

LETRAMENTO, AUTORIA E REESCRITA

Margarida A. R. de PONTES*

ABSTRACT: Based on the concepts of authorship and literacy offered by Tfouni (2006), this paper investigates the text production with rewriting supervised by the professor in the university context. Our goal is to think over the authorship emergence in the texts and to consider its relationship with the effectiveness of literacy promoted by the school. The analysis allowed realizing that although the rewritten texts still show textualization problems, as the students write and rewrite their texts, they will develop their own ways to improve the unity and coherence of their compositions. They also learn to take the authorship of the texts they produce. It was possible to observe the author function was working despite it wasn't always installed very well. So, in terms of literacy, the effectiveness of the rewrite text production work seems to be related with learning ways to control the spread of meanings in the text and with to historicize the discourse.

KEYWORDS: literacy; authorship; writing; rewriting.

1. Alfabetização, Letramento e Escolarização

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 apóia.
(Adélia Prado)

A insatisfação em relação aos resultados alcançados pela escola gerou (e tem alimentado), entre os estudiosos da linguagem, um amplo debate sobre os fatores que estariam envolvidos nessa ineficiência da instrução formal para levar os alunos a um bom domínio dos saberes formalizados, sobretudo quanto às habilidades de leitura e escrita. Num campo denominado Estudos sobre Letramento, tem-se discutido conceitos como *alfabetização*, *escolarização* e *letramento*, havendo, ainda, divergência em torno do que seja este último. Os diferentes posicionamentos e conceituações nesse campo acabaram levando a dois modos distintos de pensar o letramento: o “modelo autônomo de letramento” e o “modelo ideológico de letramento”.

No primeiro modelo, alfabetização, escolarização e letramento são usados indistintamente, entendendo-se que o letramento corresponde ao processo de alfabetização dos indivíduos, o qual seria promovido pela instituição escolar, por meio de atividades voltadas para o texto escrito. Os estudos que se encaixam nesse modelo entendem que o letramento é um processo unidirecional, responsável pelo desenvolvimento econômico e de habilidades cognitivas.

Em contraposição, os estudos do letramento que se baseiam no modelo ideológico focalizam os aspectos sócio-históricos e veem nesses conceitos a designação de três processos distintos, apesar de intimamente ligados. Tfouni (2006b), que tem se dedicado ao estudo do Letramento a partir da perspectiva ideológica, entende que a *alfabetização* é o processo de aquisição da escrita, sendo tomada não apenas como aprendizagem da codificação e decodificação dos sinais gráficos que representam os sons da fala, mas considerando-se

* Doutoranda (Pós-graduação em Estudos Linguísticos); Unesp - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

também que esta aprendizagem possibilita aos alunos a inserção (e atuação) não apenas nas práticas escolares, como também nas práticas sociais escritas. *Escolarização* é o processo de instrução formal promovido pela instituição escolar e que inclui (embora não se limite a ela) a alfabetização, sendo responsável pelo chamado letramento escolar. E *Letramento*¹ é um processo de natureza sócio-histórica, mais amplo do que a alfabetização e a escolarização (embora também abranja estas duas), sendo resultado, antes de mais nada, da vivência em uma sociedade letrada, cujas práticas sociais envolvem, em maior ou menor medida, as habilidades de leitura e escrita.

Para essa autora, a alfabetização está relacionada ao individual, por corresponder a um processo (a aquisição da escrita) que é levado a efeito geralmente por meio da escolarização, enquanto o letramento está ligado ao coletivo, porque se fundamenta nos aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Para ela, mesmo os indivíduos não alfabetizados têm algum grau de letramento, uma vez que sua participação em uma sociedade letrada leva necessariamente a um contato, por mínimo que seja, com o universo da escrita. Daí a necessidade de se distinguir também letramento e escolarização, uma vez que, apesar de a escola ser uma instituição que se dedique diretamente ao letramento, ela não é a responsável exclusiva por este processo: “o letramento é um processo mais amplo do que a alfabetização, porém intimamente relacionado com a existência e influência de um código escrito” (TFOUNI, 2006b, p.38).

Entretanto, a dimensão discursiva, os aspectos sócio-históricos da linguagem, o (2006b) interesse por aquilo que na linguagem faz do indivíduo um sujeito discursivo, são questões que geralmente passam ao largo das preocupações da instituição escolar, deixando de ser problematizadas nas práticas discursivas que ela desenvolve. Isto porque a escola, principal agência de letramento segundo Kleiman (1995 *apud* TFOUNI, 2006b), trabalha com o modelo autônomo.

Dentro desse modo de pensar a linguagem, a escola também promove, como é sabido, uma supervalorização de um uso específico da língua, o da chamada norma culta padrão, em detrimento das demais variedades linguísticas, disseminando opiniões preconceituosas sobre fala e escrita que povoam o senso comum. A ideia do “bem dizer”, atrelada ao uso da norma culta padrão, leva muitas pessoas a se sentirem desautorizadas a escrever (e, em alguns casos, até a falar),² uma vez que não dominam o uso da língua que é valorizado pela escola e, por extensão, pela sociedade: a escrita formal. Há uma espécie de fusão entre a noção de gramática (normativa) e a de língua, levando à crença de que só “sabe” a língua portuguesa o indivíduo que domina as regras do “falar e escrever bem”, e que estas só podem ser aprendidas na escola.

Outro problema do modelo de letramento desenvolvido pela escola, salientado por Romano (2008, p.238-239), está no fato de que ela:

[...] não enfatiza o trabalho com as atividades de linguagem na perspectiva dialógica, ou seja, o dialogismo é assimétrico na medida em que as atividades com os textos não consideram o aluno como participante da construção do sentido, principalmente quando o sentido não está de acordo com aquele legitimado pelo professor.

¹ O uso de “letramento”, como tradução de *Literacy*, tem sido questionado, tendo em vista sua vinculação com as letras e, conseqüentemente, com alfabetização. Entretanto, ele continua sendo o termo utilizado pelos estudiosos brasileiros.

² Para uma melhor compreensão sobre o desprestígio de algumas variantes linguísticas, cf. BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

Num movimento diverso, pensar o letramento escolar em termos sócio-históricos permite encarar a escrita (e o texto) sob uma ótica menos “normativista”, menos presa às questões exclusivamente formais do texto, abrindo para a problematização das questões envolvidas nas condições de produção e circulação dos textos, tomados enquanto mecanismos de inserção e atuação dos indivíduos nas práticas, tanto escolares quanto sociais. Nessa consideração da dimensão discursiva do texto, segundo Geraldí (2003, p.4),

[...] tomamos estes textos como elos da “corrente de comunicação verbal ininterrupta” e neles procuramos detectar indícios de outros textos, produtos de práticas discursivas escolares cujas palavras, retomadas pelos aprendizes da escrita, adquirem novos tons apreciativos e podem revelar suas compreensões das palavras, dos discursos, das atitudes e das relações que se instituem no ambiente escolar.

Com relação à escrita, o que está em jogo nessa perspectiva discursiva não é mais simplesmente a adequação do texto a um padrão, mas a exploração dos recursos que ele agencia para ganhar força de contrapalavra (BAKHTIN, 1997), dos vestígios que nele testemunham a construção de um sujeito do discurso.

2. Letramento e autoria

Partindo de uma perspectiva que aproxima a Análise de Discurso e a psicanálise, Tfouni tem trabalhado com a ideia de que a noção-eixo para discutir o grau de letramento atestado pelos textos é a de *autoria*. Esta escolha teórica está ligada ao intuito de questionar a tese, de autores que defendem uma separação dicotômica entre fala e escrita, de que não haveria autoria na língua oral, e que, conseqüentemente, não haveria autores analfabetos. Para Tfouni, esta tese não se sustenta, porque

[...] tanto pode haver características de língua oral na escrita, quanto vice-versa, ou seja, o que está em questão não é se o sujeito é alfabetizado ou não, mas antes em que medida esse sujeito pode ocupar a posição de autor (2006b, p.82).

A concepção de que o letramento é um processo mais amplo do que o da alfabetização e o da escolarização, tendo em vista o inevitável contato dos indivíduos de uma sociedade letrada com a escrita, conduz à consideração de que há letramentos diferentes, porque promovidos por instituições e contextos diferentes. Para Tfouni (2006), esse posicionamento leva à necessidade de abandonar o modo dicotômico de pensar (letrado/não-letrado) para conceber o processo de letramento em termos de um *continuum*: assim, o que estaria em jogo seriam os diferentes graus de letramento dos indivíduos, determinados pela sua inserção nos variados eventos de letramento possíveis numa sociedade letrada.

Sendo o letramento, segundo esta concepção, um processo, no qual está encaixado outro (a alfabetização), é preciso considerar nele uma heterogeneidade, visto que as condições de produção onde os discursos escritos são produzidos e lidos passam a ocupar lugar proeminente, assim como os efeitos de sentido que produzem. (TFOUNI, 2006b, p.78)

A autora sustenta que o parâmetro a ser considerado deixa de ser a língua, pois o que importa são “os *discursos* que servem de suporte às práticas letradas” (TFOUNI, 2006b, p.82, grifo da autora). Nesse sentido, o grau de letramento do indivíduo estaria diretamente relacionado com a sua capacidade, enquanto sujeito do discurso, de produzir textos dos quais

consiga assumir a autoria, independentemente de seu grau ou tempo de escolarização. Filiando-se explicitamente à Análise de Discurso de linha francesa, a autora entende que:

O autor é uma posição do sujeito a partir da qual ele consegue estruturar seu discurso (oral ou escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário, visto que existe, no processo de produção de um texto, um movimento de deriva e dispersão de sentidos inevitável, que o autor precisa “controlar” (Tfouni, 1997a), a fim de dar ao seu discurso uma unidade aparente, com começo, meio e “fechamento” (TFOUNI, 2006b, p. 82).

Esse modo de conceber *autor* é herdeiro dos estudos de Foucault (1992), na medida em que, para este, o autor não corresponde pura e simplesmente a um indivíduo real, que tenha produzido um discurso e a quem se atribua a autoria (no sentido de origem) deste. O autor é uma *função* que o sujeito discursivo desempenha e que dá origem a várias posições-sujeitos que podem ser ocupadas por indivíduos diferentes. “Trata-se de retirar o papel de fundamento originário [do autor] e de o analisar como uma função variável e complexa do discurso” (p.70), ou seja, com Foucault, o autor deixa de ser entendido como o ser empírico que fala e escreve para se tornar a projeção de um ser racional, responsável por operações discursivas complexas, uma projeção que resulta de análises às quais os textos são submetidos por nós.

Provavelmente, tenta-se dar a este ser racional um estatuto realista: seria no indivíduo uma instância “profunda”, um poder “criador”, um “projecto”, o lugar originário da escrita. Mas, de facto, o que no indivíduo é designado como autor (ou o que faz do indivíduo um autor) é apenas a projecção, em termos mais ou menos psicologizantes, do tratamento a que submetemos os textos, as aproximações que operamos, os traços que estabelecemos como pertinentes, as continuidades que admitimos ou as exclusões que efectuamos. Todas estas operações variam consoante as épocas e os tipos de discursos (FOUCAULT, 1992, p.51).

Para esse autor, o princípio de autoria não se aplica para todos os discursos, por isso há discursos sem autoria, tais como conversas, receitas, decretos e contratos. Ao tomar emprestada a noção foucaultiana de autor, Orlandi (2002; 2006) amplia e desloca esse conceito, pois ela entende que é o princípio da autoria que garante unidade ao texto e, portanto, ele é necessário a qualquer discurso: “[...] um texto pode até não ter autor específico, mas pela função-autor, sempre se imputa uma autoria a ele” (2002, p.75).

Para conceituar autor, Orlandi, assim como Foucault, entende que não se trata de um ser real, empírico, mas de uma função. Entretanto, por conta do modo como concebe autoria, sua concepção de autor é também um pouco diferente da dele: para ela, autor não é uma função instauradora de discursividade, característica de obras de grandes escritores, mas sim, uma função por meio da qual o sujeito (do discurso) tenta controlar a dispersão inerente ao discurso, para garantir ao texto coerência e unidade; é um “princípio de agrupamento” do sujeito e do sentido. Por meio dessa função, o sujeito torna-se autor, historicizando seu dizer e produzindo um lugar interpretável no discurso (2006, p.69-70). “Se o sujeito é opaco e o discurso não é transparente, no entanto o texto deve ser coerente, não-contraditório e seu autor deve ser visível, colocando-se na origem de seu dizer” (2002, p.75), ou seja, toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem do texto que produz, conferindo-lhe unidade, a função-autor está presente. O funcionamento desse mecanismo de textualização do discurso é, para ela, determinado pelas coerções institucionais: “Sendo a autoria a função mais afetada pelo contato com o social e com as coerções, ela está mais submetida às regras das instituições e nela são mais visíveis os procedimentos disciplinares” (2002, p.75).

Se, no discurso, tanto o sujeito quanto o sentido são incompletos, descontínuos, contraditórios, submetidos à falta e ao equívoco, essa dispersão é *representada* como controlada no texto, que se apresenta como coerente, completo, uno. Esse seria o mecanismo do funcionamento da autoria, que converte (imaginariamente) o sujeito do discurso em autor do texto. Assim, quanto mais o sujeito assume a autoria, melhor se instala a ilusão de unidade e completude do discurso e do sujeito, ou seja, o imaginário do discurso se produz pelo funcionamento da função-autor. Orlandi (2002), citando Vaignaux, afirma que:

[...] há na base de todo discurso um projeto totalizante do sujeito, projeto que o converte em autor. O autor é o lugar em que se realiza esse projeto totalizante, o lugar em que se constrói a unidade do sujeito. Como o lugar da unidade é o texto, o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto em sua unidade, com sua coerência e completude. Coerência e completude imaginárias. (p.73).

As exigências dirigidas ao autor do texto (coerência, respeito às normas estabelecidas, explicitação, clareza, conhecimento das regras textuais, originalidade, relevância etc.) teriam por finalidade dar visibilidade ao sujeito, por meio da explicitação de intenções, objetivos e direção argumentativa. Orlandi chama de “assunção da autoria” ao processo por meio do qual o sujeito, “trabalhando a articulação interioridade/exterioridade, [...] ‘aprende’ a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica” (2002, p.76). Ou seja, para tornar-se autor, o sujeito precisa conseguir ao mesmo tempo controlar a dispersão dos sentidos, garantindo coerência e unidade ao texto, mas também imbuí-lo de força discursiva para participar do interdiscurso. Esse tornar sócio-historicamente visível o sujeito seria a condição necessária para que um texto realmente tenha autor e autoria:

Não basta falar para ser autor. A assunção da autoria implica uma inserção do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social. Aprender a se representar como autor é assumir, diante das instâncias institucionais, esse papel social na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor (p.76).

Ao discutir essa necessidade do sujeito de historicizar o discurso para constituir-se em autor, Assolini (2008, p.93) afirma que o discurso pedagógico, por ser autoritário e monofônico, interfere na emergência da autoria nos textos dos alunos. A autora explica que o fazer pedagógico, por priorizar o processo parafrástico da linguagem, não “cria reais espaços interpretativos, o que possibilitaria aos alunos inscreverem-se no interdiscurso, criarem sítios de significância e, portanto, historicizarem os sentidos, colocando-os ativos no funcionamento da linguagem”. Romano (2008, p.252) ressalta que as tarefas escolares valorizam a repetição, na medida em que não colocam em disputa e em confronto os sentidos possíveis e acaba, assim, trabalhando sempre com um discurso autoritário em detrimento do discurso polêmico. Dessa forma, os alunos, em lugar de aprenderem a lidar dialogicamente com a linguagem, buscando controlar no texto a dispersão dos sentidos sem perder de vista sua dimensão de prática social, tornam-se repetidores dos sentidos autorizados e veiculados pela escola, o que inibe a assunção da autoria.

Apesar dessas dificuldades, na medida em que o escrevente consegue controlar a dispersão e garantir a seu texto coerência e unidade, ainda que estas sejam apenas aparentes por conta da natureza do discurso, ele consegue com isso se fazer autor do texto, porque se coloca na origem dele. Tfouni (2006b) mostra que o sujeito realiza linguisticamente esse processo de construção do sentido no texto por meio de diversos procedimentos, tais como mecanismos de coesão e conectivos interfrásticos, bem como levando em consideração o

outro (interlocutor) e o Outro (alteridade), o que significa dizer que ele controla o sentido numa perspectiva dialógica, que implica leitor, ideologia e interdiscurso.

Dessa forma, essa autora (2006b) afirma que é possível detectar no texto os lugares de emergência da autoria, os quais correspondem aos momentos em que o sujeito, ao produzir o discurso, “retroage sobre o processo de produção de sentidos, procurando ‘amarrar’ a dispersão que está sempre virtualmente se instalando, devido à equivocidade da língua” (p.83). O sujeito, para ela, ocupa a posição de autor nesses pontos do texto, aos quais ela, retomando Lacan, propõe chamar de “lugar do autor”: “lugares do processo de enunciação onde se percebe que o sujeito efetuou um movimento de retorno ao enunciado e pode, assim, olhá-lo de um outro lugar” (p.83).

Entendemos que o próprio gesto enunciativo de produção de um texto implica o esforço do sujeito para tentar organizar (e conter) a dispersão dos sentidos, de instaurar coerência e unidade, e, portanto, indicia o funcionamento da função autor. Então, mesmo quando há pontos de incoerência e dispersão de sentidos no texto, o que sugere que a autoria não se instalou a contento, é possível flagrar movimentos do sujeito no sentido de tentar se fazer autor do texto que produz. Assim como não há um texto completamente incoerente, pode-se também pensar que não há texto em que o funcionamento da função autor esteja totalmente ausente. O que vai determinar a emergência da autoria é o gesto do sujeito no sentido de fazer de seu texto um instrumento apto a inseri-lo nas práticas sociais. Ou seja, a autoria só emerge, só se instala de fato quando o sujeito consegue historicizar seu discurso. Os pontos de estofa seriam marcas visíveis do funcionamento da função autor.

Esses movimentos de retroação do sujeito sobre o discurso podem ser flagrados nas operações linguísticas realizadas pelo escrevente para fazer modificações em seu texto, uma vez que elas pressupõem uma releitura crítica e revisão do texto. Esse modo de entender as reformulações operadas no texto reescrito retoma o trabalho de Fabre-Cols (2002), com rascunhos de alunos, no qual ela mostra que toda e qualquer modificação realizada nas diferentes versões de cada texto tem natureza metalinguística, na medida em que implica um movimento de retorno ao texto escrito para releitura crítica. Nesses gestos, o escrevente deixa a posição de produtor de sentidos, para assumir, ainda que momentaneamente, a posição de leitor de seu próprio texto.

Nossa proposta, neste artigo, é observar pontos de emergência da autoria nos textos que alunos produzem no contexto de atividades escolares de reescrita, nas quais o professor corrige³ e comenta o texto inicial do aluno para que este o refaça. Assim, a partir da análise de textos que alunos universitários produziram e reescreveram, com base em instruções e comentários do professor, nosso objetivo é refletir sobre a presença de autoria nesses textos escolares e sua relação com a eficácia do Letramento promovido pela escola.

Apesar das já comentadas restrições que o contexto escolar tradicional imprime à instauração da autoria na produção dos alunos, a reescrita orientada, por se constituir numa produção textual que se faz em etapas e possibilitar a comparação entre os diferentes estados do texto, permite a detecção, nas modificações neles contidas, de movimentos de retroação do sujeito sobre o discurso, em gestos que revelam tentativas do sujeito de singularizar o discurso, tentativas de historicizá-lo.

³ Embora “corrigir” seja entendido, por alguns estudiosos do ensino da escrita, como sendo intervenções do professor exclusivamente ligadas à gramática, o termo está sendo usado aqui na sua acepção mais corrente na escola, ou seja, corrigir significa ler, avaliar e oferecer comentários ao texto produzido pelo aluno.

3. Reescrita e autoria

Estudos sobre reescrita orientada pelo professor⁴ têm mostrado que esse tipo de abordagem auxilia os alunos a melhorarem sua competência textual escrita, na medida em que os leva a uma familiarização com os procedimentos de revisão e reelaboração, e com a natureza processual da atividade de produção de texto. Nesse tipo de abordagem, o material discursivo escrito, que é produzido pelo professor e pelo aluno, tem a peculiaridade de constituir-se num registro de parte do diálogo desenvolvido por eles ao longo do processo de textualização, revelando-se um lugar privilegiado para se observar o modo como o aluno, enquanto sujeito do discurso, responde às interferências do professor e como tenta assumir a autoria de seu texto.

Nesse contexto específico de produção de texto, o escrevente precisa decidir sobre quais solicitações acatar e como resolver o que foi pedido pelo professor. Para tanto, vai lidar com a representação que faz da noção de *autoridade*, uma vez que, na escola, mesmo quando o professor evita adotar uma postura calcada na hierarquia e procura se colocar como interlocutor do aluno, nos termos propostos por Geraldi,⁵ a relação professor/aluno não deixa de ser assimétrica, em função da posição institucional ocupada pelo professor e das consequências práticas disso, tais como nota e aprovação.

Assim, o fato de os textos analisados neste trabalho, terem sido produzidos em contexto escolar determina certas particularidades quanto às condições de produção e circulação deles, tais como a artificialidade da situação, a qual precisa ser levada em conta. Pode-se dizer que a coerção normativa sobre esse sujeito-escrevente é sentida fortemente e caracteriza esse tipo de prática social. Na análise, procuramos articular as questões que geralmente são focalizadas nas práticas escolares, advindas da coerção institucional, com as questões envolvidas na inserção e atuação dos indivíduos nessas práticas, com o intuito de verificar em que medida os textos produzidos pelos alunos exploram recursos capazes de lhes garantir força de contrapalavra (BAKHTIN, 1997), de inseri-los no interdiscurso.

Por isso, apesar da inevitável assimetria da relação professor/aluno, é muito comum que os textos reescritos apresentem pontos em que o aluno não considera totalmente a intervenção do professor, buscando soluções próprias, diferentes das sugeridas por este. Outra ocorrência que nos interessa são as modificações que o aluno faz por conta própria, mesmo sem que o professor tenha apontado algum problema ou tenha sugerido alguma reformulação. Nesses momentos, a nosso ver, pode-se flagrar mais facilmente o esforço do sujeito para tentar não apenas melhorar seu texto e torná-lo mais claro, uno e coerente, como também para tentar colocar-se na origem dele; ou seja, acreditamos que essas ocorrências permitem visualizar pontos em que há um sujeito do discurso tentando assumir a autoria do texto que está produzindo.

Dessa forma, elegemos, para nossa reflexão sobre autoria e letramento, esses dois tipos de ocorrência, por considerarmos que elas estão imbuídas do intuito de contrapalavra: a adoção de soluções diferentes das oferecidas pelo professor, quando da revisão do primeiro texto; e as reformulações de pontos do texto para os quais o professor não havia feito nenhum comentário, sendo que elas às vezes ocorrem juntas. Essa escolha se justifica pelo fato de que

⁴ Dentre eles, citamos alguns trabalhos desenvolvidos por Fiad, Abaurre e Mayrink-Sabinson; por Citelli e Bonatelli; e por Renilson Menegassi.

⁵ Um dos primeiros estudos brasileiros a tratar da questão da recepção, pelo professor, dos textos produzidos pelo aluno foi um artigo de Geraldi, em que ele expõe a necessidade de o professor, ao avaliar o texto do aluno, não deixar de assumir também a posição de interlocutor (leitor), para que a situação de comunicação se efetive. (GERALDI, 2001b.). É com base nessa ideia que ele propõe a distinção, hoje já estabelecida, entre “redação” e “texto”. Para maiores esclarecimentos a respeito, cf. também Geraldi (2001a).

esse tipo de ocorrência parece indiciar claramente momentos em que o escrevente toma decisões,⁶ no ato da revisão e reformulação do texto. Entendemos, portanto, que, nesses momentos de desconsideração dos conselhos do professor ou de decisão pessoal de reformulação, o sujeito-aluno seleciona suas alternativas de solução no repertório de informações e estruturas linguísticas fornecidas necessariamente pela sua relação com a alteridade (representada pelo já-dito, tanto o já-falado/escrito, quanto o já-lido/ouvido). Não que estes sejam os únicos momentos no processo de escrita em que isso acontece, mas sim que, considerada a dificuldade de acesso às operações cognitivas realizadas pelo escrevente, essas ocorrências parecem constituir-se em pistas mais claras do movimento do sujeito do discurso (aluno), no sentido de tentar assumir a autoria do texto que está em processo de produção.

A partir dessas reflexões, analisaremos alguns recortes de textos produzidos por alunos do primeiro ano de duas turmas de Letras de uma faculdade particular, e de uma turma de Pedagogia de uma universidade pública, ambas de uma cidade do interior de São Paulo.

O recorte abaixo corresponde aos segmentos extraídos do conjunto de textos (sem título) produzidos por uma aluna de Pedagogia: a primeira versão, a partir da proposta de produção, adaptada de uma das questões discursivas da prova de Letras do Enade (*Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes*) de 2008; e o segundo segmento, correspondendo à reescrita do primeiro. A proposta, que incluía um conjunto de excertos, solicitava aos alunos que produzissem um texto dissertativo sobre o tema “A contradição entre o resultado de avaliações oficiais e a opinião emitida pelos professores, pais e alunos sobre a educação brasileira”.

O recorte apresenta um parágrafo do texto que recebeu da professora a anotação “**Tema proposto**” e duas intervenções relativas à gramática (concordância verbal e crase). Na reescrita, o parágrafo foi reformulado por meio de uma paráfrase, e ganhou, em sua parte final, uma nova frase, por meio da qual são explicitados os posicionamentos conflitantes, mencionados no começo do parágrafo.

Recorte 1:

Texto 13 - versão inicial revisada:

[As avaliações sobre a educação no Brasil é são contraditórias, em relação à a resultados oficiais e opiniões de alunos, pais e professores.] **Tema proposto**

Texto 13 - versão reescrita:

Existe uma grande contradição entre avaliações oficiais e a opinião de professores, alunos e pais sobre a educação no Brasil. Enquanto estes últimos a consideram boa e satisfatória, as avaliações oficiais ainda dizem que falta muito para ser considerada satisfatória.

A decisão de reformular todo o parágrafo parece ter sido motivada pela intervenção que aborda a questão do tema, uma vez que, embora não tenha solicitado explicitamente esse procedimento, ela se dirige ao trecho todo, diferentemente das outras que apenas resolvem problemas locais de natureza gramatical, não levando a uma sugestão de reformulação maior.

⁶ Estamos nos referindo, aqui, apenas à situação de interlocução da qual participam aluno e professor, e às escolhas que o primeiro faz diante das sugestões oferecidas pelo segundo, sem excluir a dimensão da complexidade enunciativa em que todo discurso se produz.

Note-se que, ainda que fosse possível aproveitar as soluções apontadas pela professora, a aluna desconsiderou-as, optando por reformular o trecho todo.

As modificações realizadas ao longo do texto reescrito ficaram praticamente restritas aos pontos para os quais a professora fez intervenções, o que pode sugerir falta de hábito de revisar e reformular o próprio texto e, no limite, ausência de gestos de tentativa de assunção da autoria do texto. Entretanto, o recorte mostra que as reformulações realizadas pela aluna, além de terem contribuído para a coerência do texto, porque tornaram as informações mais claras, não se limitaram a reproduzir as instruções oferecidas pela professora. Dessa forma, percebe-se, nesse trecho do texto, um *ponto de estofo* (TFOUNI, 2006b), uma vez que ele revela um sujeito procurando “amarrar” a dispersão dos sentidos, a partir de escolhas próprias, tentando se representar na origem do texto produzido.

O segundo recorte corresponde a segmentos extraídos do conjunto de textos intitulado “Super mãe”, produzidos por uma aluna de Letras a partir da proposta de produção que solicitava aos alunos que descrevessem uma pessoa a quem admiravam. O trecho da primeira versão, que apresenta virtudes da personagem descrita no texto, recebe três intervenções da professora: duas, relativas à gramática, resolvem o problema de adequação dos verbos ao modo subjuntivo; e a terceira intervenção, correspondente ao sublinhado no termo “importante”, parece destinada a indicar a repetição do termo no início do parágrafo seguinte. A versão reescrita do segmento apresenta diversas modificações, as quais não se restringem aos pontos anotados pela professora, como ilustra o recorte abaixo:

Recorte 2:

Texto 3 - versão inicial revisada:

Qualquer lugar que ela ~~frequenta~~ **frequente** fica mais iluminado e mais feliz, Renata tem luz própria, nunca usa de má fé com ninguém e sempre tem um ombro amigo a oferecer para qualquer amigo ou amiga que ~~precisa~~ **precise** de um conselho muito **importante**.

Texto 3 - versão reescrita:

Em qualquer lugar que ela vá, o ambiente fica mais alegre, Renata tem luz própria, nunca usa de má fé com nenhuma pessoa sequer sempre tem um ombro amigo a oferecer para qualquer amigo ou amiga que precise de um conselho ou de uma palavra acolhedora.

De modo geral, o texto reescrito recebeu inúmeras e pequenas modificações, algumas em resposta a intervenções da professora, outras por conta própria da aluna; algumas alterações contribuindo para o estabelecimento da coerência, outras prejudicando-a. Entretanto, embora o texto reescrito ainda apresente problemas, tanto de gramática quanto de textualização, as reformulações operadas trouxeram melhorias em termos de coerência e de completude das informações, conforme ilustra o recorte. No início do parágrafo, foi acrescentada a preposição “em”, em função da troca do termo corrigido pela professora (“frequenta”) por outro verbo, “vá”, que pede a preposição, ou seja, a correção feita pela professora não é aproveitada, na medida em que o termo é substituído por outro. A operação de substituição, entretanto, levou em consideração a indicação de modo do verbo (subjuntivo), além de fazer a inclusão da preposição que o acompanha e de ter acrescentado também o segmento “o ambiente”. A outra correção, relativa ao modo do verbo, foi aproveitada na reescrita (“precise”). Ainda no mesmo trecho, três operações linguísticas de substituição foram realizadas sem que tenham sido sugeridas pela professora: a troca do segmento “fica

mais iluminado e mais feliz” por “fica mais alegre”; a substituição do termo “ninguém” pelo segmento “nenhuma pessoa seguer”; e a troca do segmento “muito importante”, cujo segundo termo havia sido sublinhado pela professora, pela sequência “ou de uma palavra acolhedora”.

Como se vê, as modificações no segmento reescrito envolveram diversas operações linguísticas que, por se constituírem em gestos do sujeito no sentido de controlar a dispersão dos sentidos e atribuir unidade ao texto, indiciam o funcionamento da função autor. No próximo recorte, correspondente aos textos produzidos por um aluno a partir da mesma proposta do recorte anterior, também se podem observar movimentos de retroação do sujeito sobre o próprio discurso, os quais conseguem fortalecer a coerência do texto.

Recorte 3:

Texto 1 - versão inicial revisada:

Um belo dia esse rapaz resolveu pegar a sua família e mudar para a cidade grande, **porém mas** ele não imaginava os desafios que ~~ele ia~~ **iria** percorrer ; . ~~chegando~~ **Chegando** à cidade não havia um lugar específico para ele morar, e então ele resolveu conversar com um tio cujo nome era João, (se) esse tio era pobre também, ele ~~pedia~~ **pediu** um lugar em sua casa para morar, e o tio cedeu a casa onde mora para trabalhar, mas o tio falou para ele:

Texto 1 - versão reescrita:

Um belo dia esse rapaz resolveu pegar a sua família e mudar para a cidade grande, mas ele não imaginava os desafios que iria percorrer. Chegando à cidade não havia um lugar específico para ele morar, então ele resolveu conversar com um tio cujo nome era João, esse tio era pobre, Laércio então pediu um lugar na casa onde o tio morava. Mas o seu tio disse:

O texto reescrito apresenta inúmeras modificações, a maioria pontuais, algumas a partir de sugestões e questionamentos da professora, outras por conta própria do aluno. No trecho reproduzido acima (correspondente ao 4º parágrafo do texto), observam-se algumas intervenções por meio das quais a professora apresenta soluções para os problemas apontados, e algumas modificações realizadas pelo aluno na reescrita do trecho. As intervenções referem-se a questões gramaticais (pontuação e tempo verbal), com exceção da primeira, que sugere a substituição de uma conjunção adversativa por outra, para eliminar a repetição do termo, já utilizado no parágrafo anterior.

Todas as soluções sugeridas pela professora foram aproveitadas, além de o escrevente ter realizado, por conta própria, pequenas modificações, por meio de exclusões, inclusões e substituições de termos. De modo geral, essas alterações ajudaram a tornar o parágrafo mais claro e conciso: o pronome “ele”, que tinha sido usado seis vezes nesse parágrafo, teve duas ocorrências eliminadas, por meio da troca de “ele” por “Laércio” e do segmento de frase por outro (além de outra eliminação feita pela professora); as duas substituições de segmentos que o aluno operou no parágrafo também contribuíram para a clareza do trecho, a primeira porque resolveu um problema de referência ambígua que a frase apresentava (**sua** casa), e ambas por terem sido substituídas por segmentos mais claros e concisos; maior clareza também foi trazida pelas inclusões de “seu” e do ponto-final; e, finalmente, a exclusão da conjunção “e” melhorou o encadeamento da frase, uma vez que estava cumprindo a mesma função que o termo “então”, que vinha na sequência. Ou seja, embora o escrevente não tenha feito modificações extensas, como reformulações de frases, as operações linguísticas realizadas

garantiram um melhor estabelecimento da coesão e da coerência do trecho, o que, aliás, aconteceu também em outros pontos do texto.

O último recorte que analisaremos corresponde a segmentos dos textos (versão inicial e texto reescrito) produzidos por uma aluna de Letras a partir de uma proposta que foi apresentada pelo professor, adaptada do vestibular da Ufscar/2006, e que solicitava aos alunos que produzissem um texto dissertativo sobre o tema “O papel da Internet na Comunicação entre as pessoas”, a partir da leitura de um conjunto de nove excertos e de informações do repertório deles. Comparando-se os dois excertos, verifica-se que, no texto reescrito, foi realizada uma operação de “enxugamento”, já que os três parágrafos foram condensados em apenas um, tendo sido excluída parte das informações do trecho original.

Recorte 4:

Texto 8 - versão inicial revisada:

A Internet se torna a porta ~~p/~~ para o futuro , ligando milhões de pessoa a comunicar-se

Este papel da internet faz que as pessoas se torne mais ativo, as transformações, isso só terá avança se as pessoas for capaz de acompanhar essas transformações tecnológicas.

Sentar na frente de um computador é fácil, quero ver entender e ser capaz de compreender a Era da Informatica

Texto 8 - versão reescrita:

A Internet se torna a porta para o futuro, ligando milhões de pessoa a comunicar-se. Este papel da Internet faz que as pessoas seja capaz de acompanhar era da Internet

Apesar de o professor ter feito apenas duas intervenções no trecho, uma substituindo um termo abreviado por sua forma distendida, outra sugerindo a inclusão de uma vírgula, estas não foram as únicas alterações operadas no texto reescrito. Além de as sugestões terem sido aproveitadas, outras modificações foram realizadas mesmo sem que o professor tivesse feito sugestões nesse sentido: foram excluídas parte da frase que compunha o segundo parágrafo, e parte do terceiro parágrafo.⁷ A expressão “Era da Informática” foi substituída por “era da Internet”.

De modo geral, o texto todo foi modificado em vários pontos, tanto naqueles em que o professor interveio, quanto em outros, para os quais ele não fez anotações específicas. Esse professor, que ao final de sua revisão sempre faz comentários gerais sobre o texto e atribui nota à primeira versão, avaliou o texto com a nota 3,00 e fez o seguinte comentário final: “reconstrua seu texto eliminando exageros”, intervenções que podem ter influenciado a aluna na decisão de excluir fragmentos do texto.

Apesar de as diversas modificações empreendidas durante a reescrita do texto não terem resolvido totalmente os problemas de coerência e coesão dele (e às vezes até terem incluído outros), interessa chamar a atenção para o fato de que essas reformulações correspondem a tentativas, do sujeito escrevente, de trazer melhorias ao texto, inclusive por

⁷ Note-se que dois fragmentos do trecho excluído (“[as pessoas] se torne mais ativo, as transformações, isso só terá avança se as pessoas for capaz de acompanhar essas transformações tecnológicas” e “Sentar na frente de um computador é fácil, quero ver entender”) foram, na verdade, combinados em uma nova frase: “Não basta ter novas tecnologias, sem ter conhecimento têm que acompanhar juntos as novas transformação”, que foi deslocada para o parágrafo anterior (o qual não foi reproduzido aqui).

conta própria, revelando um impulso de controlar a dispersão que, apesar do esforço, acaba se instalando em vários pontos do texto.

O trecho analisado, na versão inicial apresentava um deslocamento da posição a partir da qual o sujeito fala: ao longo do texto, ele se posiciona de modo a apontar benefícios e prejuízos trazidos pela internet, entretanto, a última frase (“sentar na frente do computador é fácil, quero ver entender e ser capaz de compreender a Era da Informática”), que critica a posição de mero usuário dessa tecnologia, tematizando a necessidade de ser capaz de compreendê-la (justamente o que lhe foi solicitado fazer na produção do texto), remete à dificuldade enfrentada pelo sujeito na sua tarefa: ser capaz de compreender esse objeto. Com esse movimento, o sujeito sai da posição de observação “externa” e se implica na análise (inclusive sintaticamente, na marca de primeira pessoa). Na reescrita, essa frase é eliminada do texto e, embora não tenha recebido nenhum comentário específico do professor, ela pode ter sido motivada pela instrução geral oferecida no final do texto (“elimine exageros”). A eliminação por conta própria de um ponto de deriva revela um movimento de retroação do sujeito sobre o discurso, atuando para “amarrar” os sentidos e garantir unidade ao texto.

4. Autoria e Letramento na reescrita

A partir da perspectiva discursiva de Letramento, leitura/escrita e posição autor/leitor, conforme salienta Romano (2008), são entendidas como sendo constituídas não apenas na dimensão da língua, como também na exterioridade constitutiva da linguagem, ou seja, na dimensão histórica, no interdiscurso e na ideologia. Isso porque,

Falar sobre autor/leitor é falar sobre a incompletude da linguagem, as possibilidades de movimento do sujeito na produção e leitura dos textos, é não estabelecer limites, é saber que as “bordas” da significação transbordam e se mesclam com outras regiões de sentido; enfim, [...] é pensar na questão da significação que sempre é construída junto com o texto. (ROMANO, 2008, p.241).

Os exemplos analisados atestam que o processo de produção de texto com reescrita orientada, ainda que não seja o único, é um bom lugar para observar, nas práticas escolares, os movimentos do sujeito-escrevente na produção de sentidos. Por meio da comparação entre os dois estados do texto, o inicial e a versão reescrita, intermediados pelos comentários do professor, é possível flagrar gestos de assunção da autoria nos textos. Se a tarefa de revisão do próprio texto pressupõe que o escrevente releia criticamente e avalie o que produziu para decidir se faz ou não modificações (GROUPE EVA, 1996; TURCO et al., 1994), ao revisar seu texto a partir de comentários feitos pelo professor, o escrevente precisa avaliar não apenas o próprio texto, como também os comentários do professor, articulando essas duas avaliações para decidir *se, como e onde* modificar o texto. Essa tomada de decisão integra as estratégias por meio das quais o sujeito procura se colocar na origem dos sentidos que constitui, construindo para seu texto uma representação de autor.

Entender a autoria como uma função característica do discurso, por meio da qual o sujeito tenta controlar a dispersão dos sentidos e historicizar seu discurso (Orlandi), leva a considerar que em todo texto a função-autor está em funcionamento, mesmo nos casos em que a autoria não chega a se estabelecer plenamente. Quanto mais o sujeito conseguir garantir unidade e coerência ao texto, conferindo uma aparência de homogeneidade ao seu discurso e inscrevendo-se no interdiscurso, tanto maior será o grau de autoria atestado por este. Em outras palavras, quanto mais o sujeito tenta ocupar a posição de autor do texto que produz e consegue conferir-lhe coerência, completude e unidade (ainda que ilusórias), em maior

proporção a autoria se instala no texto, e, conseqüentemente, maior o grau de letramento do sujeito.

Os recortes analisados também permitem perceber que, por meio do trabalho de produção de texto com reescrita orientada, os alunos são levados, através de tentativas diversas, a desenvolverem seus próprios caminhos para melhorar a unidade e coerência de seus textos, e, com isso, vão aprendendo, também, a assumir a autoria dos textos que produzem. Apesar de com frequência os textos reescritos ainda apresentarem problemas de textualização, os alunos, através do movimento de produção e reformulação do texto, aprendem um caminho para a construção e controle dos sentidos por meio do processo contínuo de escrever, reler criticamente e reescrever.

Nos momentos em que responde às intervenções do professor, procurando soluções próprias para seu texto, pode-se perceber, como esperamos ter demonstrado nesta análise, o movimento do sujeito no sentido de devolver a sua contrapalavra e, ao mesmo tempo, promover melhorias no texto para assumir cada vez mais a posição de autor dele, representando-se na origem de seu discurso. Ou seja, apesar das já conhecidas falhas do processo de letramento promovido pela escola, o qual muitas vezes não tem conseguido levar os alunos a serem capazes de produzir textos com coerência, clareza, completude e boa argumentação, os dados aqui analisados sugerem que, mesmo assim, os sujeitos-aprendizes tentam, em maior ou menor grau, fazer escolhas próprias ao reescreverem seus textos a partir das orientações do professor, realizando um movimento na direção de assumir a autoria dos textos que produzem.

Essas “brechas” discursivas encontradas pelos alunos em meio ao discurso autoritário e monológico da instituição escolar, colocam-nos em uma posição intermediária, que mescla adesão e autonomia. Nunes, com relação às possibilidades que os alunos encontram para a assunção da posição de leitor, comenta:

Entre deixar falar a leitura do professor, suas técnicas de interpretação, seus modelos de prova, e estabelecer uma posição de leitor autônoma, o aluno aparece numa posição intermediária. Ele depende da instituição escolar para obter os benefícios decorrentes e aí muitas vezes adere cegamente ao discurso escolar. Nesse caso, provar que leu significa silenciar a própria leitura e aderir à leitura do outro, sem um distanciamento crítico. Por outro lado, através de estratégias de estudo, de discussão das práticas interpretativas dos professores, eles constroem no interior da escola um espaço de formulação enquanto leitores. (*apud* ROMANO, 2008, p.253)

Apesar de existirem esses momentos em que os educandos encontram, no interior da escola, meios de se inscreverem no interdiscurso, conseguindo assumir a posição de autores (e leitores) de textos, o desejável é que os espaços dialógicos deixem de ser raros e isolados, lugares conquistados a duras penas pelos alunos, e que se tornem um elemento básico do trabalho com linguagem na escola. Para que isso se faça possível, como afirma Assolini (2008, p.91), é necessária uma

[...] práxis pedagógica em que a língua seja trabalhada enquanto “estrutura e acontecimento” (Pêcheux, 1997b). Sendo assim, as contradições, os deslocamentos, a falha, o equívoco, em uma palavra, o processo polissêmico da linguagem, ocuparia um lugar nobre nas situações de ensino-aprendizagem de leitura/escrita, o que contribuiria para que o aluno entendesse o funcionamento da linguagem.

Seguindo nessa perspectiva de trabalho com a linguagem, entendemos que a produção de texto com reescrita orientada pelo professor, na medida em que permite ao aluno uma

familiarização com o funcionamento da linguagem e da produção de sentidos, precisa ser tomada como instrumento apto a estabelecer a leitura e produção de texto como elementos essenciais para auxiliar os alunos a se constituírem como sujeitos autores e leitores.

Referências

- ASSOLINI, F.E.P. Discurso pedagógico escolar: condições de produção, interpretação e emergência da autoria. In: TFOUNI, L.V. (Org.). *Múltiplas faces da autoria*. Ijuí: Editora da Unijuí, 2008.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FABRE-COLS, Claudine. *Réécrire à l'école et au collège – de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. 2002.
- FOUCAULT, M. *O que é um autor?* Lisboa: Veja/Passagens, 1992.
- GERALDI, J.W. Palavras escritas, indícios de palavras ditas. *Linguagem em (Dis)curso*, v.3, n. especial, 2003. Disponível em:
<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0303/01.htm>. Acesso em: 13/07/2007.
- _____. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (orgs). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2001a.
- _____. O professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, M. (org) *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 2001b.
- GROUPE EVA. *De l'évaluation à la réécriture*. Paris: Hachéte, 1996.
- ORLANDI, E. P. Autoria e interpretação. In: *Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas: Pontes, 2006.
- _____. Dispositivo de análise (capítulo III). In: *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2002.
- _____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- ROMANO, S.M. As posições de autor e leitor no jogo discursivo. In: TFOUNI, L.V. (Org.). *Múltiplas faces da autoria*. Ijuí: Editora da Unijuí, 2008.
- TFOUNI, L.V. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, I. (Orgs) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letra, 2006a. (Coleção Ideias Sobre Linguagem)
- _____. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2006b. (Coleção Questões da Nossa Época, v.47)
- TURCO, G.; PLANE, S.; MAS, M. Construire de compétences en révision/réécriture au cycle 3 de l'école primaire. *RÉPÈRES*, "Écrire, réécrire", n.10, 1994 (série nouvelle).