

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

REESCRITA DE TEXTOS NA ESCOLA:
A SINGULARIDADE DA ESCUTA A PARTIR DA INTERFERÊNCIA DO
PROFESSOR

Regina Lúcia Buarque da Silva

Maceió, outubro de 2009

Regina Lúcia Buarque da Silva

**REESCRITA DE TEXTOS NA ESCOLA:
A SINGULARIDADE DA ESCUTA A PARTIR DA INTERFERÊNCIA DO
PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, do Centro de Educação – CEDU, da Universidade Federal de Alagoas, sob a orientação da profa. Dra Adna de Almeida Lopes, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Maceió, outubro de 2009

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária: Helena Cristina Pimentel do Vale

S586r Silva, Regina Lúcia Buarque da.
Reescrita de textos na escola: a singularidade da escuta pela interferência
Do professor / Regina Lúcia Buarque da Silva, Maceió – 2009.
129 f. : il.

Orientadora: Adna de Almeida Lopes.
Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal
de Alagoas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

Bibliografia: f. 125-1129.
Inclui anexos.

1. Produção textual. 2. Língua portuguesa - Escrita. 3. Crianças – Escrita.
4. Professores - Mediação. I. Título.

CDU: 372.4

Regina Lúcia Buarque da Silva

REESCRITA DE TEXTOS NA ESCOLA:

**A SINGULARIDADE DA ESCUTA A PARTIR DA INTERFERÊNCIA DO
PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira do Centro de Educação – CEDU, da Universidade Federal de Alagoas, sob a orientação da profa Dra Adna de Almeida Lopes, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra Adna de Almeida Lopes (Orientadora) – UFAL

Profa Dra Maria Auxiliadora Bezerra – UFCG

Profa Dra Maria Inez Matoso Silveira – UFAL

Maceió, 28 de outubro de 2009

Dedico:

À minha mãe, Maria de Lourdes Buarque da Silva, que me ensinou, com o exemplo de grande mulher que é, a lutar dignamente por meus ideais.

À memória de meu pai, Luís Mendes da Silva, por saber que mesmo ausente fisicamente, sempre “olhou” por mim.

Às minhas filhas, Gabriella e Marianna e ao meu filho (de coração), Rafael, que me fazem ter determinação para seguir sempre em frente. Por vocês eu sou. Por vocês eu faço.

A Sérgio, pelo apoio incondicional, neste e em outros percursos até hoje trilhados.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela presença constante e por me escutar sempre, mesmo quando não me sinto merecedora.

À minha doce, querida e amada mãe, pelo amor incondicional e por ter sido constantemente mãe/avó das minhas “pequenas” e do meu “bebê” durante minhas ausências.

Às minhas amadas filhas, “Gaby” e “Nana”, por terem “suportado” pacientemente minhas ausências, mesmo quando presente fisicamente.

Ao meu “bebê” Rafael que, in (pacientemente) digitou este trabalho.

Ao meu “grande” companheiro, Sérgio Onofre, pela compreensão, pela tolerância, pelo apoio constante, pela “escuta” incansável, pelas infinitas contribuições e, sobretudo, pelo amor dispensado a mim e às nossas “crias”.

À professora Adna de Almeida Lopes que, na condição de orientadora, soube, com competência e humildade, apontar o caminho a quem ainda buscava se “achar”. Meu eterno agradecimento pela paciência, pela confiança e pelos preciosos ensinamentos.

Às professoras Maria Inez Matoso Silveira e Marinaide Lima de Queiroz Freitas, pelas preciosas sugestões durante a qualificação deste trabalho.

Ao professor Eduardo Calil, por ter, com as discussões travadas durante suas aulas, fomentado o caminho que esta pesquisa seguiria.

À minha amada tia/mãe, professora Maria Betânia Buarque Lins Costa, pelo apoio, por sempre ter acreditado que eu chegaria até aqui e por ter contribuído imensamente para que eu fosse parte do que sou hoje.

À minha irmã, irmãos, sobrinhos, tios(as), primos(as) que, mesmo não tendo acompanhado essa jornada de perto, sempre torceram por mim.

Às queridas amigas/companheiras/“irmãs”/“comadres”, Lúcia e Netinha, obrigada pela amizade e por saber que terei sempre com quem contar, sejam quais forem as circunstâncias.

À Quitéria Pereira de Assis, uma “sujeita” muito especial que Deus colocou no meu caminho durante essa jornada, obrigada por tudo: pelas contribuições, pela “escuta”, pela “co-orientação”, pelo momentos “licoreiros”, e sobretudo, pelo presente maior, sua amizade.

À Amara, Gil e Helena que, mais que colegas de trabalho, tornaram-se amigas queridas, com as quais pude compartilhar os bons e maus momentos desta e de outras jornadas. Obrigada pela amizade e pela torcida sincera.

À Jô e à Ângela, amigas queridas; obrigada pelo apoio, pela amizade e por sempre terem torcido por mim, desde a seleção para o mestrado.

À Vanilda, pelo apoio e pela frequente disponibilidade em contribuir comigo, sempre que necessário. Obrigada por tudo.

À professora Cícero Valéria, pelo apoio e compreensão que se fizeram indispensáveis para a realização deste trabalho.

A Melchior, pelo apoio, pelas palavras de incentivo e pela amizade.

Às Kekas, Marta, Cynthia e Gláucia, pelos favores prestados nos momentos de sufoco e pela alegria compartilhada durante as viagens. À Cynthia em especial, pela incansável e generosa disponibilidade em “socorrer-me” sempre que necessário.

Aos companheiros e companheiras do mestrado pelas experiências compartilhadas. Em especial à Rose Karla, Auda e Vilma, pelo companheirismo, pela troca de experiências, pela partilha das angústias e incertezas e pela comemoração dos momentos bem sucedidos.

A todos que fazem a escola pesquisada; especialmente aos alunos e à professora que, mesmo sabendo que poderia trazer à tona as fragilidades de nossa formação e de nossa

prática pedagógica, em nenhum momento furtou-se de contribuir para a realização desta pesquisa.

A Israel Lessa, pelo apoio durante minha “batalha” contra a burocracia e a morosidade do poder público.

A todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a concretização deste trabalho.

ANTES DO NOME

Não me importa a palavra, esta corriqueira.
Quero é o esplêndido caos de onde emerge a sintaxe,
os sítios escuros onde nasce o "de", o "aliás",
o "o", o "porém" e o "que", esta incompreensível
muleta que me apoia.
Quem entender a linguagem entende Deus
cujo Filho é Verbo. Morre quem entender.
A palavra é disfarce de uma coisa mais grave, surda-muda,
foi inventada para ser calada.
Em momentos de graça, infrequentíssimos,
se poderá apanhá-la: um peixe vivo com a mão.
Puro susto e terror.

Adélia Prado. *Bagagem*.

RESUMO

Partindo de um lugar teórico que reconhece o sujeito enquanto “efeito da língua”e, ancorados nos estudos de Saussure (1989); Jakobson (1975); Lemos (1997,1998,2001 e 2002) e Calil (2000 e 2008), dentre outros, é que, buscando fazer uma articulação entre educação e linguagem, analisamos neste trabalho os efeitos das intervenções de uma professora no processo de reescrita de textos de três alunos dos 6º e 9º anos do Ensino Fundamental, de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Maceió. Partimos da hipótese de que a dificuldade do aluno no processo escritural deve-se, em grande parte, à forma como a professora intervém em seus textos. Tomamos como categorias para análise dos dados os operadores fundamentais da linguagem — processos metafóricos e metonímicos — e a noção de “escuta”, preconizada por Lemos (2002). Metodologicamente, procedemos à coleta de dados através de observações sistemáticas de aulas, aplicação de questionários, entrevistas não-estruturadas e análise das primeiras e segundas versões dos manuscritos produzidos. Percebemos que a intervenção da professora por si só não garante a melhoria dos textos no processo de reescritura, mas, pelo contrário, pode levar o aluno a trilhar por caminhos que ele não escolheu, dando às segundas versões de seus textos um caráter imprevisível e singular. Acreditamos que este trabalho possa contribuir para que repensemos a forma como trabalhamos a relação do aluno com sua escrita no processo de produção textual, bem como a maneira como o professor intervém em seus textos, objetivando levá-lo a produzir textos coesos, coerentes e bem escritos.

Palavras chave: reescrita, intervenção docente, escuta e singularidade.

ABSTRACT

From a theoretical place that recognizes the subject as "effect of language" and anchored in the studies of Saussure (1989), Jakobson (1975), Lemos (1997,1998,2001 and 2002) and Calil (2000 and 2008), among others, that is, trying to make a link between education and language, this study analyzed the effects of interventions of a teacher in the process of rewriting the texts of three children from 6 and 9 years of elementary school, a school of the municipal school the city of Maceio. We start from the assumption that the difficulty of the student in the book is due in large part to the way the teacher spoke in his writings. We as categories for analysis the fundamental operators of the language - metaphoric and metonymic processes - and the notion of "listening" advocated by Lemos (2002). Methodologically, we proceed to collect data through systematic observation of lessons, questionnaires, unstructured interviews and analysis of the first and second versions of the manuscripts produced. We feel that the intervention of the teacher alone can not guarantee the improvement of the texts in the process of rewriting, but rather it can lead students to walk in ways that he did not choose, giving to the latter versions of their texts an unpredictability and singular. We believe that this work can help us to rethink the way we work to respect the student with his writing in the process of textual production and the way the teacher spoke in their texts aiming to take him to produce texts cohesive, coherent and well written .

Keywords: rewriting, intervention teachers, listening and uniqueness.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	005
Palavras Primeiras: do ensino à pesquisa	005
A Dissertação – breve apresentação	006
CAPÍTULO 1 – O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	012
1.1 – A abordagem metodológica	012
1.2 – A constituição do <i>corpus</i>	013
1.3 – O contexto social da escola	015
1.4 – Os sujeitos da pesquisa	017
1.5 – A seleção dos dados	021
1.6 – As propostas de produção	022
CAPÍTULO 2 – O FUNCIONAMENTO DA LINGUAGEM EM SAUSSURE, JAKOBSON E LEMOS: UM PERCURSO NECESSÁRIO ...	025
2.1 – Saussure: a língua e as relações Sintagmáticas e Associativas	026
2.2 – De Saussure a Jakobson: a metáfora e a metonímia em cena	032
2.3 – De Jakobson a Lemos: uma releitura dos processos metafóricos e metonímicos	038
CAPÍTULO 3 – REVISÃO DE TEXTOS NA ESCOLA: INTERVENÇÃO DOCENTE, ESCUTA E SINGULARIDADE	047
3.1 – A produção e a revisão de textos na escola	048
3.1.1 – Da revisão à reescrita: o papel do interlocutor/professor	056

3.2 – Entre o “ouvir” e o “escutar”: Lemos e as mudanças de posição do sujeito na língua	060
3.2.1 – Da “escuta” à escrita: uma tensão permanente	066
3.3 – Reescrita e singularidade	070
CAPÍTULO 4 – O QUE NOS REVELAM OS DADOS	075
4.1-Texto 01- A singularidade da escuta nas ocorrências mijando/migando	077
4.1.1- Descrição da situação de produção e reescrita do texto.....	077
4.1.2 – Transcrição do manuscrito	079
4.1.3 – As interferências da professora	080
4.1.4– A “escuta” dos alunos	083
4.2 – Texto 02- O deslizamento semântico-discursivo e a emergência da singularidade	090
4.2.1 – Apresentação do manuscrito (1ª versão)	091
4.2.2 – As interferências da professora	097
4.2.3 – A escuta do aluno	101
4.3 - Texto 03- Da ambigüidade da escrita à singularidade da escuta ..	108
4.3.1 - Descrição da situação de produção (primeira versão)	108
4.3.2 - As interferências da professora	113
4.3.3 - A escuta da aluna	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
ANEXOS	130

INTRODUÇÃO

Palavras primeiras: do ensino à pesquisa

Acreditamos que todo pesquisador, todo estudioso que se debruça a investigar, a dissertar sobre determinada questão, foi motivado e/ou instigado por algo que o inquietava. Em vista disso, sentimos necessidade de iniciar este trabalho contando um pouco de nossas inquietações, das angústias, dos caminhos e descaminhos que nos fizeram chegar até aqui; pois corroboramos com Mota (apud FARIA, 1997, p.15) ao afirmar que todo percurso “sempre guarda uma história, que, decididamente, vale a pena ser contada, numa tentativa de retorno, de outro(s) lugar(es), a caminhos teóricos trilhados não por acaso”.

Ao concluir minha graduação em Letras, pela Universidade Federal de Alagoas, em 1996, submeti-me a um concurso público e, tendo sido aprovada, iniciei efetivamente minha carreira como professora de Língua Portuguesa — digo efetivamente, porque já ensinara desde os 18 anos, tendo em vista haver concluído o então curso de magistério no Ensino Médio e já trabalhar desde esse período com crianças em fase de alfabetização — mas foi a partir de então, do trabalho como professora de língua materna, no segundo ciclo do ensino fundamental (6º ao 9º ano),¹ que surgiram as inquietações, as angústias, a percepção de nossa incapacidade em dar conta de todos os problemas do grande arcabouço que é a língua portuguesa.

No início, junto com toda a empolgação e vontade de pôr em prática tudo o que “pensava saber”, com a gana de dar o melhor de mim para que os alunos tomassem gosto pela arte da leitura e da escrita, coisa que sempre tive, veio também a angústia e o sentimento de impotência ao deparar-me com a realidade da sala de aula e ao ouvir as “queixas” de companheiros que já trilhavam o percurso há mais tempo — professores e professoras de língua materna — que faziam coro ao afirmar que os alunos passavam anos e anos na escola e continuavam, segundo o discurso daqueles professores, “na estaca zero”; ou seja, na opinião dos referidos docentes, os alunos não evoluíam na aquisição, “no domínio da língua”, mais especificamente, da língua escrita. Tal fato pode ser facilmente constatado ao percebemos empiricamente no cotidiano escolar, turmas que passaram do 6º ao 9º ano tendo o mesmo

¹ Optamos por adotar a nomenclatura oficial em vigor, ou seja, ensino fundamental do 1º ciclo – 1º ao 5º ano (séries iniciais) e 2º Ciclo – 6º ao 9º ano – (séries finais).

professor de língua portuguesa e, chegando ao último ano, apresentavam as mesmas dificuldades diagnosticadas no primeiro ano desse segundo ciclo do ensino fundamental.

Passei anos ouvindo (dos pares) e fazendo-me estes questionamentos: o que provocava esse “entrave”? Por que apesar de trabalharmos constantemente com as normas da língua (ortografia, acentuação, pontuação, estrutura textual, processos de escrita e reescrita de textos), nossos alunos não “avançavam” na aquisição da língua escrita? E mais ainda: o que poderia ser feito para que isso não se perpetuasse, ou fosse, ao menos, compreendido por que ocorria e, posteriormente, quem sabe, tal realidade pudesse ser modificada?

A partir destes questionamentos, desta inquietude, retornei à Universidade, na tentativa de preencher algumas lacunas deixadas em minha formação inicial e buscar uma resposta teórica, um aporte ou quem sabe até, um alento às minhas inquietações; pois já estava cansada de ser, conforme Perrenoud (apud LÜDKE, 2005, p. 30) “O profissional”, “obrigado a agir na urgência e decidir na incerteza”. Pois pude perceber que, para ultrapassar os limites de um professor reflexivo a um professor pesquisador (ibidem), faz-se necessário que nossa reflexão seja bem embasada teoricamente para que possamos passar da empiria à análise científica de algo que nos instiga.

Com esta concepção, buscando fundamentar e, principalmente, compreender teoricamente minhas inquietações, ingressei, inicialmente como aluna especial, e no ano seguinte, como aluna regular, no Mestrado em Educação Brasileira, no Centro de Educação, da Universidade Federal de Alagoas. Foi a partir daí, das discussões germinadas durante as aulas do mestrado, especialmente nas do grupo de pesquisa Escrita, Texto e Criação (ao qual meu projeto estava vinculado) que se propõe a analisar as práticas de textualização na escola, que algumas de minhas dúvidas foram esclarecidas, tantas outras surgiram e esta pesquisa começou a tomar corpo.

A Dissertação – Breve apresentação

Neste trabalho, nos propomos a analisar os efeitos das intervenções de uma professora em produções escritas por alunos dos sexto e nono anos do Ensino Fundamental, de uma

escola² da rede municipal de ensino de Maceió. Partimos da hipótese de que a dificuldade do aluno no processo escritural deve-se, em grande medida, à forma como o professor intervém em seus textos, ou, dito de outro modo, à forma como o professor “escuta” seu texto.

Acreditamos que a relevância desta pesquisa justifique-se por trazer à tona a tensão, a instabilidade, os conflitos e a imprevisibilidade que permeiam o processo de escritura na escola — escrita e reescrita — do qual poderá emergir tanto um aluno dividido entre “escutar” a sua fala, a sua escrita e/ou a escrita da professora, materializada pelas intervenções que faz em seus textos; quanto um professor que também “sofre” os efeitos da escrita, ficando sem saber o que fará com o texto do aluno, ora oscilando entre efetivar o discurso do outro — presente nos documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa; nas formações (inicial e continuada); nos livros e revistas acadêmicas que lê — ou agir de acordo com suas necessidades imediatas, adquiridas de forma empírica no dia a dia da sala de aula; ora deixando emergir um sujeito que, submetido aos efeitos da língua (SAUSSURE, 1989), não tem mais controle sobre seu dizer.

Assim, acreditamos que este trabalho também poderá nos fazer refletir sobre algumas “certezas” que já encontram-se canonizadas no discurso pedagógico — particularmente no discurso dos professores de Língua Portuguesa — a saber: “o professor intervém no texto do aluno sempre de forma clara, objetiva e consciente”; “o aluno “erra” porque não sabe, porque não presta atenção ou mesmo porque “não quer saber de nada”.

Destacamos ainda, que o que será posto aqui é fruto de muitas “escutas”, de muitas vozes, e de muita reflexão a respeito das práticas de escrita e reescrita de textos na escola, conforme veremos no decorrer desta apresentação.

As práticas de produção de texto na escola têm sido foco de grandes discussões por parte de muitos teóricos que se debruçam sobre esta questão, dentre os quais podemos destacar: Geraldi (1984, 1991, 1997 e 2003); Rojo (2003); Kaufman (1995); Abaurre (1997) e Fiad (2001), dentre tantos outros; contribuindo dessa forma, para efetivarmos grandes avanços no tocante ao ensino de língua portuguesa, e mais precisamente, ao trabalho com a produção de textos em contexto escolar. Dentre os documentos oficiais que norteiam o ensino de língua materna no país,³ dentre os quais destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) consta como um dos principais objetivos do ensino de língua portuguesa “formar

² Destacamos aqui que fazemos parte do corpo docente da referida escola, no entanto, quando da realização desta pesquisa estávamos afastados por dois anos em contingência da efetivação deste trabalho; enfatizamos ainda, que realizamos a coleta de dados em um turno contrário ao que trabalhávamos, objetivando não interferirmos nos resultados obtidos.

³ - Destacamos aqui que estes documentos são ancorados na base teórica bakhtiniana (Bakhtin, 1992).

alunos leitores e produtores de textos”. O mesmo documento enfatiza ainda a necessidade de um ensino do texto como objeto sócio-histórico, inscrito em modos de funcionamentos sociais e comunicativos; visando desta forma, “à formação de escritores competentes” (BRASIL, 1997, p. 65). Para tal, os já citados parâmetros trazem ainda, objetivando nortear o trabalho com a prática de produção escrita na escola, diversos critérios que, espera-se, sejam atingidos pelos alunos; dentre os quais destacamos:

- 1 – Escrever textos coerentes e coesos, observando as funções impostas pelo gênero;
- 2 – Escrever textos sabendo utilizar os padrões da escrita, observando regularidades lingüísticas e ortográficas e;

3 - Revisar os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los.

Este último tópico ratifica a necessidade e a importância da refacção, da produção de quantas versões forem necessárias, destacando ainda a importância da “ajuda” do professor nesse processo. Nessa perspectiva, o ato de escrever passa a ser concebido como um processo em constante construção e não mais como um produto, de versão única, no qual o aluno produz e o professor apenas corrige, devolvendo-lhe em seguida para, posteriormente, passá-lo a limpo.

No entanto, apesar dos avanços do aporte teórico citado na introdução deste tópico e dos documentos oficiais que norteiam o ensino de língua portuguesa no país, dentre os quais os Parâmetros Curriculares Nacionais, enfatizarem a necessidade de se reconhecer a produção de textos como um processo, com direito a diversas versões, sendo a refacção destacada como constitutiva de todo ato de produção escrita; estes mesmos autores (Abaurre (1997); Fiad (2001); Geraldi (1984, 1991, 1997 e 2003); Kaufman (1995) e Rojo (2003) e o documento oficial acima mencionado compartilham de uma concepção teórica de língua e de sujeito da qual buscamos nos distanciar;⁴ pois parte-se da concepção de um sujeito “senhor da língua”, que a domina, a conduz, a usa de acordo com o contexto que se lhe apresenta, adequando-a às suas necessidades. Ratificando tal domínio, tal controle, os próprios PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 19) destacam: “[...] o **domínio** da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, é condição de possibilidade de plena participação social [destaque nosso]”. Não queremos com isso negar tal fato, no entanto, comungamos da concepção de que este domínio muitas vezes nos escapa e esta língua que julgamos dominar, nos captura, nos atravessa, abrindo espaço para **falhas, rupturas, ambiguidades** que, quebrando com a “regularidade” fazem emergir a “singularidade da

⁴ Não no sentido de negar, mas de mostrar que é possível e devemos buscar trilhar por outros caminhos teóricos.

“**escuta**⁵” e da escrita. É a partir dessa perspectiva, de um lugar teórico que reconhece o sujeito enquanto efeito da língua, que desenvolveremos esta pesquisa; onde buscaremos perceber e tentar compreender o efeito da escuta no processo de reescritura, ou seja, de que forma as intervenções feitas por uma professora, em produções escritas de alunos das séries finais do ensino fundamental, podem interferir nesse processo.

Assim, buscando uma articulação entre educação e linguística, uma vez que compreendemos a forma como a professora intervém nos textos dos alunos, como materialização de sua prática pedagógica (concepção de língua, de sujeito, de texto e de ensino de Língua Portuguesa), buscaremos perceber as relações entre o dizer e o fazer docente, analisando este fazer a partir do que “faz texto” (CALIL, 2000, p. 36) para essa professora, através de suas intervenções nos textos dos alunos. Entretanto, destacamos que nosso objeto de análise serão os manuscritos produzidos em segunda versão pelos alunos, buscando compreender o caminho imprevisível que os escritos de alguns tomaram; caminho este, conforme a concepção de sujeito adotada nesta pesquisa, a saber: sujeito efeito da língua, segundo postula Saussure (1989), determinado pela relação singular entre sujeito, língua e sentido.

Destacamos ainda, que utilizaremos como categoria de análise dos dados a noção de “escuta” preconizada por Lemos (2002) e os operadores fundamentais da linguagem — processos metafóricos e metonímicos — postulados por Jakobson (1975) e ressignificados posteriormente por Lemos (1997; 1998 e 2002).

Desse modo, no Primeiro capítulo desta dissertação mostraremos o percurso metodológico trilhado para a realização da pesquisa, bem como os critérios para seleção dos dados (situando o contexto de produção dos mesmos) e dos sujeitos envolvidos no processo. Para ancorar este percurso, buscaremos nos reportar em alguns momentos a Castro (1996) que discorre sobre o método e dado em aquisição da linguagem e a Moreira (2006), buscando respaldar a metodologia adotada.

No segundo capítulo iniciaremos a discussão a respeito do aporte teórico que sustenta esta pesquisa. Neste capítulo traçaremos um percurso com **Saussure** (1989) percebendo os eixos **sintagmáticos e paradigmáticos** como estruturantes na aquisição da linguagem; **Jakobson** (1975) que, ancorado nos eixos saussureanos traz à tona o estudo da **metáfora** e da **metonímia** para compreensão do funcionamento da língua e Lemos (1997; 1998; 2001 e

⁵ Tomamos por “escuta” a interpretação, o retorno que o sujeito dá sobre algo que o interroga, que lhe causou estranhamento. Nesta pesquisa, este conceito será empregado a partir da concepção desenvolvida por Cláudia Lemos (2002), conceito este sobre o qual trataremos no terceiro capítulo deste trabalho.

2002) que, reportando-se a Jakobson, nos faz reconhecer os **processos metafóricos e metonímicos** como mecanismo propulsores de mudanças no processo de aquisição da linguagem das crianças. Tais teóricos vão nos ajudar a compreender os “desvios” os “deslocamentos de sentidos” ocorridos nas produções escritas dos alunos a partir da “escuta” que fazem das intervenções da professora.

No terceiro capítulo abordaremos a **interferência didática** no processo de escrita e **reescrita de textos** na escola e a emergência da “**singularidade**” neste processo a partir da “**escuta**” que o aluno/escrivente faz das orientações, sugestões, e/ou anotações, feitas pela professora.

Na primeira parte deste capítulo, analisaremos o que pensam alguns teóricos sobre a revisão de textos na escola, dentre os quais destacamos: Jesus (2001); Geraldi (1985 e 1991) e Fiad (1991). Analisaremos também o que dizem os documentos oficiais que norteiam o ensino de língua portuguesa no Brasil, entre os quais destacamos: os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN -, (BRASIL, 1997 e 1998) e as Matrizes Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa no município de Maceió (MACEIÓ, 2005). A respeito desse processo e fechando a primeira parte deste capítulo, buscamos fazer uma relação entre o que pensam os estudiosos da área; o que prescrevem os documentos oficiais norteadores e o que pensam e fazem os professores que estão no cotidiano das salas de aula de língua materna. Para tanto, apresentaremos no final desta parte trechos de uma entrevista não estruturada realizada com a professora, bem como partes de um questionário que ela respondeu, na análise destes instrumentos aplicados, pudemos perceber algumas contradições entre o falar e o fazer docente.

Já na segunda parte deste capítulo, para trabalharmos os conceitos de **escuta** e **singularidade**, dialogaremos com Calil (2000; 2007); Lemos (1997; 1998; 2002) e Lopes (2005); dentre outros. A apresentação de alguns dados já ilustrará esta segunda parte.

E, por fim, no quarto capítulo, à luz dos pesquisadores anteriormente citados, buscaremos analisar, compreender mais acuradamente o que nos revelam os dados. O objetivo desta última parte é mostrar que nem sempre o processo de escritura e reescritura é tão simples quanto preconizam alguns estudos; nem sempre basta o professor intervir, orientar, para o aluno, dentro da previsibilidade e da regularidade possível, “escutá-lo” e transportar esta escuta para seu texto da forma esperada; no entanto, não tratamos em nossa análise estes “deslocamentos”, as “rupturas” ocorridas no processo de reescrita como *erro*, pois corroboramos com Lopes (2005, p. 9) quando afirma que: “trata-se aqui do erro como fenômeno que, por um lado, quebra alguma coisa tida como regular na língua [...] e, por outro,

revela que mesmo no diferente e estranho fenômeno descartado, ou seja, no irregular, há uma ordem interna (a ordem da língua) que o sustenta e o legitima”.

Passemos aos procedimentos metodológicos utilizados para desenvolver esta pesquisa.

CAPÍTULO 01

O percurso metodológico da pesquisa

Como já foi citado na introdução deste trabalho, a pesquisa surgiu a partir da reflexão, dos questionamentos presentes em nosso cotidiano, enquanto professora de língua materna e da dificuldade que sentíamos em contribuir com o processo de produção textual de nossos alunos, de forma a auxiliá-los, com nossa intervenção, na construção de textos coesos, coerentes e que atendessem aos critérios convencionais da modalidade escrita da língua.

Optamos por adotar como procedimento metodológico a pesquisa **qualitativa** de caráter **etnográfico**, uma vez que esta caracteriza-se por “explorar as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. O dado é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição e gravação”. (MOREIRA, 2006, p. 73). Quanto ao caráter etnográfico da pesquisa, este pode ser justificado por, conforme destacamos, haver um interesse, uma relação particular dessa pesquisadora com o objeto de estudo, ou seja, os manuscritos escolares produzidos em contexto de sala de aula; pois, “a etnografia é um método e o ponto de partida é a interação entre o pesquisador e os seus objetos de estudo” (MOREIRA, 2006, p. 85).

1.1 – A abordagem metodológica

A abordagem realizada nesta pesquisa para buscarmos “compreender” o que permeia o processo de escrita e reescrita de textos na escola onde os sujeitos envolvidos — professora e alunos — participam de todo o percurso, levando-se em consideração que tomaremos como dado o processo de reescrita (2º versão dos textos) com as intervenções escritas da professora, não se pautará numa concepção da **regularidade** dos fenômenos que podem ocorrer no processo de produção textual, onde a emergência do “erro”, da falta de coesão, coerência, das ambigüidades ou equívocos, são explicados ou por teorias cognitivistas de processamento mental, que adotam uma concepção de sujeito de autonomia diante da língua; ou por teorias que buscam justificativas para estes fenômenos apenas dentro da previsibilidade de nosso sistema ortográfico. Havendo, em ambos os casos, conforme Calil (s/d p.8) “uma sujeito-

aprendiz que consegue “refletir” sobre o objeto língua e operar com conhecimento sobre ele”. Tais teorias acabam por homogeneizar, generalizar e/ ou reduzir o processo de aquisição da **língua** escrita.

Por acreditarmos que existem ocorrências na língua que nem sempre podem ser “explicadas” ou “compreendidas” pelas teorias acima mencionadas, buscaremos analisar os dados trazidos para este trabalho numa perspectiva que reconhece os fenômenos singulares e imprevisíveis que podem emergir no processo de enunciação e produção, como constitutivos da língua; buscando mostrar que a relação sujeito-língua é atravessada por um funcionamento que, muitas vezes, escapa ao domínio do sujeito.

Para tanto, partiremos da noção saussureana de língua e recorreremos a nomes como Lemos, Saussure, Jakobson e Milner, dentre outros, para pensarmos como se dá a emergência de “ocorrências singulares”,⁶ a partir de uma possível “escuta”, nos processos de escrita e reescrita dos textos analisadas.

1.2 – A constituição do *Corpus*

O conjunto de textos do qual se originou o **corpus** analisado nesta pesquisa é composto de 60 (sessenta) manuscritos em primeira versão (primeira escrita) e 25 (vinte e cinco) em segunda versão (reescrita). Esta diferença de quantidade entre os manuscritos nas duas versões decorreu pelo fato de nem todos os alunos estarem presentes no momento da reescrita. Tivemos, portanto, um montante constituído inicialmente por 85 (oitenta e cinco) manuscritos. Entretanto, devido ao objetivo da pesquisa (processo de reescrita), selecionamos apenas os 25 (vinte e cinco) que foram produzidos também em segunda versão. Deste total, selecionamos 05 (cinco) manuscritos do 6º ano e 05 (cinco) do 9º ano; estes últimos, tendo como critério para escolha, o fato de terem sido produzidos por alunos que já vinham estudando com a mesma professora desde o 6º ano (o objetivo deste critério de escolha será justificado no decorrer deste capítulo). Tínhamos então em mãos, um banco de dados constituído de 20 (vinte) manuscritos, dez produzidos em primeira versão e suas respectivas versões reescritas. Foi portanto, deste total, que saíram os **três manuscritos (em primeira e**

⁶ Optamos por não classificar as modificações ocorridas entre a primeira e a segunda versão dos textos de ERRO; levando-se em consideração, como veremos no capítulo que analisa os dados, que nem sempre se constituem como tal. Doravante nos referiremos a tais modificações sempre como OCORRÊNCIAS SINGULARES.

segunda versão) que constituíram o **corpus** deste trabalho. Seleccionados, evidentemente, pela escuta singular que os alunos fizeram das intervenções da professora na primeira escrita, o que acabou por dar outros sentidos aos textos, de onde emergiram “ocorrências singulares”, no processo de reescrita.

Os dados trazidos para análise neste trabalho foram coletados em uma escola da rede municipal de ensino de Maceió. Para proceder à coleta dos dados, acompanhamos durante três meses consecutivos, (abril, maio e junho de 2007) aulas de Língua Portuguesa, ministradas por uma professora em duas turmas do Ensino Fundamental: um sexto e um nono ano. Optamos metodologicamente por apenas observar as aulas sem, no entanto, interferirmos no desenvolvimento das mesmas, opção esta que nos é permitida devido ao caráter etnográfico desta pesquisa, pois “o pesquisador pode atuar como um observador privilegiado do grupo, não participando das atividades”, (MOREIRA, 2006, p. 87). A opção em não participar diretamente das atividades deu-se pelo fato de não pretendermos interferir nem no comportamento dos alunos, nem na prática didática da professora, especialmente no momento desta efetuar as intervenções nos textos; pois corroboramos com Castro (1996, p. 22), quando afirma que: “O observador pode, de fato, alterar o contexto comunicativo, de tal modo que o dado pode não ser representativo”.

Como instrumentos de investigação, nos valem, além do acompanhamento e observação sistemática das aulas, de um diário de campo, no qual anotávamos todas as informações que julgássemos pertinentes para a posterior análise dos dados, pois concordamos que, desse modo, “o observador vê e ouve atentamente, registrando o mais fielmente possível todas as informações pertinentes”, (MOREIRA, 2006, p. 87). As informações registradas foram coletadas através de conversas informais e entrevistas não-estruturadas com a professora e com os alunos. Utilizamos esta técnica — entrevista não estruturada — por reconhecermos que esta “dá ao pesquisador maior liberdade para fazer perguntas sem estabelecer previamente uma sequência”, (MOREIRA, 2006 p.168), e por concordamos que, “o objetivo desse tipo de entrevista é criar uma atmosfera para que o entrevistado sinta-se à vontade para fornecer ao pesquisador informações bastantes pessoais”, (ibidem). Além dessa técnica, aplicamos ainda um questionário com perguntas abertas e fechadas com a professora, objetivando tecermos um perfil da docente e percebermos sua opinião a respeito de algumas questões referentes ao ensino de Língua Portuguesa e ao trabalho com produção de texto.

Quanto à análise dos dados, conforme destacamos na introdução deste trabalho, estes serão interpretados à luz dos pressupostos teóricos desta pesquisa; especialmente a partir da

noção de “escuta”, (LEMOS, 2002) e dos operadores fundamentais da linguagem — processos metafóricos e metonímicos — postulados por Jakobson, (1975) e posteriormente por Lemos, (1987; 1988 e 2002).

1.3- O contexto social da escola

A escola⁷ em que foi realizada a coleta de dados pertence à rede municipal de ensino de Maceió e está situada em um bairro periférico, que comporta em seus arredores quatro conjuntos habitacionais populares — um deles originado a partir de invasões de lotes — compostos em sua grande maioria por funcionários públicos de baixa renda, trabalhadores informais, pequenos comerciantes e uma grande quantidade de desempregados. A localidade apresenta, segundo relatos dos alunos e professores, altos índices de violência, desemprego e falta de saneamento básico. Ratificando esta assertiva, Araújo⁸ (2007, p. 107), afirma:

“Uma área antes construída para ser destinada ao desfrute, à satisfação e ao prazer de uma pequena parcela da sociedade, que passou a ser habitada a partir de invasões e da fragmentação dos antigos lotes e chácaras, transformar-se-á na maior e mais populosa comunidade da região, acumulando, na mesma proporção de sua densidade demográfica e de seu crescimento desordenado, graves problemas socioestruturais, a exemplo da mais completa e absoluta falta de saneamento básico [...] A grande concentração populacional ali verificada gera ainda uma enorme demanda para as áreas de educação, saúde e segurança pública”.

O quadro acima descrito acaba por resvalar na escola, onde o índice de desistência, evasão e falta de alunos às aulas é grande, devido a assaltos e outros delitos cometidos nos arredores da referida unidade de ensino. Esta característica torna-se mais evidente ainda no período noturno, turno em que foi realizada a pesquisa; o que dificultou em parte a coleta de dados; pois por diversas vezes, ao chegarmos à sala de aula, havia apenas 6 ou 7 alunos, o que impossibilitava a aplicação da reescrita dos textos, uma vez que, muitas vezes os alunos que haviam produzido a primeira versão, não se encontravam na sala de aula no momento de efetuarem a reescrita.

⁷ O nome da escola foi omitido visando preservar a identidade da professora, uma vez que esta não autorizou a divulgação de seu nome, bem como do local em que trabalhava.

⁸ Fizemos referência ao autor acima citado, porque esse realizara, em seu trabalho de mestrado, uma pesquisa a respeito da escola em que coletamos nossos dados.

Essa escola fora inaugurada, segundo relatos da diretora, em setembro de 1997 e passa a funcionar efetivamente a partir de janeiro de 1998, com o objetivo de atender a população dos conjuntos habitacionais mencionados no início deste tópico. Inicialmente, foram oferecidas 500 vagas nos três turnos, para turmas de 1ª a 5ª série e uma turma destinada à educação de jovens e adultos. No entanto, como era de se esperar, a demanda por vagas foi aumentando e, atualmente, a escola funciona nos três turnos, atendendo alunos do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental e a cinco turmas de jovens e adultos, contabilizando uma média estimada de 1300 alunos distribuídos nos três turnos⁹; o que acaba superlotando algumas salas, segundo relata a diretora em depoimento retirado de Araújo, (2007, p. 112), “O número mínimo de alunos em sala é de 45 [...] já temos duas mil famílias sendo atendidas pela escola e aí o problema aumenta porque a única escola de 1ª a 4ª série é essa [...] vem todo mundo pra cá e a gente não pode atender.”

Vale salientar ainda que, apesar de a quantidade de alunos ter triplicado nos últimos anos, a escola continua com a mesma estrutura física de quando fora inaugurada, apresentando até hoje diversos problemas em sua estrutura,¹⁰ conforme ratifica depoimentos retirados de Araújo, (2007, p. 110),

a escola não foi construída para ser escola, declara a então diretora; foi construída por um leigo, reforça um engenheiro da SEMED, portanto, todo o esforço empreendido pela municipalidade, segundo os depoimentos, foi no sentido de melhorar e adaptar suas instalações à finalidade educacional.¹¹

No entanto, apesar de uma das características da escola ser o grande número de alunos por turma, este não era o caso das duas turmas em que coletamos nossos dados, talvez pelos fatores anteriormente expostos, a quantidade de alunos por turma no período noturno era menor.

⁹ Esses dados nos foram informados pela direção da escola.

¹⁰ Fazemos tal afirmação, respaldados pelo fato de, conforme já enfatizado, fazermos parte do quadro de docentes da referida escola e, por acompanharmos, já há algum tempo, muitos desses problemas na estrutura física daquela unidade de ensino.

¹¹ Julgamos pertinente destacar esses fatores porque, conforme veremos no capítulo que analisa os dados, um dos manuscritos, (texto 03), levou dois meses para ser reescrito, devido a um problema hidráulico ocorrido em um dos banheiros do andar superior, o que fez com que as turmas deste pavimento ficassem 45 dias sem aulas; ou seja, são problemas que acabam por comprometer a aprendizagem dos alunos. Destacamos ainda que, após o retorno às aulas, alguns alunos haviam desistido de estudar e não retornaram mais à escola; fato esse que infelizmente não nos surpreende, pois reconhecemos que muitos desses alunos necessitam do estímulo, do contato diário com a escola para manterem-se estimulados; especialmente em se tratando de alunos do turno noturno que, na maioria das vezes são jovens e adultos fora de faixa, com grandes dificuldades de aprendizagem e com o dia normalmente já comprometido com um trabalho que lhes garanta a sobrevivência. Desse modo, ao ficarem tanto tempo afastados da escola, muitos acabam desistindo mesmo.

As salas em que efetuamos a observação tinham a mesma estrutura física: pequenas, cheia de carteiras (algumas quebradas), muito quentes, pois os dois ventiladores que havia nas mesmas não funcionavam e muito barulhentas, mesmo quando contavam com poucos alunos em sala. As aulas de Língua Portuguesa¹² que acompanhamos transcorriam naturalmente, dentro dos moldes tradicionais: a professora entrava na sala, cumprimentava os alunos e iniciava os trabalhos do dia que, nas aulas que observamos, centravam-se nas propostas de produção de textos; as aulas não eram muito dinâmicas, interativas, mas a professora mantinha um bom relacionamento com as turmas e todos os alunos a respeitavam bastante e elogiavam sua conduta na sala de aula.

1.4 - Os Sujeitos da Pesquisa

a) Os alunos

Os manuscritos foram produzidos por alunos de duas turmas do ensino fundamental: uma turma de 6º ano, composta oficialmente¹³ por 45 alunos, na faixa etária de 14 a 26 anos de idade, com frequência efetiva de apenas 22 alunos; e uma turma do 9º ano, composta, também oficialmente por 39 alunos na faixa etária de 16 a 28 anos de idade, em que apenas 20 frequentavam efetivamente à escola. A escolha destas séries deveu-se ao fato de serem respectivamente a primeira e a última série do segundo ciclo do ensino fundamental, pois objetivamos, com esta escolha, perceber o perfil do aluno ao entrar e ao sair destas séries, a partir do processo de produção textual; ou seja, buscamos observar os avanços ocorridos na aquisição da linguagem escrita, após quatro anos de trabalho com processos de escrita e reescrita de textos.¹⁴

São todos moradores do bairro anteriormente descrito, em sua grande maioria habitantes do conjunto originado de invasões. São, portanto, jovens e adultos oriundos de

¹² Essas aulas serão melhor explicitadas no último capítulo deste trabalho, no qual analisaremos os dados e descreveremos as situações de produção dos textos.

¹³ Esta era a quantidade que constava na caderneta da professora, no entanto, devido aos fatores citados na caracterização da escola, nos dias em que a sala estava mais “lotada”, contávamos 20 alunos.

¹⁴ Esta informação nos foi passada em conversas informais com a professora envolvida na pesquisa, ao ser interrogada sobre de que forma buscava resolver as dificuldades dos alunos com a escrita; principal queixa da professora.

famílias pobres, alguns filhos de pais desempregados, outros de empregadas domésticas, faxineiras, ambulantes, vigias e trabalhadores informais. Muitos destes alunos exercem alguma atividade profissional durante o dia e já constituíram suas próprias famílias. Dos quatro¹⁵ discentes cujos manuscritos serão nosso objeto de análise, dois garotos, de 14 e 15 anos respectivamente, fazem “carrego”¹⁶ nos finais de semana em uma feirinha que há no bairro, um terceiro (autor do segundo manuscrito a ser analisado) trabalha como ajudante em uma vidraçaria nas proximidades de sua residência, das oito da manhã às 18:00; e, a aluna que produziu o terceiro manuscrito — a mais velha dos três, 19 anos — já é casada, não tem filhos e trabalha como empregada doméstica em um bairro nobre da cidade; devido à distância do emprego para sua residência, a aluna desloca-se direto do trabalho para a escola e, mesmo assim, segundo ela, chega atrasada quase todos os dias. No entanto, apesar das dificuldades postas, todos quatro demonstram interesse pela escola e vêem nesta uma possibilidade de melhoria de vida. São esses, portanto, os sujeitos que, com suas histórias de vida impressionantes e fascinantes, com suas “escutas” singulares e com suas escritas imprevisíveis, forneceram os surpreendentes dados para esta pesquisa.

b) A professora

A professora que contribuiu conosco nesta pesquisa, tinha, quando da realização da coleta de dados, 49¹⁷ anos de idade. Possui graduação em Letras por uma faculdade privada e, no período da coleta estava cursando uma especialização em Psicopedagogia, também em uma instituição particular, ambas em Maceió/AL. Participou ainda, de 1994 a 2007 de um programa de formação continuada em Linguagem, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió, destinado aos professores da rede. Atua como professora de língua

¹⁵ Destacamos que, apesar de nosso *corpus* ser constituído de três manuscritos, tivemos quatro alunos/autores, uma vez que o primeiro manuscrito a ser analisado fora produzido por uma dupla de alunos.

¹⁶ Os alunos usam esse termo para referirem-se àquelas pessoas que ficam nas feirinhas dos bairros, oferecendo-se para transportarem as compras em carrinhos de mão, cobrando em média, segundo os próprios alunos, dois reais por “carrego”.

¹⁷ A idade da professora nos foi informada pela mesma em entrevista não estruturada (acostada ao diário de bordo), não constando, portando, no questionário aplicado; uma vez que, neste instrumento, deixamos este tópico(idade) como opcional, respeitando o fato de algumas pessoas optarem por não divulgar suas idades.

portuguesa há 26 anos, lecionando nas redes públicas municipal e estadual do estado Alagoas. Ao todo ministra aulas em oito turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.¹⁸

Acompanhamos o trabalho dessa professora durante três meses consecutivos, assistindo às aulas uma vez por semana; dias esses em que eram desenvolvidas as atividades de produção de textos. Durante estas aulas foram desenvolvidas três propostas de produção¹⁹ (de gêneros diferentes) onde, após a escritura da 1ª versão, os manuscritos eram recolhidos para que a professora os analisasse, fizesse as intervenções que julgasse necessário e, posteriormente, os devolvesse aos alunos para que procedessem à refacção, observando às sugestões e ou, orientações, feitas por escrito nos manuscritos, pela referida professora.

Este procedimento metodológico nos deu a base para atingirmos os objetivos pretendidos com a pesquisa. A saber: objetivo geral: **Analisar e discutir os efeitos das intervenções da professora no processo de reescritura dos alunos**; os objetivos específicos: **Buscar compreender em que medida a “escuta” que o aluno faz das intervenções da professora materializa-se no processo de reescrita de seus textos e, identificar e analisar “ocorrências singulares” emergidas da relação escuta/escrita no processo de reescritura dos alunos**. Tais objetivos, pretendidos evidentemente, a partir dos pressupostos teóricos que sustentaram a pesquisa. Objetivos esses que emergiram da hipótese inicial desta pesquisa: **A dificuldade do aluno no processo de aquisição da língua escrita, deve-se, em grande medida, à forma como o professor intervém em seus textos ,ou, dito de outro modo, à forma como o professor “escuta” seu texto**. Desse modo, corroboramos com Wersz (2002) apud Lopes (2005, p.99) quando diz que “avaliar a aprendizagem do aluno é também avaliar a intervenção do professor, já que o ensino deve ser planejado e re-planejado em função das aprendizagens conquistadas ou não”.

A partir desta perspectiva, deu-se o critério de escolha da professora envolvida na pesquisa; a saber: Uma professora que acompanhasse a mesma turma há pelo menos três anos consecutivos. Na turma do 9º ano selecionada, havia treze alunos que eram acompanhados pela mesma professora há quatro anos, ou seja, estudaram com a mesma professora de língua portuguesa nos 6º, 7º, 8º e agora, no 9º ano. O trecho a seguir foi colhido de uma conversa informal²⁰ com um dos alunos do 9º ano, quando perguntado há quanto tempo estudava com a

¹⁸ Tais informações foram extraídas de um questionário aplicado com a professora. Cópia do mesmo encontra-se anexada no final deste trabalho.

¹⁹ Estas propostas serão descritas posteriormente no decorrer deste capítulo.

²⁰ Devido ao caráter adotado para a coleta de dados, optamos por entrevistas não estruturadas, em que, de porte de um diário de campo, anotávamos grande parte das conversas que mantínhamos com professora e os alunos.

professora, “Ah, eu já estudo com a professora [x] desde a 6ª série²¹, eu gosto muito dela, ela é uma professora muito boa, mas eu tenho muita dificuldade na hora de escrever, mas a culpa não é da professora não, é que esse português é muito difícil, professora” (Aluno W, 18 anos).

Apesar de o foco desta pesquisa não ser analisar a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa, e sim analisar as ocorrências singulares emergentes no processo de reescritura a partir da escuta que o aluno faz da intervenção do professor, e consequentemente, de como a professora “escuta” o texto do aluno, o que já fora mencionado neste trabalho; não podemos desconsiderar que há uma relação intrínseca entre os dois processos, uma vez que, a emergência destas ocorrências singulares pode ser compreendida pelo professor como falta de atenção, de interesse, ou até mesmo “incapacidade” do aluno, conforme trecho retirado de uma “conversa” informal com a professora quando nos mostrava um dos textos reescritos onde aparecia uma dessas ocorrências:²²

Tá vendo professora, esses alunos não querem saber de nada hoje em dia. Não leem, não gostam de escrever, olhe pra qui [mostrando o manuscrito] parece até brincadeira, a gente manda escrever, reescrever, e no fim, acabam errando mais na refacção do que na 1º versão. A gente vai fazer o quê, né?

Tal fato nos faz inferir que a professora isenta-se de qualquer responsabilidade pelo fato de o aluno não escrever seus textos dentro dos padrões tidos como “normais” pela norma escrita vigente. É desconsiderado o fato de este aluno estar estudando com ela desde o 6º ano (o aluno já encontra-se no 9º ano). Isso acaba por nos mostrar que o distanciamento entre a forma como o aluno escreve e a forma que a professora esperava que o mesmo escrevesse, pode estar marcada, segundo (Lopes, 2005, p. 99) “pelas condições do trabalho didático de leitura e escrita a que os alunos estão submetidos”. E foi a partir dessas condições de trabalho didático, materializado, nesta pesquisa, pela intervenção que o professor faz nos textos do aluno, que emergiram as “ocorrências singulares (consideradas, em alguns momentos pela professora, como “brincadeiras” do aluno) que serviram de dados para análise na presente pesquisa.

²¹ Em suas falas, na maioria das vezes professora e aluno usam o termo série e não ano, nomenclatura já utilizada devido à implantação do ensino fundamental de nove anos.

²² Este manuscrito será analisado no quarto capítulo, onde faremos a análise dos dados.

1.5- A seleção dos dados

Vale ressaltar que, quando iniciamos a pesquisa, o objetivo era observar os efeitos das intervenções do professor em processos de reescritura de textos, não havíamos, no entanto, optado pelo tipo de abordagem que daríamos. A escolha pelo dado singular surgiu ao nos depararmos com os manuscritos, onde percebemos ocorrências que escapavam ao “esperado”, rompiam com o previsível; o que acabou por nos instigar a buscar compreender o porquê de algumas palavras reescritas terem tomado outros caminhos, outros deslocamentos, outros sentidos, sentidos estes, que escapavam empiricamente à nossa compreensão. Portanto, fomos capturados, ou quem sabe, escolhidos, pelo dado singular, e não o contrário. Desta forma, concordamos com Endruweit, (2006, p. 133) quando afirma que “não há um dado pronto à espera do pesquisador. O que há são fatos produzidos por um sujeito no momento da enunciação, e estes, serão tomados para estudo segundo o ponto de vista do pesquisador”.

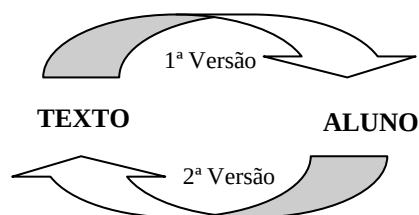
Foi, portanto, a partir de nossa aproximação com os estudos em Aquisição da linguagem preconizadas por Lemos (1997; 1998; 2001 e 2002), e, ancorados no aporte teórico já definido na apresentação deste trabalho, que buscamos “interrogar”, ou melhor, fomos interrogados pelos dados, nesta pesquisa analisados.

Para uma melhor compreensão, buscamos no quadro a seguir, ilustrar como foi feita a classificação dos manuscritos dos quais serão analisados os dados.

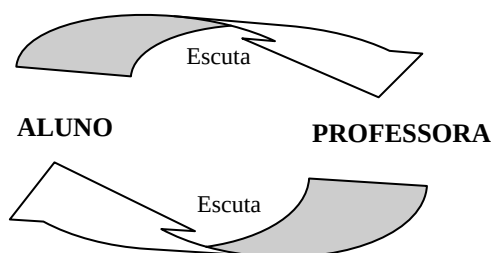
Quadro I

1ª Versão – Com interferência da Professora	Série	Gênero	Tipo de Produção	2ª Versão – reescrita
Manuscrito 1	6º	História em quadrinhos	Dupla	
Manuscrito 2	6º	História em quadrinhos	Individual	
Manuscrito 3	9º	Texto de opinião	Individual	

Conforme já fora destacado, o foco de análise serão os dados singulares emergidos no processo de refacção, ou seja, nas 2ª versões dos textos. Entretanto, a análise das duas versões faz-se necessária, uma vez que, a emergência das “ocorrências singulares, como veremos, decorre, tanto da escuta que a professora faz dos textos dos alunos, quanto da escuta que os alunos fazem da intervenção feita pela professora na 1ª versão de seus textos. Portanto, a análise dar-se-á sempre a partir do movimento:



Movimento este, que decorre da relação:



Portanto, será transitando por estes movimentos, por estas relações, caracterizadas pela escuta que os sujeitos — aluno e professora — fazem da escrita um do outro, ou seja, o que a professora “escuta” do que o aluno produziu na 1ª versão dos textos; e que “escuta” os alunos fazem das intervenções feitas pela mesma em seus textos; que analisaremos os dados singulares emergidos no momento da reescrita.

1.6- As propostas de Produção

As propostas de produção surgiram a partir de conversas com a professora, em que a mesma nos relatou os gêneros e as tipologias textuais que já havia trabalhado com as turmas. Objetivando não interferir no andamento das atividades que a professora já vinha desenvolvendo e buscando fazer com que o trabalho ocorresse da forma mais natural possível, pedimos que a mesma propusesse às turmas atividades de produção textual dentro das condições que julgasse mais conveniente, a partir do que já havia trabalhado com os alunos.

As propostas foram estruturadas da seguinte forma:

1ª Versão

Quadro II

Séries	Gênero	A Justificativa da Professora	As Consignas da Professora
6º ano ²³	Histórias em Quadrinhos	Já havia trabalhado o gênero com a turma, havendo, inclusive, uma exposição no mural da escola com algumas histórias produzidas. Os alunos gostam, são mais criativos na hora de criarem as histórias e gostam de ilustrá-las	Produzir, em duplas, uma história em quadrinhos, com tema livre, seja criativo. Não esqueça de dar um título a sua história.
9º ano	Texto de Opinião	O tema proposto havia sido discutido na turma dias atrás, devido a um fato ocorrido na sala. (uma aluna deixara de apresentar um trabalho por ser bastante tímida).	Produza um texto de opinião, dizendo de que forma a timidez pode atrapalhar nossa vida.

2ª Versão

Descrição do Processo de reescritura

O intervalo de tempo entre a realização da 1ª e da 2ª versão de cada proposta de produção durou em média de 15 a 20 dias, período esse necessário para que a professora levasse os textos, analisasse-os, fizesse as interferências que julgasse necessário e os devolvesse para que os alunos iniciassem o processo de re-escritura²⁴. A seguir procuramos ilustrar como tal atividade ocorreu nas duas turmas:

²³ Os textos selecionados para o 6º ano foram originados de uma mesma proposta de produção; enquanto que o do 9º ano, foi produzido a partir de uma proposta diferenciada, em dias distintos.

²⁴ Os dois processos (escrita e reescrita) nas três propostas de produção realizadas foram desenvolvidos em sala de aula; contando com nossa participação apenas como mera observadora do processo. Uma descrição mais detalhada deste processo será dada no último capítulo deste trabalho, onde faremos a análise dos dados.

QUADRO III

Série	Ações Realizadas	A Consigna da Professora
6º ano	Distribuição da 1ª versão dos manuscritos aos respectivos autores (dupla ou individual)	Vocês devem reescrever as histórias de vocês; não é para inventar outra história não, vocês deverão refazer a mesma história, consertando os “erros” de acordo com a “sugestão” que eu dei por escrito nos textos. Tenham bastante atenção, Caprichem.
9º ano		

Após essa orientação, os alunos começaram a arrumar-se com seus parceiros ou individualmente (já informamos em momento anterior que alguns optaram — no momento da escrita da 1ª versão — por escreverem sozinhos) e iniciaram a reescrita dos textos. A atividade ocupou as duas aulas daquele dia, ambas com duração de 50 minutos cada. Durante a atividade a professora apenas circulava pela sala e, quando solicitada por algum aluno, limitava-se a dizer; “prestem atenção no que foi solicitado, **reescrevam de acordo com as indicações que eu coloquei no 1º texto**”.²⁵ Esta enunciação da professora vem ratificar o que Calil (s/d,), referindo-se ao processo de intervenção do professor no texto do aluno afirma, ou seja, “evocar no professor a crença de que sua interferência no texto do aluno atue de modo direto sobre a melhoria ou a qualidade do próprio texto, apagando ou minimizando os efeitos da relação do sujeito com aquilo que escreve”, (CALIL, s/d, p.02). Sujeito esse, concebido pela teoria defendida neste trabalho, como submetido aos efeitos da língua, inserido em um processo de subjetivação que pode, a qualquer instante, levá-lo a trilhar, a deslocar-se por e para outros caminhos, outros sentidos que ele, enquanto sujeito assim concebido, pode tomar de acordo com o que “escutou” da enunciação da professora. E foi a partir desta “outra escuta”, subjetiva, singular, que a reescrita de alguns alunos caminhou por trilhas diferentes das esperadas pela professora; gerando desta forma, o objeto de estudo desta pesquisa, a saber, “**as ocorrências singulares emergidas no processo de reescritura**”.

As formas de interferência da professora nos três manuscritos produzidos na 1ª versão e o efeito singular que tais interferências provocaram nas versões reescritas serão analisadas no último capítulo deste trabalho.

Iniciemos então, o percurso teórico.

²⁵ Durante a realização da atividade fomos anotando em um bloco (diário de campo) algumas falas da professora e / ou de alunos que julgássemos pertinentes para a compreensão do desenvolvimento do processo e posterior análise.

CAPÍTULO 02

O funcionamento da linguagem em Saussure, Jakobson e Lemos: um percurso necessário

A partir da concepção de sujeito adotada neste trabalho, quer seja: de um sujeito efeito da língua e do objetivo central a que nos propomos com o mesmo, a saber: analisar e discutir os efeitos da intervenção de uma professora no processo de reescritura dos alunos; processo este, conforme concebido nesta pesquisa, que se dá não apenas a partir de relações/fatores sociais, históricos e culturais e de reflexões metalingüísticas do aluno/escrivente sobre sua escrita; mas, e principalmente, a partir das relações entre sujeito, língua e sentido; relações estas, que neste trabalho se efetivarão a partir de uma “escuta”, de uma interpretação singular dos dizeres, entre aquele que escreve e aquele que lê ou, dito de outro modo, do interstício entre a fala da professora e a “escuta” dos alunos, é que buscaremos compreender as mudanças ocorridas entre a primeira e a segunda versão dos textos produzidos, não apenas como uma ação do sujeito sobre a língua, mas como um movimento dos operadores fundamentais da linguagem: processos metafóricos e metonímicos, aqui entendidos como processos que governam as mudanças de posição do sujeito na língua (mudanças essas, preconizadas por Lemos (2002) e sobre as quais discorreremos no terceiro capítulo deste trabalho).

Desse modo, objetivando apreender os deslocamentos de sentidos, a emergência da imprevisibilidade, e/ou o surgimento de “ocorrências singulares” que podem emergir no processo de escritura, faremos neste capítulo uma resenha dos escritos de Saussure (1989), Jakobson (1975) e Cláudia Lemos (1997; 1998; 2002), no intuito de tentar refazer o percurso que culminou com o estudo desses processos, para explicar as mudanças ocorridas na relação entre sujeito, língua e sentido.

Para tanto, dialogaremos inicialmente com Saussure (1989), que afirma que o funcionamento da língua baseia-se em relações associativas e sintagmáticas; em seguida recorreremos a Jakobson (1975) que estuda a afasia a partir do funcionamento da linguagem e, partindo das relações postuladas por Saussure, traz à tona o estudo da metáfora e da metonímia, não como figuras de linguagem, mas como processos responsáveis por todo funcionamento simbólico e; por fim, empreenderemos um diálogo com Lemos (1995; 1997; 1998; 2002) que, reelaborando os processos metafóricos e metonímicos (assim denominados

por Jakobson), utiliza-se destes para buscar compreender as mudanças na relação da criança com a língua materna.

Iniciemos, então, nosso percurso.

2.1- Saussure: a língua e as relações sintagmáticas e associativas

Para o lingüista genebrino, Ferdinand de Saussure, o objeto concreto de estudo da lingüística é o produto social depositado no cérebro de cada um, isto é, a língua (CLG, 1989, p. 33). Ao separar língua e fala, Saussure dá à linguística estatuto de ciências, visto que, para o célebre lingüista seria impossível estudar a linguagem enquanto constituída de língua e fala conjuntamente. Levando-se em consideração a grande heterogeneidade desta última que, para ele, apresenta-se “multifacetada e heterogênea” e da qual o indivíduo é “sempre senhor”; a fala é considerada portanto, múltipla, imprevisível; sendo impossível, segundo o autor, estudá-la sistematicamente.

Dessa forma, Saussure elege a língua como objeto de estudo da linguística. Ao defini-la como tal, o lingüista exclui o falante, pois para ele, o falante não é autor da língua, e sim está submetido a um funcionamento que a ele é anterior. Dito de outra forma, para Saussure, a língua tem como premissa uma ordem própria, um funcionamento que não é passível de influências externas, pois para o lingüista “nenhum indivíduo tem a faculdade de criar a língua, nem de modificá-la conscientemente [...] pois, a língua se impõe ao indivíduo coercitivamente” (CLG, 1989, p. 25).²⁶

Percebe-se, desta forma, que, para Saussure, mesmo a língua sendo concebida como um produto de heranças sociais, passível, portanto, de transmissão, é também única, uma vez que, “o signo sempre escapa, em certa medida, à vontade individual ou social, estando nisso o seu caráter essencial” (CLG, p. 25).

Para Saussure, a língua é de natureza homogênea e se materializa em signo lingüístico através da união de um conceito com uma imagem acústica; sendo ambos de natureza psíquica e estando unidos em nosso cérebro “por um vínculo de associação” (CLG, p. 80). No entanto, Saussure destaca que esta relação conceito → significante é totalmente arbitrária,

Imagem
acústica

Significado

²⁶ - Curso de Linguística Geral.

uma vez que, não há nenhuma explicação que motive a relação entre significante e significado; tal fato decorre, segundo o linguista, devido aos efeitos da temporalidade, haja vista que a evolução das palavras é constantemente afetada pelo tempo. Tomemos como exemplo palavras que eram usadas em uma determinada época, tendo um determinado significado e foram mudando, evoluindo, ou mesmo sendo extintas; a respeito disso, o próprio Saussure argumenta: “uma língua é radicalmente incapaz de se defender dos fatores que deslocam, de minuto a minuto, a relação entre o significado e o significante. Sendo esta uma das conseqüências da arbitrariedade do signo” (CLG, p. 90).

Falar em arbitrário do signo não significa, no entanto, dizer que o significante depende da livre escolha do sujeito falante; significa, conforme já enfatizamos, que ele é imotivado em relação ao significado, com o qual não tem nenhuma ligação natural na realidade. Desta forma, quem determina essa relação (significante/significado) é a massa falante;²⁷ pois “a língua não está completa [...], e só na massa falante ela existe de modo completo” (CLG, p. 21).

Decorre também deste fato, ou seja, do inevitável efeito do tempo, a opção de Saussure por estudar a língua pelo **método sincrônico**, que consiste em observar e descrever o funcionamento do sistema lingüístico num curto espaço de tempo, para poder, na prática, se considerar um ponto nesse eixo temporal. Pois para Saussure, estudar a língua da outra perspectiva temporal, ou seja, do método **diacrônico**, incidiria em sérias dificuldades de delimitação, uma vez que a diacronia é tida como evolutiva e estudará, segundo ele “as relações que unem termos sucessivos não percebidos por uma mesma consciência coletiva e que se substituem uns nos outros sem formar sistema entre si” (CLG, 1989, p. 116).

Desse modo, para Saussure, estudar a língua do ponto de vista diacrônico iria impedir de compreender seu total funcionamento, pois teria que dar conta do todo, confrontando diferentes aspectos de uma mesma língua, materializada na fala de cada indivíduo, pois para o linguista “É na fala que se acha o germe de todas as modificações”, (CLG, p. 117).

Saussure distingue ainda os dois métodos, afirmando que “é sincrônico tudo quanto se relacione com o aspecto estático da nossa ciência; e diacrônico tudo que diz respeito às evoluções”. O linguista reconhece, no entanto que,

²⁷ Saussure refere-se a um sistema gramatical depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade; um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro. (CLG, 1989).

os fatos da evolução são mais concretos; falam mais à imaginação; as relações que neles se observam se estabelecem entre termos sucessivos que são percebidos sem dificuldades; é cômodo e, com freqüência, até divertido acompanhar uma série de transformações. Mas a lingüística que se ocupa de valores e relações coexistentes, apresenta dificuldades bem maiores (CLG, p.117).

Foi a partir das considerações acima traçadas, fazendo o “corte epistemológico”, delimitando o objeto de estudo da lingüística (língua), ao separá-la da fala e encarregando-se de pesquisar seu funcionamento, enquanto um sistema que conhece somente a sua ordem própria, que Saussure tem sido considerado até hoje o fundador da lingüística moderna.

Por outro lado, ao definir a língua como um sistema que conhece somente sua ordem própria, Saussure “expulsa o falante da língua, pois para ele o falante não é autor da língua, mas submete-se a um funcionamento que a ele é anterior; desse modo: “o signo escapa sempre, em certa medida, à vontade individual ou social, estando nisso seu caráter essencial” (CLG, 1989, p. 25).

E será a partir desta delimitação Língua/Fala – Sincronia/Diacronia, que daremos início ao estudo das relações saussurianas que irão sustentar parte das análises dos dados trazidos para este trabalho: a saber: **Relações Sintagmáticas e Relações Associativas**.

De acordo com Dor (2003, p. 34),

falar implica em efetuar duas operações simultâneas: de um lado, selecionar um certo número de unidades linguísticas no léxico; por outro lado, combinar as unidades linguísticas escolhidas; efetuando-se desta forma, um corte na linguagem em duas direções: a das seleções e a das combinações.

Esta foi, segundo o mesmo autor, a segunda inovação da lingüística saussureana: ter distinguido um duplo corte no sistema da linguagem. Corte este, destacamos, que irá justificar todo o funcionamento da linguagem na perspectiva de Saussure.

Segundo Carvalho (2000, p. 86), para Saussure, “tudo na sincronia se prende a dois eixos: o eixo associativo (paradigmático) e o sintagmático”. São estes dois eixos que estruturam a concepção de língua saussuriana. Pois para Saussure, tudo num estado de língua baseia-se em relações, e estas relações (sintagmáticas e associativas) correspondem às duas formas de nossa atividade mental, ambas indispensáveis para a vida da língua. Isto significa dizer que toda atividade linguística dá-se através destas relações.

As **relações sintagmáticas** são baseadas no caráter linear²⁸ da língua. Isto significa dizer que fica excluída a possibilidade de se pronunciar dois elementos ao mesmo tempo. Desta forma, os elementos que compõem a cadeia da fala nestas relações só adquirem valor porque se opõem a seu precedente ou antecedente, ou a ambos; visto que há uma combinação linear entre os sintagmas que formam a cadeia da fala, impedindo assim, que um termo apareça ao mesmo tempo em que outro. É necessário, deste modo, que se faça combinação entre os termos que comporão a cadeia da fala. Estes termos, segundo Saussure, existem, **in praesentia**, ou seja, unidades que estão presentes no enunciado; estão dentro do discurso, formando uma unidade numa organização hierarquizada; em que, como já fora exposto, um termo não pode ocupar o lugar de outro.

Tomemos como exemplo de ilustração para este princípio a frase; “A planta secou”; não podemos pronunciar ta antes de plan; ou cou antes de se; e mesmo no nível de uma única palavra, se tomarmos planta como exemplo, não poderíamos jamais no lugar de a, em plan, substituímos a vogal a pela consoante n, pois essa “troca” de elementos na cadeia sintagmática quebraria com a possibilidade de combinação de nosso sistema ortográfico, em que não é possível a composição de uma sílaba com três consoantes juntas (C + C + C); é essa cadeia fônica, essa combinação de lugares pré-estabelecidos, visto que não pode se dar aleatoriamente, que faz com que se estabeleçam relações sintagmáticas entre os elementos que compõem a cadeia da fala.

Embora não tratemos da análise dos dados neste capítulo, trouxemos um episódio que ocorre em um dos textos de nosso *corpus* para darmos evidência desse processo, quer seja, de como se dá esse encadeamento, essa linearidade, ou ainda, essa solidariedade na cadeia sintagmática da qual fala Saussure. Vejamos então.

Texto 03 – segunda versão

Ao escrever, na segunda versão de seu texto, a frase “O tímido tem dificuldade para arranjar **um profissão**”, a aluna acaba provocando uma “quebra”, uma ruptura com o que prescreve o nosso sistema lingüístico, uma vez que, o substantivo feminino profissão,

²⁸ O princípio de linearidade rege apenas o significante. Diz respeito à dimensão temporal do significante que se apresenta em cadeias sonoras e possibilitam a segmentação (Silva, 2008, p. 46)

convocaria “naturalmente”, ou previsivelmente, “dentro das normas coercitivas da sintaxe”, (CLG, 1989), um artigo feminino. No entanto, mesmo que tal construção nos cause “estranhamento”, não podemos negar que, há ainda assim uma solidariedade, uma linearidade entre os elementos que compõem a cadeia significante, pois, nessa relação de “lugares pré-estabelecidos”, como assim definiu Saussure, a aluna, mesmo “quebrando” com a concordância nominal, mantém a linearidade sintática, uma vez que, precedendo um substantivo — profissão — temos como possibilidade de combinação em nosso sistema linguístico, um artigo.

Tal episódio nos mostra desta forma que, embora tenha havido essa ruptura, com a irrupção de um termo que provocou estranhamento, a linearidade da cadeia significante se mantém inalterada. Pois, se, conforme preconiza Saussure “o todo vale pelas partes, as partes valem também em virtude de seu todo” (CLG, 1989, p.148).

Quanto às **relações associativas** (ou **paradigmáticas**²⁹) Saussure (CLG, p. 143) destaca que, “fora do discurso, as palavras se associam na memória e formam grupos dentro dos quais imperam relações muito diversas”. Isso significa dizer que temos em nosso inconsciente um “banco de dados” BORBA citado por CARVALHO (2004) que funciona como um banco de reserva da língua. Segundo Saussure, essas relações, esse “banco de reservas”, “não tem por base a extensão; sua sede está no cérebro; elas fazem parte desse tesouro interior que constitui a língua de cada indivíduo” (CLG, p. 143).

Ao contrário das relações sintagmáticas que existem *in praesentia*, a relação associativa une termos *in absentia*, numa série mnemônica virtual (CLG, p. 143), ou seja, são elementos que ficam armazenados na nossa memória de falante, podendo, a qualquer momento, serem convocados inconscientemente por outra palavra, à qual possam ser associadas. Ou seja, palavras que mantenham entre si uma relação de substituíbilidade; como exemplo, poderíamos pensar a palavra educação, que poderia convocar **ensino, aprendizagem, escola**, e assim sucessivamente.

Segundo Saussure, esta associação não ocorre somente na analogia dos significados como no caso acima, mas, e essencialmente, no nível da frase, entre significados lexicais. Entretanto, tal associação se efetiva, ou seja, um termo se realiza, pela exclusão do outro, sendo impossível a realização concomitante dos outros termos. Ilustrando essa propriedade, poderíamos tomar como exemplo a frase: “O pobre gato está morto”.³⁰ Existem, em cada

²⁹ Segundo Carvalho, 2000 (p.87) Hjelmsleu rebatizou as relações associativas de paradigmáticas, pois o lingüista dinamarquês achava que todo elemento lingüístico pode ser integrado num paradigma.

³⁰ Exemplos retirados de Dubois, 2006 (p. 557).

ponto do enunciado, várias possibilidades de substituição; entretanto, uma se dará pela exclusão da outra; a saber:



Percebe-se, desta forma, que uma palavra pode, segundo Saussure (CLG, p. 146), “evocar tudo quanto seja suscetível de ser-lhe associado, de uma maneira ou de outra”, desde que, destacamos, não se realizem ao mesmo tempo; pois, como enfatizamos, um termo se dá, pela exclusão do outro.

Finalizando a comparação entre os dois eixos, as duas relações estruturais da língua, Saussure adverte ainda sobre o caráter limitado, restritivo das relações sintagmáticas e o caráter ilimitado das possibilidades de elementos que podem emergir inconscientemente nas relações associativas, pois, “enquanto um sintagma suscita em seguida a idéia de uma ordem de sucessão e de um número determinado de elementos, os termos de uma família associativa não se apresentam nem em número definido nem numa ordem determinada” (CLG, p. 146).

É a partir deste dilema, da restrição imposta pela cadeia sintagmática e do nível de liberdade proporcionado pelas relações associativas, que surge o que Lemos (1995), chama de “tensão” na obra de Saussure; a saber: a dificuldade em separar o que é da ordem da língua, do que é da ordem da fala. Desta forma, de acordo com Faria (1997, p. 42), ao mesmo tempo em que, para isolar a língua como objeto da linguística, Saussure cede à necessidade de excluir o falante, agora é levado a incluí-lo; mas, frisa a autora: “O sujeito que surge, que se revela [não é o que foi excluído (senhor do saber), acrescentamos]; é o sujeito “efeito da língua”, ficando, portanto, sua liberdade de combinação reduzida à escolha de um caminho, dentre caminhos que ele não escolheu”.

Assim, corroborando com Lemos (1995, p. 12), percebemos que “o individual que retorna é o que se dá na esfera da fala, definida agora como espaço do não-previsto”, uma vez que, segundo Saussure, há o tempo todo, uma língua em funcionamento agindo sobre o sujeito.

Desse modo, o corte da cadeia da fala e/ou escrita pode ocorrer em qualquer ponto, fazendo surgir elementos latentes, e será desta relação — da simultaneidade entre os eixos sintagmáticos e paradigmáticos — que emergirá a imprevisibilidade e com ela a possibilidade do aparecimento dos deslocamentos de sentido, do erro ortográfico, dos atos falhos, dos equívocos; enfim da emergência das “ocorrências singulares” que podem, a qualquer instante,

irromper no processo de proferição do dizer — falado ou escrito — de um sujeito que, “antes que portador de uma significação prévia ou externa à língua, já a habita e é o tempo todo afetado por ela (LEMOS, 1995, p. 07).

Será, portanto, desse sujeito, que nos ocuparemos neste trabalho.

As considerações feitas até aqui serão imprescindíveis para compreendermos melhor o próximo tópico deste capítulo.

2.2- De Saussure a Jakobson: a metáfora e a metonímia em cena

As reelaborar os conceitos postulados por Saussure a respeito das relações sintagmáticas e paradigmáticas, o lingüista russo Roman Jakobson, preconiza que todos os atos lingüísticos se baseiam na capacidade de **combinação e seleção**.

No artigo intitulado “Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia” (1975), Jakobson se propõe a investigar a afasia³¹ a partir do funcionamento da linguagem.

A partir de suas pesquisas, Jakobson reconhece nos distúrbios das falas dos afásicos dois modos de arranjo da linguagem propostos por Saussure, quais sejam, as relações sintagmáticas e associativas.

Após analisar tais distúrbios, Jakobson conclui que, o que na fala normal ocorre de maneira simultânea e quase imperceptível, na fala dos afásicos torna-se manifesto de maneira flagrante, a partir da predominância de um dos arranjos, como deficiência do outro; ou seja, se a capacidade de combinação — sintagmática — funciona, automaticamente a de seleção — paradigmática — estará comprometida. Jakobson classifica esse funcionamento deficiente como distúrbios da similaridade e da contiguidade. Distúrbios estes sobre os quais nos deteremos mais adiante.

Do ponto de vista clínico, a afasia consiste na perda da capacidade e das habilidades da linguagem falada e escrita; tal problema decorre, na maioria das vezes, como consequência de um acidente vascular cerebral que acaba por comprometer a região do cérebro responsável pela linguagem. E foi em virtude da afasia ser um problema que afeta diretamente a capacidade de comunicação, que Jakobson passa a investigá-la a partir do funcionamento da

³¹ Não nos deteremos neste trabalho à questão do estudo da afasia, tendo em vista não ser este nosso objeto. Tocaremos, em alguns pontos apenas pertinentes à compreensão dos processos aqui discutidos, a saber: metafóricos e metonímicos. Um aprofundamento maior sobre a afasia ver Lier de Vitto, 1997.

linguagem, pois para o lingüista “para estudar qualquer ruptura nas comunicações, devemos, primeiro, compreender a natureza e a estrutura do modo particular de comunicação que cessou de funcionar” (JAKOBSON, 1975, p. 34)

Os estudos realizados por Jakobson com pacientes afetados de afasia demonstraram que os dois hemisférios cerebrais, esquerdo e direito, regulam duas funções diferentes. O hemisfério esquerdo controla a **seleção paradigmática** de palavras, enquanto que o direito age sobre a **combinação sintagmática**.

Em virtude desta constatação, decorre o fato de Jakobson ter afirmado que todo ato lingüístico relaciona-se à capacidade de combinação e de seleção. Compreender como se dá esse processo, será imprescindível na análise dos dados que trouxemos para o *corpus* desta pesquisa; uma vez que todos os deslocamentos, substituições e modificações ocorridas nos manuscritos no processo de reescrita serão analisados a partir do funcionamento da linguagem conforme os eixos saussurianos (sintagmáticos e paradigmáticos) e os processos de seleção e combinação, postulados por Jakobson.

Segundo Jakobson (1975, p. 37), falar implica a seleção de certas entidades lingüísticas e sua combinação em unidades lingüísticas do mais alto grau de complexidade, pois, “quem fala seleciona palavras e as combina em frases, de acordo com o sistema sintático da língua que utiliza”. No entanto, enfatiza o lingüista, tal seleção não se dá de forma completamente livre, pois quem fala, escolhe seu repertório lexical a partir do que ele e seu destinatário têm em comum.

Jakobson põe em xeque, desta forma, o nível de liberdade do falante, afirmando que existe na combinação de unidades lingüísticas uma “escala ascendentes de liberdade (p. 39). Escala esta, que, segundo o linguista russo, tem seu menor índice na combinação de traços distintivos em fonemas, em que a liberdade de quem fala é nula, pois “o código já estabeleceu todas as possibilidades que podem ser utilizadas na língua” e atinge o maior nível na combinação de frases em enunciados, em que, “Cessa a ação das regras coercitivas da sintaxe e a liberdade de qualquer indivíduo para criar novos contextos cresce substancialmente, embora não se deva subestimar o número de enunciados estereotipados” (JAKOBSON, 1975, p. 39).

Neste aspecto, Jakobson discorda de Saussure, pois o linguista genebrino considerava que o falante estava, em qualquer ponto da cadeia, sujeito ao funcionamento da língua; enquanto que Jakobson relaciona, conforme descrito acima, a relação de liberdade do falante a níveis dentro da cadeia sintagmática, onde ora impera a restrição imposta pelo código lingüístico; ora emerge a possibilidade de criação de novos contextos.

Conceitos estes, que vêm à tona após o lingüista russo analisar os distúrbios que caracterizam a fala dos afásicos e substituir os modos de arranjo da linguagem propostos por Saussure: **Relações sintagmáticas** (*in praesentia*) e **Relações associativas** (*in absentia*); pelo que ele passa a denominar de **pólos metafóricos e pólos metonímicos**.

Segundo Dubois (2006, p. 411) “em gramática tradicional, a **metáfora** consiste no emprego de uma palavra concreta para exprimir uma noção abstrata, na ausência de todo elemento que introduz formalmente uma comparação”; ou seja, é o emprego de todo termo **substituído** por outro que lhe é assimilado.

Poderíamos ainda dizer que a metáfora é uma similitude que não expressa termos de comparação. “Esta mulher é uma pérola”, é uma metáfora à qual se chega depois de comparar, de forma implícita, o comportamento, a delicadeza da mulher, à preciosidade da pérola, em uma operação **associativa** (paradigmática).

Quanto à **metonímia**, de uma forma geral, é apenas uma simples transferência de denominação, numa relação de causa e efeito, continente e conteúdo e da parte pelo todo. Ou seja, é uma figura retórica fundada numa relação de contigüidade entre o termo literal e o figurado. Exemplificando: “Ele ganha o pão com o suor do seu rosto” substitui “ele ganha o pão com um trabalho que provoca o suor de seu rosto”. Trata-se, como se vê, de uma relação sintagmática, de subtração.

Entretanto, destacamos que metáfora e metonímia, conforme concebidas por Jakobson, não remetem às definições acima descritas; ou seja, figuras de estilo, prescritas conforme as gramáticas e os manuais escolares.

Metáfora e metonímia são concebidas por Jakobson como processos responsáveis por todo funcionamento simbólico da linguagem. Funcionamento este, conforme veremos mais adiante, que foi redimensionado a partir da leitura que Cláudia Lemos (1992) fez de Saussure e Jakobson, relacionando-os à releitura que Lacan³² fez destes processos.

Foi a partir da perspectiva traçada por Lemos que buscamos compreender as “ocorrências singulares” que emergiram no processo de re-escritura dos textos trazidos para o *corpus* desta pesquisa; entretanto consideramos ser imprescindível para este trabalho, traçarmos o percurso trilhado pelos precursores de todo esse processo: relações sintagmáticas ⇔ relações associativas (paradigmáticas) ⇔ eixo metafórico ⇔ eixo metonímico; pois será a partir destas relações, que daremos uma outra interpretação aos dados trazidos para o

³² Lacan ressignifica os processos metafóricos e metonímicos de Jakobson, colocando-os como modos de emergência do sujeito na cadeia significante (LACAN, 1966).

corpus deste trabalho; em que buscaremos sair da interpretação regular, simplificada, para uma interpretação singular, que, ao invés de procurar explicar, busca interrogar os dados.

Retornando ao percurso trilhado por Jakobson no artigo referido neste capítulo, o autor, após afirmar que todos os atos lingüísticos baseiam-se nas capacidades de **seleção** e **combinação** e re-elaborar estes conceitos, relacionando-os aos eixos **metafórico** e **metonímico**, discorre a respeito dos dois tipos fundamentais de afasia, que ocorrem quando há problemas no **eixo da seleção** (metafórico) ou no **eixo da combinação** (metonímico).

Na seleção (eixo paradigmático, vertical, metafórico), uma palavra situa-se em relação às demais em função da similitude, onde um termo substitui outro com o qual possui uma relação de similaridade.

Para Jakobson, o processo metafórico, que tem na metáfora sua expressão mais condensada, dá-se por um processo de similaridade, em que, a emergência de um termo em substituição a outro se dá por **oposição** a termos ausentes, mas que estão presentes na memória do falante, podendo emergir a qualquer momento.

Entretanto, nos pacientes afásicos, tal capacidade de substituição fica comprometida, pois uma palavra fora de contexto perde seu significado, praticamente anulando a capacidade do paciente de substituir um termo por outro similar.

Em vista disso, Jakobson considera o **contexto** fator decisivo para os pacientes afetados por esse distúrbio, denominado pelo autor de “**distúrbio de similaridade**”, que Jakobson assim caracteriza:

quando a capacidade de seleção é fortemente afetada e o poder de combinação, pelo menos parcialmente é preservado, a contigüidade determina todo o comportamento verbal do doente e nós podemos designar esse tipo de afasia como distúrbio da similaridade (JAKOBSON, 1975, p. 50).

Jakobson considera, dessa forma, a linguagem desse tipo de paciente meramente reativa; sendo para esses pacientes bastante difícil dizer algo que não corresponde a uma réplica; daí o contexto ser considerado indispensável e decisivo nesse processo.

Para exemplificar esse diagnóstico Jakobson faz referência a um paciente que não proferia jamais a palavra *faca* sozinha, mas, conforme seu uso e circunstância, designava *faca* respectivamente como apontador, cortador de maçã, *faca* de pão e talher; ou seja, quando era conectada a outras palavras que compõem seu contexto lingüístico, a palavra emergia, era produzida. Desta forma, concordamos com Landi (1997, p. 97) quando afirma que “os dados

desse paciente apontam para um apoio na contigüidade sintagmática, cujo funcionamento se baseia em operações metonímicas”.

O que se observa neste caso é que, com a capacidade de seleção comprometida, a tendência dos pacientes que sofrem do distúrbio de similaridade é substituir a palavra descontextualizada por outra mais ajustada ao contexto, numa relação de contigüidade; dessa forma, enfatiza Jakobson, quando se pede ao paciente que nomeie um objeto, “lápiz”, por exemplo, ele dirá “para escrever”.

O que ocorre nos exemplos citados é, segundo Landi, (1997, p. 97) “a perda da capacidade metalingüística”; em que, segundo Jakobson (1975, p. 43) “apenas as palavras que comportam uma referência inerente ao contexto, como pronomes, advérbios pronominais e as palavras que servem apenas para construir o contexto, tais como conectivos e auxiliares, estão propensas a sobreviver”.

Passemos agora ao segundo eixo que, segundo Jakobson, sustenta o funcionamento da linguagem, a saber; **eixo metonímico**.

Na combinação (eixo sintagmático, horizontal, metonímico), uma palavra se situa na relação com a seguinte em função da contigüidade; por exemplo: na frase “Paulo dirige a empresa de café” entre Paulo e “dirige” não há similitude, mas contigüidade e as duas partes podem ser combinadas. O mesmo ocorre entre as palavras “dirige” e “empresa” e entre “a empresa” e “café”.

Podemos perceber, na relação entre essas palavras que, há uma combinação na cadeia da fala; combinação esta, que se dá entre termos, entre elementos linguísticos presentes no enunciado (*in praesentia*). No entanto, esta combinação não ocorre de forma aleatória, mas forma uma unidade, numa organização hierarquizada.

Entretanto, conforme os estudos postulados por Jakobson, pacientes afetados pelo segundo tipo fundamental de afasia, denominado pelo lingüista de distúrbio de contigüidade, perdem a capacidade de combinar entidades linguísticas mais simples em unidades mais complexas.

Jakobson destaca a importância dos estudos de Hughlings Jackson para o estudo dos distúrbios da linguagem; de onde destaca, remetendo-se ao distúrbio da contigüidade, a seguinte citação;

Não é suficiente dizer que o discurso consiste de palavras. Consiste de palavras que se relacionam umas com as outras de maneira particular; e, à falta de uma inter-relação específica de seus membros, um enunciado verbal seria uma simples sucessão de nomes que não englobam nenhuma proposição (JACKSON apud JAKOBSON, 1975, p. 50)

É exatamente esta inter-relação da qual fala Jackson, que falta entre as unidades lingüísticas na fala dos pacientes portadores do distúrbio da contigüidade.

Jakobson afirma que os portadores deste tipo de afasia tendem a reduzir o discurso a pueris enunciados, onde, na maioria das vezes, a palavra é a última unidade lingüística preservada, e apenas algumas frases estereotipadas conseguem sobreviver.

Ao contrário do paciente de afasia do tipo distúrbio de similaridade, que tem no contexto seu suporte lingüístico, pois apresenta carência quanto ao código; o paciente do distúrbio de contigüidade é carente em relação ao contexto, e busca seu apoio apenas na palavra.

Desta forma, como a deficiência diz respeito ao contexto, as regras sintáticas se perdem; as palavras dotadas de funções gramaticais desaparecem; ocasionando o que se chama de agramatismo, onde a frase se degenera, formando apenas um “monte de palavras”; Se tomássemos como exemplo a frase citada no início deste tópico (combinação – eixo metonímico) provavelmente teríamos: “empresa café dirigir”.

Percebemos, conforme este exemplo, que esse indivíduo tem capacidade paradigmática (passa em revista as possibilidades lingüísticas), mas não sintagmática, pois combina as palavras de forma aleatória, fazendo com que estas percam sua função significativa.

Jakobson finaliza sua reflexão nos mostrando como os processos metafóricos e metonímicos fazem-se presentes na poesia, especificamente no paralelismo entre versos sucessivos. No entanto, o linguista dá ênfase sempre à predominância de um processo sobre o outro; conforme podemos perceber no seguinte trecho: “nas canções líricas russas, por exemplo, predominam as **construções metafóricas**, ao passo que na epopéia heróica o **processo metonímico** (grifos nossos) é preponderante” (1975, p. 57).

Entretanto, corroboramos com Landi (1997, p. 98) ao destacar que “os processos implicados no funcionamento lingüístico se mostram simultaneamente presentes”. Uma vez que, ao substituir um termo por outro (mesa por lâmpada), por exemplo, o paciente opera a substituição de acordo com uma similaridade. No entanto o paciente não introduz qualquer termo. O escolhido foi selecionado a partir de uma contigüidade.

Será a partir desta perspectiva, da fusão entre os eixos metafóricos e metonímicos que buscaremos compreender os dados traduzidos para esta pesquisa, onde a ressignificação ocorrida com os termos no processo de re-escritura apontam para uma relação metaforonímica³³ entre seleção e combinação.

2.3- De Jakobson a Lemos: uma releitura dos processos metafóricos e metonímicos

Cláudia Lemos (1998), ancorada nos estudos de Saussure a respeito dos dois eixos estruturais da linguagem (sintagmático e paradigmático), e, posteriormente em Jakobson (1975), que através de pesquisa com pacientes de afasia (conforme já fora explícito anteriormente neste capítulo) vê nos processos de seleção e substituição (eixo metafórico) e nos de combinação e contexto (eixo metonímico), a explicação para todo o processo do funcionamento lingüístico; busca — a partir da releitura feita por Lacan (1966) a respeito dos respectivos processos —; reelaborá-los e trazê-los para buscar compreender as mudanças ocorridas na relação da criança (em processo de aquisição da linguagem) com a língua materna.

Em suas pesquisas Lemos busca interpretar a fala da criança a partir da relação entre os fragmentos produzidos pela mesma e a fala do adulto/outro (na maioria das vezes, a mãe).

A autora destaca, no entanto, que essa interação — entre a fala da criança e do adulto — difere daquelas visões empiristas inspiradas na psicologia — como o interacionismo ou o sociointeracionismo — na qual o acesso da criança à língua dá-se por estágio de desenvolvimento; mas diz de uma **interação**, de uma relação, na qual se articulam **língua, fala e sujeito**.

Assim, questões relativas ao outro, à alienação à fala desse outro, aos erros, à instabilidade na fala da criança e à recusa do desenvolvimento, levam Lemos (2002) à noção de captura, o que a aproxima da psicanálise, ou melhor da possibilidade responder à questão da compatibilidade entre uma concepção de sujeito e de língua. Isso significa dizer que não é a criança que se aproxima da língua via capacidades perceptuais ou cognitivas, mas ao contrário, ela é capturada numa estrutura que implica três polos: o do sujeito, o da língua e o

³³ Este conceito será explicitado na releitura que Cláudia Lemos faz de Jakobson; questão essa, que iremos abordar ainda neste capítulo.

do outro. Outro, concebido pela autora, não como *sócius*, mas como instância da língua constituída, ou, dito de outro modo, outro, criança ou adulto, que demanda interpretação.

É, portanto, buscando dar conta do imprevisível e das mudanças emergentes na fala da criança, que Lemos (1998), a partir da formulação saussureana da teoria de valor e da releitura dos processos metafóricos e metonímicos de Jakobson (1975), busca uma noção de estrutura compatível com a inserção do sujeito na língua como “ordem própria pela sua consequente emergência na cadeia enquanto um sujeito de um significante para outro significante”, (FELIPETO, 2008, p. 600).

Desse modo, o outro, representado pelo interlocutor adulto, não tem a função de fornecer a língua ou de acionar um conhecimento linguístico interno à criança, ou seja, não ensina a criança a falar, mas, fala com e por ela; numa relação entre significantes que emergem tanto na fala do interlocutor adulto, quanto na fala da criança.

Ratificando a importância do trabalho de Jakobson na apreensão desta relação (criança/outro) em suas pesquisas, Lemos afirma:

Essa possibilidade de dizer algo sobre um movimento que poderia dar lugar à mudança, se caracterizou, porém, na releitura do admirável texto de Jakobson (1963 [1956]) sobre os processos metafóricos e metonímicos, em que as relações associativas e as relações sintagmáticas de Saussure eram reinterpretadas a partir das figuras de linguagem — a metáfora e a metonímia — tidas como sua expressão mais condensada (LEMO, 2002, p. 11).

Lemos (2002) destaca ainda que, mesmo que tenha sido através do estudo de uma lesão orgânica, Jakobson dá um passo em relação ao estruturalismo, ao incluir o falante na língua.

E é a este sujeito/falante que Lemos se refere. A esse respeito, Faria (1997, p. 53) diz,

[...] o retorno do sujeito excluído da lingüística, não tanto enquanto questão, como ocorre com Saussure, mas como **afetação**. Isto é, apesar de ser desconsiderado, o sujeito afeta a reflexão de Jakobson, na medida em que retorna, e o faz dividido, ora submetendo-se a “enunciados estereotipados”, ora se libertando da ação das “regras coercitivas da sintaxe (grifo da autora).

Na perspectiva teórica defendida por Lemos, sujeito e língua não se separam. A autora concebe o sujeito como posterior à língua, à qual está submetido, deixando portanto, de ser “causa” para ser “efeito da língua” (SILVA, 2008, p. 45). Consideramos, desta forma, que se há língua, há sujeito; um sujeito que não detém todo conhecimento, podendo, desse modo,

estar passível a cometer deslizos, “erros”, ato falho; ou seja, um sujeito submetido aos efeitos da língua.

A partir desta perspectiva, Lemos busca compreender o processo de aquisição da língua materna em crianças, uma vez que, em suas pesquisas, a autora percebe que as explicações para o processo de aquisição da língua, expostas sob outras perspectivas teóricas, não davam conta de abarcar todas as questões relativas à aquisição da língua pela criança; especialmente, aquelas questões, episódios e ou situações que fugiam à regularidade, ao que já estava prescrito e que, podia ser “facilmente” justificado por algumas destas teorias.

Dentre essas teorias, Lemos destaca o socioconstrutivismo e o sociointeracionismo de Vygotsky.³⁴ Estas teorias colocavam em relação processos intersubjetivos e linguagem; nesse enfoque os processos intersubjetivos, regulados pelo adulto, é que serviam de mediação na construção da linguagem e do conhecimento por partes das crianças. A respeito destas teorias Lemos diz, “Processos esses que não foram bem sucedidos, pois não conseguiram demonstrar como as propriedades estruturais e as categorias da linguagem e do raciocínio podem ser derivadas de processos interativos” (LEMOS, 1992, p. 152).

Na perspectiva Vygotskiana, a aquisição da criança à linguagem se dá na operação com signos, esta operação, no entanto, não é inventada, nem se deve exclusivamente à herança dos adultos, mas advém de uma série de transformações qualitativas; transformações estas, segundo Vygotsky, resultantes da relação criança/adulto que se definiria pela transformação de processos intersubjetivos (intercâmbio verbal entre o falante e o ouvinte) em processos intra-subjetivos (que compreendemos aqui, com aquilo que é interiorizado a partir da fala do outro).

No entanto, Lemos continua a interrogar essas concepções na medida em que questiona; “qual é natureza da mediação nos processos intersubjetivos?” e ainda mais; “como algo vem a ser uma operação com signos?” (LEMOS, 1992, p. 154).

A autora conclui que, para responder a tais questionamentos, faz-se necessário que se busque um outro caminho; outra concepção para tentar compreender como se dá o processo da aquisição da linguagem na criança. A esse respeito, a própria autora diz;

[...] devemos reconhecer que o que se necessita é de uma teoria cujos primitivos não sejam nem unidades atribuídas a categorias que operam sobre elas, assim como tampouco signos que obtenham seu significado básico na relação direta do sujeito com o mundo (LEMOS, 1992, p.154).

³⁴ Não nos deteremos nas concepções destas teorias, uma vez que não é esse nosso propósito nesta pesquisa.

Lemos destaca, no entanto, que a aquisição da linguagem apresenta muitos problemas, levando-se em consideração a necessidade de descrever a mudança de algo em constituição, onde não se aplicam categorias de línguas já constituídas; algo em cuja constituição está implicada a relação com o discurso do outro. A este respeito, Lemos (2002) indaga; “o que, do outro ou de sua fala, mediará o acesso da criança ao que na língua se furta à percepção, à apreensão imediata pelos sentidos?”

A autora irá buscar possíveis respostas a essas indagações exatamente na releitura que fez do texto de Jakobson a respeito dos processos metafóricos e metonímicos, ratificando tal assertiva, a própria Lemos diz:

“Na medida em que mantinham o que, em Saussure, tem o estatuto de propriedades mínimas e, ao mesmo tempo, apontavam para um efeito para além dessas propriedades, tais processos permitiriam apreender, a meu ver e como queria Jakobson, a linguagem em seu estado nascente na fala da criança, assim como o movimento que produziria a mudança” (LEMOS, 2002, p.11).

A partir das dificuldades já expostas em depreender a fala da criança, Lemos busca, a partir dos processos metafóricos e metonímicos preconizados por Jakobson, preencher as lacunas até então existentes. A esse respeito a autora afirma: “Os processos metafóricos e metonímicos propostos por Jakobson me parecem, por vários motivos, a resposta a essa necessidade” (LEMOS, 2002, p. 06) Desta forma, a autora busca, a partir dos referidos processos, tentar dar conta das mudanças na relação da criança com a língua no decurso de sua constituição como falante.

Ao introduzir os processos de Jakobson em suas pesquisas, Lemos (1992) busca suprir uma carência deixada pelas teorias anteriormente citadas; a saber; tentar explicitar um funcionamento que desse conta, tanto dos fragmentos não analisados, como do “erro” e até mesmo da mudança inferida do reconhecimento da diferença entre um e outro” (LEMOS, 1997, p. 3).

Desse modo, conforme destacado no tópico anterior deste capítulo, Lemos recorre aos processos metafóricos e metonímicos propostas por Jakobson, a partir da releitura que Lacan (1966) faz desses processos; ou seja, “como modos de emergência do sujeito na cadeia significante”; onde, segundo Dor (2003, p. 49) “as noções de metáfora e metonímia constituem, na perspectiva lacaniana duas das pedras fundamentais na concepção estrutural do processo inconsciente [...] o inconsciente estruturado como uma linguagem”. Pois, segundo Lacan, “se há língua, há inconsciente”; ao que acrescentaríamos que, se há inconsciente há desejo, atos falhos, “erros” e ressignificações de outros dizeres.

Será, pois, a partir desta releitura feita por Lacan dos processos estruturais da linguagem preconizados por Jakobson, que Lemos buscará compreender a imersão da criança no universo linguístico.

Nesta ressignificação dos processos metafóricos e metonímicos, Lemos não concebe como prevalência de um sobre o outro, conforme postulava Jakobson, onde, ora um, ora outro se fazia presente; mas como uma relação interdependente, na qual os dois processos estão imbricados, no processo de interlocução entre a fala da criança e a do outro; em que inconscientemente, um processo convoca o outro, numa relação que a autora chama de **metaforonímica**. A respeito desta relação Lemos diz: “[...] o processo metonímico também implica o metafórico. A possibilidade de substituição é que cria lugares/posições e, portanto, cria a própria cadeia/estrutura” (LEMOS, 1992, p. 160).

Para buscarmos ilustrar esta afirmação trouxemos um episódio do *corpus* analisado pela autora, (LEMOS, 1992, p. 162) onde discorreremos brevemente sobre as reflexões que Lemos fez a respeito desse episódio; e ao qual acrescentaremos algumas considerações.

Mariana, 1; 2, 15

(Menina e mãe folheando uma revista)

Criança: **é bebê**

O **au-au**

Mãe: au-au? Vamos procurar o au-au?

Oh, a menina está tomando banho (aponta uma figura na revista)

Criança: **ava? ava?**

Mãe: Sim, está lavando o cabelo. Olha não tem nenhum au-au nesta revista.

Criança: au-au

Mãe: só tem um menino, carro, telefone.

Criança: **auô?**

Mãe: Alô? Quem fala? É a Mariana?

(Grifos nossos)

Segundo Lemos, os primeiros enunciados da criança (bebê – au-au) são expressões não analisadas, extraídas do discurso adulto, numa situação em que se mostrou bebês e cachorros. Corroborando com Lemos, acrescentamos que, ao usar esses enunciados a criança faz uma **relação metonímica** com cenas que já viu, cenas enunciativas; no entanto, neste movimento, numa **relação de contiguidade** com a língua, a criança acaba por fazer também **séries associativas**, recorrendo ao termo **latente**³⁵ (animal) que se materializa, em sua fala no termo **manifesto** (au-au). Dessa forma metáfora e metonímia transitam no mesmo enunciado.

³⁵ Compreendemos aqui termo **manifesto** pelo que é **enunciado** e por **latente** o que o **sustenta**.

Referindo-se ao episódio ava (lava), produzido depois do enunciado da mãe “a menina está tomando banho”; Lemos destaca que essas ocorrências apontam para uma relação entre um significado do enunciado da mãe e o texto em que este ocorreu, texto que a menina torna presente enunciando outro significante do mesmo. Lemos enfatiza ainda que o efeito dessa conexão metonímica é desviar a referência do significante do adulto para outro contexto, outro aspecto do mesmo contexto (Lemos, 1992, p. 163).

Acrescentaríamos ainda que, a resposta da mãe (sim ele está lavando o cabelo) é uma ressignificação da fala da criança; ou seja, quando a mãe interpreta a fala da criança, coloca sentido no significante; dito de outra forma, “promove a emergência do sujeito na cadeia significante”.

Lemos busca, assim, uma perspectiva alternativa, para compreender os mecanismos de mudança na aquisição da linguagem, que não seja aquelas teorias que ainda conservam um ponto de vista construtivista. Dessa forma, após fazer uma releitura crítica do sociointeracionismo de Vygotsky e buscar alguma similaridade (ainda que parcial) na perspectiva reorganizacional do desenvolvimento,³⁶ a autora encontra nos processos metafóricos e metonímicos, um viés para tentar compreender o processo de aquisição da língua pela criança; em que a língua não seja vista como imposta, transmitida à criança pelo interlocutor adulto; mas onde ambos, criança e adultos possam ser intérpretes de sua fala e da fala do outro. Em que as falhas, os “erros”, possam ser vistos como tentativas de acerto, de ressignificações; de outros sentidos que também são constituintes da língua, uma língua em que, tanto a criança quanto o adulto estão submetidos aos seus efeitos (LE MOS, 1992, p. 170).

Finalizamos este capítulo, destacando que, com o que fora exposto até agora, buscaremos sustentar parte da análise dos dados. Particularmente no explicitado neste último tópico; pois, mesmo não se tratando os sujeitos envolvidos na produção dos manuscritos trazidos para a pesquisa, de crianças em fase de aquisição da língua materna; acreditamos que os jovens alunos que produziram os textos trazidos para este trabalho estão em constante processo de aquisição da língua (no caso de nossa pesquisa, especificamente escrita), e portanto, sujeitos aos mesmos percalços que a criança na aquisição da língua materna.

E será a partir da concepção de um sujeito que está submetido aos efeitos da língua, e que, portanto, comete deslizes, falhas, ocorrências singulares, em seu processo de escritura,

³⁶ Uma breve explanação sobre os processos reorganizacionais encontram-se em Lemos (1992, p. 161).

que buscaremos compreender como se dá o processo de aquisição da língua escrita desses sujeitos (alunos), a partir da relação com o outro (professor) no processo de escrita ⇨escuta ⇨ reescrita de seus textos.

Nessa perspectiva, compreender o funcionamento da linguagem a partir dos eixos metafóricos e metonímicos e, principalmente da leitura que Cláudia Lemos fez destes, como mecanismos de mudança, será imprescindível para nossas análises; uma vez que, conforme dito na introdução deste trabalho, será sob essa perspectiva, com esse olhar, que buscaremos compreender os dados trazidos para esta pesquisa. Ou seja, analisaremos as mudanças, as ressignificações, os deslocamentos de sentidos, as ocorrências singulares surgidas entre as versões dos textos produzidos; não como falta de atenção dos alunos (como nos dissera a professora, conforme trechos de uma “conversa com a mesma, acostado ao primeira capítulo deste trabalho) ou como meras reflexões metalinguísticas, de um sujeito que atua o tempo todo sobre a língua; mas, pelo contrário, buscaremos analisar esse processo (escrita e reescrita), permeado pela interferência do outro (professora), como uma ação dos processos metafóricos e metonímicos sobre o sujeito.

Optamos trilhar por esse caminho teórico por percebemos que, nem todas as ocorrências na língua podem ser explicadas pela via da regularidade ou dão-se a partir de um sujeito que escolheu perceptual e conscientemente todo o caminho do seu dizer. Senão, como explicarmos, por exemplo, um episódio ocorrido em um dos manuscritos que analisamos, no qual, ao ler a intervenção da professora na primeira versão de texto para a grafia incorreta da palavra “gulias” (sic); o aluno a substitui para “sansão” (sic), na versão reescrita? Teria ocorrido aí uma reflexão metalinguística do aluno? Seria simplesmente falta de atenção do mesmo? O que o teria levado a efetuar tal ressignificação de seu dizer, de sua escrita? Sobre isso discorreremos mais adiante, no quarto capítulo deste trabalho.

Sabemos que, buscar articular metáfora e metonímia para tentarmos compreender a relação do aluno com sua escrita, a partir de uma “escuta” subjetiva da fala do outro (em nosso caso, a professora), pode trazer seus riscos, uma vez que Lemos faz uso desses processos para compreender a fala da criança em fase de aquisição da linguagem; entretanto, a própria autora nos “conforta”, nos “encoraja”, quando aponta para a possibilidade da articulação dos processos metafóricos e metonímicos na fala de **adultos**; ao afirmar que: “a estabilização não é interpretável como ponto final na atuação desses processos, já que uma certa homogeneidade na fala dos adultos não os homogeneiza enquanto falantes, não elimina a **singularidade** e a **diferença**” (LEMOS, 1997, p.12, grifos nossos).

Será, portanto, por estarmos nos ocupando neste trabalho, de ocorrências imprevisíveis, inesperadas e singulares, que podem irromper a qualquer instante no processo escritural; que, rompendo com a “expectativa” ou com a “crença”, de que basta a professora enunciar, intervir, para o aluno “escutar”, interpretar coincidente e reciprocamente tal enunciado que, — mesmo correndo os riscos que tal opção possa nos impor — buscaremos interpretar os dados trazidos para análise, não como evidência de um **saber** ou **não saber**, mas como indícios de um sujeito que pode, a qualquer momento, ser capturado inconscientemente pelos “efeitos da língua” e/ou pelo “equivoco provocado entre aquele que escreve (professora) e aquele que escuta (aluno) “de um lugar outro” (CALIL,2000).

Continuemos no capítulo seguinte nosso percurso teórico.

CAPÍTULO 03

Revisão de textos na escola: intervenção docente, escuta e singularidade

Ao analisarmos textos reescritos por alunos dos anos finais do ensino fundamental esperamos nos deparar com produções que atendam aos critérios convencionais da modalidade escrita, tais como coesão, coerência, acentuação, pontuação e ortografia.

Temos também a expectativa de que o trabalho com versões de textos escritos pelos alunos na escola produza os efeitos necessários à construção da unidade de sentido nos textos desses alunos.

Nesse sentido, a escola, e mais especificamente, os professores de Língua Portuguesa, acabam por legitimar a escrita como regularização e reservam para o aluno um lugar de sujeito “imaginário” dos textos escolares. Dizemos imaginário porque a própria escola não consegue encontrar os meios eficazes de levar o aluno a produzir textos “bem escritos”, mas, no entanto, os professores continuam “cobrando”, idealizando em seus imaginários, alunos que tenham, que mantenham habilidosamente o “domínio” da língua escrita, fato esse que, conforme veremos no decorrer deste capítulo, é legitimado pelos próprios PCN’ de Língua Portuguesa, (BRASIL, 1998).

Sabemos que a escrita está presente na maioria das práticas sociais dos povos em que penetrou, pois mesmo quem não sabe escrever está constantemente sendo influenciado por ela. Desse modo, é função da escola introduzir a criança no mundo da escrita para que esta seja capaz de fazer uso desse tipo de linguagem, especialmente em uma sociedade que privilegia tanto essa modalidade.

A escrita faz parte da escola desde os tempos mais remotos, tanto que nos parece impossível imaginar uma sala de aula sem quadro negro — ou branco — principalmente nos ensinos fundamental e médio. Dessa forma, por mais que mudem as metodologias, os recursos pedagógicos e/ou tecnológicos, “dar aula” significa, ainda e também, escrever no quadro. E para o aluno, não temos como negar tal evidência, aprender a escrever representa a aquisição de um bem cultural, significando um certo “prestígio” no processo de escolarização.

Em vista do exposto é que buscaremos, nesta pesquisa, perceber em que medida as intervenções feitas pela professora podem levar os alunos a melhorarem seus textos no processo de re-escritura, e mais ainda, que efeitos tais intervenções terão na escrita desses alunos.

Ao intervir no texto do aluno, certamente o professor espera que as interferências/intervenções, feitas na primeira versão do texto, sejam postas em prática, atendidas, “escutadas” no momento de produzir a segunda versão. No entanto, sabemos que nem sempre isso ocorre; nem sempre, no processo de re-escritura as interferências do professor surtem o efeito esperado; pois conforme Abaurre (1997, p. 32)

a atitude das crianças frente à escrita que produzem não parece ser a de espontaneamente reler cuidadosamente as versões dos textos e as indicações/interferências da professora [...] mas trabalham naquilo que por motivos muitos particulares, parece lhes chamar a atenção.

No decorrer deste capítulo, buscaremos tentar compreender o que permeia o processo de escrita e reescrita de textos na escola e, por que nem sempre há uma “escuta” entre o que o professor solicita e o que aluno escreve nas segundas versões de seus textos.

Para tanto, deixaremos de lado a noção já constituída de uma língua homogênea, universal e previsível; para adotarmos, a partir da perspectiva teórica defendida neste trabalho, uma noção de língua constituída pela falta, marcada pelo equívoco, pelo heterogêneo (MILNER, 1987). Desse modo, consideraremos ambos os sujeitos (aluno e professor) submetidos aos efeitos da língua.

Assim sendo, neste capítulo discorreremos primeiramente sobre o que preconizam alguns estudos que se debruçam sobre a questão da produção de textos na escola — envolvendo o processo: escrita/revisão/intervenção didática e reescrita — dentre os quais destacamos Geraldi (1997), Fiad (1997), Fiad e Mayrink-Sabinson (2001), Jesus (2001) e Serafini (1989). Nos estudos desenvolvidos por estes autores, parte-se da concepção de um sujeito que opera sempre conscientemente sobre a linguagem; numa relação de **interação** entre o que se pensa e o que se escreve; e entre o que o interlocutor/professor orienta, sugere, e o que o aluno “escuta”, reescreve. Buscaremos ainda, fazendo uma articulação entre educação e linguagem, analisar trechos de conversas que mantivemos com a professora durante nossa estada na escola — bem como de um questionário aplicado com a mesma — objetivando perceber as relações existentes entre o **pensar** e o **fazer** docente.

Em seguida, nos tópicos finais deste capítulo, à luz da concepção defendida neste trabalho (qual seja: de um sujeito que muitas vezes é submetido aos efeitos da língua, e, **interação** é concebida não como ação que se dá recíproca e simultaneamente — entre o aluno/escrevente e o professor/interlocutor — mas como **interpretação**; em que ambos os sujeitos, professor e aluno, submetidos ao funcionamento da língua, carecem interpretar o

dizer um do outro, apresentamos os conceitos dos quais nos valem para buscarmos compreender os dados trazidos para análise nesta pesquisa.

Para tanto, recorreremos a nomes como Calil (2000, 2002, 2008), Lemos (1991, 1997, 2001), Abaurre (1997), Lopes (2005) e Milner (1987), dentre outros, para discutirmos as noções de **escuta** e **singularidade**; noções estas que, junto com os processos metafóricos e metonímicos, apresentados no capítulo anterior deste trabalho, nos servirão de sustentação para a análise das situações de escrita e reescrita de textos, no quarto capítulo.

3.1- A produção e a revisão de textos na escola

Fecundas são as discussões a respeito da produção de textos na escola. Atualmente, um grande número de estudiosos se debruça sobre esta temática. Dentre os quais elencamos Wanderley Geraldi que destaca que o ensino de português deve privilegiar o trabalho com o texto em sentido amplo. O autor enfatiza ainda que nas aulas de língua portuguesa é o texto que sustenta todo o processo de ensino-aprendizagem, pois “sem o texto não é possível estudá-la (a língua) [...] ninguém aprende sem produzi-los” (GERALDI 1997, p. 13); Raquel Salek Fiad (1997) que afirma que, no processo de produção de um texto, as modificações, os apagamentos, as várias versões, são marcas deste percurso, deixadas pelo escrevente e, (SERAFINI, 1989) que analisa as diversas formas de intervenção didática nos textos dos alunos.

Nesse percurso, percebemos que, independente da concepção adotada, pelo menos em um aspecto, todos comungam da mesma opinião: a construção de um texto é um processo que não se dá de uma hora para outra; requer preparação, condições de produção, revisão e, principalmente, várias versões até que o “produto final” fique “suficientemente bem escrito para o momento” (BRASIL, 1977, p. 53-54) e, neste percurso, a revisão, a reescrita e a **mediação do professor** são indispensáveis.

No entanto, questionamos: como avaliar a mediação do professor no processo de produção textual? De que parâmetros abriremos mão para mensurar os efeitos do trabalho docente? Será o desempenho do professor uma atividade fácil de ser avaliada e/ou mensurada? Teremos como efetivar algum instrumento avaliativo para que possamos perceber em que medida a mediação, a intervenção do professor no processo de aprendizagem do aluno — e, mais especificamente neste caso, no processo de produção textual — dá-se de maneira

satisfatória e/ou, obterá os resultados “esperados”? E mais: em que medida a “intenção”, o pensar do professor, traduz-se em ações efetivas? Vejamos o que dizem alguns estudos e o que nos mostram alguns dados — retirados do corpo desta pesquisa — sobre esse assunto.

Avaliar os resultados do trabalho docente não é tarefa fácil uma vez que, os efeitos da prática educativa não podem ser percebidos ou mensurados em um curto período de tempo, ou mesmo dentro de um prazo predeterminado, pois, tanto o “**serviço**” ofertado — **ensinar** — quanto o “**produto**” resultante deste “serviço” — **aprender** — são atividades, são ações, que envolvem sujeitos — professores e alunos, mais especificamente — com todas as suas particularidades, limitações, subjetividades e, nessas relações, muitas vezes nem sempre o bom desempenho do “serviço” garantirá a qualidade do “produto”, ou vice versa; pois há nesse processo uma série de outros fatores — internos e/ou externas à instituição escolar — que poderão interferir no decorrer desse percurso; decorre daí a dificuldade em conseguirmos avaliar pragmaticamente o trabalho docente.

A esse respeito, Tardif (2002, p.133) destaca:

“Em certas ocupações ou profissões de relações humanas, é sempre possível formular um juízo claro a respeito do objeto de trabalho e de seu resultado: o advogado ganhou ou perdeu uma causa, o músico tocou ou não uma determinada peça o paciente está curado ou ainda está doente, etc. Em outras atividades humanas, porém, e é o caso do ensino, é difícil, senão impossível, especificar claramente se o produto do trabalho foi realizado. Por exemplo, a socialização dos alunos se entende por muitos anos, e seu resultado pode se manifestar bem depois do período de escolaridade”.

Objetivando situar melhor o que diz autor, trouxemos, a título de ilustração, um quadro no qual esta faz uma comparação entre o trabalho industrial e o trabalho docente. Vejamos:

Quadro IV

	Trabalho na Indústria com Objetos Materiais	Trabalho na escola com seres humanos
Objetivos do Trabalho	• Precisos • Operatório e delimitados • Coerentes • A Curto Prazo	• Ambíguos • Gerais e Ambiciosos • Heterogêneos • A longo prazo (destaque nosso)

	Trabalho na Indústria com Objetos Materiais	Trabalho na escola com seres humanos
Natureza do Objeto do Trabalho	• Material • Seriado • Homogêneo • Passivo • Determinado • Simples (pode ser analisado e reduzido aos seus componentes funcionais).	• Humano • Individual e social • Heterogêneo • Ativo e capaz de oferecer resistência • Comporta uma parcela de indeterminação (liberdade) • Complexo/ não pode ser analisado nem reduzido aos seus componentes funcionais.

(TARDIF, 2002, p.124)

Conforme percebemos no quadro exposto, são muitos os fatores que tornam difícil mensurar e avaliar o trabalho docente, e dentre esses fatores, existe um que, em nosso ponto de vista acaba por gerar um certo “comodismo” no professor, que é a constatação, a percepção, de que o produto de sua ação, de seu trabalho só será perceptível (quando assim o for) a longo prazo.

Tal constatação acaba por legitimar, respaldar, o discurso da maioria dos professores que, isentando-se de qualquer responsabilidade, acaba, na maioria das vezes, a “jogar” no aluno, toda e qualquer culpa pelos objetivos não alcançados; pois a impressão que se tem é que apenas o “produto” está sendo avaliado naquele momento e não também quem prestou o “serviço”. Tal fato pode ser ratificado com um trecho³⁷ retirado de uma conversa informal que mantivemos com a professora que participou conosco desta pesquisa, conversa essa anotada em nosso diário de campo. Vejamos:

Tá vendo professora, esses alunos não querem saber de nada hoje em dia. Não leem, não gostam de escrever, olhe pra qui (mostrando o manuscrito) parece até brincadeira, a gente manda escrever, reescrever, e no fim, acabam errando mais na refacção do que na primeira versão. A gente vai fazer o quê, né?

Após o “desabafo” da professora, perguntamos o que ela achava disso, por que será que um aluno no 6º ano ainda apresentava tantas dificuldades com a escrita, e mais, por que a versão reescrita apresentava mais problemas — essa ao menos era a opinião da professora — que a primeira versão do texto. Ela então nos disse: **“Porque é desligado mesmo, não presta atenção. Eu também não posso fazer milagre, né; esse é o primeiro ano que ele estuda comigo, tomara que consiga fazer ele melhorar”**.

³⁷ Destacamos que esse mesmo trecho da conversa já encontra-se explícito neste trabalho no primeiro capítulo. Transportamo-o para este capítulo a fim de exemplificarmos melhor o tópico exposto.

Como podemos perceber, a fala da professora ratifica a impossibilidade de se mensurar, de se avaliar os resultados do trabalho docente a curto prazo. No entanto, em outro momento, ao passar para nós a primeira versão de um texto produzido por uma aluna do 9º ano³⁸, para que providenciássemos a cópia que iríamos usar nesta pesquisa — texto esse, com diversos problemas de ortografia, pontuação e acentuação — a professora nos diz: **“Veja só, isso parece texto escrito por uma aluna de 8ª série? Noventa por cento das palavras estão escritas erradas. É professora, aqui, só Deus, minha filha”**.

Nesta fala da professora, o que nos chama a atenção é que a referida aluna já estudara com ela desde o 6º ano, ou seja, no caso anterior como o aluno estava estudando com a professora há apenas alguns meses, ela isenta-se da “culpa”, afirmando que não tem como “fazer milagres”, ao mesmo tempo em que mantém a “esperança” de que ele talvez “melhore” com o passar tempo. No entanto, com relação à aluna do 9º ano, segundo a fala da própria professora, **“ só Deus,”** daria jeito. Como percebemos, a professora parece desconsiderar completamente o fato de essa aluna já estar estudando com ela há quatro anos.

Queremos, no entanto, enfatizar que não concebemos a professora como “vilã” nesse processo, uma vez que, conforme destacamos na introdução desse tópico, existe uma série de fatores que podem ter contribuído para que a aluna tenha chegado ao último ano do ensino fundamental apresentando inúmeras dificuldades com o uso da língua escrita. Entretanto, salientamos que, os professores de Língua Portuguesa não podem simplesmente cruzar os braços e entregar “a Deus”, isentando-se de qualquer responsabilidade nesse processo.

Pois, corroboramos com Abaurre (1997, p. 150) quando afirma que: **“o que o adulto/professor faz e diz tem repercussão no que o aluno faz, diz e escreve”**.

Por outro lado, também reconhecemos que, nem sempre o professor, como qualquer outro sujeito efeito da linguagem (LEMOS, 2002), reflete sobre seu dizer e/ou suas ações; dito de outro modo, falamos, sem estarmos necessariamente conscientes do que estamos dizendo. Desse modo, inferimos que talvez seja isso que ocorre na proferição da professora, uma vez que, conforme percebemos nos trechos abaixo, há uma certa contradição entre o que pensa e o que efetivamente se materializa em sua prática pedagógica.

Pergunta A: Qual a sua concepção de texto (processo ou produto)? Poderia falar sobre isso?

³⁸ Esse manuscrito será analisado no 4º capítulo deste trabalho, sob o título “texto 03”.

Resposta A: É um processo, como tudo na vida precisamos praticar para atingir um resultado satisfatório. A prática de produção melhora muito com o processo de reescrita. Os textos ficam muito melhores.

Pergunta B: Com que frequência ocorre a prática de reescrita de textos em suas aulas?

Resposta B: No turno noturno uma vez por semestre (mais ou menos) no diurno, com mais frequência.

Diante do exposto, poderíamos interrogar: se os professores sabem o que fazem, como podem reproduzir fenômenos aos quais se opõem conscientemente? Pois, conforme percebemos, a professora comunga da opinião de que a produção de um texto é um processo e que a reescrita é parte imprescindível nesse percurso, no entanto, essa prática raramente ocorre em suas aulas. Diríamos que, na resposta à pergunta **A**, não é apenas a voz da professora que fala, há aí uma reprodução de outros discursos, de outras vozes — Formações continuadas, PCNs, livros didáticos, as leituras que faz, dentre outras — vozes estas, que habitam o universo simbólico da professora, mas que, no entanto, não se efetivam em sua prática pedagógica; e, talvez apenas na resposta à pergunta **B**, a professora “escute” sua própria voz.

A esse respeito, Tardif (2002, p. 213) nos lembra que, “a ação cotidiana constitui sempre um momento de alteridade para a consciência do professor. Não fazemos tudo aquilo que dizemos e queremos; não agimos necessariamente como acreditamos e queremos agir [...] Agir nunca é em plena consciência”.

Desse modo, conforme já enfatizamos, não concebemos a professora como única responsável pelo “mau desempenho” dos alunos, mas, como mais um “ator” nesse processo que, seguramente, não pode isentar-se de sua responsabilidade, uma vez que, socialmente, compete ao professor, e no nosso caso, ao professor de Língua Portuguesa, a tarefa de levar os alunos a produzirem textos coesos, coerentes e bem escritos, como preconizam os PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998). Do contrário, a escola continuará “entregando a Deus” os alunos que, assim como os que produziram os manuscritos trazidos para análise neste trabalho, ainda não conseguem produzir textos dentro dos padrões “esperados” pela instituição escolar.

Como já fora enfatizado no capítulo inicial deste trabalho, um dos principais objetivos do ensino de língua portuguesa no país, segundo os PCN, de Língua Portuguesa, é formar alunos leitores e produtores de textos (BRASIL, 1998) e ainda, segundo estes mesmos documentos, a refacção faz parte do processo de escrita, pois “durante a elaboração de um

texto, se releem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto “pronto” será quase sempre produto de sucessivas versões” (BRASIL, 1998, p. 77). Em outro documento que também norteia o ensino de Língua Portuguesa, desta vez as Matrizes Curriculares para o ensino fundamental, no município de Maceió (MACEIÓ, 2005), também é enfatizada a necessidade da revisão e das diversas versões no processo de produção de textos, onde constam, dentre os objetivos a serem atingidos pelos alunos nas séries finais do ensino fundamental, os seguintes tópicos:

- Revisar seus próprios textos até considerá-los suficientemente bem escritos para o momento;
- Analisar e revisar o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido “bem escrito” (MACEIÓ, 2005, p. 20 – grifos nossos).

Estes mesmos documentos ratificam também o “apoio” e/ou a intervenção do professor nesse processo até a versão final do texto.

No entanto, apesar de a atividade de produção de textos ser concebida como um processo por pesquisadores de diferentes correntes teóricas e de ser destacada em diversos documentos oficiais que norteiam o ensino de língua materna no país, podemos constatar — de forma empírica, através de conversas informais com professores de Língua Portuguesa nas escolas em que lecionamos, e nos cursos de formação continuada que participamos, anteriormente como cursista e mais recentemente como formadores; e agora, de forma respaldada pela pesquisa desenvolvida neste trabalho — que ainda prevalece na escola, a prática de produção de textos como um “produto” que deve ficar “pronto” em apenas uma versão, e que, mesmo quando há no professor a consciência e a intenção da necessidade da refacção, ou seja, da prática da escrita como um processo, essa “**intenção**”, esse “**pensar**”, não consegue traduzir-se em **ação**, em “**fazer**”, conforme percebemos nas falas da professora expostas nas páginas anteriores.

Percebemos, desse modo que, apesar de a professora reconhecer a necessidade de várias versões para a produção de um texto, e de conceber, desta forma, texto como um processo de escrita e reescrita, idas e vindas, esta prática raramente ocorre em suas aulas.

A esse respeito, Antunes (2006) afirma que:

a escola favorece a aceitação de um grande equívoco: o de que escrever um texto se faz numa primeira e única versão (...) o planejamento e a revisão do que escrevemos ainda parecem ser, na escola, um procedimento eventual e não uma prática sistemática, que já previsse, como coisa natural, o momento do planejamento e o momento da revisão (ANTUNES, 2006, p. 37-38).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) consta como um dos objetivos a ser atingido pelo aluno das séries/anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano)³⁹ a capacidade de analisar e revisar o próprio texto. No entanto, o trabalho com produção de textos na escola tem revelado que esta tarefa não é tão fácil, pois em geral, os alunos têm dificuldade em revisar sozinhos seus próprios textos; a esse respeito, Góes (1992) destaca:

pesquisas mostram que a criança é pouco propensa à revisão espontânea e que, quando esta ocorre, se limita a alterações de aspectos de superfície (como questões ortográficas, flexões), não afetando aspectos de base (como incompletude de enunciados e ambigüidade referencial). Este é um motivo adicional para que as condições de produção incluam momentos de exame do próprio texto (GÓES, 1992, p. 63).

Todavia, também temos constatado ao longo de nossa vivência profissional, que, as interferências dos professores nos textos dos alunos — objetivando levá-los a revisar seus textos para o momento da reescrita — também têm se concentrado nos aspectos da superfície textual; tais como pontuação, ortografia, acentuação e concordância; o que nos leva a inferir que, ao revisarem sozinhos seus textos, os alunos acabam reproduzindo a prática do professor; ou seja, tomam como alvo para revisão e uma possível refacção, aqueles aspectos que normalmente lhes são “cobrados” nas atividades diárias em sala de aula.

Tal fato pode ser ratificado com o exemplo abaixo, retirado de um dos dados que trouxemos para análise neste trabalho: No primeiro manuscrito⁴⁰ que apresentaremos no último capítulo desta pesquisa, em um dos momentos da primeira versão do texto, o aluno escreve a palavra “**mijando**”; ao devolver o texto para o aluno, para ser reescrito, dentre as interferências feitas pela professora constava uma, fazendo referência à palavra destacada acima, na qual a professora puxa uma seta e faz a seguinte inscrição; **cuidado com o uso de certas palavras**; ao reescrever o texto o aluno grava a palavra da seguinte maneira: “**migando**”.

³⁹ No referido documento consta como terceiro e quarto círculo, no entanto, optamos por utilizar a nomenclatura atual, conforme já informado no primeiro capítulo deste trabalho.

⁴⁰ Este dado será analisado no quarto capítulo deste trabalho. Trouxemos aqui apenas um exemplo, objetivando ilustrar de que forma a maneira como o professor faz sua interferência no texto do aluno reflete-se na forma com este reescreve, revisa seus textos.

Tal fato, nos faz acreditar que este aluno já se encontra tão acostumado a ser cobrado apenas nos aspectos da superfície da textualidade que, a escuta⁴¹ que faz da interferência da professora recair diretamente na ortografia; fato este, canonizado pela imposição do nosso próprio sistema ortográfico. Desta maneira, onde provavelmente a professora esperava que ocorresse uma mudança de ordem semântica (por exemplo: “urinando”, “fazendo xixi”) ocorre uma mudança ortográfica; gerando, o que neste trabalho estamos denominando “ocorrência singular”, tendo em vista ter rompido, quebrado, com a expectativa do previsível, do esperado, do regular; o que, neste caso, seria, pelo menos na expectativa da professora, uma mudança de ordem semântica, lexical.

Não podemos afirmar com certeza que escuta a professora fez da palavra “mijando⁴²”, já que do ponto de vista ortográfico não há nenhum problema com a palavra, entretanto, inferimos que se deva ao fato de a mesma ter achado que tal palavra não caberia no contexto da linguagem escrita em sala de aula (o que iremos analisar posteriormente no último capítulo deste trabalho). No entanto, não podemos perder de vista a emergência de traços individuais do sujeito/aluno ao usar recursos linguísticos nas produções de seus textos. A este respeito, Fiad (1997, p. 157) afirma que “o papel da escola na constituição da individualidade vai na contramão desse processo, isto é, há a produção de um “estilo escolar” que visa à homogeneização.

Voltemos à questão da revisão. Nas atividades de reescrita, que têm na revisão seu primeiro passo, o aluno se constitui o leitor do próprio texto. Há uma mudança de posição, ele deixa de ser interpretado para tornar-se intérprete de seu texto; o texto, desta forma, passa a ser visto não sob o ponto de vista da escrita, mas da leitura, ou mais precisamente, dentro da perspectiva que adotamos em nossas análises, da escuta que o aluno faz da escrita da professora (nas interferências materializadas em seu texto) e da escuta, da interpretação, que faz de sua própria escrita.

⁴¹ Tomamos por escuta aqui, o retorno que o aluno dá a algo que de alguma maneira lhe chamou a atenção; numa relação subjetiva com a língua. Um aprofundamento maior sobre esta noção (escuta) será dada no decorrer deste capítulo.

⁴² O aspeamento aqui indica que, embora reconhecendo a existência do que Bagno denomina de preconceito linguístico (BAGNO, 2006), quando da interferência da professora especificamente no vocábulo destacado, não nos deteremos nessa questão, considerando não ser esse o objeto desta pesquisa.

3.1.1 – Da revisão à reescrita: o papel do interlocutor/professor.

Conforme discorremos no tópico anterior, a primeira etapa para a atividade de reescrita do texto é a revisão; é a partir da leitura do que escreve que o aluno irá (ou não) reesignificar, substituir, ratificar ou, simplesmente apagar alguns dizeres presentes na primeira versão de seus textos. Segundo Rocha (2003, p.73)

A revisão é entendida como um procedimento que permite não apenas ver melhor, mas também, ver de outra perspectiva, na medida em que se considera que, durante a produção da primeira versão do texto, o aprendiz tem sua atividade reflexiva centrada em aspectos como; o que dizer, como dizer, que palavras usar. [...] Durante o processo de revisão o aluno tem possibilidade de centrar esforços em questões pertinentes ao plano textual discursivo, como o dizer mais, dizer de outro jeito, analisar e/ou corrigir o que foi dito” (ROCHA, 2003, p. 73).

Vimos também, no início deste capítulo, segundo Góes (1992), que não é tão fácil para os alunos revisarem sozinhos seus próprios textos; sendo necessário para isso, a mediação/intervenção do professor. No entanto, também percebemos — conforme exemplificado anteriormente com um dado de nosso *corpus* — que o professor normalmente, ao intervir no texto do aluno, centra-se apenas em “corrigir” os aspectos gramaticais, tais como ortografia, acentuação, pontuação, dentre outros. Essa prática é denominada por Jesus (2001), de “higienização da escrita”, que a autora caracteriza como:

uma espécie de “operação limpeza” em que o objetivo principal consistia em eliminar as “impurezas” previstas pela profilaxia linguística, ou seja, os textos são analisados apenas no nível da transgressão ao estabelecido pelas regras de ortografia, concordância e pontuação, sem se dar a devida importância às relações de sentido, emergentes na interlocução (JESUS 2001, p. 102).

Tal prática acaba por legitimar uma concepção de intervenção comum em nossas escolas, ou seja, intervenção como sinônimo de correção; em que a reescrita quando acontece, visa apenas a avaliação, a correção do professor. A esse respeito Calil (2000), afirma que,

Esta relação que se estabelece entre o professor, o aluno e o texto compõe um imaginário que parece apagar a heterogeneidade e singularidade das práticas de textualização, constituindo um processo de significação sobre as relações entre sujeito e texto, de forma linear, higiênica, objetiva e homogênea (CALIL, 2000, p. 29)

Sabemos que o ato de intervir no dizer do outro é uma atividade complexa; desta forma, ao intervir no texto do aluno, visando levá-lo a “adequá-lo” às normas lingüísticas e discursivas, não devemos e tampouco podemos, proceder a essa atividade de forma mecânica e dentro de modelos pré-estabelecidos; desconsiderando, conforme já enfatizamos, a heterogeneidade e singularidade das práticas de textualização e a relação singular do aluno/sujeito com seu dizer/ sua escrita.

Serafini (1989), citada por Bezerra, Queiroz e Tabosa (2004, p.236-237) expõe seis princípios que considera indispensáveis à prática de correção de textos na escola; quais sejam: 1- a correção não deve ser ambígua (o que precisa ser mudado, deve estar bem explicitado); 2- Os “erros” devem ser reagrupados e catalogados; 3- o aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas, ratificando desta forma, a concepção de que escrever é um processo contínuo; 4- devem-se corrigir poucos erros em cada texto, evitando abordar muitos pontos que necessitem ser revisados ao mesmo tempo. Ratificando esta necessidade, mesmo partindo de uma outra perspectiva teórica, Calil destaca que,

na realização da intervenção (que é necessariamente uma interpretação), optar por um conjunto de aspectos ou outro irá depender, por um lado, de um imaginário constituído em torno do que “faz texto” para o professor e, por outro, mais interligado ao primeiro, da “escuta” deste professor diante do texto do aluno” (CALIL, 2000, p. 32).

Retornando a Serafini, como quinto princípio a autora destaca que: o professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno, tendo uma postura receptiva, sem preconceitos em relação ao tema, à linguagem e ao estilo; e por fim, como sexto princípio nos chama a atenção para o fato de que a correção deve ser adequada à capacidade do aluno, devendo-se apontar apenas pontos que o mesmo tenha maturidade para corrigir.

Bezerra, Queiroz e Tabosa (2004, p.236-237), destacam ainda que, para Serafini esses princípios levam o professor a proceder de modos diferentes com o texto do aluno; o que traz como resultado as diversas formas de “corrigir”. Formas estas que Serafini classifica como:

- Correção indicativa – na qual são marcadas as palavras as frases e os períodos que apresentam algum problema na perspectiva do professor; ficando o aluno com a difícil tarefa de “inferir” o que errou;
- Correção resolutiva – consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo o que se considera incorreto; onde a eliminação do “erro” reflete a opinião do professor sobre a “solução” encontrada para “resolver o problema”;

- Correção classificatória – neste tipo de correção, os “erros” são corrigidos de acordo com sua classificação (se são de ordem sintática, de ortografia, de pontuação, dentre outras).

Complementando a classificação proposta por Serafini, as autoras acima mencionadas acrescentam ainda um quarto tipo de correção; agora proposto por Eliana Ruiz (2001); correção esta, que Ruiz denomina de textual-interativa e consiste em uma intervenção que não é realizada diretamente no corpo do texto do aluno, mas dá-se através de bilhetes ou cartas escritas pelo professor com o objetivo de reforçar positivamente a tarefa realizada ou “cobrar” algo que não ficou claro na primeira versão do texto. Segundo Ruiz (2001), esse quarto tipo de correção complementa os outros tipos expostos, uma vez que consegue preencher as lacunas deixadas pelas outras formas de corrigir um texto, pois de acordo com a autora, na correção textual-interativa é estabelecida uma comunicação direta do professor com o aluno/autor; para Ruiz (op. cit.) a característica diferencial deste tipo de correção é, pois, a **interação**.

No entanto, tanto as formas de correção descritas, quanto este processo de interação preconizado por Ruiz (op. cit), pautam-se na concepção de sujeitos (professora e alunos) que agem o tempo todo conscientes do seu dizer; dizer este, que nunca lhes escapa. Entretanto, conforme veremos no decorrer deste capítulo; muitas vezes o dizer requer, reclama interpretação; pois só assim, se dá a interação.

A respeito dessa interação no processo de escritura, Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) privilegiam a concepção de escrita como processo, no qual o alvo não é o texto como produto final, mas o escritor e seu processo de escritura. Desta maneira, ao intervir no texto do aluno, o professor não pode, segundo as autoras, perder isso de vista.

Para essas autoras (op. cit.), a escrita deve ser concebida como uma construção que se processa na interação e a revisão é vista como um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo.

Fiad e Mayrink Sabinson (2001) destacam ainda a reescrita como parte essencial no processo de escritura, uma vez que, para as autoras o texto original e os textos dele decorrentes, podem nos dar uma dimensão do que é a linguagem e suas possibilidades.

Em estudos realizados a respeito do processo de reescrita de textos na escola, por alunos que já “dominam” os recursos básicos da escrita, Raquel Salek Fiad (1997) destaca a importância do papel da escola e do “outro” — professor — como interlocutor do aluno nesse processo.

Ratificando a importância e a necessidade da refacção no processo de construção da escrita, a autora remete-se a autores consagrados, escritores proficientes, destacando que “até se dar por satisfeito com seu texto, o escritor o refaz, modifica-o, deixando em seus manuscritos os rastros de seu percurso” (FIAD, 1997, p.71).

No entanto, a pesquisadora afirma que, na escola, a prática de reescrita ainda ocorre de maneira muito esporádica; apesar de reconhecer que já adquire um espaço antes inexistente. A autora destaca que a mola propulsora dessa “mudança” vem das propostas curriculares de língua portuguesa e dos manuais didáticos de português, presentes nos próprios livros didáticos. A esse respeito, Fiad (1997) afirma que

o trabalho de reescrita, quando ocorre na escola, é direcionado, seja pelo professor, seja pelo material didático que o mesmo utiliza. Esse direcionamento pode ser mais **explícito e enfático**, quando o professor aponta aspectos a serem refeitos nos textos de seus alunos, ou mais **implícito**, quando é sugerido ao aluno que releia seu texto e o refaça sem nenhuma interferência de um interlocutor (FIAD, 1997, p. 73).

Discorrendo sobre estes dois momentos no processo de refacção: com **interferência direta** do interlocutor/professor ou de forma mais **ampla, implícita**, em que é sugerido ao aluno que releia seu texto e faça as modificações que julgar necessário; Fiad (1997), buscando perceber o que os alunos mudam em seus textos quando os reescrevem, chega à conclusão que, ao reescreverem seus textos sem a interferência direta do interlocutor os alunos **refletem** sobre sua escrita e ao reescrevem, **escolhem** que aspectos serão modificados. A autora destaca ainda que, neste tipo de refacção, as modificações mais frequentes se dão na substituição de termos utilizados na modalidade oral, por características mais comuns na escrita.

Quanto à refacção a partir da interferência direta do interlocutor/professor, Fiad (1997) destaca que o aluno/autor, sente mais dificuldade ao tentar deixar clara ao leitor — professor — a explicação que quer dar. Ratificando esta assertiva, a autora mostra, a partir de dados analisados, que em determinados momentos, o aluno chega a interromper a narrativa que vinha desenvolvendo, inserindo um outro sentido ao seu texto, buscando atender aos questionamentos feitos pela professora na 1ª versão ; o que acaba por gerar um “estranhamento”, uma dificuldade, ao sentido de seu texto.

Entretanto, nos dois processos de refacção — com ou sem intervenção direta do professor — a autora concebe o aluno/autor/escrevente como sujeito de seu dizer; numa condição de autonomia sobre a língua, “refletindo”; “escolhendo” sempre que palavras escrever, que reformulações irá realizar; ratificando esta concepção, a autora destaca que,

estudantes que já **dominam a língua escrita** se colocam como leitores de seus próprios textos, reelaborando-os, refazendo-os a partir dos conhecimentos sobre a escrita de que já dispõem. Mesmo nas condições em que a escrita é produzida no contexto escolar podemos observar que os autores a elaboram em vários momentos, trabalhando-a em busca do texto que expresse o que **pretendem** e que seja adequado aos seus objetivos. Ao aprender que aprender a escrever significa **escolher** entre possibilidades, **tomar** diferentes **decisões** os autores vão se formando e se constituindo (FIAD 1997, p. 37 — grifos nossos).

Reconhecemos a relevância dos estudos da referida autora para a compreensão do processo de construção da escrita no contexto escolar, especialmente por tratar-se da escrita de alunos que já se encontram em um estágio mais avançado de aquisição da língua escrita — caso dos sujeitos da pesquisa que ora realizamos —, e mais ainda, por Fiad dar ênfase à **reescritura**, o que em nossa concepção é essencial no processo de produção textual.

No entanto, na perspectiva que adotamos neste trabalho, partimos de uma concepção de sujeito/aluno, que não detém total controle e monitoramento sobre aquilo que escreve, e que, em determinados momentos, ao invés de escolher que palavras irá usar — conforme preconiza Fiad —, este sujeito/aluno é capturado pela língua, numa “relação de desconhecimento, não-controle e imprevisibilidade que afeta intermitentemente o processo de escritura”, (CALIL, s/d, p. 01). Processo este, segundo o autor acima citado, no qual aquele que escreve pode, ao mesmo tempo, ser “senhor” e “escravo” do próprio texto (op.cit.).

Assim, a concepção de escrita e reescrita vai além da relação do aluno com seu texto, mediado pela intervenção do professor; mas é marcado por uma “**tensão** constante entre aquele que escreve e aquele que lê”, (op.cit.); tensão esta que será explicitada no decorrer deste capítulo.

3.2- Entre o “ouvir” e o “escutar”: Lemos e as mudanças de posição do sujeito na língua

Diferentemente do que fora exposto no tópico anterior, procuraremos mostrar neste tópico que a relação do escrevente com o texto no processo de escrita e reescrita, permeada pela interferência do outro (professor) pode trilhar por caminhos que vão além da simples relação de interação entre professor e aluno, conforme postulado pelos autores anteriormente citados.

Para buscarmos dar conta de tal tarefa, recorreremos — conforme destacado no início deste capítulo — à noção de escuta preconizada por Lemos (1991) e posteriormente por Calil

(1997; 1998; 2000) em que analisaremos a relação **escrita-interferência do professor-reescrita** a partir das **mudanças de posição do sujeito na língua**, postuladas por Cláudia Lemos. Mudanças estas que serão apreendidas como efeito dos processos metafóricos e metonímicos⁴³ (JAKOBSON, 1975).

Em sua dissertação de mestrado, Grillo (1995) parte da hipótese de que a intervenção do professor, no processo de reescrita do texto do aluno, faz com que este reflita sobre os recursos expressivos utilizados, modificando-os, em busca de uma melhor adequação de seu texto aos seus objetivos comunicativos. A autora infere tal hipótese embasada na teoria sociointeracionista, segundo a qual o conhecimento é constituído na dinâmica das interações sociais. Não pretendemos — conforme citado no capítulo introdutório deste trabalho — negar que a interação professor-aluno contribua (positivamente ou não) no processo de reescrita; no entanto, pensamos ser esta uma suposição um tanto reducionista, do “tenso” e complexo processo da relação do escrevente com seu texto, sendo reescrito, modificado, segundo a autora supracitada, objetivando adequá-lo a objetivos pré-determinados pelo outro (professora, sistema linguístico, normas ortográficas ou sintáticas). Tal concepção parte, portanto, de um sujeito completo, sempre consciente, que tem total controle sobre o que fala, o que ouve e o que escreve.

Conforme já destacado por diversas vezes neste trabalho, o caminho que percorremos para desenvolver esta pesquisa foi outro; partimos — conforme citado no capítulo introdutório desta pesquisa — da noção saussureana de língua e de um sujeito efeito desta língua. Sujeito este que pode, a qualquer momento, ser “capturado” por esta língua; em que, no processo de interação, o outro — no caso deste pesquisa, a professora — funciona, segundo Lemos (1992) como **não-socius**, como instância do funcionamento da língua; e a linguagem que emerge desta relação, demanda, não uma interação, e sim, uma **interpretação**. Interpretação esta da escrita que emergirá da “escuta” que a professora faz dos textos do aluno e, simultaneamente, da “escuta” que este aluno fará das interferências escritas, feitas pela professora em seus textos e que, poderá materializar-se, de forma singular e imprevisível, no processo de reescritura.

Iniciaremos esta reflexão distinguindo o “**ouvir**” do “**escutar**”. Segundo Ferreira (2001, p. 505) **ouvir** é descrito como **perceber; entender; atender; escutar**. De acordo com

⁴³ Gostaríamos de destacar mais uma vez que, ao nos referirmos a processos metafóricos e metonímicos não estamos fazendo menção a figuras de linguagem, mas, conforme enfatizado no segundo capítulo deste trabalho, trata-se de uma reinterpretação de Jakobson (1975) das relações associativas e sintagmáticas de Saussure (1989). Processos estes, que serão essenciais em nossa tentativa de descrever e interpretar as “ocorrências singulares presentes nos textos trazidos para análise neste trabalho.

o mesmo autor (2001. P.284) **escutar** é o ato de: tornar-se ou estar **atento para ouvir; atender os conselhos, prestar atenção** para **ouvir** alguma coisa. Desta forma, podemos inferir que para o célebre lexicógrafo **ouvir** e **escutar** são termos **similares**, podemos dizer até **sinônimos**.

Se partirmos do pressuposto de que os autores citados no tópico anterior deste capítulo comungam da opinião de que tanto o processo de produção, quanto o de revisão (escrita, revisão e reescrita) de textos na escola dá-se pela interação direta entre professor e aluno e que este, após “ouvir”, “escutar” as “instruções”, “orientações” do professor, irá “modificar” “moldar” seu texto progressivamente até “atender” aos critérios pré-estabelecidos, podemos inferir que, para esse autores, ouvir e escutar constituem-se como termos sinônimos.

Em vista do exposto, sentimos a necessidade de esclarecer que, neste trabalho, ouvir, e escutar constituem-se termos distintos: ouvir é aqui concebido como uma capacidade orgânica — pura e simplesmente orgânica — relativa ao bom funcionamento do sentido auditivo; ou segundo Lemos (2002, p. 15) atividade de ordem fisiológica. Enquanto que, o termo “escuta”, preconizado por Lemos (2002), com base na psicanálise Lacaniana, é aqui caracterizado pela relação da criança à fala do outro, atravessada pelo funcionamento da língua; atravessamento este, que abre lugar para a emergência do sujeito; sujeito este, acrescentamos, que nem sempre pode decidir sobre seu dizer.

Em suas pesquisas, Lemos (op. cit.), analisa o que pode emergir da escuta da criança — da passagem de “infans” a sujeito falante — a partir de mudanças que a autora denomina de “**mudanças de posição do sujeito na língua**”. Nestas posições a questão da escuta ocupa um lugar privilegiado, pois indica o movimento da criança (que neste trabalho remetemos ao aluno em processo de aquisição da linguagem escrita) sobre sua “escuta” para a fala — tanto sua, quanto do outro — o que constitui-se num **ponto de tensão**, num deslocamento de **sujeito percipiente** para **sujeito do inconsciente**. Dito de outra forma, mudança de um sujeito que detém, domina, controla a língua; para um sujeito que, sem perceber, sem dar-se conta, é capturado por esta língua.

Em decorrência disso, Lemos (2002), recusa a noção de desenvolvimento cronológico (comum às teorias cognitivas/gerativistas) e adota a de **captura** (que tem a função de abreviatura de processos de subjetivação por efeito da língua). O que significa dizer que, não é a criança que se apropria da linguagem, via capacidades cognitivas ou sociointeracionistas; mas ela é capturada por esta, numa estrutura que implica três pólos: o do **sujeito**, o da **língua** e o do **outro**.

Relacionando estes pólos às três posições subjetivas, Lemos (op. cit.), assim os divide: **1ª posição** – marcada pela relação dos enunciados da criança com o enunciado do **outro**; **2ª posição** – marcada pelas relações entre enunciados; submetidos ao **funcionamento da língua** e por fim, a **3ª posição**, marcada, segundo a autora, pelas **relações entre fala e escuta**.

Na **primeira posição**, Lemos (op. cit.), destaca que a criança está colada à fala do outro, em uma relação de dependência, em que enunciados aparentemente corretos revelam ser meros fragmentos congelados da fala do outro. A autora destaca, no entanto, que, apesar desta dependência da fala da criança à fala/interpretação do outro, fragmentação e dependência aqui, não implicam em “antes da fala”, nem uma assimilação reprodutiva dos enunciados do outro; mais há, desde sempre, “uma língua em funcionamento” (LEMOS, 2002, p. 16) que determinaria um processo de subjetivação que impede que se pense em uma coincidência entre a fala da criança e a do outro. Ilustrando esta característica de não-coincidência entre a fala da criança e a fala do outro na primeira posição, apresentamos abaixo um episódio dos dados de Lemos (2002, p. 16) sobre os quais teceremos alguns comentários.

Episódio 5. (Criança se aproxima da televisão, mãe tenta afastá-la).

C.: não/ não/ PO (entre pô e bô)

M.: **quebrô** sim

C.: A PO

M.: O **Pô** vem aqui amanhã. Amanhã o pô com a Titê para levá a mariana na **praia**

C.: **iáia/ iáia**

M.: Ai que gostoso que a Titê vai **chegar**, né filhinha?

C.: **Iga/ Eva baldinho moía?**

M.: Ahm?

C.: **eva baldinho moía?**

M.: **Leva? Ah, você vai levar o baldinho na praia ? ...**

(Mariana 1; 8.6)

Neste episódio, característico da primeira posição, podemos claramente perceber que apesar de haver fragmentos que migram da fala da mãe para a fala da criança, estes se dão por uma não-coincidência entre a fala da criança e a fala da mãe; pois a emergência de **eva**, **baldinho** e **moía**, metonimicamente convocados a partir do significante “praia”, presente no enunciado da mãe, mostra que a escuta da criança encontra-se muito mais submetida aos significantes ausentes do que à fala imediata da mãe. Dito de outro modo, a fala da criança

parte do enunciado do outro, mas é “capturada pelo tesouro das significantes”, à língua (LEMOS, 2002).

Assim sendo, podemos dizer que na primeira posição o sujeito **escuta** de um lugar outro, que não o empírico imediato da situação **interacional**. Essa constatação será necessária para compreendermos por que nem sempre ocorre uma relação de **coincidência**, de **interação** entre o que a professora solicita e o que o aluno **escuta**, no momento de reescrever seus textos⁴⁴. Ou seja, no processo de refacção o aluno pode “**escutar**” a fala a partir de um **texto**, **cena** que não necessariamente o presente imediato: o enunciado/solicitado pela professora.

Neste sentido, sua produção poderá ser imprevisível, mas não indeterminada. Destacamos que imprevisível, aqui, caracteriza-se como imprevisível tanto para o outro — que não pode antecipar o efeito de sua fala, quanto para a criança, e/ou aluno — que não pode decidir sobre seu dizer.

Quanto à **segunda posição**, Lemos (2002) destaca que a criança descola-se da fala do outro e passa a ser submetida ao funcionamento da língua. Segundo a autora, é na segunda posição que emergem os erros, as **ressignificações**; pois nesta posição os enunciados da criança são cadeias permeáveis a outras cadeias; sendo portanto, possíveis de deslocamentos, de ressignificações, de sentidos outros.

De acordo com Lemos (2002), nesta posição a criança não é afetada nem pelos enunciados que produz, nem pelas correções do adulto feitas sobre sua fala. Lemos (op. cit.), enfatiza ainda que além de a língua figurar como pólo dominante da segunda posição, há, neste ponto, uma vigência do processo metafórico para além do erro. Desse modo, na segunda posição, a criança, enquanto sujeito falante, não emerge apenas na relação entre a sua fala e a fala do outro (como ocorre na primeira posição), mas “no intervalo entre os significantes que metaforicamente se substituem, tanto no erro quanto nas sequências paralelísticas” (LEMOS, 2002, p. 20). Tais características desta posição são exemplificadas pela autora no seguinte episódio:

Episódio 7: (brincando com uma boneca)

Eu falo tudo que eu **quero**
Ela come tudo que eu quero
Ela faz tudo que eu quero
Ela brinca que eu quero
 Ela brinca que **eu faço**

(Mariana 2; 9;28)

⁴⁴ Tal fato será posto em análise no último capítulo deste trabalho.

Neste episódio podemos perceber que, ao contrário do que ocorre na primeira posição, em que o enunciado da criança funciona como um vestígio metonímico das cadeias pelas quais o outro a interpreta, na segunda posição, seus enunciados são cadeias passíveis de deslocamento, em que, o termo metaforicamente evocado incide como uma “intromissão das cadeias latentes na cadeia manifesta” como em: **ela brinca** que **eu faço** (LEMOS, 2002, p. 20).

E, por fim, na **terceira posição**, a criança passa da condição de interpretada à de intérprete de sua própria fala e da fala do outro. É nesta posição, segundo Lemos, que geralmente ocorrem as **pausas**, as **reformulações**, as **autocorreções**; que podem estar relacionadas ou não, à fala do interlocutor adulto. A autora destaca, no entanto, que, ao contrário do que preconiza a proposta chomskiana, as autocorreções, a aproximação a um estado estável de conhecimento ou aparente coincidência da fala da criança com a fala do outro, nem sempre se constituem como operações metalinguísticas; mas à emergência de um sujeito que se manifesta entre a “instância que fala e a instância que **escuta**”.

Desta forma, para a autora, as pausas, reformulações e correções nem sempre ocorrem onde se faria necessário; não sendo, portanto, previsíveis, como noção de metaconhecimento. Dito de outra forma, as mudanças, as reformulações ocorridas, revelam muito mais sobre a subjetivação do que sobre a língua. Assim, o que retorna na fala da criança — a partir da escuta de sua fala e da fala do outro — poderá ser uma resposta divergente, uma resposta outra.

Retomando estas três posições, buscaremos uma ressignificação para analisarmos os textos escritos, em primeira e segunda versões, por alunos “já escolarizados”, em que tentaremos apreender as mudanças ocorridas entre as duas versões a partir de uma concepção que reconhece o sujeito (criança e ou/adulto) submetido ao funcionamento da língua e transitando, ora entre uma, ora entre outra posição.

Na proposta de análise da aquisição da linguagem escrita por alunos dos anos finais do ensino fundamental — sujeitos desta pesquisa — estas posições poderiam estar assim relacionadas: na 1ª posição a reescrita do aluno estaria alienada à fala da professora; na 2ª posição, o erro emergiria de uma operação da linguagem sobre a linguagem em que a “dúvida da reescrita” instaura no aluno uma “tensão” entre o que irá ou não modificar na segunda versão de seu texto; e por fim, na 3ª posição, o aluno dividido “entre a instância subjetiva que fala e a instância subjetiva que escuta de um lugar outro”, (Lemos, apud Lopes, 2007, p. 05), conclui a reflexão do seu texto a partir do reconhecimento desta dupla instância.

Compreender o funcionamento destas três posições será imprescindível para buscarmos analisar a partir de que posição o aluno irá escutar as interferências feitas pela professora na primeira versão de seus textos e, de que forma, esta escuta irá retornar na versão reescrita; tarefa esta, que nos propomos a realizar no último capítulo deste trabalho, no qual os dados serão analisados.

3.2.1 – Da “escuta” à escrita: uma tensão permanente

Neste tópico buscaremos compreender a “tensão” que é gerada no momento da reescrita, a partir da “escuta” que o aluno faz da interferência da professora em seus textos; ou, dito de outra forma, a partir de Lemos (2002), “os efeitos da fala do outro sobre o sujeito”; ou ainda: os “efeitos da “escuta” da fala do outro”. Escuta esta, que, segundo a autora, repercute sobre a sua própria fala. Desta forma, buscaremos mostrar aqui que, ancorados na “noção de escuta” e nas “mudanças de posição do sujeito” na língua, conforme postula Lemos (2002), podemos trazer estes conceitos para o processo de aquisição da língua escrita dos alunos, adolescentes e jovens — sujeitos desta pesquisa — em que a interferência da professora em seus textos (interferência do “outro”) irá repercutir (a partir da escuta do aluno) sobre o que este “escuta de sua própria escrita e da escrita do outro (professora); o que acabará por gerar um tensionamento, ou, segundo Lemos (2002), “um ponto de nevralgia”, a partir do qual podem emergir os “equívocos” os “sentidos outros”; ou no nosso caso, as “ocorrências singulares” trazidas para análise no último capítulo deste trabalho.

A palavra tensão, segundo a lexicografia, significa estado de tenso; estado em que há retesamento, ou sensação de retesamento de certos músculos; ou em que se **é levado além de um limite normal de emoção**; estado de **grande concentração** física e/ ou **mental...** (FERREIRA 2001, p.667 — grifos nossos). É nesse estado de tensão que concebemos o sujeito/aluno diante de sua escrita e da necessidade de refazê-la, ressignificá-la, a partir da interferência do outro; fazendo com que haja, segundo Felipeto (2008, p. 67) “uma oscilação entre o olhar que relê e a mão que escreve”.

Compreendemos que ambos os sujeitos — alunos e professora — estão submetidos a essa “oscilação”; a esse estado de tensão; uma vez que, cabe ao professor a difícil tarefa de intervir no texto do aluno, visando, “almejando”, levá-lo a aprimorar sua produção escrita; interferência esta que irá depender, conforme já destacamos neste trabalho, da concepção de

texto que tem este professor; ou conforme Calil (2000) “daquilo que faz texto para o professor”.

No entanto, gostaríamos de destacar que neste trabalho nos deteremos mais especificamente na “escuta” que os alunos fazem da interferência do professor e de que forma esta “escuta” materializa-se no processo de reescritura. Entretanto, conforme exposto desde a introdução desta pesquisa, não desconsideraremos que o sujeito/professor também encontra-se submetido ao funcionamento da língua.

Em estudos realizados a respeito da interferência de professores em manuscritos de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, Calil (s/d) afirma que as formas de interferência do professor no texto do aluno se estabelecem a partir de dizeres ligados ao ensino de gramática (ortografia, acentuação, pontuação) e que a configuração imaginária que aí se impõe “evoca no professor a crença de que sua interferência no texto do aluno atue de modo direto sobre a melhoria ou a qualidade do próprio texto, apagando ou minimizando os efeitos da relação do sujeito com aquilo que escreveu”, (CALIL, s/d, p. 02). Conforme abordamos no primeiro tópico deste capítulo, tal crença acaba por ser endossada por teóricos e pesquisadores que defendem perspectivas interacionistas; o que é ratificado por Grillo (1995) ao afirmar que o professor enquanto “cooperador” deve ser o desencadeador das reflexões epilinguísticas que os alunos ainda não desenvolveram. A autora coloca ainda como um dos objetivos de sua pesquisa, buscar compreender como as intervenções do professor podem “moldar” a escrita dos alunos.

Tal perspectiva acaba por desconsiderar a relação do aluno com sua própria escrita e os efeitos que esta pode ter sobre ele; ou dito de outro modo, conforme Calil (s/d) “não permite tratar aquilo que o aluno escreve como uma peça singular e produto de um processo de subjetivação” (CALIL, s/d, p.02).

Sabemos que a relação do aluno com o processo de reescrita, levando em consideração as interferências/sugestões e ou/orientações do professor, não ocorre de forma tão linear quanto costumeiramente se espera; pois, conforme Calil (2000) uma intervenção nem sempre “terá os mesmos efeitos sobre qualquer sujeito pois ela não determina uma única possibilidade de ‘escuta’ e, portanto, de mudança no texto. Assim como cada texto que sofre uma intervenção depende da “escuta de quem o lê” (CALIL, 2000, p. 38).

Retomando a “noção de escuta”, presente nos estudos de Lemos — conforme já destacado neste trabalho — Calil (2000) afirma que há, nesta noção, um retorno do sujeito, sempre de uma posição imaginária, sobre algo que lhe causa estranhamento. O autor destaca também que o professor pode “escutar” problemas no texto do aluno, em função daquilo que

ele elege como “valor de verdade”. Ou, conforme já destacamos, em função daquilo que “faz texto para o professor”.

O autor destaca ainda, em trabalho posterior (CALIL, 2008), que esta “escuta” — do aluno (que escreve) do professor (que intervém) e novamente do aluno (que reescreve) “raramente coincide”. Não-coincidência esta, que pode ser ratificada — com o dado retirado do corpus deste trabalho — no exemplo que usamos no primeiro tópico deste capítulo: ocorrências mijando (1ª versão), migando (2ª versão); em que a professora “escutou” um problema de ordem semântica — centrando sua interferência neste aspecto (“cuidado com o uso de certas palavras”) — e o aluno efetua uma mudança; “escuta,” um problema, de ordem ortográfica.

Dessa forma, contrapondo-nos à perspectiva defendida por Grillo (1995), que defende a interferência do professor (numa concepção sociointeracionista) como capaz de “moldar” a escrita do aluno; corroboramos com Calil (s/d) ao enfatizar que,

Os comentários efetivados pelo professor sobre o texto de seu aluno não garantem, por si só, sua alteração em uma versão posterior, [...] pois, não se pode apagar que o retorno do aluno ao seu texto possa sofrer tanto as interferências daquilo que o professor destacou, quanto daquilo que o próprio texto produz como efeito sobre ele (CALIL, s/d, p.04)).

Igualmente, reconhecer esta não-linearidade, esta “oscilação” entre o que o professor orienta/sugere, e o que o aluno escuta, reescreve; torna-se imprescindível para buscamos compreender a “tensa” e imprevisível relação do aluno com seu texto no processo de escrita–revisão–reescrita.

Ao “escutar” na fala/escrita do outro, uma interrogação sobre sua fala/escrita, o aluno — neste processo de tensão — vê-se diante de um “estranhamento”, de algo que o interroga, levando-o muitas vezes, a “lutar com seu próprio texto”; com seus dizeres, com sua escrita, num constante embate com as palavras (suas e do “outro”) — neste caso, professora —; com outros textos, com os sentidos. No entanto, há, entre essa “escuta” e a percepção, a interrogação do outro sobre sua fala/escrita, o que Felipeto (2008) denomina de “tempo de suspensão”, ou seja, espaço entre a “percepção” do “erro”, “problema” e sua escuta. Escuta que segundo a concepção adotada por este trabalho, caracteriza-se pela resposta que o aluno dá ao que o interrogou, e que, no entanto, muitas vezes, pode levá-lo ao equívoco, à emergência de “ocorrências singulares”. Ocorrências estas, inferidas na hipótese deste trabalho, surgidas; emergidas; a partir da “tensão” gerada a partir da forma como a professora intervém nos textos dos alunos e da “escuta” que estes alunos fazem de tais intervenções.

Buscando compreender melhor este “tempo de suspensão”; este “hiato” entre o “erro” e sua “escuta”; tentaremos relacionar aqui brevemente, as posições subjetivas propostas por Cláudia Lemos aos “tempos lógicos” de Lacan.⁴⁵ Para tanto, nos reportamos a Riolfi (2000, p. 91) que traça uma breve descrição do que caracterizaria cada instância deste tempo.

A autora destaca que as instâncias que determinam a modulação deste “tempo” é lógica e não cronológica. Instâncias estas, que são caracterizadas por:

- **O instante de olhar** – caracterizado pelo momento de uma exclusão lógica realizada pelo sujeito, com base nos dados sobre um determinado problema, que são anteriores à formulação de sua própria questão. O **sujeito orienta-se em relação a uma subjetivação** do problema, que, posteriormente, pode se cristalizar em hipóteses autênticas (grifos nossos);
- **Tempo para compreender:** caracteriza-se como um **tempo de meditação**, no qual o **sujeito objetiva alguma coisa a mais** do que os dados do fato. A partir do que vê de seus semelhantes, o sujeito fez suas deduções (Grifos Nossos);
- **Momento de concluir:** tempo no qual **o sujeito conclui** um movimento lógico na decisão de um julgamento (Grifos Nossos).

Relacionando estes “tempos lógicos” às posições subjetivas de Lemos (2002), poderíamos dizer que, no **instante de olhar**, assim como na **primeira posição**, o sujeito vê, mas não enxerga, ouve, mas não escuta; não descolando, portanto, dos significantes do **outro**; já no **tempo de compreender**, bem como na **segunda posição**, há uma “escuta” por vir; uma escuta que ainda não se moveu, mas que brevemente emergirá, gerando seus significados; e, por fim, **no momento de concluir**, assim como na **terceira posição**, a “escuta” materializa-se fazendo com que ocorra um “fechamento”, a definição, a conclusão de um sentido, operado pelo reconhecimento de uma diferença entre a instância que “fala” e a instância que “escuta”.

Remetendo tais conceitos à análise de nossos dados, poderíamos dizer que esse “tempo de suspensão” dar-se-ia entre a 1ª versão dos textos, com interferências da professora e a reescrita dos alunos; em que, no instante de olhar, o aluno vê-se colado à fala, aos enunciados da professora; o que faz com que, na reescrita de seus textos, muitas vezes as modificações sejam apenas meros fragmentos da fala do outro (professora); já no tempo para compreender, teríamos um sujeito inscrito em seu “tempo singular”, que se interroga a respeito de sua escrita e da intervenção que a professora fez, ficando, desta forma, submetido aos efeitos da língua, dividido entre o que irá emergir na cadeia manifesta na hora da reescrita; e por fim, no momento de concluir, a partir do reconhecimento de uma diferença; da “escuta” de algo que lhe provocou um “estranhamento, o aluno poderá reformular, ressignificar algo que, de uma forma ou de outra, interrogou-o na primeira versão de seu

⁴⁵ Lacan, 1945.

texto; interrogação esta que, enfatizamos, poderá estar relacionada ou não à interferência da professora; mas que, certamente, será estabelecida a partir da “**escuta**”, da **interpretação** que o aluno fizer de sua escrita e da escrita da professora em seus textos. “Escuta” esta, portanto, que poderá se materializar de forma “**singular**” na versão reescrita de seus textos.

Singularidade essa sobre a qual nos deteremos a seguir.

3.3 – Reescrita e Singularidade

“Atípicos, anormais, estranhos. Tais são apenas alguns dos nomes com os quais se costuma caracterizar os erros **imprevisíveis**, ou seja; aqueles erros que **apontam para a singularidade** de um sujeito que fala ou escreve” (Felipeto, 2008 — grifos nossos).

Iniciamos este tópico com a citação acima, para tentarmos situar em que medida se dá a singularidade dos dados trazidos para análise nesta pesquisa; dados estes, que estamos chamando de “**ocorrências singulares**”.

Ao se referir aos erros singulares, que denotam a relação do sujeito com a língua, Felipeto (2008) os caracteriza como atípicos, estranhos, imprevisíveis, e, é a partir desta caracterização, da **ruptura** com o **previsível**, com o **esperado**, com o **coincidente**, que concebemos as ocorrências emergidas da **relação escuta/escrita**, que se dá no processo de reescrita dos alunos, a partir das interferências da professora na primeira versão de seus textos.

Optamos por denominar tais eventos de “ocorrências” e não de “erro” singular porque, conforme destacado no capítulo introdutório deste trabalho, e, como veremos no capítulo seguinte, onde analisaremos os dados, nem todas as “ocorrências” analisadas constituem-se como “erros”, mas como “**deslocamentos**”, “**substituições**”, “**sentidos outros**”, advindos da “escuta” singular que os alunos fazem das sugestões e/ ou orientações, escritas pela professora em seus textos.

Do ponto de vista da lexicografia, o **singular** é descrito como **pertencente** ou **relativo a um; especial, raro**; contrapondo-se, desta forma, a palavras como plural, comum, genérico, universal; ou ainda, de acordo com Leite (2000, p. 05) “**o dado singular** é visto como o **que resta** ou o **que falta**, irreduzível à classificação”. Já para Abaurre (1997) o singular é tido como “aquelas **ocorrências únicas** que, em sua singularidade, talvez não voltem a repetir-se

jamais”. No entanto, independente do ponto de vista teórico, o singular é sempre concebido como algo que foge à generalidade, ao regular, ao previsível; e é a partir desta **imprevisibilidade**, que o concebemos neste trabalho.

Desta forma, procuraremos encaminhar aqui um breve percurso sobre alguns trabalhos que têm como objeto o estudo do dado singular, e, em seguida, buscaremos situar em que sentido estes estudos nos servirão de base para análise.

Em estudos realizados sobre a relevância teórica dos dados singulares, o grupo de pesquisas coordenado por Abaurre (1997), ancorado no Paradigma Indiciário de Ginzburg⁴⁶ traz uma importante contribuição aos estudos sobre o dado singular, uma vez que busca compreender, “enfrentar” o que até então era tomado como “resto”, como “resíduo”, sendo por isso, excluído de análise por teorias que se detinham sobre o “regular”, sobre o “homogêneo”, o “explicável”. A esse respeito, a autora destaca que,

Durante um longo período, os estudos e práticas pedagógicas ignoraram o fato de que os “erros” cometidos pelos aprendizes de escrita/ leitura eram, na verdade, preciosos indícios de um processo em curso de aquisição, de representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que a criança torna evidente a **manipulação** que faz da própria linguagem. (ABAURRE 1997, p.16)

Assim, o grupo coordenado pela autora debruça-se a buscar compreender, a partir dos “indícios”, das “pistas”, deixadas pela criança em fase de aquisição da linguagem, os “traços”, os “vestígios” singulares que emergem em sua escrita. Ratificando a relevância desta análise, Abaurre destaca:

Acreditamos que os dados da escrita inicial, por sua frequente singularidade, são importantes indícios do processo geral através do qual se vai continuamente constituindo e modificando a complexa relação entre o sujeito e a linguagem. Acreditamos também que, em última análise, pelo fato de darem uma maior visibilidade a alguns aspectos desse processo, esses dados podem contribuir de forma significativa, para uma discussão mais profícua, da natureza, da relação sujeito/ linguagem no âmbito da teoria lingüística” (ABAURRE, 1997, p. 15).

A autora busca evidenciar os “traços” de singularidade deixados pelos alunos/escreventes em alguns episódios de **refacção textual**, a este respeito, Abaurre (1997) destaca que, “por trás do trabalho de modificação de algo anteriormente escrito sob forma diversa, escondem-se frequentemente **motivações**, as mais variadas, reveladoras das

⁴⁶ Conforme Abaurre (1997), o paradigma Indiciário de Ginzburg está fundado no modelo epistemológico que tem como objeto de análise “o episódico”, o “detalhe”, o “resíduo” enfim, o “singular”; em que os “sinais”, os indícios são tomados como dados privilegiados.

singularidades dos sujeitos e da relação por eles estabelecidas com a linguagem” (Idem, p. 24 — grifos nossos).

Em sua tese de doutoramento, na qual discorre sobre o erro ortográfico singular, Lopes (2005) questiona essa noção de **motivação**, exposta por Abaurre (1997), ao afirmar que tal noção ancora-se na teoria de que a explicação dada pela autora confirma a aquisição da linguagem como determinada por uma ordem psicológica, visando apenas atender a uma necessidade intelectual ou afetiva e até fisiológica, de modificação do organismo; destacando ainda, que esta ordem psicológica estabelece uma ligação entre ocorrência singular e sujeito singular. Ligação esta, segundo Felipeto (apud Lopes, 2005) acaba por:

[...] esbarrar em um impasse insolúvel culminando por estancar a própria explicação, de modo que todo efeito produzido sobre aquilo que foi escrito e seu apagamento, permanece ancorado em uma esfera imaginária em que a empiria ofusca os movimentos da própria língua e dos discursos nas suas relações constitutivas com o sujeito (LOPES, 2005, p.80).

Podemos perceber, de fato, que, nas análises que realiza, Abaurre mesmo se propondo a analisar os dados singulares produzidos por alunos/escreventes nos episódios de refacção textual, nos mostra sempre uma aluno que “**manipula conscientemente**” a linguagem, movido por motivações diversas.

Assim, palavras como **reflexão**, **conhecimento internalizado** e **manipulação**, fazem-se constantemente presentes nas análises realizadas pela autora; o que pode ser ratificado com a seguinte assertiva:

A contemplação da forma escrita faz com que o sujeito passe a **refletir** sobre a própria linguagem, chegando, muitas vezes, a **manipulá-la conscientemente**, de uma maneira diferente da maneira pela qual manipula a própria fala. A escrita é, assim, um espaço a mais, importantíssimo; de manifestação da singularidade dos sujeitos (ABAURRE 1997, p. 23 — grifos nossos).

Desta forma, apesar de reconhecermos a importante contribuição que os trabalhos desenvolvidos pelo grupo coordenado por Abaurre têm dado em tomar para análise os dados singulares, pensamos que, nem sempre estes dados, estas “ocorrências singulares” emergem de uma reflexão, de uma manipulação consciente do sujeito sobre a linguagem; especialmente em se tratando dos processos de reescritura de textos, nos quais não podemos perder de vista os efeitos das relações entre aluno, professor e ensino de língua portuguesa e, por conseguinte, a forma como o professor trabalha a relação do aluno com o texto, a forma como o professor intervém nos textos dos alunos e a **escuta** que os alunos fazem da interferência do professor,

que poderá fazer emergir “ocorrências” e/ou “erros” ortográficos singulares, denotando, muito mais uma “escuta” singular da fala do “outro” ou o submetimento do sujeito aos efeitos da língua, que um sujeito que, **opera, manipula e escolhe** conscientemente a linguagem a ser utilizada.

Assim sendo, corroboramos com Lopes (2005, p. 73) ao afirmar que

[...] o sujeito que produz o erro singular não o produz por determinação própria mas pelo seu submetimento ao funcionamento da língua. É certo que, nesse processo, estão imbricadas as subjetividades do aluno produtor e do pesquisador analista, no entanto, o lugar onde o erro emerge é o lugar da “brecha”, da “quebra” do todo, em que o real da língua se mostra.

O termo **real da língua**, oriundo da psicanálise lacaniana, foi retomado na linguística, sobretudo por Jean Claude Milner. Em “O amor da Língua”, (MILNER, 1978), o autor define este conceito como uma série de pontos do impossível, marcada pelo não-todo; por um lugar onde se fala do que não se pode falar. Esse lugar é a **alíngua**, ou o **real da língua**, o **inconsciente**.

O real, que é da ordem da língua, se opõe à realidade, que é da ordem social, prática. O sintoma mais imediato do real é um “impossível” inscrito na ordem própria da língua; língua esta que é afetada pelo real, uma vez que, quando este aparece, provoca o **equívoco**, o **estranhamento**. Dito de outro modo, “as palavras faltam”, o que remete a uma idéia de **ausência, defeito, imperfeição, falta**.

Compreendemos que reconhecer na língua a existência desse lugar singular, que admite a falta e a torna constitutiva da estrutura, é imprescindível para uma concepção de língua afetada pelo real e concebida, conforme postula Milner “como um modo singular de produzir equívoco”.⁴⁷ Ou ainda, nas palavras de Lopes (2005) “É a língua consagrada ao equívoco pela alíngua, que desestratifica os estratos gramaticais e as descrições lingüísticas e que confunde as sistematicidades entre **som/sentido, menção/uso, escrita/representação**”, ao que acrescentamos [**escuta/escrita**]. Assim, continua a autora, “a língua seria sempre lugar do **equívoco**, do **singular**, do **heterogêneo**” (Lopes, 2005, p.15, grifos nossos).

Partindo desta concepção de língua como lugar singular de produzir equívoco e da assertiva postulada por Milner (1987) de que “a palavra em si mesma não vai em todos os sentidos”; pois, em matéria de língua “**tudo não se diz**”, é que buscaremos no último capítulo, compreender os equívocos produzidos entre a fala/escrita do outro (professora) e a escuta dos alunos/escreventes, nos processos de reescrita de textos.

⁴⁷ Jean Claude Milner (1987, p. 15).

Passemos a seguir para as análises dos dados que formam o *corpus* desta pesquisa.

CAPÍTULO 04

O que pode ser visto nos os dados

*“O dado singular é efêmero, furtivo, não está autorizado a permanecer em cena.”
(Nina Virgínia de Araújo Leite)*

Este capítulo será destinado às análises dos dados “capturados” para esta pesquisa; dados estes que serão analisados à luz dos pressupostos teóricos expostos no segundo e terceiro capítulo deste trabalho.

Serão apresentados três manuscritos (dois do sexto e um do nono ano) em primeira e segunda versão (versão reescrita), em que buscaremos compreender e/ou apreender as mudanças ocorridas entre as duas versões, a partir da “escuta” que os alunos fizeram das interferências da professora nas primeiras versões de seus textos.

Metodologicamente cada análise será apresentada da seguinte forma:

Quadro V

1. Identificação		2. Descrição da situação de produção e reescrita dos textos	3. Transcrição do manuscrito	4. As interferências da professora	5. A escuta dos alunos
1.1	Título	2.1- 1ª versão	3.1- 1ª versão		5.1- 2ª versão
1.2	Autor	2.2- versão Reescrita	3.2- 2ª versão		
1.3	Idade				
1.4	Série				
1.5	Gênero				
1.6	Data da Produção				

Nos contatos prévios que mantivemos com a professora, explicamos os objetivos da pesquisa e informamos que necessitaríamos acompanhar durante três meses (abril, maio e junho) — uma vez por semana — as aulas de Língua Portuguesa, nas quais especificamente nestes dias, deveriam ser desenvolvidas atividades de produção textual (escrita e reescrita).

Combinamos também que, em uma semana acompanharíamos o desenvolvimento das atividades em uma turma do 6º ano e na outra em uma turma do 9º ano. Em comum acordo com a professora, selecionamos duas turmas nas quais as aulas eram geminadas, ou seja, duas aulas juntas — no 6º ano, das 20:40 às 22:20 e no 9º ano das 19:00 às 20:40 — o que viabilizaria melhor o desenvolvimento das atividades, uma vez que, em uma aula de 50

minutos, dificilmente seria possível concluir uma atividade de produção de texto; especialmente no turno noturno, onde nem todos os alunos conseguem chegar à escola pontualmente às 19:00 horas; pois a maioria trabalha durante o dia e vai direto do trabalho para a escola.

Quanto à nossa presença nas salas de aula, não tivemos nenhum problema, uma vez que, por também trabalharmos na mesma escola — mesmo em um turno diferente — muitos alunos já nos conheciam.⁴⁸ Explicamos às turmas que estávamos ali devido a um trabalho da universidade e que precisaríamos assistir a algumas aulas de produção de textos; dissemos também que alguns textos poderiam ser selecionados para serem apresentados neste trabalho. Todos ficaram muito empolgados e nos aceitaram muito bem. No entanto, nossa participação nas aulas restringia-se apenas à observação do desenvolvimento das atividades, com registro escrito em nosso diário de campo, para subsídio nas análises.

As propostas das atividades de produção desenvolvidas foram sugeridas pela própria professora, uma vez que já havia trabalhado textos narrativos e descritivos nas turmas dos sextos anos e estava desenvolvendo na escola um projeto de produção de história em quadrinhos (HQ) do 6º ao 9º ano. Quanto ao 9º ano, além dos tipos acima citados, havia trabalhado também o texto dissertativo.

Em vista do exposto e objetivando não interferirmos no planejamento da professora, combinamos que no 6º ano seriam trabalhadas duas atividades de produção de histórias em quadrinhos e um texto narrativo a partir de uma gravura; enquanto que no 9º ano seria trabalhada uma proposta de história em quadrinhos e dois textos dissertativos. Quanto aos textos trazidos para análise, a escolha deveu-se claro, ao caráter singular que cada um apresenta e que muito nos surpreendeu. Enfim, fomos “capturados” pela singularidade presente em cada um.

⁴⁸ Destacamos, no entanto que, mesmo trabalhando na mesma escola, não conhecíamos a professora antes de iniciarmos a pesquisa, uma vez que trabalhávamos em turnos distintos; a sugestão para que as observações ocorressem nas turmas desta, nos foi dada pela direção da escola; pois havíamos informado que necessitaríamos de uma professora que já acompanhasse alguma turma há pelo menos três anos, critério este, já justificado na introdução deste trabalho. Quanto aos alunos, conhecíamos alguns por já terem sido nossos alunos no período diurno e outros eram pais de alguns de nossos alunos do sexto ano no período matutino.

4.1. Texto 01- A singularidade da escuta nas ocorrências “mijando/migando”

Título: O banheiro

Autores: Edmilson e Pedro⁴⁹

Idades: 14 e 15 anos respectivamente

Série: 6º ano

Gênero: História em quadrinhos

Primeira versão: produzida em 12 de abril de 2007

Segunda versão: produzida em 26 de abril de 2007

4.1.1 Descrição da situação de produção e reescrita do texto (1ª versão)

A atividade proposta pela professora surgiu após algumas aulas trabalhando com a turma o gênero histórias em quadrinhos. A professora nos informou que fora trabalhada toda a estrutura das histórias em quadrinhos, alguns “gibis” foram trazidos para a sala de aula e lidos pelos alunos e que, por fim, no livro didático de Língua Portuguesa, adotado pela escola⁵⁰ e utilizado pelos alunos do 6º ano, havia um capítulo inteiro que tratava desse gênero. No entanto, esta seria, segundo a professora, a primeira vez que solicitava aos alunos que produzissem uma história em quadrinhos.

Quinta-feira, 12 de abril de 2007, ao chegar na sala de aula, a professora solicita aos alunos que se sentem em duplas e informa-lhes que naquele dia iriam construir uma história em quadrinhos, com **temas livres** para, posteriormente, serem expostas no mural da escola. Comunica-lhes ainda que após “corrigir” a primeira versão iria devolver-lhes os textos para que fizessem as modificações necessárias, pois, como os trabalhos seriam expostos no mural, não deveriam conter “erros”.

Ao enunciar suas instruções, a professora proferiu a seguinte consigna: “você devem produzir uma história em quadrinhos bem criativa. Capriche. Ah, não esqueçam de ilustrar suas histórias, tá?”. Nesse dia havia na sala de aula 26 alunos, o que daria para formar 13

⁴⁹ Utilizo o primeiro nome dos autores por entender que, mesmo tratando-se dos nomes originais, não implicam em identificação das pessoas pela generalidade que expressa e por não ter identificado, da mesma forma, nem a professora nem a instituição de ensino pesquisada.

⁵⁰ Trata-se do livro “Português Linguagens” de William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães.

duplas, no entanto, alguns alunos optaram por fazer seus textos sozinhos, a professora não se opôs. Enquanto os alunos escreviam, a professora circulava pela turma e tirava algumas dúvidas, quando solicitada. Por volta das 22:00 horas a atividade foi concluída e a professora recolheu os textos.

Ao sair da sala a professora nos perguntou se havia algum aspecto em particular que gostaríamos que ela observasse ou destacasse nos textos. Como não tínhamos nenhuma intenção em direcionar o modo de intervenção da professora, dissemos que não; que ela fizesse como de costume; como sempre “corrigira” os outros textos produzidos pelos alunos.

Na semana seguinte, dia 19 de abril, a professora nos entrega os textos já com as intervenções, para que pudéssemos fotocopiar e devolver-lhe para a aplicação da reescrita. A seguir transcrevemos a primeira versão do manuscrito produzido pelos alunos Edmilson e Pedro e trazido para análise neste trabalho.



4.1.2 Transcrição do manuscrito

1ª versão

O Banheiro	
1. Mãe: João meu filho venha logo já tamo atrasado*	
2. [Placa: “Baheiro”] João: já vo mãe to mijando!	
3. Mãe: Meu Deus. Esse minino não tem jeito	
4. [Placa: “Baheiro” sem falas (no desenho vemos a figura de João tentando abrir a porta do banheiro)]	
5. [Placa: “Baheiro” sem falas]	
6. meia hora depois...	
Mãe: João isso não é pusivel vo embora, você ta mijando a mais de uma hora e não sai daí.	
7. João: Oh, mãe to trancado no banheiro e não consigo sai.	
	Fim

* Cada número à esquerda indica um quadrinho da história.

Segundo Felipeto (2008: p. 89), “nas séries iniciais do processo de escolarização formal, o ensino da escrita assenta-se formalmente sobre aspectos gráficos, fônicos e convenções ortográficas”. A autora destaca ainda que o modo como o professor trabalha a relação do aluno com o texto, irá refletir-se na forma como este mesmo aluno trabalhará com a escrita nos momentos de produzir seus textos.

Diante de um texto como este, o que dizer aos alunos? Que tipo de sugestões e/ou orientações a professora poderia dar-lhes objetivando levá-los a melhorar seu texto? Que postura assumirá a professora no momento de intervir neste texto? Que aspectos deveriam ser priorizados: os formais (ligados à ortografia, pontuação, acentuação) ou os lingüísticos discursivos (relacionados à produção de efeitos de sentido)?

Calil (2000, p. 32), destaca que, na realização da intervenção (que é necessariamente uma interpretação), optar por um aspecto ou outro irá depender tanto de um imaginário constituído em torno do que “faz texto” para o professor, quanto da “escuta” deste professor diante do texto do aluno.

Vejamos então como a professora “escutou” este texto.

4.1.3 As interferências da professora

A seguir apresentamos as intervenções feitas por escrito pela professora neste texto. Tais intervenções foram feitas diretamente no corpo do texto, no qual a professora “puxava” setas, dando sugestões, instruções e/ou orientações. Vejamos:

Quadrinho nº 1



Quadrinho nº 2



No Quadrinho nº 1, destaque para as palavras *Tamo* (estamos) e *atrasado* (atrasados). Orientação: “olha a ortografia”.

No quadrinho nº 2, destaque para as palavras *Tó* (estou) — apenas sublinhada; sem sugestão; e para a palavra *mijando*, esta circulada e com a seguinte inscrição: “cuidado com o emprego de certas palavras [grifo nosso]”.

Quadrinho nº 3



Destaque para as palavras *minino* (menino), sublinhada — sem sugestões e/ou orientações.

Quadrinhos nº 4 e 5



Nos dois quadrinhos acima destaque para a palavra *baheiro* (banheiro) — circulada e com uma seta para cima com a inscrição “atenção”.

Quadrinhos nº 6



No quadrinho nº 6, destaque para as palavras *baheiro* (banheiro), *pusível* (possível) — sublinhadas e, mais uma vez, *mijando* — circulada. Todas sem qualquer tipo de orientação.

Quadrinhos nº 7



E por fim o último quadrinho aparece apenas com a palavra *sai* (sair) — sublinhada, mas também sem apresentar nenhuma sugestão e, no canto direito da folha, a última orientação da professora “**Meninos, procurem usar corretamente a pontuação estudada** [grifo nosso]”.

Apesar do foco de análise neste trabalho ser a “escuta” que os alunos fizeram das interferências da professora, tecemos aqui algumas considerações a respeito da “escuta” que a professora fez deste texto.

Como podemos perceber, a professora centra suas intervenções levando em consideração apenas o caráter normativo da língua, destacando todas as palavras que, segundo sua “escuta”, apresentam algum tipo de “problema”. Conforme vimos no capítulo anterior, Serafini (1989) denomina este tipo de correção de **indicativa**, na qual todos os “erros” são destacados, ficando o aluno com a difícil tarefa de “adivinhar” o que errou, para refazer, reorganizar seu texto.

Segundo Calil (s/d, p.02), estas formas de interferência “evocam no professor a crença de que sua intervenção no texto do aluno irá atuar de modo direto sobre a melhoria ou qualidade do próprio texto, apagando ou minimizando os efeitos da relação do sujeito com aquilo que escreveu”. O autor destaca ainda que esta forma de “ler” o texto indica uma posição imaginária que está significando o que faz texto para o professor. Desta forma, podemos inferir que “fazer texto” para esta professora constitui-se muito mais em seguir à risca às normas da língua — tais como acentuação, pontuação e ortografia — que em desenvolver os aspectos linguísticosdiscursivos. Ou, nas palavras de Góes (1992), as intervenções limitam-se aos aspectos de superfície, não afetando aspectos de base.

Não queremos defender que buscar levar o aluno a refletir sobre aspectos normativos da língua escrita, como ortografia, pontuação e acentuação, dentre outros, não seja necessário; entretanto, compreendemos que “fazer texto” constitui-se muito mais que um conjunto de enunciados escritos de forma “correta”. Destacamos que aspectos como coesão, coerência, completude dos enunciados e adequação ao gênero proposto, são aspectos que não podem, em hipótese alguma, ser desconsiderados na constituição de um texto.

No entanto, conforme percebemos pelas interferências feitas no texto dos alunos, estes aspectos não foram destacados como positivos, mesmo que se tenham feito presentes; uma vez que, como podemos perceber no manuscrito, a história narrada pela dupla de alunos, mesmo apresentando problemas de ortografia, pontuação e acentuação, não deixa de atender ao solicitado, pois segue uma sequência lógica e apresenta uma linguagem que se adéqua ao gênero proposto; uma vez que, nas histórias em quadrinhos é comum o uso de uma linguagem

mais coloquial, e, muitas vezes, termos mais comuns na linguagem oral acabam migrando para este tipo de gênero. O que acabou ocorrendo no texto da dupla de alunos, em expressões como **vo** (linhas 2 e 6), **to** (linhas 2 e 7), **ta** (linha 6) e **tamo** (linha 1).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1998, p. 77), “o olhar do educador para o texto do aluno precisa deslocar-se da **correção** para a **interpretação**; do levantamento das faltas cometidas para a apreciação dos recursos que o aluno já consegue manobrar”. Neste sentido pensamos que seria necessário, além do destaque dos aspectos que deveriam ser modificados, por apresentarem algum “problema”, que também tivessem sido destacados os aspectos positivos que os alunos conseguiram externar em seu texto.

No entanto, conforme já destacamos, enfatizar estes aspectos ou não, irá depender daquilo que “faz texto” para a professora. E intervenções como: “olha a ortografia”, “cuidado com o uso de certas palavras” e “procurem usar corretamente a pontuação estudada”, nos mostram o que é “fazer texto” para esta professora. E será a partir de agora que buscaremos compreender a “escuta” que os alunos fizeram destas intervenções e os efeitos que tais intervenções causaram na reescrita do texto destes alunos.

4.1.4- A “escuta” dos alunos (2ª versão)

Quinta-feira, 26 de abril de 2007. Ao entrar na sala de aula a professora solicita que os alunos se sentem com o mesmo parceiro com quem produziram a história em quadrinhos na aula anterior, distribui a primeira versão dos textos para as duplas (alguns alunos reescreveram sozinhos, pois alguns parceiros faltaram nesse dia) e escreve no quadro a seguinte instrução: “Reescreva sua história, observando as sugestões dadas. Leia todas as orientações com atenção e capriche!” Após distribuir os textos, a professora faz uma última recomendação: **É para vocês reescreverem o texto consertando o que foi marcado, não é pra inventar outra história não, tá?”**

Eis a segunda versão do texto de Edmilson e Pedro



Transcrição do manuscrito - 2ª versão

O Sanitário

1. Mãe: João meu filho venha logo já tô atrasada
2. [Placa: "Sanitário"] João: já vô mãe tô migando!
3. Mãe: Meu Deus. Esse menino não tem jeito
4. [Placa: "Sanitário" sem falas (no desenho vemos a figura de João tentando abrir a porta do banheiro)]
5. [Placa: "Sanitário" sem falas]
6. meia hora depois...
Mãe: João isso já é de mais vo embora, você ta migando a mais de 1 hora e não sai daí.
7. João: Oh, mãe tô trancado no sanitário e não consigo abri a porta.

Fim

Ao analisarmos esta segunda versão do texto, podemos observar que as intervenções da professora, acostadas ao texto dos alunos, apesar de terem provocado uma “escuta” em Edmilson e Pedro, pouco contribuíram para a melhoria dos aspectos formais “esperados” pela professora, uma vez que, na reescrita, a “escuta” dos meninos, acabou deslocando as mudanças, as ressignificações para outros lugares, ou seja, houve escuta, mas uma **escuta não-coincidente** (LEMOS, 2002). Conforme podemos ver no quadro a seguir:

Quadro VI

1ª versão	Intervenção da professora	2ª versão
tamo (linha 1)	Olha a ortografia	tô (linha 1)
vo (linha 2)	Atenção	vô (linha 2)
Baheiro (linha 2)	Atenção	Sanitario (linha 2)
mijando (linha 2)	Cuidado com o uso de certas palavras	migando (linha 2)
...isso não é pusível (linha 6)	Sublinha a palavra pusível	...isso já é de mais (linha 6)

Concordamos com Calil (s/d), quando afirma que “os modos de interferência do professor depende não só daquilo que efetivamente está escrito no texto do aluno e de suas condições de produção, mas também daquilo que o professor e o aluno ‘escutam’ como problema, o que raramente coincide”, (CALIL, s/d, p.03).

Assim, onde a professora “escuta” problemas ortográficos — **tamo** (estamos) e **vo** (vou) — marcando a emergência da oralidade na escrita, os alunos “escutam” problemas de ordem fonológica, acrescentando, em vista desta escuta, o acento circunflexo à forma **vo (vô)** e substituindo **tamo** por **tô**. Em outro momento do texto, no qual a professora destaca a palavra **baheiro**, esperando provavelmente que houvesse uma mudança ortográfica (banheiro); os alunos “escutam” um problema de ordem lexical, emergindo daí a palavra **sanitario**. Tais eventos nos mostram um aluno — conforme preconiza Lemos (2002) — “dividido entre a instância subjetiva que fala e a instância subjetiva que escuta de um lugar outro”. Dito de outro modo, um aluno dividido entre o que ouve — o dizer do outro/professora — e o que “escuta”, ou ainda, como interpreta tal dizer. O que acaba por levar ambos os sujeitos, conforme vimos, a **escutas não-coincidentes**.

Em outros trechos do texto reescrito, temos o que Lemos denomina de **impermeabilidade da escuta**, ou seja, não há nenhuma escuta por parte dos alunos do que a professora destaca como possíveis “erros”; não ocorrendo desta forma, nenhuma

ressignificação destas palavras no processo de reescritura; conforme nos mostra o quadro a seguir:

Quadro VII

1ª versão	Intervenção da professora	2ª versão
tô (linha 2)	Olha a ortografia	tô (linha 2)
minino (linha 3)	Sublinha a palavra	minino (linha 3)
vo (linha 6)	Sublinha a palavra	vo (linha 6)

Conforme discorremos no terceiro capítulo deste trabalho, Lemos (2002) inscreveria esta dupla de alunos, neste momento da **não-escuta**, à primeira posição, na qual a criança não escuta o estranhamento vindo do outro no momento inicial de sua fala. Ou ainda, segundo Felipeto (2008, p. 23) “a criança não escuta, permanecendo **impermeável** e não identifica qual enunciado seu provocou **estranhamento** ao outro”.

Ainda segundo Felipeto (2008) é o sentimento de estranhamento que provoca a “escuta”, em uma relação entre sujeito, língua e sentido. Dito de outra forma, o **estranhamento** é concebido como algo que **interroga** o aluno, colocando-o em um “**tempo de suspensão**” entre o erro e sua escuta. No entanto, este estranhamento “demanda um retorno sobre o dito” (FELIPETO, 2008), quando algo se produz como **diferença** na língua já estabilizada.

Em assim sendo, podemos inferir porque as intervenções da professora nas palavras to (estou), minino (menino) vo (vou) não causaram nenhuma escuta por parte dos alunos, uma vez que tais palavras revelam a interface entre o oral e o escrito, ou ainda, segundo Calil (s/d) “aquilo que enunciam tem como potencialidade a possibilidade de ser escrito”. Desta forma, nos parece claro porque não houve “estranhamento” de Edmilson e Pedro perante aquelas palavras; mesmo que tenham sido destacadas pela professora; pois, tais palavras, para dois alunos adolescentes — que vivem na periferia e convivem, na maior parte de seu tempo, com uma linguagem informal, coloquial — já se encontram estabilizadas, não lhes causando portanto, nenhuma diferença, nenhum estranhamento; daí a **impermeabilidade** à correção dos “erros” destacados pela professora.

No entanto, como nosso foco neste trabalho é a escuta que singulariza o processo de reescritura, buscaremos a seguir tecer alguns comentários e empreender uma análise de uma ocorrência na versão reescrita do texto de Edmilson e Pedro que, do nosso ponto de vista,

tomou uma direção pouco previsível; ou seja, “**ocorrências singulares**” que dificilmente se repetirão.

A singularidade da escuta nas ocorrências mijando x migando

Ao nos depararmos com a primeira versão desse manuscrito, chamou a atenção o destaque da professora para a palavra **mijando** (linha 2), uma das poucas palavras ortograficamente grafadas dentro das “normas” gramaticais, conforme pode ser ratificado a partir do seu significado pela lexicografia (FERREIRA, 1997): **1- mijar** — verbo intransitivo, urinar; **mijada** — ação de mijar. **2-** a porção de urina de uma micção. Em não havendo nenhum erro com a palavra acima destacada, o que teria levado a professora a, em sua interferência alertar os alunos para o “**cuidado com o uso de certas palavras**”?

Em pesquisas realizadas a respeito da interferência didática em manuscritos escolares, Calil (s/d) destaca que “**a escuta da professora está submetida a um conjunto de valores** que legitima um texto escrito por um aluno”. Valores estes, podemos afirmar, que estão muito mais ligados a questões sociais, históricas e/ou culturais (mais uma vez ratificando o “que faz Texto” para a professora), que a questões educativas e/ou grafológicas, uma vez que, conforme já destacamos em momento anterior, a palavra **mijando** não foge do contexto do texto produzido pelos alunos, pois de acordo com o gênero solicitado, com o tema livre e um certo tom de comicidade dado pelos alunos à história, a referida palavra, em nenhum momento quebra com o enredo da trama, nem tampouco infringe as normas da língua escrita.

Temos desta forma, uma professora também submetida a um funcionamento linguísticodiscursivo — guiado por crenças e valores que legitimam o discurso pedagógico — o que a leva a “escutar” no texto do aluno um problema que, de fato, não existe. No entanto, conforme vimos na segunda versão do texto, a “escuta” que Edmilson e Pedro fizeram do dizer da professora, levou-os, de fato, à emergência de um erro ortográfico, ou conforme denominamos neste trabalho, à emergência de uma **ocorrência singular**.

Tentemos, a partir de agora, compreender a “escuta” que a dupla de alunos fez do seguinte enunciado: “**cuidado com o uso de certas palavras**”.

Conforme visto no segundo capítulo deste trabalho, para Saussure “tudo num estado de língua se baseia em relações”. Relações estas, que o linguista genebrino denomina de **Sintagmáticas e Associativas**.

As **relações sintagmáticas** baseiam-se no **caráter linear** da língua, que exclui a possibilidade de se pronunciar dois elementos ao mesmo tempo; desta forma, um termo fixa-se pela exclusão do que o antecede ou do que o precede. Estas relações ocorrem, segundo Saussure “*in praesentia*”, e manifesta-se em termos igualmente presentes numa série efetiva. Outra característica deste tipo de relação é a limitação imposta pelo significado da mensagem e, acrescentamos, pela própria possibilidade de **combinação** do sistema linguístico. Como exemplo de tal característica, poderíamos supor, no nível lexical, o verbo **Pensar**, no qual a capacidade de combinação de um sujeito para tal, no campo sintático é restrita; uma vez que, a capacidade de pensar é inerente apenas ao ser humano. Desta forma, jamais poderíamos supor uma construção sintática do tipo “o livro pensa” ou o “gato pensa”. Da mesma maneira, no campo dos morfemas, por exemplo, se pensarmos na construção **Pr/ /to**, a primeira possibilidade de combinação que emergirá será uma **vogal**, uma vez que, em nosso sistema linguístico (língua portuguesa) não temos construções do tipo **C+C+C** (consoante + consoante + consoante).

Quanto às **Relações Associativas** ou **Paradigmáticas**, Saussure destaca que as mesmas, ao contrário das Sintagmáticas, não têm por base a extensão, a contiguidade, mas, a **similitude**, e sua sede está no cérebro do falante; por isso o linguista afirma que as mesmas ocorrem “*in absentia*”, fazendo parte, segundo o autor “desse tesouro interior que constitui a língua de cada indivíduo” (CLG, p.143). São elementos que se encontram na nossa memória de falante, numa série que Saussure batizou de “mnemônica virtual”.

Este “banco de reservas da língua”, segundo Borba apud Carvalho (2004) pode vir à tona sempre que se busque **selecionar** um termo que mantenha com o termo manifesto qualquer **associação**, pois, segundo Saussure (CLG, p.146) “uma palavra qualquer pode sempre evocar tudo quanto seja susceptível de ser-lhe associado de uma maneira ou de outra”. O autor destaca desta forma, a característica indeterminada de seleção de elementos de uma série associativa; pois conforme afirma “um termo dado é como o centro de uma construção, o ponto para onde convergem outros termos coordenados cuja soma é **indefinida**”. Dito de outro modo, é impossível precisar a quantidade de termos latentes, “*in absentia*”, que podem emergir na cadeia manifesta de cada falante.

São estes conceitos saussureanos, reelaborados por Jakobson (1975) à luz da metáfora e da metonímia, que irão nos ajudar a compreender a escuta que os alunos fizeram da intervenção da professora.

Segundo Jakobson (1975) todos os atos linguísticos se baseiam na capacidade de **combinação e seleção**.

Ao se depararem, na primeira versão de seu texto, com a palavra **mijando**, destacada pela professora e com uma inscrição que sugeria “erro”, uso inadequado de tal palavra, os alunos ao invés de “escutarem” um problema de ordem lexical, o que talvez os levaria a **selecionarem** (como fizeram com “baheiro” e “pusível”) uma palavra **similar** — **processo metafórico** — o que provavelmente faria com que emergissem palavras ou expressões como “**urinar**” ou “**fazer xixi**” e assim “satisfazer” a “escuta” da professora, Edmilson e Pedro deslocam sua “escuta” para outro lugar — escuta não-coincidente — e, submetidos ao funcionamento da língua (inscritos segundo Lemos (2002) na segunda posição, na qual a língua age sobre o sujeito), deixam emergir a cadeia **sintagmática** — processo **metonímico** — recorrendo às informações que possuem quanto à grafia de palavras com o grupo de morfemas **J/G** (opções disponíveis naquele episódio) e, como a grafia com **J** (**mijando**) já havia sido destacada negativamente pela professora, a única forma de **combinação** possível naquele momento — dada, conforme vimos, a limitação de combinações da cadeia sintagmática — seria a forma com **G** (**migando**) que, embasada numa relação de **contiguidade**, faz vir à tona possíveis combinações de letras outrora estudadas pelos dois alunos.

No entanto, nesta relação/combinação (**j/g**) sabemos que não há nenhuma relação fonética quando acostadas à vogal (**a**). E que, apesar da previsibilidade de sua emergência, devido inclusive a outras formas de combinações semelhantes, presentes em nosso sistema linguístico (x/ch; s/z; ç/c/ss) que na maioria dos casos possuem semelhanças fonéticas acostadas a todas as vogais, a exemplo de xale / chuva; limpeza / mesa; carroço / passo; as letras J/G apresentam semelhanças fonéticas apenas quando acostadas às vogais **e** e **i**, a exemplo de jerimum / gelado; jiló / gigante, dentre outros; com as demais vogais no entanto, estas letras não apresentam qualquer relação fonológica.

No entanto, como no caso do texto escrito pelos alunos, a mudança ocorrida não é da ordem da fala (pois supomos que em nenhum momento, os alunos conscientemente acharam que poderiam falar “migando”) mas sim da escrita, a emergência de **g** na cadeia manifesta é legitimada pela concorrência de outras cadeias latentes, conforme vimos no parágrafo anterior.

Pelo exposto, percebemos que a “escuta” que a professora fez da palavra **mijando** e a referência relacionada a ela “**cuidado com o uso de certas palavras**”, acabou por produzir um equívoco na escuta/interpretação de Edmilson e Pedro. Desta forma, o que, na perspectiva da professora era previsível — substituição metafórica/similaridade semântica — acabou

deslocando-se para a cadeia sintagmática, gerando uma forma **irregular, imprevisível**; não utilizada em conformidade com as normas ortográficas da língua portuguesa.

Diríamos, portanto, que a interferência da professora fez efeito onde não se esperava⁵¹, marcando, desta forma, a relação imprevisível, “tensa”, entre aquele que fala (professora) e aquele que escuta (alunos), “de um lugar outro” (LEMOS, 2002). Lugar este, segundo Calil (s/d) que “pode trazer à tona elementos insuspeitados na relação sujeito-língua-sentido”.

4.2- Texto 02- O deslizamento semântico discursivo e a emergência da singularidade

Apresentaremos agora o segundo manuscrito trazido para análise nesta pesquisa, no qual buscaremos compreender as mudanças ocorridas entre a 1ª e a 2ª versão; mudanças estas, marcadas tanto pelos efeitos da fala do outro (professor) — metonimicamente caracterizado por cenas/informações recorrentes — quanto pela singularidade que marca a relação do sujeito com a língua.

O manuscrito apresentado a seguir foi produzido na mesma série, turma e data do manuscrito anterior, portanto pensamos ser desnecessário descrevermos a situação de produção, uma vez que fora a mesma. No entanto, salientamos que, por tratar-se de textos produzidos por sujeitos/alunos distintos, um mesmo contexto de produção pode ter diferentes efeitos, sentidos diversos, produzindo assim, diferentes “interpretações”, de quem o percebe e/ou o escuta. Uma destas peculiaridades será descrita nas duas versões do manuscrito a seguir, onde, as consignas proferidas pela professora (tanto na primeira quanto na segunda versão do manuscrito), parecem não ter sido “escutadas” pelo aluno.

⁵¹ Destacamos que, conforme já enfatizado em diversos momentos deste trabalho, nosso foco de análise recai sobre a escuta que os alunos fazem das interferências da professora, no entanto, especificamente em relação a esse manuscrito, ao devolvermos o original para a professora, após providenciarmos nossa cópia, ela, ao deparar-se com a escuta dos alunos para a palavra mijando, supôs que os mesmos estivessem escrito migando de propósito, visando chateá-la; o comentário da professora a respeito desse episódio encontra-se exposto no primeiro capítulo desta pesquisa.

4.2.1 – Apresentação do Manuscrito

Título: o Duelo dos Gigantes

Autor: Diogo⁵²

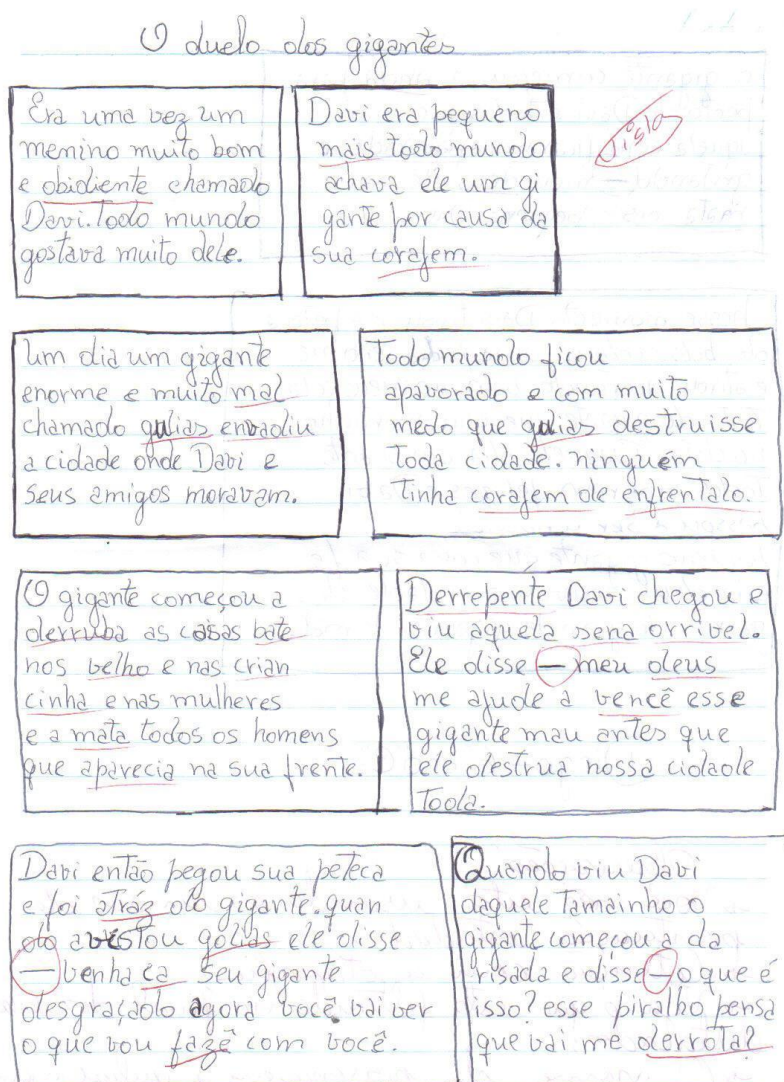
Idade: 14 anos

Série: 6º ano

Gênero: História em quadrinhos

Primeira Versão – Produzida em 22 de abril de 2007

Segunda Versão – Produzida em 22 de maio de 2007



⁵² Conforme informamos na descrição da situação de produção do primeiro manuscrito (primeira análise) analisado, a solicitação da professora foi que os textos fossem produzidos em dupla. Entretanto alguns alunos optaram por produzirem suas histórias sozinhas. O aluno Diogo foi um dos que fez esta opção.

O gigante começou a andar para perto do Davi e todos que viam aquela cena ficaram apavorado e gritando — meu deus ele vai mata nosso pequeno Davi.

Nesse momento Davi tirou sua peteca do bolso colocou uma pedra enorme e atirou acertando bem no meio da testa do gigante que caiu mortinho no chão. Daquele dia em diante todos viveram felizes e Davi passou a ser conhecido como o pequeno gigante que com sua fé em deus salvou a cidade das garras do grande gigante do mal.

Diogo - 6º ano "C"

Transcrição do Manuscrito

O duelo dos gigantes - Primeira versão

- 1 – Era uma vez um menino muito bom e obediente chamado Davi.
- 2 - Todo mundo gostava muito dele.
- 3 - Davi era pequeno mais todo mundo achava ele um gigante por causa da sua coragem.
- 4 – Um dia um gigante enorme e muito mal chamado **gúlias** invadiu a cidade onde
- 5 – Davi e seus amigos moravam.
- 6 – Todo mundo ficou apavorado e com muito medo que gúlias destruísse toda cidade.
- 7 – Ninguém tinha coragem de enfrentá-lo
- 8 – O gigante começou a derrubar as casas bate nos velho e nas crianças e nas
- 9 – mulheres e a mata todos os homens que aparecia na sua frente.
- 10 – De repente Davi chegou e viu aquela cena horrível. Ele disse – meu deus me ajude

- 11 – a vencê esse gigante mau antes que ele destrua nossa cidade toda.
- 12 – Davi então pegou sua peteca e foi atrás do gigante. Quando avistou gúlias ele
- 13 – disse venha cá seu gigante desgraçado agora você vai ver o que vou fazer com você
- 14 – Quando viu Davi daquele tamanho o gigante começou a dar risada e disse
- 15 – o que é isso? Esse pirralho pensa que vai me derrotar?
- 16 – O gigante começou a andar para perto do Davi e todos que estavam naquela cena
- 17 – ficaram apavorado e gritando – meu deus ele vai matar nosso pequeno Davi.
- 18 – Nesse momento Davi tirou sua peteca do bolso colocou uma pedra enorme e
- 19 – atirou acertando bem no meio da testa do gigante que caiu mortinho no chão.
- 20 – Daquele dia em diante todos viveram felizes e Davi passou a ser conhecido como
- 21 – o pequeno gigante que com sua fé em Deus salvou a cidade das garras
- 22 – do grande gigante do mal.

Diogo 6º ano

Este foi o manuscrito produzido em primeira versão, após a professora, conforme já informamos na primeira análise deste capítulo, solicitar à turma que, em duplas, **produzissem** uma história em quadrinhos com **tema livre**.

Antes de buscarmos compreender as mudanças ocorridas entre esta versão e a versão reescrita, após a intervenção da professora, gostaríamos de destacar aqui dois pontos interessantes — e não menos singulares — que nos chamaram a atenção nesta primeira produção do aluno; nos mostrando, conforme já destacamos, que uma mesma situação de produção pode produzir diferentes efeitos em diferentes sujeitos.

O primeiro deles refere-se a consigna da professora ao enunciar a atividade “você devem **produzir** uma história em quadrinhos”. O verbo produzir, proferido pela professora, remete, segundo a lexicografia (FERREIRA, 1977, p.285) a: 1 – Dar nascimento ou origem a”; 2 – fazer aparecer, originar; 3 – criar; 4 – fabricar. Conforme percebemos, o aluno Diogo não produz, mas sim reproduz nos mínimos detalhes, a história bíblica da batalha entre o jovem Davi e o gigante Golias.

A este respeito, os PCN para o ensino de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série (BRASIL, 1998, p. 76) destacam as **categorias didáticas de práticas de produção de textos** que podem ser desenvolvidas na escola, objetivando reduzir a “complexa tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto ao de refacção”. São elas:

- 1- **Transcrição** - que, segundo o documento acima citado, exige do aluno que a realiza atenção para garantir a fidelidade do registro e do domínio das convenções gráficas da escrita em, o que dizer e como dizer já estão determinados pelo texto original;
- 2- **Reprodução** - que, envolvendo atividades como resumos e paráfrases permitem que o aluno, em parte, fique “liberado” da tarefa de pensar sobre o que escrever, uma vez que o plano de conteúdo já está definido pelo texto modelo;
- 3- **Decalque** - que funcionam como modelos lacunados, onde as questões formais já estão definidas pelo caráter convencionalizado dos gêneros; e, por fim,
- 4- **Autoria** – em que a tarefa do sujeito torna-se mais difícil, uma vez que necessita articular tanto o plano dos conteúdos (o que dizer), quanto o plano da expressão (como dizer).

Segundo os PCN (BRASIL,1998, p. 77) estas categorias irão permitir que os alunos possam construir os padrões da escrita, apropriando-se das estruturas composicionais; pois, “é por meio da escrita do outro que, durante a práticas de produção, cada aluno vai desenvolver seu estilo, suas preferências, tornando suas as palavras do outro”.

Desta forma, podemos afirmar que nesta primeira versão do manuscrito o aluno desenvolve a reprodução, uma vez que há o reconto de uma narrativa bíblica, na qual os principais episódios são literalmente reproduzidos.

Em estudos desenvolvidos sobre a escrita e reescrita de textos na escola, Calil (2000), nos chama a atenção para a distinção entre “**scriptor**” e “**narrador**”, em que o primeiro estaria ligado à questão da autoria, enquanto que o segundo representaria a categoria da reprodução, materializada nas paráfrases, nos dizeres do “outro”. Entretanto, este mesmo autor destaca que, mesmo quando reproduz, o sujeito “narrador” mantém uma relação singular com seus significantes, deixando emergir “pontos de unidade e de dispersão de um texto em relação ao outro”. Tal fato foi ratificado tanto na primeira quanto na segunda versão do manuscrito ora analisado, conforme veremos no decorrer desta análise.

Justificando tal assertiva destacamos que, mesmo que metonimicamente, um a um os elementos da história bíblica tenham emergido na cadeia manifesta — a exemplo de Davi (linha 1); gigante (linha 3); gúlias (sic) (linha 4) e peteca (linha 18), Diogo também traz para a história “reproduzida”, fragmentos típicos dos contos de fadas, como em “era uma vez” (linha 1) e “todos viveram felizes” (linha 20); o que nos mostra um aluno dividido, capturado pelas

diversas “vozes”⁵³ que “falam” no processo escritural; ou ainda um aluno transitando entre o “scriptor” e o “narrador”.

Outro ponto que julgamos merecer destaque foi quanto à estrutura como Diogo organizou seu texto⁵⁴, pois, conforme descrito na situação de produção dos manuscritos, no início deste capítulo, a professora trabalhara com a turma durante algumas semanas toda a estrutura do gênero histórias em quadrinhos, trabalhara também uma unidade inteira do livro didático de língua portuguesa que tinha como foco as referidas histórias e, por fim, levava para a sala de aula, diversos “gibis” para que fossem observados e lidos pelos alunos.

Portanto, mesmo que aquela tenha sido a primeira vez que fora solicitado aos alunos que produzissem uma história em quadrinhos naquele ano, o material exposto durante as aulas, supõe-se, poderia servir de “modelo textual” para os alunos escreverem seus próprios textos.

No entanto, a maneira como o aluno organiza seu texto (sem ilustrações, ausência dos balões e outras características típicos das histórias em quadrinhos), nos mostra que não houve “escuta” do mesmo para a estrutura das HQs⁵⁵ trabalhada pela professora durante as aulas. Tal fato acaba por esbarrar na concepção dialógica bakhtiniana de que a criação de textos se faz através de outros textos – que servirão como modelos e/ ou referências – e contraria também teorias interacionistas que defendem que, “o professor com suas intervenções e/ou orientações “molda” o texto do aluno”, Grilo (1995).

Desta forma, compreendemos **interação** aqui — conforme já destacamos no terceiro capítulo deste trabalho — não como um rebatimento, um ato recíproco, um processo que ocorre de forma direta; mas como uma **interpretação**, uma “escuta” que o aluno fará daquilo que o “outro” proferir; escuta esta, que poderá não “moldar” e sim singularizar todo um processo de escritura. Assim sendo, corroboramos com Calil (2004, p. 12) quando afirma que “se as atividades sugeridas pelo LDP⁵⁶ [...] e as questões e discussões em sala podem mobilizar uma gama de dizeres, discursos e disposições gráficas configurando parte do processo escritural, é uma dimensão **significante** que interfere de modo mais contundente e **imprevisível** sobre seu estabelecimento e a produção de efeito de sentido”.

⁵³ Dufour 2000.

⁵⁴ Ver “arrumação”, estrutura como o aluno organizou o manuscrito no tópico 4.2.1 deste capítulo. Destacamos ainda que esse fora o único aluno que “não escutou” a orientação da professora para a estrutura que deveria ter uma história em quadrinhos; o que ratifica mais uma vez que uma mesma situação de produção poderá produzir diferentes efeitos em diferentes sujeitos, daí a impossibilidade, conforme já destacamos, de se homogeneizar as formas de intervenção didática na sala de aula.

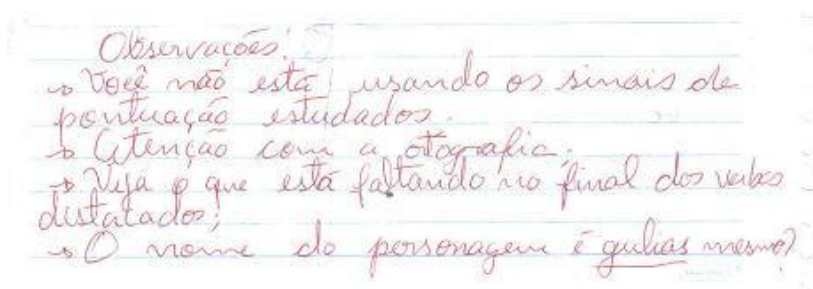
⁵⁵ Histórias em quadrinhos.

⁵⁶ Livro Didático de Português

E foi a partir desta dimensão e da escuta singular da orientação da professora: “produzam uma história em quadrinhos”, que Diogo fez não uma história em quadrinhos, mas uma história, o relato de uma narrativa, “dentro” de quadrinhos.

Bem, vejamos como a professora “leu” esta história.

4.2.2 – As interferências da professora



As intervenções da professora para a primeira versão do texto foram as seguintes;

- 1- **Você não está usando os sinais de pontuação estudados;**
- 2- **Atenção com a ortografia;**
- 3- **Veja o que está faltando no final dos verbos destacados e;**
- 4- **O NOME DO PERSONAGEM É GULIAS MESMO?**

Gostaríamos de destacar que na primeira versão do texto todas as palavras com problemas foram apenas **sublinhadas** pela professora; as intervenções por escrito estão no final do manuscrito.

Para as reflexões que realizamos nesta análise, destacaremos, inicialmente, as indicações da professora para a revisão ortográfica e a atenção aos verbos que ela destacou e, em seguida, comentaremos a “escuta” de Diogo à pergunta que a professora escreveu no final da primeira versão do texto “**o nome do personagem é gúlias mesmo?**”?

Antes, porém, de buscarmos analisar as mudanças ocorridas entre as versões do texto, empreenderemos algumas reflexões que nos ajudarão a compreender melhor este percurso.

Numa discussão sobre o **sistema de valores** apresentado por Saussure no CLG, Normand (1990) em *La quadrature du sens* refere-se a uma ordem de relação que implica qualquer tipo de unidade lexical ou fato gramatical. A autora exemplifica com a formação do neologismo ‘repressionário’, a partir de ‘reação/reacionário’ (reação, reacionário, repressão, repressionário), explicando que ele está ao mesmo tempo “de acordo com a língua e

imediatamente significante”. Isso mostra como o funcionamento lingüístico passa por relações formais de substituição e de combinação num jogo de “formas significantes” que é preciso descrever:

Uma diferença formal possui um valor lingüístico à medida que está ligada a uma diferença de sentido; o mecanismo lingüístico faz os dois jogarem ao mesmo tempo. Por essa razão, Saussure disse da língua que ela é ‘uma forma’, ou seja, não a encarnação de conceitos preexistentes em formas materiais, mas jogo de relações. Quer se trate do fato gramatical ‘Nacht/Nächte’, da diferenciação lexical ‘chaise/chaire’ ou do deslizamento de ‘décrépi’ (oriundo de ‘crispus’) a ‘décrépit’ (oriundo de decrepitis). (NORMAND, 1990, P.07).⁵⁷

Vê-se, pelos exemplos citados, a diversidade desse jogo de relações que podem estar ligados tanto à gramática, ao léxico ou a um deslizamento de sentido (uma marca de singular/plural, uma mesma pronúncia para termos com sentidos diferentes ou com origens diferentes) que somente significam nas suas relações com os outros elementos do sistema.

No entanto, Normand (1990) questiona se esse conjunto indefinido de associações seria analisável pelo método proposto por Saussure, sem deixar um “resto”, e nos mostra que nem todos os dados podem ser encaixados numa “constelação”. Ela afirma que “[...] Saussure faz o ‘eixo associativo’ desempenhar um papel muito maior; as associações que podem ser ligadas a uma palavra qualquer são bem diversas e constituem um conjunto de ‘formas’ em número indefinido, que ‘flutuam em torno’ dele” (op.cit, p. 11). Assim:

de enseignement

- ⇒ pode vir: changement, jugement (que podem ocupar o mesmo lugar numa frase)
- ⇒ pode vir: clément, justement (que podem ser associados de acordo com variações pessoais ou da língua)

E assim por diante, muitos outros termos poderiam associar-se, uma vez que são “igualmente heterogêneos”; quer dizer, há algo na forma significante que os identificam e que os tornam analisáveis.

⁵⁷ “Nacht/Nächte” – formas variantes do termo “noite”, em alemão; “chaise/chaire” – formas para “cadeira” e “púlpito”, em francês; “décrépi/decrepit” – formas para “descascado”, “sem reboco”, e “decrépito”, “caduco”, desgastado fisicamente”, em francês.

A autora acrescenta um outro exemplo possível de ser inserido nesse jogo: *châtiment* ou *en s'aimant*, mas que o seu sistema de associações não está ligado à gramática. É a esse tipo de dado que ela chama de “resto”:

Compreender-se-á que **esse resto**, eminentemente variável e aliás indefinido, **escapa a uma análise rigorosa**. Porém, que **esse resto existe** e intervém em graus diversos na significação da palavra que está sendo empregada [...] [...] o que o exemplo sugere é que **não pode haver** domínio completo e formalizado do sentido, ou, dito de outra forma, **análise lingüística sem resto** (NORMAND, 1990, p. 11,12 - grifos nossos).

Assim, a significação sugerida por Saussure não é aquela que liga o signo com o referente, indicada na concepção clássica de representação, mas sim, segundo a autora, a significação “como produção de sentido”, num jogo de associações do qual a análise linguística pode captar a parte que diz respeito ao funcionamento do sistema.

No funcionamento simultâneo das relações associativas e sintagmáticas, os termos da língua, não importa a sua dimensão, obedecem a uma ordem estrutural de possibilidades de ocorrências. É por isso que, para o Saussure, até um só fonema desempenha um papel no sistema da língua: “Se, por exemplo, em grego, *m, p, t*, etc., não podem nunca figurar no fim de uma palavra, isso equivale a dizer que sua presença ou sua ausência em tal lugar conta na estrutura da palavra e na da frase.” (SAUSSURE, 1989, p. 151).

O jogo do significante constrói os efeitos de sentido do texto provocados pelo que Orlandi (1998) chama de **deslizamentos ou pontos de deriva** como “lugares em que **os sentidos podem ser outros**”, ou mesmo lugares de interpretação que “separam fortemente a escrita da oralidade”, ou, ainda, “pontos onde gestos de interpretação trabalham a deriva, o deslocamento, o equívoco, constitutivo dos (outros) sentidos e dos (outros) sujeitos” (ORLANDI, 1998, p. 125-9). Para essa autora:

Um sujeito pode não estar incisivamente inscrito em uma ordem determinada de língua e nem por isso deixa de ter sua identidade configurada, justamente por essa mobilidade, essa plasticidade que o faz passageiro de várias ordens do símbolo. Esse é o próprio do sujeito (a sua itinerância), o próprio do sentido (o trabalho do equívoco), no próprio da língua, que é capaz de jogo (ORLANDI, 1998, p. 130).

O conceito trazido por Pêcheux (1969) e retomado pela autora pode ser útil para se entender o que acontece: um “efeito metafórico” que é tido como “base da constituição do significar”, constituindo o funcionamento da relação entre sujeito, língua e sentido:

M. Pêcheux (1969) vai chamar de efeito metafórico o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual, lembrando que esse “deslizamento de sentido” entre x e y é constitutivo do sentido designado por x e y. Como esse efeito é característico das línguas naturais, por oposição aos códigos e às línguas artificiais, podemos considerar que não há sentido sem essa possibilidade de deslize, e, pois, sem interpretação. O que nos leva a colocar a interpretação como constitutiva da própria língua (natural) (ORLANDI, 1998, p. 80).

Admitimos aqui, que, nessa relação triática entre sujeito, língua e sentido, o aluno sofre os efeitos da interpretação, mas os deslizos que aí se operam trazem, também, além da historicidade que os conformam, um movimento do significante, conforme perceberemos na segunda versão do manuscrito ora analisado.

Se, como diz a autora, a interpretação é o lugar de se observar a relação histórica do sujeito com os sentidos e, se essa interpretação se dá com base na “materialidade lingüística”, nesta está também o significante, mostrando pelo seu movimento a relação de mútua constituição sujeito/língua/sentido. Será, portanto, a partir desta relação que analisaremos a segunda versão do texto de Diogo.

4.2.3 – A escuta do aluno – segunda versão

O duelo dos gigantes

Éra uma vez um menino muito bom e obeliente cha mado Davi. Todo mundo gostava muito dele.

Davi era pequeno mais todo mundo achava ele um gigante por causa de sua coragem.

Um dia um gigante enorme e muito mau ~~uma~~ chamado Sansão invadiu a cidade que Davi e seus amigos vi viam.

Todo mundo ficou apavorado e com muito medo que Sansão o destruisse toda cidade ninguém tinha coragem de enfrentá-lo. a força do Sansão vinha do seu cabelo enorme que ele não deixava ninguém toa. Sansão também tinha uma namorada mal e amostrada chama Dalila.

Sansão começou a derrubá as casas bate nos velhos e nas criança e nas mulheres e a mata todos os homens que aparecia na sua frente.

De repente Davi chegou e viu aquela cena triste ele disse meu deus me ajude a vencê esse gigante mau antes que ele o destrua nossa cidade.

Sabendo o segredo do gigante Davi pegou uma tesoura bem amolada e foi atrás do gigante quando avistou Sansão ele disse vou mostrá o que vou fazê com você se ~~na~~ desgracado.

o gigante e sua namorada começaram a dar risada e a andar pra perto de Davi. Todo mundo ficou apavorado e gritando meu deus ele vai matar nosso pequeno Davi.	quando o gigante estava bem pertinho Davi pulou do telhado em cima do pescoço dele e rapidamente pegou a tesoura e cortou seu enorme cabelo. Nesse momento Sansão caiu sem força no chão e os outros homens junto com Davi acabaram de matá-lo.
a polícia prendeu a namorada dele e daquele dia em diante todos viveram felizes e Davi que salvou a cidade das garras do grande gigante o fez mal.	

Diogo - 6º ano "C"

O duelo dos gigantes - Segunda versão

- 1 – Era uma vez um menino muito bom e obdiente chamado Davi.
- 2 – Todo mundo gostava muito dele
- 3 – Davi era pequeno mais todo mundo achava ele um gigante por causa da sua coragem
- 4 – Um dia um gigante enorme e muito mau chamado Sansão invadiu a cidade que
- 5 - Davi e seus amigos viviam.
- 6 – Todo mundo ficou apavorado e com muito medo que Sansão destruísse toda cidade
- 7 – ninguém tinha coragem de enfrentá-lo. a força do **Sansão** vinha do seu cabelo enorme
- 8 – que ele não deixava ninguém toca. Sansão também tinha uma namorada mal e
- 9 – amostrada chamada Dalila.
- 10 – Sansão começou a derrubar as casas bate nos velhos e nas crianças e nas mulheres
- 11 – e a mata todos os homens que aparecia na sua frente
- 12 – De repente Davi chegou e viu aquela cena triste ele disse meu deus me ajude a
- 13 - vencê esse gigante mau antes que ele destrua nossa cidade

14 – Sabendo do segredo do gigante Davi pegou uma tesoura bem amolada e foi atraís
 15 - do gigante. quando avistou sansão ele disse vou mostra o que vou fazer com você
 16 - seu desgraçado.
 17 – o gigante e sua namorada começaram a dar risada e a anda pra perto de Davi. Todo
 18 - mundo ficaram apavorado e gritando meu deus ele vai mata nosso pequeno Davi
 19 – quando o gigante estava bem pertinho Davi pulou do telhado em cima do pescoço
 20 - dele e rapidamente pegou a tesoura e cortou seu enorme cabelo. Nesse momento
 21 - sansão caiu sem força no chão e os outros homens junto com Davi acabaro de
 22 - matálo.
 23 – A polícia prendeu a namorada dele e daquele dia em diante todos viveram felizes e
 24 - Davi passou a ser o pequeno gigante que sauvol a cidade das garra do grande
 25 - gigante do mal

Diogo 6º ano “C”

Relacionando o que foi apontado pela professora na versão 1 com o resultado apresentado pelo aluno na versão 2 do texto, observaremos, inicialmente, os tipos e formas de alteração:

a) Quanto à ortografia

Quanto ao que foi apontado sobre o cuidado com a ortografia, o aluno parece ter observado uma a uma as palavras sublinhadas pela professora, a exemplo das alterações destacadas no quadro a seguir:

Quadro VIII

1ª VERSÃO	2ª VERSÃO
OBIDIENTE (L. 1)	OBDIENTE (L. 1)
CORAJEM (L. 3)	CORAGEM (L. 3)
MAL (L. 4)	MAU (L. 4)
ENVADIU (L. 4)	INVADIU (L. 4)
DERREPENTE (L. 10)	DE REPENTE (L. 10)
SENA (L. 10)	CENA (L. 10)
ATRÁZ (L. 12)	ATRAIS (L. 14)
SAUVOU (L. 21)	SAUVOL (L. 24)

Pode-se observar no quadro acima que algumas palavras foram reescritas dentro do “esperado” pela professora, nos fazendo acreditar desta forma, que algumas “regras” ortográficas já encontram-se estabilizadas para o aluno; como por exemplo nas mudanças ocorridas em: **corajem/coragem**; **mal/mau**; **envadiu/invadiu** e **sena/cena**.

No entanto, nos parece mais coerente pensar que, ao invés de uma reflexão metalingüística na realização, na ressignificação destas palavras, de um aluno/ sujeito que refletiu conscientemente antes de efetivar cada mudança, temos sim, um sujeito que, mais uma vez, submetido aos efeitos da língua e imerso nos processos metafóricos e metonímicos é conduzido a efetuar a ressignificação de seu dizer, de sua escrita, a partir da “escuta” que faz da intervenção da professora, afetado pelas formas significantes mobilizadas ao longo das aulas e dentro das possibilidades de combinação da cadeia sintagmática que, metaforicamente, concorrem na cadeia latente; ou seja, em **corajem**, se **J** é descartado, convoca, emerge **g**; em **mal**, com a possibilidade de erro com **l**, emergirá **u** (devido à própria homofonia destas letras no final de palavras); e assim ocorre com as demais palavras ressignificadas (invadiu e cena). Dito de outra forma, mesmo quando “acerta”, temos muito mais um aluno conduzido pelos processos que estruturam a linguagem — metafóricos e metonímicos — que um aluno que reflete consciente e metalinguisticamente sobre sua escrita.

Em outras ocorrências “escutadas” nesta segunda versão, temos o que chamamos, conforme Lemos (2002) de “**escuta não-coincidente**”, na qual, conforme já visto, a professora “escuta” um problema e o aluno escuta outro, deslocando desta maneira sua escuta para outro ponto da cadeia sintagmática; como podemos perceber em: **sauvou** (1ª versão) **sauvol** (2ª versão); **obidente** (1ª versão) **obdiente** (2ª versão); **atraz** (1ª versão) e **atrais** (2ª versão) e em **derrepente** (1ª versão) **de rrepente** (2ª versão).

b) Quanto aos verbos destacados

Presume-se, pelos termos sublinhados e pela observação registrada pela professora no final do texto (“veja o que falta no final dos verbos destacados”), que a expectativa da professora para a revisão dos verbos diz respeito ao acréscimo do R indicador do infinitivo. No entanto, de todas as formas verbais sem o R que foram destacadas, apenas duas delas foram corrigidas na versão 2 do texto: faze/fazer (l. 13, 15); da/dar (l. 14, 17). As outras

ocorrências se mantiveram inalteradas: derruba, bate, toca (l. 8); (mata (l. 10, 18); mostra (l. 15); anda (l. 17); toca. Ou seja, não houve escuta de Diogo para estas outras formas verbais.

O deslizamento semântico-discursivo e a emergência da singularidade

Além das alterações no nível grafemático, o aluno faz algumas mudanças no nível lexical da segunda versão do texto, vejamos:

Quadro IX

“Onde [...] moravam” (versão 1, l. 4)	para	“que [...] viviam” (versão 2, l. 5);
“ sena orrive ” ¹ (versão 1, l. 10)	para	“cena triste” (versão 2, l. 12);
“ gulias ” (versão 1, l. 4)	para	“sansão” (versão 2, l. 4); e
“ sua peteca ” (versão 1, l. 12)	para	“sua tesoura” (versão 2, l. 14).

Como podemos perceber, nestas mudanças realizadas por Diogo no **léxico** de algumas palavras, há um estranhamento na mudança de “**sena orrive**” (versão 1. L.10) para **cena triste** (versão 2. L.12), uma vez que em “**sena orrive**” (1ª versão) há uma coerência entre a cena descrita e a palavra horrível — horrenda, péssima — nos remetendo à destruição e ao estado de aterrorização descrito. Já com a substituição para **cena triste** (2ª versão) mesmo havendo a solução para o problema ortográfico, há uma **ruptura semântica** que, no contexto narrado, rompe com a coerência presente na primeira versão pois, **triste**, semanticamente corresponde a “que tem mágoa”; infeliz; “cheio de melancolia”; “abatido” (Ferreira, 1997, p. 481) e por acreditarmos que o aluno não tinha a intenção de dizer que a cena descrita era abatida, melancólica ou cheia de mágoa, defendemos que esta ruptura semântica, emergida da substituição de **orrive** (horrível) por **triste** revela os efeitos da sinonímia que, a todo instante “pode ameaçar a cadeia significante na qual se inscreve o sujeito”, Calil, (2004, p. 01)

No entanto, na versão reescrita do manuscrito ora analisado, a ocorrência que mais nos surpreendeu foi a “escuta” singular e insuspeitável que o aluno fez da indicação/intervenção da professora para a palavra “gulias” — chamando a atenção para a escrita de “**gulias**” com **u** — sugerindo, certamente, uma mudança para “**Golias**” (com G maiúsculo e um **o** após o **g**). E

foi a partir desta “escuta” que a segunda versão do texto percorreu outro caminho, tomou sentidos outros.

Entretanto, não podemos desconsiderar que fora a escrita **ambígua e vaga** da professora (“o nome do personagem é gulias mesmo?”) que provocou a “escuta”, a **interpretação** “singular” do aluno. Um vez que, ao questionar se o nome do personagem era “gulias” mesmo, a professora acaba colocando em xeque, não a grafia do nome do personagens (gulias com **u**), mas o próprio nome do personagem da história bíblica; o que acaba por fazer emergir o nome de um outro personagem bíblico na cadeia manifesta — Sansão — que, no entanto, ao “entrar” na história, metaforicamente convocado em substituição a “gulias”, ocupa uma outra posição, que foge à caracterização do Sansão da tradicional narrativa bíblica; ou seja, deste jogo entre significantes – gulias/ “Sansão” surge um “terceiro” personagem. Desta forma, Lemos (1998) reportando-se a Milner (1989), afirma que,

metáfora e metonímia dão às relações paradigmáticas e sintagmáticas um papel de leis de composição interna da linguagem, na medida em que trazem à luz o efeito dessas relações, ou seja, **da composição de dois termos se produz um terceiro**. Na base dessa afirmação parece estar o conceito de metáfora como figura em que **a relação entre o termo manifesto e o termo latente (ou substituído) produz um sentido que não coincide com nenhum dos dois e os ultrapassa** (LEMOS, 1998, p. 159-grifos nossos).

E foi a partir desta relação — “gulias/Sansão”---que emergiu “sansão⁵⁸”, numa relação de associação ao **personagem bíblico** (característica comum aos dois termos “gulias”/Sansão) e posto na cadeia manifesta, uma vez que, “há algo na forma significante que os identifica e que os torna analisáveis (NORMAND, 1990, p.11), porém metaforicamente materializado por uma série de “**semelhanças ao contrário**”, ou seja, “sansão” **vilão**, que **mata, destrói**, afronta as forças do bem, não segue os ensinamentos divinos. Dito de outro modo, emerge desta relação um “terceiro termo”, um “outro⁵⁹” que não é nem Golias nem Sansão, mas “sansão” que, “metaforonimicamente” transita entre as duas histórias, caracterizado, tanto por uma relação de semelhança entre os dois termos Golias-Sansão (personagens de histórias bíblicas, Fortes, grandes), quanto por uma “oposição contrastiva” entre os mesmos (Golias — vilão, homem sem fé, lutou com Davi —; Sansão — herói, homem de fé, não enfrentou Davi). São, portanto, estas relações de semelhanças e diferenças – concebidas neste trabalho como

⁵⁸ Uso aqui o termo “sansão” (com inicial minúscula) para distingui-lo do personagem da narrativa bíblica Sansão.

⁵⁹ - Lemos, 1998.

processos, relações metafóricas e metonímicas – que caracterizam o “sansão” que emerge na segunda versão do manuscrito do aluno. E é a partir desta emersão – com a substituição de “gulias” para sansão- que ocorre no texto a entrada de enunciados relacionados à nova história. Dito de outro modo, é a partir desta substituição (“gulias”/“sansão”) que emergem no texto **novos significantes**, conforme podemos ver no quadro abaixo:

Quadro X

- | | |
|----|---|
| 1- | A força do sansão vinha do seu cabelo (L.7) |
| 2- | Sansão tinha uma namorada chamada Dalila (L. 9) |
| 3- | Tesoura (L 14) |
| 4- | Polícia (L. 23) |

Segundo Calil (2007, p. 126) “as cadeias latentes ameaçam qualquer cadeia sintagmática, e foi, portanto, com a emersão de “sansão” na cadeia sintagmática/ manifesta, que o manuscrito tomou outro caminho e novos significantes foram convocados, significantes estes que, mesmo pertencentes a outra história, a outro contexto, não romperam com a produção de sentidos da segunda versão do texto, uma vez que, conforme percebemos, há uma amarração, uma coerência semântica e sintática do início ao fim desta “nova” história.

Desta forma, mesmo com a ambigüidade do questionamento da professora — “o nome do personagem é gulias mesmo?” — provocando um “estranhamento na cadeia sintagmática, o que abriu outras possibilidades de interpretação, de “escuta”; o aluno, ainda assim, conseguiu manter uma tessitura no texto, onde, as semelhanças e diferenças entre as duas histórias que serviram de referência ao aluno (Davi e Golias e Sansão e Dalila), marcando, segundo Calil (2007, p. 128) “os discursos que habitam o canto do imaginário — os “já ditos” — neste caso as narrativas bíblicas, não romperam com a unidade, com o efeito de sentido da segunda versão do manuscrito.

Temos desta forma, um texto tecido sobre um movimento duplo, no qual a relação de semelhanças e diferenças abre possibilidades múltiplas de construção de sentidos e, em que a “**escuta**” **singular**, mas **significante** que o aluno fez da interferência da professora gerou um caminho, um **desfecho insuspeitado, singular**, para a segunda versão do manuscrito; insuspeitado, porém **significante e surpreendente**, mostrando-nos mais um vez, o distanciamento, a tensão, os deslocamentos da “escuta” entre aquele que fala (professora) e aquele que escreve e ou reescreve (aluno) e é esta “escuta” que faz, segundo Calil “a diferença subjetiva de um sujeito em relação a outro”; ou ainda acrescentamos, é esta “escuta” que gera

o que estamos denominando neste trabalho de “ocorrências singulares”; o aparecimento, a emersão de Sansão, o surgimento de um “terceiro termo — sansão e o percurso/o sentido insólito que a segunda versão do texto de Diogo tomou, foi mais uma destas ocorrências; nos mostrando mais uma vez aqui, sujeitos — aluno e professora — submetidos aos “efeitos da língua” e à concorrência das forças significantes” na cadeia latente.

Passemos agora à última análise deste percurso.

4.3- Texto 03 – Da ambiguidade da escrita à singularidade da escuta

Apresentação do manuscrito

Título: Timidez

Autor: Maria Gilvanete

Idade: 19 anos

Série: 9º ano

Gênero: texto de opinião

Primeira versão: produzida em 11 de abril de 2007

Segunda Versão: produzida em 05 de julho de 2007⁶⁰

4.3.1- Descrição da situação de produção (primeira versão)

Conforme informamos no capítulo que traz o percurso metodológico desta pesquisa, a necessidade — segundo relatos da professora — de escrever sobre a questão da timidez surgiu após uma aluna não ter conseguido apresentar um trabalho na sala de aula por ser muito tímida.

Quarta-feira, 11 de abril de 2007. A professora chega à sala de aula, cumprimenta a turma e diz que nesse dia irão fazer uma “redação” sobre um assunto que já haviam debatido

⁶⁰ A distância de tempo entre a 1ª e a 2ª versão foi de 45 dias devido à suspensão das aulas para conserto da instalação hidráulica da escola.

na sala de aula há duas semanas. Pergunta aos alunos se estão lembrados quando a aluna “X” deixou de apresentar o trabalho porque estava muito nervosa e por ser bastante tímida; pergunta se isso já aconteceu com algum outro aluno; o que eles acham disso e se há alguma maneira de se superar a timidez. Ocorre um breve debate de uns dez minutos, no qual a maioria dos alunos presentes emite sua opinião e, em seguida, a professora diz: “agora chegou a hora de vocês botarem a mão na massa”. A consigna da professora para a turma foi a seguinte “Escrevam um texto de opinião, dizendo de que forma a timidez pode atrapalhar a nossa vida”.

Nesse momento, os alunos arrumaram-se nas carteiras e, individualmente, começaram a escrever. Durante esse processo — em que os alunos escreviam seus textos — a professora circulava pela sala e apenas observava o desenvolvimento da atividade.

Ao final da segunda aula (a atividade foi desenvolvida em duas aulas sequenciadas) todos os alunos já haviam concluído seus textos e os devolvido à professora para a correção.

Segundo os PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p.51-52) no processo de produção de textos escritos, espera-se que o aluno:

- Redija diferentes tipos de textos, estruturando-o de maneira a garantir:
 - a relevância das partes e dos propósitos do texto;
 - a continuidade temática;
 - a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação.
- Realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-os às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação;
- Utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção.

Vejamos a seguir, quais destes critérios foram atendidos por Gilvanete na produção de seu texto e quais foram “escutados” pela professora no momento da intervenção.

STQSSD

DATA 11/04/2007

1.ª versão

Trabalho de português

Timidez

Tenha mais atenção
e a escrita das
palavras.

A timidez atrapalha a nossa vida de muitas maneiras. O tímido tem dificuldade para arranjar emprego, se relacionar com outras pessoas, apresentar trabalhos na escola e até para arrumar uma namorada. As pessoas perdem muitas oportunidades na vida por ser tímido? eu mesmo já deixei de ir a entrevista de um emprego por que no dia fiquei muito nervoso e nem consegui sair de casa.

Para vencer a timidez a gente precisa se esforçar e se soltando aos poucos e quem sabe um dia perda esse medo. Para poder aproveitar melhor as oportunidades que a vida oferece e não ter que deixar de fazer o que gosta por medo ou por vergonha, por ser tímido. Porque timidez demais só atrapalha a vida de qualquer pessoa?

Marina Gilvanete - 8º D ^{vire}

Transcrição do manuscrito- primeira versão

Timidez

- 01- A timidez atrapalha a nossa
- 02- vida de muitas maneiras. O tímido
- 03- tem dificuldade para arranjar
- 04- imprego, se relacionar com out
- 05- ras pessoas apresentar trabalhos
- 06- na escola e até para arranja
- 07- uma namorada. as pessoas per
- 08- de muitas oportunidade na vida
- 09- por ser tímido eu mesmo ja dexei
- 10- de ir a intrevista de um imprego
- 11- por que no dia fiquei muito ner
- 12- vosa e nem consegui sai de casa.
- 13- Pra vencer a timidez a gente pre
- 14- cisa se esforsar ir se soutando
- 15- aos pouco e quem sabe um dia
- 16- perda esse medo. para puder
- 17- aproveitar melhor as oportunidade
- 18- que a vida oferece e não ter
- 19- que deixá de fazer o que gosta
- 29- por medo ou por vergonha, por
- 21- ser tímido. Porque timidez demais
- 22- só atrapalha a vida de qualquer
- 23- pessoa

Ao analisarmos este texto, alguns questionamentos são inevitáveis: quais as implicações didáticas, quanto ao acompanhamento e avaliação das aprendizagens dos alunos,⁶¹ durante nove anos de escolaridade? Sem nenhum propósito de apontar ‘culpados’ num sistema educacional excludente, perguntaríamos também: Que “olhar” a professora lançaria sobre este texto? Que aspectos destacaria como positivos e que aspectos negativos seriam enfatizados? Que postura assumiria diante de um texto como este? E mais, de que forma poderia intervir para que, no processo de reescritura, o texto de Maria Gilvanete melhorasse?

Dentre os problemas encontrados nessa primeira versão do texto da aluna, podemos destacar:

⁶¹ Destacamos que, conforme informamos nos procedimentos metodológicos, a aluna Gilvanete — autora do texto — estuda com a mesma professora de Língua Portuguesa desde o 6º ano.

Quadro XI

Marcas da interface entre a oralidade e a escrita	“maneras” (linha - 01); “imprego” (linhas - 02 e 05); “dexeí” (linha - 05); “intrevista” (linha - 05); “deixá” (linha - 10);
Ausência do <u>s</u> marcador do plural	“muitas oportunidade” (linha - 04); “aos pouco” (linha - 07); “as oportunidade” (linha - 09);
Ausência dos sinais de pontuação, particularmente da vírgula.	[...] se relacionar com outras pessoas apresentar trabalhos [...] (linha - 02 e 03); [...] as pessoas perde (sic) muitas oportunidade na vida [...] (linha - 04); [...] a gente precisa se esforsar ir se soutando [...] (linha - 07);

Entretanto, apesar de identificarmos diversos problemas que infringem a norma escrita da língua padrão — especificamente em um texto produzido por uma aluna que já se encontra no último ano do ensino fundamental — não podemos desconsiderar que, do ponto de vista discursivo, alguns critérios — prescritos pelos PCN — foram atendidos por Maria Gilvanete nessa primeira versão de seu texto.

Dentre as quais destacamos:

Quadro XII

O que prescrevem os PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 51 e 52)	O texto da aluna Maria Gilvanete
Relevância dos tópicos em relação ao tema e propósito do texto (destacamos que a solicitação da professora fora: dizer de que forma a timidez pode atrapalhar a nossa vida)	“O tímido tem dificuldade para arranjar imprego [sic]” (linha - 02); “se relacionar com outras pessoas” (linha - 02); “apresentar trabalhos na escola” (linha - 03); “e até para arranja uma namorada.” (linha - 03);
Explicitação das informações contextuais.	“eu mesmo ja dexeí (sic) de ir a intrevista (sic) de um imprego (sic) por que no dia fiquei muito nervosa” (linha - 05);
A continuidade temática.	“Pra vencer a timidez a gente precisa se esforsar (sic)” (linha - 07); “ir se soutando (sic) aos pouco” (linha - 07);
Explicitação das relações entre expressões mediante recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos).	“e quem sabe um dia perda esse medo.” (linha - 08); “para puder aproveitar melhor as oportunidade que a vida oferece” (linha - 09); “Porque timidez demais só atrapalha a vida de qualquer pessoa” (linha - 11);

Destacamos que, no questionário⁶² que aplicamos com a professora, na questão de número 23 constava uma lista com as principais propriedades da textualidade, na qual ela

⁶² Anexado ao final do trabalho, sob o título anexo 04.

deveria enumerar, por ordem de importância, aquelas que julgasse mais relevantes em uma produção textual; questões como coesão, coerência e intertextualidade foram consideradas prioritárias. Conforme nos mostra o quadro anterior, a aluna Maria Gilvanete atendeu à maioria desses critérios. Vejamos então como a professora “escutou” esse texto; que aspectos foram priorizados.

4.3.2 As interferências da professora

As interferências da professora⁶³ para a primeira versão do texto de Maria Gilvanete foram as seguintes:

Destaque para as palavras “maneira”; “imprego”; “outras” (separada no texto de forma errada); “perde”; “oportunidade”; “já”; “dexei”; “intrevista”; “imprego”; “por que”; “sai”; “esforsar”; “soutando”; “pouco”; “perda”; “para” (com inicial minúscula após ponto final); “puder”; “oportunidade” e “deixá”. Todas estas palavras foram apenas sublinhadas com caneta na cor vermelha.

Objetivando chamar a atenção da aluna para a ausência do uso de alguns sinais de pontuação — vírgulas e ponto final — a professora põe pontos de interrogação após as palavras “pessoas” (linha – 02), “tímido” (linha – 04), “esforsar” (linha – 07) e “pessoa” (linha – 11).

Quanto às intervenções da professora, feitas por escrito no texto da aluna, foram as seguintes:

Frente da folha, ao alto, lado direito:

“Tenha mais atenção com a escrita das palavras”.

No verso da folha, a professora finaliza suas intervenções com as seguintes inscrições:

“reescreva seu texto substituindo as palavras grifadas pela forma correta”.

“Veja os sinais de pontuação que você deixou de usar” e

“tenha mais atenção!”

Conforme percebemos, a professora centra suas intervenções apenas nos aspectos de superfície textual, tais como ortografia, pontuação e acentuação; e, mesmo que em sua fala —

⁶³ A primeira versão do texto (frente e verso), com as interferências da professora, encontra-se anexada ao final deste trabalho

expressa no questionário aplicado — aspectos de base (como coesão, coerência e intertextualidade) tenham sido destacados como os mais relevantes em uma produção textual, a professora em nenhum momento, destaca estes aspectos como positivos no texto da aluna.

Identificamos mais uma vez, conforme já destacado nas intervenções feitas nos textos anteriores (análise 01 e análise 02) uma prática de correção indicativa (SERAFINI, 1989), na qual as palavras que apresentam qualquer tipo de problema são destacadas, cabendo ao aluno a tarefa de “adivinhar”, o que necessita ser “corrigido”, modificado.

Temos, desse modo, um distanciamento, uma contradição, entre a fala e a prática da professora.

Ou seja, há toda uma configuração imaginária em torno do que “faz texto” para esta professora (CALIL, s/d), legitimada pelo discurso do “Outro”⁶⁴ — PCNs, Formação continuada, livros e/ou revistas destinados à prática do ensino de Língua Portuguesa — que, no entanto, não se materializa em sua ação didática; uma vez que, sua “escuta” diante do texto do aluno, recai sempre em função daquilo que ela elege como valor de verdade; ou seja, priorizar os aspectos de superfície, em detrimento dos aspectos de base.

Ao solicitar à turma que escrevesse sobre um assunto já discutido na sala de aula, supomos que a professora esperasse que isso pudesse “garantir” que os alunos não sentissem tanta dificuldade na hora de produzirem seus textos; pois “pensar em atividades para ensinar a escrever é, inicialmente, identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para propor atividades sequenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto ao de refacção” (BRASIL, 2008, p. 76).

Percebemos, desse modo, conforme já enfatizamos, que, tanto o discurso, quanto a intenção inicial da professora, estão fortemente “carregados”, legitimados, pelo que prescreve o documento oficial acima mencionado, entretanto, a impressão que se tem — observando-se a forma como a professora atua no texto da aluna — é que esses documentos não estão relacionados com o que é realmente desenvolvido em sala de aula; pois, enquanto o governo se preocupa em elaborar guias, parâmetros e propostas curriculares, os professores acabam se valendo mesmo é de seus conhecimentos práticos, seus juízos de valores, suas “escutas” diante daquilo que lhes causa “estranhamento”, que julgam como problemas; para então, decidirem o que fazer nas salas de aula de Língua Portuguesa, e, sobretudo, o que fazer, que “decisão” tomar, diante de um texto como esse ora analisado.

⁶⁴ DUFOUR, 2000.

As reflexões expostas até o momento acabam convergindo para a questão inicial que buscamos **afirmar** neste trabalho, quer seja: a interação, o dialogismo — em que os documentos norteadores estão ancorados — nem sempre se dá de forma direta, recíproca, como esperamos; mas como “não-socius” (LEMOS, 1992), como uma interpretação singular, subjetiva, que cada sujeito irá fazer do que ouve — na modalidade falada ou escrita — . escrita essa, que emergirá tanto nas ações didáticas do professor (a partir da interpretação que fará das diversas “vozes”⁶⁵ que permeiam seu imaginário, seu universo simbólico; quanto na escrita do aluno, a partir da “escuta” que fará daquilo que a professora efetuar na primeira versão de seu texto.

Vejamos então como a aluna Maria Gilvanete “escutou” as interferências da professora em seu texto.

4.3.3 – A escuta da aluna

Quinta-feira, 05 de julho de 2007. Ao iniciar a aula, a professora solicita que os alunos se arrumem em seus lugares e pergunta-lhes se estão preparados para reescreverem seus textos,⁶⁶ após a resposta positiva da turma, começa a entregar a primeira versão do texto com suas intervenções. Após a distribuição dos textos a professora profere a seguinte consigna: “Prestem atenção: vocês agora vão escrever de novo o texto, fazendo a correção de tudo que estava errado; É só prestar bastante atenção às orientações que eu escrevi no texto de cada um. Caprichem tá. Essa é a hora de **melhorar** os textos de vocês”. Nesse momento os alunos iniciam a reescrita de seus textos.

Eis a segunda versão do texto de Gilvanete

⁶⁵ DUFOUR, 2000.

⁶⁶ Na aula anterior a professora avisara à turma que neste dia fariam a reescrita e solicitou aos alunos que procurassem não faltar à aula, pois a atividade já havia sido adiada por três vezes devido à pouca quantidade de alunos na sala de aula.

Trabalho de português
data: 05/07/2007

aluna: Maria Gilvanete



A timidez atrapalha a nossa vida.
O tímido tem dificuldade para arranjar um profissão se relacionar com outras pessoas.
As pessoas perde muitas oportunidades na vida por ser tímido?
Pra vencer a timidez a gente precisa se esforçar?
Timidez demais atrapalha a vida de qualquer pessoa?

~ fim ~

Maria Gilvanete - 8ª "D"

Transcrição do manuscrito — 2ª versão

Timidez

- 01- A timidez atrapalha a nossa
 - 02- vida.
 - 03- O tímido tem dificuldade
 - 04- para arranjar um profissão
 - 05- se relacionar com outras
 - 06- pessoas ?
 - 07- as pessoas perde muitas
 - 08- oportunidade na vida por
 - 09- ser tímido ?
 - 10- Pra vencer a timidez a
 - 11- gente precisa se esforçar ?
 - 12- Timidez demais só atrapalha
 - 13- a vida de qualquer pessoa ?
- Fim —

Inicialmente gostaríamos de destacar que, as reflexões que empreendemos na análise desta segunda versão recairão mais especificamente sobre a “escuta” da aluna para as seguintes interferências da professora:

- Destaque (sublinhado) na primeira versão para a palavra “imprego” (linha – 02); e,
- “veja os sinais de pontuação que você deixou de usar”.

No entanto, o primeiro fato que nos surpreendeu nesta segunda versão do texto foi a supressão, o “apagamento” de alguns dizeres da aluna, dizeres esses que enriqueciam, contextualizavam, tornavam mais coerentes seus argumentos na versão anterior. Vejamos alguns desses dizeres que foram “apagados” na segunda versão do texto de Maria Givanete:

- “apresentar trabalhos na escola”;
- eu mesmo já deixei de ir a entrevista de um imprego por que no dia fiquei muito nervosa e nem consegui sair de casa”;
- “ir se sotando aos poucos e quem sabe um dia perder esse medo”;
- “para poder aproveitar melhor as oportunidades que a vida oferece” e,
- “não ter que deixar de fazer o que gosta por medo ou por vergonha, por ser tímido”.

Diante de tal episódio poderíamos perguntar: “o que teria levado a aluna a ‘apagar’, suprimir, metade de seu texto? Que reflexões metalinguísticas teria feito Maria Gilvanete para efetuar tal resignificação?

Felipeto (2008, p. 117), reportando-se a Lier-de Vito e Fonseca,⁶⁷ afirma que, “a metalinguagem introduz um sujeito que escolhe, abstrai e infere propriedades da língua, ou seja, que a examina e a controla”.

Isso não parece ser, a nosso ver, o que ocorreu, pois não acreditamos que a aluna tenha efetuado conscientemente qualquer reflexão metalinguística, objetivando dar conta dos “problemas apontados pela professora na primeira versão de seu texto.

Diríamos sim, que temos aqui, um sujeito/aluna, às voltas com a “tensão” que envolve o processo de escritura, dividido entre o dizer do “outro” — dizer indeterminado, destacamos, — “acoplado” a seu dizer e à escuta, à interpretação subjetiva que fará de sua própria fala e da fala do outro. E nesta busca incessante por uma “saída”, acaba submetido ao imprevisível processo de escritura.

Desta forma, corroboramos com Filipeto (2008) ao constatarmos que, ao contrário de reflexões metalinguísticas, o que esse manuscrito nos deixa entrever são “situações sitiadas de

⁶⁷ Lier de Vito, Maria Francisca F. & Fonseca, Suzana C. da, 1995.

angústia vivenciadas pelo escritor [...] que, ao entrar no labirinto inantecipado da criação não pode prever o que fará, por onde irá”, (FELIPETO, 2008,P.125).

Essa mesma autora, em estudos desenvolvidos sobre a rasura nos manuscritos escolares, afirma que: “a rasura pode, portanto, **provocar o silêncio**, abrir um buraco, **instaurar um vazio**, um nada, deixando o autor como que desabrigado” (grifos nossos) Felipeto (2008, p. 125). Diríamos aqui que, no episódio do manuscrito ora analisado, fora a interferência indeterminada da professora — apenas sublinhando as palavras com problemas de grafia — que provocou esse “silêncio”, esse “apagamento” do dizer da aluna, na segunda versão de seu texto.

Tentemos compreender agora as duas ocorrências que, em nossa opinião, singularizam esse processo de escritura. Para dar conta de tal feito, buscaremos depreender as mudanças ocorridas entre a primeira e a segunda versão a partir das posições subjetivas do sujeito na língua, preconizadas por Lemos (2002) e dos marcadores fundamentais da linguagem: processos metafóricos e metonímicos, que acabam por trazer à tona um sujeito submetido aos efeitos da língua.

Na mudança ocorrida entre as palavras “imprego” (sic) (linha – 02, primeira versão) e profissão (linha – 02, segunda versão) o que mais nos chamou a atenção foi a emergência do artigo indefinido “**um**” (linha – 02, segunda versão) uma vez que, o significante que emergiu na cadeia manifesta nessa segunda versão do texto é um substantivo feminino (profissão), o que, do ponto de vista das combinações sintagmáticas presentes em nosso sistema linguístico, seria totalmente “impensável” de acontecer.

O que teria levado então, uma aluna com 19 anos de idade, na última série do ensino fundamental a efetuar tal “operação”, na reescritura de seu texto?

Em estudos desenvolvidos sobre o processo de reescritura de textos na escola, Fiad (1997, p. 17), afirma que, “estudantes que já dominam a língua escrita, se colocam como leitores de seus próprios textos reelaborando-os, **refazendo-os a partir dos conhecimentos sobre a escrita de que já dispõem**” (grifos nossos). Em assim sendo, teria então a aluna, conscientemente, “escolhido” substituir “imprego” por “um profissão”, baseada nos conhecimentos linguísticos de que dispõe?

Diferentemente do propõe Fiad e, ancorados na perspectiva teórica que defendemos neste trabalho, quer seja, a de um sujeito efeito da língua, é que afirmamos que, nesta “operação”, nesta “troca” ocorrida na cadeia sintagmática entre “**O tímido tem dificuldades para arranjar imprego**”(sic), para “**o tímido tem dificuldade para arranjar um profissão**”, ao contrário de um sujeito/aluna que se coloca conscientemente diante do objeto

linguagem e faz suas “escolhas” a partir do conhecimento lingüístico que possui, temos sim, um sujeito alienado a um funcionamento lingüístico discursivo e aos efeitos que tal alienação, que tal submissão produz em seu dizer, materializado, nesse evento, em sua escrita.

Busquemos tentar compreender então essa ressignificação que a aluna deu a seu dizer, “na mudança de arranjar imprego” para “arranjar **um** profissão”, não enquanto uma habilidade cognitiva ou perceptual (FELIPETO, 2008, p.123), mas enquanto uma mudança de posição do sujeito na língua (LE MOS, 2002), efetivada a partir dos pólos fundamentais da linguagem: processos metafóricos e metonímicos.

Conforme já visto no capítulo anterior deste trabalho, Lemos (2002) utiliza-se das mudanças subjetivas de posição do sujeito na língua para buscar compreender a aquisição da língua falada por crianças.

A autora destaca ainda que, essas posições estão diretamente ligadas à escuta que a criança fará de sua fala e da fala do outro (interlocutor/ adulto).

Vejamos então, o que pode ter ocorrido, que “escuta” terá feito a aluna Maria Gilvanete, na primeira versão de seu texto, para a emergência de “um profissão”, na segunda versão.

Apesar de indeterminada, a intervenção que a professora fez na primeira versão do texto de Gilvanete, provocou uma “escuta” na aluna, uma vez que houve uma ressignificação do que havia sido escrito.

No entanto, essa escuta não coincidiu com a escuta da professora – escuta não-coincidente); uma vez que, onde a professora escutou em problema ortográfico – imprego, no lugar de emprego, a aluna escuta um problema lexical, fazendo emergir na cadeia sintagmática a palavra profissão; o que pode ser compreendido pelas relações estabelecidas pelo funcionamento da língua, que abrem um eixo metafórico, assentado por uma possível semelhança semântica entre “**imprego**” (sic) e profissão.

Quanto à emergência do artigo indefinido **um**, precedendo o substantivo feminino **profissão**, acreditamos ter sido inconsciente e metonimicamente “convocado” pelo significante anterior “imprego” – substantivo masculino), mostrando mais uma vez, um sujeito que não detém total controle sobre sua escrita, que muitas vezes, sequer “escuta” o “estranhamento” que essa mesma escrita produz, como ocorreu em “arranjar um profissão”. Desse modo, mais uma vez corroboramos com Lopes (2005, p.73) quando afirma que “o sujeito que produz o erro singular não o produz por determinação própria mas pelo seu submetimento ao funcionamento da língua, no qual o lugar onde o erro emerge é o lugar da “brecha”, da quebra do todo, em que o real da língua se mostra”.

Quanto à emergência dos pontos de interrogação no final dos quatro últimos parágrafos na segunda versão do texto, gostaríamos de destacar primeiramente a intervenção que a professora fez para “cobrar” da aluna a ausência de alguns sinais de pontuação na primeira versão de seu texto. Vejamos:

“Veja os sinais de pontuação que você deixou de usar”

Que “escuta” faríamos deste enunciado? Especialmente se, nas “brechas”, nas lacunas em que os sinais deveriam estar, fosse colocado qualquer sinal de pontuação?

Desse modo, não podemos desconsiderar aqui, a “ambigüidade” da intervenção da professora, uma vez que, ao mesmo tempo em que objetiva chamar a atenção da aluna para a ausência dos sinais de pontuação, remete também, e principalmente, à idéia de que a mesma “veja”, “olhe”, aqui estão os sinais que você deveria ter usado e não usou. Acreditamos que a professora registra o sinal de interrogação no texto da aluna como um procedimento corrente de correção, utilizado por muitos professores, para indicar algo que falta no texto que está sendo corrigido. Mas, diante do que foi solicitado à aluna (“Veja os sinais de pontuação que você deixou de usar”), o enunciado aponta, então para dois caminhos: **indicar** a falta de alguma coisa, ou **mostrar** o sinal de pontuação que deveria estar ali, naquele lugar no texto. Daí a ambigüidade do enunciado indicativo para correção, e a escuta da aluna para uma das possibilidades da interferência, adotando a pontuação sugerida na escrita da segunda versão do seu texto. A esse respeito Ferreira (2000), afirma:

“Os **enunciados ambíguos**, como ocorre com os demais enunciados, “reclamam interpretação. O que talvez os distinga é que eles **vão convocar uma atuação mais efetiva e atenta dos interpretantes** que, eventualmente, **poderão “tropeçar” em certas construções**”, (FERREIRA, 2000, P.60, grifos nossos).

Esta mesma autora, reportando-se a Freud (1967), destaca que, “o problema da interpretação é colocado no **emissor**, o qual **não sabe conscientemente o que quis dizer inconscientemente**”, (FERREIRA, 2000, p.61 – Grifos Nossos)

Corroboramos com a assertiva acima, ao acreditarmos que, talvez ao deparar-se novamente com o que enunciou na intervenção que fez, a própria professora “escute”, concorde, com a ambigüidade de seu dizer.

Por outro lado, Milner (1987) afirma que em matéria de língua “tudo não se diz”, e, em assim sendo, será sempre impossível que, tanto a professora, como a aluna ou qualquer outro sujeito, diga tudo; pois, em qualquer ato interlocutivo – oral ou escrito – para o que se

apresenta; para o que emerge na cadeia manifesta, “há uma série que permanece latente, que não se diz” (ASSIS, 2009, p.80)

Do mesmo modo que na ocorrência anterior “imprego” x “um profissão”, não acreditamos que nesse outro episódio a aluna tenha efetuado qualquer reflexão metalinguística para adotar em seu texto os pontos de interrogação – colocados pela professora na primeira versão, como indicação de que faltava algo ali.

Defendemos, desse modo, conforme postula Lemos (2002) que nesse momento a aluna encontra-se “afetada” pela primeira posição, na qual, o sujeito, “alienado” à fala do outro, não “descola” do dizer deste; dito de outro modo, a aluna vê, mas não enxerga, ouve, mas não escuta, não descola dos significantes do outro, neste caso, o dizer da professora; “**veja** os sinais de pontuação que você deixou de usar”.

E foi assim que, imersa nesse jogo de significantes – sinais de pontuação (latentes) e pontos de interrogação (manifestos na escrita da professora) – que, metonimicamente, um a um os pontos de interrogação inscritos pela professora na primeira versão do texto de Gilvanete, emergem em seu processo de reescrita; deixando amostra também de um “já dito” que permeia o universo simbólico da maioria dos alunos, qual seja: a professora detém o saber; portanto, sem sequer refletir, a aluna “reproduz” o que ela sugere, gerando dessa forma, mais uma “ocorrência singular no processo de reescritura, marcada pela “escuta” – não menos singular – de uma interferência, de uma escrita, de um dizer, ambíguo e indeterminado. Dizer esse, salientamos, produzido por um sujeito – professora – também “submetida” aos efeitos da língua.

Encerramos este percurso destacando que, tanto as interferências feitas pela professora nos textos dos alunos, quanto a escuta que estes fizeram de tais interferências, nos revelaram que, nessa relação singular que se estabelece entre **escrita** e **escuta**, ambos os sujeitos envolvidos no processo de produção textual, (professora e alunos), sofrem os efeitos da interpretação; interpretação esta que, muitas vezes, revela os efeitos de uma língua em funcionamento, a que, inconscientemente, estamos o tempo todo submetidos.

Assim, ao intervir nos textos dos alunos, o professor não pode, nem deve, se valer de práticas homogeneizadoras, ambíguas, e/ou generalizadas, partindo do pressuposto de que todos os alunos “escutarão” suas intervenções da mesma forma, de que seu dizer terá para todos o mesmo efeito de sentido, desconsiderando que, antes de mais nada, existe ali um sujeito que sofre, o tempo todo, os efeitos de uma língua em funcionamento.

Percebemos, nas análises que aqui empreendemos, que as intervenções feitas pela professora, não garantiram a melhoria dos textos dos alunos, mas, pelo contrário, tivemos

intervenções que pioraram o texto, pois produziram nos alunos um movimento restritivo, em que termos e/ou períodos significativos, presentes na primeira versão, foram “apagados”, “silenciados”, suprimidos na versão reescrita. Fato esse, em decorrência da tensão provocada entre o que a professora escreveu e o que o aluno escutou, escuta essa que, como vimos, em alguns momentos levou o aluno a dar à sua escrita um caminho imprevisível, insuspeitado, singular.

Assim, destacamos que, ao pensar na didática do trabalho com produção de textos, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, os professores deverão de fato, conceber essa atividade como um processo que não se dará de uma hora para outra e reservarem, em suas aulas, um espaço de escritura para que o aluno possa se voltar sobre o seu texto, “escutá-lo”, sofrer os efeitos de sua escuta e de sua escrita, e que, as heterogeneidades das intervenções didáticas sobre os textos dos alunos, não incidam apenas sobre os aspectos formais, e que, a emergência de algumas “ocorrências singulares”, não sejam vistas como falta de atenção, brincadeiras do aluno ou mesmo como indícios de um não-saber, mas, como “pontos heterogêneos em que o sujeito se mostra pela dominância da língua e pelos deslizes dos sentidos”, (CALIL, s/d, p.20).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O trem que chega é o mesmo trem da partida.”
Milton Nascimento e Fernando Brant

As considerações aqui postas encerrarão um percurso, todavia não cessarão os questionamentos; pois, se é verdade, conforme postula Milner (1987) que, “tudo não se diz”, muito haverá ainda a se dizer das poucas palavras que aqui foram expostas e, de alguma forma, as inquietações esboçadas no início deste trabalho acabam retornando de um “lugar outro” (CALIL, s/d). Assim, os questionamentos anteriormente postos — traduzidos nos objetivos deste trabalho — acabaram por nos levar a outras inquietações, a outros questionamentos; quais sejam: “que escuta faria a professora da escuta que os alunos fizeram de suas intervenções? Que escuta, que interpretação faria de sua própria escrita? E mais, que efeitos teria sua escrita sobre sua escuta? Deixemos porém, estas inconclusões para outro percurso, para outras “partidas”.

Neste trabalho — ao partirmos da hipótese de que de as intervenções feitas por uma professora em produções escritas (por três alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental), por si só não garantiriam a melhoria dos textos no processo de reescritura; mas pelo contrário poderia levá-los a caminhos imprevisíveis — tratamos especificamente de **escrita** e de **escuta**. Não de uma escrita padronizada, homogeneizada, “regular”, que nunca nos “escapa”; mas de uma escrita — emergida nesta pesquisa, a partir das interferências da professora e dos manuscritos dos alunos — “atrelada” a uma escuta, enquanto “instância subjetiva”, conforme postula Lemos (2002), que permitiu que ambos os sujeitos (professora e alunos), atuassem sobre o texto a partir da posição que ocupavam — enquanto “**outro**”, **professora**, que lia procurando os “erros”, corrigindo, escutando problemas nos textos a partir do que “constituía texto” (CALIL, 2000) para ela; e enquanto “**scriptor**”, **aluno**, que, imerso no que é próprio do processo escritural, voltou-se para sua escrita, a partir de uma “**escuta singular**”, provocada por algo que o inquietou, que causou-lhe “estranhamento” (FELIPETO, 2008) e cujo funcionamento simbólico estava “muito além das intenções e objetivos da professora” (CALIL, s/d).

Foi uma dessas “escutas singulares”, provocada por uma escrita não menos singular, que trouxe para a cadeia manifesta “sansão” — ocorrência singular que nos interrogou no último capítulo deste trabalho — nosso “outro”, nosso “terceiro termo” (LEMOS, 2002), metaforicamente convocado a partir do entrelaçamento entre “gúlias” (sic), (primeira versão) e “Sansão”, (termo latente); termo este que emergiu da escuta que o aluno fez da seguinte intervenção da professora: “o nome do personagem é gúlias mesmo”? Interferência esta que, se à professora pareceu óbvia, clara, coincidente;

para o aluno tornou-se um ponto de” tensão” (CALIL, s/d), deixando-o, desse modo, dividido entre “o olhar que relê e a mão que escreve” (FELIPETO, 2008, p.67).

Assim, como este trabalho tratou também de educação, de ensino de Língua Portuguesa, ao trazer à tona os efeitos que as intervenções de uma professora podem provocar no processo de reescritura dos alunos, julgamos necessário tecer aqui algumas considerações; a saber: ao intervir no texto do aluno, não podemos e nem devemos nos valer de práticas homogeneizadoras e padronizadas, uma vez que, na sala de aula, nas carteiras escolares, não existem seres pares, homogêneos, estáticos, “regulares”, “padronizados”; mas, pelo contrário — e especificamente neste trabalho — estamos falando de sujeitos (alunos e professores) singulares em suas especificidades, em suas “escutas” em seu “fazer texto”; sujeitos estes que estão em constante movimento e que não cabem unicamente naquilo que sabem (ou julgam saber), não cabem na escrita “bem acabada” da escola; estes sujeitos a ultrapassam, vão além do esperado, do previsível, do regularmente “aceitável” e/ou explicável pelas vias da regularidade, da previsibilidade de nosso sistema linguístico.

Outrossim, destacamos que, a “**ajuda do professor**”— autorizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) —, no processo de refacção textual dos alunos, por si só não garante o retorno do aluno sobre sua escrita, uma vez que se parte de um imaginário de que, a interferência do professor irá colocar a escrita dos alunos dentro dos limites e normas da língua padrão. No entanto, costuma-se “esquecer” e/ou mesmo desconhecer que, no processo escritural há todo um jogo de significantes, de “outras vozes”,⁶⁸ de “diálogos entre textos” (CALIL, s/d, p.18), significando o confronto e a “tensão” a que está submetido o sujeito escrevente.

Nesse sentido, a “**ajuda**” do professor no processo de “aquisição” da escrita formal por alunos dos anos finais do ensino fundamental — bem como em qualquer outra fase — deve estar pautada por um trabalho didático que reserve, nas aulas de produção de textos, um espaço de escritura, para que o sujeito/aluno se volte sobre seu próprio texto e, desse retorno, sofra seus efeitos, como nos revelaram as ocorrências singulares emergidas no processo de reescritura dos manuscritos trazidos para análise neste trabalho.

De outro modo, se continuarmos homogeneizando as práticas de produção textual e partindo do pressuposto de que basta intervir no texto do aluno para que ele o ressignifique dentro da “previsibilidade” esperada, desconsiderando a relação entre “sujeito, língua e sentido, incorremos no risco” de termos — parafraseando Milton Nascimento e Fernando Brant — “os alunos que chegam (no último ano do ensino fundamental) apresentando as mesmas dificuldades da “partida”.

Desse modo, longe de almejarmos aqui apontar caminhos, soluções e/ou encontrar “culpados” pelas escutas não-coincidentes, buscamos neste trabalho, tentar compreender o que envolve o processo de escritura na escola — escrita e reescrita — não a partir de uma interação entre interlocutores (alunos e professora) que controlam o tempo todo seus dizeres, que agem conscientemente com e

⁶⁸ Dufour, 2000.

sobre a linguagem, em uma relação recíproca e linear; mas tratamos de uma interação entre sujeitos que estão continuamente submetidos ao funcionamento linguísticodiscursivo que pode, a qualquer momento, levá-los a equívocos, a deslizes, a “erros” imprevisíveis; enfim, à emergência de escutas e escritos singulares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABIBISON, M. L. **Cenas de Aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB); Mercado de Letras, 1997.

ANDRADE, L. **Ouvir e escutar na constituição da clínica de linguagem**. 2003. 132f. Tese (Doutorado) – Universidade Católica de São Paulo,

ANTUNES, I. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 (Coleção Na ponta da língua; v. 13).

_____. **Aula de Português** – encontro & interação. São Paulo: Parábola Editora, 2003.

ARAÚJO, S. O. de, **Gestão democrática?** Os desafios de uma gestão participativa na educação pública em uma sociedade clientalista e oligárquica. Maceió: Edufal, 2007.

ASSIS, Q. P. de. **A professora e as propostas de produção de texto**: mudanças que singularizam a atividade. 2009. 114f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação. Maceió/AL.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BEZERRA, M. A. et. al. **Correção de textos e concepções de língua e variação**: relações nem sempre aparentes. In. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. v. 4, n. 1, Faculdade de Letras - Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e Quarto Ciclos do ensino Fundamental; Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa, 1ª a 4ª série. Brasília, MEC/SEF, 1997.

CALIL, E. **Escutar o invisível**: escritura e poesia na sala de aula. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008. (Coleção Arte e Educação)

_____. **Um manuscrito escolar e a interferência da homonímia no processo de escrita.** Revista do Gelne., v.6, p.61-71, 2004.

_____. **Os efeitos da intervenção do professor no texto do aluno.** In: MOURA, Denilda (Org). *Língua e ensino: Dimensões heterogêneas*. Maceió, AL: Edufal, 2000.

_____. **A língua, a reescrita e o bilhete:** interferências que singularizam o texto de um aluno de 2ª série. Mimeo.

_____. **Derrapagens do dizer em processos de escrita a dois:** efeitos de escuta.

CALIL, E. e LIMA, M. H. A. de. **Nomes próprios em histórias inventadas:** odores de um encadeamento. IN. CALIL, E. (org.) *Trilhas da escrita: Autoria, leitura e ensino*. São Paulo: Cortez, 2007.

CALIL, E. e NAGAMINE, R. **O que produz unidade na produção do erro ortográfico?** In. MOURA, D. *Os múltiplos usos da língua*. Maceió: Edufal, 1999.

CARVALHO, C. **Para compreender Saussure.** 11ª ed. São Paulo: Vozes, 2004.

CASTRO, M. F. P. **O método e o dado no estudo da linguagem.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

DOR, J. **Introdução à leitura de Lacan:** O inconsciente estruturado como linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

DUBOIS, J. (Org.). **Dicionário de linguística.** São Paulo: Cultrix, 2006.

DUFOUR, D. R. **Os mistérios da Trindade.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

ENDRUWEIT, M. L. **A escrita enunciativa e os rastros da singularidade.** 2006. 204f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto der Letras. Porto Alegre/RS.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula.** Campina SP: Autores Associados, 2004. – (Coleção formação de professores).

FARIA, N. R. B. **Nas letras das canções a relação oralidade-escuta**. Maceió: Edufal; Recife: Edufpe, 1997.

FELIPETO, S. C. **Rasura e equívoco no processo de escritura em sala de aula**. Londrina: Eduel, 2008.

FERREIRA, A. B. H. **Minidicionário Aurélio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

FERREIRA, M. C. L. **Da ambigüidade ao equívoco** – a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2000.

FIAD, R. S. **Operações linguísticas presentes na reescrita de textos**. O Foco – Linguística e ensino de línguas, nº 4. Jan, 1991.

GERALDI, J. W.; CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Aprender e ensinar com textos – V.1)

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel/PR: Assoeste, 1984.

GÓES, M. C. R. e SMOLKA, A. L. B. **A criança e a linguagem escrita**: considerações sobre a produção de textos. In ALENCAR, E. S. Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino aprendizagem. São Paulo: Cortez, 1992.

GRILLO, S. V. de C. **Escrever se aprende reescrevendo**: um estudo na interação professor/aluno na revisão de textos. 1995. 138f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: São Paulo.

JAKOBSON, R. **Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia**. In. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1975.

JESUS, C. A. de. **Reescrita para além da higienização**. 1995. 212f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: São Paulo.

KAUFMAN, A. M. e RODRÍGUEZ, M. H. **Escola, leitura e produção de textos**. Trad. Inajara Rodrigues. Porto alegre: Artmed, 1995.

LANDI, R. **Com Jakobson, sobre a afasia**. In. LIER-DE-VITO, M. F. (Org.). *Fonoaudiologia: no sentido da linguagem*. São Paulo: Cortez, 1997.

LEMOES, C. G. **Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem**. Porto Alegre: Letras de Hoje: PUC, nº 04, pp. 9-28, dezembro/1995.

_____. **Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna**. São Paulo: IEL/UNICAMP, 1997.

_____. **Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança**. In: *Substratum: temas fundamentais em Psicologia e Educação*. Vol. 1, n.3. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

_____. **Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação**. São Paulo: DL/IEL/UNICAMP, 2002.

LEITE, N. V. de A. **Sobre a singularidade**. Cadernos de estudos linguísticos. Campinas SP: UNICAMP/IEL, 2000.

LOPES, A. de A. **A singularidade do erro ortográfico e os efeitos do funcionamento da língua**. 2005. 169f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Alagoas, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Maceió: Alagoas.

_____. **Singularidade e escrita no ensino superior**. In. 16º Congresso de Leitura do Brasil/COLE. julho/2007, Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP – Campinas, SP.

LÜDKE, M. **A complexa relação entre o professor e a pesquisa**. In. ANDRÉ, M. (org.). *Pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2005. – (Série Prática Pedagógica).

MACEIÓ, Secretaria Municipal de Educação. **Matrizes Curriculares Ensino Fundamental: Volume 2 - 5ª a 8ª série**. 2ª ed. Maceió: Diretoria Geral de Ensino, 2005.

MILNER, J. **O amor da língua**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MINAS GERAIS, Pró-Reitoria de Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. **Padrão PUC Minas de normatização**: Normas da ABNT para apresentação de trabalhos científicos, teses, dissertações e monografias. Belo Horizonte, agosto/2008.

MOREIRA, H. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NORMAND, C. **La quadrature du sens** Nouvelle Encyclopédie Diderot. Press Iniversitaires de France. Paris, 1990.

ORLANDI, E. P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. São Paulo, Vozes, 1998.

RIOLFI, C. R. **O discurso que sustenta a prática pedagógica**. Formação de professor de língua materna. São Paulo: IEL, Unicamp, 1999.

ROCHA, G. A. S. **A apropriação das habilidades textuais pela criança**: fragmentos de um percurso. Campinas - São Paulo: Papirus, 1999.

RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Rio de janeiro: Globo, 1989.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. 15^a ed. São Paulo, Cultrix, [1916] 1989.

SILVA, L. S. **Alfabetização de Adultos**: um estudo em aquisição da linguagem. 2008. 122f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Alagoas, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Maceió: Alagoas.

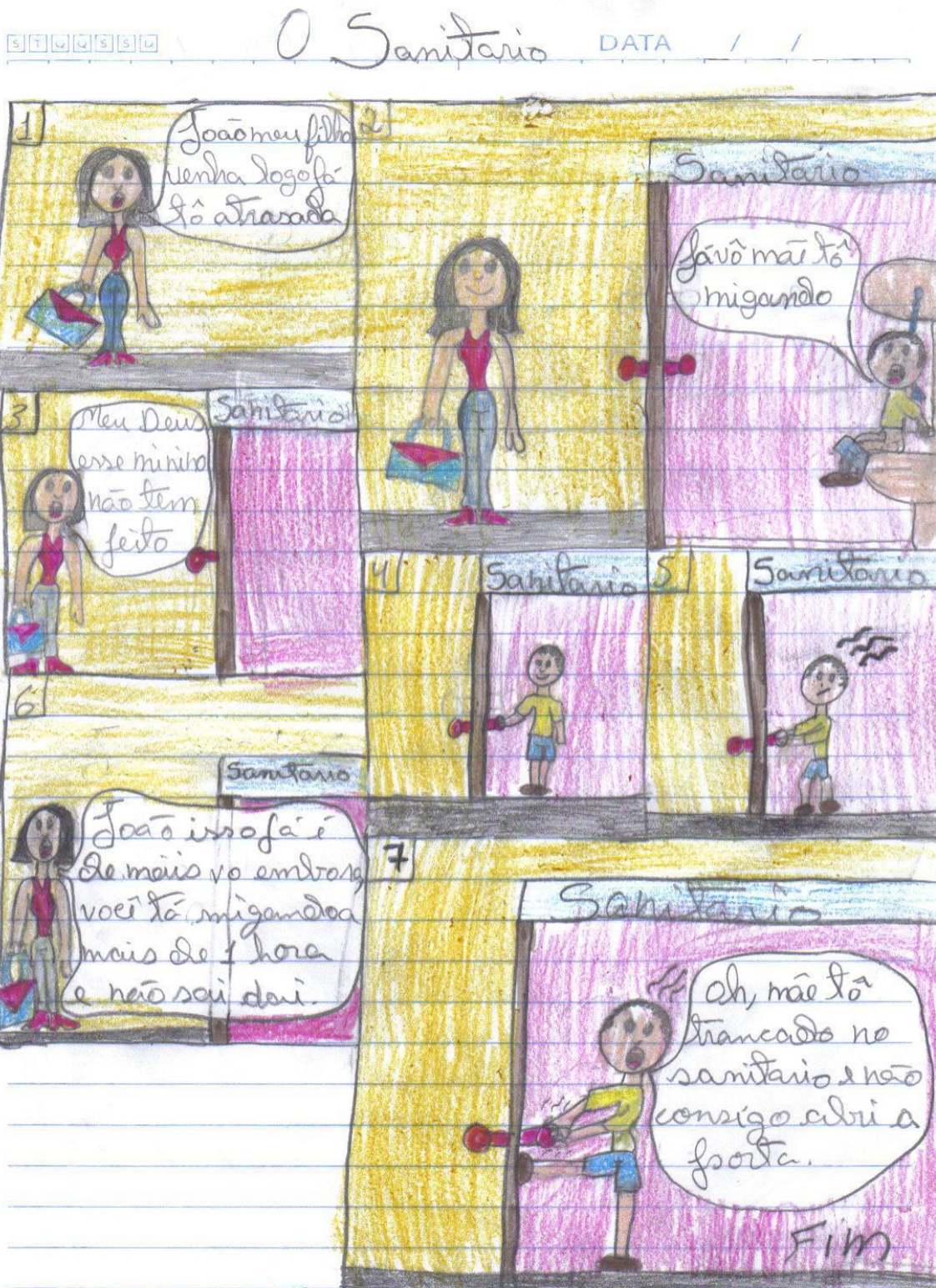
TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ANEXOS

TEXTO 01
PRIMEIRA VERSÃO



TEXTO 01
SEGUNDA VERSÃO



TEXTO 02
PRIMEIRA VERSÃO

22/04/200

O duelo dos gigantes

Era uma vez um menino muito bom e obediente chamado Davi. Todo mundo gostava muito dele.

Davi era pequeno mais todo mundo achava ele um gigante por causa da sua coragem.

Disse

Um dia um gigante enorme e muito mal chamado goliath invadiu a cidade onde Davi e seus amigos moravam.

Todo mundo ficou apavorado e com muito medo que goliath destruísse toda cidade. Ninguém tinha coragem de enfrentá-lo.

O gigante começou a derribar as casas bate nos belhos e nas crianças e nas mulheres e a matar todos os homens que aparecia na sua frente.

De repente Davi chegou e viu aquela cena orrible. Ele disse — meu deus me ajude a vencer esse gigante mau antes que ele destrua nossa cidade.

Davi então pegou sua pedra e foi atrac o gigante. Quando ele viu goliath ele disse — venha cá Seu gigante desgraçado agora você vai ver o que eu fazê com você.

Quando viu Davi daquele tamanho o gigante começou a rir e disse — o que é isso? esse piralho pensa que vai me derrotar?

O gigante começou a anda para perto do Davi e todos que viam aquela cena ficaram apavorado e gritando — meu deus ele vai mata nosso pequeno Davi.

Nesse momento Davi tirou sua peteca do bolso colocou uma pedra enorme e atirou acertando bem no meio da testa do gigante que caiu mortinho no chão. Daquele dia em diante todos viveram felizes e Davi passou a ser conhecido como o pequeno gigante que com sua fe em deus salvou a ciela das garras do grande gigante do mal.

Diogo - 6º ano "C"

Observações:

- Você não está usando os sinais de pontuação estudados.
- Atenção com a ortografia.
- Veja o que está faltando no final dos verbos destacados;
- O nome do personagem é goliás mesmo?

TEXTO 02
SEGUNDA VERSÃO

O duelo dos gigantes

22 05 200

Era uma vez um menino muito bom e obediência chamado Davi. Todo mundo gostava muito dele.

Davi era pequeno mais todo mundo achava ele um gigante por causa da sua coragem.

Um dia um gigante enorme e muito mau ~~mau~~ chamado Sansão invadiu a cidade que Davi e seus amigos viviam.

Todo mundo ficou apavorado e com muito medo que Sansão destruísse toda cidade ninguém tinha coragem de enfrentá-lo. A força do Sansão vinha do seu cabelo enorme que ele não deixava ninguém tocar. Sansão também tinha uma namorada mal e amaldiçoada chamada Dalila.

Sansão começou a derrubar as casas bate nos velhos e nas crianças e nas mulheres e a matar todos os homens que aparecia na sua frente.

De repente Davi chegou e viu aquela cena triste ele disse meu deus me ajude a vencer esse gigante mau antes que ele destrua nossa cidade.

Sabendo do segredo do gigante Davi pegou uma tesoura bem amolada e foi atrás do gigante quando avistou Sansão ele disse vou mostrar o que vou fazer com você se ~~se~~ desgraçado.

o gigante e sua namorada começaram a dar risada e a andar pra perto do Davi. Todo mundo ficou apavorado e gritando meu deus ele vai matar nosso pequeno Davi.

a polícia prendeu a namorada dele e daquele dia em diante todos viveram felizes e Davi que salvou a cidade das garras do grande gigante o mal.

quando o gigante estava bem pertinho Davi pulou do telhado em cima do pescoço dele e rapidamente pegou a tesoura e cortou seu enorme cabelo. Nesse momento Sansão caiu sem força no chão e os outros homens junto com Davi acabaram de matá-lo.

Diogo - 6º ano "C"

TEXTO 03
PRIMEIRA VERSÃO

STQSSD

DATA 11/04/2007

1.ª Versão

Trabalho de português

Timidez

Tenha mais atenção
c/ a escrita das
palavras

A timidez atrapalha a nossa vida de muitas maneiras. O tímido tem dificuldade para arranjar emprego, se relacionar com outras pessoas? apresentar trabalhos na escola e até para arranja uma namorada. as pessoas perdem muitas oportunidades na vida por ser tímido? eu mesmo já deixei de ir a entrevista de um emprego por que no dia fiquei muito nervosa e nem consegui sair de casa.

Para vencer a timidez a gente precisa se esforçar? ir se soltando aos poucos e quem sabe um dia perda esse medo. para poder aproveitar melhor as oportunidades que a vida oferece e não ter que deixar de fazer o que gosta por medo ou por vergonha, por ser tímido. Porque timidez demais só atrapalha a vida de qualquer pessoa?

→ vire
maria gilvanete - 8.º D

Reescreva seu texto substituindo as palavras grifadas pela forma correta

Veja os sinais de pontuação que você deixou de usar.

Seja mais atento!

TEXTO 03
SEGUNDA VERSÃO

Trabalho de português

data: 05/07/2007

aluna: Maria Gilvanete



A timidez atrapalha a nossa vida.

O tímido tem dificuldade para arranjar um profissão se relacionar com outras pessoas.

As pessoas perde muitas oportunidade na vida por ser tímido?

pra ver a timidez a gente precisa se esforçar?

timidez sempre atrapalha a vida de qualquer pessoa?

~ fim ~

Maria Gilvanete - 8ª "D"

QUESTIONÁRIO
ENTREVISTA CO A PROFESSORA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
BANCO DE DADOS

1. Qual seu nome completo? (opcional). *professor A*
2. Onde e quando você nasceu? (opcional).
3. Qual sua formação profissional?
Letras (Português/Inglês)
4. Qual sua atividade profissional?
Professor
5. O que a levou a escolher esta profissão?
Por gostar da disciplina Português.
6. Há quanto tempo atua nessa área?
Há vinte e seis anos
7. Com que séries trabalha atualmente?
*4ª e 5ª FASE (município) (hora extra)
6ª e 9ª ano (Estado) e (município)*
8. Trabalha em alguma outra escola além desta?
sim
9. Quantas turmas tem ao todo?
Oito (8) turmas
10. Exerce outra função além do magistério? Qual?
não
11. Sente-se realizada com o que faz? Por quê? *Às vezes sim, quando temos retorno dos alunos, isto é, quando eles aprendem, mas a falta de condições de trabalho revolta.*
12. Quais as principais dificuldades da sua profissão?
Falta de apoio da escola (material didático)

13. Participa de algum programa de formação continuada?

Participei ^{há 13 anos} na SEMED, mas agora faço pós-graduação em Psicopedagogia.

14. Com que objetivos?

Cada vez mais me aperfeiçoar e dar o melhor para meus alunos

15. Há quanto tempo participa dessa formação?

dois meses

16. Sua participação nesse programa tem ajudado-a a refletir e aprimorar sua prática docente? Poderia dizer de que maneira? Poderia Justificar?

Sim, quando participamos, tornamos mais consciente dos nossos deveres e procuramos agir com mais coerência e responsabilidade, além do respeito didático que melhora muito.

17. Além da formação da SEMED, busca outros recursos/ formas de aperfeiçoamento profissional?

SIM

18. Poderia dizer quais? Têm contribuído para sua formação? A pós-graduação em Psicopedagogia. E no curso participar dos cursos dados na escola, revista etc.

19. Qual sua principal dificuldade enquanto professora de L.P?

Trabalhar texto e produção por falta de material didático (xerox)

20. A que atribui essa dificuldade?

A escola (há xerox, mas não o chamei em o tom.)

21. De que forma buscar sanar este problema?

Sempre nas reuniões compramos. Então me viro com textos pequenos, com poesias, os textos de propaganda fica a desejar, pois a eles está associada a imagem.

22. Com que regularidade ocorre a prática de produção textual em suas aulas?

Antes da produção teremos que trabalhar o tema, isto demanda a leitura de alguns textos, daí a dificuldade, mas sempre que possível faço (1 por semana mais ou menos)

23. Que "erros", problemas, ocorrem com mais frequência nas produções textuais de seus alunos?

- Falta de sequência nas histórias
- Falta de coerência
- concordância e principalmente erros ortográficos

24. Qual a sua concepção de texto (processo ou produto)? Poderia falar sobre isso?

É um processo, como tudo na vida, precisamos praticar para atingir um resultado satisfatório.

A prática de leitura e produção melhora sensivelmente a medição que fizermos e corrigimos essas práticas.

25. Que aspectos prioriza como relevantes em uma produção textual?

A coerência, a coesão e a intertextualidade

26. Com que frequência ocorre a prática de reescrita de textos em suas aulas?

No turno noturno 1 por dia (mais ou menos) no diário com mais frequência

27. Qual o objetivo desta atividade?

Domínio da leitura e escrita o tema com

28. Descreva, em poucas linhas, como você realiza tal atividade? Trabalho um ou dois textos mais ou menos, trabalho compreensivo, vocabulário, debate, para depois a produção textual dentro do tema estudado.

29. Os efeitos de tal prática são positivos, negativos, ou não interferem no processo de escrita de seus alunos? Poderia Justificar? Apesar de demorado, são positivos e interfere na escrita porque depois da escrita e reescrita, alguns são corrigidos no quadro, dando ênfase no que podemos melhorar

Obrigada!