como um processo formativo pode colocar essa atividade para além dos interesses de mercado que asfixiam as relações discursivas que se dão na sala de aula.

A correção também pode ser entendida como contrapalavra, fazendo os alunos correções dos textos uns dos outros, por meio de uma correção colaborativa, e depois refletindo sobre quais modificações operar em seus próprios textos. Além do mais, a correção pode ser concebida com flexibilidade, fomentando critérios diversos segundo as necessidades das produções textuais dos alunos. E a correção também pode ser praticada como reescrita coletiva, em que uma turma de alunos reflete sobre como operar modificações em um texto produzido, o que, por sua vez, permite pensar as possíveis mudanças do texto de cada um.

Diante dessas pesquisas sobre correção, o que nossa tese tem a contribuir é mostrar como a correção significa para o aluno e para o professor e quais são as consequências disso. As pesquisas que discutimos mostram como o professor faz a correção nos textos, de maneira tradicional, e como ele poderia fazer diferente, seguindo as ideias de uma abordagem específica. Nesta tese, intentamos mostrar como o professor se coloca como

sujeito na correção e como os alunos respondem a essa tomada de posição: não fazendo nenhuma modificação, fazendo apenas as modificações solicitadas pelo professor ou fazendo modificações para além do solicitado.

Isso tem implicações nas relações discursivas que podem ser travadas entre professor e aluno, o que faz refletir sobre correção e enunciação. Nesse sentido, faz-se relevante discutir teoricamente os conceitos que se entrelaçam em torno da temática da enunciação em Benveniste, o que fazemos no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

LINGUAGEM E ENUNCIAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos alguns conceitos e preceitos base das reflexões linguísticas de Benveniste, que sustentam nossa discussão sobre o ensino de escrita baseada na produção textual, em particular sobre a correção no processo de reescrita. A discussão em torno de como possibilitar que o aluno ressignifique a sua relação com a escrita no espaço escolar está calcada, neste trabalho, na maneira como Benveniste pensa a escrita, na qual, por sua vez, subjaz uma série de concepções que devem ser abordadas.

Dessa forma, utilizamos o texto “O aparelho formal da enunciação” (doravante “O aparelho”) como base para a apresentação desses conceitos, juntamente com textos de outros autores que colaboraram com as teorizações benvenistas. Utilizar “O aparelho” como fundamentação deste capítulo é uma escolha metodológica, uma vez que tomar um texto de Benveniste como fio condutor para escrever uma fundamentação teórica permite não só destrinçar os conceitos aí contidos, mas também fazer referência cruzada com os conceitos contidos em outros textos de Benveniste, o que permite construir uma visão alargada de sua teorização.

Dividimos este capítulo em tópicos para destacar suas definições básicas, a saber: (i) língua e linguagem; (ii) enunciação, fala e discurso; (iii) modo semiótico e modo semântico; (iv) sujeito e locutor; (v) diálogo e monólogo; (vi) enunciação falada e enunciação escrita.

1. LÍNGUA E LINGUAGEM

A linguagem é uma prática social que compreende todas as atividades humanas. Sobre isso, Kristeva (2012, p. 13) salienta que a tarefa do linguista é observar as línguas e descobrir as propriedades da linguagem, o que possibilita repensar o mundo no qual os sujeitos estão.

Benveniste, em sua obra, aborda as propriedades gerais da língua que subjazem o espírito humano, investigando como o aparelho formal da língua pode produzir sentido. Esse autor tinha o projeto de desenvolver uma sintaxe geral, que seria útil tanto para a Linguística Geral quanto para o ensino. O estudo do aparelho formal da enunciação seria uma parte desse projeto, que ficou inacabado (cf. LEJEUNE et al., 1978, p. 63). Por terem sido interrompidas bruscamente, muitas de suas pesquisas não foram publicadas.

Dentre esses trabalhos, estão: sua teoria do gênero, que rejeita a tese de que o gênero grammatical tenha relação com caracteres sexuais, mas com características semânticas e modalidades conceituais que determinam a categoria de gênero na língua; seu trabalho sobre os pronomes, que mostraria as correlações possíveis entre pronomes pessoais e pronomes demonstrativos; seu trabalho sobre os números cardinais, baseado no sistema numeral do indo-europeu, que revela como se elabora um conceito de quantidade na língua, e que, dos números 1 a 4, há designações espaciais e, a partir de 5, um cômputo manual, que permite fazer uma numeração de fato; além de uma série de trabalhos sobre o sistema verbal (cf. LEJEUNE et al, 1978, p. 63-64).

Embora, em sua época de teorização, a questão sobre o que é significar fosse considerada, predominantemente, como metafísica, Benveniste intenta encontrar uma solução materialista para adequá-la ao campo de estudo da Linguística:

O que é, então, “significar”? A questão metafísica conduz Benveniste à pesquisa de uma solução “material”, no funcionamento mesmo da linguagem: “isso significa” é sinônimo para ele de “isso fala” e se faz, então, sem o recurso a alguma “realidade externa” ou “transcendental”, mas às propriedades da linguagem mesma que ele pesquisa e analisa as possibilidades de fazer sentido, específicas desse “organismo significante” que é a humanidade falante. (KRISTEVA, 2012, p. 17)³²

Em outras palavras, Benveniste não apoia a ideia de que o significar está em entidades externas à língua, mas nas propriedades da própria língua: é no funcionamento desta, configurando-se como linguagem, que surgem as possibilidades de significar as palavras. As palavras não significam por uma relação direta com as coisas do mundo, uma vez que é nas relações discursivas e sócio-históricas estabelecidas entre linguagem e mundo que o sentido se produz. Portanto, é preciso passar pela referência para chegar ao sentido.

Kristeva (2012, p. 18) chama a atenção para o fato de que “significar” é diferente de “comunicar”, de “querer dizer” e de “transmitir uma mensagem”. “Significar”, em Benveniste, implica, de um lado, enformar a língua de uma significância que se distingue de usos particulares e, de outro, constituir um princípio da linguagem.

³² “Qu'est-ce donc que “signifier”? La question métaphysique conduit Benveniste à la recherche d'une solution “matérielle”, dans le fonctionnement même du langage: “ça signifie” est synonyme pour lui de “ça parle”, et c'est donc sans le recours à quelque “réalité externe” ou “transcendantale”, mais dans les “propriétés” du langage même, qu'il prospecte et analyse les possibilités de faire sens, spécifiques de cet “organisme signifiant” qu'est l'humanité parlante.”

Deparamo-nos, então, com a diferença entre língua e linguagem. A língua é um modo de funcionamento geral, que não possui nem estrutura nem sentidos particulares. Ela é composta de signos que se organizam por: (i) negação – um signo é o que o outro não é; (ii) diferenciação – um signo se distingue de outro pela negação; (iii) oposição – os signos se contrapõem continuamente no sistema. Esse modo geral de funcionamento permite, de um lado, a formação de um aparelho geral que comprehende todas as línguas e, por outro lado, um substrato de interpretação para a formação de outros sistemas semiológicos.

A linguagem coloca a língua em ação. Quando o locutor se apropria da língua e a emprega, estabelecem-se relações entre língua e mundo, entre o sujeito e o objeto, entre o *eu* e o *tu*, relações essas que permitem enformar a língua – constitutivamente desprovida de sentidos particulares – de significação, produzindo discurso, veiculando sentidos possíveis, diversos, heterogêneos, opacos, ambíguos, que denotam a parcela da língua e do mundo que o *eu* significa a partir de seu repertório linguístico. Como esse repertório é herdado das relações discursivas, então, se trata de uma entidade não só linguística, mas também histórica.

Benveniste (1974, p. 79) diferencia o emprego das formas do emprego da língua. O emprego das formas se refere às regras da língua que permitem às palavras serem integradas em uma frase; são as condições sintáticas dentre as escolhas possíveis do paradigma de uma língua dada. O emprego das formas gera regras de emprego, que, por sua vez, estão articuladas a regras de formação.

As regras de formação permitem articular as variações morfológicas e as latitudes combinatórias dos signos, a saber, concordância, regência, ordem das palavras, entre outras (cf. BENVENISTE, 1974, p. 79). Daí a autonomia relativa da língua quando a linguagem a coloca em ação. À medida que as regras de formação se historicizam pela repetição, as latitudes combinatórias dos signos sofrem “restrições”, uma vez que é a língua enformada de significação que autoriza ou não a “escolha”.

Embora o locutor não tenha uma liberdade inteira com relação à língua, ele pode fazer escolhas dentro daquilo que a língua permite. Assim, o termo “latitude” estaria se referindo às escolhas que o locutor pode fazer ao empregar as formas, tanto no que se refere ao emprego dos signos, quanto à combinação deles. Quando os signos são combinados, eles passam a funcionar como palavra e instaura-se o emprego da língua.

O emprego das formas possibilita elaborar um inventário das formas e de seus respectivos empregos. As nomenclaturas morfológicas e gramaticais servem-se do emprego das formas para fazer descrição da língua:

O emprego das formas, parte necessária de qualquer descrição, deu lugar a um grande número de modelos, tão variados quanto os tipos linguísticos de que eles procedem. A diversidade das estruturas linguísticas, do tanto que sabemos analisá-las, não se deixa reduzir a um pequeno número de modelos que compreenderiam sempre e apenas os elementos fundamentais. Pelo menos, dispomos de certas representações bastante precisas, construídas por meio de uma técnica aprovada. (BENVENISTE, 1974, p. 79-80)³³

Qualquer descrição linguística necessita partir do emprego das formas, o que permite compreender as estruturas a partir de modelos que as organizam segundo o ponto de vista teórico empregado. As estruturas linguísticas, no entanto, não se limitam a esses modelos, por mais que eles forneçam representações acuradas sobre o funcionamento de determinada língua.

Por esse motivo, Benveniste (1974, p. 80) diferencia o emprego das formas do emprego da língua, que é um mecanismo que afeta a língua inteira e que parece se confundir com a própria língua. Benveniste não fornece uma definição mais precisa de emprego da língua, e já parte, em seguida, para uma definição de enunciação: “a enunciação é esse colocar a língua em funcionamento por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1974, p. 80)³⁴.

Parece, assim, haver uma ruptura no artigo, uma descontinuação entre o tema de que Benveniste estava tratando, o emprego da língua que produz linguagem, e o tema de que ele começa a tratar, a enunciação, salvo pelo uso do pronome “esse”, que garante a progressão temática do artigo, uma vez que, ao dizer que a enunciação é “esse” colocar a língua em funcionamento, Benveniste retoma algo dito no parágrafo anterior, que só poderia ser o “emprego da língua”. Por conseguinte, ele correlaciona enunciação e emprego da língua.

Vimos com Benveniste que a linguagem é colocar a língua em emprego e ação. Dessa forma, no emprego da língua, produz-se linguagem, o que, por sua vez, permite

³³ “L’emploi des formes, partie nécessaire de toute description, a donné lieu à un grand nombre de modèles, aussi variés que les types linguistiques dont ils procèdent. La diversité des structures linguistiques, autant que nous savons les analyser, ne se laisse pas réduire à un petit nombre de modèles qui comprendraient toujours et seulement les éléments fondamentaux. Du moins disposons-nous ainsi de certaines représentations assez précises, construites au moyen d’une technique éprouvée.”

³⁴ “L’énonciation est cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d’utilisation.”

instaurar a enunciação, ou não. Como veremos mais adiante, a enunciação pode ser vista como uma condição específica de uso da linguagem: nem sempre que o locutor usa a linguagem, ele o faz por meio da enunciação.

Trazendo essa discussão para o espaço escolar, é útil o professor levar em conta se, no texto do aluno, há apenas emprego da forma ou se há emprego da língua, para o professor reconhecer se o aluno está apenas preenchendo os espaços em branco do papel ou se já há indícios de uma implicação dele com sua escrita.

De qualquer modo, a diferenciação entre emprego da forma e emprego da língua só é possível pela compreensão da distinção entre os conceitos de língua e linguagem: no emprego da forma, a língua é analisada pela perspectiva dos usos que podem ser produzidos dentro de um quadro básico e restrito de elementos. Já no emprego da língua, a língua é analisada como sendo a base da produção de linguagem, por meio da qual efeitos de sentido diversos podem ser produzidos, no e pelo discurso.

2. ENUNCIAÇÃO, FALA E DISCURSO

A definição de enunciação surge, na Europa, atrelada às noções de enunciado e de texto, na época dos estudos formalistas, dentre aqueles que estudavam as estruturas narrativas e os que estudavam Estilística. Nesse contexto,

A enunciação é apresentada seja como o surgimento do sujeito no enunciado, seja como a relação que o locutor emprega pelo texto com o interlocutor, ou como atitude do sujeito falante em relação ao seu enunciado. Em outros lugares, e sem se identificar aos mecanismos de produção, de geração de enunciados, ela seria, antes de tudo, processo, da mesma forma como o texto é uma estrutura. (DUBOIS, 1969, p. 100)³⁵

Essas diferentes definições mostram uma hesitação que aponta para uma nova metodologia que estava sendo desenvolvida, para além da Linguística Estrutural feita na época. Para estruturalistas como Greimas, o texto possui diversas isotopias pelas quais seus elementos podem mover-se. Isso implica estruturações paralelas, que apontam para a existência da enunciação como uma dissimetria na recepção do texto: o receptor pode decodificar apenas uma significação em uma isotopia, e outro receptor decodificar outra

³⁵ “L’énunciation est présentée soit comme le surgissement du sujet dans l’énoncé, soit comme la relation que le locuteur entretient par le texte avec l’interlocuteur, ou comme l’attitude du sujet parlant à l’égard de son énoncé. Ailleurs, et sans s’identifier aux mécanismes de production, de génération des énoncés, elle serait avant tout un procès, comme le texte est une structure.”

significação em outra isotopia, o que gera polivalência no texto. Entretanto, não estaria garantida a presença de várias isotopias em todo e qualquer texto (cf. DUBOIS, 1969, p. 101).

Consequentemente, nessa perspectiva, a enunciação, ao produzir dissimetria de isotopias, não é a condição necessária de produção de todo e qualquer texto. Ela é vista como um caso fortuito. Para os transformacionistas, ao contrário, a polivalência de sentido, incluída aí a enunciação, é vista como sendo a situação normal do texto, inerente à existência de variadas descrições da estrutura de base dos sintagmas contidos nos enunciados. A enunciação é vista, nesse caso, como sendo a causa da diferença sistemática na interpretação dos enunciados (cf. DUBOIS, 1969, p. 101).

No Estruturalismo, a enunciação é definida como “[...] a substância contínua sobre a qual as formas traçam suas estruturações” (DUBOIS, 1969, p. 102)³⁶, o que denota o fato de a linguagem fornecer termos e estruturas que se manifestam nos textos, cuja estruturação seria preenchida pela substância da enunciação. E enunciação também é definida como “[...] o impacto do sujeito no texto” (DUBOIS, 1969, p. 103)³⁷, o que implica um *eu*, um *aqui* e um *agora*.

Essas duas definições possuem problemas, segundo Dubois (1969, p. 103). A primeira identifica a enunciação como um produto, o que não dá conta da produção contínua dos textos, que nunca estão acabados. A segunda identifica a enunciação com o sujeito falante: “nesse caso, reduzimos o sujeito da enunciação a ser apenas um texto que se pode ler entre as linhas do enunciado manifesto, e as comunicações intersubjetivas tornam-se intertextualidades” (DUBOIS, 1969, p. 103)³⁸.

Como efeito, Dubois (1969, p. 104-107) propõe pensar a enunciação a partir de quatro conceitos: (i) a identificação, que retira a distância entre sujeito e enunciado, e a suposta univocidade entre eles – a ambiguidade, ao contrário, seria parte constitutiva do processo; (ii) a modalização, que fornece marcas linguísticas da atitude do sujeito falante; (iii) a transparência, que facilita o apagamento do sujeito da enunciação e sua identificação com o receptor, e a opacidade, em que o sujeito da enunciação assume marcas e posições que lhe escapam; (iv) a tensão, pela qual o texto torna-se o mediador do desejo.

³⁶ “[...] la substance continue sur laquelle des formes tracent leurs structurations.”

³⁷ “[...] l’impact du sujet dans un texte.”

³⁸ “mais en ce cas on réduit le sujet d’énonciation à n’être qu’un texte que l’on peut lire entre les lignes de l’énoncé manifesté; et les communications intersubjectives deviennent des intertextualités.”

Em 1970, Benveniste também publica um artigo sobre a enunciação na *Langages*, e este parece uma resposta ao artigo de 1969 de Dubois. Neste Benveniste propõe que a temática seja pensada em outros termos: “a enunciação é esse colocar a língua em funcionamento por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1974, p. 80)³⁹. Sendo o colocar a língua em funcionamento, a enunciação é o ato de colocar a língua em emprego e se dá por um ato individual.

Pelo ato da enunciação, produz-se discurso, que Benveniste (1974, p. 80) define como a manifestação da enunciação, aquilo que é engendrado a cada vez que se fala – ou que se escreve. Nesse sentido, Benveniste se pergunta se discurso seria o mesmo que fala. Saussure (1964, p. 37) define “fala” como a parte individual da linguagem. Essa parte é psicofísica, porque se refere tanto à língua, que é psíquica, e quanto à fonação, que é a execução física das imagens acústicas.

Assim, a fala é, ao mesmo tempo, instrumento e produto da língua. Ela é instrumento da língua porque é ela que a faz desenvolver-se no quadro do tempo por meio dos “hábitos linguísticos”, e é o produto da língua porque, sem a língua, não há como produzir fala. Assim, há interdependência entre língua e fala (cf. SAUSSURE, 1964, p. 37).

A língua existe na coletividade, depositada virtualmente no cérebro de cada falante. Dessa forma, a fala é a soma de como as pessoas usam a língua, seja pela oralidade ou pela escrita, embora Saussure (1964, p. 38) dê ênfase na oralidade – “ela é a soma do que as pessoas dizem [...]”⁴⁰.

Não há nada de coletivo na fala, posto que nela estão incluídos: as combinações individuais, que são as “escolhas” que o falante faz ao escrever ou ao falar; e os atos de fonação, relacionados à execução dessas combinações (cf. SAUSSURE, 1964, p. 38). Vejamos bem que Benveniste começa “O aparelho” falando dessas combinações, as quais se referem às escolhas possíveis que o locutor pode fazer ao empregar as formas, seja pelas regras de emprego ou pelas regras de formação.

De qualquer forma, embora Saussure defina fala como a “soma” do que as pessoas dizem, “soma” aí não implica a possibilidade de se chegar a uma totalidade ou a uma homogeneidade. O autor afirma que “o todo global da linguagem é desconhecido, porque ele não é homogêneo [...]” (SAUSSURE, 1964, p. 38)⁴¹. Isso porque a soma do que as

³⁹ “L'énonciation est cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation.”

⁴⁰ “elle est la somme de ce que les gens disent [...].”

⁴¹ “le tout global du langage est inconnaisable, parqu'il n'est pas homogène [...].”

pessoas dizem não se dá pelo modelo $1+1+1+1+1\dots$, que é o modelo coletivo da língua, mas sob o modelo $1'+1''+1'''+1''''\dots$, ou seja, nessa soma estão incluídas as particularidades, que são infinitas e que, portanto, não possibilitam chegar a um resultado total e homogêneo.

No *Cours de Linguistique Générale* (doravante CLG), não fica claro se “fala” se reporta ao ato de falar/escrever ou ao produto desse ato. Sendo a parte individual da linguagem, podemos compreender a fala como um ato, mas sendo a soma do que as pessoas dizem ou escrevem, como um produto. Nessa perspectiva, Benveniste fornece uma definição mais específica de fala:

O discurso, que é produzido a cada vez que se fala, essa manifestação da enunciação, não é simplesmente a “fala”? É necessário atentar-se para a condição específica da enunciação: é o ato mesmo de produzir um enunciado e não o texto do enunciado que é o nosso objeto. (BENVENISTE, 1974, p. 80)⁴²

A definição de fala de Benveniste é mais específica, mas ela não é direta. No trecho acima, ele não diz que “fala é x ”. Temos que construir essa definição por meio das marcas que ele deixa no texto. Assim sendo, ao dizer que a enunciação é o ato de produzir um enunciado, a expressão “o texto do enunciado” só pode estar referindo a “fala”. Consequentemente, fala seria o que de material se produz, seja um enunciado, seja um texto, o que é próximo da definição de Saussure, que diz que a fala é psicofísica – ela tem uma parte psíquica e uma parte material.

Por conseguinte, pelo ato da enunciação, produzem-se fala e discurso. A fala é a materialidade e o discurso é uma manifestação que decorre dessa materialidade, permitindo produzir efeitos de sentido. Como decorrência, pelo ato da enunciação, o locutor mobiliza a língua por sua própria conta (cf. BENVENISTE, 1974, p. 80), o que não implica ser fonte do que se diz, mas assumir escolhas oferecidas pelo sistema linguístico. Essas escolhas determinam as características linguísticas da enunciação.

Essas características são, então, determinadas pela relação entre o locutor e a língua, o que acarreta o fato de que podem surgir, a cada enunciação, outras características. Sobre isso, para Todorov (1970, p. 3), esse atributo de ser diferente a cada ato, de poder ter características distintas a cada ato, faria com que a enunciação não

⁴² “Le discours, dira-t-on, qui est produit chaque fois qu'on parle, cette manifestation de l'énonciation, n'est-ce pas simplement la “parole”? – Il faut prendre garde à la condition spécifique de l'énonciation: c'est l'acte même de produire un énoncé et non le texte de l'énoncé qui est notre objet.”

pudesse ser estudada como um objeto, posto que é impossível estudar uma quantidade infinita de características.

Benveniste contra-argumenta e explica que, para além desse lado individual que produz características mil, a enunciação também possui um lado convencional, para a ordem da repetição, que permite depreender suas regras. Benveniste (1974, p. 80-82), assim, enumera algumas dessas regras: (i) a enunciação possui uma parte que se refere à realização vocal da língua, que pode ser chamada de enunciação fônica; (ii) a enunciação possui uma parte que se refere à maneira como o sentido se forma em palavras, o que pode ser chamado de semantização da língua; (iii) a enunciação tem uma parte que se refere ao quadro formal de sua realização, o que Benveniste chama de alocução; (iv) e a enunciação também tem uma parte que se refere à relação da língua com o mundo, o que é chamado de referência.

Em outras palavras, a enunciação pode ser estudada sob diversos pontos de vista. Pela enunciação fônica, a enunciação é vista como o ato de o locutor mobilizar os sons da língua. Pela semantização da língua, a enunciação é vista como a conversão individual da língua em discurso. Pela alocução, a enunciação é vista como uma manifestação individual atualizada em um eixo do tempo e do espaço específicos. E, pela referência, a enunciação é vista como a apropriação da língua por meio de um consenso pragmático.

No que se refere à reescrita na sala de aula, a enunciação também pode ser vista sob diversos ângulos: (i) sob o que chamaríamos de enunciação gráfica, ou a maneira como o aluno converte a língua em grafemas no texto; (ii) sob a semantização da língua, que requer do professor investigar como ele está mobilizando o emprego das formas e o emprego da língua; (iii) e sob o conceito de ação, que tem relação com a maneira como ele se implica no que escreve, produzindo língua escrita ou escrita.

A alocução e a referência também podem entrar nesse quadro investigativo do professor. Por conseguinte, pelo ato da enunciação, produzem-se fala e discurso, e, no que se refere à escrita, pelo ato da enunciação, produz-se língua escrita e discurso. Consequentemente, o termo “enunciação” em Benveniste pode ser visto sob diferentes ângulos.

3. MODO SEMIÓTICO E MODO SEMÂNTICO

Vimos, até aqui, dois conceitos de enunciação oferecidos por Benveniste em “O aparelho”: a enunciação como o colocar a língua em funcionamento e a enunciação como

o ato de produzir um enunciado. Essas definições não estão dissociadas, mas complementam-se no sentido de permitir-nos compreender que o ato de colocar a língua em funcionamento produz enunciados e instaura a enunciação.

Ainda no texto “O aparelho”, Benveniste propõe estudar a enunciação no seu quadro formal de realização: “tentamos esboçar, no interior da língua, os caracteres formais da enunciação a partir da manifestação individual que ela atualiza” (BENVENISTE, 1974, p. 81)⁴³. Para que uma manifestação individual possa ser reatualizada, é necessário a imbricação de dois modos de funcionamento da língua: o modo semiótico e modo semântico.

A interrelação entre o modo semiótico e modo semântico possibilita a semantização da língua que, por sua vez, viabiliza que se instaure a enunciação a partir do aparelho formal da língua. Nesse contexto, diz Benveniste que, no modo semiótico, está compreendida a língua como um sistema de signos, tal como preconizou Saussure:

As sílabas que articulamos são impressões acústicas percebidas pela orelha, mas os sons não existiriam sem os órgãos vocais; assim um *n* só existe pela correspondência desses dois aspectos. Não podemos, então, reduzir a língua ao som, nem separar o som da articulação vocal; [...]. (SAUSSURE, 1964, p. 24)⁴⁴

O sistema linguístico é formado por signos que possuem duas contrapartes: o significado e o significante. Elas são chamadas de contrapartes porque se constituem por uma relação recíproca; jamais funcionam isoladamente. O significante é uma imagem dos sons que emitimos e o significado é um conceito genérico que simboliza o significante.

Nessa perspectiva, o significante não é o som em si e o significado não é a coisa em si. Isso porque Saussure comprehende a língua como um objeto convencional que, portanto, não tem relação direta com o mundo: a língua simboliza o mundo não como um espelho que refletiria o mundo tal como é, mas como uma forma que significa os fatos humanos de maneira opaca.

Dessa forma, o modo semiótico permite compreender a língua como um produto social, convencional e herdado, o que implica:

⁴³ “Nous tentons d’esquisser, à l’interieur de la langue, les caractères formels de l’énonciation à partir de la manifestation individuelle qu’elle actualise.”

⁴⁴ “Les syllabes qu’on articule sont des impressions acoustiques perçues par l’oreille, mais les sons n’existeraient pas sans les organes vocaux; ainsi un *n* n’existe que par la correspondance de ces deux aspects. On ne peut donc réduire la langue au son, ni détacher le son de l’articulation buccale; [...].”

[...] um tesouro depositado pela prática da fala nos sujeitos pertencentes a uma mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros de um conjunto de indivíduos; pois a língua não está completa em ninguém: ela só existe integralmente na massa. (SAUSSURE, 1964, p. 30)⁴⁵

A fala, que é o exercício individual da língua, permite que os homens se comuniquem e, ao comunicarem-se, eles veiculam o sistema linguístico entre todas pessoas de uma determinada comunidade, que têm acesso a esse sistema como um tesouro virtual por meio das relações sociais. Como consequência, ninguém é detentor integral das leis de funcionamento da língua.

A língua é um princípio de classificação que confere os elementos gerais de funcionamento a toda forma de exercício da língua, a linguagem. Dessa forma, no modo semiótico, estão contidos os elementos e as leis que permitem a língua ser colocada em funcionamento, em cuja base jazem o signo e o paradigma. No modo semiótico, os signos organizam-se paradigmaticamente, o que significa que eles são organizados por um esquema de associação, por uma nuvem de elementos simbólicos que, quando organizados linearmente, permitem a formação de frases, no modo semântico.

No modo semântico, já vemos a língua em ação, o que significa que modo semiótico e modo semântico se integram mutualmente para produzir sentidos. No modo semântico, os signos organizam-se em frases e funcionam como palavras que provocam efeitos de sentido em uma dada situação discursiva. As palavras têm sentido e referência. As frases têm sintaxe, que configura a organização em sintagmas, e se reportam a um *aqui* e a um *agora*.

Como efeito, as considerações sobre o modo semiótico e o modo semântico e, por conseguinte, sobre o discurso, são formulações específicas de Benveniste. No modo semiótico, está a língua concebida como um sistema de signos. No modo semântico, a língua como uma atividade intersubjetiva que permite produzir discurso. Sobre isso, no que se refere à enunciação, os caracteres desse ato estão associados em dois grupos: (i) os necessários e permanentes e (ii) os incidentes e ligados às particularidades de uma língua dada. A partir da oralidade, da “língua da conversação”, Benveniste esboça esses caracteres (cf. BENVENISTE, 1974, p. 81).

⁴⁵ “[...] un trésor déposé par la pratique de la parole dans le sujets appartenant à une même communauté, un système grammatical existant virtuellement dans chaque cerveau, ou plus exactement dans les cervaux d'un ensemble d'individus; car la langue n'est complète dans aucun, elle n'existe parfaitement que dans la masse.”

A enunciação possui três elementos principais: o ato em si, a situação e os instrumentos. No ato, o locutor é o parâmetro que permite a língua efetuar-se em uma instância de discurso. Antes da enunciação, a língua é apenas uma possibilidade. Depois da enunciação, há um processo de apropriação que possibilita ao locutor enunciar sua posição de locutor.

Além do mais, a enunciação proporciona uma relação com o mundo, fazendo com que a referência seja sua parte integrante, o que torna o locutor um colocutor: “[...] logo que ele se declara locutor e assume a língua, ele implanta o *outro* diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribui a esse outro. Toda enunciação é, explícita ou implícita, uma alocução, ela postula um alocutário” (BENVENISTE, 1974, p. 82)⁴⁶.

Considerando as ponderações anteriores, no espaço escolar, ao corrigir o texto do aluno, o professor pode perguntar-se se o aluno postula um alocutário, se ele se coloca na posição de colocutor no texto, o que vai definir se o texto que escreve configura-se como escrita propriamente. Isso porque, na enunciação, é necessário postular um alocutário, o que faz com que o locutor se coloque na posição de colocutor.

Isso significa que, se não se postula um alocutário, não há enunciação. Por esse motivo, nem sempre quando falamos ou escrevemos, logramos instaurar o ato da enunciação, o que permite pensar o que significa ser locutor e o que significa ser sujeito na língua, o que exploramos no próximo tópico. Nesse sentido, um texto que não enuncia seria um texto espraiado, cujos sentidos se alastram por lugares e por lugar nenhum, sem dizer algo daquele que escreve para aquele a quem é escrito.

4. SUJEITO E LOCUTOR

Segundo Kristeva (1971, p. 107), a concepção de sujeito transformou-se após a fundação da Linguística por Saussure, que, ao delimitar o objeto da Linguística Moderna, instaurou termos como sintagma, paradigma, sistema, língua, fala, entre outros, que modificam a relação sujeito-objeto (cf. KRISTEVA, 1971, p. 107).

Até então, o sujeito era concebido de maneira intensional. A partir das teorias da Lógica, a intensão refere-se ao fato de que o sujeito tem consciência e domínio da língua que fala porque ela toca um saber a que ele tem acesso. Assim, o locutor possui uma

⁴⁶ “[...] dès qu'il se déclare locuteur et assume la langue, il implante l'*autre* en face de lui, quel que soit le degré de présence qu'il attribue à cet autre. Toute énonciation est, explicite ou implicite, une allocution, elle postule un allocutaire.”

intuição evidente sobre esse saber, intuição essa que se refere à metafísica (cf. KRISTEVA, 1971, p. 108-110).

Em vista disso, Normand (1985, p. 9) denuncia o “fechamento linguístico” que o Estruturalismo conferia à noção de sujeito, o que era agravado pelo “fechamento lógico” conferido pela Filosofia, o que será denunciado pela Análise do Discurso na década de 1970. Para a autora, os textos publicados por Benveniste, nesse contexto, a partir da década de 1950, representam uma nova maneira de pensar o Estruturalismo, uma brecha nesse fechamento linguístico, nesse Estruturalismo redutor. O próprio Jakobson considera, nesse contexto, a oposição entre enunciado e enunciação como um novo estrato aberto para a análise da linguagem (cf. NORMAND, 1985, p. 10).

Assim, o pensamento de Benveniste permitiu que pensadores autodenominados de estruturalistas na época, como Foucault, Althusser, Lacan, Barthes e Todorov inserissem, em suas teorizações, os conceitos que permitem pensar o sujeito para além da consciência (cf. NORMAND, 1985, p. 10-11). Julgamos, assim, que a tomada de posição autoral de Benveniste propiciou, em certa medida, uma revolução no Estruturalismo ortodoxo:

As proposições de Benveniste, rapidamente conhecidas, aparecem para eles [para os filósofos] como uma etapa em direção à saída do fechamento estruturalista: encontramos aí o sujeito, mas com a caução da seriedade científica. Assim, em 1967, o “estruturalismo abstrato” é denunciado como extração filosófica abusiva, tanto na *Pensée*, número 135, quanto na *Esprit*, número 360. (NORMAND, 1985, p. 15)⁴⁷

O pensamento de Benveniste repercutiu entre linguistas e também entre filósofos, que começam a denunciar os problemas de se pensar o sistema saussuriano como fechado e abstrato. Na revista *Pensée*, mencionada por Normand, Garaudy reconhece que a inserção do sujeito na linguagem permite sair de uma teoria do parentesco das línguas, ou de uma teoria da razão, ou de uma teoria do mito, em direção a uma teoria geral das sociedades. Na revista *Esprit*, Ricoeur admite que o universo dos signos, pensado como fechado, exclui o sujeito e a experiência do dizer.

Esses problemas concernentes à concepção de sujeito não são consequência do pensamento saussuriano, mas de uma maneira específica de ler Saussure, de uma maneira específica de fazer Estruturalismo. Afinal de contas, são os próprios termos propostos por

⁴⁷ “Les propositions de Benveniste, rapidement connues, leur apparaissent comme une étape vers la sortie de la clôture structuraliste: on y retrouve le sujet, mais avec la caution du sérieux scientifique. Ainsi, en 1967, le « structuralisme abstrait » est dénoncé comme extrapolation philosophique abusive, aussi bien dans la *Pensée* (n° 135) que dans *Esprit* (n° 360).”

Saussure que permitem modificar essa concepção fechada de sujeito, porque fazem incidir sobre o conceito de sujeito outros tipos de relações.

Sobre isso, segundo Kristeva (1971, p. 110-115), o conceito de signo instaura a noção de língua como produto social, como uma instituição semiológica, o que implica um sujeito que não pode ter acesso ao todo da língua, mas apenas a uma parte. Os eixos do significante e do significado pressupõem o conceito de inconsciente, que em Saussure não tem relação direta com o inconsciente freudiano, mas com um não saber, que faz com que o funcionamento da língua escape à vontade do sujeito.

Consequentemente, a noção de língua produzida por Saussure abre espaço para se pensar o discurso, o “sujeito da enunciação” e uma semântica que articula o sujeito ao significante (cf. KRISTEVA, 1971, p. 116). Acreditamos que é em vista dessa possibilidade que Benveniste (1974, p. 82) afirma que, no processo da enunciação, cria-se uma situação singular da qual não se toma consciência. Em outras palavras, no processo de apropriar-se da língua, há um não saber que escapa ao domínio do locutor:

O ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala na sua fala. Isso é um dado constitutivo da enunciação. A presença do locutor na sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interna. Essa situação vai se manifestar por um jogo de formas específicas cuja função é colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação. (BENVENISTE, 1974, p. 82)⁴⁸

Cada instância de discurso, que é a forma sonora que alcança um locutor, é uma referência interna para o locutor colocar-se na sua enunciação. Daqui, então, depreendemos que o locutor é aquele que se coloca no que diz ou no que escreve, é aquele que se apropria da língua na enunciação. O locutor, portanto, tem relação com a língua e com o quadro formal da língua que faz parte da enunciação.

O conceito de sujeito, por sua vez, tem relação com a linguagem: “é na e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque a linguagem sozinha funda, na verdade, em *sua* realidade que é aquela do ser, o conceito de “ego”. A subjetividade de que tratamos aqui é a capacidade de o locutor colocar-se como ‘sujeito’” (BENVENISTE,

⁴⁸ “L’acte individual d’appropriation de la langue introduit celui qui parle dans sa parole. C’est là une donnée constitutive de l’énonciation. La présence du locuteur à son énonciation fait que chaque instance de discours constitue un centre de référence interne. Cette situation va se manifester par un jeu de formes spécifiques dont la fonction est de mettre le locuteur en relation constante et nécessaire avec son énonciation.”

1966, p. 259)⁴⁹. Em Benveniste, o conceito de sujeito tem relação com o ser, com o fato de o locutor identificar-se como o “ego” e dizer “eu”. É um conceito filosófico.

Em “O aparelho”, Benveniste está tratando de questões de língua, do quadro *formal* da enunciação, e de como o locutor se coloca como colocutor naquilo que diz. Assim, Benveniste diz que, para haver enunciação, é necessário haver a instauração de um colocutor: “a condição própria dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, no locutor, a necessidade de referir pelo discurso e, no outro, a possibilidade de correferir identicamente, no consenso pragmático que faz cada locutor um colocutor” (BENVENISTE, 1974, p. 82)⁵⁰.

Ao passo que o conceito de sujeito é filosófico porque se refere ao ser, o conceito de locutor é prático: Benveniste coloca como condição para haver enunciação um consenso pragmático que permite ao locutor referir-se ao outro e este, por sua vez, referir-se ao locutor, o que faz com que a correferência seja parte integrante da enunciação. De outro modo, em uma perspectiva filosófica, pode-se dizer que o *eu* se relaciona com o *tu* na enunciação, de modo a instaurar-se um *ego* que mobiliza a língua como sujeito.

É, pois, uma diferença de perspectiva: pode-se explicar a enunciação tanto sob um ponto de vista prático, de como o locutor mobiliza a língua e qual o quadro formal relacionado a isso, o que Benveniste faz em “O aparelho”, ou sob um ponto de vista filosófico, de como o sujeito mobiliza a linguagem e se reconhece como *eu* na enunciação, como Benveniste faz em “A subjetividade na linguagem”.

Nesse texto, o autor declara que “a linguagem é de tal modo organizada que ela permite a cada locutor apropriar-se da língua inteira em se designando como *eu*” (BENVENISTE, 1966, p. 262)⁵¹. Assim, do ponto de vista filosófico, podemos dizer que, quando o locutor se apropria da língua, ele se coloca como sujeito. Mas, do ponto de vista prático, quando o locutor se apropria da língua, ele se coloca como colocutor (cf. BENVENISTE, 1974, p. 82).

Em outras palavras, essa diferença entre sujeito e locutor em Benveniste é uma questão de sob qual ponto de vista se aborda a enunciação. Por exemplo, sob o ponto de vista prático, na enunciação, Benveniste fala da emergência dos índices de pessoa (a

⁴⁹ “C'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet; parce que le langage seul fonde en réalité, dans sa réalité, qui est celle de l'être, le concept d'‘ego’.”

⁵⁰ “La condition même de cette mobilisation et de cette appropriation de la langue est, chez le locuteur, le besoin de référer par le discours, et, chez l'autre, la possibilité de co-référer identiquement, dans le consensus pragmatique qui fait chaque locuteur un co-locuteur.”

⁵¹ “Le langage est ainsi organisé qu'il permet à chaque locuteur de s'approprier la langue entière en se désignant comme *je*.”

relação entre eu-tu) (cf. BENVENISTE, 1974, p. 82). Do ponto de vista filosófico, ele fala da emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem, o “ego” que diz “ego”, o que poderia ser relacionado à Psicologia e à Fenomenologia (cf. BENVENSITE, 1966, p. 260).

Em “O aparelho”, Benveniste trata das características formais da enunciação: os índices de ostensão (o aqui, o agora etc), os indivíduos linguísticos (os pronomes pessoais, demonstrativos, etc), as formas temporais, o aparelho de funções (a interrogação, a intimação, a asserção), as modalidades formais (optativo, subjuntivo), a fraseologia, entre outros.

O foco está em como o locutor mobiliza a língua e se coloca no que diz. Trazendo essa discussão para o espaço escolar, ao corrigir um texto, o professor pode investigar pela correção se o aluno consegue correferir – ou se ele escreve um monte de palavras que não fazem sentido para o outro, no caso, o professor. Assim, aprende-se que, para haver enunciação, é necessário a instauração de um collocutor que correfere com o outro, e, também, é necessário haver a instauração do diálogo, o que exploramos no próximo tópico.

5. DIÁLOGO E MONÓLOGO

No mesmo número da *Langages* em que Benveniste publica “O aparelho”, Todorov publica o artigo “Problemas da enunciação” para apresentar o número da revista e justificar o porquê a enunciação pode ser estudada pela Linguística como um campo específico.

A enunciação possui duas características que a impossibilitam de ser estudada como objeto: ela é heteroclita e evanescente. A evanescência faz com que o linguista tenha acesso, como material de estudo, ao enunciado, não à enunciação, porque ela evanesce. E sua heterogeneidade impossibilita fazer uma teoria específica, já que cada enunciação possui características próprias. Isso posto, Todorov explica que:

O exercício da fala não é uma atividade puramente individual e caótica, portanto, impenetrável. Existe uma parte irredutível da enunciação, mas, ao lado dela, há outras que se deixam conceber como repetição, jogo, convenção. Nossa objeto será constituído, então, pelas *regras* da

enunciação e os diferentes campos de sua aplicação. (TODOROV, 1970, p. 3)⁵²

Não é possível ter acesso à parte individual e transitória da enunciação, mas é possível aceder sua parte social e convencional: as regras que são colocadas nesse jogo entre língua e sujeito. Uma dessas regras é a ação. Citando Malinowski, Todorov (1970, p. 4) explica que a enunciação permite compreender a linguagem como ação: uma frase tem sentidos, mas também exerce uma função, uma ação. O enunciado é um fato que permite uma ação como resposta no ato da enunciação.

Nesse contexto, apenas alguns enunciados se transformariam em ação: aqueles que, quando enunciados, possuem uma função de fala, para além do sentido. Ainda segundo Todorov (1970), o problema desse conceito de enunciação como ação está no fato de que, no Ocidente, separamos o falar do agir:

Nossa civilização ocidental recusa a ideia de que a linguagem seja uma ação: as palavras são a sombra das coisas, a linguagem é a expressão do pensamento. Todas as frases servem para informar. Ora, informar não é uma ação. Mesmo Malinowski contesta apenas a primeira parte desse raciocínio (encontramos em Freud um outro exemplo da mesma atitude). “Falar no lugar de agir” é compreendido mais facilmente que “falar é agir”. (TODOROV, 1970, p. 4)⁵³

Costumamos fazer essa separação entre falar e agir, tanto que circula entre nós clichês do tipo “falar é pouco; é preciso fazer”. É como se falar servisse apenas para expressar o pensamento e para informar algo. Existiriam palavras ou ações: ambos não poderiam coexistir. Dessa forma, o conceito de enunciação traz o entendimento de que as palavras podem ser ações.

Apenas na Ásia concebe-se a linguagem como encantação, o que não significa que apenas as línguas orientais tenham essa dimensão acional. Ao contrário, são os ocidentais que recusam compreender a linguagem como ação. Essa recusa dá-se pela insistência em compreender a linguagem como transparente e instrumental (cf. TODOROV, 1970, p. 5). A partir disso, Todorov esclarece a ação sob o conceito de força ilocucionária de Austin.

⁵² “L'exercice de la parole n'est pas une activité purement individuelle et chaotique, donc inconnaissable; il existe une part irréductible de l'énonciation mais à côté d'elle il en est d'autres qui se laissent concevoir comme répétition, jeu, convention. Notre objet sera donc constitué par les règles de l'énonciation et les différents champs de leur application.”

⁵³ “Notre civilisation occidentale refuse l'idée que le langage soit une action : les mots sont l'ombre des choses, le langage est l'expression de la pensée. Toutes les phrases servent à informer, or informer n'est pas une action. Même Malinowski ne conteste que la première moitié de ce raisonnement (on trouve chez Freud un autre exemple de la même attitude). « Parler au lieu d'agir » se conçoit beaucoup plus facilement que « <parler c'est agir > ».

Benveniste, ao contrário, esclarece-a sob o conceito de diálogo: “o que em geral caracteriza a enunciação é a *acentuação da relação discursiva com o parceiro*, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo” (BENVENISTE, 1974, p. 85)⁵⁴. Como vimos, a enunciação, pode, de um lado, significar o ato pelo qual o locutor mobiliza a língua, o que implica que, a cada vez que ele fala ou escreve, estabelece-se a enunciação, ou, de outro lado, como sendo o acontecimento que ocorre apenas quando há uma intensificação da relação discursiva entre o locutor e o alocutário.

Falar de uma “acentuação” da relação discursiva implica que, tendo sido começada a conversação (ou a atividade de escrita), ela se intensifica pela agregação de algum elemento. Como Benveniste diz que, sob esse ponto de vista, a enunciação ocorre após essa intensificação, então, locutor e alocutário podem estabelecer um vínculo de comunicação sem instaurar a enunciação, que só se estabeleceria entre eles a partir da acentuação de sua relação discursiva. E acentuar a relação discursiva significa colocar-se como protagonista da enunciação:

Como forma de discurso, a enunciação coloca duas “figuras” igualmente necessárias, uma é a fonte e a outra é o alvo da enunciação. É a estrutura do *diálogo*. Duas figuras em posição de parceiros são alternativamente protagonistas da enunciação. Esse quadro é dado necessariamente com a definição de enunciação. (BENVENISTE, 1974, p. 85)⁵⁵

Assim, Benveniste estabelece o quadro figurativo da enunciação, que determina como necessário tanto o locutor como o alocutário colocarem-se alternativamente como protagonistas daquilo que dizem. Em outras palavras, a acentuação da relação discursiva não existe para aquele que não está engajado, quando apenas um dos parceiros coloca-se como protagonista. Colocar-se como protagonista é colocar-se como sujeito no jogo da relação discursiva entre o *eu* e o *tu*.

Isso ocorre em uma estrutura de diálogo em que ambos se implicam na conversação, o que se refere à discussão de Todorov com relação ao conceito de ação: nesse processo de diálogo, com parceiros colocando-se como protagonistas, é necessário

⁵⁴ “Ce qui en general caractérise l’énonciation est l’accentuation de la relation discursive au partenaire, que celui-ci soit réel ou imagine, individuel ou collectif.”

⁵⁵ “Comme forme de discours, l’énonciation pose deux ‘figures’ également nécessaires, l’une source, l’autre but de l’énonciation. C’est la structure du *dialogue*. Deux figures en position de partenaires sont alternativement protagonistes de l’énonciation. Ce cadre est donné nécessairement avec la définition de l’énonciation.”

haver uma ação como resposta no ato da enunciação; essa intensificação da relação dos parceiros por meio da linguagem seria a resposta, a ação.

Nesse sentido, Benveniste examina dois casos: “poderíamos objetar que pode haver diálogo fora da enunciação ou enunciação sem diálogo” (BENVENISTE, 1974, p. 85)⁵⁶, isto é, o autor ainda está conjecturando a possibilidade de a enunciação existir só e somente só no quadro figurativo do diálogo e de o diálogo, por sua vez, poder existir fora do quadro figurativo da enunciação.

Aqui entra o caso do monólogo: é possível haver enunciação quando o locutor fala consigo mesmo? Ou, se a enunciação só se estabelece quando da intensificação do diálogo, então é possível presumir o fato de que dois parceiros estejam comunicando-se sem diálogo? É possível presumir que, fora da enunciação, o *eu* relaciona-se ao *tu*, mas cada um fala por si, como se fosse um monólogo a dois, em que nenhum dos parceiros coloca-se como protagonista do que diz, em que nenhum parceiro *responde* ao outro?

Essas são questões que Benveniste não responde exaustivamente porque ainda estava examinando essa relação da enunciação com o diálogo, com a ação. Além do mais, como funcionaria essa questão do diálogo na atividade escrita? Em “O aparelho”, Benveniste parte da “língua da conversação” para fazer suas considerações. Então, ainda está em aberto a dissertação de como o locutor pode estabelecer um alocutário imaginário e colocar-se como protagonista de um diálogo que travaria com ele no processo de escrever, no espaço escolar, inclusive.

Diante das interrogações, Benveniste vai esboçando, brevemente, algumas colocações. Sobre o fato de não haver enunciação sem diálogo, o autor traz como exemplo uma prática dos merinas, que é um povo de Madagascar. Na sua cultura, há uma espécie de combate verbal em que um parceiro cita um provérbio e o outro parceiro contracita outro provérbio até que vença o que saiba mais provérbios. Nisso, estabelece-se um movimento em que nenhum dos dois se enuncia porque não há referência explícita ao tema do debate (cf. BENVENISTE, 1974, p. 85).

E, com relação ao fato de haver ou não enunciação no monólogo, Benveniste explica que o monólogo pode ser considerado uma variedade do diálogo: “[...] um diálogo interiorizado, formulado em ‘linguagem interior’, entre um eu locutor e um eu ouvinte” (BENVENISTE, 1974, p. 86)⁵⁷. Nesse caso, mesmo que o eu locutor seja o único que fala, a presença imaginária do eu ouvinte já é suficiente para tornar significante sua

⁵⁶ “On pourrait objecter qu’il y peut avoir dialogue hors de l’énonciation ou énonciation sans dialogue.”

⁵⁷ “[...] un dialogue intérieurisé, formulé en ‘langage intérieur’, entre un moi locuteur et un moi écouter.”

enunciação, o que julgamos ser uma das chaves para que, no espaço escolar, o aluno possa ser protagonista do que escreve: ele precisa aprender a travar esse diálogo interiorizado.

No monólogo, o eu ouvinte também pode enunciar-se, substituindo-se pelo eu locutor e assumindo a primeira pessoa. Como consequência, o ego se cinde em dois, o que é possibilitado por um jogo suirreflexivo de oposições, oferecido pelos pronomes “eu”, “me”, “mim” e “tu”, “te”, “ti” (cf. BENVENISTE, 1974, p. 86). Nesse sentido, o “eu” torna-se o “tu”, e o “tu” torna-se o “eu”.

No caso de poder haver um monólogo a dois, Benveniste cita a comunhão fática, sobre a qual Malinowski explica tratar-se de um outro tipo de função do discurso, em que as pessoas se reúnem para tagarelar, mas nenhuma delas se reporta a outra, ou quando se cumprimentam sem, necessariamente, esperarem uma resposta de volta.

Assim, na comunhão fática, “[...] os laços de união são criados por uma simples troca de palavras” (MALINOWSKI, 1923 apud BENVENSITE, 1974, p. 87). Nesse caso, diz o autor que a linguagem funciona como um instrumento de reflexão. Na enunciação, ao contrário, estaria em jogo um ato que pressupõe uma ligação entre o locutor e o alocutário, que funciona como um modo de ação, não apenas como uma simples troca de palavras. Discorremos sobre as implicações disso no próximo tópico.

6. ENUNCIAÇÃO FALADA E ENUNCIAÇÃO ESCRITA

Com relação à enunciação falada, o sujeito não é a fonte autônoma dos sentidos que diz pela língua; o que ele diz é, ao contrário, estabelecido sem a determinação da sua vontade. Em vista disso, Authier-Revuz propõe que o sujeito não fala, mas é falado. Isso faz com que haja uma heterogeneidade constitutiva no sujeito: “nenhuma palavra é ‘neutra’, mas inevitavelmente ‘carregada’, ‘ocupada’, ‘habitada’, ‘atravessada’ por discursos nos quais ele viveu sua existência social subentendida” (AUTHIER-REVUZ, 1984, p. 100)⁵⁸.

Há um exterior constitutivo que sempre atravessa o sujeito e satura a linguagem de dizeres. Dessa forma, pela enunciação, o sujeito não está orientado para um objeto porque não é fonte do que diz. Quando ele se implica no que diz pela oralidade, o discurso produzido já é produto de um interdiscurso, de um pré-construído (cf. AUTHIER-REVUZ, 1984, p. 100-101).

⁵⁸ “Aucun mot n'est ‘neutre’, mais inévitablement ‘chargé’, ‘occupé ‘, ‘habité’, ‘traversé’ des discours dans lesquels ‘il a vécu son existence socialement sous- tendue’.

Na enunciação escrita, ao enunciar o outro pelo que escreve, o sujeito mostra-se como sendo dividido, incapaz de comportar uma homogeneidade naquilo que escreve, porque já é efeito da linguagem. Sobre a enunciação escrita, ela se difere da enunciação, entendida como um fenômeno geral. A enunciação escrita seria um tipo específico de enunciação, em contraposição à enunciação falada.

A enunciação escrita também seria diferente do conceito de escrita, entendida em Benveniste como um sistema de representação ou como um sistema semiótico. A enunciação é o ato de produzir um enunciado, não o texto do enunciado. Nesse ato, estão implicados um locutor, que se torna sujeito, um alocutário, uma situação de discurso e instrumentos de realização. Podemos compreender, assim, que a enunciação escrita é o ato de escrever um texto, não o texto propriamente, o qual pode configurar-se como escrita ou como língua escrita, diferenciação proposta por Benveniste.

No CLG, Saussure (1964, p. 44) declara que a escrita é estranha ao sistema da língua e que, por isso, é impossível conceber os procedimentos pelos quais a língua possa ser figurada pela escrita. No “Últimas aulas”, Benveniste toma essa impossibilidade para si e intenta explicar esses procedimentos. Assim, Benveniste parte da ideia de Saussure de que a escrita representa a língua e torna-se imagem dela, ideia da qual Benveniste parte para preparar suas aulas no Collège de France entre 1968 e 1969.

Dentre os postulados saussurianos que são a base para Benveniste pensar a escrita, estão: (i) é uma ilusão supor que a escrita é uma representação da oralidade e (ii) a língua é independente da escrita (cf. SAUSSURE, 1964, p. 45). É comum escutarmos que a escrita representa a “fala”, ou mesmo encontrarmos esse tipo de afirmação em livros sobre a história da escrita:

Hoje, a escrita antiga em particular intrigava, à medida que permitia que o passado fale a nós em línguas há muito extintas. Aqui, a escrita se torna a mais moderna máquina do tempo. Entretanto, qualquer escrita continua sendo um artifício, um instrumento imperfeito aparentemente modelado, ainda que à primeira vista, para reproduzir a fala humana. (FISCHER, 2009, p. 10)

Embora sem explicar como, Saussure já apresenta outra ideia: a de que a escrita representa a língua e, nesse processo, torna-se uma imagem dela. Benveniste toma esse princípio e o desenvolve no “Últimas aulas”. Outra ilusão que Saussure contesta é a já muito propalada ideia de que um idioma se altera mais rapidamente quando não possui

um sistema de escrita, como se a escrita tornasse mais lentas as modificações que se dão na e pela oralidade.

Partindo dessa base saussuriana, em 1968/69, Benveniste propõe uma teorização sobre o funcionamento da escrita e, em 1970, publica “O aparelho”, em que sugere que a enunciação falada é diferente da enunciação escrita e que esta possui dois planos: “o escritor se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz indivíduos se enunciarem” (BENVENISTE, 1974, p. 88).

Retomando o conceito de enunciação, esta pode ser compreendida sob duas formas: (i) o ato de mobilizar a língua, de maneira geral, sempre que o locutor fala ou escreve; (ii) um ato específico de fazer essa mobilização, que depende de o locutor colocar-se como protagonista daquilo que diz ou escreve, de usar a linguagem como ação, de falar ou escrever postulando um alocutário em um diálogo. Em “O aparelho”, Benveniste deixa em aberto a questão sobre se a enunciação teria um funcionamento mais geral, com em (i), ou um funcionamento mais específico, como em (ii).

Diríamos que a enunciação pode ter essas duas formas de funcionamento, e que não se trata de ser uma em detrimento da outra. Isso porque a primeira forma, que implica apenas mobilizar a língua, mesmo que o locutor esteja falando palavras ao vento, desconexas, ou esteja dizendo frases e provérbios por pura repetição, Benveniste denomina de forma convencional da enunciação, que não possui “[...] nem tema, nem objetivo, nem mensagem; [é] pura enunciação de falas convencionais, repetidas por cada enunciador.” (BENVENISTE, 1974, p. 88)⁵⁹.

Esse dito de Benveniste abre para nós a possibilidade de pensar uma enunciação convencional, de um lado, que se volta sobre ela mesma, na qual um locutor diz “Bom dia” por dizer ou escreve simplesmente para preencher as linhas de uma folha, e uma enunciação propriamente dita, que postula um alocutário e em que o locutor estabelece um diálogo com esse alocutário, seja pela oralidade, ou pela escrita, em que o alocutário é imaginário.

Quando Benveniste utiliza o conceito de enunciação escrita, ele já se refere à enunciação propriamente dita, pois, para haver enunciação escrita, é necessário o escritor se enunciar e, nesse processo, ele também enuncia o outro (cf. BENVENISTE, 1974, p. 88). Em outras palavras, para haver enunciação escrita, é necessário postular um alocutário e travar um diálogo com ele.

⁵⁹ “[...] ni objet, ni but, ni message; [c'est] pure énonciation de paroles convenues, répétées par chaque énonciateur.”

Isso significa que é possível escrever sem instaurar a enunciação escrita, quando o escritor não se coloca como protagonista do que diz. A correção de textos escolares também pode acontecer sem enunciar um alocutário. A mecanicidade de corrigir dezenas de trabalhos e de provas, dentro de uma data limite de entrega, pode fazer com que o professor coloque certo ou errado, ou ainda que marque os erros gramaticais de maneira mecânica, pelo imperativo de cumprir uma obrigação.

Esses movimentos de enunciar-se pela escrita e pela correção se dão por meio de textos. É profícuo, assim, investigar o que significa “texto” em Benveniste e sua relação com o conceito de escrita. O conceito de texto em Benveniste está ligado ao de frase e ao de nível linguístico. Sobre a frase: “eis o último nível que nossa análise alcança, o da frase, de que falamos acima, sobre o fato de que ele não representa simplesmente um grau a mais na extensão do segmento considerado. Com a frase, um limite é atravessado: entramos em outro domínio” (BENVENISTE, 1966, p. 128)⁶⁰. Na estrutura da língua, existem quatro níveis de análise: (i) o nível hipolinguístico, dos merismos, que são as características distintivas dos fonemas; (ii) o nível inferior, em que se analisam os fonemas e os morfemas, que são as características significativas das palavras; (iii) o nível intermediário, em que os signos funcionam como palavras; (iv) o nível superior, em que as palavras são organizadas em frase.

Como diz Benveniste na citação acima, o nível superior não é apenas um grau a mais de análise: ele é o nível em que um limite é atravessado, posto que, com a frase, alcança-se um outro domínio, do funcionamento do discurso. Além do mais, todos os outros níveis podem ser integrados a um nível superior ao seu; a frase, não. A frase pode ser segmentada, mas não pode ser integrada a um nível além do seu, porque ele não existe; com a frase, alcança-se o último nível linguístico.

E o que dizer do texto? Ele não seria um nível superior à frase? A questão é que, no texto, a frase não preenche nenhuma função proposicional, então, a frase não é integrada a outra frase para formar uma unidade maior (de nível superior), que seria o texto:

Não há função proposicional que uma proposição possa preencher. Uma frase não pode servir de integrante a outro tipo de unidade. Isso está ligado, antes de tudo, ao caractere distintivo entre todos, inerente à frase, de ser um *predicado*. Todos os outros caracteres que podemos

⁶⁰ “C'est là le dernier niveau que notre analyse atteigne, celui de la phrase, dont nous avons dit ci-dessus qu'il ne représentait pas simplement un degré de plus dans l'étendue du segment considéré. Avec la phrase une limite est franchie, nous entrons dans un nouveau domaine.”

reconhecer nele vêm em segundo lugar em relação a este.
(BENVENISTE, 1966, p. 128)⁶¹

A integração permite que o fonema /tʃi/ integre o morfema “-mente”, que este integre a palavra “calmamente” e que esta integre a frase “Respire calmamente”, exercendo aí uma função proposicional, isto é, funcionando como um predicado que veicula sentido pela ligação relacional entre seus termos. Mas a frase “Respire calmamente” não pode integrar nenhum texto, posto que as frases não exercem funções proposicionais nos textos.

Consequentemente, não é o texto o último nível da língua, mas a frase. Isso não significa que a análise linguística deva prescindir dos textos. O ponto é que, por Benveniste, podemos observar que o texto não é uma unidade linguística. Assim, na análise linguística, leva-se em conta não as características do texto como unidade, mas as características do texto em relação às frases e aos outros elementos linguísticos aí inseridos.

Benveniste não chega a dar uma definição de texto, mas, por suas explicações, podemos compreender que texto é uma conexão de frases:

É preciso reconhecer que o nível categoremático comporta apenas uma forma específica de enunciado linguístico, a proposição; esta não constitui uma classe de unidades distintivas. É por isso que a proposição não pode entrar como parte em uma totalidade de posição mais elevada. Uma proposição pode apenas preceder ou seguir outra proposição, em uma relação de conexão. Um grupo de proposições não constitui uma unidade de uma ordem superior à proposição. Não há nível linguístico além do nível categoremático. (BENVENISTE, 1966, p. 129)⁶²

Assim sendo, no texto, uma proposição precede ou segue outra por meio de uma consecução que se pode estabelecer entre elas. Esse grupo de proposições não forma uma unidade linguística porque as frases não são a parte de um todo, o texto, uma vez que elas já veiculam ideias por si mesmas. Podem-se estabelecer ideias de um texto a partir das relações de consecução estabelecidas entre suas frases. Não é que o texto seja uma

⁶¹ “Il n'y a pas de fonction propositionnelle qu'une proposition puisse remplir. Une phrase ne peut donc pas servir d'intégrant à un autre type d'unité. Cela tient avant tout au caractère distinctif entre tous, inhérent à la phrase, d'être un prédicat. Tous les autres caractères qu'on peut lui reconnaître viennent en second par rapport à celui-ci.”

⁶² “ Il faut donc reconnaître que le niveau catégorématico comporte seulement une forme spécifique d'énoncé linguistique, la proposition ; celle-ci ne constitue pas une classe d'unités distinctives. C'est pourquoi la proposition ne peut entrer comme partie dans une totalité de rang plus élevé. Une proposition peut seulement précéder ou suivre une autre proposition, dans un rapport de consécution. Un groupe de propositions ne constitue pas une unité d'un ordre supérieur à la proposition. Il n'y a pas de niveau linguistique au-delà du niveau catégorématico.”

unidade que veicule uma ideia: há um entrelaçamento de sentidos possíveis a partir da maneira como os predicados são dispostos na formação do texto.

E, para haver escrita, não basta ordenar as frases de qualquer maneira em um texto. Aí é que podemos estabelecer uma relação entre os conceitos de texto e de escrita. Quando o aluno escreve um texto em que as ideias estão desordenadas e as frases seguem-seumas às outras sem nexo, ele apenas serviu-se da língua para formar um grupo de frases, que pode até ser chamado de texto, mas não constitui escrita.

Para que um texto constitua escrita, é necessário saber prolongar a fala pelos signos gráficos, postulando um alocutário, implicando-se no que escreve, veiculando ideias de modo a empregar a língua, não apenas formas isoladas. Nesse sentido, podemos dizer que a escrita pode configurar-se como texto, mas nem todo texto como escrita. Alguns textos não passam de um uso ordinário da língua escrita. Como consequência, o conceito de texto tem relação com a materialidade linguística na qual se configura a escrita, ao passo que o conceito de escrita tem relação com o funcionamento do sistema semiótico.

Nesse sentido, estudar a enunciação escrita é diferente de estudar a escrita e de estudar a correção de textos. No estudo da enunciação escrita, está compreendida a investigação sobre o que incide no ato de o locutor escrever e, por esse ato, como ele se coloca ou não na posição de protagonista, como ele postula ou não um alocutário. No estudo da escrita, tem-se o texto como objeto e a investigação de quais marcas tornam esse texto escrita ou língua escrita. No estudo da correção de textos, está implicada a maneira como a correção enuncia o aluno e como esse se deixa afetar por ela. No próximo capítulo, problematizamos a diferença entre escrita e língua escrita.

CAPÍTULO III

A ESCRITA EM BENVENISTE

Neste capítulo, exploramos o conceito de escrita em Benveniste. Em sua definição de escrita, estão implicadas as noções de língua, de modo semiótico, de modo semântico, de enunciação, entre outros, que já foram anteriormente discutidos. Na obra “Últimas aulas”, o autor desenvolve o conceito de escrita em contraposição a outros, que serão discutidos neste capítulo, tais quais: língua escrita, escrita linguística, escrita icônica, linguagem interior, entre outros. Dividimos este capítulo nos seguintes tópicos: (i) a escrita como imagem da língua; (ii) a escrita icônica; (iii) a escrita linguística; (iv) representação, designação e significação; (v) a linguagem interior.

1. A ESCRITA COMO IMAGEM DA LÍNGUA

O capítulo sobre língua e escrita contém oito lições, as quais comentamos nos cinco tópicos que aqui delineamos. Benveniste começa a primeira lição do capítulo afirmando que, na sociedade ocidental, vivemos em uma sociedade grafocêntrica, o que faz com que nosso pensamento seja enformado de escrita (cf. BENVENISTE, 2012, p. 91).

Nessa asserção de que o pensamento é enformado de escrita, o termo “enformar” é utilizado com o sentido de “dar forma”, o que significa que a escrita dá forma ao pensamento. O uso do termo “enformar” é bem característico da obra de Benveniste. A escrita permitiria constituir algo na sua forma característica e constitutiva. Assim, embora o pensamento possa ser concebido como substância em algumas escolas filosóficas, só é possível acedê-lo quando a ele é dada uma forma. Sobre isso, Saussure comenta que:

[...] nosso pensamento é apenas uma massa amorfa e indistinta. Filósofos e linguistas sempre concordaram em reconhecer que, sem o auxílio dos signos, nós seríamos incapazes de distinguir duas ideias de uma maneira clara e distinta. Tomado nele mesmo, o pensamento é como uma nebulosa em que nada está necessariamente delimitado. Não há ideias pré-estabelecidas e nada é distinto antes do aparecimento da língua. (SAUSSURE, 1964, p 155)⁶³

⁶³ “[...] notre pensée n'est qu'une masse amorphe et indistincte. Philosophes et linguistes se sont toujours accordés à reconnaître que, sans le secours des signes, nous serions incapables de distinguer deux idées d'une façon claire et constante. Prise en elle-même, la pensée est comme une nébuleuse où rien n'est nécessairement délimité. Il n'y a pas d'idées préétablies, et rien n'est distinct avant l'apparition de la langue.”

Saussure esclarece-nos que o pensamento, tomado por si mesmo, é apenas uma nebulosa sem delimitação de ideias. Só é possível distinguir uma ideia de outra porque a língua confere forma ao pensamento e, pela forma, é possível delimitar elementos, conceber ideias. Dessa maneira, não pode existir ideias sem língua. Nessa linha de raciocínio, Benveniste assegura que a escrita confere forma ao pensamento, porque a língua escrita dá forma a ele:

Isso coloca em relação, cada vez mais íntima, a língua inteira com a escrita, a fala e o pensamento mesmo, que não se dissocia mais de sua inscrição real ou imaginária. Qualquer reflexão sobre a língua, em particular, faz surgir em nosso pensamento a forma escrita em que os signos linguísticos tomam a realidade visível. (BENVENISTE, 2012, p. 91)⁶⁴

Por conseguinte, Benveniste estabelece uma relação íntima entre língua e escrita: não há escrita sem língua. Ao dar forma ao pensamento, é a língua que permite a instauração de sistemas de escrita em determinadas sociedades. Uma vez instaurada a escrita em uma sociedade, os signos da língua passam a ter uma forma visível no pensamento. O que, apenas pela língua, tinha uma forma distinta e delimitada, mas não perceptível, passa a ter uma forma visível pela escrita. A escrita permite *ver* os signos linguísticos, ou melhor, a representação desses signos.

E o fato de a escrita enformar a língua não coloca apenas língua e escrita em relação, mas também fala e pensamento. Como vimos no capítulo anterior, “fala” pode ser compreendida em Benveniste como os enunciados que o locutor produz na e pela enunciação. Por conseguinte, a escrita também permite que aquilo que o locutor pensa seja enformado por aquilo que ele enuncia. Em outras palavras, a escrita instaura um diálogo interiorizado no homem que se torna visível na medida em que ele pensa. Isso é a linguagem interior, de que trataremos, mais especificamente, no tópico 5.

Ao tornar visível o que o homem pensa, a escrita permite que o pensamento não se dissocie de sua inscrição imaginária, isto é, institui-se a compreensão, no ego, de que aquilo que pensa faz parte da imaginação e a escrita passa a constituir essa imaginação, de tal modo que mascaramos as dificuldades teóricas relacionadas à escrita porque

⁶⁴ “Cela met en rapport de plus en plus intime, on ne peut plus intime, avec l’écriture la langue entière, la parole et la pensée même, qui ne se dissocie plus de son inscription réelle ou imaginée. Toute réflexion sur la langue, en particulier, fait surgir en notre pensée la forme écrite où les signes linguistiques prennent réalité visible.”

passamos a julgar seu funcionamento como “natural”, “simples”, e relacionada aos imediatismos teóricos que lhe atribuímos.

A escrita fica, assim, tão próxima do que pensamos que acabamos por não pensar mais sobre a escrita. A consequência disso é que há objeções em sair da tradição secular e repensar a relação entre língua e escrita (cf. BENVENISTE, 2012, p. 91). Desse modo, Benveniste começa por questionar as aparências e estabelece que, ao falar de escrita, é preciso indagar, primeiro, sobre de que escrita se trata: “e, primeiro, de *que escrita* falamos? Saussure decide falar sobre as escritas que remontam ao alfabeto grego. Mas e as outras? Não confundamos *escrita* com *língua escrita* (tomo essa expressão como significando ‘a língua sob a forma escrita’” (BENVENISTE, 2012, p. 91)⁶⁵.

No CLG, Saussure não menciona apenas o alfabeto grego. Ele propõe pensar a escrita a partir de dois sistemas: (i) o sistema ideográfico, no qual a palavra é representada por um signo que não tem relação com sua imagem acústica, por exemplo, na escrita chinesa; esse sistema pode ser composto de ideogramas ou possuir uma mistura com ideogramas que representam sons isolados; (ii) o sistema fonético, que reproduz a imagem acústica da palavra, e pode ser silábico ou alfabetico (cf. SAUSSURE, 1964, p. 48).

Após uma explicação mais detalhada da escrita chinesa, Saussure debruça-se na explicação do sistema fonético, cujo protótipo seria o alfabeto grego. No CLG, o alfabeto grego é considerado como refletindo a língua de uma maneira bastante racional e pode ser visto como muito notável (cf. SAUSSURE, 1964, p. 48). É nesse ponto que Benveniste questiona o CLG – e o que dizer das outras escritas?

Nesse quesito, Benveniste chama a atenção para o fato de que, quando falamos em “escrita chinesa” ou “escrita grega”, na verdade, estamos referindo-nos à “língua escrita”, ao fato de a língua grega ou o mandarim apresentarem-se sob uma determinada forma escrita. O conceito “escrita” concerne a algo mais que simplesmente um alfabeto ou uma forma específica de escrever. Benveniste explana, assim, que, no CLG, o termo “escrita” se refere à língua escrita: “o que Saussure tem em vista em sua discussão é o conhecimento da língua que nós tomamos na sua forma escrita” (BENVENISTE, 2012, p. 91)⁶⁶.

⁶⁵ “Et d’abord de quelle écriture parle-t-on? Saussure décide de parler des écritures remontant à l’alphabet grec. Mais les autres? Ne confondons pas l’écriture avec langue écrite (je prends cette expression comme signifiant ‘la langue sous forme écrite’”).

⁶⁶ “Ce que Saussure a en vue dans sa discussion, c’est la connaissance de la langue que nous prenons dans sa forme écrite.”

Benveniste está de acordo com Saussure no que concerne às ilusões e aos inconvenientes da problemática alusiva à língua escrita, mas reconhece que tratar apenas da língua escrita nos coloca fora da problemática tocante à relação entre língua e escrita propriamente dita. Por conseguinte, propõe pensar a escrita no que concerne às suas leis gerais de funcionamento, não apenas a questões específicas atinentes ao alfabeto de uma língua dada.

Para isso, toma de Saussure o princípio de que o homem só é homem porque está na sociedade, não na natureza ou no universo (cf. BENVENISTE, 2012, p. 92). A partir disso, Benveniste começa a teorizar o que significa a escrita propriamente dita. Se ela não concerne apenas a um alfabeto ou a uma forma de escrever, o que é escrita?

Para o autor, a escrita tem duas características primordiais: (i) ela é um sistema e (ii) ela possui um grau elevado de abstração. Por “grau elevado de abstração”, Benveniste julga que, na escrita, há um afastamento do aspecto fônico da linguagem – entonação, expressão, modulação, entre outros – isto é, a escrita não representa a oralidade.

E por “sistema”, o autor considera que a escrita, ao representar a língua, não a oralidade, funciona como um sistema semiótico. A esse respeito, no CLG, está posto que a única razão de ser da escrita é representar a língua (cf. SAUSSURE, 1964, p. 45). Em outras palavras, a escrita representa a língua, não a oralidade, o que permite conceber a escrita como um sistema semiótico. A consequência de a escrita ser um sistema semiótico é de que o grafo representa o fone (cf. BENVENISTE, 2012, p. 92). Esse é o princípio norteador do funcionamento da escrita.

Conforme Benveniste, o grafo NOME representa o fone [n.o.m.e], ou seja, o grafo representa a imagem acústica da língua, não os sons da oralidade. Há, na verdade, uma dissonância entre o grafo NOME e a fonia /nomi/. A escrita não representa a oralidade. Deste modo, é necessário estabelecer a diferença entre fone e fonia: a partir de Benveniste, podemos dizer que fone concerne à imagem acústica e fonia se refere aos sons da oralidade.

Como a escrita enforma o pensamento, há uma relação biunívoca e reversível entre grafo e fone: o grafo representa o fone, no papel, e o fone representa o grafo, em nossa mente. Isso porque a escrita torna os signos linguísticos visíveis em nossa mente (cf. BENVENISTE, 2012, p. 91). Assim, como, na língua, há um significante para um significado, na escrita, há um grafo para um fone:

Diremos que o grafo OISEAU representa o fone [o.i.s.e.a.u], jamais [a fonia] /wazo/. Um sistema semiótico só pode funcionar sobre o princípio *um* significante/ *um* significado, então, *um* grafo/ *um* fone. À medida que a escrita se alfabetiza, que ela se torna “fonética”, ela se assujeita, cada vez mais, ao *fone* e, por isso, à língua. Mas essas são condições históricas e empíricas, de modo algum orgânicas e necessárias. (BENVENISTE, 2012, p. 92-93)⁶⁷

Consequentemente, a relação grafo/fone torna a escrita, por assim dizer, alfabetica, porque a imagem acústica é representada por letras, e esse processo faz com que a escrita se assujeite à língua. Esse funcionamento não é necessário nem orgânico, porque não acontece em todas as culturas. Em algumas culturas, a escrita não representa a língua – representa a coisa no mundo.

Nas sociedades em que a escrita não representa a língua, o locutor é obrigado a afastar-se da comunicação viva e apreender um outro universo, o da escrita, que possui um modo de funcionamento distinto da oralidade. É uma operação penosa a de representar, pela escrita, a imagem acústica, tal como foi acordado convencionalmente. As crianças, nos seus rudimentos de escrita, representam a oralidade da maneira como elas mesmas julgam sé-lo na oralidade, de maneira individual, não social.

Entrar nesse funcionamento social implica aprender a ver, na escrita, uma imagem da língua e, com isso, a língua torna-se uma imagem dela mesma. Por isso, há uma abstração de alto grau, porque escrever não tem a ver com os imediatismos de o que o locutor julga ser o modo de escrever. Assim, na escrita propriamente dita, há: (i) uma atividade na qual o locutor está engajado, (ii) um comportamento gestual fonoacústico, (iii) uma participação do outro e da totalidade dos parceiros possíveis, (iv) uma manifestação individual ou coletiva, (v) o ato de traçar signos a mão (cf. BENVENISTE, 2012, p. 93).

Em outras palavras, a escrita é mais que a língua escrita: esta é apenas a base que fornece os grafos (ou grafemas) para que todo esse processo possa (ou não) acontecer. Na escrita, há uma série de abstrações que se dão em uma situação de diálogo: para converter a escrita em imagem da língua, é necessário dialogar com a convenção, dialogar com os parceiros e dialogar com a própria língua. Em outras sociedades, a escrita não tem

⁶⁷ “On dira que la *graphe* OISEAU représente la *phone* [o.i.s.e.a.u], jamais /wazo/. Un système semiotique ne peut fonctionner que sur le principe *un* signifiant/ *un* signifié, donc *une* *graphe*/ *une* *phone*. À mesure que l’écriture s’alphabétise, qu’elle devient ‘phonétique’, elle s’assujettit de plus en plus à la *phone* et par là à la langue. Mais ce sont là des conditions historiques et empiriques, nullement organiques ni nécessaires.”

necessariamente a ver com o diálogo, mas apenas com a transmissão de uma mensagem, o que vemos no próximo tópico.

2. A ESCRITA ICÔNICA

Como a escrita requer uma série de abstrações, é necessário afastar-se da língua falada como exteriorização para transformar a língua em imagem da própria língua pela escrita. Pela escrita, a língua torna-se uma outra realidade: é a realidade da oralidade transferida para a língua, é a realidade da língua representada em imagens materiais, é a passagem da palavra ao desenho da palavra, do falar à imagem simbólica do falar (cf. BENVENISTE, 2012, p. 94).

Isso se dá porque escrever não procede do falar, mas da linguagem interior, que é uma linguagem memorizada que permite a conversão da língua em escrita (cf. BENVENISTE, 2012, p. 94). Mas há muitas diferenças entre os sistemas de escrita que modificam fundamentalmente essa relação entre língua e escrita.

Voltando-se sobre essas diferenças, Benveniste (2012, p. 97) esclarece que os primeiros escritos encontrados remontam de quatro mil anos atrás, no Egito e na Suméria, mas ninguém sabe onde, de fato, começou a desenvolver-se o primeiro sistema de escrita. É possível que seja anterior e mais antigo ao que foi encontrado no Egito e na Suméria, mas não há registros sobre isso.

Já a partir do alfabeto fenício, começa a haver uma ruptura: observamos a busca pela representação de letras, e não das coisas do mundo. A partir desse alfabeto, os gregos criaram seu próprio alfabeto, que permitiu a instauração da escrita linguística no Ocidente, a partir do que os romanos fizeram uma adaptação para fazer o alfabeto tal como o conhecemos hoje:

Figura 4: Da escrita icônica à escrita linguística

Egyptian	Proto-Sinaitic	Phoenician	Early Greek	Greek	Latin
𓁑	𐤁	𐤁	𐤁	Α	A
□	□	𐤂	𐤂	Β	B
׀	𐤈	𐤈	𐤈	Γ	G
𐤤	𐤩	𐤩	𐤩	Ē	E
𐤥	𐤧	𐤧	𐤧	Κ	K
〰	〰	〰	〰	Μ	M
ܹ	ܹ	ܹ	ܹ	ܻ	N
ܵ	ܵ	ܵ	ܵ	ܵ	O
ܶ	ܶ	ܶ	ܶ	ܶ	R
ܷ	ܷ	ܷ	ܷ	ܷ	T
ܸ	ܸ	ܸ	ܸ	ܸ	S

Fonte: FISCHER, 2009, p. 46

Na figura acima, podemos observar que a escrita icônica possui uma relação direta com a maneira de representar o mundo: o “m” se refere às ondas do mar, o “o” se refere ao olho, o “p” teria relação com o formato da cabeça humana, o “n” com a curvatura do corpo de uma serpente, o “a” com o formato da cabeça de uma vaca, e assim por diante. Tanto a escrita egípcia quanto a escrita protossinaítica seguem o padrão da iconicidade, representando as coisas do mundo pela escrita, na forma de desenhos propriamente ditos.

A existência de escritas icônicas na humanidade é muito antiga. Já na pré-história, há o registro de traços gravados sobre objetos, mas Benveniste se pergunta se essas imagens constituem narração e, portanto, se poderiam ser consideradas escrita. O problema é que não há como interpretar essas imagens porque a face linguística que permitiria compreendê-las foi perdida, por não haver mais falantes nativos daquela época.

Benveniste (2012, p. 97) não descarta a possibilidade de construir um modelo de correspondência que poderia ter existido nessas épocas remotas, aplicando, por exemplo, o princípio da reprodução por imagem, pela qual analfabetos do mundo todo puderam criar seus sistemas de escrita no séc. XIX, na África, na América do Norte, no Alaska:

Na metade do século XIX, uma missão se estabelece em uma região de língua esquimó. Alfred Schmitt (1851) quer pregar, mas não dispõe de

língua escrita que possa servir para a comunicação. Um xamã convertido, vendo os missionários escreverem, teve a ideia de escrever sua língua. Há uma impulsão a partir de uma escrita já existente (imitação e, de nenhuma maneira, invenção). Anteriormente, houve outras tentativas; enviados deveriam levar mensagens na ocasião de uma festa. O enviado se serve de gravuras mnemônicas. (BENVENISTE, 2012, p. 98)⁶⁸

Assim, no Alaska, teria sido um próprio nativo a começar a desenvolver um sistema de escrita, baseado em imagens, imitando a escrita dos europeus; ou ainda, por necessidade de transportar uma mensagem a longas distâncias, os esquimós teriam começado a traçar gravuras que ajudariam a lembrar essa mensagem.

Seja por imitação ou por necessidade, a escrita, nesse povo, foi desenvolvida, tendo em vista a imprescindibilidade de memorizar uma mensagem, pelo fato de a memória, como sabemos, costumar falhar. Essa maneira de escrever um texto cria um modo todo particular de organizar o discurso, uma vez que não é o locutor, ele mesmo, que produz seu discurso, mas ele se torna “[...] a boca e a língua de um outro” (BENVENISTE, 2012, p. 98)⁶⁹.

É o outro que ele coloca em sua boca a fim de transmitir uma mensagem, literalmente. Ele faz uso de imagens e de outros tipos de apoio para reproduzir, de maneira sucinta, as informações principais que deve mencionar. Esses outros tipos de apoio podem ser: nós em barbante, entalhes feitos em pão ou em outra superfície, entre outros.

De qualquer forma, tanto as imagens como os nós ou os entalhes não são convencionais: eles provêm de uma técnica pessoal de memorização e, portanto, não são compartilhados comumente entre os outros falantes da sociedade. Mesmo na escrita bíblica, em que os xamãs imitam a escrita ocidental por meio de gravuras, há o uso pessoal dessas gravuras, não social (cf. BENVENISTE, 2012, p. 98).

Por conseguinte, o que aqui podemos denominar de escrita icônica é uma “escrita” entre aspas, porque ela reproduz a situação discursiva ou os elementos inseridos nela, não a língua propriamente. A escrita icônica é um “decalque” da realidade, ao passo que a escrita propriamente dita é um paralelo da língua:

⁶⁸ “Au milieu du XIX siècle, une mission s’établit dans un milieu de langue eskimo. Alfred Schmitt (1851) veut prêcher, mais il ne dispose pas de langue écrite pouvant servir à la communication. Un chaman converti, voyant les missionnaires écrire, eut l’idée d’écrire sa langue. Il y a toujours une impulsion à partir d’une écriture déjà existante (imitation et non point invention). Antérieurement des tentatives avaient eu lieu; des envoyés devaient emporter des messages à l’occasion d’une fête à dons et contredons. L’envoyé se sert de gravures mnémotechniques.”

⁶⁹ “[...] la bouche et la langue d’un autre.”

Quando o homem primitivo “representa”, ao desenhar, um animal ou uma cena, ele o escreve. Sua “escrita”, então, reproduz a cena ela mesma, ele escreve a realidade, ele não escreve a língua, pois, para ele, a língua não existe como signo. A língua é, ela mesma, criação. Podemos, então, dizer que a “escrita” começa por ser “signo da realidade” ou da “ideia”, que ela é *paralela* à língua, mas não seu *decalque*. (BENVENISTE, 2012, p. 98)⁷⁰

Assim sendo, ao fazer uso de imagens para escrever, há uma simbolização do mundo que se dá quase que por um espelhamento do que há na realidade. Por isso, há a escrita da realidade, e não a escrita da língua. Para escrever a língua, é necessário concebê-la como língua e essa concepção é uma criação das sociedades letradas. Nas sociedades em que a letra e o livro não têm a mesma importância que possuem em nossa cultura, a relação com a língua também é diferente; com isso, a maneira de escrever torna-se diferente.

Consequentemente, em todas as sociedades, a escrita começa como sendo um decalque da realidade ou da ideia. A partir disso, algumas sociedades passam por uma revolução em que a escrita da realidade ou a escrita da ideia passa a ser a escrita da língua. Nela, a escrita torna-se um paralelo da língua, isto é, língua e escrita passam a ter um funcionamento semelhante como sistema semiótico, mas suas características não se confundem.

Para se referir ao que aqui denominamos de escrita icônica, Benveniste utiliza o termo “pictografia” (cf. BENVENISTE, 2012, p. 99), “representação gráfica” (cf. BENVENISTE, 2012, p. 100) ou “representação icônica” (cf. BENEVNSITE, 2012, p. 2012), mas ele não utiliza o termo “escrita icônica” propriamente. Os elementos da escrita icônica são chamados por ele de “pictograma” ou “ícone” (cf. BENVENISTE, 2012, p. 99), ou mesmo “gravura” e “imagem”.

Sua característica principal, como já dissemos, é ser pessoal. A consequência disso é que ninguém entende o que está escrito, a não ser o próprio locutor. No caso da língua bíblica dos esquimós, os ocidentais precisam de uma tradução para compreender o que está escrito e os esquimós, eles mesmos, não logram interpretar as gravuras se quem as escreveu não as explicar. Isso se dá porque:

⁷⁰ “Quand l’homme primitif ‘représente’ en le dessinant un animal ou une scène, il l’écrit. Son ‘écriture’ alors reproduit la scène elle-même, il écrit la réalité, il n’écrit pas la langue, car pour lui la langue n’existe pas comme ‘signe’. La langue est elle-même création. On peut donc dire que l’‘écriture’ commence par être ‘signe de la réalité’ ou de l’‘idée’, qu’elle est *parallèle* à la langue, mais non son *décalque*.”

O que se descreve por meio dessas imagens são acontecimentos; não são uma língua. Claro, esses acontecimentos são contados em uma certa língua, mas, nessa narração, não há nada de específico da língua em questão. É o referente que é descrito. Não há relação com um signo linguístico. A escrita aqui não é signo da língua, mas signo do referente. (BENVENISTE, 2012, p. 99-100)⁷¹

Assim sendo, na escrita icônica, há uma relação entre o ícone representado no papel e o referente do mundo, não uma relação entre língua e escrita. Por isso, trata-se de uma “escrita” icônica – como não há nada específico da língua em questão, mas a representação de acontecimentos por meio de gravuras, não se pode dizer que ela seja escrita propriamente dita.

Vejamos bem a diferenciação que Benveniste faz entre signo da língua e signo do referente. Isso é uma abertura para outros sistemas semiológicos. A língua não é o único sistema composto de signos. As gravuras da escrita icônica também podem ser compreendidas como signos. Seriam signos do referente porque representam a coisa no mundo sem o intermediário da língua.

Esse sistema composto de gravuras, quando utilizado como escrita, tem suas limitações porque implica, por exemplo, a memorização de um ícone para cada referente, o que a torna uma transcrição da fala. Assim, criam-se sistemas de escrita com milhares e milhares de caracteres, o que tanto obriga o *scriptor* a inventar novos símbolos incessantemente quanto dificulta a alfabetização de uma população inteira.

Além disso, a escrita icônica possui uma destinação mnemônica, que compreendemos como o fato de que ela é feita *para* a memorização – seu fim é memorizar uma mensagem a ser transmitida – e *pela* memorização, posto que a mensagem só pode ser transmitida se for memorizada. Isso gera o que Benveniste (2012, p. 101) denomina de representação naturista direta e global. O naturismo refere-se à tendência de tomar a natureza como o único guia para conceber o mundo (cf. JEUGE-MAYNART, 2012, s.v.p.).

Dessa forma, na escrita icônica, os locutores julgam poder aceder o real da natureza e grafá-la no papel por meio de gravuras. Por isso, a representação é direta: estabelece-se uma relação direta entre escrita e mundo. E é global porque o acontecimento

⁷¹ “Ce qu’on décrit au moyen de ces images, ce sont des événements; ce n’est pas une langue. Bien sûr, ces événements sont racontés dans une certaine langue, mais, dans cette narration, il n’y a rien de spécifique de la langue en question. C’est le référent qui est décrit. Nous n’avons pas affaire à un signe linguistique. L’écriture n’est pas ici signe de la langue, mais signe du référent.”

é tomado como uma totalidade na gravura. Não há a possibilidade de segmentação de partes que possam ser distribuídas e redistribuídas de maneira analítica.

Consequentemente, a escrita icônica torna-se uma notação, uma transcrição daquilo sobre o que se fala no mundo. Essa notação permite interpretações, mas não tradução, compreensão em uma outra língua, ou retroversão, compreensão em sua própria língua (cf. BENVENISTE, 2012, p. 101).

Por conta dessas limitações, em algumas sociedades, houve a passagem da representação gráfica para a escrita propriamente dita, o que requereu uma verdadeira revolução:

O que é necessário, pois, para que essa representação gráfica se torne escrita? É necessária uma verdadeira descoberta: que o locutor-*scriptor* descubra que a mensagem é expressa por uma forma linguística e que é a forma linguística que a escrita deve reproduzir. Disso, data uma verdadeira revolução: a escrita tomará por modelo a língua. (BENVENISTE, 2012, p. 101)⁷²

Então, a passagem da representação gráfica para a representação linguística depende da descoberta de que é possível representar formas linguísticas, não apenas as coisas no mundo. Nessa descoberta, há o intento de transportar a fonia para a escrita. Assim, a tentativa é de reproduzir os sons da oralidade por meio de alguma grafia: “o *scriptor* se orientará, então, sem esforço, em direção à busca de uma grafia que reproduza a fonia [...]” (BENVENISTE, 2012, p. 101)⁷³.

Nesse intento de reproduzir a fonia, estabelecem-se, pelo menos, três tipos de escritas icônicas, que Benveniste (2012, p. 102-106) não nomeia, mas explana por meio de três civilizações: a China, a Mesopotâmia e o Egito. Na China, a escrita possui ícones que representam sílabas. Há sílabas que podem representar uma palavra inteira e, portanto, o ícone faz referência direta ao referente. Assim, é necessária uma quantidade grande de pictogramas.

Na Mesopotâmia, a escrita cuneiforme possui desenhos que representam diversos referentes. Mas, em acadiano, esses desenhos são decompostos e transformados em alfabeto – passa-se do global para o analítico. E, no Egito, há “desenhos falantes” cuja grafia pode ser tomada como uma palavra inteira ou como parte de outra palavra.

⁷² “Que faut-il donc pour que cette représentation graphique devienne écriture? Il faut une véritable découverte: que le locuteur-scripteur découvre que le message est exprimé dans une forme linguistique et que c'est la forme linguistique que l'écriture doit reproduire. De là date une vraie révolution: l'écriture prendra pour modèle la langue.”

⁷³ “Le scripteur orientera alors son effort vers la recherche d'une graphie reproduisant la phonie [...].”

Consequentemente, nas civilizações de escrita icônica, observamos um misto de representação da fonia e de representação do referente.

De qualquer forma, no intento de reproduzir a fonia, o que se faz, na verdade, é reproduzir o fone – as imagens acústicas da língua – porque, mesmo que o *scriptor* intente, ele não logra estabelecer uma relação direta entre escrita e oralidade, ou entre escrita e referente. Mesmo que isso esteja em seu imaginário e ele faça um esforço para isso. Mas esse esforço é válido porque cria meios diversos e criativos para representar o fone por meio da escrita propriamente dita, o que exploraremos no próximo tópico.

3. A ESCRITA LINGUÍSTICA

Cada sistema de escrita produzido pela representação icônica seria, para Benveniste (2012, p. 107), um começo absoluto, isto é, não há um desenvolvimento linear dependente de outros sistemas. Além disso, esses sistemas de escrita icônica não sofreram modificações: mantiveram-se estáveis por muitos séculos. É como se cada modo de grafar o mundo no papel fosse particular a uma cultura e a uma sociedade específica.

Apesar de Benveniste falar em “começos absolutos”, em Fischer (2009) aprendemos que tanto a China como o Egito tomaram emprestado o princípio rébus desenvolvido na Mesopotâmia. Esse princípio refere-se ao fato de uma gravura, que representa um objeto, poder significar uma sílaba em outra palavra, junto com outra gravura, representando outro objeto. Com isso, começa-se a desenvolver um silabário composto de gravuras.

Consequentemente, havia um compartilhamento de conhecimentos entre essas civilizações antigas, motivado, sobretudo, pelo comércio que travavam entre si. De qualquer forma, o “Últimas aulas” não foi escrito para ser publicado e não passou por uma revisão pelo próprio Benveniste. Assim, é possível encontrar alguns pontos que merecem ser reconsiderados.

Por conseguinte, pela afirmação de que “cada uma delas [das invenções de escrita icônica] é um começo absoluto, independente de outros sistemas” (BENVENISTE, 2012, p. 107)⁷⁴, podemos compreender não que Benveniste estivesse negando a partilha de conhecimento entre essas civilizações e a impossibilidade de começar-se algo do zero, mas que há “[...] uma relação estreita entre os tipos de escrita e os tipos de línguas, entre

⁷⁴ “Chacune d’elles est un commencement absolu, indépendant des autres systèmes.”

um tipo de cultura (o desenvolvimento econômico) e um tipo de escrita [...]” (BENVENISTE, 2012, p. 107)⁷⁵.

Assim sendo, há uma relação tão estreita entre escrita e cultura que se cria um sistema muito particular daquela cultura, de modo a fundar-se um “começo” a partir do qual os homens aprendem a significar o mundo pela representação icônica de modo a memorizar e a transmitir mensagens com um toque todo particular de sua cultura.

Entretanto, isso não significa que o sistema de escrita que tenham desenvolvido não seja devedor de outras culturas. Afinal de contas, nenhum homem é o princípio do próprio dizer, o que também vale para a escrita. A partir disso, Benveniste (2012, p. 107) opera uma diferenciação entre escritas em que cada unidade gráfica corresponde a um signo (escrita icônica) e escritas em que a unidade gráfica corresponde a uma parte do signo, as sílabas, que se dá tanto em sistemas de escrita icônica quanto em sistemas de escrita linguística.

A descoberta da sílaba pressupõe “[...] um processo capital: a decomposição da unidade de língua, então, a possibilidade de considerar a língua como forma, como independente do que ela comunica” (BENVENISTE, 2012, p. 107)⁷⁶. Representar a sílaba por meio da escrita implica que o locutor começa a perceber que, quando escreve, forma frases que estão para além da mera transmissão de uma mensagem e que, além disso, podem ser decompostas em palavras.

Os primeiros sistemas de escrita silábicos são o sumério, o acádio e o velho persa, que ainda não são completamente alfabéticos porque misturam a escrita de palavras e a escrita de sons isolados, não silábicos. Neles, há uma discordância entre som e grafia que não permite representar a língua e formar uma escrita linguística propriamente dita (cf. BENVENISTE, 2012, p. 108). A alfabetização da escrita começa com as escritas semíticas e culmina com o alfabeto grego:

As escritas semíticas alfabeticas constituem uma etapa decisiva. O esquema consonântico é portador de sentido e a vocalização tem uma função grammatical. Aqui a grafia já corresponde à estrutura linguística. [...] É o alfabeto grego que realiza o grande progresso final: cada som é distinguido – não apenas as sílabas, mas os sons – e reproduzido por uma letra e apenas uma. (BENVENISTE, 2012, p. 109)⁷⁷

⁷⁵ “[...] une relation étroite entre les types d’écriture et les types de langues, entre un type de culture (le développement économique) et un type d’écriture [...]”

⁷⁶ “[...] un procès capital: la décomposition de l’unité de langue, donc la possibilité de considérer la langue comme forme, como indépendante de ce qu’elle communique.”

⁷⁷ “Les écritures sémitiques alphabétiques constituent une étape décisive. Le schéma consonantique est porteur de sens et la vocalisation a une fonction grammaticale. Ici encore la graphie correspond à la structure

Os gregos tomaram o sistema de escrita que os fenícios tinham aprendido com o Egito e com a Mesopotâmia e desenvolveram uma verdadeira revolução na escrita. Isso porque abriram mão da representação do objeto e buscaram a representação do som. Na busca por representar os sons da língua, eles acabaram por desenvolver um sistema em que representaram, na verdade, a própria língua por meio de suas imagens acústicas.

Assim, cria-se um número limitado de vogais e de consoantes que podem ser utilizadas nas mais diversas combinações, o que gera uma economia de recursos. Por essas combinações, criam-se variações morfológicas que podem ser combinadas e recombinadas para escrever as palavras. Para Saussure, o desenvolvimento do alfabeto grego foi uma “descoberta” de gênio:

A cadeia acústica não se divide em tempos iguais, mas em tempos homogêneos, caracterizados pela unidade da impressão e é esse o ponto de partida natural para o estudo da fonologia. Sobre isso, o alfabeto grego primitivo merece nossa admiração. Cada som simples é aí representado por um único signo gráfico, sempre o mesmo. É uma descoberta de gênio, que os latinos herdaram. (SAUSSURE, 1964, p. 64)⁷⁸

Com a escrita grega, instaura-se, no Ocidente, a escrita linguística. Na escrita linguística, o “som”, isto é, a imagem acústica, é representado por um signo gráfico e, apenas um, mesmo que haja diferenças na pronúncia desse som, por exemplo, os dois “r” e os dois “d” na palavra “raridade” são pronunciados de maneira diferente, mas são representados pelo mesmo signo gráfico. Isso mostra que, de fato, a escrita linguística não tem relação direta com a oralidade, mas com a língua, pela qual pode-se formar uma mesma imagem acústica para sons diferentes.

Vemos, com isso, que embora o conceito de escrita linguística, como representação das imagens acústicas da língua, seja uma concepção original de Benveniste, ele toma essa ideia de Saussure e desenvolve-a mais detidamente. Nesse sentido, Benveniste (2012, p. 109) desenvolve a ideia de que a escrita revela o modo semiótico de uma língua: no alfabeto fenício, as consoantes são mais importantes que as

linguistique. [...] C'est l'alphabet grec qui réalise le grand progrès final: chaque son est distingué, non plus seulement les syllabes, mais les sons, et reproduit par une lettre et une seule.”

⁷⁸ “La chaîne acoustique ne se divise pas en temps égaux, mais en temps homogènes, caractérisés par l'unité d'impression, et c'est là le point de départ naturel pour l'étude phonologique. A cet égard l'alphabet grec primitif mérite notre admiration. Chaque son simple y est représenté par un seul signe graphique, et réciproquement chaque signe correspond à un son simple, toujours le même. C'est une découverte de génie, dont les Latins ont hérité.”

vogais; no alfabeto grego, ao contrário, a vogal é essencial para determinar o sentido de uma unidade e uma simples variação vocálica pode alterar uma classe morfológica.

Independentemente dessas diferenças, foi a invenção fenícia de grafar a sílaba como unidade do “som” que permitiu aos gregos fazer a adaptação das letras fenícias, o que vai ser o ponto de partida para o nosso alfabeto moderno. Assim, a invenção da sílaba permitiu forjar uma unidade de decomposição, cuja estrutura é consoante-vogal ou vogal-consoante.

O corte da palavra em sílabas é uma articulação natural da escrita. Por “natural”, Benveniste (2012, p. 110) designa a sílaba como sendo uma unidade *sui generis*, isto é, sua origem está nela mesma. É um corte que se faz na língua, mas cuja origem está na própria língua. Por isso, a sílaba é um corte “natural”. Essa natureza *sui generis* faz com que a escrita seja um instrumento que engendra a autossemiotização da língua:

Isso quer dizer que o falante detém-se sobre a língua, ao invés de deter-se sobre as coisas enunciadas; ele leva em consideração a língua e a descobre significante; ele percebe as recorrências, as identidades, as diferenças parciais e essas observações se fixam nas representações gráficas que objetivam a língua e que suscitam, como imagens, a materialidade própria da língua. (BENVENISTE, 2012, p. 113)⁷⁹

Apropriar-se da escrita linguística significa perceber que escrever é levar a língua, dissociada de sua utilização oral, para o papel. É descobrir que a língua significa: que ela não é um instrumento apenas para usar, mas para significar. Quando se criam representações gráficas da língua, a escrita torna-se um instrumento de semiotizar a língua, isto é, a escrita transforma a língua em um sistema semiótico composto de signos suscetíveis a representações.

Mas a língua, como sistema, já é semiótica em si mesma. Por conseguinte, a escrita linguística, por meio de imagens gráficas, torna essa materialidade da língua visível e a causa disso está na própria língua: não é exterior a ela. Por esse motivo, pela escrita, a língua não semiotiza algo fora dela, mas semiotiza a ela mesma. A causa de a língua poder ser materializada na escrita é a própria língua, porque sua origem é um zero radical. Consequentemente, sua orientação é sempre voltar-se sobre si mesma.

Há dois princípios que engendram essa autossemiotização: a metalinguagem e a objetivação formal (cf. BENVENSITE, 2012, p. 114). A língua é o único sistema

⁷⁹ “Cela veut dire que le parlant s’arrête sur la langue au lieu de s’arrêter sur les choses énoncées; il prend en considération la langue et la découvre signifiante; il remarque des récurrences, des identités, des différences partielles et ces observations se fixent dans des représentations graphiques qui objectivent la langue et qui suscitent en tant qu’images la matérialité même de la langue.”

semiótico que descreve a si mesma e que descreve outros sistemas. Assim, a possibilidade de haver uma escrita linguística está na própria existência da metalinguagem. E, para escrever, é necessário fazer uma *representação* da materialidade linguística, o que significa que não há como ter acesso à materialidade ela mesma. É preciso objetivar essa materialidade, distanciando-se formalmente dela.

Sobre isso, Benveniste explica que: “a princípio, queremos transmitir ou conservar uma *mensagem*. Devemos, então, veicular *a distância* um enunciado, queremos *realizar o semiótico graficamente*” (BENVENISTE, 2012, p. 114)⁸⁰. Em outras palavras, mesmo que o intuito seja o de transmitir uma informação pela escrita, é necessário aprender a distanciar-se dessa informação para lograr materializá-la graficamente no texto, seguindo as leis da escrita.

Isso porque só é possível ao colocutor compreender o que está escrito e, portanto, aceder o modo semântico da língua e produzir discurso, apenas pela escrita ser realizada pelo semiótico mais a gramática, que significa dizer levar em consideração tanto as formas da língua como suas regras de formação e de agenciamento. Se não há a representação desse semiótico, acordado socialmente, será possível fazer mil e uma interpretações de um escrito, que não logrará transmitir mensagem alguma, muito menos significar a língua:

Um belo exemplo é a mensagem dos citas a Dário em Heródoto [IV, 131, mensagem sob a forma de rébus: os citas enviaram um rato, um sapo, um pássaro, cinco flechas]; em seguida, vem a discordância de interpretações. Nada mostra melhor a impossibilidade de *acceder o semântico na língua sem passar pelo semiótico mais a gramática*. (BENVENISTE, 2012, p. 114)⁸¹

Mesmo fazendo uso do princípio rébus, que foi tão importante para o desenvolvimento da escrita icônica, os citas não lograram transmitir sua mensagem porque as gravuras de que fizeram uso não eram conhecidas socialmente como veiculando os sentidos que intentavam. No caso da escrita linguística, para escrever, é necessário haver o traço do signo no modo semiótico aliado a uma constituição distintiva de

⁸⁰ “Au principe, on veut transmettre ou conserver un *message*. On veut donc véhiculer *à distance* un énoncé, on veut *réaliser graphiquement du sémiotique*.”

⁸¹ “Un bel exemple est le message des Scythes à Darius chez Hérodote [IV, 131, message sous forme de rébus: les Scythes ont envoyé un rat, une grenouille, un oiseau, cinq flèches]; vient ensuite la discordance des interprétations; rien ne montre mieux l'impossibilité d'atteindre le sémantique en langue sans passer par le sémiotique plus la grammaire.”

elementos discriminatórios, de modo a literalizar a escrita, tornando-a uma imagem formal e subordinada à língua.

Isso se dá porque é necessário passar pelo social, que permite conceber o que se fala como uma globalidade que enuncia sinteticamente por meio de uma cadeia de ideias. Como efeito, entra-se na ordem de uma maneira específica de representar, o que vemos no próximo tópico.

4. REPRESENTAÇÃO, DESIGNAÇÃO E SIGNIFICAÇÃO

Para que a escrita possa funcionar linguisticamente, tomando a língua como modelo, três conceitos estão na sua base: o de representação, o de designação e o de significação. Sobre representação, Benveniste (2012, p. 114) diz que: “a língua pode – e apenas ela – dar a um objeto ou um processo qualquer o poder de *representar*”⁸². Isto é, o fato de a língua ser o único sistema semiológico que pode interpretar outros sistemas semiológicos confere a ela a capacidade de representar esses sistemas e, por sua vez, permite que eles representem outros sistemas.

Isso significa dizer que um sistema *x* pode ser representado pelo sistema *y* com o recurso do discurso. Em outras palavras, a língua semiotiza tudo – ela tem a capacidade de representar tudo por meio de seus próprios termos e de conferir a outros objetos e processos que também semiotizem, tendo que passar pelos termos dela:

Para que um objeto seja “sagrado”, para que um ato se torne um “rito”, é necessário que a língua enuncie um “mito”, dê a razão de sua qualidade, torne “significantes” os gestos ou palavras. Todo comportamento social, toda relação humana, toda relação econômica supõem “valores” enunciados e ordenados pela língua. (BENVENISTE, 2012, p. 114)⁸³

Trazendo isso para o ato de escrever, a escrita toma a língua como modelo e é por causa da língua que a escrita se torna significante. A escrita representa a língua e é por causa da língua que a escrita pode representar o mundo. Assim sendo, pelo conceito de representação linguística na escrita, há sempre uma orientação que se volta para a língua mesma. Representar é, enfim, uma atividade possível porque existe língua.

⁸² “La langue peut – et peut seule – donner à un objet ou un procès quelconque le pouvoir de *représenter*.”

⁸³ “Pour qu’un objet soit ‘sacré’, pour qu’un acte devienne un ‘rite’, il faut que la langue énonce un ‘mythe’, donne la raison de leur qualité, rende ‘signifiants’ les gestes ou les mots. Tout comportement social, tout rapport humain, toute relation économique suppose des ‘valeurs’ énoncées et ordonnées par la langue.”

A partir disso, surge a possibilidade de a língua semiotizar-se ela mesma, o que advém de sua função interpretativa. Por causa dessa capacidade de semiotizar-se a si mesma, a língua confere à escrita a capacidade de representar o discurso, os elementos do discurso e os elementos desses elementos – os sons e as letras (cf. BENVENISTE, 2012, p. 115). Por conseguinte, a escrita deixa de ser uma iconização do real, representando o referente, e passa a ser uma representação do discurso, isto é, a escrita novamente apresenta o discurso de uma outra maneira, de maneira distinta de como ele é apresentado na e pela oralidade.

Assim, Benveniste (2012, p. 115) concorda com Aristóteles em “*De interpretatione*” sobre o fato de a língua ser “[...] um organismo significante, ao invés de considerá-lo simplesmente como um meio, um instrumento” (BENVENISTE, 2012, p. 115)⁸⁴. Por “organismo significante”, Benveniste refere-se à língua como um sistema orgânico de significação. Por isso, sua função representativa fornece a ela a capacidade de representar e, portanto, de significar o mundo e a si mesma. Dessa forma, retomando os clássicos, Benveniste faz um estudo de “*Filebo*” de Platão e traz considerações concernentes ao conceito de significação:

A análise da linguagem é, então, dada como divina (e não apenas a origem da linguagem). O homem instruído de letras, o *grammatikos*, é o homem instruído da estrutura da língua, isto é, aquele que conhece a estrutura de base da língua, a estrutura dos elementos distintivos, situada abaixo do nível da significação. (BENVENISTE, 2012, p. 119)⁸⁵

A partir da leitura de “*Filebo*”, Benveniste interpreta que tanto a origem da linguagem como a análise da linguagem são tratadas como divinas. O conhecimento sobre os elementos da linguagem teria sido dado pelos deuses. No caso, Sócrates faria referência ao deus egípcio Tote, que teria dado aos homens o conhecimento de três articulações da linguagem: a voz (“*phone*”), um som diferente da voz (“*phtoggos*”) e os afones, sons mudos (“*aphonos*”).

Com esse conhecimento, teria sido possível fundar uma ciência gramatical (“*grammatiké techné*”) e fazer a análise dos elementos (“*stoicheion*”) da língua. Por esse

⁸⁴ “[...] comme d'un organisme signifiant, au lieu de le considérer simplement comme un moyen, un instrument.”

⁸⁵ “L'analyse du langage est donc donnée comme divine (et non seulement l'origine du langage). L'homme instruit des lettres, le *grammatikos*, c'est l'homme instruit de la structure de la langue, c'est-à-dire celui qui connaît la structure de base de la langue, la structure des éléments distinctifs, située au-dessous du niveau de la signification.”

motivo, o gramático teria acesso aos elementos que estão na base da estrutura da língua, porque o deus Tote teria lhe dado esse poder de ter acesso a esses, que ninguém mais, que não tivesse relação com o divino, teria acesso.

Consequentemente, o gramático teria o poder de acessar um lugar da língua que está abaixo do nível da significação. Estar abaixo do nível da significação indicaria a capacidade de adentrar o modo semiótico da língua, lugar em que os signos têm apenas um sentido genérico, pois não significam nada em específico. Ora, como somos constituídos de língua, e só é possível ter acesso à língua pelo discurso, há um impossível de ter contato com o modo semiótico da língua fora dos termos da significação.

Todas as vezes que o gramático analisa os elementos linguísticos e sua estrutura fonemática, classificando-os segundo critérios de organização, o que é próprio do modo semiótico, ou que o linguista elucubra sobre os signos, ele o faz na e pela significação, produzindo discurso, projetando uma interpretação na maneira de interpretar o semiotismo da língua. É impossível acessar a língua no seu estado primeiro, como sistema de signos, diretamente, porque somos enformados de significação.

Em “Filebo”, estaria a possibilidade de o gramático atingir essa verdade primeira da língua. O método utilizado para isso seria: (i) partir da multiplicidade de elementos e reconhecer aquilo que é constante e (ii) dissociar e identificar unidades que estão em nível diferentes, o que leva a chegar a um limite de unidades (cf. BENVENISTE, 2012, p. 119-120).

Apesar da crença de poder ter acesso direto à língua, essa concepção grega é importante por causa da noção de limite. A partir do momento em que se reconhece que a língua possui um número finito de elementos semióticos, tira-se a língua de um estado natural em que não haveria limite e isso permite desenvolver a escrita: “essa noção de *limite* é capital: ela constitui a análise da língua do ponto de vista formal e ela condiciona a tentativa das primeiras invenções de escrita propriamente dita” (BENVENISTE, 2012, p. 120)⁸⁶.

A escrita propriamente dita refere-se à escrita que se dá por representação linguística, a escrita “alfabetizada”. Nesse sentido, só é possível desenvolver um sistema de escrita linguística a partir do momento em que se percebe que a língua possui uma quantidade finita de unidades em sua estrutura fonemática e que esses podem ser

⁸⁶ “Cette notion de *limite* est capitale: elle constitue l’analyse de la langue au point de vue formel et elle conditionne la démarche des premières inventions d’écriture proprement dite.”

combinados e recombinados de maneira a fazer-se uso de uma quantidade finita de elementos para escrever uma quantidade infinita de frases.

Nessa relação entre finito e infinito da escrita, jaz a significação, pois é ela que, na língua, permite aliar algo para a ordem do limitado (o modo semiótico) ao discurso, que está para ordem do ilimitado (o modo semântico). A significação, como também a representação, está para o funcionamento da escrita. A escrita pode também ser estudada sob sua operação e suas denominações, o que envolve o conceito de designação.

Segundo Benveniste (2012, p. 121), a operação de escrever só existe na medida em que ela é nomeada: “há, então, aqui um processo linguístico: como uma língua nomeia o ato que lhe dá expressão escrita”⁸⁷. Por conseguinte, o conceito de designação tem relação ao modo como o ato de escrever é denominado em determinada língua. Assim, Benveniste faz um estudo sobre os nomes da escrita:

No leste, na realidade das designações linguísticas (e também de outras manifestações), encontramos civilizações do escrito caracterizadas pela primazia intelectual e social da coisa escrita. A escrita foi o princípio organizador da sociedade; é a civilização do escriba. No oeste, no mundo indo-europeu, é exatamente o contrário. O mundo foi edificado sem escrita e, mesmo, com desprezo pela escrita. (BENVENISTE, 2012, p. 121-122)⁸⁸

É interessante a afirmação de Benveniste de que a operação de escrever só existe quando ela é nomeada. Assim, no Oriente, em regiões como China e Mesopotâmia, existiam várias designações para escrita, por isso, o ato de escrever era comum entre esses povos e eles foram uns dos primeiros a desenvolver sistemas de escrita. Ao passo que, entre os indo-europeus, não havia designação para escrever, o que tinha como consequência o fato de sua civilização ter sido edificada em torno de um desprezo sobre a escrita.

No Egito e na Mesopotâmia, há monumentos que mostram a importância do escriba. A escrita é um dom divino, a partir do qual criam-se designações da escrita, o que gera como consequência a escrita ser uma operação comum nessas regiões. No mundo indo-europeu, o importante é o fogo, os astros, entre outros. Há referência à escrita

⁸⁷ “Il y a donc ici un procès linguistique: comment une langue dénomme l’acte qui lui donne expression écrite.”

⁸⁸ “À l’est, dans la réalité des désignations linguistiques (et aussi dans d’autres manifestations), nous rencontrons des civilisations de l’écrit caractérisées par la primauté intellectuelle et sociale de la chose écrite. L’écriture a été le principe organisateur de la société; c’est la civilisation du scribe. À l’ouest, dans le monde indo-européen, c’est exactement le contraire. Le monde s’y est édifié sans écriture et même dans le mépris de l’écriture.”

apenas no séc. V a.C, como “combinação de letras” em Ésquilo (cf. BENVENISTE, 2012, p. 122). No oriente, a escrita já era usada há muitos séculos antes que isso.

Benveniste passa pelas civilizações, estudando os termos que designam escrita, escriba, tabla de escrever, entre outros, em um estudo histórico e etimológico do acádio, do velho persa, do grego, do latim, do alemão, do eslavo, do islandês etc. No mundo Ocidental, entre os gregos, a escrita é desvalorizada em relação à oralidade porque haveria algo de terrível nela: escrever parece ser o mesmo que desenhar (“*grapho*” significa, ao mesmo tempo, escrever e desenhar), o que significaria que, ao escrever, o locutor estaria diante de seres reais saídos do mundo (“*zographia*”), que se calam quando são interrogados, que significam, mas que não podem defender-se.

Como consequência, Benveniste (2012, p. 125) afirma não encontrar, nessa concepção, relação estreita entre língua e escrita. Vemos, por outro lado, que há uma relação forte entre escrita e mundo: tanto como designação (“*grapho*” é desenhar as coisas do mundo), tanto como representação (escrever seria colocar no papel as coisas do mundo). Para que a escrita possa ser relacionada à língua, é necessário levar em conta o conceito de linguagem interior, o que estudamos no próximo tópico.

5. A LINGUAGEM INTERIOR

A fundação da escrita linguística leva Benveniste a constatar que “[...] a língua e a escrita significam exatamente da mesma maneira” (BENVENISTE, 2012, p. 127)⁸⁹, isto é, ao tomar a língua como modelo, a escrita não significa apenas de modo semelhante à língua, mas da mesma maneira. O termo “significar” aqui implica operar uma significação por meio de um sistema de distinções representativas e constantes (cf. BENVENISTE, 2012, p. 127).

Desse modo, na escrita, a significação é construída por meio de distinções que permitem enformar seus elementos de sentido, da mesma maneira como se dá na língua. Para que possa operar-se a significação, isto é, a união entre modo semiótico e modo semântico para a produção de discurso pela escrita, uma outra atividade acontece constantemente a ela: a leitura. Ler e escrever são atividades que se dão de modo conjunto.

No que se refere à invenção de um sistema de escrita, primeiro se aprende a escrever e, depois, a ler. Já na experiência pedagógica, primeiro se aprende a ler, depois

⁸⁹ “[...] la langue et l’écriture signifient exactement de la même manière.”

a escrever (cf. BENVENISTE, 2012, p. 119). Por esse motivo, no que concerne ao modo usual que temos com a escrita, há uma relação de homologia entre escrever e ler, e entre falar e escutar (cf. BENVENISTE, 2012, p. 127).

Para Benveniste (2012, p. 143), pode-se estabelecer uma relação de homologia entre dois sistemas a partir do momento em que há correlação de termo a termo. Assim, na escrita, há a correlação de um grafema para um significante que se depreende pela leitura. Os sentidos que podem surgir daí são vários, mas a relação de um grafema para um significante é constante. Consequentemente, a homologia permite que a escrita seja interpretada.

A escrita só pode ser lida a partir do momento em que foram estabelecidos, convencionalmente entre os parceiros de uma sociedade, as homologias que podem ser feitas entre os termos da escrita e os termos da língua. A significação só pode ser operada para a produção de sentido a partir desse acordo social. Para isso, o aluno, ao aprender a escrever, tem que entrar na ordem desse acordo para lograr cossignificar entre os parceiros da sociedade em que está inserida.

Se ele não cossignifica pela escrita, o que escreve torna-se apenas um traço individual que somente ele sabe ler. Assim, para entrar nesse jogo, está em questão a linguagem interior: “a escrita é uma transposição da linguagem interior e é necessário acessar essa consciência da linguagem interior ou da ‘língua’ para assimilar o mecanismo da conversão em escrito” (BENVENISTE, 2012, p. 94)⁹⁰.

Isto posto, vemos que há um nível de abstração relacionado à escrita, que requer afastar-se do que é tangível e imediato no mundo e acostumar-se com a ordem do psíquico, que possui um outro modo de funcionamento. Escrever é transpor a linguagem interior para o papel, o que significa transpor o pensamento, organizado em palavras, em imagens materiais. Assim, a linguagem interior não é necessariamente o mesmo que o pensamento como uma entidade metafísica. A linguagem interior se refere à concepção do pensamento enquanto enformado de linguagem, organizado em palavras, graças ao sistema de signos.

Mas transpor a linguagem interior para o papel não é algo linear, claro e direto. Isso porque a linguagem interior é rápida, incoerente, cuja compreensão dá-se por um carácter global e esquemático. Ela não possui construções gramaticais; é, ao contrário, alusiva, porque nós conseguimos compreender a nós mesmos por esquemas, sem

⁹⁰ “L’écriture est une transposition du langage intérieur, et il faut d’abord accéder à cette conscience du langage intérieur ou de la ‘langue’ pour assimiler le mécanisme de la conversion en écrit.”

necessidade de formar frases inteiras coerentes: “é sempre uma língua situada, em um contexto presente, que faz parte da condição de linguagem, então, inteligível para o falante e para apenas ele” (BENVENISTE, 2012, p. 95)⁹¹.

Por conseguinte, aprender a escrever é aprender a ter uma outra relação com a linguagem interior. É aprender que o modo como se fala consigo mesmo deve passar por modificações ao ser colocado no papel. A rapidez e a incoerência da linguagem interior não fazem sentido para o colocutor. A relação do locutor com a linguagem interior é única. A relação do locutor com o colocutor deve ser compartilhada por meio da escrita:

Mas transferir essa linguagem interior, condicionada pela relação do locutor com ele mesmo em uma experiência e uma circunstância únicas, cambiáveis, em uma forma inteligível a outros e que perde, sob seu aspecto escrito, qualquer relação natural com a ocasião que foi aquela da linguagem interior é uma tarefa considerável e que exige uma atitude completamente diferente daquela que nós adquirimos pelo hábito de transferir o pensamento à escrita. (BENVENISTE, 2012, p. 95)⁹²

Desse modo, é necessário romper com essa relação “natural” que temos com a linguagem interior para lograrmos tornar o pensamento inteligível pela escrita. O fato de a linguagem interior ser alusiva faz com que se possa evocar uma ideia sem a nomear explicitamente. Na escrita, ao contrário, é necessário nomear essa ideia, dar uma forma a ela e enformá-la em uma construção gramatical específica.

Tendo isso em vista, escrever pode ser considerado como uma atividade de transposição da linguagem interior ao papel, mas essa transposição não é um mero decalque. Ela implica uma operação de conversão do monólogo para o diálogo. Na linguagem interior, há um monólogo: “o ‘monólogo’ é um diálogo interiorizado, formulado em ‘linguagem interior’, entre um eu locutor e um eu ouvinte” (BENVENISTE, 1974, p. 85)⁹³.

No monólogo da linguagem interior, há um eu que fala e um eu que escuta. Na conversão desse diálogo interiorizado para a escrita, é necessário levar em consideração um tu que está a parte das condições da linguagem interior. Assim sendo, para escrever,

⁹¹ “C'est toujours une langue située, dans un contexte présent, qui fait partie de la condition de langage, donc intelligible pour le parlant et pour lui seul.”

⁹² “Mais transférer ce langage intérieur, conditionné par le rapport du locuteur avec lui-même dans une expérience et une circonstance uniques, changeantes, dans une forme intelligible à d’autres et perdant sous son aspect écrit toute relation *naturelle* avec l’occasion qui a été celle du langage intérieur, est une tâche considérable qui exige une attitude toute différente de celle que nous avons acquise par l’habitude de transférer la pensée à l’écriture.”

⁹³ “Le ‘monologue’ est un dialogue intériorisé, formulé en ‘langage intérieur’, entre un moi locuteur et un moi écouteur.”

é necessário levar em consideração o conceito de diálogo, de que o eu escreve um texto para ser lido por um outro, não apenas por si mesmo.

Da mesma forma, na correção, pode haver apenas monólogo, de modo a que o eu que fala e o eu que escuta é apenas o professor, ou diálogo, quando o professor postula o aluno como alocutário. No processo de correção, também há transposição da linguagem interior para o papel, dado que o professor faz uso da escrita para corrigir. Se essa transposição é feita de modo a não enunciar o aluno como sujeito, ela será mecânica, sem convidar o aluno para a consideração das modificações a serem feitas. Dessa forma, tendo sido feita essa discussão teórica, passamos para o delineamento da metodologia utilizada para a análise dos dados.

CAPÍTULO IV

PERCURSOS DE PESQUISA

Neste capítulo, discorremos sobre os processos e os procedimentos adotados para a realização de nosso trabalho de pesquisa, desde o estabelecimento do arquivo de pesquisa e dos procedimentos analíticos mobilizados. Nesse sentido, dividimos este capítulo em quatro tópicos: (i) a constituição do arquivo de pesquisa; (ii) o estabelecimento do material de análise; (iii) os procedimentos analíticos; (iv) por um diálogo entre Freire e Benveniste.

1. A CONSTITUIÇÃO DO ARQUIVO DE PESQUISA

O arquivo de pesquisa foi constituído a partir de materiais coletados em uma escola federal de Educação Básica no primeiro trimestre no oitavo ano do Ensino Fundamental. O arquivo de pesquisa é composto de todo o material coletado na escola, ao passo que o material de análise é composto por uma parte desse arquivo, analisada e comentada no próximo capítulo. Assim, o arquivo de pesquisa possui uma grande extensão, porque é composto de entrevistas com os professores de língua portuguesa da instituição, dos materiais didáticos utilizados nas aulas, das atividades de produção textual, dos textos dos alunos e das correções que os professores fizeram dessas produções. Nosso foco de análise está nessas correções.

Sobre as entrevistas, questionamos a dois professores da instituição o que eles compreendem por texto, como a contextualização da produção escrita é realizada em sala de aula, como eles concebem a correção e como se dá o processo de reescrita. Foram esses dois professores que nos forneceram os materiais de sala de aula – as atividades que realizaram com os alunos e as produções textuais que eles fizeram.

No planejamento anual desses professores, consideram-se, nas produções textuais, a interlocução e as funções comunicativas; a reflexão e a produção textual são consideradas como um processo contínuo. A atividade de reescrita é o ponto central do trabalho de produção textual e, nela, são considerados aspectos discursivos, textuais e normativos. Por esse motivo, os alunos que estudam nessa escola têm a oportunidade de desenvolver a escrita de uma maneira que muitos alunos de outras escolas públicas não têm.

Dizemos isso porque, como já vimos no capítulo referente ao ensino de escrita no Brasil, as escolas públicas não costumam dar espaço para a reescrita e a correção dos textos é tomada levando-se em conta, geralmente, apenas aspectos normativos. Além do mais, não costuma haver um trabalho sobre um gênero textual específico para a produção de textos, fazendo com que a correção fique sem critério. Na escola que analisamos, ao contrário, todas as produções textuais são antecedidas de atividades para que os alunos compreendam o funcionamento do gênero textual a ser produzido. Por esse motivo, os saberes de língua portuguesa não se limitam apenas ao ensino da gramática normativa, mas abarcam também a leitura, a escrita e a oralidade:

Quadro 1: Distribuição dos saberes na escola analisada

8º ANO 1º TRIMESTRE	8º ANO 1º TRIMESTRE	8º ANO 1º TRIMESTRE	8º ANO 1º TRIMESTRE
Conteúdos gerais Gêneros textuais: <ul style="list-style-type: none"> • Crônicas, notícias, contos, resenhas, resumos • Elementos da estrutura narrativa: <ul style="list-style-type: none"> – Foco narrativo (1^a e 3^a pessoa) – Personagens (protagonista, antagonista e coadjuvante) – Narrador (narrador-personagem, narrador-observador) – Tempo (cronológico e psicológico) – Espaço • Distinção entre autor e narrador • Discurso direto e indireto: formas de inclusão da voz do narrador e das personagens no texto • Caracterização da estrutura narrativa Estudos linguísticos: Revisão: <ul style="list-style-type: none"> • Substantivo • Adjetivo • Pronome • Preposição • Advérbio • Verbo <ul style="list-style-type: none"> – Modo imperativo 	Conteúdos de leitura <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de textos: narrativos, informativos • Leitura de crônicas e notícias em diferentes suportes textuais • Leitura de resenhas em determinados meios de comunicação • Leitura de livros literários: crônicas e contos de amor, aventura, terror e mistério • Intertextualidade • Diferenças entre sequências narrativa, descritiva e argumentativa • Interpretação de texto • Vocalização • Inferência – generalizações 	Conteúdos de produção escrita <ul style="list-style-type: none"> • Produção de narrativa a partir de notícia de jornal • Produção de crônicas • Produção de resenhas e resumos a partir da leitura de obras literárias e/ou filmes 	Conteúdos de oralidade e escuta <ul style="list-style-type: none"> • Vocalização e/ou leitura em voz alta • Exposição oral de trabalhos

Dentre os saberes do primeiro trimestre do oitavo ano, estão: gêneros textuais, elementos da narrativa, estudos linguísticos, leitura de textos diversos, intertextualidade, produção de notícia, de crônica e de resenha. Os textos que coletamos referem-se à produção de crônica, como vemos no próximo tópico.

2. O ESTABELECIMENTO DO MATERIAL DE ANÁLISE

Para a escrita e reescrita da crônica, foram trabalhadas seis atividades em sala de aula. Na primeira atividade, discutiu-se o conceito de crônica, de crônica literária e as relações entre a crônica, o jornalismo e a literatura. Em sala de aula, a crônica foi caracterizada como um texto narrativo baseado em fatos da vida cotidiana, permitindo a interação entre o leitor e os acontecimentos narrados, os quais permitem que esse se identifique com os personagens. As características de crônica apresentadas aos alunos foram: (i) ser uma narrativa curta, (ii) descrever fatos da vida cotidiana, (iii) possuir apenas um problema e poucos personagens, (iv) possuir tempo curto de narrativa, (v) poder ter uso da oralidade na escrita.

A partir dessa apresentação geral da crônica, seguiram-se as atividades, nas quais os professores apresentaram uma crônica e fizeram discussão sobre seu funcionamento. Discutiu-se, respectivamente, sobre: “De volta ao primeiro beijo” de Moacyr Scliar, “As caridades odiosas” de Clarice Lispector, “A última crônica” de Fernando Sabino, “O lixo” de Luís Fernando Veríssimo, “Olhe-se no espelho” de Lya Luft, “Recado ao senhor 903” de Rubem Braga, “A mulher sem medo” de Moacyr Scliar, “Na escuridão miserável” de Fernando Sabino. As discussões foram conduzidas da seguinte maneira em sala de aula:

Figura 5: Discussão em sala de aula

➤ 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);
- confiram 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.

A cada crônica ou grupo de crônicas analisadas, havia um conjunto de perguntas a ser respondido em dupla. Tendo a dupla pensado sobre suas respostas, os alunos eram orientados a sentarem-se com outras duplas, formando grupos de 4 ou 6 alunos para compartilharem as ideias. Os grupos deveriam organizar essas ideias para apresentá-las aos demais colegas em uma exposição oral, momento no qual o professor fazia intervenções, quando necessário.

Ao longo do desenvolvimento dessas atividades, que perduraram por algumas aulas, os alunos tinham que desenvolver a escrita de uma crônica e sua reescrita. A solicitação de escrita desse texto foi feita na segunda atividade e o trabalho de correção e reescrita perdurou durante o tempo que as outras atividades foram trabalhadas em sala de aula:

Figura 6: Situações sugeridas para a produção da crônica

➤ **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.

Os alunos foram direcionados a escrever uma crônica segundo as situações A ou B, mas também tiveram a liberdade de escrevê-la segundo outras situações, como vemos nas produções analisadas. Sobre o formato da crônica, apareceram textos narrativos, como “De volta ao primeiro beijo” de Moacyr Scliar, mas também apareceram textos em forma de diálogo, como “Na escuridão miserável” de Fernando Sabino. Ainda sobre as orientações para a escrita da crônica, vejamos a figura 7 abaixo:

Figura 7: Orientações para a 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.

Os alunos foram direcionados a escolher os elementos da crônica tanto quanto o tom do texto: poético, humorístico, irônico, reflexivo. No entanto, como analisamos no capítulo seguinte, um dos professores agarrou-se no tom reflexivo, exigindo que os alunos fizessem uma reflexão no final da crônica. Vejamos outras orientações para a escrita da crônica na figura 8 abaixo:

Figura 8: Orientações para a crônica

• 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.

Como podemos ver, pede-se que os alunos façam a revisão do próprio texto, mas a revisão de muitos deles acaba por se limitar a um passar a limpo, posto que a própria

orientação afirma que “faça um rascunho e só *passe a limpo* depois de realizar uma revisão cuidadosa”. Discutimos os efeitos disso no capítulo concernente à análise.

De qualquer forma, a partir dessa situação descrita de constituição do material de análise, coletamos os textos produzidos em três turmas de oitavo ano na referida escola. Da primeira turma, foram coletadas 20 primeiras versões; da segunda turma, 17; e da terceira, 15, totalizando 52 primeiras versões. Também foram coletadas as outras 4 etapas do processo da produção escrita: a primeira correção, a segunda versão, a segunda correção e a última versão corrigida, totalizando 260 textos. Para fins de análise, examinamos a primeira correção – porque nela consta a primeira versão acrescida da primeira correção – e a segunda correção, que é a segunda versão corrigida, de alguns textos dos 260 textos coletados.

3. OS PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

Como nosso objetivo é analisar a correção de textos a partir da teorização de Benveniste, fazemos a análise da primeira e da segunda correção de alguns textos que compõem nosso arquivo de pesquisa. Essa perspectiva coloca a relação discursiva em primeiro plano e a produção de um texto deve tomar como ponto nevrálgico essa relação, já que um texto é escrito para ser lido.

Comparamos, assim, a primeira e a segunda correção, tendo em vista as seguintes perguntas: como o aluno significa a correção do professor? Ele opera as modificações solicitadas para cumprir a tarefa? Ele opera modificações para além do solicitado pelo professor? Ele não opera modificação alguma? A correção contribui para fazer deslocamentos em relação ao modo como o aluno maneja a escrita? Como essa correção contribui ou poderia contribuir para esses deslocamentos?

Na análise, apresentamos a primeira correção, seguida da segunda correção e de suas transcrições diplomáticas, pois as imagens de alguns textos, quando inseridas no trabalho, perdem nitidez. A partir disso, operamos com os conceitos de Benveniste para pensar as questões acima, as quais fornecem um direcionamento para observarmos como se dão as relações sistêmicas e as relações discursivas nos textos.

Buscamos, nas correções dos professores, as marcas que permitem entrever de que lugar diz o professor e em que lugar se coloca o aluno ao se deparar com as correções. Nesse sentido, essas marcas não são necessariamente nem perceptíveis pela estrutura e, por assim dizer, “visíveis” aos olhos, nem específicas de uma estrutura dada, mas

referem-se à significação que se estabelece pela relação enunciativa entre professor e aluno. Assim, discutimos o que significa a correção para o professor e para o aluno, tendo como norte a significação, uma vez que, por um lado, partimos da consideração do quadro figurativo da enunciação para a realização da análise.

Por outro lado, utilizamos a significação como base porque Benveniste fundamentava sua pesquisa sobre o estudo das línguas em dois princípios de método: “estabelecer, sem preocupação etimológica, pelos textos e pelas realidades, o sentido das palavras; constituir séries de termos, unidas pela semelhança de sua significação ou emprego técnico” (cf. BENVENISTE, 1927 apud LEJEUNE et al., 1978, p. 54)⁹⁴.

Para tanto, o seu procedimento era: (i) partir do conhecido para chegar ao desconhecido; (ii) partir da análise para chegar à síntese; (iii) fazer a análise descritiva das línguas; (iv) fazer a reconstrução pela confrontação de dados; (v) edificar a Linguística Geral, tendo como base a Sintaxe e a Semântica; (vi) tomar a Linguística como base para se pensar uma Semiologia, que compreende questões relacionadas à sociedade, à economia etc. (cf. LEJEUNE et al, 1978, p. 56).

A consequência disso é que não buscamos grandezas absolutas nem fatos objetivos nas correções, mas marcas que possibilitam ser interpretadas no e pelo discurso, porque a correção é feita no seio de uma sociedade imersa pela linguagem. Por esse motivo, os sistemas de escrita estão relacionados a línguas específicas, pela sociedade em que se encontram. Isso influencia a maneira de descrever e de analisar a escrita porque:

podemos estabelecer uma correlação entre tipo de língua e tipo de escrita: - língua com signos fixos e escrita com signos fixos (chinês), nem o signo nem o caractere pode ser decomposto: em caso de ambiguidade fônica, a grafia intervém para suplementá-la; - língua com signos variáveis e escrita com signos (formalmente) variáveis: com efeito, é apenas a escrita alfabetica que pode restituir a configuração exata da fonia dos signos e, por consequência, produzir visualmente as variações do signo [...]. (BENVENISTE, 2012, p. 131)⁹⁵

Em sociedades de escrita icônica, na análise linguística, falta a decomposição dos elementos da escrita, posto que seus signos gráficos não permitem fazer segmentação. Já

⁹⁴ “fixer sans préoccupation étymologique, par les textes et les réalités, le sens des mots; constituer des séries de termes, unis par le voisinage de leur signification ou l'emploi technique”

⁹⁵ “On peut établir une corrélation entre type de langue et type d'écriture: - langue à signes fixes et écriture à signes fixes (chinois), ni le signe ni le caractère ne son décomposables. En cas d'ambiguïté phonique, la graphie intervient pour la suppléer; - langue à signes variables et écriture à signes (formellement) variables: en effet, c'est seulement l'écriture alphabétique qui peut restituer la configuration exacte de la phonie des signes et par suite produire visuellement les variations du signe [...]”

na sociedade de escrita linguística, os signos gráficos não são fixos, mas variáveis, o que permite a segmentação. Entretanto, fazer análise da escrita linguística não implica apenas fazer a decomposição de seus elementos.

A escrita deve ser vista de maneira mais ampla, de modo a considerar que, ao escrever, o homem se inscreve na escrita. Nesse contexto, a escrita linguística é vista como uma forma secundária de fala, isto é, a fala, como exercício individual da língua materializada por sons, passa a ser materializada por imagens: “[...] a fala, apenas auditiva, torna-se a escrita, apenas visual” (BENVENSITE, 2012, p. 131)⁹⁶.

Como consequência, a escrita possui duas propriedades: o modo semiótico e o modo semântico, porque, pela fala, produz-se discurso a partir da materialidade finita da língua. Assim sendo, a análise das correções dos textos escolares não pode prescindir dos aspectos semânticos da língua que enformam o modo semiótico de significação na escrita, uma vez que o professor precisa se servir de língua escrita para fazer as correções. Isso faz com que essa análise não se restrinja a uma mera decomposição de elementos ou de uma mera identificação de problemas gramaticais no texto do aluno.

A mera identificação de problemas gramaticais faz com que o ensino de escrita torne-se uma domesticação, que enlata o aluno em um padrão específico que não necessariamente contribui para que ele aprenda a inscrever-se no que escreve. Assim, do ponto de vista que aqui adotamos, a correção de textos escolares deve levar em conta alguns princípios: de que a escrita não pode curto-circuitar a fala e que, ao mesmo tempo, a escrita prolonga a fala: “é claro que a escrita não poderia curto-circuitar a fala (a saber, exprimir por meios inteiramente distintos, não homólogos à fala); ela deve ‘seguir’ a fala, e isso bem evidentemente, posto que ela não é outra coisa que uma forma de fala” (BENVENISTE, 2012, p. 131)⁹⁷.

Em termos práticos, um dos pontos que buscamos na análise é discutir se a correção do professor guia o aluno a afastar-se da escrita como relacionada à oralidade e o leva a ver que a escrita tem relação com a fala, se a correção serve de guia para o aluno ver que a sua maneira individual de operar a língua deve ser passada no papel de modo a adequar-se ao contrato social que permite interpretar os signos gráficos e a estrutura gramatical de que ele faz uso ao longo de seu texto.

⁹⁶ “[...] la parole, seulement auditive, devient l’écriture, seulement visuelle.”

⁹⁷ “Il est clair que l’écriture ne pourrait court-circuiter la parole (à savoir exprimer par des moyens entièrement distincts, non homologues à la parole) ; elle doit ‘suivre’ la parole, et cela bien évidemment, puisqu’elle n’est pas autre chose qu’une forme de la parole.”

A escrita exprime-se por meios distintos da oralidade, mas por meios homólogos à fala. Desse modo, outra marca que investigamos nas correções é se elas permitem que o aluno descubra a sua relação individual com a escrita. Para Benveniste (2012, p. 131), a escrita prolonga a fala porque ela é uma forma secundária de fala. A forma primária de fala seria a materialização de sons vocais. A forma secundária é a materialização de signos visuais. Por isso, também investigamos na análise se o ato de corrigir está sendo visto como uma intervenção nessa forma secundária de fala, de modo a que o aluno possa aprender a operar uma distinção entre a forma primária e a forma secundária:

A escrita se manifesta como uma forma secundária da fala no que ela comporta duas propriedades – semiótico e semântico – características do discurso, e apenas do discurso, ou apenas da expressão linguística perante os outros sistemas semiológicos. [...] A língua serve de interpretante que coloca os sistemas aparentados em relação. (BENVENISTE, 2012, p. 131)⁹⁸

Na forma secundária da fala, também há os modos semiótico e semântico, mas suas características diferem do modo primário. A questão é que a escrita, como forma secundária da fala, não é língua. Benveniste (2012, p. 132), assim como Saussure, considera que língua e escrita são dois sistemas distintos. Para ele, a escrita representa a língua, mas não é a língua.

Os elementos da escrita são o grafo, que poderiam ser tidos como “signos de escrita”. Nesses signos gráficos, não há a relação significante-significado: o significante poderia ser os traços, mas não há um significado atrelado. O significante está atrelado a um fone, a uma imagem acústica da língua:

Como analisar o grafo? Podemos discernir um “significante”, por exemplo, traços (um traço vertical seguido de um círculo e sua combinação). Mas, e o “significado”? O grafo se remete a um fone, tal seja a relação grafo + fone. É tudo. Não temos um sistema de significantes, mas, simplesmente, uma correspondência grafo-fônica. “Signo” é tomado na sua acepção comum e não técnica, então, sem interesse. (BENVENISTE, 2012, p. 132)⁹⁹

⁹⁸ “L’écriture se manifeste comme une forme secondaire de la parole en ce qu’elle comporte les deux propriétés, sémiotique et sémantique, caractéristiques du discours, et du discours seul, ou de l’expression linguistique seule, en face des autres systèmes sémiologiques. [...] La langue sert d’interprétant à mettre en rapport avec les systèmes apparentés.”

⁹⁹ “Comment analyser un graphe? On peut saisir un ‘signifiant’, par exemple, des traces (un trait vertical suivi d’un cercle et leur combinaison). Mais le ‘signifié’ ? Le graphe renvoie à un phone. Soit un rapport graphe + phone. C’est tout. Nous n’avons pas affaire à un systèmes de signifiants, mais, simplement, à une correspondance grapho-phonique. ‘Signe’ est pris dans son acceptation commune et non technique, donc sans intérêt.”

Na língua, há uma união necessária entre significante e significado, que é compartilhada entre os locutores de uma língua pelo mecanismo da herança. Já na escrita, não há relação necessária entre grafo e significado. Um analfabeto, ao deparar-se com um signo gráfico, não logra produzir sentidos. Isso porque produzir sentidos pela escrita dá-se pelo mecanismo da aprendizagem, da alfabetização. Para compreender um grafo, é necessário aprender a compreendê-lo. É necessário inserir-se em uma parte social da sociedade que foi inventada. As línguas não foram inventadas; os sistemas de escrita, sim. As línguas são convencionais; os sistemas de escrita, artificiais. Por isso, aprender a escrever é tão difícil: é uma outra ordem de funcionamento, diferente do funcionamento da língua.

Assim, um dos pontos que se leva em conta para pensar a correção de textos escolares à luz de Benveniste é observar se estes se configuram como escrita ou como língua escrita, ou uma graduação entre as duas. E a leitura é o critério para definir o que é escrita ou não: “tudo está lá: ler é o critério da escrita. ‘Ler’ e ‘escrever’ são o mesmo processo no homem; um nunca se dá sem o outro; são operações complementares e tão estreitamente e necessariamente associadas que uma é como o avesso da outra” (BENVENISTE, 2012, p. 133)¹⁰⁰.

Na forma primária de fala, há o circuito voz-orelha, porque a fala é aí vocalizada. Mas, na forma secundária de fala, o circuito é entre mão e olho: a mão traça as letras e o olho coleta os traços escritos. É daí que vem a relação do verbo “ler” em relação a “colher, coletar”. Em latim, “legere” significa “ler” como última acepção; suas primeiras definições têm relação com reunir, recolher, colher e escolher (cf. SARAIVA, 2006, s.v.p). Por conseguinte, não há como escrever sem ler: o processo de traçar os signos à mão é concomitante ao processo de colhê-los com a visão. Por meio disso, é possível encontrar traços, características e propriedades nos textos que permitem reconhecer que pontos poderiam ser modificados para que se migre do mero uso da língua escrita para um emprego significativo da escrita e como o professor poderia intervir para isso.

Sobre isso, Benveniste diz que ““ler’ é escutar; ‘escrever’ é ‘enunciar”” (BENVENISTE, 2012, p. 133)¹⁰¹, o que implica que fazemos *uma* leitura das correções dos textos, que não exprime a verdade absoluta quanto aos sentidos aí veiculados, mas

¹⁰⁰ “Tout est là: lire est le critère de l’écriture. ‘Lire’ et ‘écrire’, c’est le même processus chez l’homme ; l’un ne va jamais sans l’autre, ce sont deux opérations complémentaires si étroitement et nécessairement associées que l’une est comme l’envers de l’autre.”

¹⁰¹ ““Lire”, c’est ‘entendre’; ‘écrire’, c’est ‘énoncer””.

possibilita evidenciar as marcas que o professor deixa ou não nas suas correções, evidenciando se ele escuta ou não o texto de seu aluno.

Dessa maneira, buscamos se, pelas correções, o professor leva o aluno a entender que, para aprender a escrever, deve-se levar em conta que não basta traçar letras no papel para que elas sejam compreendidas: o traço, por si só, não possui um significado. Muitos alunos chegam nessa fase do Ensino Fundamental sabendo apenas reconhecer e escrever as letras. Ora, juntar letra com letra no papel não dá texto.

Assim, as correções que o professor faz dos textos dos alunos não deve considerar apenas se o aluno “juntou” as letras corretamente ou não ou se ele escreveu segundo as normas da ortografia. É preciso examinar se ele está fazendo a relação grafo-fone, em vez da relação grafo-significado. É por isso que o método de alfabetização de Paulo Freire mostra-se significativo nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o aluno aprende a ler e a escrever palavras, não a juntar letras. Sobre esse ponto, que concerne ao ensino, trazemos as considerações de Paulo Freire, intentando relacionar suas teorizações ao pensamento de Benveniste, o que também se torna um procedimento analítico nessa tese.

4. POR UM DIÁLOGO ENTRE FREIRE E BENVENISTE

Paulo Freire fala do lugar da Educação e Benveniste, da Linguística, e, nesta tese, tratamos de um tema que abarca ambos os campos do saber. Por isso, julgamos necessário trazer um teórico da Educação para dar embasamento naquilo que a escrita concerne ao ensino. Trazer o arcabouço teórico de Paulo Freire implica um movimento metodológico específico. Assim, estabelecer uma relação entre Freire e Benveniste se justifica porque, para Freire, a educação somente é possível em uma relação intersubjetiva.

Aqui não trabalharemos as diferenças teóricas entre Benveniste e Freire, mas sinalizamos que a noção de sujeito de cada autor é diferente. Em Benveniste, o sujeito é efeito de linguagem, porque a subjetividade da qual ele trata é a capacidade de o locutor colocar-se como sujeito na e pela linguagem. Em Freire, “sujeito” coincide, em certo sentido, com “indivíduo”. Além disso, Freire cai no idealismo de considerar que a educação pode libertar o homem, enquanto que, em Benveniste, o homem é resultado da cultura, estando, por conseguinte, determinado por ela, uma vez que ganha consciência, inclusive de si, na relação com o outro, ou seja, na relação social, na sociedade.

Freire possibilita analisar as relações que se dão (ou que não se dão) entre professor e aluno na e pela correção. Por conseguinte, a relação entre Benveniste, da

Linguística, e de Paulo Freire, da Educação, é possível porque o diálogo é um ponto em comum entre esses dois autores: “[...] sendo o diálogo uma relação *eu-tu*, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converta o “tu” desta relação em mero objeto, se terá pervertido o diálogo e já não se estará educando, mas deformando” (FREIRE, 2011a, p. 151).

Freire considera a relação professor-aluno como uma relação eu-tu, da mesma forma como Benveniste toma a relação locutor-colocutor como uma relação eu-tu, que se dá por meio do diálogo: “como forma de discurso, a enunciação coloca duas ‘figuras’ igualmente necessárias, uma, fonte, a outra, o fim da enunciação. É a estrutura do diálogo” (BENVENISTE, 1974, p. 85)¹⁰². Assim, em Benveniste, a relação intersubjetiva é constitutiva do funcionamento da linguagem e, em Freire, a relação intersubjetiva é constitutiva da educação, de modo que podemos dizer que, para que haja educação, é necessário que a linguagem esteja em funcionamento pela acentuação da relação discursiva.

A concepção de diálogo, no espaço escolar, aparece, por um lado, como a linguagem interior que o aluno deve aprender a transpor para a escrita e, de outro lado, como a relação professor-aluno que se afasta da domesticação para produzir educação. Isso significa que, quando o professor ensina a escrever dentro do escopo do certo e do errado ou do emprego das formas, há uma deformação tal na maneira como aluno apreende a escrita que ele pode passar toda sua trajetória escolar sem lograr romper com a visão de escrita como decalque do mundo ou da oralidade. O resultado disso é que o aluno pode concluir a Educação Básica na condição de analfabeto, como é possível verificar no quadro 2 abaixo:

¹⁰² “Comme forme de discours, l’énonciation pose deux ‘figures’ également nécessaires, l’une source, l’autre but de l’énonciation. C’est la structure du *dialogue*”.

Quadro 2: Nível de alfabetismo no Brasil

Nível de Alfabetismo	Ens. Fund. - Anos Iniciais	Ens. Fund - Anos Finais	Ensino Médio	Ensino Superior
Analfabeto	16%	1%	1%	0%
Rudimentar	54%	32%	12%	4%
Elementar	21%	45%	42%	25%
Intermediário	7%	17%	33%	37%
Proficiente	1%	4%	12%	34%
Analfabetos Funcionais (Analfabeto + Rudimentar)	70%	34%	13%	4%
Funcionalmente Alfabetizados (Elementar + Intermediário + Proficiente)	29%	66%	87%	96%

Fonte: Inaf, 2018¹⁰³

Por esse quadro, vemos que 34% dos alunos terminam o Ensino Fundamental na condição de analfabetos funcionais, isto é, como alunos que conseguem localizar algumas informações explícitas em textos simples e reconhecer os elementos da escrita sem, contudo, formar sentidos, tanto ao escrever quanto ao ler. Dado que muitos desses alunos não prosseguem para o Ensino Médio, o resultado é que um terço da população brasileira persiste nos rudimentos da escrita, sem conseguir alfabetizar-se e letrar-se de maneira satisfatória.

Desse modo, não é à toa que Benveniste designa a escrita linguística de escrita alfabetica: a escrita linguística alfabetiza e letra o pensamento e ensina a disciplinar a linguagem interior – rápida, alusiva e incoerente – a um nível de abstração que exige uma desaceleração das ideias, coordenação e coerência. Nesse sentido, alfabetizar e letrar é mais que ensinar a memorizar letras. Mas, nessa praxe da memorização, os dados do Governo apontam que 30% dos brasileiros estão analfabetos funcionais.

Julgamos que se levarmos em consideração o conceito de escrita de Benveniste, como o ato de o locutor mobilizar a língua escrita, de modo a postular um *tu* naquilo que escreve, a taxa de analfabetismo seria maior. Isso mostra a necessidade de modificar-se não só a maneira de ensinar a escrever na escola, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas, sobretudo, a maneira de corrigir os textos, no anos finais do Ensino Fundamental, o que é o foco desta tese¹⁰⁴.

¹⁰³ Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/inaf-3-em-cada-10-brasileiros-nao-conseguiram-entender-este-texto>> Acesso em 28 out 2019.

¹⁰⁴ De qualquer forma, merece nota o modo como a escrita tem sido ensinada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, posto que isso influencia diretamente nos anos finais. Os anos iniciais do Ensino Fundamental

Sobre isso, o método de alfabetização de Paulo Freire consiste em tomar o aprendizado da escrita como uma incorporação: “[...] a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação” (FREIRE, 2011a, p. 145).

A relação do aluno com a escrita não pode ser simplesmente mecânica e técnica, pois ele deve incorporar o sistema de escrita para lograr manejar os signos gráficos e comunicar-se, estabelecendo o diálogo. Nesse sentido, Freire (2011a, p. 147-160) sugere cinco passos para o professor adequar o ensino da escrita à realidade de seus alunos: (i) levantamento das palavras que fazem parte do universo dos alunos; (ii) selecionar umas quinze palavras geradoras¹⁰⁵ e organizá-las segundo o grau de dificuldade fonêmica e gráfica; (iii) criar situações existenciais por meio de desenhos, por exemplo, em que essas palavras possam ser contextualizadas; (iv) elaboração de fichas-roteiro para auxiliar a apresentação e o debate com os alunos; (v) elaboração de fichas de descoberta que possuem as famílias fonêmicas das palavras geradoras.

Tendo sido feita essa preparação, o professor apresenta a primeira palavra geradora, junto com o desenho que a contextualiza, e faz um debate com os alunos. Em um segundo passo, apresenta a palavra geradora sem a contextualização, para os alunos visualizarem-na mais detidamente. No terceiro passo, a palavra é apresentada com sua separação silábica. No passo seguinte, apresenta-se a ficha de descoberta, em que todas as sílabas relacionadas às palavras são mostradas.

Por exemplo, se a palavra geradora é “bala”, são apresentadas as sílabas “ba-be-bi-bo-bu” e “la-le-li-lo-lu”, a partir das quais os alunos intentam gerar outras palavras. E, por incrível que pareça, os alunos conseguem formar palavras. Se a palavra geradora for “tijolo”: “de um a um, vão todos ‘fazendo’ palavras com as combinações possíveis à disposição: tatu, luta, tijolo, lajota, tito, loja, jato, juta, lote, lula, tela etc [...]” (FREIRE, 2011a, p. 155). Não importa se as palavras que criam são termos ou não: o importante é a descoberta das famílias de sílabas e a descoberta que se pode fazer combinações com elas. Esse método funciona, pois permite que o aluno, logo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tornar-se sujeito do seu aprendizado. O intuito de Freire é romper com a

é realizado por pedagogos, muitos sem noções mínimas de Linguística, uma vez que nem todo curso de Pedagogia oferece uma base linguística.

¹⁰⁵ Palavras geradoras são as palavras que têm relação com a cultura e com a vida dos alunos e é com elas que o professor elabora o processo da alfabetização.

ortodoxia analítico-sintética das cartilhas: “daí nossa descrença inicial nas cartilhas, que pretendem a montagem da sinalização gráfica como uma doação e reduzem o analfabeto mais à condição de *objeto* que à de *sujeito* de sua alfabetização” (FREIRE, 2011, p. 146). Embora esse método tenha se mostrado eficaz, não tem sido largamente utilizado nas escolas brasileiras.

As orientações que se seguem, após o período da alfabetização, são da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), que não têm Freire como base. Nesse documento, assume-se uma perspectiva sociointeracionista – que engloba várias teorias diferentes, desde Bakhtin até a Linguística Variacionista – e tem como proposta que o ensino de Língua Portuguesa seja dado sob eixos: o eixo da leitura, o eixo da produção de textos, o eixo da oralidade e o eixo da análise linguística e semiótica. Nessa perspectiva, há:

[...] a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 67)

O texto é tido por esse documento como uma unidade de trabalho em que perpassam diversos contextos de produção, o que implica que o ensino de escrita deve compreender o uso significativo da linguagem, abarcando diferentes mídias e semioses (que, em Benveniste, seriam chamadas de “sistemas semiológicos”, como a música, a pintura, entre outros). Por esse motivo, no eixo da produção de textos, não se apresenta necessariamente um método de ensino de escrita, mas uma abordagem que compreende sugestões de como o professor poderia embasar seu ensino. Vale ressaltar que, embora a BNCC seja assumida como documento prescritivo, trata-se de um documento que visa servir de guia ao professor, oferecendo-lhe propostas de trabalho.

Dessa forma, no eixo da produção de textos, “texto” é considerado de maneira muito ampla, podendo abranger: álbum de personagens famosas, almanaque, *playlists* comentadas, *blog*, entre outros. É importante sinalizar, pois, que o conceito de “texto” na BNCC não se refere necessariamente ao conceito de “escrita”. O texto abrange a escrita, mas não concerne apenas a ela. Nesta tese, ao contrário, quando falamos em correção de textos escolares, nos referimos apenas aos textos escritos, pois relacionamos o conceito de texto ao conceito de escrita. Na BNCC, não há consideração sobre como o professor poderia corrigir textos escritos.

Embora a BNCC não tenha Freire como base, podemos utilizá-lo em nossa prática de sala de aula, para promover o diálogo e a intersubjetividade, conceitos esses que, inclusive, se conciliam com as ideias de Benveniste: “[...] tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente” (FREIRE, 2011b, p. 133). Abrir-se ao outro promove a reflexão e isso deve ser feito tanto da parte do professor para com o aluno quanto da parte do aluno para com o professor.

Nesse sentido, no ensino de escrita, o aluno deve aprender que é necessário postular um alocutário, com o que se logra instaurar a escrita propriamente dita, por meio da relação grafo-fone. Por ela, o aluno aprende que não adianta escrever para si mesmo: ele deve imaginar o outro e como este poderia compreender ou não o que ele escreve. Assim sendo, embora escrever implique prolongar a fala no papel, não se pode escrever como se os sentidos convergissem para o *eu*.

Pela relação grafo-significado, o aluno não deve julgar que só ele vai ler seu texto; ele deve pressupor um leitor. O grafo deve ser posto no papel para representar o fone e para fazer sentido para o colocutor. Fazer sentido só para si mesmo não basta, pois não fará sentido nem para o colocutor nem para ele quando não estiver mais na posição de produtor, mas na de leitor, pois poderá não compreender o que havia intentado escrever. O grafo, como destituído de significado, dá abertura para que o *eu* imprima sentidos e que o *tu*, por sua vez, engendre seus próprios sentidos. Para que haja diálogo, não basta a relação individual do *eu* com a língua; é necessário considerar o social em que a relação grafo-fone está inserida para que haja algo de comum entre *eu* e *tu* e eles possam conversar entre os textos.

O professor não precisa teorizar sobre esses termos para o aluno por meio da correção, mas ele deve servir-se de mecanismos para que o aluno aprenda, pouco a pouco, a estabelecer esse diálogo, a prolongar a fala no papel fora da atitude solipsista. Aprender a prolongar a fala pela escrita é conhecer a fala transferida: “a escrita ‘representa’ uma forma secundária da fala, que é primeira. É fala transferida. Ela permite a língua semiotizar-se ela mesma” (BENVENISTE, 2012, p. 132)¹⁰⁶.

A fala transferida não acontece em tempo real como a fala vocalizada; ela precisa de elementos que possam circunstanciar o *eu*, o aqui e o agora, o que, muitas vezes, já está circunstanciado na fala vocalizada. A fala transferida pode ser permanente, ao passo que a fala vocalizada é evanescente. Dizer algo para alguém é diferente de escrever: as

¹⁰⁶ “L’écriture ‘réprésente’ une forme secondaire de la parole, qui est première. C’est de la parole transférée. Elle permet à la langue de se sémiotiser elle-même.”

palavras voam, mas o escrito permanece. A responsabilidade com o que se escreve é, inclusive, maior por essa permanência da escrita.

Em outras palavras, lidar com a fala transferida implica um processo de escolarização. Não se aprende a escrever da mesma forma como se aprende a andar ou a falar. Foi a invenção da escrita que, inclusive, permitiu ao ser humano pensar os aspectos de funcionamento da fala vocalizada: “não poderíamos ter refletido sobre a análise da linguagem falada se não tivéssemos disposto dessa ‘linguagem visível’ que é a escrita” (BENVENISTE, 2012, p. 132)¹⁰⁷.

Foi com o surgimento da forma secundária de fala que se pôde fazer as primeiras análises linguísticas, escrever as primeiras gramáticas:

Apenas essa realização de uma forma secundária do discurso permitiu tomar consciência do discurso em seus elementos formais e analisar todos os aspectos. A escrita é, então, um intermediário da fala, é fala fixada em um sistema secundário de signos. Mas, justamente por ser secundário, esse sistema permanece sendo aquele da fala mesma, sempre apto a voltar a ser fala. (BENVENISTE, 2012, p. 132)¹⁰⁸

A escrita prolonga a fala, como atividade individual da língua, mas não é a fala vocalizada. Ela é um intermediário que funciona em outro tipo de organização. Mas por ser um intermediário, está sempre passível a voltar a ser fala vocalizada. Quando a escrita é lida em voz alta, ela volta a ser fala vocalizada. Com isso, há um processo muito delicado, pela correção, de conduzir o aluno a perceber essas nuances relacionadas à escrita, o que torna o processo de correção uma atividade ainda mais cara ao professor, posto que é, por meio dela, que ele tem a oportunidade de fazer o aluno perceber todas essas questões do funcionamento da escrita em seu texto, sem mencionar, claro, essas questões teóricas.

Tendo, pois, apurado que tipos de marcas buscamos problematizar, fazemos, no próximo capítulo, a análise das correções dos textos escolares que compõem nosso arquivo de pesquisa a fim de pensar como o professor pode ressignificar sua prática para colaborar com a assunção da escrita pelo aluno.

¹⁰⁷ “On n’aurait pas pu réfléchir sur l’analyse du langage parlé si l’on n’avait pas disposé de ce ‘langage invisible’ qu’est l’écriture.”

¹⁰⁸ “Seule cette réalisation d’une forme secondaire du discours a permis de prendre conscience du discours dans ses éléments formels et d’en analyser tous les aspects. L’écriture est donc un relais de la parole, c’est de la parole même fixée dans un système secondaire de signes. Mais tout secondaire qu’il est, ce système reste celui de la parole même, toujours apte à redevenir parole.”

CAPÍTULO V

MOVIMENTOS DE ANÁLISE

Neste capítulo, analisamos correções de textos escritos tendo em vista a fundamentação teórica de Benveniste. Os textos analisados são crônicas produzidas por alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental. Na escola em que foram produzidos, os professores de língua portuguesa elaboraram juntos os temas das redações e escolheram os gêneros trabalhados com os alunos, a partir do que está proposto no projeto da escola. Escolhidos os gêneros, no caso, a crônica, eles apresentaram suas características juntamente com textos para contextualizar o que é aquele gênero. A partir disso, solicitou-se que os alunos fizessem uma produção.

A primeira versão do texto foi corrigida e grampeada à segunda versão para o professor comparar como as mudanças foram feitas na reescrita. Mas, pelas correções que analisamos, parece que essa comparação nem sempre foi feita. Sobre a correção, um dos professores diz: “[...] basicamente, eu tinha uma legenda, mas assim, independentemente da legenda ou não, é:: eu trabalho questões de ortografia:: [...]” (Entrevista I, Professor Augusto). Sobre isso, a professora Aline¹⁰⁹ diz que:

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 concordânc: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. (Entrevista II, Professora Aline)

Um dos motivos de as características sobre o gênero crônica não aparecerem na correção é que os professores têm o foco em questões gramaticais, embora reconheçam que têm que “dar pistas” para o aluno escrever melhor o texto segundo o gênero pedido. O problema é que o próprio professor pode ter dificuldade em reconhecer se o texto do aluno se encaixa nas características do gênero pedido ou não:

¹⁰⁹ Todos os nomes aqui apresentados são fictícios.

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? (Entrevista I, Professor Augusto)

Em outras palavras, o professor Augusto apresenta o gênero crônica para seus alunos, para cumprir uma exigência da instituição, mas devido à fluidez desse gênero, na correção, torna-se difícil distinguir se o aluno escreveu uma crônica ou não, pois esse gênero não apresenta características bem definidas, o que lhe confere uma fluidez que dificulta o trabalho do professor. Além disso, o professor tende a não fazer uma correção para além da grammatical, embora reconheça que deveria.

A professora Aline não aponta essa dificuldade, mas, nas suas correções, também acaba havendo uma predominância maior no grammatical, conforme veremos na análise. Por conseguinte, a seguir, considerando-se que a língua é uma atividade significante, propomos analisar os textos sob o ponto de vista da significação.

Dessa maneira, nosso intuito é observar as intervenções que os professores fazem no texto e como essa correção afeta ou não a relação do aluno com a escrita. Consequentemente, o que está em jogo não é apenas se o aluno atende ou não ao gênero textual solicitado, mas qual relação ele tem com o que escreve, pela correspondência entre língua escrita e escrita.

Para fazer a análise das correções, operamos com o conceito de sequência. Tendo em vista que a relação do sujeito com a língua é sempre parcelar, nunca integral, apresentaremos sequências das redações e das correções que efetuam um corte na materialidade dos textos, permitindo fazer reflexões a partir de nosso ponto de vista.

1. AS CORREÇÕES DA PROFESSORA ALINE

A professora Aline comprehende texto como todo enunciado que estabelece comunicação e tem determinado sentido. Para ela, o texto tem que ter uma unidade, ter uma ligação, coesão, coerência e constituir-se como um todo: “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” (Entrevista II, Professora Aline).

Considerar o texto como um todo que forma uma unidade tem relação com a visão da tradição escolar. Mas esses conceitos podem ser repensados se considerarmos o texto a partir da perspectiva enunciativa, que nos ensina ser o texto uma conexão de frases que funciona pela ordem do discurso. Por meio disso, vemos que o texto não produz unidade de sentido, já que o discurso não é uno, mas heterogêneo. Os sentidos aí veiculados são múltiplos. Apesar de sua visão tradicional de texto, a produção textual é trabalhada sob a perspectiva do gênero textual em sala de aula:

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. (Entrevista II, Professora Aline)

Observemos, assim, como o sujeito é heterogêneo: ao mesmo tempo que há, em sua fala, o discurso da unicidade do texto, que pressupõe o aluno ter que escrever sem a necessidade de um trabalho prévio com um tema ou com um gênero, porque o sentido aí veiculado seria uno e transparente, também há o discurso da multiplicidade do texto, por meio da perspectiva da Linguística Textual, que pressupõe a necessidade de fazer todo um trabalho com relação à estrutura e aos sentidos veiculados em um determinado gênero antes de o aluno partir para a produção escrita.

Dessa forma, a professora Aline “passeia” por pontos de vista opostos, o que é constitutivo do sujeito. No entanto, há uma predominância na visão tradicional de texto, que se reitera pelo modo como comprehende a correção:

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:: [...]. Então, esse é um dos critérios, primeiramente, né: saber se o todo corresponde ao gênero que está sendo estudado. [...] observo o todo da coerência textual e os critérios gramaticais também, os aspectos gramaticais de concordânc:cia, de pontuaç:ão::, de acentuaç:ão::... 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. (Entrevista II, Professora Aline)

A maneira como ela expõe seu processo de correção demonstra uma associação entre critérios gramaticais e critérios linguísticos, considerando tanto questões de ortografia e de sintaxe quanto de coesão e de coerência. Mas há alguns deslizes no seu dizer que apontam para uma predominância no gramatical, por exemplo: “saber se o *todo* corresponde ao gênero”, “observo o *todo* da coerência textual”. Nesses excertos, aparentemente, ela está tratando de questões linguísticas de correção, por abordar o gênero e a coerência textual. No entanto, a busca pelo “*todo*” do gênero ou pelo “*todo*” da coerência leva-a a corrigir *todos* os problemas dos alunos – não os problemas textuais, mas os gramaticais.

Há um intento pelo linguístico, mas a prática recai no gramatical que se evidencia pela busca da completude nos deslizes do seu dizer. Como vemos na análise, essa tomada de posição carrega a correção e a torna predominantemente gramatical, o que ela mesma confirma em outro momento da entrevista:

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. (Entrevista II, Professora Aline)

Ou seja, o sujeito diz que se apoia na Linguística Textual para fazer a correção, mas, pelo discurso, podemos ver que ela não se identifica com essa perspectiva, posto que advém de uma demanda da escola e não constitui discursivamente sua rede de saberes. A professora trabalha com gênero textual na sala de aula porque a escola exige o desenvolvimento de um projeto baseado em conceitos linguísticos. Mas como essas ideias não significam para ela, como sujeito, ela acaba denunciando uma outra perspectiva – a tradicional – de trabalhar texto e correção, que não condiz com a Linguística Textual. Por esse motivo, as questões de gênero textual acabam sendo vistas como a reprodução de um modelo:

[...] 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. (Entrevista II, Professora Aline)

A professora se retifica no seu dizer – não é *reproduzir* a estrutura do texto, mas *produzir* um texto – mas essa questão da reprodução é observada quando, reiteradas

vezes, solicita que os textos dos alunos tenham determinada estrutura e não outra. Em outras palavras, o sujeito escorrega naquilo que diz pela prática: ele acredita que é *reprodução*, mas tem que dizer que é *produção* pela política da escola e, na prática, o que sobressai é a reprodução. Vejamos, assim, como essas questões se dão pela prática.

Sequência 1: primeira correção do texto A

Sociedade Família

No último sábado à noite fui (em) uma reunião de jovens da minha igreja, tinha umas 10, 12 pessoas. Nós estávamos discutindo sobre como sermos unidos, sermos família.

Até que comecei a refletir (o) nem na igreja (que era pra ser um dos lugares de maior União) e mais está sendo tão unida assim, imagina a sociedade em que vivemos! Depois disso (fui para a) casa e continuei pensando sobre isso, como seria bom se fôssemos todos uma "sociedade família", que compartilhássemos mais uns com os outros, que nós (nós) amássemos mais o outro, deixássemos de lado os diferentes!

Seria realmente ótimo se isso acontecesse! Sá pensou? Mas não tem vergonha de fazer o bem, que normalmente é o que sentimos?

Pensei bastante sobre isso (e) criei alguns modos de nós nos tornarmos um exemplo de "sociedade família". Por exemplo:

Não minta para um mendigo dizendo que não tem dinheiro só para não ajudá-lo, ou se realmente você não tiver ao menos compre um rochedo (no cartão, quem sabe?)

Ou então: dei roupas antigas para as necessidades, ou pode(m) per também coisas mais simples! como:

- Evitar brigas! *
- Cumprimentar as pessoas! *
- Não seja egoísta! *

Sei (com) esses pensamentos que irá no dia seguinte na rua, vi um homem, provavelmente um morador de rua, pensei "fui lá" "ajudá-lo", minha intenção era dar dinheiro para ele comprar algo de comer; resultado, enquanto eu abria a bolsa (sa) para procurar o dinheiro, na melhor das intenções de fazer parte de uma "sociedade família", (e entrou) ele me assaltou!

25
30

O texto ficou ótimo! Os problemas apresentados na sua produção estão relacionados apenas a acentuação e pontuação - o que é mais simples de resolver. Reveja a pontuação do último parágrafo todo; não fiz as marcações, mas são várias. Reveja os *, infinitivo (2) e imperativo.

Sequência 2: segunda correção do texto A

Sociedade Família

No último sábado à noite, fui a uma reunião de jovens da minha igreja, tinha uns 10, 12 pessoas. Nós estávamos discutindo sobre como sermos unidos, sermos família.

Atei que comecei a falar, se nem na igreja, que era pra ser um dos lugares de mais união e não está sendo tão unida assim, imagina a sociedade em que vivemos! Depois disso, fui para casa e continuei pensando sobre isso, como seria bem se fôssemos todos uma "sociedade família"; que compartilhássemos mais uns com os outros, que nós amássemos mais o outro, deixássemos de lado as diferenças!

Seria realmente ótimo se isso acontecesse! Sá pensou? Você não ter vergonha de fazer o bem, que normalmente é o que sentimos. Pensei bastante sobre isso e até criei alguns modos de nós nos tornarmos um exemplo de "sociedade família". Por exemplo:

Não minta para um mendigo dizendo que não tem dinheiro só para não ajudá-lo, ou se realmente você não tiver, ao menos compre um salgado; no cartão, quem sabe?

Ou então: dar roupas antigas para as necessidades, ou podem ser também coisas ainda mais simples:

• Evite brigas!

• Cumprimente as pessoas!

• Não seja egoísta!

Foi com esses pensamentos que saí no dia seguinte... Na rua,

vi um homem, provavelmente um morador de rua. Pensei e fui lá "ajudá-lo", minha intenção era dar dinheiro para ele comprar algo de comer; resultado, enquanto eu abria a bolsa para procurar o dinheiro, na melhor das intenções de fazer parte de uma "sociedade família", ele me assaltou!

Otima reescrita!

3,0

Parabéns pelo texto!

3,0

Vamos publicá-lo no blog da Língua Portuguesa?

Transcrições diplomáticas do texto A

Primeira correção	Sociedade Família
	<p>No ultimo ^{último} sabado a ^à noite (,) fui (em) ^a uma reunião de jovens da minha igreja, tinha umas 10, 12 pessoas. Nós estávamos discutindo sobre como sermos unidos, ser^{mos} familia ^{família}.</p> <p>Até que comecei a refletir(,) se nem na igreja (,) que era para ser um dos lugares mais união e não está sendo tão unida assim, imagina a sociedade em que vivemos! Depois disso (,) fui para (a) casa e continuei pensando sobre isso, como seria bom se fossemos todos uma “sociedade família”, que compartilhassemos mais uns com os outros, que nós (nos) amássemos mais o outro, deixássemos de lado as diferenças!</p> <p>Seria realmente ótimo se isso acontecesse! Já pensou? Você não ter vergonha de fazer o bem, que normalmente é o que sentimos: pensei bastate sobre isso e eu até criei alguns modos de nós nos tornarmos um exemplo de “sociedade família”. Por exemplo:</p> <p>Não minta para um mendigo dizendo que não tem dinheiro só para não ajudá-lo ou se realmente você não tiver (,) ao menos compre um salgado(;) no cartão (,) quem sabe?</p> <p>Ou então: doe roupas antigas para os necessitados, ou pode ^{podem} ser tambem ^{também} coisas mais simples! Como:</p> <p>(.) Evitar ^{Evitar} brigas! (*)</p> <p>(.) Cumprimentar ^{Cumprimentar} as pessoas! (*)</p> <p>(.) Não seja ^{seja} egoista! (*)</p> <p>Foi Com ^{com} esses pensamentos que saí no dia seguinte na ^{Na} rua, vi um homem, provavelmente um morador de rua, pensei fui lá “ajuda-lo” “ajudá-lo”, minha intenção era dar dinheiro para ele comprar algo de comer, resultado, enquanto eu abria a bolça^{sá} para procurar o dinheiro, na melhor das intenções de fazer parte de uma “sociedade família” (e então) ele me assaltou!</p>
Segunda correção	Sociedade Família
	<p>No último sábado à noite, fui a uma reunião de jovens da minha igreja, tinha umas 10, 12 pessoas. Nós estávamos discutindo sobre como sermos unidos, sermos família.</p> <p>Até que comecei a falar, se nem na igreja, que era para ser um dos lugares de mais união e não está sendo tão unida assim, imagina a sociedade em que vivemos! Depois disso, fui para casa e continuei pensando sobre isso, como seria bom se fossemos todos uma “sociedade família”, que compartilhassemos mais uns com os outros, que nós amássemos mais o outro, deixássemos de lado as diferenças!</p> <p>Seria realmente ótimo se isso acontecesse! Já pensou? Você não ter vergonha de fazer o bem, que normalmente é o que sentimos. Pensei bastante sobre isso e até criei alguns modos de nós nos tornarmos um exemplo de “sociedade família”. Por exemplo:</p> <p>Não minta para um mendigo dizendo que não tem dinheiro só para não ajudá-lo, ou se realmente você não tiver, ao menos compre um salgado, no cartão, quem sabe?</p> <p>Ou então: doe roupas antigas para os necessitados, ou podem ser também coisas ainda mais simples!</p> <p>(.) Como:</p> <p>. Evite brigas!</p> <p>. Cumprimente as pessoas!</p> <p>. Não seja egoista!</p> <p>Foi com esses pensamentos que saí no dia seguinte. Na rua, vi um homem, provavelmente um morador de rua. Pensei e fui lá “ajudá-lo”, minha intenção era dar dinheiro para ele comprar algo de comer; resultado, enquanto eu abria a bolsa para procurar o dinheiro, na melhor das intenções de fazer parte de uma “sociedade família”, ele me assaltou!</p>

No texto A, observamos que o aluno segue lealmente as correções gramaticais que a professora Aline faz em seu texto, mas há algo que escapa. Devido à grande quantidade de marcações que a professora faz no texto, no intento de atingir a completude do

“corretamente” escrito, há algumas inadequações que acabam por não significar para o aluno e, então, elas se repetem na segunda versão, por exemplo: “estavamos”, “compartilhassemos”, o ponto de exclamação antes da enumeração: “ou podem ser também coisas mais simples! como: [...]”.

Também o aluno opera uma modificação que não foi marcada pela professora: “até que comecei a refletir” torna-se “até que comecei a falar”. Esses pequenos escapes mostram que a correção não é um processo transparente: há algo de opaco entre o que solicita a professora e como o aluno atende a isso, o que se dá pelo fato de que os termos da língua não valem por si mesmos e não são fatos objetivos.

As correções resolutivas não dão conta de ser grandezas absolutas que se deixariam determinar por alguma natureza intrínseca que a constituísse fora do sistema de relações da língua. Esse tipo de correção tem por objetivo desembaraçar os problemas do texto oferecendo uma resposta pronta para resolvê-los. Mas, mesmo que as respostas estejam prontas, o aluno tem opções oferecidas pelo sistema que fazem com que sua reescrita não seja um mero reflexo da correção que a professora faz.

De qualquer forma, como o aluno atende quase que integralmente ao solicitado, a professora comenta na segunda versão: “Ótima reescrita”, o que não acrescenta nada de novo ao que já havia sido comentado antes, na primeira versão: “O texto ficou ótimo！”, nem se refere ao processo de funcionamento da escrita. Esse tipo de comentário na correção textual-interativa provém de um legado que carregamos no ensino escolar de que o aluno tem que ser elogiado para que ele se sinta motivado para seguir com seus estudos.

Nós, ao contrário, julgamos que a correção textual-interativa é um espaço para fazer correção, não para fazer elogios. Ela deve ser usada para promover a reflexão sobre algum aspecto inadequado do texto, sobre alguma estrutura que merece atenção, para sentidos que ficaram à deriva. Vejamos os efeitos de outra correção textual-interativa no texto do aluno:

Sequência 3: primeira correção do texto B

Um dia de shopping

b num dia de shopping
uma menina chamada Mônica
precisava escrever um texto para a escola mas
estava sem inspiração. Ela resolveu ir ao shopping
com algumas amigas, elas entraram no shopping,
uma loja de roupas para Tomar sorvete e
depois passando dentro do shopping, elas
e os amigos ~~passaram~~ uma estranha noite.
ai de pensar que podia ser um texto e elas
disse às amigas ~~todos~~ amigas:
- Eu não preciso mais adiar meu compromisso!!!
Porque é tarde, e Mônica e suas amigas vontade
nunca o parar ~~para~~ shopping. Mônica ia pensar
o que escrever o seu texto durante naquele
dia. Acho era um casal de fofos.
Brigando de forma diferente, elas brigaram
algumas coisas. Por exemplo, a
mulher falava que era aquela filme que ia
ver e o homem discordava. Ela falava que
se não ia ver aquela filme, ela amava-o.
No outro dia, Mônica e suas amigas
foram para a escola e a professora deles mandou
aquele dia para fazer o texto da aula
anterior. Mônica começou a escrever o seu
texto. Ela lembrou de fado daquele dia:
as roupas, cabelo, maquiagem, lençóis de todos
não havia nenhum de olhe desgostoso. Elas
dentro do shopping tomaram sorvete e vendes
que aquela dia estranha, "não era totalmente
estranha".

No outro dia, a professora entregou os textos
e disse que o de Mônica foi o melhor de todos
e pediu para Mônica e para contar como fez aquela
inspiração. Mônica contou tudo, lembrando
de todos os detalhes do dia daquele dia.

Observações →

Ao final, eles discutiram sobre
relacionamentos e...?

Esse trecho acima é uma sugestão para você continuar e concluir seu texto. Será importante fazer essa conclusão/fechamento de forma mais reflexiva, para caracterizar bem o texto como uma crônica.

Necessite escrever seu texto, corrigindo o que comentado, destacando e complementando-o.

18
3,0

Sequência 4: segunda correção do texto B

Um weiterhin no Shopping

Nuno teia tarde, uma menina chamada Mônica precisava escrever um texto para a escola, mas estava sem inspiração. Ela resolreu ir ao shopping com algumas amigas. Elas entraram, ~~(no shopping)~~, prom a uma sorveteria para tomar sorvete e depois, passeando dentro do shopping, elas e as amigas presenciaram uma cena estranha, esquisita: ^{Então} elas pensou que podia virar um texto e ~~(ela)~~ disse às amigas, toda animada:

 Eu não preciso mais odiar meu compromisso!!!

Naquela tarde, Mônica e suas amigas continuaram a passear pelo shopping. Mônica ia pensando como reagiria o seu tio ao verla de noite naquela cena. A cena era um coral de jovens brigando de uma forma diferente, eles brigaram mencionando algumas coisas. Por exemplo, a mulher falava que nesse filme que ia ver e a companheira discordava, ela falava que se não fosse nessa aquela filme, ela ia amarrá-lo na porta de cinema vestido de palhaço.

Nos outros dias, Mônica e seus amigos foram para a escola e o professor deu mais aquela aula para fazer o teste da aula anterior. Mônica conseguiu a menor nota nesse teste, ela lembrava de tudo daquela semana: os roupas, calçado, moquingas, lembrava de tudo naquele momento de que dia dentro do shopping

~~que~~ Tomando secreta e vendicaglia essa estranha, ^{que} mas era fatalmente estranha", pensava ela.

No outro dia, a professora entregou os textos edemos que o da Mônica foi o melhor de todos e pediu paraela ler e para contar como fez aquela inspiração.Mônica leu e contou tudo, lembrando de todos osdetalhes da cena do qual dia inspirou-a.

As final, ~~elas~~ discutiram sobre relacionamentos e ~~ela~~ sobre o casal finalmente teria ido ver. E o coral que febre ~~ela~~ lo vir, e nem sabia que uma crônica que ~~fricciona~~ estreou um texto para a escola teria inspirado nela, o coral de nos jovens entrando ~~em~~ corde de forma estranha.

Evite a repetição de palavras e o uso de "ai". Se for necessário, use "Então", "Depois" ou outro conectivo mais formal.

Estude as regras para separação de sílabas e fique sempre atento!

Dê um espaço maior no início de cada parágrafo, incluindo os que são de falas das personagens (discurso direto).

Transcrições diplomáticas do texto B

Primeira correção

Um belo dia no shopping

Numa B^bela tarde(,) uma menina chamada Mônica precisava escrever um texto para a escola(,) mas estava^a sem inspiração(.) Aí^Ela resolveu ir ao shopping-^{ng} com algumas amigas, elas entraram^{ram} no shopping(,) indo para^{ram} uma sorveteria para tomar sorvete e depois(,) passeando dentro do shopping, ela e as amigas presenciaram^{ram} uma cena estranha, esquisita(,) ai^{ai} ela pensou que podia virar um texto e ela disse as^{às} amigas(,) todo^a animada(:)

- Eu não preciso mais adiar meu compromisso!!!!

Naquela tarde a Mônica e suas amigas continuaram^{ram} a passar^ear ne^{pelo} shopping. Mônica ia pensandoⁿ como escrever o seu texto baseado naquela^a cena. A cena era um casal de jovens^{ns} B^brigando de forma diferente, eles brigavam ameaçando algumas coisas^s. Por exemplo(,) a mulher falava^a que era aquele filme que ia ver e o companheiro discordava, ela falava que se não (ia) fosse ver aquele filme(,) elo^a io^a (amarra lhe)^{amarrá-lo} na porta do cinema vestido de palhaço.

No outro dia, a Mônica e suas amigas foram para a escola e a professora deu mais aquela aula para fazer o texto da aula anterior. Mônica começou a escrever o seu texto(,) ela lembrava de tê^udo daquela cena as roupas, cabelo, maquiagem(,) lembrando de tudo não esquecia nenhum detalhe daquele dia dentro do shopping tomando sorvete e vendendo-o a aquela cena estranha, “não era totalmente estranha”.

No outro dia(,) a professora entregou os textos(s) e disse que o da Mônica foi o melhor de todos e pediu para ela ler e para contar como teve aquela inspiração. Mônica leu e contou tudo, lembrando de todos os^s detalhes da cena daquele dia inesquecível.

Segunda correção

Um belo dia no shopping

Numa bela tarde, uma menina chamada Mônica precisava escrever um texto para a escola, mas estava sem inspiração. Ela resolveu ir ao shopping com algumas amigas, elas entraram(,), (~~no shopping~~), foram a uma sorveteria para tomar sorvete e depois, passeando dentro do shopping, ela e as amigas presenciaram uma cena estranha, esquisita(^{, aí}). Então, ela pensou que podia virar um texto e (ela) disse às amigas, toda animada:

- Eu não preciso mais adiar meu compromisso!!!

Naquela tarde, Mônica e suas amigas continuaram a passear pelo shopping. Mônica ia pensando como escrever o seu texto baseado naquela cena. A cena era uma casal de jovens brigando de uma forma diferente, eles brigavam ameaçando algumas coisas. Por exemplo, a mulher falava que era aquele filme que ia ver e o companheiro discordava, ela falava que se não fosse ver aquele filme, ela ia amarrá-lo na porta do cinema vestido de palhaço.

No outro dia, Mônica e suas amigas foram para a escola e a professora deu mais aquela aula para fazer o texto da aula anterior. Mônica começou a escrever o seu texto, ela lembrava de tudo daquela cena: as roupas, cabelo, maquiagem, lembrava de tudo não esquecia nenhum detalhe daquele dia dentro do shopping-^{ng} tomando sorvete e vendendo aquela cena estranha, Até que “não era totalmente estranha(.)”, pensava ela.

No outro dia, a professora entregou os textos e disse que o da Mônica foi o melhor de todos e pediu para ela ler e para contar como teve aquela inspiração. Mônica leu e contou tudo(,), lembrando de todos os detalhes da cena daquele dia inesquecível.

Ao final, (eles) os alunos discutiram sobre relacionamentos e de^{sobre} que filme (eles ia ver, e) o casal finalmente teria ido ver. E o casal nem sabia^a que uma^a criança^a que presidia^a precisava escrever um texto para^a a escola teve a inspiração neles, (o casal de) nos jovens entrando (no)em acordo de forma estranha.

No texto B, a professora Aline se serve da correção textual-interativa para incidir sobre o próprio funcionamento do texto, fazendo uma sugestão de conclusão para ele, por estar supostamente inconcluso: “Ao final, eles discutiram sobre relacionamentos e...? Esse trecho acima é uma sugestão para você continuar e concluir seu texto. Será importante fazer essa conclusão/fechamento de uma forma mais reflexiva, para caracterizar bem o texto como uma crônica”.

A professora se firma na ideia de que, para escrever uma boa crônica, é necessário fazer uma reflexão no final. Ela exige isso de alguns alunos, como no texto B, e não de outros, como no texto A. De qualquer forma, o que vemos é que, no texto B, o aluno apenas recorta e cola o trecho “Ao final, eles discutiram sobre relacionamentos e...” para cumprir a tarefa solicitada, o que produz um parágrafo final que não necessariamente agrega à discussão do texto e não necessariamente acrescenta uma reflexão: “Ao final, eles discutiram sobre relacionamentos e de que filmes eles ia ver, e nem sabia que uma criança que precisava escrever um texto para a escola teve a inspiração neles, o casal de jovens entrando em acordo de forma estranha”.

A colagem é patente por dois motivos. Um deles é que a forma “discutiram”, do trecho que a professora sugere, segue a concordância verbal, mas a forma “ia”, escrita pelo próprio aluno em “[...] que filme eles ia ver”, não, o que evidencia que o aluno não sabe fazer concordância e só copia o que a professora corrige, sem que essa correção lhe ensine a fazer concordância.

A correção resolutiva, muito utilizada pela professora Aline, só emenda o texto, mas não foi suficiente para ensinar o aluno sobre o fato linguístico concordância. A relação enunciativa entre professor e aluno é muito tênue, posto que a correção só significa um “resolver o que está marcado no texto”, sem que necessariamente convide o aluno a colocar-se como protagonista daquilo que escreve e como escreve. Por isso, no texto B, não há, por exemplo, sistematização do conhecimento sobre a concordância verbal, o que mostra que o aluno só soluciona os problemas apontados, mas não desloca sua relação com a escrita, no que se refere a esse ponto específico, para lugar nenhum.

Tanto o é assim que ele acaba confundindo os tempos pretérito e futuro, ao fazer uso de três morfemas diferentes ao longo do texto: (i) utilizando o morfema zero, como em “[...] que filme eles ia ver” na segunda versão, (ii) utilizando o morfema “-ão”, como em: “elas entrarão no shopping” que é corrigido por “elas entraram no shopping” na segunda versão, “as amigas presenciarão uma cena estranha” corrigido por “as amigas presenciaram uma cena estranha”, “a Mônica e suas amigas continuarão a passear pelo

“shopping” corrigido por “Mônica e suas amigas continuaram a passear pelo shopping”, (iii) utilizando a norma culta, como em “eles brigavam ameaçando alguma coisa” e “suas amigas foram para a escola” que aparecem na primeira versão e permanecem na segunda.

Na primeira versão, utiliza-se, ao mesmo tempo, a norma culta e o morfema “-ão” para marcar o plural, o que é corrigido na segunda versão, na qual escapa um morfema zero em “[...] que filme eles ia ver”. Isso nos indica que as regras de formação e de agenciamento não estão sistematizadas para o aluno porque ele não logrou *aprender* com a correção. Ora ele faz uso da regra, como em “foram” e em “brigavam”, ora ele escreve da maneira como ele julga ser a ortografia adequada, como em “entrarão”, “presenciarão”, “continuarão”, ora ele escreve como se fala: “eles ia ver”.

No caso, a correção resolutiva não significa para ele, pois ele oscila entre as regras de formação: ora ele usa a regra que se dá pelas relações populares que se entravam na língua pela oralidade, ora ele usa a regra imposta pela gramática normativa, ora ele usa a regra que ele mesmo deduz pela analogia entre o som e a escrita.

O sistema é aberto, pois permite vários modos de agenciamento, o que produz regras variadas de formação, sejam elas consideradas cultas ou populares, adequadas ou inadequadas, certas ou erradas. A questão é que, quando o aluno faz uso de regras de formação diferentes para um mesmo tipo de forma linguística, ele mostra que patina sobre essas regras ao representá-las na língua escrita. Sobre a correção resolutiva, isso demonstra que ela apenas serve para o aluno copiar o “certo” no lugar do “errado”, sem ensiná-lo a generalizar uma regra de formação para formas linguísticas semelhantes, por exemplo.

Assim, em algum momento de sua vida escolar, o aluno deve ter aprendido que se escreve convencionalmente “eles foram” no lugar de “eles foi”, mas não logrou generalizar essa regra para “eles ia ver”, “elas entrarão”, “elas continuarão”. Podemos observar um movimento similar ao longo do texto B: a segunda versão possui uma série de correções no que se refere a problemas gramaticais e ortográficos que estavam inadequados na primeira versão, e ainda assim, no último parágrafo da segunda versão, que o aluno acrescenta por demanda da professora, escapam mais problemas. O último parágrafo do texto B é o que possui mais marcas da professora em relação ao restante do texto.

Isso se dá porque o aluno cumpre com a tarefa de passar o texto a limpo, mas não necessariamente aprende as regras de formação daquilo que corrige. Então, quando

precisa escrever algo novo, emerge a maneira individual que ele tem de representar a escrita, sem haver modificação na maneira como ele enuncia essa escrita.

Assim sendo, voltando aos motivos pelos quais a colagem é patente no texto B, vemos que o último parágrafo só serve para cumprir com a obrigação de atender à sugestão de acrescentar “Ao final, eles discutiram sobre relacionamentos e...” porque o parágrafo fica com os sentidos espalhados: “Ao final, eles discutiram sobre relacionamentos e de que filmes eles ia ver, e nem sabia que uma criança que precisava escrever um texto para a escola teve a inspiração neles, o casal de jovens entrando em acordo de forma estranha”. Em momento algum do texto, diz-se que o casal teve contato com a Mônica posteriormente, o que poderia ter levado a dar-se conta de que serviu de inspiração para o texto dela. Além do mais, o período “o casal de jovens entrando em acordo de forma estranha” não faz ligação de sentido com o que foi dito antes.

Desse modo, vemos que a correção textual-interativa, que propunha uma sugestão, vira pretexto para acrescentar-se qualquer coisa ao texto, para acrescentar um parágrafo a mais, dizendo algo esse parágrafo ou não. Isso mostra que a correção significa, para o aluno, apenas fazer o que se pede. Não se modifica o modo como ele significa a escrita. E, com isso, muitas vezes, o aluno nem ao menos faz o que se pede, como vemos a seguir:

Sequência 5: primeira correção do texto C

O Desespero

Acabei de chegar no shopping, fui andar, nos corredores ali observei vários tipos de pessoas, ~~e~~ ali ~~estava~~ uma mãe desesperada procurando seu filho. Que tipo de mãe perde um filho no shopping gigante? ~~com~~ certeza ela devia estar muito ocupada vendendo os lanches em alguma feira.

Eu mãe saia muito ^{bem} que ~~estava~~ acontecendo, só sei que ali ~~estava~~ eu sentada em uma mesinha tomando o meu café e observando tudo.

E engracado é o shopping, né? Muitas situações engraçadas, vários tipos de pessoas, sem contar que é um ótimo lugar para passar o tempo...

Então, ~~estava~~ a mulher conversando com a guarda que ~~estava~~ com um bloco mamônio ~~dele~~ ~~estava~~ (estava) contando como a mesma respondeu. Eu, mãe, pedi a ficar ali o tempo todo vendendo aquela história a acontecer, numa hora eu tinha que ir embora.

Então fui para a minha casa... mesma ali, todos curiosos, querendo saber direito a situação, eu não podia... mas sei que entre guarda chegou falando alguma coisa. Será que o menino realmente desapareceu ou ninguém achou? só sei que a mãe estava aos prantos, desesperada, magoada imensamente, acho que ela se sentiu imotil, impotente... aquela situação seria para repletar todos que estavam à sua volta... Então fui embora com certeza ela vai achar o filho dela... gente certeza...

— repetições excessivas

2/4
3/0

Seu texto ficou bom. Reveja a pontuação e marque melhor o início do parágrafo, com o espaço (recuo) necessário.

Sequência 6: segunda correção do texto C

O desespero

Achei de chegar no shopping, fui andar, vi uns lojistas e lá vinham vários tipos de pessoas. ~~entre elas~~ havia ali uma mãe desesperada procurando seu filho. Que tipo de mãe perde ~~filho~~ seu filho no shopping gigante? Com certeza ela devia estar muito ocupada nesse as lojas ou algo de estranho aconteceu.

Eu não via muito bem e que estava acontecendo, só sei que fiquei sentada em uma mesinha tomando o meu café e observando tudo.

E imaginei que no shopping, iria ver várias situações engredadas, vários tipos de pessoas, sem contar que ~~o~~ último lugar para passar o tempo.

(Então) vi a mulher conversando com a guarda que segurava um bloco na mão da cesta da praia quando viu a menina ir. Eu não podia ficar ali o tempo todo vendo aquela ~~tristeza~~ iria ficar triste... uma hora eu ~~ficaria~~ que ia lembrar. Então, ~~levantei-me para ir~~ ~~para minha casa~~ ~~mesmo ali~~, fui curiosa, querendo saber o que a situação era, mas antes de me afastar totalmente, vi a mãe pedir ~~que~~ a guarda olhar galando alguma coisa. Será que a menininha realmente desapareceu e ninguém a achou? ~~Só~~ sei que a mãe estava aos prantos, desesperada.

Seu texto ficou ótimo! Observe as marcações que fiz, principalmente em relação à pontuação. Evite usar reticências (...) no final de todas as orações. Use ponto (.), vírgula (,) ou ponto e vírgula (;).

Como já escrevi em outra produção sua, as reticências são muito utilizadas em textos de internet, mas não serve para todos os gêneros textuais. Cuidado!!

Samos publicar este texto no blog da Língua Portuguesa?

Transcrições diplomáticas do texto C

Primeira correção

O Desespero

Acabei de chegar no shopping, fui andar, ver as lojas e lá observei vários tipos de pessoa e ~~está~~^{estava} ali uma mãe desesperada procurando seu filho, ~~que~~^{Que} tipo de mãe perde um filho no shopping gigante? Com certeza ^{Com certeza} ela deveria estar muito ocupada vendo as lojas ou algo de estranho aconteceu.

Eu não sabia muito ^{bem} o que estava acontecendo, só sei que ali, estava eu sentada em uma mesinha tomando o meu café e observando tudo(.)

É engraçado ir ao shopping(,) você vê várias ^{várias} situações engraçadas, vários ^{vários} tipos de pessoas sem contar que é um ótimo lugar para passar o tempo...

Então, estava a mulher conversando com o guarda que estava com um bloco na mão(,) de certo (estava) anotando como o menino era... Eu não podia ficar ali o tempo todo vendo que ia acontecer, uma hora eu tinha que ir embora(.)

^Então fui para a minha casa... mesmo ali toda curiosa querendo saber direito a situação eu não podia... mas sei que outro guarda chegou falando alguma coisa... será que o menino realmente desapareceu e ninguém ^{ninguém} o achou ^{ele}... só sei que a mãe estava aos ~~choros~~^{prantos}, desesperada... ^Naquele momento, acho que ela se sentiu inutil^{inútil} irresponsável ^{irresponsável} ... aquele situação servia para refletir ^{em} todos ^{os} que estava a^à sua volta... Então fui embora... ^{Com} certeza ela vai achar o filha dela... tenho certeza...

Segunda correção

O desespero

Acabei de chegar no shopping, fui andar, ver as lojas e lá observei vários tipos de pessoa(;) (estava)^{dentre elas, havia} ali uma mãe desesperada(,) procurando seu filho. Que tipo de mãe perde (um)º filho no shopping gigante? Com certeza ela deveria estar muito ocupada vendos as lojas ou algo de estranho aconteceu...

Eu não sabia muito bem o que ^{estava} acontecendo, só sei que fiquei sentada em uma mesinha tomando o meu café e observando tudo.

É engraçado ir ao shopping, você vê várias situações engraçadas, vários tipos de pessoas, sem contar que é ^{um} ótimo lugar para passar o tempo(...)

(Então) ^{Vi} a mulher conversando com o guarda(,) que segurava um bloco na mão(;) de certo era para anotar como o menino era(...) Eu não podia ficar ali o tempo todo vendo o que ia ^{iria} acontecer, uma hora eu ^{tinha} ^{teria} que ir embora.

Então(,) ^{fui} ^{levantei-me para ir para a minha casa(...)} ^Mesmo ali, toda curiosa, querendo saber direito a situação, eu não podia... ^(mas)^{Mas} antes de me afastar totalmente, vi que outro guarda chegou falando alguma coisa... ^Será que o menino realmente desapareceu e ninguém ^{ninguém} o achou? ^Só sei que a mãe estava aos prantos, desesperada(...)

Vejamos bem como as correções da professora Aline tendem a esgotar o impossível: marcar *todos* os problemas gramaticais – diferentemente das correções do professor Augusto, que marca um problema aqui e outro acolá, como veremos adiante. De qualquer forma, na primeira correção, ela diz que: “Seu texto ficou bom. Reveja a

pontuação”. E, na segunda correção: “Seu texto ficou ótimo! Observe as marcações que fiz, principalmente em relação à pontuação”.

Na primeira correção, ela diz sobre os problemas de pontuação e tem que reiterar essa observação na segunda correção, o que indica que, na segunda versão, permanecem os problemas de pontuação. Ora, se na primeira versão, o “texto ficou bom”, para que o aluno pensaria sobre os problemas de pontuação? Nesse sentido, ele simplesmente passa a limpo o que havia sido marcado, deixando deslizar alguns problemas na segunda versão, sem afetar-se com a necessidade de fazer um deslocamento com relação ao modo como se apropria da língua escrita no que se refere à pontuação.

E os elogios “Seu texto ficou bom” e “Seu texto ficou ótimo” podem ser um convite para que o aluno julgue ser suficientemente adequado a maneira como escreve, o que torna as observações, como “Reveja a pontuação”, estéreis. Com isso, o aluno, na primeira versão, comete desvios gramaticais e, apesar do intento da professora de alcançar a completude, esses desvios permanecem presentes na segunda versão. Isso porque não se estabeleceu uma relação enunciativa entre a correção, pelo discurso que o professor produz, e a revisão do aluno, pela maneira como ele significa essa correção.

Para se estabelecer essa relação enunciativa, o professor deve saber escutar o aluno, a fim de possuir a medida de como fazer esse tipo de intervenção no texto, tendo em vista a significação, de modo que o aluno possa comprehendê-lo. Sobre a escuta, Freire (2011b, p. 111) diz-nos que “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*. ” Com isso, a relação enunciativa entre professor e aluno permite estabelecer uma relação discursiva entre a correção do professor e a revisão do aluno.

Nesse sentido, a correção torna-se um espaço no qual o professor não fala *para* o aluno, mas fala *com* o aluno. Isso significa que a intervenção, pela escrita, possibilita ao professor fazer uma correção tal que contribua para que o aluno construa seu próprio entendimento sobre o funcionamento social da escrita. Para tal, é preciso tomar a escrita como ampla e aberta porque se refere à maneira como se agenciam as frases no texto pelo discurso, como os gêneros são significados, como a textualidade é organizada, entre outros. Devido a essa abertura, é necessário ter cautela com relação aos lugares comuns a que se pode prender ao ensinar a escrever, fazendo com que o ensino de escrita fique abafado em um modelo específico:

Sequência 7: primeira correção do texto D

Uma vez de dois milhos de milho^x

Um menino sempre sonhava ser uma fazenda bonita, mas sua terra contava só 2 milhos de varas.
~~Um~~ Um dia seu pai deu de sua fazenda. Ele clamou para
sair de um rebaço que o garoto havia levado, e que não
pensava sua vez, acatar na hora a proposta. Ele já comia os trigozinhos,
como se fosse, mas desistiu^x das suas amadas trigozinhos em vez
de pão. O competidor era no entanto seu, mas parecia ter
maior puderam^x de seus trigozinhos, mas sem^x a noção da competição.

No dia da competição^x o garoto viu que não seria^x fácil ganhar aqueles
2 milhos, então ia dar a seu melhor em si mesmo.

Na primeira rodada os outros se reuniram^x para fazer os trigozinhos,
então fez o milho a noite^x para ganhar os jumentos quatro rebocados e fez^x
uma, de vez em quando sentia medo, por ele ter gosto de que os outros
rebocados fizessem uma grande claque de se competir, mas não podia^x concretizar
entendo que, e quando acabou veio a rodada que^x os juízes^x anotaram^x
ponto de partida, que era o menino, e segundo colocado^x com a direção
dos juízes o competidor não^x podia^x ter dois rebocados, então, os dois competidores
(que ficaram^x empatados) não^x que fizesse todos os pontos momento para competir.^x
~~que~~^x Aquele dia^x o menino que concorreu os primeiros, depois de um tempo os
juízes^x fizeram que ganhou^x (que os outros fizeram que ganham).^x
menino^x na hora de que fizer, se pulava, gritava, e outros. Negrão de um
tempo de morrer cansado, os árbitros^x com a premiação^x e logo re-
alizou de 2 milhos de trigozinhos para o menino e mais 1 milho para o dono da
fazenda.

Com esse desafogo^x o treino^x ia juntar a fazenda para que
o menino^x treinasse^x mais. Com o desafogo que o menino^x ganhou, ele
já podia começar a obra da fazenda.

A fazenda ficou pronta depois de um tempo. Eles comemoraram^x
essa vitória com um banquete^x. Lembrando como foi aquela
competição^x tão difícil que o menino ganhou.

Observações no
verso →

Seu texto não se caracterizou bem como uma crônica, ficou parecido com um conto. Para transformá-lo em crônica, você pode utilizar essa mesma história, mas criando uma reflexão a partir dela. 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, a força de vontade do garoto ou o perigo a que ele foi submetido lutando com animais perigosos...

Repense e reescreva.

5,0
3,0

Sequência 8: segunda correção do texto D

O ralo de imbris & uvas

És minhas satisfações em ter uma
locação bem grande, mas queria elas constarem
noutros & imbris & uvas.

És, és sei lá, de férias he obteve
uma diretoria um ralo. com que o gerente levar
imbris, e garoto não pôrme duas regras, acostumei levar
a pratearia. E já consegui os títulos, como caro uno-
reiros. Lá para, o maior deles da romaria turística uma
própria diferente. O campeonato era no domingo certo, suas
mas, como tralharam, não puderam e os títulos, mas (mas)
foram no dia da competição.

No dia, o garoto sou que não sou fácil ganhar
aquele troféu, então fez de seu melhor em jogo..

No giorno sábado eu saiu se sua aduasárias com
festei em fevereiro, então fiz o ultimo a sair. Porém gardei os
quatro campeões raladas em illas, de vez uma com
socador, por de-las gardei os quatro e micas colutas
tive com grande chance de ser o campeão, mas não puder
comparar antes da hora, e quando acabei era a metade
de que fizeram em raladas os pentes de morro, e do
segundo colocado. Com a desculpa dos juízes o campeonato
não podia ter dois ganhadores, então, os dois campeões que
fizeram em raladas foram que fizer todos as pratas

nanente para desempatar-las.

Vou ver, fez o menino que corrigia os papéis.
Depois de um tempo os juízes vieram falar quem ganhou.
Quando deram o resultado o menino não sabia o que fazia,
se pulava, gritava e outros. Depois de um tempo do menino
comemorar, os arbitros vieram com a premiação, com cheques
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 aumentar a
fazenda para que o menino tivesse mais. Com o dinheiro
que ganhou, o menino já mandou comemorar a obra da
fazenda.

A fazenda ficou pronta depois de um tempo. Eles
comemoraram sua vitória com um bonito churrasco, lembrando
sempre seu aquela competição tão difícil que o menino
ganhou.

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

-1,7
3,0

Transcrições diplomáticas do texto D

Primeira correção

O rodeio de dois milhões de reais(.)

Um menino sempre pensava em uma fazenda bem grande, mas para ele construir-lá^a necessitava 2 milhões de reais(.) (não) um^{um} dia seu tio dono da fazenda lhe chamou para disputar um rodeio em que o ganhador levaria 2 milhões, o garoto não pensou duas vezes, aceitou na hora a proposta. E já começou os treinos, como era^m cinco provas diferentes(,) a cada dia da semana treinava uma coisa diferentes. O campeonato era no domingo cedo, seus pais^s como trabalhavam^t não pode^{puderam} ir aos treinos, mais sim^s foi no dia da competição.

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

Na primeira rodada ia saber se seus competidores^{adversários} eram fortes ou fracos, então foi o último a (sai)^{sair}; porém^{Porém} ganhou as quatro primeiras rodadas e^à na^{na} última^a ele fez uma coisa errada, por ele ter ganho as primeiras quatro rodadas e^à (a) na^{na} última^a ele fez um negócio errado, por ele ter ganho as quatro primeiras rodadas teve uma grande chance de ser campeão, mas não podeia comemorar antes da hora, e quando acabou veio a notícia de que (ficou)^{ficaram} empataos os pontos do primeiro^{que era o menino} e^{do} segundo colocado^s; com^{Com} a decisão dos juizes^{juízes}, o campeonato não (pode)^{podia} ter dois ganhadores então^{os} os dois competidores (que ficou empataos) ficaram empataos ia ter^{teriam} que fazer as provas novamente para desempatá-las^{desempatá-las}(.) (porém^x) dessa vez^{foi} o menino que começou as provas, depois de um tempo os juizes^{juízes} ia^{iriam} falar quem ganhou,(.) (depois que os juízes falou quem ganhou) Quando deram o resultado, o menino na^{não} sabia o que fazia^{se pulava, gritava e outros}. Depois de um tempos do menino comemorar os arbitros^{árbitros} veio^{vieram} com a premiação^o um^{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~~^{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^{moraram} essa vitória com um bom churrasco e lembrando como foi aquele campeonato tão difícil^{difícil} que o menino ganhou.

Segunda correção

O rodeio de dois milhões de reais

Um menino sempre pensava em ter uma fazenda bem grande, mas para ele construi-la^{construí-la} ele necessitava 2 milhões de reais.

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

No dia, o garoto viu que não seria fácil ganhar aquela competição, então, foi dar o seu melhor em jogo.

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

Dessa vez, foi 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, c^eritava 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 ganhou, 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, lembrando como foi aquele campeonato tão difícil que o menino ganhou.

Nessas correções, segue a ideia de que uma crônica precisa ter uma reflexão no final. Se não há reflexão, então, o texto é um conto, não uma crônica, para a professora, já que ela considera o gênero textual um modelo a ser reproduzido, como vimos na entrevista. Para isso, a professora pede para o aluno reescrever a história de maneira resumida, como se fosse um crítico de jornal e fazer uma reflexão no final. O aluno lê as observações, mas apenas faz as modificações gramaticais, o que leva a professora a comentar na segunda correção: “você fez apenas as correções gramaticais, não alterou o conteúdo conforme sugeriu. A história é boa, mas precisa ser adaptada para se caracterizar como crônica”.

Assim, a correção textual-interativa não significa para o aluno. Isso se dá por alguns motivos: a professora afirma ser o texto dele um conto, não uma crônica, mas não

explica a diferença entre os dois. A correção textual-interativa poderia ser utilizada para explicar a diferença entre gêneros, quando necessário. Além do mais, o fato de ela insistir na ideia de que uma crônica precisa ter uma reflexão no final atenua-se quando ela utiliza um modalizador: “para transformá-la em crônica, você *pode* utilizar...”. O uso de “pode” dá uma sugestão ao aluno, não uma prescrição.

A professora apenas oferece uma opção, que o aluno escolhe não utilizar, mas é cobrado na segunda correção: “você fez apenas as correções gramaticais, não alterou o conteúdo com *sugeri*”. Com “sugeri”, a professora reforça que era apenas uma opção, o que fortalece a atitude do aluno de não ter acatado a essa sugestão. Isso afeta a relação enunciativa entre professor e aluno, pois as “sugestões” não o convidam a enunciar-se no texto, então, ele só resolve alguns pontos que estão visíveis e marcados no âmbito gramatical. Outros alunos, ao contrário, fazem deslocamentos no plano da significação:

Sequência 9: primeira correção do texto E

Colégio de Iata

Tudo começou quando fomos a uma viagem do escola, para um acampamento, para comemorar o último dia de aula do 8º ano. Estavamos no ônibus, e, como sempre, fazendo desafios; minha sala inteira foi para a viagem; e depois se chamou "NR Acampamentos". Ao chegar lá, havia quartos para homens, quartos para mulheres (não sei exatamente) e quartos para uma menina, mas um acidente mudaria isso. Eu estava eu desfrutando a como de cima da ladeira do porto com meu melhor amigo, Marcos. Ele ganhou a como de cima, mas me arrependi, não era fácil subir até lá. Fizemos muitas brincadeiras e jogos, mas no segundo dia houve um acidente terrível, um menino caiu do ônibus mais alto (que por algum motivo descanhacido ele pulou lá), e menino caiu de quatro metros e deu uma cabeçada no chão, morreu na hora e nunca viu (ele), mas o professor que a colégio mandou igual a uma lata de refrigerante. Ele tinha amigos que dormiam no mesmo por ele e havia uma menina que chorava mais que qualquer um, devia ser a namorada dele.

No mesmo aniversário dia (durante a noite) houve uma reunião entre os diretores. Os professores que estavam no acampamento, por sorte não nos fizeram prever todos estavam fora dos quartos e onde queriam estar (no quarto dos outros). Tinha certeza de que relações ruins, muitas rixas (meu amigo Júlio, tava participando delas) e malharam em geral ficaram conversando sobre o acidente (mas) não puderam falar muito sobre isso.

No dia seguinte, como era de se esperar, voltamos para casa. A escola prometeu que no início do próximo ano fôssemos voltarímos para o acampamento, só que dessa vez seria de graça. Fiquei pensando sobre como a vida é.....

2,2
3,0

Obs.:

O texto está bem, mas faltou uma conclusão/encerramento que conduz à reflexão, pois ficou vago, sem um tom/ caráter definido. Fiz apenas uma sugestão... conclua e como julgar melhor.
Observe as correções feitas e modifique-as.

Sequência 10: segunda correção do texto E

Cabeça de lata

Tudo começou quando fomos a uma viagem da escola; para um acampamento, comemorar o último dia de aula. Estivemos no ônibus e, como sempre, fazendo bagunça. Minha sala inteira foi para a viagem, a ^{última} final, estava em promoção. O lugar se chamava "N.R. Acomodações".

No chegar no acampamento descermos de ônibus animados, fomos parar lá uma semana, mas ^{um aportante} trágica mudança iria. Fizemos muitas pegas e atividades como congem e escalada; de noite, dormímos tarde e acordávamos tarde também.eria a semana perfeita, mas nem tudo é perfeito.

No ^{terceiro} dia, um menino morreu; caiu da árvore mais alta do lugar; ele subiu nela para pegar uma fruta, mas não teve sorte, caiu de cabeça ^{atrasado} a cabeça dele ficou amarrada como uma lata, mas não ^{teve} tempo de envidando -^o havia uma poça de sangue. Eu não ^{conhecia} o menino, mas quando meus amigos souberam, ^{que} que você deve imaginar, começo a ^{aprender}. Alertei não foi contra a outra, fomos para a cama e cederam. É claro que ficamos na cama até tarde, deitados na cama, refletindo sobre o que aconteceu. No outro dia, como era de se esperar, fomos embora da escola prometendo que algum dia voltariam lá; no ônibus todos ficaram calados, tentando esquecer de dia anterior, até sair da idéia de ir porque aquela cena, eu queria esquecer. Fiquei solitário que o menino foi pegar a fruta por uma aposta, que me fiz lembrar de todos que podem até morrer por uma aposta. Sempre antes de fazer uma aposta, ^{que} vou lembrar daquele menino.



* Não revele no início; faça suspense.

Você fez uma ótima reescrita do seu texto, modificou-o bem, focando no que era essencial.

Porém, você precisa atentar-se para as questões de pontuação corrigidas e incorporá-las aos seus próximos textos. Evite usar tantas vírgulas separando as orações; use ponto e vírgula (;) e ponto (.). Quanto mais curtos os períodos, mais fortes, enfáticos, eles se tornam. Evite fazer parágrafos muito longos; divida-os.

2,8
3,0

Transcrições diplomáticas do texto E

Primeira correção	
Cabeça de lata	
<p>Tudo começou quando fomos a uma viagem da escola, para um acampamento, para comemorar o ultimo^{último} dia de aula do 8º ano. Estavamos^{Estávamos} no ônibus^{ônibus}, e(,) como sempre(,) fazendo bagunça,(.) m^Minha sala inteira foi para a viagem(;) o lugar se chama “NR ^acampamentos”.</p> <p>Ao chegar lá, havia quartos para homes quartos para mulheres (como eu esperava)(.) iríamos^{Iríamos} ficar lá uma semana, mas um acontecimento mudaria (isto)^{isso}. Lá estava eu disputando a cama de cima da beliche do quarto com meu melhor amigo(,) Marks,(.) eu^{Eu} ganhei a cama de cima, mas me arrependi não era fácil subir até lá. Fizemos muitas brincadeiras e jogos, mais^{mas}, no segundo dia houve um acontecimento horrível^{horrible}, um menino caiu da arvore^{árvore} mais alta (que por algum motivo desconhecido ele su^{sobiu} lá),(.) O menino caiu de quatro metros, e deu uma cabeçada no chão, morreu na hora,(.) eu^{Eu} nunca^o vi (ele) mais o pobrezinho teve a cabeça amassada igual a uma lata de refrigerante,(.) ele^{Ele} tinha amigos que derramavam lagrimas^{lágrimas} por ele(,) e havia uma menina que chorava mais que qualquer um, devia ser a nomorada dele.</p> <p>No mesmo assustador dia (durante a noite)(,) houve uma reunião entre os diretores e professores que estavam no acampamento, por tanto^{portanto}, não nos fiscalizavam(,^) e assim todos estavam fora dos quartos e onde queriam estar (no quarto dos outros)(.) tinha certes^{za} de que rolaria suruba, muitas surubas (minha amiga Julia^{Júlia} es^{tava} participando dela)(,) mais em geral ficamos conversando sobre o acidentes, (mais)^{porém} não quisemos falar muito sobre isso.</p> <p>No dia seguinte, como era de se esperar, voltamos para casa,(.) ^a escola prometeu que no inicio do proximo^{próximo} ano letivo voltariamos^{voltaríamos} para o acampamento, só que dessa vez (,^) seria de graça(.)</p>	
Segunda correção	
<p>Cabeça de lata</p>	
<p>Tudo começou quando fomos a uma viagem da escola, para um acampamento, comemorar o ultimo^{último} dia de aula. Estavamos no ônibus e, como sempre, fazendo bagunça. Minha sala inteira foi para a viagem: a final^{afinal}, estava em promoção(;) o^O lugar se chamava “N.R Acampamentos”.</p> <p>Ao chegar no acampamento(,) descemos do ônibus animados. Iriamos^{Iríamos} ficar lá uma semana, mas (uma tragédia)^{um} acontecimento mude^{aria} isso. Fizemos muitos jogos e atividades como cano^agem e escalada,(;) de noite, dormimos^{dormíamos} tarde a acordavamos^{acordávamos} tarde tambem^{também},(;) seria a semana perfeita, mas nem tudo é perfeito.</p> <p>No (segundo)^{terceiro} dia, um menino morreu,(.) caiu da arvore^{árvore} mais alta do lugar,(;) ele subiu nela para pegar uma fruta, mas não teve tanta sorte, caiu de cabeça,(.) ^a cabeça dele ficou amacada^{amassada} como uma lata, mas não tem^{teve} graça,(;) envolvendo-o(,) havia uma poça de sangue,(.) eu^{Eu} não^o conhecia ele(,) mas quando seus amigos souberam, ^echo que você deve imaginar^{como foi}.</p> <p>(A) Aquela noite não foi como a^s outra^s, fomos para a cama cedo,(.) é^É claro que ficamos no celular até tarde deitados na cama, refletindo sobre o que aconteceu. No outro dia, como era de se esperar, fomos embora,(.) ^a escola prometeu que algum dia voltariamos^{íamos} lá,(.) no^{no} ônibus todos ficaram calados, tentando esquecer do dia anterior,(;) até gostei da ideia de ir porque(,) aquela cena,(,) eu queria esquecer. Novo parágrafo Fiquei sabendo que o menino foi pegar a fruta por uma aposta,^o que me fez lembrar em^{pensar/refletir sobre} todos que podem até morrer por uma aposta,(.) s^Sempre antes de fazer um aposta(,) eu^{eu} vou^{me} lembrar daquele menino(.)</p>	

Nessa correção, há a insistência na ideia de que uma crônica deve reproduzir uma reflexão, mas, diferentemente dos textos anteriores, neste, o aluno atende à demanda da professora e faz uma reflexão no final: “Fiquei sabendo que o menino foi pegar a fruta por uma aposta, que me fez lembrar, em todos que podem até morrer por uma aposta, sempre antes de fazer uma aposta, eu vou lembrar daquele menino”.

Embora a professora tivesse feito uma sugestão; “Fiz apenas uma sugestão... conclua-o como julgar melhor”, essa sugestão opera um efeito sobre o aluno e ele, de fato, faz modificações no seu texto que concernem aos sentidos dele. Assim, a segunda versão fica diferente da primeira, posto que há modificações, no plano da significação, que o professor nem ao menos havia sinalizado. Isso revela que o aluno significa a correção não só como passar um texto a limpo, mas como uma volta que exige ponderação.

Mas esse modo de significar a correção não foi ensinado pela professora, uma vez que as correções resolutivas que faz acabam por induzir os alunos a apenas passar o texto a limpo. O modo de significar a correção como uma volta ao texto que exige reflexão, ponderação e ajustes para a ordem dos sentidos é a maneira como esse aluno em específico tem de lidar com a tarefa de revisar seu texto. Foi ele que tomou para si a incumbência de ressignificar o texto para além das correções resolutivas da professora.

Por conseguinte, ainda que a professora opere com as mesmas estratégias em quase todos os textos – a de fazer correções resolutivas e a de exigir uma reflexão no final como sugestão – essas correções têm efeitos diferentes nos alunos. Sobre a questão de a crônica ter que ter uma reflexão no final, por exemplo, para alguns alunos, isso não tem efeito algum porque a professora pede essa reflexão no nível da sugestão, como nos textos B, C e D, e, para outros, isso provoca um efeito, como no texto E. Desse modo, podemos refletir sobre a questão da enunciação na correção de textos escolares:

Tomado em si mesmo, o signo é pura identidade em si, pura alteridade em relação a outro signo, base significante da língua, material necessário da enunciação. Ele existe quando é reconhecido como significante pelo conjunto de membros da comunidade linguística e ele evoca para cada um, grosso modo, as mesmas associações e as mesmas oposições. (BENVENISTE, 1974, p. 64)¹¹⁰

¹¹⁰ “Pris en lui-même, le signe est pure identité à soi, puré altérité à tout autre, base significante de la langue, matériau nécessaire de l'énonciation. Il existe quand il est reconnu comme signifiant par l'ensemble des membres de la communauté linguistique, et il évoque pour chacun, en gros, les mêmes associations et les mêmes oppositions.”

Os signos gráficos utilizados pela professora para fazer a correção não provocam os mesmos efeitos nos alunos porque a base significante da escrita implica alteridade e identidade baseada em oposições que se dão no interior do sistema. Essas oposições são alçadas, no uso da língua, pela enunciação, evocando as “mesmas” associações para aqueles que as enunciam. Essas associações são as mesmas, grosso modo, uma vez que elas podem ser semelhantes, mas também diferentes.

No caso das correções, dizeres como “Fiz apenas uma sugestão... conclua-o como julgar melhor” podem evocar a associação de que não é necessário atender à sugestão, justamente por ser uma sugestão, ou a associação de que basta copiar a sugestão que a professora faz e acrescentar qualquer coisa, ou a associação de que é preciso “julgar melhor”: pensar e ressignificar o que havia sido escrito.

Então, há um jogo entre professor e aluno que se dá na e pela correção: o modo como o professor corrige, dando primazia a questões ortográficas e a sugestões de como modificar o texto, pode evocar, em uma maioria de alunos, o efeito de só passar o texto a limpo, mecanicamente. No entanto, há sempre aqueles alunos que escaparão a esse discurso e lograrão repensar seu texto para um lugar que a correção do professor não direcionou: o lugar dos sentidos desse texto.

Consequentemente, por mais adequado ou inadequado que julguemos o modo como um professor corrige seu texto, não há garantias de que essa correção terá só efeitos negativos ou só efeitos positivos. Isso também depende da maneira como o aluno a significa. Nisso é que está a *relação enunciativa* entre professor e aluno na correção: há dois parceiros que se comunicam pela correção e as associações que se evocam pelo que escrevem não coincidem necessariamente.

Por conseguinte, ter uma visão enunciativa sobre a correção não implica necessariamente propor uma forma inovadora e “inédita” de corrigir textos, mas de saber observar como a correção incide sobre o aluno, ainda que pautada apenas em questões de gramática. Uma visão enunciativa deve visar uma correção que se pauta nos sentidos do texto, mas também deve reconhecer que não há uma maneira melhor ou pior de fazer essa intervenção, uma vez que não depende só do modo como o professor corrige, mas também de como o aluno enuncia essa correção:

Sequência 11: primeira correção do texto F

I oriento com a (bandeja)

Hoje, saí daqui com muita conversa, e com minha mochila, havia umas pás e mala, eu tinha como destino de casa. Um texto para produzir. Logo pensei em jogar lá apesar, fui ficar com o final de mamãe vaga.

Eu fui, fui que fiquei com aquela folha ver branca, redore minha mesa, olhando aqueles limbos, e a velha ia correr, fui numas rias da tarde e nada minha de um almoço.

Pensei temer umas 7 da noite, e comecei a andar um pouco quentinha, cruzei alegrementes avenidas, e me deparei com o shopping da minha vizinha que estava fechado, não pudei entrar.

Comprei um sorvete e me sentei na praça de alimentação; Procurava pessoas solitárias com meu bolso para ver os horários para que a hora deixasse uma casa, redore aquela folha que animava-me desembocava. Fiquei ali sentada, esperando alguém passar por mim, para perguntar os horários.

As pessoas estavam agitando, não era de se estranhar, provavelmente já se passou das sete.

Muitas pessoas caminhavam um direção ao lugar onde me deixava os bondejos, muitas pessoas sorriram; muitas ainda estavam jogando seu pedalar, elas procurando milagres para montarem, assim, a maioria levava suas bondejos para a "felicidade"; Um grande número de bondejos e pratos ficaram nas acumulando um cima do outro; comecei a observar os bondejos que acumulando, se deformavam de pessoas horriais, orvalhadas; Uma mulher se aproximou e colocou sua bondeja na filha, e aquela se vestiu esperando acontecer; a filha de bondeja desabou no chão.

A mulher não sabia... Sente aquela cena, me lembrei do meu texto, e logo voltei para casa, dei novamente a folha ver branca, ela não me interessava mais. Eu agora tinha razão que errava.

Seu texto está bem escrito, a história é boa, mas falta uma reflexão sobre a situação - o que será o diferencial da sua crônica?

O que aconteceu em seguida? A mulher fez o quê? Ficou, caiu, alguém a ajudou... uma criança, talvez... é o pessoal da limpeza? Não estavam lá? Fizeram falta?

Complemente, com um aspecto mais crítico.

2,0
3,0

Sequência 12: segunda correção do texto F

O incidente com a bandeja

Hoje, cantei fofas, cheguei em casa muito cansada, e em minha mochila havia uma pena de mais, só tinha como deixar de casa um texto para produzir. Logo, pensei em fazer-lá rápida, para ficar com o final de semana livre.

Eu juro, juro que fiquei com aquela folha em branco, sobre minha mesa, durante vinte minutos, e o relógio ia correr.

Ramalho fomos nós os 7 da noite, e comecei a vendê-lo em meu quarto, cuja alguns servidões, e me despoiei com a shopping da meu bairro sem minha blusa, não pensai e entrei.

Lembrei um berrete e me sentei na praça de alimentação. Procurei meu celular em meu bolso para ver as horas, percebi que o horário deixado em casa, sobre aquela folha que ainda me pertenceu. Fiquei ali sentada, esperando alguém parar perto mim, para perguntar as horas.

As pessoas voltaram juntando. Não era de se surpreender, financeiramente já se passava das 21h.

Muitas pessoas caminhavam sem destino no lugar onde se davam os bairros, muitas pessoas ansiam, muitas ainda voltavam fazendo seu pedido, outros procurando mesas para sentarem, porém a maioria levando suas bandejas para a "lixaria". Um grande número de bandejas e pratos foram se acumulando um em cima do outro, comecei a observar as bandejas se acumulando, as enfermidades de pessoas havia acabado. Uma mulher se aproximou e colocou sua bandeja na pilha, e o que eu estava vendo aconteceu... a pilha de bandejas desabou no chão.

Rapidamente corri para ajudá-la, mas arrumamos as bandejas na lixina, e o pessoal da limpeza cuidou do resto.

Conversando com ela, que era minha moradora, que havia acabado de se mudar! chorei-lhe para voltarmos juntos para casa...

No caminho fomos conversando e riendo bastante, mas de uma coisa tinha certeza, o meu texto teria uma excelente história.

Boa reescrita. Você complementou bem a história.

Atenção para a palavra "bandeja".
Você corrigiu as que indiquei, mas quando escreveu novamente, escreveu com "i".

2,9

3,0

Transcrições diplomáticas do texto F

Primeira correção	
	O acidente com a (bandeija) ^{bandeja}
	<p>Hoje, sexta-feira(,) cheguei em casa(;) muito cansada, e em minha mochila, havia um peso a mais, eu tinha como dever de casa(;) um texto para produzir. Logo(,) pensei(;) em fazê-lo rápido, para ficar com o final da semana vago.</p> <p>Eu juro, juro que fiquei com aquela folha em branco, sobre minha mesa, olhando aquelas linhas, e o relógio a correr. Ja^{já} eram seis da tarde(,) e nada vinha de inspiração.</p> <p>Resolvi tomar um ar às 7 da noite, e comecei a andar em meu quarteirão, cruzei algumas avenidas, e me deparei com o shopping do meu bairro em minha frente, não pensei e entrei.</p> <p>Comprei um sorvete(;) e me sentei na praça de alimentação(;) procurei meu celular em meu bolso para ver as horas precebi que o havia deixado em casa, sobre aquela folha que ainda me assombrava. Fiquei ali sentada, esperando alguém^{algum} passar por mim, para perguntar as horas.</p> <p>As pessoas estavam jantando, não era de se estranhar, provavelmente já se passava das oito.</p> <p>Muitas pessoas caminhavam em direção ao lugar onde se deixava^{vam} as bandejas, muitas pessoas mesmo; muitas ainda estavam fazendo seu pedido, outras procurando mesas para sentarem, porém^{porém} a maioria levando suas bandejas para a “lixeira”(;) um grande número^{número} de bandejas e pratos foram se acumulando um em cima do outro(;) comecei a observar as bandejas se acumulando, a aglomeração de pessoas havia acabado(;) uma mulher se aproximou e colocou sua bandeja na pilha, e o que eu estava esperando aconteceu, a pilha de bandeja desabou ao chão.</p> <p>Vendo A mulher não sabia... aquela cena, me lembrei do meu texto, e logo voltei para casa, olhei novamente a folha em branco, ela não me assutava mais. Eu agora tinha sobre o que escrever.</p>
Segunda correção	
	O acidente com a bandeja
	<p>Hoje, sexta-feira, cheguei em casa muito cansada, e em minha mochila havia um peso a mais, eu tinha como dever de casa um texto para produzir. Logo, pensei em fazê-lo rápido, para ficar com o final de semana livre.</p> <p>Eu juro, juro que fiquei com aquela folha em branco, sobre minha mesa, olhando aquelas linhas, e o relógio a correr.</p> <p>Resolvi tomar um ar às 7 da noite, e comecei a andar em meu quarteirão, cruzei algumas avenidas, e me deparei com o shopping de meu bairro em minha frente, não pensei e entrei.</p> <p>Comprei um sorvete e me sentei na praça de alimentação(;) Procurei meu celular em meu bolso para ver as horas, percebi que o havia deixado em casa, sobre aquela folha que ainda me assombrava. Fiquei ali sentada, esperando alguém passar por mim, para perguntar as horas.</p> <p>As pessoas estavam jantando. Não era de se estranhar, provavelmente já se passava das oito(.)</p> <p>Muitas pessoas caminhavam em direção ao lugar onde se deixavam as bandejas, muitas pessoas mesmo, muitas ainda estavam fazendo seu pedido, outras procurando mesas para sentarem, porém(,) a maioria levando suas bandejas para a “lixeira”. Um grande número^{número} de bandejas e pratos foram se acumulando um em cima do outro, comecei a observar as bandejas se acumulando, a aglomeração de pessoas havia acabado(;) uma mulher se aproximou e colocou sua bandeja na pilha, e o que eu estava esperando aconteceu... a pilha de bandejas desabou no chão.</p> <p>Rapidamente corri para ajudá-la^{ajudá-la}, nós arrumamos as bandejas na lixeira, e o pessoal da limpeza cuidou do resto.</p> <p>Conversando com ela (,) descobri que era minha nova vizinha, e que havia acabado de se mudar! Chamei-a^a (ela) para voltarmos juntas para casa...</p> <p>No caminho(,) fomos conversando e rindo bastante, mas de uma coisa tinha certeza, o meu texto teria uma excelente história.</p>

Nessa sequência, as correções resolutivas evocam no aluno o efeito de se fazer as modificações apenas nos lugares em que a professora havia sinalizado. Nos lugares em

que ela não havia marcado problema de vírgula, por exemplo, o aluno simplesmente passa a limpo, na segunda versão, da maneira como estava na primeira versão. Esse efeito é comum em muitos textos, como no texto F, mas essas correções gramaticais podem ter efeitos diferentes em outros, como no texto E, em que o aluno vai além da correção da professora.

Isso mostra que simplesmente marcar o lugar em que a escrita apresenta problemas pode não contribuir para que o aluno entenda por que aquela forma não pode ser utilizada ou por que outra forma deveria ser usada em seu lugar. Mas, sobre os sentidos do texto F, no intento de reescrever o texto criticamente, o aluno adiciona passagens e frases que não havia no texto anterior para responder ao pedido do professor: “falta uma reflexão sobre a situação”.

Há o intento de fazer, na segunda versão, essas reflexões que o professor pede na primeira correção, o que mostra que o aluno faz mais que passar o texto a limpo: “no caminho, fomos conversando e rindo bastante, mas de uma coisa tinha certeza, o meu texto teria uma excelente história”. Em outras palavras, no plano gramatical, ele só passa o texto a limpo, deixando deslizar alguns desvios, e no plano da significação, intenta operar modificações quanto ao sentido.

A consequência disso é aparecerem, na reescrita do texto, novos problemas com relação ao uso das formas, porque, pela primeira correção, ele não logrou aprender como utilizá-las adequadamente; por exemplo, os conectores adversativos e a vírgula. Por exemplo, o aluno escreve “bandeija” no último parágrafo da segunda versão, mesmo depois de já ter corrigido esse problema ortográfico nos parágrafos anteriores. Isso demonstra que nem sempre as correções indicativa e resolutiva não contribuem para resolver esses problemas na segunda versão, porque esse tipo de correção não promove a reflexão.

A correção deveria colaborar para que o aluno passasse a empregar a escrita, em vez de apenas empregar as formas escritas. Sobre isso, Benveniste (1974, p. 1974) explica que o emprego da língua é algo completamente diverso do emprego das formas: “outra coisa é o emprego da língua. Trata-se aqui de um mecanismo total e constante que, de uma maneira ou de outra, afeta a língua inteira”¹¹¹. Trazendo essa reflexão para o ensino da escrita, podemos dizer que a correção deve fazer refletir sobre o fato de que o modo como se empregam as formas da escrita afeta toda a escrita.

¹¹¹ “Tout autre chose est l’emploi de la langue. Il s’agit ici d’un mécanisme total et constant qui, d’une manière ou d’une autre, affecte la langue entière.”

Não é só uma questão de preencher os espaços em branco no papel em função de uma demanda gramatical ou textual, mas de fazer o emprego das formas da língua em função dos sentidos possíveis que elas podem veicular no texto. Há a necessidade de orientar o aluno para o uso da língua, o que torna a correção mais propensa de incidir sobre o aluno:

Sequência 13: primeira correção do texto G

A prova

Quando chego na aula de Geografia, SURPRESA!!! (não verificada de uma surpresa horrível) a professora já corrigiu as provas (há uma semana, outros) eu tinha feito uma prova de geografia (que) eu tinha esquecido de estudar e, como era esperado, minha nota foi horrível. (ai) Não satisfeita com a minha tristeza, ela fala: # Eu quero o visto dos pais, para amanha, sem falta, valendo 0,5 ponto.

Chegando em casa, minha mãe me perguntou da prova (é impressionante o "poder" que as mães têm de adivinhar as coisas...) eu fiquei com medo de mostrá-la, mas vale 0,5 ponto e com esses pontos eu fico com azul. Então resolvi mostrar a prova pra ela, então respondi: # Mamãe, espera aí, rapidinho, que eu já volte, vou pegar a prova. Quando ela viu aquela nota, (ela) começou a gritar, e ficava plorando aquela mesma baboseira que todo mês fala: # Mais não é possível!! Outro vermelho?... Eu te dou tudo, em troca, olha o que eu recebo, um vermelho... # Ai, na boa, não sei mais o que fazer da vida, ela só me bateu, começou a me bater, me jogou no chão... e depois ainda ligou de castigo.

Aí, chego na escola, no dia seguinte, e a professora pede a prova, (eu) eu mostro pra ela, e (ela) pergunta: # Adi a assinatura da sua mãe menina? # AAAAAAH!!... que coisa! Minha mãe não assinou, pra gritar comigo, me bater, ai sim né? Agora pra simplesmente assinar uma prova... # AAAAAAH, que RAIVA!!! Pois é, acabou que eu convencida com a minha professora, e ela deixou eu mostrar no outro dia.

Minha mãe me deu com "cara de cão", mas assino, pelo menos, néh?... # E depois minha mãe começo a conversar comigo normalmente, fingindo que nada aconteceu... ela nem pra faz isso, e ainda acabou engolindo do castigo... ai... só ela mesmo!! KKKKKKK

Você poderia caracterizar ainda mais seu texto como uma crônica, pois ficou um pouco frágil essa caracterização.

Para isso, você poderia refletir sobre algum aspecto relacionado ao tema e à história criada. Você pode escrever como se fosse uma escritora de revista ~~teen~~, que tem como público adolescentes e pais.

Reveja seu texto e mude um pouco a história, caso seja necessário.

Sequência 14: segunda correção do texto G

A prova!!

Quando chego na sala, SURPRESA!!!! (na verdade uma surpresa horrível) a professora já corrigiu as provas (há uma semana atrás, eu tinha feito uma prova de geografia, e não tinha estudado) e, como era esperado, minha nota foi horrível. (não é satisfatória com a minha tristeza, ela é péssima. Eu quero o visto dos pais para amanhã, valendo 0,5 ponto).

Chegando em casa, minha mãe me perguntou da prova (é impressionante o "poder" que as mães têm de adinhar as coisas...), eu fiquei com medo de mostrar, mas vale 0,5 ponto e com esses decimos eu fico com azul. Então resolvi mostrar a prova ~~para~~, e respondi: Mamãe, espero aí, rápido, que eu vou pegar a prova, já volto. Quando ela viu aquela nota, começou a gritar, e ficava planando aquela mesma bolha, zera que toda mãe faz: ~~Mãe~~ não é possível! Outro vermelho?! Eu te dou tudo e, em troca, olha o que eu recebo, um vermelho... Ai(ha)... na boa, não sei mais o que fazer da vida, ela só rindo começou a me bater, me jogou no chão... e depois ainda fiquei de castigo.

Aí, chego na escola no dia seguinte e a professora pede a prova, eu mostro para ela, e... outra surpresa: Cadê a assinatura da sua mãe menina ?? MAAAH!!!... que coisa! Minha mãe não assinou! Pra gritar comigo me bater, ai sim né?! Agora pra simplesmente assinar uma prova... ôôôôôôh,

que RAIVA!!! Pois é... acabou que eu conversei com a minha professora e ela deixou eu mostrar no outro dia.

Minha mãe me olhou com "cara de cu", ^{mas} assinou, pelo menos, néh?... Aff... e depois minha mãe começou a conversar comigo normalmente, fingindo que nada aconteceu... ela sempre faz isso, e ainda acabou esquecendo do castigo... aiaiai... só ela mesmo!!! (KKKKKKKK)

↳ E desnecessário e não fica bem para a crônica.

Transcrições diplomáticas do texto G

Primeira correção

A prova

Quando chego na aula de Geografia, SUPRESA!!! (na verdade uma surpresa(,) horri'vel) a professora já corrigiu as provas (há uma semana(), atra's, eu tinha feito uma prova de geografia(), (que)para a qual, eu tinha esquecido de estudar), e, como (θ)era esperado, minha nota foi horri'vel,(.) (aiⁱ) n^Não satisfeita com a minha tristeza, ela fala: - Eu quero o visto dos paí's, para amanhã^a, sem falta, valendo 0,5 ponto.

Chegando em casa, minha mãe me perguntou da prova (é impressionante o "poder" que as mães têm de advinhar as coisas...), (aiⁱ) eu fiquei com medo de mostrar, mas (→) vale 0,5 ponto e com esses (pontos)décimos eu fico com azul; (...) Então resolvi mostrar a prova pra ela (então) respondi: - Mamãe, espera aí, rapidinho, que eu já volto, vou pega^r a prova. Quando ela viu aquela nota, (ela) começou a gritar, e ficava falando aquela mesma babozeira que toda mãe fala: - Ma(t)s não é possi'vel!! Outro vermelho?!... Eu te dou tudo(,)e(,) em troca, olha o que eu recebo, um vermelho... Ai(→) na boa, não sei mais o que fazer da vida, ela do nada começo^u a me bater, me jogo^u no chão... e depois ainda fiquei de castigo.

Aiⁱ, chego na escola (→) no dia seguinte(,) e a professora pede a prova, (aiⁱ) eu mostro para ela, e (aiⁱ ela pergunta:) outra surpresa - Cade^e a assinatura da sua mãe(), menina? AAAAAAAAH!!... que coisa(!) minha mãe não assinou; p^rra grita^r comigo, me bate^r, aiⁱ sim ne^e?! Agora pra simplesmente assinar uma prova...ôôôôôôh, que RAIVA!!! Pois é... acabo^u que eu convertei^{sei} com a minha professora, e ela deixo^{deixou} eu mostrar no outro dia.

Minha mãe me olho^u com "cara de cú", mas assino^u, pelo menos(,) néeh?... Aff, e depois minha mãe começo^u a convergar^{sar} comigo normalmente, fingindo que nada aconteç^ceu... ela sempre faz isso, e ainda acabou esqueç^cendo do castigo... aiai... só^o ela mesmo!! KKKKKKK

Segunda correção

A prova!!

Quando chego na sala, SURPRESA!!!! (na verdade uma surpresa horrível) a professora já corrigiu as provas (há uma semana(), atras, eu tinha feito uma prova de geografia, e não tinha estudado) e, como era esperado, minha nota foi horrível. Não satisfeita com a minha tristeza, ela fala: Eu quero o visto dos pais para amanhã, valendo 0,5 ponto.

Chegando em casa, minha mãe me perguntou da prova (é impressionante o "poder" que as mães têm de advinhar as coisas...), eu fiquei com medo de mostrar, mas vale 0,5 ponto e com esses décimos eu fico com azul. Então resolvi mostrar a prova para ela, e respondi: Mamãe, espera aí, rapidinho, que eu vou pegar a prova, já volto. Quando ela viu aquela nota, começou a gritar, e ficava falando aquela mesma babozeira que toda mãe fala: Mais^{Mas} não é possível!! Outro vermelho?! Eu te dou tudo e, em troca, olha o que eu recebo, um vermelho... Ai... na boa, não sei mais o que fazer da vida, ela do nada começou a me bater, me jogou no chão... e depois ainda fiquei de castigo.

Aí, chego na escola no dia seguinte e a professora pede a prova, eu mostro para ela, e... outra surpresa: Cadê a assinatura da sua mãe(,) menina?? AAAAAAAAHH!!!!... que coisa! Minha mãe não assinou! Pra gritar comigo (,) me bater, aí sim(,) né?! Agora pra simpl(is)mente assinar uma prova... ôôôôôôh, que RAIVA!!! Pois é... acabou que eu conversei com a minha professora e ela deixou eu mostrar no outro dia.

Minha mãe me olhou com “cara de cu”, ~~mais~~^{mas} assinou, pelo menos nééh?... Aff e depois minha mãe começou a conversar comigo normalmente, fingindo que nada aconteceu... ela sempre faz isso, e ainda acabou esquecendo do castigo... aiaiai... só ela mesmo!!! KKKKKKKKKK

Na sequência acima, o ato de escrever procede da linguagem em ação que o aluno transfere diretamente para o papel sem passar pelo processo de conversão a escrito. Isso porque torna-se difícil diferenciar o que é narração, o que são as falas dos personagens e o que são os momentos em que os personagens exteriorizam seus pensamentos: “aí, chego na escola, no dia seguinte, e a professora pede a prova aí eu mostro para ela e ela pergunta: - Cadê a assinatura da sua mãe? – AAAAAAH, que coisa minha mãe não assinou pra gritar comigo, me bater, aí sim né? Agora pra simplesmente assinar uma prova ôôôôhh, que raiva!” A partir do último travessão, não fica claro se o personagem dirige essas palavras à professora ou se pensa nisso.

O texto possui várias marcas de que o aluno não sabe diferenciar entre um escritor que pensa e um narrador que narra a história: “aiaiai... só ela mesmo!!! Kkkk”. Não há diferenciação entre o eu que escreve o texto e o narrador que narra: a relação entre o eu e o narrador é misturada de tal forma que parece não haver narrador, pois está ali o aluno a todo momento exteriorizando o que pensa, o que caracteriza mais um relato que uma crônica.

Sobre isso, Benveniste assevera que “o ato de escrever não procede da fala pronunciada, da linguagem em ação, mas da linguagem interior, memorizada” (BENVENISTE, 2012, p. 94)¹¹². A escrita propriamente dita exige que a linguagem interior passe por um processo de conversão ao escrito: “a escrita é uma transposição da linguagem interior e é necessário, primeiramente, acessar a essa consciência da linguagem interior ou da ‘língua’ para assimilar o mecanismo da conversão em escrito” (BENVENISTE, 2012, p. 94)¹¹³. Mas, no texto G, não observamos essa conversão: o aluno transfere a linguagem interior diretamente para o papel, sem operar as modificações necessárias.

¹¹² “L’acte d’écrire ne procède pas de la parole prononcée, du langage en action, mais du langage intérieur, mémorisé”.

¹¹³ “L’écriture est une transposition du langage intérieur, et il faut d’abord accéder à cette conscience du langage intérieur ou de la ‘langue’ pour assimiler le mécanisme de la conversion en écrit.”

Diante disso, a professora sinaliza a necessidade de postular um alocutário por meio de sugestões, com uso de modalização: “você *poderia* caracterizar mais seu texto [...]”, “você *poderia* refletir sobre algum aspecto [...]”, “você *pode* escrever como se fosse uma escritora de revista teen”. Além do mais, entrega ao aluno a escolha de mudar ou não seu texto: “reveja seu texto e mude um pouco a história, *caso seja necessário*”.

A falta de assertividade na correção textual-interativa faz com que o aluno não postule um alocutário na segunda versão e o aluno não segue a sugestão do professor: “você *poderia* refletir sobre algum aspecto relacionado ao tema” e, diferentemente do que faz em outros textos, ela não exige essa reflexão novamente na segunda versão.

Por conseguinte, apesar de, na correção textual-interativa, estar sinalizada a necessidade de postular um alocutário, na segunda versão, o problema permanece. A professora sinalizou, mas não disse como fazer isso. Assim, na sequência acima, vemos que o aluno segue escrevendo como pensa, utilizando os mesmos recursos: intercalação de exclamações, aposição de ideias entre parênteses, falta de diferenciação das partes do texto que se referem à narração, à fala dos personagens ou ao que pensam os personagens.

Consequentemente, observamos que as correções textual-interativas ficam apenas no nível daquilo que se sugere ao aluno, o que gera uma oscilação entre os textos que respondem à demanda e os textos que não o fazem. As correções resolutivas, por sua vez, parecem ser mais incisivas, posto que as modificações aparecem na segunda versão, como um gesto de passar o texto a limpo.

De qualquer forma, observamos que o movimento de a professora resolver os problemas do texto é considerado como uma obrigação pelo aluno que tem que ser cumprida para se conseguir um pouco mais de nota na segunda versão, mas esse movimento não é visto como ponto de partida para reflexão sobre o funcionamento da escrita.

Esse problema no uso da correção de textos no espaço escolar faz-nos pensar em uma questão mais ampla, concernente ao ensino de modo geral: de que “ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo” (FREIRE, 2011b, p. 35). Isso significa que se o professor não corporifica certos preceitos linguísticos, ele pode não lograr construir um conhecimento que colabore para que o aluno modifique a sua relação com a escrita.

O professor é o guia e a correção é o mecanismo que ele pode manejá para operar essa modificação. Mas, se o próprio professor não toma a significação como preceito do seu ensino, a sua correção desvelará apenas questões gramaticais e textuais, o que, muitas vezes, provoca o efeito de não contribuir com a apropriação da escrita, posto que os alunos

apenas passam os desvios a limpo. Nesse sentido, é importante que o professor revisite o ponto de vista a partir do qual corrige os textos escolares.

Deste modo, julgamos que a própria natureza das correções resolutivas pode induzir a essa mecanicidade de a correção significar para o aluno apenas uma modificação de problemas, que costuma se repetir em produções posteriores, ou ainda, aparecem outros problemas no lugar do que havia sido corrigido ou onde não havia problema.

Sequência 15: primeira correção do texto H

O ex-namorado

Encontram-se na padaria.
Compraram leite e no leite, e a primeira vez que eles se falam.

- Any, me desculpa não tinha te visto.

- Tudo bem.

- Que compraram depois?

- Não, não, comprei leite.

- Pois, me desculpe, mas você nem comprou leite aqueles que todos os dias, e (não) por abençoado que ainda meu triste.

- E, problemas...

- Eu gostava muito de te ajudar.

- Depois da sua namorada.

- Entendido. (Entender).

- Agora que agora estão grávidas dele.

- Ele sabe disso?

- Não.

- Você tem que falar com ele.

- Eu... eu sei... por isso "tô" meio assim triste.

- Porque tiveram separaram?

- Não (não) dando muito certo, pra fazer um paquinhão de tempo.

- Briga?

- Também.

- Quêmes?

- Como bobo?

- Eu já havia percebido algumas vezes quando vocês estavam aqui.

- Pois é...

- Precisar apreciar se dor tão bem.
- Achá que só porca amarrado.
- Quanto tempo ficaram?
- 3 dias.
- Hum!
- Vai ser nomeado?
- Só... Joguei só faz um (tempo) tempinho...
- Porque? Não deu certo também?
- (Talvez) Talvez.
- Melhor rezinha?
- Só, como sobre?
- Não sabia, só (sugiu?) sugeriu.
- Minha mãe não é idiota, vim para estudar e trabalhar.
- Seu ex-namorado é aqui? aqui? aqui?
- Só.
- Quanto tempo ficaram juntos?
- 2 anos.
- Oh...
- Tinha que ir, bem trabalho!
- Brigada.
- Se você quiser você pode ir lá em casa depois para comermos algé?
- Isso sim, eu vou.
- Até mais!

2,0
3,0

I história ficou boa, mas faltou você construir um final mais surpreendente, para chamar a atenção do leitor e valorizar seu texto.

Baste atenção nas correções sugeridas! Toda oração tem pontuação. Cuidado!!

Sequência 16: segunda correção do texto H

0 ex-namorado

Encontraram-se na padaria compreender
lute o, no cesta, e a primeira vez que eles se
separam.

- Ah, me desculpa não tinha te visto.
- Tudo bem!
- Vou comprar você?
- Não, não, comprei lute.
- Ach, me desculpe, mas não nem exemplo você
e lute arqui todos os dias, e sempre percebeu que amava
muito fruto.
- Eu... problemas...
- Eu sentia muito de te ajudar.
- Reparei da meu namorado.
- Entendo.
- Aché que vagas estou grávida dele.
- Ele sabe disso?
- Não.
- Você tem que falar com ele.
- Eu... eu sei... por isso estou triste e com
medo.
- Por que se separam?

- Não minha dona muito certo, já fazia um
pequinho de tempo.
- Bugs?
- Também.
- Ciúmes?
- Como você?
- Eu já fui pra ~~percebendo~~ algumas vezes quando
minha namorada aqui
- Pás...
- Você ~~percebeu~~ vele dor tão bem.
- Eu não percebia mim.
- Quanto tempo namoraram?
- Bem... já tinha uns 3 anos.
- Hum...
- Você tem namorado?
- Porque fa faz um tempinho...
- Por que? Não deu certo também?
- Talvez
- Por que negava?
- Sim, como você?
- Não robia ~~se~~ sugeri.
- Minha mãe não é idiota, nem para
estudar, trabalhar.
- Seu ex-namorado é idiota?
- Sim.
- Quanto tempo ficaram juntos?
- 2 anos.
- Que pena! Tenho que ir, ainda tenho
que trabalhar, mas qualquer dia voi vir lá
via metrô, essa tomar um café, moro aqui
em frente, nequile grande mundo.
- Ach sim, gosto de café.
- Até mais.

Bom teste!!
Ainda tem algumas falhas, observe-as e
tente melhorar nos próximos testes.

28
30

Transcrições diplomáticas do texto H

Primeira correção	Segunda correção
<p>O ex(-)namorado</p> <p>Encontram-se na padaria <u>C</u>omprando leite e (,) no caixa (,) é a primeira vez que elas se falam (.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Ain</u>^{Ah}, me desculpa não tinha te visto (.) - Tudo bem. - Veio compra^r pão? - Não, não, comprar leite (.) - <u>aa</u>^{Ah}, me desculpe, mas você vem compra pão e leite aqui todos os dias e (<u>veio</u>)^{venho} percebendo que anda meio triste - <u>E</u>^É, p'oblemas... - Eu gostaria muito de te ajuda^r(.) - Separei do meu namorado (.) - <u>F</u>^{Enti}^{endo}(.) (Entendo) - Acho que agora estou grávida dele(.) - Ele sabe disso? - Não. - Você tem que falar com ele(.) - <u>E</u>^É... eu sei... por isso “te^ô” meio assim triste (.) - Por que se separaram? - Não (<u>via</u>)^{vinha} dando muito certo, já fazia um pouquinho de tempo. - Brigas? - Tambe^{ém}. - Ciúmes? - Como sabe? - Eu já <u>havia</u> percebido algumas vezes quando vocês estavam aqui. - Pois é... - Vocês parecia^m se dar tão bem (.) - Acho que se^ô parecia mesmo (.) - Quanto tempo namoraram? - 3 anos (.) - Hum! - Você tem namorado? - <u>E</u>^É... larguei já faz um (tempim) tempinho. - Por que^ê? Não deu certo també^m? - (<u>Tauvez</u>)^{Talvez}. - Mora sozinha? - É, como sabe? - Não sabia, se^ô (<u>sugiu</u>)^{sugeri}. - Minha mae^ae na^ão e^é daqui(,) vim para estudar e trabalhar (.) - Seu ex(-)namorado é diqui? ^{daqui} - Sim (.) - Quando tempo ficaram juntos? - 2 anos(.) - Eh(...) - Tenho que ir, bom trabalho! - Brigada. - Se você quiser (,) você pode ir lá^á em casa depois para comermos algo? - <u>aa</u>^{Ah} sim, eu vou (.) - Até mais! 	<p>O ex-namorado</p> <p>Encontram-se na padaria comprando leite e, no caixa, é a primeira vez que elas se falam.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ah, me desculpa, não tinha te visto(.) - Tudo bem! - Veio comprar pão? - Não, não. Comprar leite. - Aaah, me desculpe, mas você vem comprar pão e leite aqui todos os dias, e venho perceber^{ndo} que anda <u>veio</u>^{meio} triste. - É(...) problemas... - Eu gostaria muito de te ajudar. - Separei do meu namorado. - Entendo. - Acho que agora estou grávida dele. - Ele sabe disso? - Não. - Você tem que falar com ele. - É... eu sei... por isso estou triste e com medo (.) - Por que se separaram? - Não vinha dando muito certo, já fazia uma pouquinho de tempo. - Brigas? - Também. - Ciúmes? - Como sabe? - Eu já <u>havia</u> percebendo^{percebido}(,) algumas vezes quando vocês <u>viam</u>^{vinham} aqui. - Pois é... - Você (<u>parecem</u>)^{pareciam} se dar tão bem. - É se^ô parecia mesmo. - Quanto tempo namoraram? - Bom... já^á tinha uns 3 anos. - <u>H</u>^{um}... - Você tem namorado? - Porque já faz um tempinho... - Por que^ê? Não deu certo também? - Talvez. - Mora sozinha? - Sim, como sabe? - Não sabia(,) se^ô sugeriu. - Minha mãe^ae na^ão é daqui, vim para estudar e trabalhar. - Seu ex-namorado é daqui? - Sim. - Quanto tempo ficaram juntos? - 2 anos(.) - Que pena! Tenho que ir, ainda tenho que trabalhar, mas qualquer dia você vai lá^á na minha casa tomar um café, moro aqui em frente, naquele apartamento. - Aah, sim, gosto de café. - Até mais.

Ao comparar a primeira e a segunda versão, vemos que a correção não significa para a aluna, porque ela lida com as modificações de maneira tão rápida e sem ponderação que aparecem, na segunda versão, alguns problemas que não havia na primeira, os quais a professora tem que marcar, por exemplo: “e venho percebendo que anda *veio* triste” da segunda versão estava “venho percebendo que anda *meio* triste” na primeira, “eu já havia *percebendo* algumas vezes quando vocês viam aqui” da segunda versão estava “eu já havia *percebido* algumas vezes quando vocês estavam aqui” na primeira.

Em outras palavras, aparecem desvios, na segunda versão, que não estavam presentes na primeira, o que pode indicar uma certa rapidez no momento de revisar o texto, processo esse que significou apenas passar o texto a limpo. No entanto, na segunda versão do texto H, também há modificações não solicitadas pela professora na primeira versão: “É... eu sei... por isso estou meio assim triste” torna-se “É... eu sei... por isso estou triste e com medo”, “Acho que só parecia mesmo” torna-se “É só parecia mesmo”.

Ou seja, é muito espraiada a maneira como a correção incide sobre a aluna: ora ela faz modificações para além do pedido, ora comete deslizes que não havia na primeira versão. Isso nos mostra a opacidade da língua, que faz com que a versão final do texto não seja uma versão acabada, mas ainda em construção, porque a correção, por mais que intente dar conta de todos os problemas, pode direcionar para outros problemas, pode não direcionar para modificação nenhuma ou pode direcionar para a modificação daquilo que não havia sido sinalizado.

Esses efeitos, tão díspares entre si, são a prova de que o sujeito é heterogêneo: “[...] aquele que fala de si mesmo instala o outro em si e, por meio disso, comprehende a si mesmo, se confronta, se instaura da maneira como aspira a ser e, finalmente, se historiza nessa história incompleta e falsificada” (BENVENISTE, 1966, p. 77)¹¹⁴. A heterogeneidade do sujeito advém do modo como ele instala o outro em si mesmo, uma vez que esse modo é cheio de deslizes, de escapes, de ambiguidades e de falhas.

Como consequência, ora o aluno significa a correção de uma forma, ora de outra forma. Como também a mesma estratégia de correção significa em um aluno de uma forma e em outro, de outra, ainda que os mesmos signos gráficos sejam utilizados para tal. E igualmente o professor oscila na maneira de corrigir os textos, porque é heterogêneo: por exemplo, no texto H, a professora Aline abandona a ideia de que, para constituir-se uma crônica, seria necessário que o texto trouxesse uma reflexão no último

¹¹⁴ “[...] celui qui parle de lui-même installe l'autre en soi et par là se saisit lui-même, se confronte, s'instaure tel qu'il aspire à être, et finalement s'historise en cette histoire incomplète ou falsifiée.”

parágrafo. Assim, suas correções textual-interativas oscilam entre exigir a reflexão no final do texto e apenas fazer comentários que não agregam para o funcionamento da escrita. Essa oscilação pode ser indício de a professora não saber o que apontar na correção para além do gramatical:

Sequência 17: algumas correções textual-interativas da professora Aline

A história ficou boa, mas faltou você construir um final mais surpreendente, para chamar a atenção do leitor e valorizar seu texto.

Preste atenção nas correções sugeridas! Toda oração tem pontuação. Cuidado!!

Bom Texto!!
Ainda tem algumas falhas, observe-as e tente melhorar nos próximos textos. $\frac{2,8}{3,0}$

— palavras repetidas: reveja-as !!

Você pode fazer uma reflexão bem mais profunda do que essa... O que é mais importante? Faltar à aula ou a solidariedade manifestada? $\frac{2,0}{3,0}$

Você construiu um bom texto. Fez sugestões para o final, para você continuar arranando em sua pessoa, como todo o resultado de texto e para não ficar um discurso moralista para o outro ("faz coisas boas e ajude o próximo"). Diga que você faz isso, assim, seu texto é ainda mais persuasivo e convincente do que da outra forma.

Você fez uma boa reescrita, tirou as repetições e acrescentou / mudou o final, como sugere.

Já temos publicar esse texto no blog da Língua Portuguesa?

Observe as novas sugestões e reescreva-o.

$\frac{2,8}{3,0}$

Parabéns !!

Seu Texto ficou excelente!

Você tem talento para a escrita.
Continue exercitando!

$\frac{3,0}{3,0}$

Como podemos verificar, a correção textual-interativa, que é o espaço em que o professor tem a oportunidade de travar um diálogo com o aluno, é subutilizada. A maioria dos comentários incide sobre o aluno: “[...] mas faltou *você* construir um final mais surpreendente [...]”, “*você* pode fazer uma reflexão bem mais profunda [...]”, “*você* construiu um bom texto”, “*você* fez uma boa reescrita”, sendo que, na verdade, esses comentários deveriam incidir sobre o texto, sobre o funcionamento da escrita.

Além do mais, a maneira como a professora se inscreve nesses comentários remete ao discurso da autoajuda: “Tente melhorar”, “Cuidado!”, “Bom texto!”, “Parabéns! Seu texto ficou excelente. Você tem talento para a escrita” que veicula frases como “Tem poder quem age”, “Conquiste seus sonhos”, “Faça sua vida sair do papel”. Em outras palavras, os termos utilizados na correção textual-interativa têm a mesma natureza do discurso motivacional.

Hodiernamente, corre a ideia de que o professor tem que *motivar* os alunos. É necessário, sim, que o professor estabeleça um laço de confiança, de respeito e de bem-estar com eles. Mas isso não significa que a correção tenha que girar em torno desse caráter motivacional.

A correção textual-interativa é um espaço muito específico que exige uma abordagem mais técnica, segundo a compreensão do aluno, para promover reflexões sobre a língua. A esse respeito, Paulo Freire esclarece-nos que ensinar exige rigorosidade metódica:

Uma de suas tarefas [do professor] primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. (FREIRE, 2011b, p. 28)

A escrita é um objeto que os alunos estão no processo de apreender como conhecimento. Aproximar-se desse objeto exige que o professor use a correção para promover a crítica e a reflexão. Motivação não necessariamente provoca deslocamentos na compreensão sobre como manejar a escrita.

De qualquer forma, podemos observar, nas correções da professora Aline, que ela se preocupa em interagir com seus alunos, em dar um retorno, em fazê-los repensar sua

escrita, mesmo que apenas do ponto de vista gramatical e ortográfico. Já o professor Augusto não utiliza muito a correção textual-interativa para dialogar com seus alunos, uma vez que ele tende a ser muito sucinto.

2. AS CORREÇÕES DO PROFESSOR AUGUSTO

O professor Augusto comprehende texto como tudo aquilo que o aluno escreve e permite uma interpretação. Se a escrita fica solta e não permite unidade de sentido, não é texto. Ele também considera a questão da forma: se estiver em tópicos, não é texto: “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 [...]” (Entrevista I, Professor Augusto).

Ver o todo ou promover unidade de sentido é a mesma visão de texto da professora Aline. Isso se dá porque são ideias atribuídas pela tradição escolar brasileira por um período longo. Por esse motivo, embora, na graduação, os professores em formação estudem teorias que se deslocam desse olhar, quando estão na prática escolar, acabam reiterando essa visão pela força da tradição, mesmo que a escola exija uma outra tomada de posição, como no caso da instituição em que os professores Augusto e Aline trabalham: “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 [...]” (Entrevista I, Professor Augusto).

A visão de texto é tradicional, mas a maneira de conceber os gêneros textuais em sala de aula permite flexibilidade. Como vimos, a professora Aline tende a ver os gêneros como um modelo a ser reproduzido pelos alunos e ela, inclusive, exige isso nas suas correções. Já o professor Augusto vê os gêneros como um guia que dá espaço para a abertura de formas e de sentidos:

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. (Entrevista I, Professor Augusto)

Vejamos bem que seu dizer não tem termos como “reprodução”, mas “produzir”, “guia”, “liberdade de criação”, “deixar um espaço”, “possibilidades”, “criar”, “ir além”. Como observamos em suas correções, o professor Augusto faz, sobretudo, correções indicativas que, por um lado, podem ser vistas apenas como uma marca de que ele leu o texto e cumpriu com sua obrigação burocrática de corrigir os textos, e que, por outro lado, podem ser vistas como esse deixar um espaço para o aluno criar segundas as suas possibilidades.

As correções resolutivas da professora Aline levam à ideia de que se tem que corrigir daquela maneira, seguindo o modelo, ao passo que as correções indicativas do professor Augusto mostram que o aluno tem uma liberdade de criação, que ele “tem um espaço” para criar, para ir além e para fazer por si mesmo:

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 dicioná::rio. (Entrevista I, professor Augusto)

É manifesto em seu dizer que, embora o professor Augusto trabalhe em uma escola que exige que a escrita seja ensinada sob preceitos linguísticos, ele dá predominância para aspectos gramaticais, o que ele mesmo diz na entrevista. Nas correções que analisamos, realmente são marcados, sobretudo, problemas gramaticais. No entanto, as correções que ele faz não são para forçar o aluno a seguir o modelo e passá-lo a limpo, mas para fazer uma reflexão. O professor Augusto indica os problemas e entrega a resolução desses problemas para o aluno, demandando que ele faça uma busca no dicionário, por exemplo.

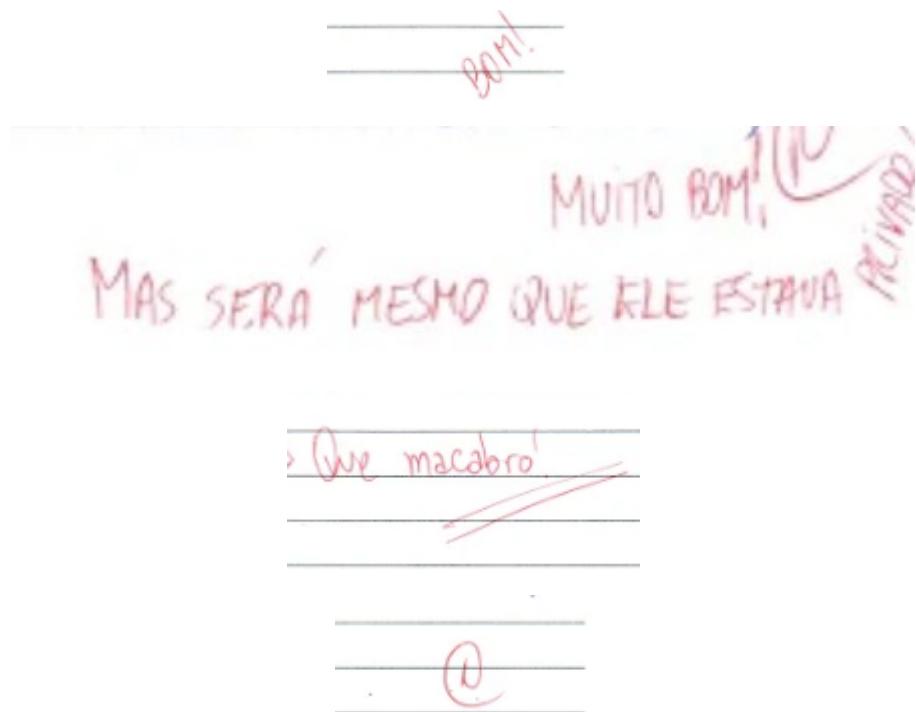
Já vimos em Ruiz (1998) que as correções indicativas podem se tornar confusas porque o aluno não sabe o que corrigir. Então, para que ela funcione em sala de aula, é necessário estabelecer um acordo de trabalho com os alunos, explicando como fazer a intervenção nas indicações marcadas, ou ainda, estabelecendo uma legenda, como o professor Augusto menciona na entrevista. Nas correções que analisamos, não há legenda,

então, é possível que o professor já tivesse estabelecido algum acordo com os alunos para eles entenderem como proceder na reescrita:

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. (Entrevista I, professor Augusto)

Como vemos nas correções a seguir, o professor Augusto não escreve muitos bilhetes aos alunos. No entanto, há produções textuais, nas quais ele não marcou praticamente nada, que demonstram que os alunos fizeram uma elaboração no texto, mesmo sem o apoio do professor. Como podemos observar na entrevista, isso pode advir desse pacto que o professor Augusto estabelece com seus alunos. Vejamos, assim, como o professor Augusto se endereça aos alunos por meio de bilhetes:

Sequência 18: algumas correções textual-interativas do professor Augusto



OK

(e)

→ Seu texto parte do cotidiano, mas poderia ter um pouco mais de literário/de ficção, não acha?
Ah, e tente separar seu texto em parágrafos.

Bom texto, mas você deveria/poderia repensar os diálogos/comentários sobre a mendiga, pois achei essas partes muito agressivas.

O professor Augusto tende a ser muito sucinto em suas intervenções escritas, restringindo seus comentários, muitas vezes, a um sinal de certo ou a uma interjeição. Ele só escreve um pouco mais quando julga necessitar o texto de maiores modificações. De qualquer forma, o que percebemos é que a turma para a qual o professor Augusto ministra aulas é diferente da turma da professora Aline: os alunos da professora Aline têm mais dificuldades em inserir-se na escrita, pois seus textos apresentam mais problemas; ao passo que a turma do professor Augusto mostra ter uma relação mais amadurecida com a escrita, uma vez que seus textos são melhor estruturados.

Com isso, do ponto de vista enunciativo, podemos dizer que o professor tem a sua própria maneira de inserir o traço na correção para fazer as intervenções, mas o modo como os alunos lidam com a escrita afeta a maneira como o professor faz as correções. No caso do professor Augusto, como seu olhar está para questões ortográficas e gramaticais, ele quase não faz intervenções no texto de seus alunos posto que eles não possuem muitos problemas dessa ordem:

Sequência 19: primeira correção do texto I

A Chuva Desastrosa

Seguiu calor, muito calor em todo o Brasil. As pessoas já não aguentavam mais, e muito menos aguentaram o sol intenso por isso! Com toda aquela temperatura, as pessoas estavam desidratadas, desorientadas, e foi aí que a desidratação, aconteceu.

Uma vez se acordou de repente, como num piscar de olhos, nenhuns sabiam onde e qual, e, por conta disso, todos desorientaram-se e questionaram. - Maria pergunta: como podíamos ser assim? Foi rápido assim? Pois é óbvio que não é, que o fim dos tempos está próximo, disse Fábio, olham desorientados e assustados.

Gatos, dormiram a noite, e um gustão de segundos, uma chuva, muito forte e contínua, se iniciou. Pessoas correram, tentando se esconder, um banho de círios, sombrios, lojas, etc. Mosquitos tentam uma gata para falar, e assim, se proteger. Num instante, congestionamentos, e um caos se formam um apelido importantíssimo da vida. Aluguel por falta de estruturas, ou, por falta de juntas do governo regional, formaram-se vários abrigamentos, encostas, e afins. Lágrimas dessas pessoas ficaram suspensas, juntas em uma grande cascata por consequência das incertezas, e tudo isso furaria um "proto chão", para todos os mudos, formar a outra realidade.

Nos policiários, repórteres e jornalistas, informaram no mesmo dia, tudo que já havia acontecido, e tudo sobre áudios e óbitos que ocorriam pela cidade. Por fim, todos se juntaram e se ajudaram. A pressa de sair ~~de casa~~, tirar "suspeito" em algemas para a cadeia, nem ondas do mar. Tinha dado certo, e das moscas saíram num voo de batalha policial.

R

OK

Sequência 20: segunda correção do texto I

A chuva de mortadela

faria calor, muito calor em toda a região. As pessoas já não aguentavam mais, e muito menos esperavam o que viria por vir. Com tanta aquela temperatura, as pessoas estavam completamente distraídas, desorientadas, e foi aí que o inspetor acordou.

O dia se iniciava de manhã, como Maria ficou de olhos, haviam colhido todo o sol, e, por conta disso, todos começaram a se questionar.
Maria perguntou: "Mas qual é a tempestade, se modificou tão rápido assim?"
Não se sabe que estava acontecendo, que era o fim das tempestades próximas?"
Disse Fabio, olhando atentamente para seus olhos.

Gatos começam a caer, e com questão de segundos, uma chuva, muito forte, contínua, se iniciou. Pessoas correm, tentando se abrigar, em busca de lugares: comedouros, lojas, etc. Motoristas tentam ir para casa, e assim, de repente, congestionamento, e um barreiro se forma. Um anúncio importantíssimo da rádio diz: "Salve, seu bicho de estimação, ou por motivo de ordens do governo regional, formaram-se vários abrigos, embaixadas e aéreos. Algumas pessoas ficam desesperadas, mas em uma ocasião nadam por consequência das enchentes, e tudo isso (assim), haveria um 'proto-chuva', para todos as mídias, formar o sistema de chuvas".

Nos noticiários, repórteres e jornalistas, informam no mesmo dia, tudo que já havia acontecido, e tudo sobre ações e dígitos que saíram pela rádio. Por fim, tudo se resumiu a essa afirmação: Apesar de, duas helicópteras terem "surfado" um ambiente pacífico com ondas do mar, havia dado certo, se elas não trouxessem chuva nem um clima de chuvas policiais. Boa crônica, partindo de um fato do cotidiano e dando um enfoque pessoal. Cuidado apenas com a marcação do discurso direto.

Transcrições diplomáticas do texto I

Primeira correção

A chuva devastadora

Fazia calor, muito calor em toda a região. As pessoas já não aguentavam mais, e muito menos esperavam o que estaria por vir. Com toda aquela temperatura, as pessoas estavam completamente distraídas, desprevinidas, e foi aí que o inesperado, aconteceu.

O céu se escureceu de repente, como num piscar de olhos, nuvens cobriram todo o sol, e, por conta disso, todos começaram a se questionar. – Maria pergunta: Como pode o tempo(,) se modificar tão rápido assim? Não é atoa que estão dizendo, que o fim dos tempos está próximo, disse Fábio, olhando atentamente á seus olhos.

Gotas começam a sair, e em questão de segundos, uma chuva, muito forte e contínua, se inicia. Pessoas correm, tentando se esconder em baixo de árvores, comércios, lojas, etc. Motoqueiros tentam uma vaga, para parar, e assim, se proteger. Num instante, congestionamentos, e um caos se formam em avenidas importantíssimas da cidade. Talvez por falta de estrutur(as), ou por falta de verbas do governo regional, formaram-se vários alagamentos, enchentes, e afins. Algumas pessoas ficam desesperadas, carros em uma avenida rodam por consequência das enchentes, e tudo isso viraria um “prato cheio”, para todas as mídias, jornais e outros veículos.

Nos noticiários, repórteres e jornalistas, informam no mesmo dia, tudo que já havia acontecido, e tudo sobre árvores e objetos que caíram pela cidade. Por fim, tudo se resolveu e se ajeitou. Apesar de duas (ve)lhinhas terem “surfado” em enchentes parecidas com ondas do mar. Teria dado certo, se elas não tivessem caído bem em cima de viaturas policiais.

Segunda correção

A chuva devastadora

Fazia calor, muito calor em toda a região. As pessoas já não aguentavam mais, e muito menos esperavam o que estaria por vir. Com toda aquela temperatura, as pessoas estavam completamente distraídas, desprevinidas, e foi aí que o inesperado aconteceu.

O céu se escureceu de repente, como num piscar de olhos, nuvens cobriram todo o sol, e, por conta disso, todos começaram a se questionar. (–) Maria pergunta: “Como pode o tempo, se modificar tão rápido assim?” Não é atoa que estão dizendo, que o fim dos tempos está pro^óximo, disse Fábio, olhando atentamente (á)^{em} seus olhos.

Gotas começam a sair, e em questão de segundos, uma chuva, muito forte e contínua, se inicia. Pessoas correm, tentando se esconder, em baixo de árvores, comércios, lojas, etc. Motoqueiros tentam uma vaga, para parar, e assim, se proteger. Num instante, congestionamentos, e um caos se forma em avenidas importantíssimas da cidade. Talvez, por falta de estrutura, ou por falta de verbas do governo regional, formaram-se vários alagamentos, enchentes, e afins. Algumas pessoas ficam desesperadas, carros em uma avenida rodam por consequência das enchentes, e tudo isso viraria um “prato cheio”, para todas as mídias, jornais e outros veículos.

Nos noticiários, repórteres e jornalistas, informam no mesmo dia, tudo que já havia acontecido, e tudo sobre árvores e objetos que caíram pela cidade. Por fim, tudo se resolveu e se ajeitou. Apesar de duas velhinhas terem “surfado” em enchentes parecidas com ondas do mar. Teria dado certo, se elas não tivessem caído bem em cima de viaturas policiais.

Ao passo que a professora Aline tende a fazer mais correções resolutivas, no intento de dar conta de um todo, que escapa na correção, o professor Augusto faz mais correções indicativas, e a quantidade de intervenções que faz é bem menor que ela. Na primeira versão do texto I, por exemplo, ele faz apenas duas indicações. Na segunda versão, ele faz mais algumas indicações que não havia apontado na primeira versão.

O fato de o texto I demonstrar poucos desvios gramaticais e o professor fazer poucas indicações em virtude disso aponta que o professor faz poucas indicações em função do fato de o aluno ter poucos desvios. Assim, o conhecimento sobre língua que o aluno tem afeta a correção do professor, que se torna praticamente dispensável, já que é tomada apenas do ponto de vista gramatical e ortográfico.

Mas a correção, do nosso ponto de vista, não deveria se restringir apenas ao nível inferior e intermediário da língua, referentes às regras de formação das formas linguísticas, uma vez que escrever se relaciona ao funcionamento da escrita, como sistema de representações gráfico-visuais. No caso do texto I, o aluno logra desenvolver uma narrativa e inserir-se em sua escrita, de modo a escrever uma crônica coerente, com tempo, espaço e personagens definidos. Além do mais, o texto I mostra uma relação amadurecida com a escrita: o aluno sabe como escreve e para quem escreve. Esse tipo de texto nos convida a repensar para que serve a correção e qual o papel do professor nesse processo.

Da maneira como a correção foi feita na primeira versão, ela se coloca como uma marca para “provar” que o professor leu o texto, dado que, se ele não tivesse feito indicação alguma, ficaria parecendo que ele não o leu. Ademais, esse tipo de marca revela a necessidade do professor de sempre se colocar no lugar daquele que tem algo a ensinar: se não faz marcação alguma, é como se não tivesse algo para ensinar.

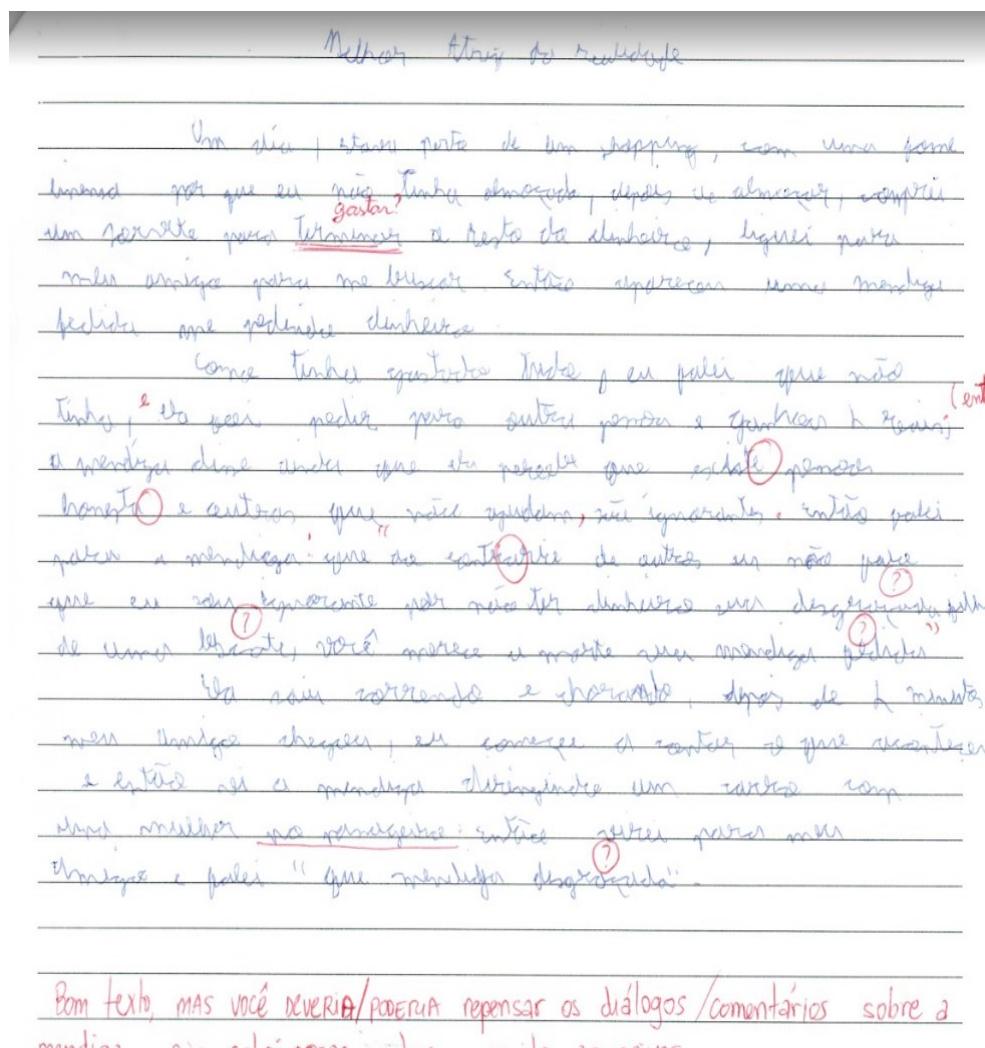
Então, no caso do texto I, que não possui muitos problemas nem para a ordem da língua escrita nem para a ordem da escrita, a correção poderia ser conduzida como ponto de reflexão, que permite enunciar a partir da curiosidade, por exemplo:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos pões pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 2011b, p. 33)

A correção não necessita ser apenas o lugar em que se indicam ou se resolvem questões de gênero, de texto e de gramática porque isso pode fazer com que ela se torne praticamente dispensável, se o aluno já possuir uma relação amadurecida com a escrita. Assim, a correção também pode ser o lugar de o professor fazer um questionamento, de incentivá-lo a comparar seu texto com o de outro autor e pensar as proximidades e os distanciamentos, de pedir esclarecimento quanto a sentidos que se espraiaram; enfim, de pensar sobre o próprio texto. A correção pode ser o lugar de contribuir sobre o conhecimento de mundo, sobre a cultura, instigando a curiosidade.

Essa tradição que nos faz relacionar a correção ao ato de resolver problemas pode ser ressignificada. E essa ressignificação, muitas vezes, inquirida pela própria maneira como o aluno se inscreve no texto, revela que, para ele, não bastam apenas as indicações de problemas:

Sequência 21: primeira correção do texto J



Sequência 22: segunda correção do texto J

Melhor Agir da redação

Um dia, estava sentado de um shopping, num banco
frente à minha sala matiz de natal. Tinha almoçado, tinha gosto
de sair para o ~~almoço~~^{almoço}, estava entre livros, quando
veio em sua veste, então ligou para um amigo
para me buscar.

Importante é estar na redeira, não num
ambiente que pede latência ou expliquei para si,
e então ele vai embora, quando ele se foi fui para uma
passagem pedindo para eu explicar o motivo da saída
quando cheguei só, ele estava só explicando alguma coisa,
quando alguém pensou ele pediu desculpas para mim por mim,
ele entregou o livro, quando ele pediu para mim queijo
"Muito", ele disse que não é importante, igual a outros,
no momento em que ~~que~~ ^{que} grande que queijo sou.
Isso, "que maior que seu pão com de outros que provavelmente
podes não ter latência", ele vai embora, com a desculpa
que não é que ~~queijo~~ ^{queijo} fazia mal.

Então desse momento depois disso, meu amigo chegou
sentiu que ele é que tinha desacordo, ele falou que a
meu amigo tinha pedido latência para ele, e quando eu
e ele falou, ele voltou de correr, sobre a mesma
assunto; só que anteriormente a grande pão mal.

P

Parabéns, você conseguiu dizer a mesma coisa que na outra versão, mas
com um vocabulário mais fino. Boa crônica!

Transcrições diplomáticas do texto J

Primeira correção
Melhor atriz da realidade
<p>Um dia, estava perto de um shopping, com uma fome imensa por que eu não tinha almoçado, depois de almoçar, comprei um sorvete para <u>terminar</u>^{gastar?} o resto do dinheiro, liguei para meu amigo para me buscar. Então apareceu uma mendiga fedida me pedindo dinheiro.</p> <p>Como tinha gastado tudo, eu falei que não tinha, e ela foi pedir para outras pessoa e ganhar 2 reais, a medinga disse ainda que ela percebeu que exist(e) pessoas honesta() e outros que não ajudam(,) são ignorantes(.) Então falei para a mendiga que do contr(a)rio de outros eu não falo que eu sou ignorante por não ter dinheiro vai desgraçada^(?) filha de uma biscate^(?), você merece a morte sua mendiga fedida^(?).</p> <p>Ela saiu correndo e chorando, depois de 2 minutos meu amigo chegou, eu comecei a contar o que aconteceu e então vi a mendiga dirigindo um carro com uma mulher <u>no passageiro</u>. Então virei para meu amigo e falei “que mendiga desgraçada^(?)”.</p>
Segunda correção
Melhor atriz da realidade
<p>Um dia, estava perto de um shopping, com uma fome imensa pelo motivo de não ter almoçado, então gastei 8 reais para o almoço, sobrou então 2 reais, gastei isso em um sorvete, então liguei para um amigo para me buscar.</p> <p>Enquanto eu estava no celular, veio uma desabrigada me pedir dinheiro e eu expliquei para ela, e então ela foi embora, quando ela se foi recebi uma mensagem pedindo para eu esperar a carona na esquina, quando cheguei lá, ela estava lá esperando alguém passar, quando alguém passou ela pediu dinheiro para uma pessoa, ela entregou 8 reais, quando ela falou assim para pessoa “obrigado, pelo menos você não é ignorante, igual a outros”, no momento sentindo um (odio) tão grande que gritei com ela, “Pelo menos não fica falando mal de outros que provavelmente podia não ter dinheiro”, ela foi embora com o dinheiro na mão e uma lagrima no rosto.</p> <p>Então em dois minutos depois disso, meu amigo chegou, contei para ele o que tinha acontecido, ele falou que a mesma mendiga tinha pedido dinheiro para ele, e quando eu e ele estamos na metade do caminho, vimos a mesma mendiga, só que arrumada e saindo de moto.</p>

No texto J, é interessante observar como o aluno opera modificações no texto a partir de seu próprio intento de torná-lo mais legível ao professor, o que pode advir do fato de o professor Augusto combinar com os alunos de fazer a reescrita, fazendo uma reelaboração na primeira versão, mesmo que ele aponte poucos desvios ortográficos, como vimos na entrevista.

Assim, o segundo parágrafo do texto J é totalmente reescrito no intento de atender à demanda do professor de “repensar os diálogos sobre a mendiga”. Com isso, expressões como “filha de uma biscate” não aparecem na segunda versão, o que leva o professor a comentar que a segunda versão tem “um vocabulário mais fino”.

Na primeira versão, o aluno reproduz como uma mendiga seria tratada por alguém que lhe dá esmola, sem o uso de filtro social, que apregoa não se poder falar palavras de baixo calão. Assim, ele coloca, na fala do personagem que dá a esmola, expressões como: “desgraçada”, “filha de uma biscoite”, “sua mendiga fedida”, “que mendiga desgraçada”, para demonstrar como alguém em condições de vida miseráveis poderia ser tratado por alguém com uma condição de vida melhor.

O professor pede que isso seja “limpado” do texto com um comentário muito sucinto e o aluno atende a essa demanda. Observamos, com isso, que a correção significa mais que indicações de erros para o aluno, porque, embora o professor não especifique que termos retirar do texto, o próprio aluno faz uma seleção para operar as modificações. Em outras palavras, o professor não dá muito de si na correção, mas o aluno oferece o máximo que possui para reescrever seu texto.

Ao contrário, nas correções da professora Aline, ela dá o máximo de si, no sentido de que faz todas as resoluções dos problemas possíveis e cabíveis no texto, mas nem sempre os alunos respondem à sua demanda. Alguns apenas copiam as sugestões que ela faz, como no texto B, e os outros só fazem intervenções no âmbito gramatical, ainda deixando passar alguns problemas.

Já no texto J, há o intento de modificar os sentidos do texto, mesmo sem as especificações do professor. Esse contraste entre as correções do Augusto e as correções da Aline nos mostra uma relação enunciativa curiosa entre professor e aluno: é possível que o aluno não se enuncie em seu texto quando o professor resolve todos os problemas gramaticais e é possível que o aluno se enuncie no texto quando professor indica poucos problemas. Mas julgamos que isso se passa apenas quando o professor estabelece uma prática de reescrita com os alunos que pressuponha eles terem que enunciar-se no texto a despeito da quantidade de problemas indicados pela correção.

Isso revela que aprender a colocar-se como protagonista daquilo que se escreve não depende de uma quantidade maior ou menor de correções indicativas ou resolutivas que o professor faz. A correção pode, por isso, ser colocada em um outro lugar: da instigação da curiosidade, da apreciação estética, da reflexão sobre o mundo, posto que não é necessariamente a indicação de erros que ensina a escrever.

No caso das correções do professor Augusto, os alunos estabelecem uma relação enunciativa com a correção e com a reescrita, mesmo que o professor não ensine a estabelecer essa relação ou não a fomente:

Sequência 23: primeira correção do texto K

A mesma pergunta

Fugí, simplesmente. Chorando eu fugí de casa, eu vou voltar? Eu não sei, só sei que estou cansado de tanto repreensão e falta de atenção. Eu precisava andar um pouco, quando vi uma lanchonete, compri um sanduíche e sei vagando pelas ruas com minha alma vazia, eu estava magrada demais para chorar e xingar e mentalmente tudo a todos.

Na esquina da rua estava uma garota negra, pedindo esmola, e suficientemente irritado e triste, me deprimi, sentindo-me culpado por tanto reclamar da vida, dos meus pais, das outras pessoas, mesmo com uma vida financeira satisfatória, com pessoas me apoiando e me amando e com um sanduíche em mãos, enquanto a menina estava suja, magra, evidentemente esfomeada, sem ninguém a quem jamanha deve ter tido o privilégio de comer um sanduíche. Passou pela minha cabeça culpar Deus, eu acredito em tal, mas toda desculpa é um motivo para me afastar dela. Me surpreende 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 culpa Deus, se me perguntar porquê de não ajuda essas pessoas pobres, que apesar de tudo, têm brilho nos olhos, mas acho que ele tem perguntado a mesma coisa para nós.

1

Como podemos ver, a primeira correção é marcada por duas indicações e um sinal de certo, como meio de o professor apontar que cumpriu sua obrigação de ler o texto e de corrigi-lo, no horizonte de entendimento de que há sempre algo para retificar na correção. A partir dessas indicações e desse sinal de certo, o aluno opera uma verdadeira transformação em seu texto:

Sequência 24: segunda correção do texto K

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 repressão e falta de alegria. 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, nem souber 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 atterar pela primeira vez desde que saí de casa, antes quase morto e cansado, agora estou arredando e chorando com as situações. Lá vai lá uma garota pedindo esmola, com roupas sujas e rasgadas e muito diferente: de mim ela apresentava estar armada, com a calça 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 mototaxi se agachar no chão e agradecer DDeus sorrindo pelo mundo. Voltei no pensamento de culpar Deus, e pergunto por que 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.

 Muito bom seu texto, você conseguiu pegar a ideia principal da primeira versão e deixá-la ainda mais interessante/instigante!

(P)

Transcrições diplomáticas do texto K

Primeira correção

A mesma pergunta

Fugi, simplesmente. Chorando eu fui de casa, eu vou voltar? Eu não sei, só sei que estou cansando de tanta repreensão e falta de atenção. Eu precisava andar 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 a todos.

Na esquina da rua estava uma garota negra, pedindo esmola, e suficientemente irritado e triste, me deprimi, sentindo-me culpado por tanto reclamar da vida, dos meus pais, das outras pessoas, mesmo com uma vida financeira satisfatória, com pessoas me apoiando e me amando e com um sanduíche em mãos, enquanto a menina estava suja, magra, certamente esfomeada, sem ninguém e que jamais deve ter tido o privilégio de comer um sanduíche. Passou pela minha cabeça culpar Deus, eu acredito em (tal), mas toda decepção era motivo para me afastar (d)ele. Me surpreendo 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.

Segunda correção

A mesma pergunta

Sai de casa, simplismente 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 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 aparecava 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 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.

Na segunda versão, há o acréscimo de elementos para contextualizar melhor a situação em que o narrador encontra a garota pedindo esmolas e para dar mais vivacidade à cena. E tudo isso foi feito sem que o professor tivesse operado uma intervenção nesse sentido. O aluno “conseguiu pegar a ideia principal da primeira versão e deixá-la ainda

mais interessante/instigante”, sem que a correção da primeira versão tivesse apontado para isso.

Então, vejamos o uso que o professor faz de “consegui” em seu comentário à segunda versão: “consegui” implica que se atingiu um objetivo que advém como consequência de algo que foi estabelecido anteriormente. Mas esse estabelecimento não foi indicado pelo professor: o aluno, a partir dos poucos traços que o professor deixa na primeira correção, se propõe a operar os sentidos do texto na segunda versão.

Assim, a relação enunciativa entre professor e aluno, no texto K, dá-se de modo ao professor colocar-se como avaliador do texto, mas o aluno se coloca como um autor que escreve para um leitor. É o aluno que coloca o professor como leitor de seu texto, como o outro que o lê e que dialoga com os sentidos desse texto.

É uma situação paradoxal frente ao funcionamento da enunciação: “o que em geral caracteriza a enunciação é a *acentuação da relação discursiva com o parceiro*, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo” (BENVENISTE, 1974, p. 85)¹¹⁵. A enunciação implica uma situação de diálogo em que, pelo menos, duas figuras colocam-se como protagonistas daquilo que dizem. No caso do texto K, o aluno se coloca como protagonista do que escreve, mas o professor não se coloca como protagonista daquilo que lê.

Dessa maneira, na segunda versão, ao fazer modificações para além do que havia sido solicitado na primeira correção, o aluno impele o professor a engajar-se na leitura, de tal modo que consegue acentuar a relação discursiva com seu parceiro e obtém como resposta o comentário: “muito bom seu texto, você conseguiu pegar a ideia principal da primeira versão e deixa-la ainda mais interessante/instigante”.

Embora o comentário seja um elogio, que não acrescenta propriamente à reflexão sobre a escrita, ele demonstra que o professor se engajou na leitura da segunda versão e ainda o comparou com a primeira versão. Isso manifesta que a relação enunciativa, pela correção, nem sempre se dá pelo professor: o aluno pode ser aquele que acentua essa relação, aliciando seu parceiro.

A consequência disso é que a enunciação é parte constitutiva da correção: a heterogeneidade e as correlações entre professor, aluno e escrita são partes integrantes desse processo, o qual, por mais que um parceiro não enuncie, o outro tem a possibilidade de arrematá-lo e de fazer parte desse processo.

¹¹⁵ “Ce qui en général caractérise l'énonciation est l'accentuation de la relation discursive au partenaire, que celui-ci soit réel ou imaginé, individuel ou collectif.”

Pelas redações que analisamos, geralmente, quando o aluno não quer enunciar-se na sua revisão, o professor não logra arrematá-lo, ao passo que quando é o professor que não se enuncia na correção, o aluno costuma lograr aliciá-lo quando faz uma revisão para além da expectativa que a correção oferecia. Nesse sentido, embora comumente estabeleça-se uma hierarquia entre professor e aluno, ambos desempenham papéis igualmente importantes, sendo que o aluno, inclusive, pode ser aquele que toma partido. Em outras palavras, do ponto de vista da enunciação, professor e aluno são parceiros discursivos na correção.

3. IMPLICAÇÕES DAS ANÁLISES

A partir das análises, observamos uma regularidade: majoritariamente, a professora Aline faz correções resolutivas e o professor Augusto faz correções indicativas. A maneira como os alunos significam essas correções é diferente. A busca pela totalidade pelas correções resolutivas faz com que os alunos tenham a posição de passar o texto a limpo, desatentamente, fazendo deslizar alguns problemas. Ao passo que as marcações que atestam a leitura do professor pelas correções indicativas dão mais espaço para o aluno, o que leva a alguns deles fazer modificações para além do solicitado.

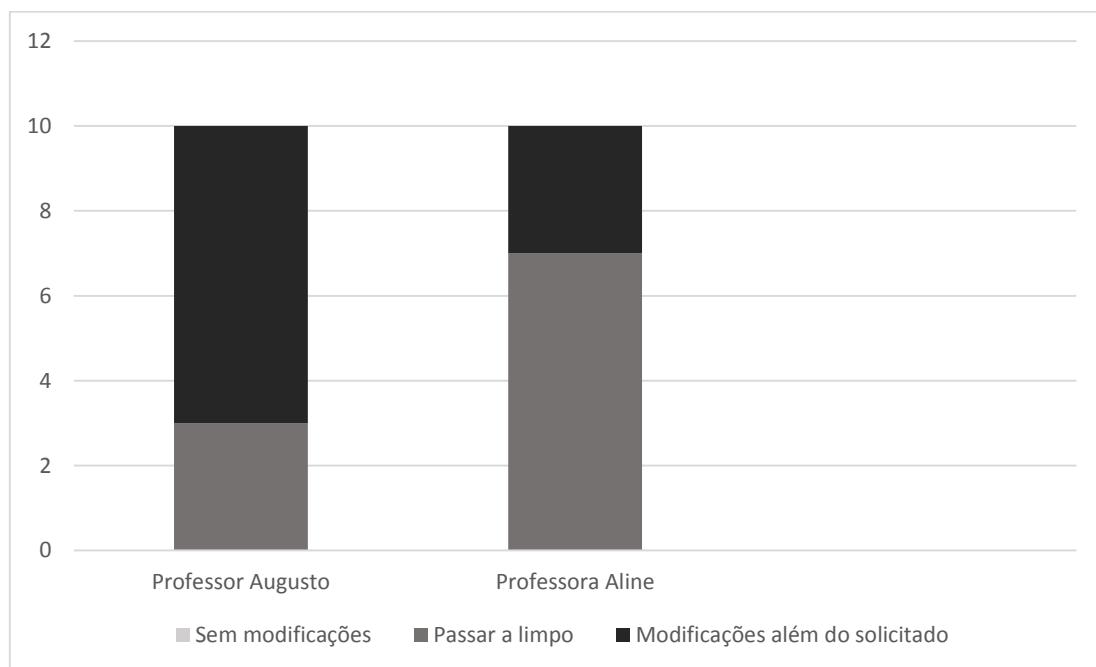
Diante dessas circunstâncias e tendo em vista nossas perguntas de pesquisas, é possível fazer um rastreamento geral nas produções textuais que coletamos para saber qual a porcentagem de alunos que meramente passa os textos a limpo e qual porcentagem deles faz modificações para além do solicitado. No que chamamos de passar a limpo, está a atitude de o aluno modificar apenas o que o professor marcou no texto e no que chamamos de modificações para além do solicitado, estão operações que englobam uma simples modificação no título até um redirecionamento dos sentidos do texto.

Como já fizemos uma análise pormenorizada dos textos dos alunos nos tópicos anteriores, apresentamos, neste tópico, dados quantitativos de uma parte dos textos que compõem nosso arquivo de pesquisa para pensar os desdobramentos do que foi discutido anteriormente. Então, a partir de uma leitura global que fazemos dos textos, é possível saber como as correções da professora Aline e do professor Augusto provocam efeitos na maneira de os alunos significarem a correção.

Nesse sentido, a busca pela completude da professora Aline leva a que a maioria dos alunos só passe o texto a limpo? O espaço que o professor Augusto oferece leva a que a maioria deles modifique o texto para além do pedido? Como a relação discursiva que

se dá entre professor, aluno, escrita e correção pode agregar para essa discussão? A título de observar esse funcionamento de modo geral, fazemos uma leitura da primeira correção e da segunda versão de 10 alunos do professor Augusto e de 10 alunos da professora Aline, o que totaliza 40 produções textuais, e apresentamos os dados em porcentagem para refletirmos sobre essa relação entre tipos de correção e modos de significá-los. Obtivemos um resultado inversamente proporcional, como é possível observar no gráfico 1:

Gráfico 1: Tipos de modificação



O gráfico mostra-nos que quanto mais correções resolutivas – representadas, principalmente, na postura da professora Aline –, menos modificações além do solicitado, uma vez que os alunos tendem a passar os textos a limpo. E quanto mais correções indicativas – representadas pela postura do professor Augusto –, mais modificações além do solicitado, porque os alunos tendem a fazer operações que não foram indicadas pela correção. Isso nos desvenda que quanto mais o professor intenta alcançar o todo pela correção, mais o aluno fará modificações apenas para atender o solicitado, passando o texto a limpo sem significar-se na revisão.

Ao passo que se o professor deixa espaço para a reflexão pela correção, é possível que o aluno faça mais modificações para além do solicitado no intento de manifestar que fez algo na revisão do texto. Se a reescrita é uma tarefa à qual o aluno não pode se furtar (como no caso da escola em questão) e o professor fez poucas marcações, então, o aluno

pode colocar-se no lugar da necessidade de ter que fazer uma remodelagem no texto para mostrar que ele, de fato, fez a reescrita.

Mas julgamos que essa tomada de posição só pode existir em uma sala de aula em que os alunos tenham estabelecido um acordo com o professor para que o trabalho se dê desta maneira. Se assim não for e o professor tiver a mesma postura do professor Augusto de marcar nada ou quase nada nos textos dos alunos, a reescrita pode se reduzir a uma mera cópia da primeira versão, sem nenhuma mudança, sem nenhuma reflexão.

Também é necessário que haja engajamento da escola nesse tipo de projeto. Nos textos coletados, não houve aluno que não tivesse feito modificação alguma no texto, mesmo que fosse apenas alguma mudança na pontuação ou na paragrafação. Por isso, no gráfico, não aparecem textos nos quais não haja modificações. Os textos de todos alunos possuem alguma, por mínima que seja, tanto nas turmas da professora Aline quanto nas do professor Augusto.

E isso se dá porque, como vimos na análise, a escola reclama dos professores de língua portuguesa a elaboração de um projeto no qual a reescrita é o procedimento metodológico adotado. Sem essa política da escola, que coloca a reescrita como tarefa indispensável no ensino de escrita, é mais difícil para o professor encarregar-se disso sozinho. Mesmo a escola reclamando esse tipo de atividade do professor, a maneira como ela é manejada em sala de aula depende de como o professor significa a correção.

No caso da professora Aline, sua busca pela completude leva a que a maioria dos seus alunos passe os textos a limpo, sem reflexão, como na sequência abaixo¹¹⁶:

Sequência 25: Passar a limpo

Todos ~~D~~om^s importantes, cada um grande
e que pedi[?] prende as que sabe. *Todos* temos
valores. *Todo* mundo precisa de alguém, ninguém
nunca tem a licé^cia, nem a limpeza de rua, empregados
sⁿo^t importantes (como qualquer pessoa). ^{Eles n^oo s^olo} ~~pessoas~~ ^{Cuidado!} {*

Todos ~~D~~om^s importantes, cada um grande e
que pede, prende as que sabe. *Todos* temos
valores. *Todo* mundo precisa de alguém, ninguém
nunca tem a licé^cia, nem a limpeza de rua, empregados sⁿo^t importantes
como qualquer outra servida, trabalhador.

¹¹⁶ Nos tópicos anteriores, mostramos os textos completos para fazermos uma discussão pormenorizada. Neste tópico, mostramos partes dos textos para discutirmos pontos mais específicos.

Transcrições diplomáticas

Primeira correção

Todos somos importantes, cada um fazendo o que pode(,) fazendo o que sabe. Todos temos nossos valores. Todo mundo precisa de alguém, ninguém vive sem lixeiro, sem o limpador de rua, empregados são importantes (~~como qualquer pessoa~~)^{Eles não são pessoas?} Cuidado!

Segunda versão

Todos somos importantes, cada um fazendo o que pode, fazendo o que sabe. Todos temos nossos valores. Todo mundo precisa de alguém, ninguém vive sem lixeiro, sem o limpador de rua, empregados são importantes como qualquer outro servidor, trabalhador.

Observamos que se modificam a vírgula e a expressão “como qualquer pessoa” por “como qualquer outro servidor, trabalhador” por solicitação da professora: “Eles não são pessoas? Cuidado!”. O aluno só passa em revista o que foi marcado por ela para deixar certificado de cumpriu a tarefa de fazer a reescrita. Embora essa seja a atitude da maioria de seus alunos, como vimos com mais detalhes nos tópicos anteriores, há alunos que fazem modificações para além do esperado:

Sequência 26: Modificações para além do solicitado

I mais interessante é que o site / blog é administrado por “ninjas”, que nunca mostram a cara. Cada um tem sua cor respectiva, como se identificam (ninja verde, ninja azul, ninja vermelho, e assim vai).

I mais interessante é que o site / blog é administrado por “ninjas”, que nunca mostram a cara. Cada um tem sua cor respectiva, como se identificam (ninja verde (marmiteiro), ninja azul (harpé), ninja vermelho (capivara), ninja branca (cozinhira / faxineira), ninja rosa (a minha rosa) e ninja negra (lençol)).

Transcrições diplomáticas

Primeira correção

O mais interessante é que o site/blog é administrado por “ninjas”, que nunca mostram a cara. Cada um tem sua cor respectiva, como se identificam (ninja verde, ninja azul, ninja vermelho, e assim vai).

Segunda versão

O mais interessante é que o site/blog é administrado por “ninjas”, que nunca mostram a cara. Cada um tem sua cor respectiva, como se identificam: ninja verde (marmiteiro),

ninja azul (herp derp), ninja vermelho (capiroto), ninja branca (cozinheira/faxineira), ninja rosa (o ninja rosa) e ninja negro (lenegron).

A segunda versão dessa sequência demonstra que o aluno especifica os tipos de ninja que há na Internet mesmo sem que a professora Aline tenha feito marcação ou comentário solicitando essa especificação. Nesse sentido, o fato de a professora Aline ter a tomada de posição de corrigir todos os problemas não implica que absolutamente todos seus alunos signifiquem a reescrita como uma tarefa morosa que serve apenas para mostrar que se cumpriu com um dever.

Mesmo diante de sua tomada de posição universalista, há alguns alunos que significam a correção de maneira diferente e apresentam um modo de relacionar-se com a escrita que aponta para um intento de refletir e de aprimorar-se. No caso dos alunos do professor Augusto, há aqueles que fazem uma verdadeira obra prima na reescrita, ressignificando o texto tanto na ordem da forma quanto na ordem do sentido, mas há outros que fazem modificações muito pontuais:

Sequência 27: Modificações pontuais

U segunde, nem e mesmo,

O professor de Português pediu para todos os alunos do salão fazerem um texto. Eu como sempre desatado, esqueci de ontem e meus amigos vieram me avisar, e advinha, ei para entregar me dia seguinte. Meu Deus! Estou Morto! Não tinha ideia alguma.

Nunca fui beijado

O professora de Português pediu para todos os alunos da sala fazerem um texto. Eu como sempre desatado, esqueci de ontem e meus amigos vieram me avisar, e advinha, era para entregar no dia seguinte. Meu Deus! Estou Morto! Não tinha ideia alguma.

Transcrições diplomáticas

Primeira correção	
	O segundo, com o mesmo
A professora de Português pediu para todos os alunos da sala fazerem um texto. E eu como sempre distraído, esqueci de anotar e meus amigos vieram me avisar, e adivinha, era para entregar no dia seguinte. Meu Deus! Estou morto! Não tenho ideia alguma.	
Segunda versão	
	Nunca fui beijada
A professora de Português pediu para todos os alunos da sala fazerem um texto. E eu como sempre destraída, esqueci de anotar e meus amigos vieram me avisar, e adivinha, era para entregar no dia seguinte. Meu Deus! Estou Morta! Não tenho ideia alguma.	

Nessa sequência, há uma modificação no título: de “O segundo, com o mesmo” para “Nunca fui beijada”, e também uma mudança na ortografia da palavra “distraído” para “destraída”. Observamos que, embora tenha se equivocado com a ortografia na segunda versão, por hipercorreção, o aluno não fez simplesmente um passar o texto a limpo, dado que essas modificações não foram solicitadas pelo professor, mas sua tomada de posição faz-nos pensar se há realmente a necessidade de haver mudança na reescrita.

Como vimos na análise, o professor Augusto quase não faz marcação no texto de seus alunos, ou nenhuma marcação, como na sequência acima, o que leva a que muitos deles intentem mostrar que cumpriram bem a tarefa da reescrita fazendo muitas modificações em seus textos. Mas o ponto da questão é se, para haver reescrita, é realmente preciso imprimir alguma modificação visível no texto.

Questionamos isso porque, no caso da sequência 27, parece haver mais um intento de exibir uma mudança no texto para a conferência do professor de que “algo foi feito” do que realmente o intento de fazer uma reescrita. Dessa forma, esse espaço que o professor Augusto diz conferir para seus alunos, para criarem e fazerem além, nem sempre é significado da mesma forma por todos os seus alunos. Há aqueles que vão simplesmente alterar o texto para expor: “Professor, eu fiz alguma coisa”.

De qualquer forma, como o gráfico apresenta, essa tomada de posição dá-se na minoria de seus alunos, posto que a maioria se engaja bastante na reescrita, como é possível observar na sequência 28 abaixo:

Sequência 28: Modificações substanciais no texto

' No dia seguinte ela foi a única da sala a ir à aula pois todos não estavam bem uns com doencas graves outras sofreram acidentes que até mesmo alguns morreram uma hora do impacto acidental.

→ Que macabro!

No dia seguinte ela foi a escola toda de preto e reparou que a frutaria não havia dado certo então arrombou 4 planos para matar quatro alunos.

Escolheu duas meninas e dois meninos os mais metidos da sala e que eram os que mais zombavam de Estefane, a partir desse dia Estefane passou a seguir-los sem que eles percebessem e no dia 21/12/1923 Ricardo o mais velho do grupo passa no meio de um milharal e logo Estefane da uma paulada na cabeça de Ricardo que logo desmaiou bem rápido Estefane joga na corrente sanguínea um remédio que faz ele dormir e uma máquina de coletita estava vindo em sua direção Estefane sai correndo e a máquina picotou o corpo de Ricardo aspirando sangue para todos os lados

No dia seguinte foi a vez de David a noite Estefane ficou em um bico que quando David passou ela a agarrou fazendo-o desmaiar arrastando seu corpo caiu um buraco no terreno ao lado e o enterrou-o quando ele acordou Estefane disse:

— Agora eu quero que você ria! — em questão de segundos ela cortou o pescoço gorando sangue para todos os lados.

Dois dias depois a morte de David, Estefane arrombou um assassinato duplo de Briscila e Patrícia amigas inseparáveis que Estefane encontrou como elas no rua e deu um pote de suco a elas que "fintava" escutar que logo fez as meninas ficarem molhas e no meio da rua havia uma forca onde as duas foram amarradas ao ar livre.

Transcrições diplomáticas

Primeira correção

No dia seguinte ela foi a única da sala a ir à aula pois todos não estavam bem uns com doenças graves outras sofreram acidentes que até mesmo alguns morreram na hora do impacto acidental.

Segunda versão

No dia seguinte ela foi a escola toda de preto e reparou que a feitiçaria não havia dado certo então armou 4 planos para matar quatro alunos.

Escolheu duas meninas e dois meninos os mais metidos da sala e que eram os que mais zombavam de Estefane, á partir desse dia Estefane passou a segui-los sem que eles percebessem e no dia 21/12/1923 Ricardo o mais velho do grupo passa no meio de um milharal e logo Estefane da uma paulada na cabeça de Ricardo que logo desmaia bem rapido Estefane injeta na corrente sanguínea um remédio que faz ele dormir e uma máquina de colheita estava vindo em sua direção Estefane saiu correndo e a máquina picotou o corpo de Ricardo espirrando sangue para todos os lados.

No dia seguinte foi a vez de David a noite Estefane ficou em um beco que quando David passou ela a agarrou fazendo-o demaiar arrastando seu corpo cavou em buraco no terreno ao lado e o enterrou-o quando ele acordou. Estefane disse:

– Agora eu quero que você ria! – e em questões de segundo ela cortou o pescoço jorando sangue para todos os lados.

Dois dias depois a morte de David, Estefane armou um assassinato duplo de Priscila e Patrícia amigas inseparáveis que Estefane encontrou com elas na rua e deu um pouco de suco a elas que tinha extase que logo fez as meninas ficarem moles e no meu da rua havia uma força onde as duas foram enforcadas ao ar livre.

Na sequência 28, observamos que o único comentário que o professor Augusto fez foi “Que macabro!”, mas, ao último parágrafo da primeira versão, o aluno acrescentou mais quatro parágrafos, adicionando mais informações e detalhes à sua crônica. Na primeira versão, o aluno finaliza a história com a morte de alguns personagens. Já na segunda versão, ele confere um aspecto mais macabro à aluna que volta para a escola. Para isso, ele descreve seus quatro planos para matar seus colegas de sala.

Isso mostra que o aluno significou o “Que macabro!” do professor de forma a conferir particularidades à crônica. Mas a questão é que no “Que macabro!” não está escrito “Escreva mais quatro parágrafos” – é do aluno que parte essa tomada de posição. A maneira como o aluno significa esse comentário tão sucinto do professor, alterando, inclusive, a extensão de seu texto, confirma que, pela escrita, estabelece-se um processo de intersubjetividade que se apoia na língua, mas que se efetiva por uma troca, que se dá para a ordem do discurso, entre aquele que escreve e seu parceiro:

A intersubjetividade tem, assim, sua temporalidade, seus termos, suas dimensões. 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 se volta a experiência humana inscrita na linguagem.
(BENVENISTE, 1974, p. 78)¹¹⁷

A correção é uma marca visível que se coloca no texto, servindo-se de língua escrita ou de símbolos. Essa marca só significa quando algo é feito dela e por ela. Para isso, a intersubjetividade entre o professor e o aluno tem o papel de transformar o que pode ser um simples sinal em um “modifique aqui”, “repense isso”, “reveja esse ponto”, “desconsidere isso”, “reconsidere aquilo”. Sem a intersubjetividade, a correção é um sinal vazio que não diz de ninguém e não diz para ninguém.

A intersubjetividade tem a alcada de converter um traço em um comando, em uma reflexão, em uma conversão. Ela personaliza os traçados no papel e lhes confere temporalidade, termos e dimensões. O que seria um conjunto de traços torna-se um processo de troca para orientar o aluno a ressignificar suas correlações individuais de uso da escrita, para correlações sociais, que implicam um sujeito que dialoga com e em uma sociedade.

Esse processo de troca pode ser mais ou menos significativo. É mais significativo quando se converte em uma experiência: na experiência de o aluno voltar-se ao seu texto, revisando-o e fazendo-se sujeito na e por essa revisão. E menos significativo quando se torna somente o cumprimento de uma obrigação. Para ser mais significativa, é preciso que o professor se atenha sobre quem ele diz e para quem ele diz na correção:

É o meu bom-senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeitoso, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos e educadores, alhear-se das condições sociais, culturais e econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos. Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que ele vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz para a escola. (FREIRE, 2011b, p. 62)

O modo como o professor significa a correção é relevante para o processo de troca: a correção é feita para subestimar o aluno ou para colaborar com o seu desenvolvimento intelectual? A correção é feita para penalizar ou para desvelar caminhos de descoberta e

¹¹⁷ “L’intersubjectivité a ainsi sa temporalité, ses termes, ses dimensions. Là se reflète dans la langue l’expérience d’une relation primordiale, constante, indéfiniment réversible, entre le parlant et son partenaire. En dernière analyse, c’est toujours à l’acte de parole dans le procès de l’échange que renvoie l’expérience humaine inscrite dans le langage.”

de aprendizado? A correção é feita para prender o aluno em determinados padrões de convenções de escrita, de valores sociais, de opiniões parciais, ou para fazer conhecer modos diversos de inserir-se na escrita?

Por conseguinte, a partir de uma perspectiva enunciativa, podemos dizer que o modo como o professor significa a correção é crucial para afetar o modo como o aluno se significa na e pela correção. Só é possível estabelecer uma relação profíqua entre professor, aluno, escrita e correção porque o discurso permite simbolizar tanto os parceiros – o professor e o aluno – quanto os instrumentos utilizados – a escrita e a correção. Sem essa simbolização, não há vínculo possível que leve o aluno a reconhecer que está ali um professor que medeia sua aprendizagem e que corrige seus textos para assistir seu processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: CORREÇÃO E ENUNCIAÇÃO

O tema da correção de textos tem sido discutido pela Linguística Aplicada, pela Linguística Cognitiva e pela Crítica Genética. A essa discussão, também pode ser agregada uma visão enunciativa. Embora Benveniste não tenha produzido textos específicos sobre correção na escola, é possível empreender considerações a esse respeito a partir de sua teorização, como fizemos nesta tese.

Nesse sentido, está implicada a maneira como o aluno significa a correção do professor e como ele opera as modificações solicitadas, além do modo como a correção contribui para produzir modificações em relação a como se maneja a escrita. Pela análise que fizemos, pudemos categorizar essas questões em dois grandes blocos: o do professor que se engaja ou não na correção e o do aluno que se engaja ou não na reescrita.

Por engajamento, compreendemos o vínculo que se estabelece entre professor e aluno por meio da linguagem em ação, produzindo discurso. No caso do professor que se engaja em correções resolutivas com o intento de resolver todos os problemas apresentados, o discurso que se produz é o da completude do saber, que almeja ensinar todo o possível pela retificação dos desvios, o que pressupõe que o aluno está no lugar do não saber.

O efeito que esse discurso produz sobre o aluno nem sempre corresponde à expectativa: a maioria dos alunos só passa essas correções a limpo, ainda deixando deslizar alguns desvios, e sem lograr sistematizar o conhecimento que se poderia apreender com as correções. Nesse contexto, há aqueles que respondem mais à demanda do professor e há outros que respondem menos. Isso mostra que a correção pode não significar para o aluno por mais que o professor se engaje em dar conta do todo.

No caso do professor que faz correções indicativas, realizando pouquíssimas intervenções no texto, o discurso que se produz é de que a leitura do texto foi feita para cumprir com a obrigação de lê-lo e que o professor se coloca como avaliador desse texto ou como um leitor que intenta dar espaço para a criação dos alunos. Por essas maneiras diferentes de significar essas correções indicativas, os efeitos de sentido provocados nos alunos podem ser contrários: há aqueles que corrigem apenas o que foi indicado no texto e há outros que modificam o texto e os sentidos veiculados, mesmo que o professor não tenha feito solicitações a esse respeito.

Esses efeitos nos revelam que, ainda que o professor seja pouco engajado na sua correção, o aluno pode colocar-se como protagonista de sua reescrita, exigindo uma

leitura significativa de seu parceiro. Consequentemente, a metodologia empregada para fazer a correção, seja por meio de correções indicativas, resolutivas, textual-interativas, ou outras, pode afetar o modo como o aluno significa a correção, mas não garante maior ou menor apropriação da língua escrita pelo aluno na e pela reescrita. Não há garantias de como o aluno significa a correção.

De qualquer forma, julgamos que, quando o professor não se coloca como leitor do texto e apenas faz a correção para avaliar, ele se esquia de sua função de ensinar escrita, porque uma leitura para avaliação, que não enuncia o professor na correção, geralmente não colabora para a assunção do aluno à escrita institucionalizada e normatizada: ou este fica à deriva, sem aprender algo pela correção, ou este tem que fazer tudo sozinho, aliciando o professor na leitura de seu texto, demandando dele uma resposta.

Por esse motivo, do ponto de vista enunciativo, a correção é um processo que redireciona as correlações individuais que o aluno faz sobre a escrita, contribuindo para que ele se aproprie da escrita e tomado-se como ponto de partida o seu funcionamento. Nessa perspectiva, a tarefa do professor é orientar o aluno na descoberta da maneira como empregar a língua, de como fazer-se coerente em um texto, de como fazer a conversão da fala primária em fala secundária. Nesse processo, é possível que haja um dispêndio de tempo maior na correção dos textos escolares, uma vez que se coloca como leitor e sua correção trata de questões da ordem da significação.

As condições de trabalho do professor, muitas vezes, condicionam-no a fazer leitura por atacado dos textos produzidos pelos alunos, o que, por sua vez, leva a que ele se coloque como um mero avaliador que apenas marca alguns pontos gramaticais no texto para justificar a nota atribuída. Dessa maneira, é preciso fazer um planejamento, para organizar a carga de trabalho envolvida com esse tipo de correção. Sobre essa carga de trabalho, está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica que:

Para se estabelecer uma educação com um padrão mínimo de qualidade, é necessário investimento [...] e procedimentos formativos, que levem, gradualmente, a uma educação integral, dotada de qualidade social: [...] professores qualificados com remuneração adequada e compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação, em regime de trabalho de 40 horas em tempo integral em uma mesma escola; definição de uma relação adequada entre o número de estudantes por turma e por professor, que assegure aprendizagens relevantes; pessoal de apoio técnico e administrativo que garanta o bom funcionamento da escola. (BRASIL, 2013, p. 23)

De fato, para o estabelecimento de uma carga de trabalho menos penosa para o professor, as escolas deveriam ser organizadas segundo o princípio da educação integral, que prevê um regime de 40h semanais em tempo integral para o professor trabalhar em uma mesma escola. No entanto, sabemos que a educação integral no Brasil não se consolida porque os professores trabalham 40h semanais em mais de uma escola, regime esse que contempla mais de 32h em sala de aula.

Isso se dá porque a Lei de Diretrizes e Bases (doravante LDB) tem uma visão neoliberalista, tanto no que concerne à finalidade do ensino quanto à distribuição da carga horária. No artigo 1, diz-se que: “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, art. 1), o que é repetido no artigo 27, como em outros: “os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: [...] orientação para o trabalho” (BRASIL, 1996, art. 27). A orientação para o mercado de trabalho faz com que as escolas tenham uma orientação conteudista que exige a existência de um professor cujo ofício é ministrar lições em sala de aula:

A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I – a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; [...]. (BRASIL, 1996, art. 24)

Pela orientação conteudista, a carga horária que o aluno tem que cumprir em sala de aula – as oitocentas horas anuais – acaba coincidindo com a carga horária que o professor tem que cumprir na escola, uma vez que faz parte da sua incumbência ministrar aulas, mas não preparar aulas ou corrigir textos, conforme é possível ver na citação abaixo:

Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III – zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996, art.13)

O professor deve elaborar a proposta pedagógica da escola, cumprir o plano de trabalho, zelar pela aprendizagem dos alunos, ministrar horas-aula, colaborar com as atividades sociais que a escola promove, mas não precisaria preparar aulas, corrigir textos,

atender os alunos. Essas atividades não estão evidenciadas em tópicos e, portanto, a lei direciona para o entendimento de que elas seriam secundárias ou mesmo desnecessárias. Elas estariam incluídas no tópico 2 – elaborar e cumprir plano de trabalho – mas a lei não prevê como distribuir as horas para cumprir esse plano de trabalho, pois deixa a critério do estabelecimento de ensino.

E, devido à visão neoliberalista, por que um estabelecimento de ensino pagaria um regime integral de trabalho para o professor, com um plano de trabalho que inclui ministrar aulas, mas também atender os alunos, preparar aulas e corrigir textos, se a legislação não o obriga a fazer assim? É mais rentável pagar para o professor ministrar aulas, somente. As outras atividades, também essenciais para a cumprimento da função de professor, ficam condensadas em umas poucas horas semanais de “módulo” ou de “descanso remunerado”.

Até mesmo os estabelecimentos de ensino público seguem essa lógica, pois o Estado não se responsabiliza com o investimento financeiro necessário para o estabelecimento da educação integral em todo território nacional. Como consequência, as escolas, tanto as públicas como as privadas, funcionam como empresas: o professor é um funcionário que deve cumprir horas e “bater o ponto”. A quantidade de tempo que ele necessita investir para realizar as outras atividades que estão diretamente relacionadas ao cumprimento das horas em sala de aula, como corrigir textos, não são levadas em consideração e, portanto, não são remuneradas.

Diante dessa conjuntura, reconhecemos que a postura que muitos professores têm de ler os textos de seus alunos por atacado é uma consequência da estrutura organizacional das escolas, cuja lei que as rege prevê uma orientação conteudista e neoliberalista. Essa situação dificulta o fomento de práticas de correção textual para além do mero marcar desvios gramaticais, dado que colocar-se como avaliador dos textos dos alunos dispende menos tempo que colocar-se como leitor desses.

De qualquer forma, insistimos que, a partir da teorização de Benveniste, corrigir textos não é somente resolver problemas textuais, fazendo permanecer a maior parte da primeira versão, nem se voltar sobre o texto para realizar uma modificação permanente sobre ele. Nesse sentido, pode-se pensar o texto do aluno como uma unidade de trabalho, como uma unidade de análise, que permite uma relação mais produtiva com o texto na escola.

Assim, o professor não é apenas quem faz marcações e considerações para a ordem do textual e do gramatical, mas também é afetado sobre os sentidos aí veiculados

e comenta sobre eles. A esse respeito, Freire assevera que ensinar exige disponibilidade para o diálogo: “testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios são saberes necessários à prática educativa” (FREIRE, 2011b, p. 133).

Assim sendo, a correção também pode ser utilizada para o professor perguntar sobre os sentidos do texto, negociar sobre as compreensões possíveis, mostrar-se curioso quanto à escrita de seu aluno. Desse modo, ele daria a oportunidade de o aluno vê-lo para além de um avaliador, o que teria como efeito o fato de os textos, pouco a pouco, deixarem de apresentar essa orientação solipsista de quem escreve para si mesmo para cumprir uma tarefa. Os textos, pouco a pouco, revelariam um aluno que escreve para um professor interessado em ler seu texto. Com isso, a correção que mostra um professor que testemunha abertura para o aluno, para a leitura do texto, e o diálogo entre o eu e o tu poderia se dar de maneira mais profícua no espaço escolar.

O conceito de enunciação permite-nos dizer que o professor é leitor do texto na e pela correção e, por isso, é necessário haver diálogo entre professor e aluno. Por isso, sustentamos a afirmação de que a correção é um processo que redireciona as correlações individuais que o aluno tem sobre a escrita para as correlações sociais de funcionamento da escrita. Benveniste emprega o conceito “correlação” tanto para se referir à oposição entre as pessoas *eu* e *tu* em relação à não pessoa *ele*, quanto à subjetividade, que opõe o *eu* e o *tu* na enunciação (cf. BENVENISTE, 1966, p. 235).

No caso do espaço escolar, podemos dizer que a correlação é a união que se estabelece entre o aluno (o eu) e a escrita (o tu), esse outro que ele está a aprender. Por isso, a correlação que estabelece com a escrita ainda está em fase de desenvolvimento, muito atrelada ao modo particular que ele intenta manejá-la. Cada elemento da escrita é apropriado de maneira gradual, em uma relação de dependência entre o eu e a escrita, que, a princípio, é individual: o eu e os signos gráficos, o eu e a estrutura textual, o eu e os meios de veicular sentidos pelo texto, o eu e as regras de agenciamento da escrita, entre outros.

Assim sendo, é necessário que o aluno redirecione suas correlações individuais às correlações sociais para construir um tu que veicula sentidos socialmente. E a correção é o meio de fazer esse redirecionamento para ensinar a enformar o pensamento de escrita:

Nosso pensamento é constantemente, a qualquer nível que seja, enformado de escrita. Isso coloca em relação cada vez mais íntima – e não pode ser ainda mais íntimo – a língua inteira com a escrita, a fala e

o pensamento mesmo, que não se dissocia mais de sua inscrição real ou imaginária. (BENVENISTE, 2012, p. 91)¹¹⁸

Língua, fala e pensamento possuem funcionamentos distintos, mas que se entrelaçam na e pela escrita, posto que a escrita, ao mesmo tempo, representa a língua, prolonga a fala e estrutura o pensamento. Esse entrelaçamento produz uma série de dificuldades para quem não conhece o funcionamento específico da escrita e a correção é o meio de colaborar para o trabalho com essas dificuldades. Colaborar com esse trabalho não é uma tarefa simples, sobretudo porque está implicado, na correção, o alto grau de abstração da escrita.

Por esse motivo, rever a pontuação e cuidar da paragrafação, na correção, é importante para ensinar a seguir as regras de funcionamento da escrita, mas só isso não basta para a compreensão de que a escrita exige um nível de abstração de alto grau:

Transferir a linguagem interior, condicionada pela relação do locutor consigo mesmo em uma experiência e uma circunstância únicas, cambiáveis, em uma forma inteligível a outros que faz perder, no seu aspecto escrito, qualquer relação natural com a ocasião que foi aquela da linguagem interior, é uma tarefa considerável e que exige uma atitude completamente diferente daquela que nós adquirimos pelo hábito de transferir o pensamento à escrita. (BENVENISTE, 2012, p. 95)¹¹⁹

Escrever não é simplesmente transferir o pensamento para a escrita; exige um processo de conversão da linguagem interior, que se distancia da relação que o eu estabelece consigo mesmo no processo de manejar os pensamentos. É necessário, então, pela correção, orientar essa relação para o tu, e postulá-lo como leitor, a fim de que, pela escrita, possa haver diálogo entre eu e tu, e que o texto se afaste da tendência solipsista, daquele que escreve para si mesmo.

Escrever é aprender a abstrair-se de si mesmo, é aprender a pensar no outro e escrever para o outro. É entrar na ordem do social que ultrapassa o mundo individual. A consequência de não utilizar a correção como o espaço para promover esse tipo de reflexão é que se corrigem os erros gramaticais e permanece-se com o texto orientado

¹¹⁸ “Notre pensée est constamment, à quelque niveau que ce soit, informée d’écriture. Cela met en rapport de plus en plus intime, on ne peut plus intime, avec l’écriture la langue entière, la parole et la pensée même, qui ne se dissocie plus de son inscription réelle ou imaginée”.

¹¹⁹ “Mais transférer ce langage intérieur, conditionné par l’apport du locuteur avec lui-même dans une expérience et une circonstance uniques, changeantes, dans une forme intelligible à d’autres et perdant sous son aspect écrit toute relation naturelle avec l’occasion qui a été celle du langage intérieur, est une tâche considérable et qui exige une attitude toute différente de celle que nous avons acquise para l’habitude de transférer la pensée à l’écriture.”

para si mesmo ou para a oralidade. Ao escrever, não se pode transpor para o papel o fluxo da oralidade, uma vez que a escrita possui uma outra ordem de funcionamento:

A criança deve abstrair-se da necessidade que a faz falar, brincar com um colega ou comer uma maçã para ‘objetivar’ o dado linguístico /jogar/ ou /maçã/, o que a faz aborrecer-se com coisas que não existem para ela. Trata-se de uma língua que não se dirige nem a seus colegas nem a seus pais; é uma língua que não sabemos quem a fala nem quem a comprehende. (BENVENISTE, 2012, p. 94)¹²⁰

Aprender a escrever exige do aluno abstrair-se do mundo, da oralidade, de seu próprio pensamento e de sua maneira individual de empregar a língua. É uma tarefa dolorosa que ensina a objetivar a língua para abrir-se a uma escrita, social, inventada e que possui regras distintas daquelas que fazem parte do seu mundo. Essa reflexão deve ser desenvolvida ao longo dos anos escolares para que o aluno adquira a maturidade de como inscrever-se no mundo da escrita, que é o mundo do desconhecido.

A escrita é uma língua que o aluno não sabe quem fala nem quem a comprehende. E aprender uma língua nova, tão misteriosa assim, exigirá muito labor, tanto da parte do professor quanto da parte do aluno. Dessa maneira, cabe ao professor apropriar-se do saber de que está na sala de aula para conduzir os alunos a um conhecimento desconhecido cujo caminho é árduo e trabalhoso.

A esse respeito, Benveniste nos explica que a escrita é uma forma secundária de fala porque é a fala transferida do ouvido para a vista: “a fala, apenas auditiva, torna-se escrita, apenas visual” (BENVENISTE, 2012, p. 131)¹²¹. Transferir o que se pode ouvir pelo pensamento para o que se pode ver no papel exige uma reelaboração para a ordem da significação, pela correção, porque a forma de produzir sentido por signos gráficos é diferente da forma de produzir sentido pelos signos orais.

Na forma primária de fala, a enunciação falada é evanescente e a extensão da história não permite guardar todos os detalhes de memória. Mas, a forma secundária de fala possui uma certa permanência que permite ao colunista voltar e retomar as ideias. Por conseguinte, a forma secundária de fala exige postular um alocutário que lê o texto e que pode retomar a ideia, fazendo uma reflexão crítica delas, mas não apenas um alocutário que “ouve” o que está escrito, no fluxo das palavras. E é assim que o professor

¹²⁰ “L’enfant doit s’abstenir du besoin qui le fait parler, d’aller jouer avec un camarade, ou de manger une pomme pour ‘objectiver’ la donnée linguistique ‘jouer’ ou ‘pomme’ alors qu’il s’ennuie à s’occuper de ces choses qui n-existent pas pour lui. Il s’agit d’une langue qui ne s’adresse ni à ses camarades ni à ses parents, une langue dont on ne sait qui la parle ni qui l’entend.”

¹²¹ “la parole, seulement auditive, devient l’écriture, seulement visuelle.”

deve inscrever-se na leitura do texto: indo além do fluxo das palavras, atentando-se para a forma secundária da fala: a escrita.

Nessa perspectiva, corrigir textos é um processo em que professor e aluno trabalham em conjunto. Não se trata apenas de problemas textuais e não promove uma modificação permanente. Ao contrário, faz refletir sobre o funcionamento da escrita para promover uma reelaboração, sempre passível de sofrer modificações.

Embora nosso cerne seja a significação, não podemos dispensar as modificações que concernem à ortografia, à acentuação, à sintaxe, à adequação ao gênero textual, à coesão, entre outros. A questão é que a correção não deveria ater-se apenas nesses pontos. O uso de círculos, de traços, de setas, entre outros, para indicar os problemas, ou mesmo a prática de escrever a forma adequada acima, abaixo ou ao lado do problema encontrado no texto pode ser feito da maneira como o professor preferir ou já esteja acostumado.

O problema da correção indicativa e resolutiva é que nem sempre o aluno comprehende quais movimentos ele deve produzir na sua correção. Não basta mostrar: às vezes, é necessário explicar. Por conseguinte, a correção textual-interativa deve entrar em ação para *explicar* esses movimentos, seja a explicaçāo de uma regra gramatical de forma esquemática ao lado da folha, seja por meio de uso de setas que auxiliem a compreender a organização da paragrafação, ou da disposição dos conectores, ou da progressão temática, entre outros.

Esses meios já vêm há muito sendo utilizados na correção de textos escolares e não há necessidade de prescindir desses instrumentos. Como vimos na análise, é a maneira como o professor utiliza os mecanismos de correção que afeta desta ou daquela maneira a reescrita do aluno, uma vez que os meios podem ser significados de tal ou qual maneira: “quando eu saio de ‘mim’ para estabelecer uma relação viva com um ser, encontro ou coloco necessariamente um ‘tu’, que é, fora de mim, a única ‘pessoa’ imaginable” (BENVENISTE, 1966, p. 232)¹²².

Colocar-se como sujeito na correção é sair de si mesmo, como professor, para ir ao encontro do aluno, em busca de uma correção que fale para ele e com ele. Com isso, estabelece-se uma correlação de subjetividade na correção porque o eu e o tu se respondem na e pela correção, imbricam-se e relacionam-se. Assim, no caso da correção textual-interativa, ela se torna uma ferramenta de reflexão sobre a escrita, e não meramente um bilhete que o professor escreve ao aluno, o que toma tempo e não contribui

¹²² “Quando je sors de ‘moi’ pour établir une relation vivante avec un être, je reencontre ou je pose nécessairement un ‘tu’, qui est, hors de moi, la seule ‘personne’ imaginable.”

para operar modificações significativas sobre a sua escrita. Ela deve ser usada para fazer refletir sobre as regras de formação e de organização da escrita.

Nessa perspectiva, o professor tem que *explicar* que movimentos operar no texto. Nem sempre basta indicar ou resolver os problemas. A indicação e a resolução de problemas podem ser úteis em um primeiro momento da correção. Em um segundo momento, é melhor que o professor se aproprie da correção de maneira reflexiva, a fim de que suas intervenções possam afetar o aluno e provocar deslocamentos nas relações que ele estabelece entre escrita e mundo, entre escrita e oralidade e entre o eu e o tu.

É necessário ter em mente que corrigir textos a partir de Benveniste não implica ditar regras de como escrever melhor uma frase, e não há distância entre redator e destinatário ou entre redator e texto. O processo é justamente o inverso: possibilitar que o aluno compreenda que ele não está separado do texto, que ele tem que se apropriar desse texto e implicar-se nele. Além do mais, ele deve compreender que aquele a quem dirige o texto também não está distante dele: deve haver um diálogo entre ambos.

Esse diálogo implica fazer uso de mecanismos e de elementos na escrita que ultrapassam a visão das regras do “escrever bem”. Por isso, tanto instruções diretivas quanto perguntas reflexivas podem ser usadas para dialogar com o aluno, de modo a demonstrar que o professor se colocou como leitor do texto, testemunhando uma abertura ao aluno, uma disponibilidade curiosa a seu texto e a suas dificuldades. Assim sendo, a correção também deve ser utilizada para o professor perguntar sobre os sentidos do texto, negociar sobre as compreensões possíveis, mostrar-se curioso quanto à escrita de seu aluno.

Se o professor julgar que a instruções e as perguntas não são suficientes para que se operem modificações na escrita, ele pode apresentar esquemas ou mesmo sequências de parágrafos para que o aluno faça uma comparação com o que escreveu e possa fazer modificações no seu texto. Para que o aluno não simplesmente transponha esses esquemas ao seu texto ou copie as sequências de parágrafos, é possível que seja necessário que o professor se encontre com ele em um momento de atendimento para explanar como ele deve fazer.

Sob o ponto de vista da significação, o texto pode possuir tantos problemas, dos mais variados tipos, que é melhor o professor escolher um tipo e operar uma intervenção nele. É uma ilusão querer resolver todos os problemas em uma única produção textual, por mais versões que o aluno possa escrever. Aprender a escrever é um processo. Então,

é válido ir desconstruindo as relações com o modo individualista de escrita na medida em que o aluno for produzindo outros textos.

Essa desconstrução dá-se ao investigarem-se traços, características e propriedades nos textos dos alunos que permitam reconhecer que pontos podem ser modificados para que sua relação com os textos migre do mero uso da língua escrita para um emprego significativo da escrita. Sobre isso, Benveniste diz que “‘ler’ é escutar; ‘escrever’ é ‘enunciar’” (BENVENISTE, 2012, p. 133)¹²³

Desse modo, na leitura de textos visando a correção, o professor deve “escutar” esse texto, compreendendo-o de modo a observar quais sentidos o aluno estava aí intentando enunciar. A correção professoral só será benéfica para o aluno modificar sua relação com a escrita se o professor tiver em vista que corrigir textos, lendo-os, não é apenas amontoar mercadorias por atacado:

Não se lê criticamente, como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros. A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encalço da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu aturo ou de sua autora. Esta forma viciada de ler não tem nada que ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo. (FREIRE, 2011b, p. 29)

Quanto mais rapidamente se leem os textos produzidos pelos alunos, menos tempo se “gastaria”. Com esse raciocínio, o professor não se coloca na posição de leitor do texto do aluno. Faz correções indicativas ou resolutivas apenas com o intuito de atribuir-lhe uma nota. Aprender a escrever torna-se apenas um treino desorientado:

A desconsideração total pela *formação integral* do ser humano e sua redução a puro *treino* fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, *falar a*, que, na perspectiva democrática, é um possível momento do *falar com*, nem sequer é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino, fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo, a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no *falar com*. (FREIRE, 2011b, p. 113)

Corrigir textos escolares deve ser visto além do ponto de vista de que o aluno escreve para ser avaliado. O aluno escreve para ser formado. Embora o treino seja uma parte importante do processo pedagógico, uma vez que permite a repetição que o familiariza com a escrita, escrever não deve ser apenas treino. Assim, pela correção, a

¹²³ “‘Lire’, c’est ‘entendre’; ‘écrire’, c’est ‘énoncer’”.

atitude do professor não deve ser somente a de *falar ao* aluno, determinando quais problemas têm que ser modificados e de qual maneira.

A correção também deve ser o espaço pelo qual o professor *fala com* o aluno, possibilitando que ele veja e comprehenda os mecanismos da escrita, fazendo sugestões, permitindo a reflexão em torno da sua relação com o que escreveu. *Falar com* o aluno, pela correção, torna-a uma atividade enunciativa, em vez da autoritária que impõe, ao seu modo, o que deve e o que não deve ser feito.

Por conseguinte, sugerimos que a correção seja vista como uma colaboração entre professor e aluno. Para tal, os saberes necessários que Freire (2011b) recomenda para a prática educativa podem ser muito úteis para o professor repensar a sua prática pedagógica, que não requer apenas conhecimentos linguísticos, mas também saberes sobre a educação.

Nesse sentido, Freire (2011b) propõe vinte e sete princípios para a prática educativa, organizados em três eixos norteadores: (i) ensinar é uma prática educativo-crítica, (ii) ensinar não é transferir conhecimento, (iii) ensinar é uma especificidade humana. Sobre isso, temos que considerar que ensinar implica um processo de formação, tanto do professor quanto do aluno. Assim, o professor pode colocar-se como pesquisador de sua própria prática, investigando, com mais aprofundamento, os elementos em torno da correção de textos. A leitura sobre o assunto enriquece sua prática.

Além do mais, desse ponto de vista, o professor ensina a escrever respeitando os saberes do aluno. É necessário *escutar* o aluno pelo texto, sugerindo modificações no grau de dificuldade que ele tiver capacidade de resolvê-las. Isso também implica não fazer qualquer tipo de discriminação em torno de suas dificuldades e aceitar o novo: é possível que o aluno apareça com estruturas e maneiras de escrever que vão além dos conhecimentos adquiridos pelo professor. É preciso saber escutar esse novo e examinar em que medida ele se adequa à temática e ao tipo de texto proposto.

Ao escutar o aluno e falar com ele por meio da correção, ele acaba por corporificar os preceitos sobre o funcionamento da escrita pelo exemplo. O aluno aprende a postular um alocutário em seu texto não apenas com as instruções técnicas de como fazer isso, mas também pelo próprio ato de o professor postulá-lo como alocutário de seu próprio texto. Quando o professor se coloca como leitor dos textos, o aluno também pode aprender a colocar-se como um escritor que escreve para que alguém *leia* seu texto. Essa relação dialógica e colaborativa possibilita a assunção do aluno, já que:

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos, em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora, ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*. (FREIRE, 2011b, p. 42)

A tomada desse ponto de vista para a correção de textos pode contribuir para o aluno assumir-se como sujeito do que escreve, assumir-se como um ser pensante que só existe na relação com o outro. Esse tipo de assunção só acontece quando o ensinar não é visto como transferência de conhecimento. Nessa perspectiva, a correção implica: (i) a ciência do inacabado, de que os textos estão em constante transformação e de que o professor colabora para que o aluno aprimore seu texto; (ii) o respeito ao projeto de texto do aluno, de que ele deve escrever seguindo as instruções e sugestões do professor, mas que também tem a possibilidade de fazer algo seu; (iii) a convicção de que a mudança é possível, isto é, até o aluno com as maiores dificuldades pode passar a ter uma relação profícua com a sua escrita.

Dessa maneira, pela correção, o professor não só corrige textos, mas também ensina a escrever, ensina a ter curiosidade, ensina a seguir regras e a fazer algo de si ao mesmo tempo, ensina a alfabetizar e letrar o pensamento, ensina a adentrar o mundo das letras e a tornar-se sujeito nesse mundo. Estabelece-se, assim, uma relação de comprometimento entre professor e aluno, que está pautada na existência do respeito e da responsabilidade ao mesmo tempo.

Com isso, estabelece-se o diálogo na prática educativa: “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, 2011b, p. 133). Para ensinar, é necessário haver diálogo. Para haver escrita, também é necessário haver diálogo e somente há diálogo em uma relação intersubjetiva. Nesse sentido, os conceitos de Benveniste podem movimentar-se nessa perspectiva da educação como prática social.

REFERÊNCIAS

AGUSTINI, C.L.H.; RODRIGUES, E. A. O processo de (re)escrita de textos no espaço político-simbólico escolar: rasura, subjetividade, (neo)liberalismo. In: **Letras & Letras**, v. 32, n. 3, p. 105-134. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/33629>>. Acesso em: 19 set. 2019.
<https://doi.org/10.14393/LL65-v32n3a2016-7>

ARAÚJO, E. D. **Implicações subjetivas na relação professor-aluno:** um olhar sobre o processo de (re)escrita de manuscritos escolares. 2014. 211 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité(s) énonciative(s). In: **Langages**, Paris, n. 73, p. 98-111, 1984. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1984_num_19_73_1167>. Acesso em: 13 set. 2019.
<https://doi.org/10.3406/lge.1984.1167>

BENVENISTE, É. **Problèmes de linguistique générale I.** Paris: Gallimard, 1966.

BENVENISTE, É. **Problèmes de linguistique générale II.** Paris: Gallimard, 1974.

BENVENISTE, É. **Dernières leçons.** Paris: Ehess Gallimard Seuil, 2012.

BENVENISTE, É. Ferdinand de Saussure à l'école des hautes études. In: **École pratique des hautes études**, Paris, p. 20-34, 1964. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/ephe_0000-0001_1964_num_1_1_4796>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BOUIX, D.; SOULIÉ, B.; DUBOIS, J.; SUMPF, J. Analyse linguistique des rédactions. In: **Langue française**, Paris, n. 5, p. 118-126, 1970. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1970_num_5_1_5473>. Acesso em: 13 set. 2019.

<https://doi.org/10.3406/lfr.1970.5473>

BOUCHERON-PÉTILLON, S.; GANIER, F. L'étude de la révision de texte: de la mono-à la pluri-disciplinarité. In: **Langages**, Paris, n. 164, p. 3-9, 2006. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/lge_0458-726x_2006_num_40_164_2668>. Acesso em: 13 set. 2019.

<https://doi.org/10.3406/lge.2006.2668>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e suas alterações.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 10 abril 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 10 abril 2020

CASSANY, D. **Describir el escribir**: como se aprende a escribir. Barcelona: Paidós, 2005.

CASTELHANO, T. **Um enfoque da organização composicional de textos bem formados, segundo a Fuvest**. 2016. 149f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14384>> Acesso em 25 mar 2020.

CHANQUOY, L.; ALAMARGOT, D. Mémoire de travail et rédaction de textes: évolution des modèles et bilan des premiers travaux. In: **L'année psychologique**, Paris, n. 102, p. 363-398, 2002. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_2002_num_102_2_29596>. Acesso em: 13 set. 2019.
<https://doi.org/10.3406/psy.2002.29596>

CÍCERO, M. **De finibus bonorum et malorum**. Disponível em: <<https://www.thelatinlibrary.com/cicero/fin2.shtml>> Acesso em 15 set 2019.

COQUET, J.; FENOGLIO, I. Introduction. In: BENVENISTE, E. **Dernières leçons**. Paris: Ehess Gallimard Seuil, 2012.

DESSONS, G. Du discursif. In: **Langages**, Paris, n. 159, p. 19-38, 2005. Disponível em: <[http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2005_num_39_159_2650](https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2005_num_39_159_2650)>. Acesso em: 13 set. 2019.
<https://doi.org/10.3406/lge.2005.2650>

DUBOIS, J. Énoncé et énonciation. In: **Langages**, Paris, n. 13, p. 100-110, 1969. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1969_num_4_13_2511>. Acesso em: 13 set. 2019.
<https://doi.org/10.3406/lge.1969.2511>

DOQUET-LACOSTE, C. L'écriture débutante: mise en texte et mise en graphie lors de l'écriture sur traitement de texte à l'école. In: **Langages**, Paris, n. 164, p. 43-56, 2006. Disponível em: <[http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2006_num_40_164_2671](https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2006_num_40_164_2671)>. Acesso em: 13 set. 2019.
<https://doi.org/10.3406/lge.2006.2671>

FARAH, N. **Proposta de desenvolvimento da produção textual na perspectiva da educação linguística**: para além do ENEM. 2016. 258f. Mestrado (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19580>> Acesso em 25 mar 2020.

FISCHER, S. **História da escrita**. São Paulo: Unesp, 2009.

FLORES, V. N. A enunciação escrita em Benveniste: notas para uma precisão conceitual. In: **DELTA** [online], vol. 34, n. 1, p. 395-417, 2018. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/39000/26459>>. Acesso em: 3 out. 2019.
<https://doi.org/10.1590/0102-445041033947774307>

FREINET, C. **O jornal escolar**. Lisboa: Estampa, 1974.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

GOMES, A. **Avaliação de textos**: uma abordagem dialógica. 1999. 162f. Mestrado (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1999. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/amsgomes.pdf>> Acesso em 25 mar 2020.

GUIMARÃES, E. **Análise de texto**: procedimentos, análises, ensino. São Paulo: Hucitec, 2012.

HEURLEY, L. La révision de texte: l'approche de la psychologie cognitive. In: **Langages**, Paris, n. 164, p. 10-25, 2006. Disponível em: <<http://www.cairn.info/revue-langages-2006-4-page-10.htm>>. Acesso em: 13 set. 2019.
<https://doi.org/10.3917/lang.164.0010>

JESUS, C. **Reescrita**: para além da higienização. 1995. 125f. Mestrado (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269381>> Acesso em 25 mar 2020.

JEUGE-MAYNART, I. (Org.). Larousse: dictionnaire de français. Paris: Éditions Larousse, 2012. Disponível em: <<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue/>>. Acesso em: 3 out. 2019.

JÚNIOR, H. **A autossupervisão no discurso pedagógico**: uma proposta para o ensino de língua portuguesa. 2015. 261f. Doutorado (Doutorado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://www.sapientia.pucsp.br/handle/handle/19230>> Acesso em 25 mar 2020.

KONKEL, H. **A correção/avaliação interativa em produções textuais escritas nas aulas de língua portuguesa**: a contrapalavra do professor. 2016. 122f. Mestrado (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/177576>> Acesso em 25 mar 2020.

KRISTEVA, J. Le texte clos. In: **Langages**, 3^e année, n. 12, p. 103-125, 1968. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1968_num_3_12_2356>. Acesso em: 13 set. 2019.

<https://doi.org/10.3406/lge.1968.2356>

KRISTEVA, J. Émile Benveniste, un linguiste qui ne dit ni ne cache, mais signifie. In: BENVENISTE, E. **Dernières leçons**. Paris: Seuil, 2012.

KRISTEVA, J. Du sujet en linguistique . In: **Langages**, 6^e année, n. 24, p. 107-126, 1971. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1971_num_6_24_2609>. Acesso em: 13 set. 2019.
<https://doi.org/10.3406/lge.1971.2609>

LAZZARI, F. **Para além dos muros do processo seletivo:** análise das propostas de produção de textos nos vestibulares de universidades públicas paulistas. 2017. 203p. Doutorado (Doutorado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://www.sapientia.pucsp.br/handle/20657>> Acesso em 25 mar 2020.

LEGROS, D.; CRINON, M.; BRIGITTE, M. Récrire et apprendre à réécrire: le rôle d'une base de données textuelles. In: **Langages**, Paris, n. 164, p. 98-112, 2006. Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2006_num_40_164_2675>. Acesso em: 13 set. 2019.

<https://doi.org/10.3406/lge.2006.2675>

LEJEUNE, M.; BADER, F.; LAZARD, G. Émile Benveniste (1902-1976). In: **École pratique des hautes études**, Paris, p. 50-77, 1978. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/ephe_0000-0001_1977_num_1_1_6371>. Acesso em: 20 jan. 2019.

<https://doi.org/10.3406/ephe.1978.6371>

MARCUSCHI, L. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MOREIRA, S; RANGEL, M. A correção como processo avaliativo: diferentes percepções em diálogo. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 520-540, 2015. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2764>>. Acesso em 20 mar 2020.

<https://doi.org/10.18222/eae266202764>

NORMAND, C. Le sujet dans la langue. In: **Langages**, Paris, n. 77, p. 7-19, 1971. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1985_num_19_77_1500>. Acesso em: 13 set. 2019.

<https://doi.org/10.3406/lge.1985.1500>

OLLIVIER, C. **Théories de la rédaction de texte**. 2009. Disponível em: <<https://eurofle.files.wordpress.com/2009/03/theories.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2019.

ORIOL-BOYER, C. L'art de l'autre: didactique du texte et communication. In: **Langue Française**, Paris, n. 70, p. 45-62, 1986. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1986_num_70_1_6370>. Acesso em: 13 set. 2019.

<https://doi.org/10.3406/lfr.1986.6370>

PIOVEZAN, E. **O lugar do autor na escola**. 2017. 192p. Mestrado (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://www.sapientia.pucsp.br/handle/20467>> Acesso em 25 mar 2020.

ROCCO, M. **Crise na linguagem**: a redação no vestibular. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

ROHMAN, G. Pre-writing: the stage of discovery in the writing process. In: **College Composition and Communication**, v. 16, n. 2, p. 106-112, 1965. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/354885>>. Acesso em: 19 set. 2019.
<https://doi.org/10.2307/354885>

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. 1998. 307f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 1998. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269074>>. Acesso em: 13 set. 2019.

RUOTTI, W. **O ensino de língua portuguesa**: os documentos oficiais e a construção do discurso pedagógico do professor da rede estadual de ensino de Carapicuíba. 2016. 177f. Doutorado (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14388>> Acesso em 25 mar 2020.

SANTANA, J. **A formação do professor no curso de pedagogia em leitura e produção de textos**. 2017. 153f. Mestrado (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19863>> Acesso em 25 mar 2020.

SARAIVA, F. **Dicionário latino-português**. Belo Horizonte, Garnier: 2006.

SAUSSURE, F. **Cours de linguistique générale**. Paris: Payot, 1964.

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

SILVA, F. S. Histórias da escrita: um estudo comparativo entre Fischer e Benveniste. In: **Crátilo**, v. 12, n. 1, p. 45-57, 2019. Disponível em: <<https://revistas.unipam.edu.br/index.php/cratilo/issue/view/145>>. Acesso em: 24 out. 2019.

SILVA, E. **A construção do texto**: do oral ao escrito – a retextualização. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://www.sapientia.pucsp.br/handle/18987>> Acesso em 25 mar 2020.

SILVA, R. **A produção de texto narrativo escrito de alunos do 5º ano do ensino fundamental**: do relato à história. 2017. 178f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/20388>> Acesso em 25 mar 2020.

SUASSUNA, L. Avaliação da escrita escolar: a importância e o papel dos critérios. In: **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 275-293, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n66/0104-4060-er-66-275.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2019. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.50676>

TODOROV, T. Problèmes de l'énonciation. In: **Langages**, Paris, n. 17, p. 3-11, 1970. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1970_num_5_17_2571>. Acesso em: 13 set. 2019. <https://doi.org/10.3406/lge.1970.2571>

THEREZO, G. **Como corrigir redação**. Campinas: Alínea, 2012.

ZAMPIERE JÚNIOR, P. **Produção escrita:** desafios da correção – desfocar a gramática tradicional? 2015. 154f. Mestrado (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/bitstream/123456789/2654/1/PAULO%20ROBERTO%20ZAMPIERE%20JUNIOR.pdf>> Acesso em 25 mar 2020.