Ercilene Maria de Souza Vita

**O SUJEITO, O OUTRO E SUAS RELAÇÕES COM O TEXTO NA REVISÃO
DE TEXTOS ESCOLARES**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação (linha de pesquisa de Linguagem e Educação), sob a orientação do Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação
São Paulo
2006

375.136.9

V835s Vita, Ercilene Maria de Souza

O sujeito, o outro e suas relações com o texto na
revisão de textos escolares / Ercilene Maria de Souza
Vita; Orientação: Valdir Heitor Barzotto. São Paulo,
SP ; s.n. , 2006.
199 p.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo.

1. – Português (estudo e ensino) 2. – Psicanálise 3. –
Revisão de textos I. Barzotto, Valdir Heitor, orient.

Ficha catalográfica elaborada pelo serviço de Biblioteca e
Documentação da FEUSP.

BANCA EXAMINADORA

.....
Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto – Orientador

.....
Prof. Dr. Claudemir Belintane – FE-USP

.....
Prof. Dr. Eduardo Calil de Oliveira – UFAL

A meu pai, Dalton Silveira Vita, que me deu vida até no nome.

Agradecimentos

Ao Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto, o grande outro a quem, de forma especial, devo este trabalho, por ter sido de maneira sutil, rigorosa e constante, o grande divisor de águas de meu percurso intelectual.

Ao Prof. Dr. Claudemir Belintane pelas aulas a que assisti durante o meu curso de Pós-Graduação, pela leitura cuidadosa, atenta e rigorosa de meu trabalho e também pelas inúmeras e valiosas sugestões que fez por ocasião do exame de qualificação desta dissertação.

Ao Prof. Dr. Eduardo Calil de Oliveira pela leitura igualmente pertinente e cuidadosa e também pelos conselhos e indicações abalizadoras que me foram dados por ocasião do exame de qualificação.

À Prof^a. Dr^a. Claudia Rosa Riolfi e ao Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto – mais uma vez – pela generosidade de me acolherem em seu grupo de estudos Escrita e/na Psicanálise.

Ao Prof. Dr. Philippe Willemart que com seus escritos e aulas me instigou a elaborar – literalmente – a gênese desta dissertação.

Aos funcionários da Comissão de Pós-Graduação e da Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pela atenção e diligência com que sempre me atenderam.

A Pierre Astier, pela compreensão profissional.

A Séverine Arnaud, de quem não esqueço o exemplo de conduta profissional e humana.

A Luís Salvucci, pela leitura cuidadosa.

A Sidnei Goldberg, por me fazer vivenciar a psicanálise de forma tão ética.

A Alejandro Viviani, pelas aulas e pela atenção.

A meus alunos, por comigo conjugarem os sentidos do verbo *apprendre*, que em francês, pode ser tanto “ensinar” quanto “aprender”.

A meus amigos Ana Cláudia, Estelle, Guilherme, Juris, Katia, Lucélia, Nilce, Sandra, Thales, Thierry e também à minha mãe e aos meus irmãos, pela presença em minha vida.

Ao meu querido Ali Ayoub, por tantos e outros motivos.

À minha mãe, outra vez, e de forma especial, por sempre ter me apoiado em meus projetos.

Escrevo. Escrevo que escrevo. Mentalmente me vejo escrever que escrevo e também posso me ver ver que escrevo. Recordo-me já escrevendo e também me vendo que escrevia. E me vejo recordando que me vejo escrever e me recordo vendo-me recordar que escrevia e escrevo vendo-me escrever que recordo haver-me visto escrever que me via escrever que recordava haver-me visto escrever que escrevia e que escrevia que escrevo que escrevia. Também posso imaginar-me escrevendo que já havia escrito que me imaginaria escrevendo que havia escrito que me imaginava escrevendo que me vejo escrever que escrevo.

Salvador Elizondo (1985), El Grafógrafo¹

¹ Tradução minha do texto de Elizondo, dedicado a Octavio Paz.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo o estudo de revisões de textos escritos dentro de um contexto escolar e das relações que os sujeitos estabelecem com seus textos. Concede uma importância particular a uma relação que se poderia dizer privilegiada: a relação de autoria. Para tanto, ele se encaminha por três vias: a da análise de textos provenientes de um movimento de auto-revisão, a da análise de textos onde a revisão foi feita pelo colega e, por último, a da análise de textos onde a revisão foi feita pelo professor. A partir da noção de sujeito e de outro, apoiado sobretudo na psicanálise lacaniana, considera que a relação que o sujeito estabelece com seu texto é antes de tudo uma relação com o Outro, o da linguagem, o do social, que pode ser vislumbrado nos movimentos de revisão. A partir do estudo das rasuras efetuadas ao longo das diversas versões dos textos estudados, descreve alguns dos movimentos do sujeito em permanente embate com a linguagem, com a qual ele tenta se dizer. Sustenta que nesse embate, por vezes, uma relação de autoria pode aparecer.

Palavras-chave: autor, autoria, sujeito, Outro, revisão de textos, rasuras, linguagem.

RESUME

Ce travail a comme objectif l'étude de révisions de textes écrits dans un contexte scolaire et des relations que les sujets-écrivains établissent avec leurs textes. Il met en relief une relation sujet-texte, que l'on pourrait qualifier de privilégiée : la fonction-auteur. Dans ce but, il se développe en trois points : l'analyse des textes composés à partir d'un processus d'auto-révision, l'analyse de textes dont la révision a été faite par un collègue, et enfin, l'analyse de textes dont la révision a été faite par le professeur. A partir des notions de sujet et de « autre », dont les fondements ont été puisés dans la psychanalyse lacanienne, ce travail considère que la relation que le sujet-écrivain établit avec son texte est une relation avec l'Autre du langage et du social, qui peut être identifié lors du processus de révision. A partir des indices que constituent les ratures des différentes versions des textes, ce travail décrit les relations du sujet avec son texte ; la lutte continue avec le langage, par lequel il essaye de se dire. Il soutient que dans cette lutte, un lien d'auteur avec le texte peut apparaître.

Mots-clé: auteur, fonction-auteur, sujet, Autre, révision textuelle, ratures, langage.

Sumário

	Página
Introdução: _____	12
0. 1 -Da revisão _____	17
0.1.1 – As correntes que se dedicaram ao estudo da revisão de textos no âmbito escolar _____	17
0.2 - O contexto em que se insere a escola _____	20
0.3 - O contexto em que se inserem os sujeitos desta pesquisa _____	25
0.4 – O procedimento _____	28
Parte 1: O Eu é um Outro _____	35
Capítulo Primeiro: O sujeito, _____	36
1.1 - O sujeito para o experimentalismo _____	36
1.2 – O sujeito para o cognitivismo _____	38
1.3 – O sujeito para o sociointeracionismo _____	39
1.4 - O sujeito para a Análise do Discurso: um breve histórico _____	41
1.5 - A descoberta do inconsciente: uma nova noção de sujeito _____	45
1. 6 - O sujeito para Lacan: linguagem e inconsciente _____	46
Capítulo Segundo: o Outro _____	51
2.1 - Um outro-leitor e revisor de Freud _____	51
2.2 - Um outro/ leitor-revisor na escola _____	53
2.3 - O outro para o experimentalismo _____	54
2.4 - O outro para o cognitivismo _____	55
2.5 - O outro para o sociointeracionismo _____	56
2.6 - O outro para a psicanálise _____	60

2.7 - Possíveis intersecções entre duas visões.	63
---	----

Capítulo Terceiro: (...) e suas relações com o texto 65

3.1 - A escrita dentro da sala de aula: produção ou autoria ?	65
3.2 - O paradigma indiciário de Ginzburg: a busca de pistas para a autoria	70
3.3 - A análise das práticas de textualização: um novo caminho para a autoria	73
3.4 - A noção de autoria para a Análise do Discurso	74
3.4.1 -A autoria em Foucault	74
3.4.2 - A noção de autoria em Orlandi	79

Parte 2: O Escriba 83

Capítulo Primeiro: (...).na revisão de textos escolares 84

1.1 - A descrição do <i>corpus</i>	84
1.2 - A análise dos textos	85
1.2.1 – Os movimentos de auto-revisão observados nos dados	89
1.2.1.1. –O aluno quando revisa seu próprio texto	89
1.2.2 – Os movimentos de revisão observados nos dados de revisão pelo colega	94
1.2.2.1 - O aluno quando tem seu texto revisado pelo colega	94
1.2.2.2. - O aluno quando revisa o texto do colega	95
1.2.3 – Os movimentos de revisão observados nos dados de revisão pelo professor	103
1.2.3.1.O aluno quando tem seu texto revisado pelo professor	103
1.2.3.2. O professor quando revisa o texto do aluno	104
1.3 - Análise comparada das tabelas de revisões feitas pelas classes	108
1.4 - Da auto- revisão	115
1.4.1. O Outro presente nas diferentes posições do sujeito	122
1.4.2. O Outro barrado pela rasura	123
1.5 - Da revisão pelo colega	127
1.5.1. O Outro barrado pela rasura	135

1.5.2. O Outro presente nas diferentes posições do sujeito _____	136
1.6 - Da revisão pelo professor _____	137
1.6.1. O Outro barrado pela rasura _____	150
1.6.2. O Outro presente nas diferentes posições do sujeito _____	150

Considerações finais _____	152
-----------------------------------	-----

Referências bibliográficas _____	156
---	-----

Anexos _____	163
---------------------	-----

Índice Remissivo das tabelas

1. Tabela indicativa dos movimentos de auto-revisão observados nos dados _____	87
1.1.O aluno quando revisa seu próprio texto _____	87
2. Tabelas indicativas dos movimentos de revisão observados nos dados de revisão pelo colega _____	90
2.1.O aluno quando tem seu texto revisado pelo colega _____	90
2.2.O aluno quando revisa o texto do colega _____	91
3. Tabelas indicativas dos movimentos de revisão observados nos dados de revisão pelo professor _____	96
3.1.O aluno quando tem seu texto revisado pelo professor _____	96
3.2. O professor quando revisa o texto do aluno _____	99

Introdução

Escrever é tarefa muito delicada, eu poderia dizer. Fazendo, talvez, uma paráfrase bastante longínqua da célebre frase de Guimarães Rosa: "Viver é perigoso." Se escrever não é assim tão perigoso quanto a vida, ao menos a ela se liga em pontos essenciais. Mário Vargas Lhosa (1977) inventou² o verbo *escreviver* com que tentou dar conta dessa estreita ligação. Escrevemos porque assim nos cabe. Podemos fazê-lo de diferentes maneiras e por diferentes vias. A escola é uma delas. Para alguns, o lugar do primeiro encontro com a escrita. Provavelmente por esse motivo cada vez mais encontramos textos de educadores acerca do que seja ensinar e trabalhar a escrita.

No início de minha carreira enquanto professora do Ensino Fundamental, inspirei-me mais fortemente por um desses textos, escrito por um grupo de professores que, juntos, organizaram uma espécie de manual em que explicavam como trabalhar a produção de textos em sala de aula. Os pressupostos por eles defendidos foram os que me orientaram no início de meu trabalho. No entanto, alguma coisa parecia faltar e também algo me incomodava desde a leitura inicial desse “livro-manual” chamado Formando Crianças Produtoras de Textos, escrito entre outros, por Josette Jolibert (1994). Depois de um tempo, talvez bastante longo, percebi que o que me incomodava era justamente uma palavra já presente em seu título, a palavra *produtoras*. O

² Este verbo aparece no livro Tia Júlia e o escrevinhador, que tem como epígrafe o texto de Salvador Elizondo, também escolhido como epígrafe para este trabalho.

que parecia descrito no livro era uma espécie de linha de produção de textos em série que na minha prática de classe nunca pareceu possível.

Eu havia, no início, obedientemente respeitado as várias etapas de produção descritas no livro. As várias etapas de uma produção... Esse vocabulário me parecia estranhamente familiar. E percebi que talvez se estivesse tratando o texto mais uma vez como um produto, que assim que cumprisse sua função de ser visto, e se mostrasse como o resultado esperado, pudesse ser jogado fora. Era, portanto, algo feito para ser consumido, para ser efêmero. Perdia a função tão logo cumprisse seu papel de produto. Parecia, como diz uma expressão antiga, que se estava jogando o bebê junto com a água da bacia. E, o bebê, aliás, em todo esse processo, onde se escondia? Percebi que o que parecia faltar, nesse caso, era justamente a dimensão não da produção – pois esta se fazia o tempo todo presente –, mas a dos sujeitos “produtores” desses textos.

Além disso, uma outra falta se fazia sentir dentro da sala de aula: parecia faltar um espaço suficiente para que a relação do sujeito com seus textos se manifestasse de um outro modo, numa relação sujeito-texto bastante especial: a relação de autoria. O que seria um sujeito-autor dentro da sala de aula? A respeito desse tema o estudo de alguns textos de Foucault foi fundamental, mas, não suficiente.

Li outras obras, entre elas a de Calkins (1989). A curiosidade acerca do que poderia ser a relação sujeito-texto dentro de um contexto escolar ainda continuava. Parti então para o estudo da noção de sujeito e autoria para alguns teóricos da Análise do Discurso, tentando a partir daí, descobrir uma possível via para que essas relações se fizessem mais claras. E pelo viés da Análise do Discurso, comecei a estudar a noção de sujeito para a psicanálise. Devo confessar que é esse o ponto que me parece mais visceral deste trabalho. O sujeito, *esta é a questão*, como escreveu Lajonquière (1992). Porém, essa questão vem associada a muitas outras: não se pode conceber o sujeito sem o outro, é a partir deste que aquele se constitui em um movimento de alienação e separação, seja este outro, o outro mais próximo, o pai, a mãe, o colega, o Outro do Social, e/ou ainda o da Língua.

Por uma via torta, talvez, o primeiro conceito de outro que me apareceu quando de meus estudos, foi justamente um conceito, estranho ao da psicanálise, o outro do sociointeracionismo, via Bakhtin. No entanto, esse possível desvio me parece agora justamente uma marca do próprio caminho de um sujeito. Fui buscar o conceito de outro, em outro lugar que não o da Psicanálise, o

lugar em que, afinal, eu me situaria. E a ela, então, depois voltei, como um filho pródigo que espera ter dado ao menos um passo além com esse desvio de rota. Talvez esse desvio tenha sido dado por um certo receio de não dar conta, ao menos em parte, do arcabouço teórico da própria psicanálise ou ainda porque esse caminho tenha sido, na época, o que me foi possível. No entanto, agora me resta claro que o conceito de outro que encontrei em Bakhtin (1927, 1929, 1979) não me foi suficiente. Tive, então - uma vez que isso se tornou imprescindível - que voltar à noção de sujeito da psicanálise para, por meio dela, tentar me aprofundar no que seja o O/outro para essa disciplina.

Assim, só depois dessas idas e vindas, foi que pude começar a analisar os dados de que dispunha, ou seja, o conjunto de textos que compõem o *corpus* deste trabalho. Para tanto, em um primeiro momento dessa análise, farei uma descrição da totalidade desse *corpus*, para, em seguida, começar a analisar alguns textos que me pareceram portadores de indícios mais significativos. Seguindo os passos de Ginzburg (1989), não pretendo ser exaustiva na análise global dos textos por mim recolhidos, prefiro tomar, isso sim, a parte pelo todo, num procedimento metonímico de captura de pistas que possam, talvez, no final, valer como metáfora sintetizadora de alguns comportamentos de alunos quando da revisão de textos escolares e/ou de alguns dos possíveis movimentos que o aluno pode fazer em relação ao trabalho com a escrita dentro dos limites de uma sala de aula.

Cabe esclarecer, neste momento, que o procedimento privilegiado durante a fase de constituição do *corpus* foi o da revisão³, encaminhada por três diferentes vias:

- a) a auto-revisão;
- b) a revisão pelo colega e
- c) a revisão pelo professor.

Esse encaminhamento foi o escolhido pois acredito que possa efetivamente instaurar um procedimento interessante dentro da classe. A opinião do professor deixa de ser a única a ser

³ O termo “revisão” foi o escolhido porque supõe uma idéia de “outra visão”, de uma segunda “visita” ao texto, de um segundo olhar sobre ele, sem nenhuma espécie de hierarquia, um olhar diferente entre iguais. Por tal motivo, ele foi preferido em relação ao termo “correção”. Sabemos o quanto este termo foi mal utilizado, sendo que sobre ele também pesa o fato de que ele implica em uma idéia de texto ideal, passível de domínio.

levada em conta quando da revisão dos textos, instaura-se, a partir daí, um movimento triangular, onde o professor não é senão um dos vértices do triângulo. Essa visão é compartilhada por Lara (1999, p. 36), que escreve:

E por que no contexto escolar não se permite que o aluno avalie? No caso da redação, por exemplo, por que não se dá ao aluno a oportunidade de analisar seu próprio trabalho: de julgar se está claro, coerente; se foi bem estruturado; se os argumentos apresentados são autênticos, fidedignos, adequados, relevantes; se houve uso apropriado da norma-padrão culta? E por que não estimulá-lo a avaliar também as redações dos colegas? Haveria, nesse caso, uma saudável troca de experiências, que enriqueceria o trabalho em sala de aula.

Logo em seguida a essas afirmações, a própria autora faz uma observação, ou melhor, uma explicitação de suas idéias, dizendo que é evidente que levar o aluno a aprimorar seus escritos não é somente fazer com que ele se sinta estimulado. Existem critérios sociais para a utilização da língua – e que devem ser transmitidos aos alunos. Quando um aluno revisa seu próprio texto ou o texto de um colega, ele só pode fazê-lo enquanto falante e usuário, não como um profissional estudioso de uma língua e dos modos de ensiná-la. Existem, entretanto, duas maneiras de transmissão desses critérios: uma, unilateral, em que o saber do aluno, muitas vezes, não é levado em conta, e outra, em que ele se torna uma peça chave para a construção de conhecimentos dentro da sala de aula. Foi, certamente, por acreditar nesses pressupostos, que iniciei esse trabalho de revisão de textos com meus alunos, a partir do olhar do outro. E foi também por esse motivo que resolvi encaminhar essa revisão pelas vias escolhidas: para diferenciá-las no que poderiam ter de especial, acreditando de antemão que antes de serem antagônicas pudessem ser complementares.

Em relação à auto-revisão, algumas questões me nortearam: havia, sobretudo, uma curiosidade em relação ao que poderia ser alterado pelo próprio aluno escritor durante a elaboração dos textos. Assim, por ocasião da análise, elaborei uma tabela onde anotei todas as modificações que foram feitas pelos alunos em seus próprios textos (ANEXO 3), com o objetivo de verificar o que o aluno seria capaz de perceber como estranho, bizarro ou, por algum motivo,

inadequado, em seus próprios escritos. O que ele consideraria como “outro” em seu texto? Será que ele se identificaria com o que escreve, talvez reivindicando para si uma possível autoria?

Em relação à revisão feita pelo colega, é certo que outras tantas questões acabaram surgindo: elaborei, então, uma segunda tabela, onde anotei todas as alterações efetuadas pelo revisor (ANEXO 4), com o intuito de perceber não somente o que este consideraria estranho e/ou inadequado, mas também se esse “estranhamento” seria efetivamente o mesmo observado quando da auto-revisão. Haveria uma maior tolerância em relação ao próprio texto do que em relação ao texto do outro? Caso o revisor fizesse modificações intromissivas no texto do outro, suas revisões seriam aceitas ou simplesmente ignoradas?

Por último, as questões em relação à revisão feita pelo professor: poderia a sua revisão ser considerada como mais limitadora, mais opressora - ainda que assim não quisesse ser - por ser provavelmente já marcada por um “selo de autoridade”, fruto do discurso pedagógico existente? Seria o professor um agente facilitador/catalisador do texto do aluno? Para ao menos evidenciar os movimentos de revisão feitos pelo professor e encontrados no *corpus* analisado nesta pesquisa, uma outra tabela foi elaborada (ANEXO 5) e posteriormente analisada.

Considero que a análise desses movimentos de revisão e de suas rasuras é uma forma de se entrever o sujeito-escritor de um texto. O próprio ato de revisar ou de mostrar seu texto a um outro, colega ou professor, pode, por muitas vezes, implicar o aluno em sua elaboração. O fato de ter seu texto lido revisado - dentro da sala de aula - pode também levar a um engajamento maior em relação a seu próprio texto, uma vez que um jogo entre os sujeitos e entre várias posições subjetivas pode ser instaurado. Há um trabalho de linguagem feito durante as revisões que é, freqüentemente, bastante visível.

No entanto, nem todos os movimentos do sujeito que escreve - fora da escola ou dentro dela - são de fácil observação. Espero, ao menos, ao longo deste trabalho, descrever alguns deles. Para tanto acredito que as noções de sujeito e de Outro para a psicanálise possam ser reveladoras. Não espero a partir de minha análise retirar alguma regra - já, de antemão, no início de minha pesquisa, imaginava que não haveria um comportamento padrão de revisão. Espero sobretudo mostrar que num trabalho feito dentro da sala de aula se pode muitas vezes entre-ver algo além de uma “simples” re-visão.

Antes de qualquer análise, porém, creio que seja necessário não somente fazer um pequeno histórico acerca de algumas das formas com que se procedia à revisão de textos em sala de aula, mas também descrever o contexto em que se inserem a escola em que os textos a serem analisados foram escritos e, conseqüentemente, os sujeitos-escritores desses textos. Após essa contextualização, passarei, então, à parte teórica deste trabalho, que será por sua vez seguida da descrição e da análise do *corpus*.

0.1 . DA REVISÃO

0. 1.1 As correntes que se dedicaram ao estudo da revisão de textos no âmbito escolar

Também investigando a produção escrita de escolares – no caso, alunos de uma terceira série do ensino médio – Garcez (1998) faz um histórico das várias correntes que se dedicaram ao estudo da produção textual. Diz que essas correntes podem ser reagrupadas em três grandes vertentes teórico-metodológicas:

- a) experimental/positivista;
- b) cognitivista;
- c) sociointeracionista.

A primeira corrente, voltou-se principalmente para o produto final, recorrendo sobretudo a testes de caráter quantitativo/qualitativo. A segunda, dedicou-se mais especificamente a estudar as etapas da escrita, os mecanismos mentais do sujeito e as diversas variáveis que interferem no processo de produção escrita. Dentre esses estudos, cabe destacar os trabalhos de Collins e Gentner (1980), e Flower e Hayes (1981) (*apud* GARCEZ, 1988), que perceberam a revisão como “*um procedimento que envolve planejamento e produção, ou seja, reformulação. Aceita-se*

também a idéia de que a revisão é um processo que pode ocorrer antes de as palavras serem colocadas no papel, isto é, mentalmente.” (GARCEZ, 1998)

Os cognitivistas dão igualmente bastante importância à noção de estratégia, sendo que, para eles, esta é uma ação deliberada e consciente. A ela, atrela-se forçosamente a noção de metaconsciência que, por sua vez, está diretamente ligada à noção de aprendizagem. A partir desse entendimento, começa-se a dar uma especial atenção ao papel do professor ou do par considerado mais desenvolvido.

Segundo Garcez, os cognitivistas, sobretudo os que se dedicaram aos estudos de revisão de textos, vão dar grande ênfase ao caráter recursivo da escrita, ou seja, à noção de que a revisão pode ser feita em qualquer etapa do processo. No entanto, esses estudiosos não conseguiram chegar a uma noção adequada a respeito do papel do outro no processo de reescrita de um texto. Os pesquisadores cognitivistas receberam muitas críticas principalmente pelo fato de privilegiarem uma concepção idealista de linguagem, os conhecimentos formais, as leis funcionais da vida orgânica e a bagagem biológica. Em sua concepção, as estruturas mentais do ser humano limitam-se, de certa maneira, a um mundo pré-construído.

Apesar de suas limitações, tais estudos puderam, entretanto, dar início a uma série de pesquisas que, privilegiando o estudo dos erros, acabou dando origem a uma metodologia de intervenção do professor que não se restringe à descrição formal de um modelo abstrato (GARCEZ, 1998). Essa metodologia, possuía, basicamente seis etapas:

- a) coleta de composições;
- b) identificação dos erros;
- c) classificação dos erros;
- d) estudo da frequência dos tipos de erros;
- e) identificação das áreas de maior dificuldade;
- f) transformação das áreas em focos de instrução.

Esse procedimento, evidentemente, também foi criticado, sobretudo pelo enfoque exagerado que se dava à ocorrência dos erros. Os erros nem sempre são uma demonstração de uma dificuldade real do aluno. Além disso, a noção de que o insucesso do aluno em utilizar

algumas estratégias ou algumas expressões não constitui nenhum erro, mas sim um processo normal de aprendizagem, fez com que se começasse a estudar com muito mais afinco os processos de produção textual. Dentro desse processo, a interação entre professor e aluno, e, entre este e seus pares ganhou cada vez mais terreno.

Assim, a corrente sociointeracionista preocupou-se por sua vez em estudar o papel das relações entre aquele que escreve e o outro com quem ele interage.

Foi, aliás, por esse caminho que comecei a perceber o quanto a relação com o outro pode ser constitutiva dentro de um processo de revisão. No entanto, por razões que serão explicitadas mais adiante quando da descrição da noção de outro para Bakhtin, os aportes teóricos da corrente sociointeracionista não me foram suficientes.

Por esse motivo, tive que partir para uma outra concepção de trabalho com o texto e foi nesse momento que comecei a proceder à análise das revisões dos textos constituintes do *corpus* de acordo com o paradigma indiciário de Ginzburg (1989), ou seja, tomando pequenas pistas (no caso de meu trabalho, os movimentos de revisão), como índice para o entendimento de algo maior: a relação do sujeito com seu texto. Também acredito serem importantes, em meu procedimento de análise, os parâmetros estabelecidos pela Crítica Genética que considera que

O crítico genético investiga a obra em seu vir-a-ser, daí deter-se, muitas vezes, na contemplação do provisório. Ele pretende tornar a gênese legível, revelar o sistema responsável pela geração da obra. O resultado desse trabalho, a obra (re)estabelecida em sua gênese, revela fases da produção, mostra o autor em seu fazer artístico, na medida em que reconstitui os paradigmas visitados durante a aventura da criação poética. (SALLES, 2000, p.25)

Ainda que a Crítica Genética tenha surgido com o intuito de estudar os meandros da criação literária, creio que na análise que faço das diferentes versões que fazem parte do *corpus* desta pesquisa, posso lançar mão de alguns de seus procedimentos, uma vez que esses também podem ser aplicados à análise de textos escolares como nos mostram algumas recentes pesquisas (CARVALHO, 1995; LEAL, 1999).

Willemart (1993, p.94) diz que:

Cada rasura é signo da intervenção do Outro que obriga o escritor a deparar-se com um tesouro de vozes das quais o eco lhe chega através dos rastros das palavras ou o filtro da escritura. (...) Uma vez no papel, as vozes lutam, chamam outras, opõem-se às anteriores e percorrem o tempo lógico até o momento de concluir. Tempo do desejo, tempo da pulsão de escrever, tempo do grande Outro, tempo lógico.

É por essa via, portanto, que pretendo proceder à análise dos textos que fazem parte do *corpus*. Tomando a rasura como índice dos movimentos do sujeito ao longo da constituição do texto.

Entretanto, antes que passemos para a parte teórica deste trabalho e para a análise dos dados, creio que seja necessário descrever o contexto em que se insere a escola em que os textos foram escritos, bem como os procedimentos efetuados durante a fase de elaboração do “*corpus*”.

0.2 - O CONTEXTO EM QUE SE INSERE A ESCOLA

O contexto em que foram escritos os textos que fazem parte do *corpus* a ser analisado neste trabalho é bastante específico, uma vez que estes foram produzidos dentro de uma escola francesa, da cidade de São Paulo. Com alunos bilíngües. É uma escola que tem uma carga horária de Português bastante reduzida e por força dessa contingência, os primeiros anos do ensino fundamental não são reconhecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Para que essa escola funcione dentro do território brasileiro existe uma permissão de funcionamento que é renovada de tempos em tempos. Ela se pauta efetivamente pelas orientações do governo francês e funciona nos moldes de uma escola pública francesa, cuja organização é a seguinte:

Quadro comparativo dos Sistemas Educacionais Francês e Brasileiro
(Primeiros anos de escolaridade)⁴

SISTEMA EDUCACIONAL
FRANCÊS

	ENSINO SUPERIOR
idades teóricas	↑ ↑
18	
17	Terminale
16	Première
15	Seconde
14	Troisième
13	Quatrième
12	Cinquième
11	Sixième
10	Cours Moyen 2 (CM2)
9	Cours Moyen 1 (CM1)
8	Cours Élémentaire 2 (CE2)
7	Cours Élémentaire 1 (CE1)
6	Cours Préparatoire (CP)
5	Grande Section
4	Moyenne Section
3	Petite Section
2	Toute Petite Section

SISTEMA EDUCACIONAL
BRASILEIRO

ENSINO SUPERIOR	
↑ ↑	idades teóricas
	18
3ºano	17
2ºano	16
1ºano	15
8a. série	14
7a. série	13
6a. série	12
5a. série	11
4a. série	10
3a. série	9
2a. série	8
1a. série	7
	6
Maternal	5
	4
	3
	2

⁴ Esta tabela foi adaptada a partir do prefácio de Maria Carmen Silveira Barbosa para o livro de Josette Jolibert, *Formando Crianças Produtoras de Textos*.

O ensino da Língua Portuguesa para os alunos cujos textos fazem parte do *corpus* analisado foi introduzido no começo do Terceiro Ciclo (CE2), com uma carga horária de 50 minutos semanais .

Para o CM1 e o CM2, a carga horária semanal foi de 2 X 50 minutos, sendo que no CM2 havia uma especificidade: uma vez por semana, as classes eram divididas, oferecendo uma possibilidade de trabalho com grupos bastante reduzidos. O número máximo de alunos autorizado para cada classe era de 26 alunos. Quando as classes eram divididas, cada grupo de trabalho possuía no mínimo 8 e no máximo 13 alunos.

As Instruções Oficiais do Ministério da Educação Nacional Francês datam de 2002 e, em relação ao ensino da Língua dizem, em linhas gerais, que o domínio da linguagem e da língua francesa, em seus usos escolares, tanto no oral quanto no escrito é o objetivo essencial da escola primária. O ensino da língua é um direito para cada aluno e deve ser uma preocupação permanente para os professores do terceiro ciclo. Segundo este texto, ele deve ser a base de acesso para todos os conhecimentos, para a abertura de múltiplos horizontes e deve assegurar à criança a possibilidade de ser um cidadão.

Mais especificamente em relação à produção escrita, as instruções oficiais têm o seguinte teor:

- A interação entre a leitura e a escrita, preconizada no ciclo das aprendizagens fundamentais, permanece essencial no ciclo 3;
- As produções devem ser numerosas e cada vez mais de acordo com as necessidades de organização e de apresentação de um texto: articulação de idéias, organização em parágrafos;
- A redação de textos deve ultrapassar progressivamente o estado de simples transcrição ou relação para fazer face às faculdades de análise e de julgamento que serão necessárias nas quatro últimas séries do ensino fundamental, (5^a. a 8^a.);
- O aluno deve ser capaz de se exprimir e se comunicar em situações variadas:

- Narração: terminar um conto, criar um conto com ou sem suporte, modificar um conto;
- Resumos;
- Correspondência;
- Elaboração de um jornal;
- O aluno deve ser capaz de retomar, corrigir, melhorar suas produções anteriores tendo a preocupação de apresentar em seus textos qualidade, estrutura e expressão.

Nas instruções oficiais de 2002, dá-se prioridade para a relação entre a língua oral, a leitura e a produção escrita. Como a escola onde os textos foram recolhidos se insere dentro do ensino público francês, tendo somente a especificidade de estar fora do território francês, podemos dizer que, em breves palavras, esses são os seus parâmetros gerais no que concerne o ensino da língua materna e estrangeira (que, nesse caso, é o português). Há algumas adaptações, evidentemente, para o caso de questões mais específicas, como, por exemplo, o fato de os alunos serem bilíngües, ou estarem em vias de adquirir um nível de bilingüismo considerado satisfatório.

A comunidade de alunos é formada normalmente por quatro grupos distintos:

- os franceses (e também outras crianças vindas de países francófonos);
- os não-franceses (não-francófonos) que provêm de outros países, que por mudarem continuamente de país, escolheram o francês como língua de aprendizagem. Nesse caso, as crianças são trilingües e têm o português como terceira língua;
- os franco-brasileiros, os suíço-brasileiros, os belgo-brasileiros, etc., em suma, os que têm pais de nacionalidades diferentes, sendo uma delas, a brasileira. Dentro desse grupo, grande parte fala o português e o francês em casa, correntemente;
- os brasileiros, que não falam francês em casa e que foram alfabetizados em francês, (os pais de algumas dessas crianças possuem fluência em língua francesa, outros não).

A carga horária do curso de Língua Portuguesa, comparada ao de uma escola brasileira, é bastante exígua. À época em que foram escritos os textos que fazem parte do *corpus* deste trabalho, a carga horária era de cinquenta minutos por semana de aula de Português para os alunos mais novos (CE2) e duas horas por semana, para as classes mais adiantadas (CM1 e CM2), como mencionei linhas atrás. Além das aulas de Português, os alunos também freqüentavam mais dois cursos em Português: as aulas de música (50 minutos por semana) e o curso de Educação Física (2 X 50 minutos). Considera-se que o contexto dessa escola é bilíngüe porque, ao longo dos quatro últimos anos do Ensino Fundamental e também para as séries de Ensino Médio, a carga horária do curso de Português é aumentada e também porque as línguas utilizadas para a comunicação dentro da escola são o francês e o português.

Ainda que, como vimos, a grande maioria das crianças dessa escola seja bilíngüe – ou acabe se tornando ao longo do tempo – cabe aqui salientar que a sua alfabetização é feita em Língua Francesa nas primeiras séries do segundo ciclo. Por esse motivo, um dos primeiros problemas que apareceram quando da constituição do conjunto de textos a serem analisados foi relativo justamente à questão do bilingüismo. O que se deveria escolher? Ou melhor, textos de quem se “poderia” escolher de modo a que a capacidade lingüística do aluno não afetasse este trabalho, ou pior ainda, a veracidade de suas conclusões?

Inicialmente, eu havia pensado que devesse talvez escolher os textos das crianças que têm o português como língua materna, ou então, os textos das que estão no Brasil já há algum tempo. Mas me vi diante de um problema: como determinar qual o tempo necessário para que o aluno pudesse ter seu texto analisado, ou para que pudesse ser “competente” o suficiente para “produzir” um texto? Ou ainda, para que fosse capaz de ler o texto do outro e com ele interagir?

Percebi que se fizesse isso, estaria barrando a própria dinâmica das classes e, por conseguinte, resolvi que constituiria o *corpus* deste trabalho a partir dos textos que me tivessem sido entregues, não importando o “tempo de casa”, ou melhor, o “tempo de francês ou português” de cada um de seus autores.

É fato que numa escola assim, encontramos um determinado tipo de crianças, um determinado tipo de sujeito: um sujeito em contínuo contato com a língua do outro, que é também - nesse caso - a sua língua de aprendizagem. Esse não foi, todavia, o único motivo para que eu fizesse dessa escol(h)a o campo de trabalho para esta pesquisa. Outros motivos a ele se juntaram como, por exemplo, o fato

de eu trabalhar nessa escola já há alguns anos e de nela ter começado a ensinar Língua Portuguesa. Acredito, aliás, que o motivo que me foi mais caro foi a possibilidade de analisar, em meus estudos, os textos de meus próprios alunos, fato que insere esta minha pesquisa nos moldes do que se convencionou chamar de pesquisa-ação (THIOLLENT, 1996). Antes de partir, no entanto, para mais uma outra etapa deste trabalho, prefiro contextualizar ainda um pouco mais os alunos que fizeram parte dessa pesquisa, procedimento este a que me dedicarei no próximo item deste trabalho.

0.3 . O CONTEXTO EM QUE SE INSEREM OS SUJEITOS DESTA PESQUISA

Como já foi mencionado, esses alunos conviviam diariamente, no mínimo, com duas línguas: o Francês e o Português. Alguns deles também falavam outras línguas em casa, como, por exemplo, o espanhol, o árabe, o hebraico, um pouco menos freqüentemente o inglês e até mesmo, o chinês. Os alunos do CM2 - série em que se encontravam os alunos cujos textos são analisados nesta pesquisa - já haviam tido, dois anos antes ao da coleta dos dados, uma “sensibilização” ao português, que consistia em um curso de 50 minutos por semana (quando estavam no CE2). Nesse curso foram trabalhados textos, histórias e canções em português. No ano anterior ao da coleta dos dados haviam tido um curso de português com uma carga horária de 2 X 50 minutos semanais, em que se havia feito um trabalho um pouco mais aprofundado sobre a língua.

À época da escrita dos textos, os alunos já haviam feito alguns trabalhos em português, no entanto, em número bastante reduzido se comparados aos de uma escola brasileira. Também nunca haviam procedido a um trabalho de reescrita dentro da escola dentro de um dos moldes adotados neste trabalho (o da revisão pelo colega). Esse detalhe me parecia importante, pois eu me interessava, sobretudo, por esse primeiro olhar. Esse primeiro olhar sobre seu próprio texto, sobre o texto do outro e também, em alguns dos casos, sobre a língua do outro.

Cabe também ressaltar que esses grupos formavam classes bastante heterogêneas e que estavam começando a se formar.

Já no início desta pesquisa, achei conveniente fazer um levantamento inicial dos motivos pelos quais essas crianças consideravam que aprender mais de uma língua era ou não interessante. Assim, para situar um pouco mais as classes, entreguei aos alunos um questionário a respeito do fato de eles estudarem em uma escola bilíngüe. Todos os 56 alunos - que participariam do projeto de escrita a partir do qual ia ser formado o conjunto de textos analisados nesta pesquisa - responderam ao questionário. Resolvi classificar suas respostas de acordo com a opinião que pareciam manifestar a respeito do assunto “bilingüismo” (Anexo 1). O resultado foi o seguinte:

- 39 crianças pareciam ser completamente a favor da idéia de estudarem em uma escola bilíngüe;
- 13 crianças pareciam manifestar uma opinião às vezes favorável e às vezes contrária a essa idéia;
- 2 crianças pareciam considerar essa situação como sendo totalmente desfavorável;
- 2 crianças manifestaram sua opinião a respeito de outros assuntos que não faziam parte do questionário (o estudo da matemática, de história, geografia, dos verbos, a situação da lanchonete, o fato de não se precisar usar uniforme, o fato de estudar na escola porque os pais e os tios também estudaram nela, etc.).

Dois meses após a realização desse primeiro questionário, outra questão pareceu interessante: verificar a relação desses alunos com a escrita e com a leitura. Foi-lhes então entregue um outro questionário aberto com quatro perguntas:

- a) Na sua opinião o que é escrever?
- b) O que você gosta de escrever?
- c) Para quem você gostaria de escrever?
- d) O que você gosta de ler?

Foram devolvidas 53 folhas com as respostas a esse questionário (Anexo 2). Como se pode verificar pelo resultado dos questionários, aproximadamente 64% dos alunos possuíam uma

opinião preferencialmente favorável em relação à escrita. Outros 22%, uma opinião intermediária. Finalmente, 11% desses alunos pareciam apresentar uma visão negativa acerca desse assunto. Dos 53 alunos, apenas um deixou essa resposta em branco, não manifestando sua opinião.

Ao responderem a primeira pergunta desse questionário, grande parte dos alunos definiu a escrita como uma forma de se expressar ou ainda de exprimir seus sentimentos. Alguns ainda a definiram como uma maneira de aprender, considerada importante e legal, na maioria das vezes.

Em relação à segunda pergunta: *O que você gosta de escrever?*, os tipos de textos mais mencionados foram *poesias* (19), *histórias e narrativas*, em geral (10) e *cartas* (10). Esses resultados só fizeram corroborar o que havia sido decidido pelas classes quando do início do projeto de escrita com elas efetuado e que será detalhado mais adiante.

A terceira pergunta: *Para quem você gostaria de escrever?*, teve como resposta, os locutores mais imediatos das crianças, ou seja, os pais, os parentes e amigos, por muitas vezes distantes, o que fez pensar, talvez, no motivo pelo qual muitas delas tivessem escolhido as cartas como tipo de texto preferido. Muitas delas tinham parentes morando em outros países e, também muitos ex-colegas de classe. Somente 4 alunos mencionaram os *e-mails* como tipo de escrita preferida. Quando lhes perguntei em um segundo momento por que preferiam as cartas aos e-mails, muitos disseram que era porque junto com as cartas podiam também enviar outras coisas, como livros, presentes e desenhos. Alguns alunos pensaram em um leitor menos imediato: uns escreveram que gostariam de escrever para todo o mundo, outros, para quem quisesse ler e um outro, ainda, para os editores de uma revista. Alguns alunos também mencionaram que gostariam de escrever para pessoas legais, para pessoas conhecidas ou desconhecidas, ou ainda, para um jornal.

As respostas à quarta e última pergunta mostraram que o tipo de leitura preferida era a leitura de livros, sendo seguida, meio à distância, pela leitura de histórias em quadrinhos. Os tipos de livros mencionados foram variados: romances policiais, de suspense, de aventura, de terror, de magia, de comédia, romances de amor, dramas, livros de ficção e os livros que são lidos na escola.

Considero interessante ainda mencionar o fato de que essas crianças estavam acostumadas a vários tipos de escritos sociais desde o início de sua vida escolar. Ao longo de sua escolaridade, houve alguns projetos de correspondência com crianças de outros países. Houve também um projeto de escrita com uma escola pública do Estado de São Paulo, a Escola Estadual Roberto Mange.

Também escreviam com certa regularidade (uma vez por bimestre, normalmente) para o jornal da escola. Tal familiaridade vai se refletir, como veremos, nos procedimentos de revisão de algumas crianças.

0. 4. O PROCEDIMENTO

O trabalho de escrita que resultou nos textos que fazem parte do *corpus* analisado nesta pesquisa foi realizado com três classes de CM2 (série equivalente à 4^a. série). Inicialmente houve uma discussão a respeito de que tipo de texto os alunos gostariam de escrever e sobre qual seria o projeto para aquele ano. A grande maioria dos alunos acabou escolhendo escrever um livro, provavelmente pelo fato de normalmente já escreverem para o jornal da escola e também para correspondentes de outros países ou escolas. Para uma segunda discussão, coube a escolha do tema ou do tipo de texto que faria parte do livro. Ao final dessa série de discussões, os alunos decidiram escrever sobre coisas de que gostavam, uma vez que resolveram (as três classes em conjunto) que essa era uma maneira de se conhecerem melhor, já que estavam no começo do ano.

Resolvi então propor aos alunos alguns tipos de textos que tratavam desse assunto. Leram o poema Ou isto ou aquilo de Cecília Meireles, e, em seguida, o seguinte poema de Otávio Roth, escolhido, entre outros motivos, por me parecer adequado ao nível das classes.

DUAS DÚZIAS DE COISINHAS À-TOA QUE DEIXAM A GENTE FELIZ

Otávio Roth

Pintinho saindo do ovo
Começar caderno novo
Alegria do meu povo

Espaguete *al dente*
Um pé de meia quente
Melancia sem semente

Acordar com cafuné
Visita pela chaminé
Estalar os dedos do pé

Queijinhos vindos da França
Menina loira com trança
Dom Quixote e Sancho Pança

Barquinho na enxurrada
Queijo com goiabada
Beijinhos da namorada

Joaninha no nariz
Respingo de chafariz
Fazer um amigo feliz

Estrelinha piscando no céu
Melar o dedo no mel
Abrir clipe de papel

Alguém sempre por perto
Um saco de bombom aberto
Uma rima que deu certo.

Como esse primeiro poema pareceu ter uma alegre acolhida nas três classes, foi-lhes entregue, na semana seguinte, um outro poema de Otávio Roth, que transcrevo a seguir e, que seguia a mesma estrutura do primeiro:

**OUTRAS DÚZIAS DE COISINHAS À TOA
QUE DEIXAM A GENTE FELIZ**

Otávio Roth

Passarinhos na janela

Pijama de flanela

Brigadeiro na panela

Gato andando no telhado

Cheirinho de mato molhado

Disco antigo sem chiado

Pão quentinho de manhã

Dropes de hortelã

O grito do Tarzan

Tirar a sorte no osso

Jogar pedrinha no poço

Um cachecol no pescoço

Papagaio que conversa

Pisar em tapete persa

Eu te amo e vice-versa

Vagalume aceso na mão

Dias quentes de verão

Descer pelo corrimão

Almoço de domingo

Revoada de flamingo
Herói que fuma cachimbo

Anãozinho de jardim
Lacinho de cetim
Terminar o livro assim

Ao lermos esse segundo poema, fica difícil não pensar que ele é quase – ou que não deixa de ser – uma seqüência do primeiro. Talvez por isso, como que seguindo esse mesmo movimento, numa espécie de jogo, a grande maioria dos alunos tenha também resolvido escrever um poema que seguisse o mesmo esquema dos textos desse autor. Alguns argumentaram que assim seria mais fácil e/ou gostoso, outros disseram que era porque o texto era bonito, divertido, ou engraçado. Foi, nesse momento, que se escolheu qual o tipo de texto a ser escrito: uma poesia, nos mesmos moldes dos dois poemas de Otávio Roth, com estrofes de três versos que apresentassem a mesma rima. É interessante salientar que por ocasião dessa discussão, alguns alunos pareciam estar seguros de que o fato de escreverem um livro com a classe já seria garantia de que seriam autores.

Acredito, nesse momento, que seja interessante esclarecer que apesar de as classes terem decidido o que fariam, e apesar de todo esse trabalho ter feito parte de um projeto escolhido pelos alunos, nem por isso as decisões foram unânimes. O único aluno que mostrou não estar de acordo com o projeto, escreveu, uma semana depois, um texto dirigido à classe e à professora em um tom de “cordial desafio”, em que dizia, por exemplo, que logo que o projeto tinha sido aprovado pela classe, ele tinha ficado

“muito, muito contente, sabe porque, Pedro amava escrever. Quando ele crescesse ele queria ser um grande AUTOR. Aí então eles votaram, para dessidir que livro vai ser. Pedro queria escrever uma historia, mas ele foi o unico, todo mundo da classe dele queriam um livro de poesias, Pedro ficou arrasado”.

A partir desse trecho do texto escrito por esse aluno, percebe-se que ele vinculava a sua autoria a um outro tipo de texto: não queria uma poesia, sua vontade estava em outro lugar. No entanto, depois de ler seu texto para a classe e perceber que a opinião de todos não era efetivamente a sua, acabou aderindo ao projeto, aparentemente também com vontade de proceder às várias revisões de seu texto e de nele se implicar.

Assim, depois de discutidas algumas das contingências do projeto, os alunos começaram a escrever seus textos. Todos foram orientados a não utilizar corretor e a utilizar caneta azul ou preta para escrever. Também foram orientados a utilizar caneta verde no momento da revisão e dos comentários. Ao professor, coube a tão “execrada” caneta vermelha. O trabalho a ser feito ficou distribuído da seguinte maneira:

- classe de CM2-A: revisão feita pelo colega;
- classe de CM2-B: revisão feita pelo professor;
- classe de CM2-C: auto-revisão dos textos.

Em um segundo momento, foram mostrados aos alunos alguns manuscritos⁵ de autores conhecidos como Gustave Flaubert, Hilda Hilst e James Joyce. Tal procedimento foi escolhido pois acreditava – e ainda acredito - que esse encaminhamento pudesse fazer com que os alunos tivessem menos “pudores” em relação às revisões do próprio texto e às dos textos dos outros. Além disso, eu tinha em vista o fato de que esse procedimento talvez pudesse lhes dar uma noção mais profunda de que escrever é um trabalho e, também, algo que pode ser aprendido e discutido. O fato de ter escolhido manuscritos de autores conhecidos também teve seu motivo: acreditava que a partir deles os alunos pudessem perceber que até mesmo os grandes escritores, ou melhor, os escritores conhecidos, têm o hábito de se revisar. Queria igualmente que comesçassem a pensar na revisão não como uma espécie de “caça às bruxas”, aos erros de ortografia, mas também como uma revisão em relação ao sentido e às escolhas que fizeram quando da escrita do texto⁶.

⁵ Esses manuscritos podem ser encontrados respectivamente em Bento (1999), Grando (1998) e Grésillon (1994).

⁶ Acredito, aliás, depois do trabalho que realizei com meus alunos, que a análise desse tipo de texto – que teve como base os princípios ditados pela crítica genética - constitui um caminho sólido, uma via de entrada que se revela intrigante e, ao mesmo tempo, bastante fecunda para o trabalho de escrita em sala de aula.

Planejei, então, as aulas que faria, com cada uma das classes, em duas seqüências: na primeira, analisaríamos manuscritos de autores conhecidos, sem dar importância ao conteúdo, observando sobretudo a forma desses textos e, colocando em evidência o fato de que haviam sido modificados. E muito! Sobretudo no caso do manuscrito de Flaubert. Em um segundo momento, discutiríamos os manuscritos dos próprios alunos, dando ênfase para a noção de escolha, do cuidado que se pode ter com um texto, com a noção de que um texto muda e de que muitas vezes só se sabe o que se vai escrever depois que se escreve, como se escrever fosse, como nos diz Oliveira (2004), um abrir e um fechar de sentidos. Em relação a essas discussões, o que considere bastante interessante – e que, por isso resolvi mencionar como um adendo a esta pesquisa – é que em todas elas, ao ver o manuscrito de Flaubert, os alunos a ele associaram a idéia de arquitetura e cálculo. Alguns alunos, dessa vez, de modo singular, também a ele associaram a idéia de uma prancha de trabalho de Leonardo Da Vinci, de explicação de algum conceito científico, ou de algo em construção. A partir dessas idéias, as noções de trabalho e escolha puderam ser retomadas. Depois dessas discussões, acredito que muitos deles – não todos, certamente – acabaram se sentindo mais motivados a uma nova visita a seus textos, revisita que por muitas vezes é dificultada pelo fato de no “outro/Outro” do texto, ter-se que enfrentar as suas próprias dificuldades de textualização.

Ao final do trabalho, cada classe escolheu um título para seu livro: o livro do CM2-A recebeu o título de KIT POESIA, o do CM2-B, teve como título O BLÁ DA POESIA, expressão que um dos alunos inventou, dizendo que significava todos os assuntos que podem fazer parte de uma poesia. Por sua vez, o livro do CM2-C recebeu o título de OS SUPER-HERÓIS DA POESIA.

Feitas essas explicações a respeito do procedimento adotado, creio que possamos agora passar à parte teórica deste trabalho. Nela, em um primeiro momento, cuidarei de um tema que é vital a essa pesquisa: a noção de sujeito, noção que considero fundamental para o trabalho com a linguagem. Por esse motivo, procederei a um breve histórico de algumas das noções de sujeito para algumas correntes teóricas. Em um segundo momento, uma vez que para a psicanálise freudiana e lacaniana o sujeito não pode se constituir sem o outro, também analiso no capítulo subsequente algumas das noções de outro com as quais alguns teóricos vêm trabalhando ao longo dessas últimas décadas. Logo em seguida, relato o tratamento que alguns estudiosos vêm dando ao trabalho da escrita em sala de aula e à noção de autoria, uma relação privilegiada do sujeito com seu texto. Ao final deste trabalho, após analisar – por meio do estudo de suas rasuras – alguns textos de alunos que passaram por um trabalho de revisão, pretendo então mostrar de que forma se pode tornar mais clara

a relação - que considero possível - entre o sujeito como ele é entendido para a Psicanálise e o texto escolar.

Parte 1

O Eu é um outro.

Capítulo 1

O SUJEITO,

Ser na linguagem é ser-se estranho, isto é, ser sujeito, em termos de discurso, é ser fora de si.
(Orlandi, 2001, p. 188)

Esta pesquisa opera basicamente sobre dois eixos: o trabalho do sujeito com o texto e o modo como ele se constitui a partir do outro. Sendo assim, ainda que, como se verá mais adiante, as noções de sujeito e de outro por ela privilegiadas sejam as legadas pela psicanálise freudiana e lacaniana, acredito que antes de chegarmos a elas, possamos fazer um movimento de busca em relação às noções de sujeito – e mais a frente – de outro, que antecederam a psicanálise.

Assim sendo, penso principalmente em três das teorias mais recentes que serviram de base e encaminhamento para muitos pedagogos. O experimentalismo, o cognitivismo e o sociointeracionismo.

1.1. O sujeito para o experimentalismo

Para essa teoria, o sujeito parece ser sobretudo aquele que age sobre o ambiente de forma a conhecê-lo, experimentá-lo e, a partir de sua experiência, otimizar suas relações com o meio em

que vive. Suas preocupações pedagógicas estão intimamente ligadas ao pragmatismo, num contato permanente entre o mundo teórico e o prático. A psicologia e a sociologia também se encontram estreitamente vinculadas ao fazer e ao experimentar. Considera-se a criança como um “indivíduo social”, sendo que a escola deve seguir a natureza da própria criança, “*de tal modo que o lado ativo da aprendizagem preceda sempre o passivo*” (CAMBI, 1999, p. 553). A escola é considerada como um lugar de experimentação para a progressiva democratização da sociedade, um território neutro onde as experiências pudessem se dar como se *in vitro*. À noção de “indivíduo”, de um “eu”, alia-se sobretudo um ideal de consciência e de progresso, posição bastante diferente da teoria psicanalítica contemplada por este trabalho.

Procurando quantificar o “progresso” obtido em um determinado campo de conhecimento, a corrente experimentalista lança mão de inúmeros pré-testes e pós-testes. Dessa forma,

*esse desenho de pesquisa compara dois grupos (...), um experimental, que é submetido a um trabalho específico dentro do método de investigação, e o outro de controle, que continua submetido a trabalho tradicional e não recebe tratamento especial (...). No início, os dois grupos passam por um mesmo teste, em que a caracterização do produto é o objetivo mais importante. Depois de um período determinado de instrução, os dois grupos são submetidos a um segundo teste. Comparam-se os resultados, as **performances**⁷ e analisam-se as diferenças significativas entre os dois grupos.* (GARCEZ, 1998, p. 24)

Assim, pelo fato de considerarem a escola como um lugar neutro onde o indivíduo poderia se manifestar de forma ideal, é certo que os experimentalistas foram bastante criticados por muitos teóricos que os sucederam, uma vez que estes já percebiam a escola como sendo ideologicamente conotada e permeada por inúmeras contradições sociais.

⁷ Grifo da autora

1.2. O sujeito para o cognitivismo

Ao longo dos anos 60, por exemplo, duas concepções de sujeito nortearam diferentes trabalhos. A primeira - concebida por uma corrente de teóricos que ficaram conhecidos como “cognitivistas” - também era fundada em uma concepção cartesiana de consciência que considerava o sujeito como fonte de seu dizer, acreditava na clareza dos enunciados e em sua univocidade (GERALDI, 2000). Os textos de Jolibert – mais especificamente - e os de Calkins, comentados neste trabalho, beberam dessa fonte e, como já escrito algumas páginas atrás, nela conceberam a sua visão de sujeito, pois parecem entender o aluno, na maior parte das vezes, pelo viés dessa noção. Existe também, para esses teóricos, não só uma idéia de procedimento ideal, de domínio, por parte do professor, do aprendizado do sujeito-aluno, mas também a idéia de que o aprendizado se faz por estágios regulares e bem demarcados.

Jolibert, por exemplo, ao descrever alguns procedimentos relativos ao trabalho com poesia escreve que “*os momentos de apresentação oral de poemas, talvez difíceis na primeira vez, serão gradativamente dominados (pelo professor e também pelas crianças), tornando-se momentos de densa comunicação*” (JOLIBERT, 1994, p.212), numa evidente “*tomada de poder sobre a língua*”⁸. Para que se chegue a esse momento de tomada de poder, Jolibert organiza o que convencionou chamar de canteiros: módulos de aprendizagem de diferentes tipos de texto, que devem passar por fases bastante distintas e demarcadas (JOLIBERT, 1994, p. 40):

- 1) fase inicial em que o canteiro é concebido como um projeto de classe
- 2) fase de determinação dos parâmetros da produção
- 3) primeiro lance individual (momento de escrita por parte do aluno)
- 4) resgate das características globais do tipo de texto em questão
- 5) reescrita parcial ou global
- 6) produção final
- 7) avaliação dos colegas.

⁸ Essa expressão é da própria Jolibert.

Um pouco depois, Jolibert ainda indica que se deve tomar cuidado para não “*queimar etapas*”⁹. Defende também a idéia de que

determinar os parâmetros da situação de produção é uma entrada na atividade indispensável antes¹⁰ que as crianças se apossam do papel para começar a escrever. É a primeira etapa de toda estratégia de produção de textos e, portanto, é uma aprendizagem a ser conduzida com exigência até que se torne um automatismo¹¹ para a criança.(JOLIBERT, 1994, pp. 42/43)

Percebe-se, então, por esses trechos de sua obra que o sujeito parece ser conduzido – como um “autômato” - em direção a um possível controle de seu texto através das diversas e sucessivas etapas dos canteiros de produção escrita. Esse entendimento também é bem diferente do que é aceito pela psicanálise, como veremos mais adiante.

1.3. O sujeito para o sociointeracionismo

Outra concepção de sujeito fundada sobretudo na dialogia e na capacidade de mediação acabou sendo adotada por diversos pedagogos. Baseada no pensamento de Vygotsky e de Bakhtin, essa corrente concebe o sujeito como sendo estreitamente vinculado à linguagem, que, por sua vez, é definida como um produto sócio-histórico. “*Por um processo que parte do social, do interpessoal, do dialógico, há uma reelaboração intrapessoal da própria produção, e essa reelaboração é verbalizada, parcialmente, por meio da reversibilidade de papéis.*” (GARCEZ, 1998, p. 160)

⁹ Essa expressão é utilizada por Jolibert.

¹⁰ Grifo da própria autora.

¹¹ Grifo meu.

Dessa maneira, é o parceiro, com suas contribuições dialógicas, que contribui para a formação do sujeito.

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo. (BAKHTIN, 1979, p.378)

Como veremos um pouco mais adiante neste trabalho, esta passagem é ao menos em parte semelhante à passagem em que Lacan define o estágio do espelho. Há ainda outra aproximação que poderia ser feita: Bakhtin escreve que “*a língua, a palavra, são quase tudo na vida do homem.*” (BAKHTIN, 1979, p. 346), o que nos remete diretamente à importância que Lacan dá à linguagem. No entanto, Bakhtin - diferentemente do que ocorre na teoria lacaniana - parece sempre associar a noção de sujeito à noção de consciência. Isso ocorre, aliás, em diversos trechos de sua obra Estética da Criação Verbal (1979), quando escreve, por exemplo, que: “*O acontecimento na vida do texto, seu ser autêntico, sempre sucede nas fronteiras de **duas consciências, de dois sujeitos.***”¹² (p. 333). Ou ainda: “*O texto é a expressão de uma consciência que reflete algo.*” (BAKHTIN, p.340)

Ainda que Bakhtin pareça dar uma ênfase bastante grande à noção de consciência, a concepção de sujeito que foi adotada pelos teóricos que seguiram seus passos é bastante diferente das concepções experimentalista e cognitivista, uma vez que abre caminho para o entendimento do sujeito como não sendo mais dono de seu dizer, visto que é um sujeito assujeitado às suas condições históricas. Essa concepção acabou conduzindo a um estudo mais aprofundado a respeito das relações do sujeito com seu texto: o estudo do texto feito pelos analistas do discurso. Dentro da Análise do Discurso, aliás, a própria noção de sujeito acabou sendo concebida de maneira diferente em diferentes momentos históricos. Como esse percurso em relação à concepção da noção de sujeito me parece bastante significativo, acredito ser interessante fazer,

¹² Grifo do autor.

logo a seguir, um breve relato a respeito das diferentes concepções de sujeito que embasaram a discussão teórica dos estudiosos da Análise do Discurso - sobretudo Pêcheux (1969) - na fase inicial dessa doutrina.

1.4. O Sujeito para a Análise do Discurso: um breve histórico¹³

A Análise do Discurso surgiu nos anos sessenta a partir das idéias de alguns estudiosos que começaram a entender a linguagem de uma forma mais ampla, não se contentando em estudar a língua como um sistema de regras (a Gramática) e nem como um sistema de signos e de regras formais (a Lingüística). Esse novo modo de estudar a linguagem não se ateve ao campo da língua e da gramática, mas escolheu um objeto mais amplo: o discurso. *“E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.”* (ORLANDI, 1999, p.15)

Ainda que criticando a prática da Lingüística – que estuda a língua fechada em si mesma – a Análise de Discurso toma dessa ciência seus conceitos para se fundamentar e, então, encontra suas bases em uma proposta interdisciplinar. Os analistas do discurso vão se fundamentar na releitura de Saussure feita por Michel Pêcheux, na releitura de Marx feita por Althusser e na releitura de Freud, feita por Lacan. Por conseguinte, a Análise do Discurso estuda o discurso a partir dos aportes de três domínios teóricos: a Lingüística, o Marxismo e a Psicanálise.

Em breves palavras, pode-se dizer que, da Lingüística, foram tomados alguns conceitos, dentre os quais podemos destacar os seguintes: 1) A língua é um sistema regido por leis e regras específicas e autônomas; 2) A interação dos elementos que constituem a estrutura da língua é de tal ordem que a alteração de qualquer elemento leva à alteração dos demais elementos do sistema como um todo; 3) A língua é estabelecida por convenção social: nós nos integramos a uma

¹³ Texto feito a partir de anotações de aula do curso Análise do Discurso e Ensino, ministrado pelo Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto.

comunidade lingüística e social quando nos submetemos às suas regras; 4) A fala é a parte individual da língua, é a sua concretização e atualização (SAUSSURE, (s/d), 2002).

Pelo viés da releitura de Marx feita por Althusser, a Análise de Discurso – de linha francesa, que tem em Pêcheux seu maior expoente – considera que a ideologia interpela o sujeito enquanto assujeitado a ela, que não é senão falsidade e ilusão. Falsidade e ilusão: pois toda a rede imaginária e de significantes criada por ela nos faz entender a sociedade de um modo desviante, já marcado. Althusser imaginou que a única salvação para esse poder desviante da ideologia seria a possibilidade de um conhecimento sem sujeito, vislumbrou uma possibilidade de verdade da ciência.

No entanto, por não concordarem com a idéia de uma verdade da ciência e ao mesmo tempo com a idéia de um sujeito agente da ciência - nos moldes do *cogito* cartesiano -, os analistas de discurso¹⁴ vão então buscar alguns conceitos da Psicanálise. “*Aí entra então a contribuição da Psicanálise, com o deslocamento da noção de homem para a de sujeito. Este, por sua vez, se constitui na relação com o simbólico, na história.*” (ORLANDI, 1999, p.19). Para Pêcheux, não pode haver discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. O discurso, a partir de então, não é mais entendido como uma estrutura, mas como um acontecimento, um acontecimento produzido por um sujeito (Pêcheux, 1983b). E assim, ele pode ser estudado enquanto o lugar em que se processa a relação entre língua e ideologia, entre ideologia e sujeito e entre língua e sujeito. Podemos então perceber o quanto esses três termos estão intrinsicamente imbricados para a Análise do Discurso. A partir das relações entre eles é que se pode verificar como a linguagem produz sentidos, já que a linguagem, para a Análise do Discurso, não é algo transparente. Ela é o lugar em que o sujeito se revela e se oculta. O que existe, por conseguinte, é uma ilusão de sujeito.

Segundo Michel Pêcheux, em seu texto Análise do discurso: três épocas (1983a), a análise do discurso sempre recusou qualquer suposição de um sujeito intencional como origem enunciativa de seu discurso. Esse princípio nunca variou. No entanto, o histórico da Análise do Discurso divide-a em três fases distintas:

¹⁴ A partir desse trecho só se fará referência aos analistas de discurso de linha francesa.

AD1 – fase em que o discurso é concebido como uma maquinaria fechada, como um bloco não influenciado por outros. O sujeito é entendido como sendo assujeitado à formação discursiva em que se insere.

AD2 – fase em que a maquinaria discursiva já não é mais concebida como impermeável. Percebe-se que há relações entre um discurso e outro. O discurso jurídico, por exemplo, pode ter um cunho político, ou religioso, etc. O sujeito é assujeitado à sua formação discursiva, mas recebe influências de outros discursos.

AD3 – fase em que essa noção de maquinaria implode, os discursos são considerados como muito mais permeáveis entre si.

Por força dessa implosão da maquinaria discursiva, nessa nova fase, o estudo da construção do discurso, dos “pontos de vista” e dos lugares enunciativos (lugares em que o sujeito se coloca quando da enunciação) ganha cada vez mais adeptos. A questão acerca do sujeito da enunciação também se torna cada vez mais premente. Pêcheux termina esse seu texto formulando – entre outras – uma questão que me parece primordial: *“Como separar, nisso que continuamos a chamar ‘o sujeito da enunciação’, o registro funcional do “ego-eu” estrategista assujeitado (...) e a emergência de uma posição de sujeito? (...) O sujeito seria aquele que surge por instantes, lá onde o ‘ego-eu’ vacila?”* (PÊCHEUX, 1983a, p.317).

Nesse momento de seu trabalho, Pêcheux parece se referir justamente a um sujeito concebido nos moldes da Psicanálise lacaniana...

No entanto, para que se “vislumbre” o sujeito da Análise do Discurso, temos que nos remeter ao texto. Esse texto tanto pode ser escrito quanto oral, basta que ele seja capaz de constituir uma unidade, um conjunto de relações significativas.

O texto, (...), é a unidade de análise afetada pelas condições de produção e é também o lugar da relação com a representação da linguagem: som, letra, espaço, dimensão direcionada, tamanho. Mas é também, e sobretudo, espaço signifiante: lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade. Como todo objeto simbólico, ele é objeto de interpretação. O analista tem de

compreender como ele produz sentidos, o que implica em saber tanto como ele pode ser lido, quanto como os sentidos estão nele. Na análise de discurso, não se toma o texto como ponto de partida absoluto (dadas as relações de sentido) nem de chegada. Um texto é só uma peça de linguagem de um processo discursivo bem mais abrangente e é assim que deve ser considerado. Ele é um exemplar do discurso. (ORLANDI, 1999, p.72)

Poderíamos dizer que o autor está para o texto, assim como o sujeito está para o discurso. O autor é uma função do sujeito, ele é o lugar em que esse sujeito se organiza.

É certo que a noção de sujeito para a Análise do Discurso surgiu das leituras que Pêcheux realizou dos textos de Lacan. Elas no entanto não são coincidentes, pois ainda que a Análise do Discurso tenha tomado a noção de sujeito da psicanálise lacaniana, talvez seja interessante observar que a concepção de discurso para essas duas teorias não é idêntica. Riolfi (1999, p. 41) escreve que

a principal diferença entre as duas maneiras de tratar o discurso é que, em Lacan, trata-se de pensar um liame tomado como sendo um laço entre sujeitos falantes, e não entre o que se entende na AD como o sujeito do discurso. Ou seja, em Lacan, o registro que interessa para pensar a noção de discurso é o da singularidade, do um a um, enquanto que na AD o sujeito do discurso é de algum modo referido ao pertencimento institucional, matriz da ideologia.

Essas duas noções de discurso, e por consequência, de sujeito, apesar de diferentes, não se excluem. São antes noções afins. Por isso, creio que seja oportuno passarmos agora para o item seguinte, em que serão mencionados alguns dos aspectos que toma o sujeito para a psicanálise freudiana e lacaniana.

1.5. A Descoberta do Inconsciente: uma nova noção de sujeito

A sujeição do ser humano à linguagem pôde inicialmente ser vislumbrada a partir da descoberta do inconsciente feita por Freud. Segundo Bastos (2003), tal fato teria provocado conseqüências semelhantes às feridas narcísicas infligidas ao homem por duas grandes descobertas anteriores: a de que a Terra não é o centro do Universo, feita por Copérnico e a de que o homem tem uma ascendência animal – e não divina – feita por Darwin.

Freud ao defender a idéia da existência do inconsciente mostra que o homem não é o centro nem de si mesmo. Ele não é senão um sujeito descentrado pois o que se pensava ser o homem (a sua consciência) não poderia mais ser compreendido como o centro do sujeito. Antes de Freud, existia a idéia de uma consciência identificada ao sujeito. No entanto, a consciência é uma ilusão. Se tomarmos a fórmula de Descartes: “Penso, logo existo”, percebemos que nela pensar equivale a existir. Lacan vai, a partir de Freud, reverter essa lógica e dizer: “Penso onde não sou, sou onde não penso.” (BASTOS, 2003, p.113)

O inconsciente é uma estrutura que age à revelia da consciência e pode se revelar através dos atos falhos, dos lapsos de língua, dos chistes, dos sonhos. Em A interpretação dos sonhos (1900), Freud apresenta um modelo de aparelho psíquico construído a partir do modelo do Arco reflexo (modelo retirado da física, em que uma descarga de energia produz uma excitação que vai, por sua vez, resultar em uma resposta motora). No aparelho psíquico, entretanto, essa excitação não é externa, é interna (ainda que provenha de uma fonte externa – ver um acidente – ou de uma fonte interna – a fome, por exemplo). Essa excitação vai deixar uma marca e um resto, pois a descarga psíquica nunca é total, é sempre parcial. Como essa descarga não é total, há um acúmulo de tensão.

Há ainda outros motivos para que a tensão não tenda a zero e se acumule: o fato de a fonte psíquica de excitação ser inesgotável e o recalque. A partir da idéia de recalque, de algo que não era aceito pelo sujeito, mas que de alguma forma estava “lá”, é que se chegou à idéia de inconsciente.

1.6. O sujeito para Lacan: linguagem e inconsciente

Retomando os textos de Freud de uma maneira bastante pertinente e genial, Lacan defendeu a idéia de que o inconsciente se estrutura como uma linguagem (Lacan, 1957). Para ele, é através dela que o sujeito se constitui. Existe um saber inconsciente que é muito diferente da associação entre saber e consciência que muitos filósofos costumavam fazer. Para Lacan, o inconsciente é algo que não se conhece, mas que de alguma forma é sabido porque está “lá”.

O inconsciente é sabido sem o saber da ‘pessoa’ em questão: não é algo que se aprende ‘ativamente’, conscientemente, mas ao contrário, algo que é registrado ‘passivamente’, inscrito ou contado. E esse saber desconhecido faz parte de uma conexão entre significantes; ele consiste nessa mesma conexão.” (FINK, 1998, p. 42)

Percebemos por esse trecho que o sujeito lacaniano não é o que costumeiramente vinculamos à noção de indivíduo ou de sujeito consciente. Também não é o “eu” do indivíduo que aparece como a cristalização de uma imagem ideal com a qual a criança aprende a se identificar. Ele não é tampouco o sujeito do enunciado e não aparece no que é dito posto que o sujeito ao qual Lacan associa o enunciado é o sujeito consciente que se representa pelo pronome pessoal “Eu”. O sujeito para Lacan é aquele que vai se revelar por meio dos lapsos de língua, dos chistes, dos sonhos, do que é barrado. Por esse motivo, o sujeito é representado por Lacan como um \$ (o “S” para “sujeito” e o / para “barrado”), uma vez que o sujeito só terá como se fazer entrever por força da linguagem e apesar dela. O sujeito é transitório, efêmero, desaparece por detrás do significante que o substitui. No entanto, a esse significante imediatamente se associa um outro, e outro e mais outro, numa cadeia contínua de associações onde o sujeito tenta se dizer. A barra do S (\$) também mostra uma outra impossibilidade: a da noção de unidade, pois para Lacan, o sujeito é cindido, dividido entre o consciente e o inconsciente. É por meio dessa cisão que ele se constitui.

Dessa forma, em psicanálise, devemos falar em “constituição do sujeito” e não em seu “desenvolvimento”, uma vez que o sujeito se constitui por meio de uma cisão que, por sua vez, é devida a duas operações lógicas: o estágio do espelho e o complexo de Édipo. É justamente por se constituir pela linguagem que o sujeito não tem uma origem determinada: antes mesmo de nascer, ele já é objeto do discurso de seus pais, do desejo e da fantasia destes. É por essa via, que ele também se constitui assujeitado à língua e à realidade histórico-social.

Para Lacan, não há como se falar em constituição de um sujeito sem que se faça referência ao Outro, que é essencialmente o Outro da linguagem, presentificado no outro, (o próximo, o semelhante), depositário do discurso, liame social fundado sobre a linguagem. A importância do Outro para a constituição do sujeito, aliás, é um dos pilares deste trabalho e será aprofundada no capítulo seguinte, quando tratarei mais especificamente desse conceito.

Sigamos então, agora, com a noção de sujeito. De acordo com a teoria lacaniana, a constituição do sujeito é permeada pela linguagem do Outro, pelo desejo do Outro que, por sua vez, também só pode ser vislumbrado por meio da linguagem. O nome que se dá ao bebê, por exemplo, já o insere em uma série de desejos, em um pertencimento a algum lugar, a uma história familiar. Quando a criança se reconhece no espelho - estágio do espelho – (Lacan, 1949), esse reconhecimento só é possível porque diante do espelho, ela se percebe por força da unidade imaginária que lhe é dada pelo outro quando este associa a essa criança a imagem refletida no espelho. Não é o próprio sujeito que a ela se identifica. Essa identificação lhe é dada por um de seus genitores, ou ainda por um outro que nesse momento cumpra essa função. É o seu semelhante que, por meio da linguagem, associa esse sujeito a essa imagem e lhe dá uma noção de unidade, ainda que, como já se tenha dito, essa unidade seja imaginária (Lacan, 1953-1954).

A outra operação lógica que constitui o sujeito, à qual se fez referência linhas atrás, é o Complexo de Édipo: em um primeiro momento, a criança se identifica como sendo o objeto de desejo da mãe. Ela é um prolongamento da mãe e, não tem, por conseguinte, um substituto simbólico de si, ainda está limitada ao registro do imaginário. Num segundo tempo, há a intervenção do pai - um terceiro elemento na relação : ele é o objeto de desejo da mãe. Essa intervenção é vivida pela criança como uma interdição e uma frustração. No declínio desse complexo, o pai intervém não mais como quem *é* o objeto de desejo da mãe, mas como quem o *tem*. O pai é a lei. Sua simbolização tem uma função estruturante.

Para aceder à dialética do ter, a criança precisa ser colocada como sujeito, e não mais como objeto do desejo do Outro. É pela operação inaugural da linguagem que esse sujeito pode atualizar-se e por meio da qual esforça-se para designar simbolicamente sua renúncia ao objeto perdido. (...) A resolução do Édipo confere ao sujeito um Nome e por ele o significante originário de si, conferindo-lhe a singularidade. (BASTOS, 2003, p.108/109)

Esse processo permite que o sujeito passe do registro imaginário ao simbólico. Uma vez neste registro, não há mais saída... Está-se condenado a simbolizar, a falar, a escrever e a tentar explicitar a cadeia de significantes que é o inconsciente.

Bruce Fink, em seu livro “O sujeito lacaniano – entre a linguagem e o gozo” (1988, p. 68) diz que *“o sujeito dividido não é de forma alguma a última palavra de Lacan a respeito da subjetividade”*, diz ainda que o sujeito lacaniano, embora evanescente,

ou de vida tão efêmera quanto os lapsos de língua e outras interrupções não é tanto uma interrupção mas o ato de assumir isso, no sentido francês do termo ‘assomption’, isto é, uma aceitação de responsabilidade por aquilo que interrompe, assumir a responsabilidade. (...) Pois Lacan sustenta que sempre se é responsável por sua posição como sujeito. (1988, p. 68/69)

É esse o trabalho do sujeito em análise: tentar por meio da linguagem assumir o que for possível de seu inconsciente e tornar-se “sujeito de desejo”. O sujeito da linguagem e o sujeito do inconsciente são sujeitos do desejo. Por mais paradoxal que possa parecer, o trabalho do sujeito é ainda mais complexo: ele somente pode se constituir enquanto sujeito de desejo a partir do desejo do Outro.

Se pudermos fazer um paralelo desse trabalho do sujeito em análise com a literatura, talvez possamos pensar no trabalho dos escritores mencionados por Freud, em seu texto

“Escritores Criativos e Devaneios” (1908) e/ou ainda no dos surrealistas que utilizaram o método da livre-associação e que viam no inconsciente a fonte primeira de seus escritos.

Muitos teóricos da literatura e outros tantos escritores¹⁵ já associaram a palavra ao desejo. A palavra implica na ausência das coisas, assim como o desejo implica na ausência de seu objeto.

Nesse sentido, em “Notes sur la poésie”, Paul Éluard escreve que *“a poesia é a tentativa de representar ou de restituir através de gritos, de lágrimas, de carícias, de beijos, de suspiros ou através de objetos “essas coisas” ou “essa coisa que a linguagem articulada, obscuramente, tenta exprimir.” (apud JEAN, 1977, p.15)*

Há nessa tentativa de trabalhar o estranhamento da linguagem, uma espécie de processo de “responsabilização” em relação ao seu próprio texto. No entanto, é fato que, por mais criativo ou responsável que seja o escritor, ele ainda continua “não-senhor” de seu próprio texto. Continua assujeitado à linguagem, pois não consegue sair fora dela e talvez sua subjetividade se manifeste “aos atropelos”. Por mais que tenha a ilusão de um dia criar uma palavra terrivelmente responsável e densa, capaz de ser quase que real. Por mais que deseje – e tenha a ilusão de – através da palavra, não somente representar a falta, mas ao mesmo tempo anulá-la.

Acredito, entretanto, que a responsabilização do escritor pelo seu texto não seja completamente oposta à sujeição. Assim como na psicanálise, ela justamente pode querer dizer: “Essa palavra é minha e não de outro, ainda que a partir do outro eu tenha me constituído e ainda que a ele eu esteja assujeitado”. É por intermédio da leitura e da mediação pelo outro/Outro que o sujeito se constitui em seu texto. É por esse motivo, aliás, que acredito ser interessante o encaminhamento que foi tomado neste trabalho: a análise de várias revisões de um mesmo texto dentro do contexto escolar, lugar em que forçosamente o escritor se depara com vários outros, imaginários e simbólicos: o colega, o professor e o Outro da linguagem. De que maneira eles podem se relacionar na escrita de um texto: haveria espaço para uma co-autoria? O professor ou o colega poderiam propiciar um maior engajamento do autor em relação a seu texto? Alguma regra poderia a partir daí ser percebida?

Antes, porém, de proceder à análise dessas relações com o texto escrito em sala de aula, acredito ser necessário passar à descrição do conceito de “outro” e de sua importância para alguns teóricos, sobretudo Lacan e Freud. Se percorro esse caminho, atravessando a descrição do papel

¹⁵ Raymond Jean (1977), Paul Éluard (1968), Tzvetan Todorov (1977), etc.

do outro em Bakhtin, é justamente para fazer ver algo que para mim se tornou bastante evidente ao longo de minha pesquisa: que, ainda que o que Bakhtin escreva a respeito da interação com o outro seja válido, há em sua concepção algo que falta e que só pode ser entendido a partir do conceito de outro para a psicanálise.

Capítulo 2

O OUTRO

Vivo no universo das palavras do outro. E toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro.

Bakhtin, 1979, p.383.

O *outro*, o que é que o senhor quer dizer com isto? – é seu semelhante, seu próximo, seu ideal de (eu), uma bacia? Isso tudo são outros.

Lacan, Seminário 2, p. 15.

2.1. Um outro/leitor-revisor de Freud

É curioso perceber que na própria correspondência de Freud se tenha uma evidência bastante clara da importância de um outro em seu processo de escrita. Nesse sentido, Fernandes, em seu texto de 2005, denominado *Uma teoria em construção: Freud e a criação artística*, ao analisar o processo de criação do fundador da psicanálise, indica como a escrita das cartas a Fliess - em que Freud concebia e descrevia muitos de seus conflitos e achados teóricos - foi imprescindível segundo as suas próprias palavras, para a criação dessa disciplina. Essa autora

ressalta ainda o quanto a aceitação e os estímulos feitos por Fliess foram importantes para Freud, sobretudo quando muitas de suas idéias pareciam ainda “conjecturas indefinidas e dispersas”. (FERNANDES, 2005, p. 113)

É certo que Freud manteve ao longo de sua vida muitos outros correspondentes, todos eles, necessários, em sua medida, mas também é certo que ele parece ter dado especial valor à sua correspondência com Fliess, a quem chamou de seu único outro, o alter (carta de 21/05/1894). A esse respeito, Fernandes escreve: “*A necessidade de um outro interlocutor se mostra, nesta correspondência, como em nenhuma outra*” (FERNANDES, 2005, p. 116). Essa autora também considera que talvez o mais interessante, no caso dessas correspondências, seja que, além do fato de ambos serem judeus, médicos e até então não muito bem aceitos pelo meio científico da época, Freud e Fliess pouco tinham em comum. Segundo Peter Gay (1988), Fliess não conseguiu trazer para si a mesma respeitabilidade que Freud angariou. Nem em sua época, nem depois. No entanto, Fliess (o correspondente) parece ter sido uma “invenção” em que Freud se apoiou e a quem descreveu algumas das angústias, dúvidas, hesitações, alegrias e esperanças de seu processo criativo.

Freud, na carta de 21 de maio de 1894, já citada algumas linhas atrás, lamenta o fato de ter somente cinco horas por ano para discutir pessoalmente com seu amigo. A esse respeito, aliás, ele escreve:

Obviamente não é nenhum favor especial do destino eu ter aproximadamente cinco horas por ano para trocar idéias com você, quando mal consigo passar sem o outro – e você é o único outro, o alter.

A partir desse trecho escrito por Freud, pode-se perceber o quanto ele provavelmente tenha necessitado da presença/ausência de um outro em seu processo de escrita e o quanto a invenção de um “Fliess-correspondente”, de que nos fala Fernandes, foi de extrema importância para ele.

2.2. Um outro/leitor-revisor na escola

Acredito que esse movimento de Freud, em busca de um outro a quem pudesse se fiar para a leitura e revisão de seus textos ainda inéditos e também para a discussão de suas idéias muitas vezes ainda contraditórias e incompletas, parece ser um comportamento bastante característico daquele que escreve. Escrevemos sempre para um outro. Real ou imaginário. Lacan vai ampliar ainda mais esse conceito, mas deixarei esse ponto para mais tarde. Pensemos agora somente na importância que Fliess teve para Freud. Parece ter sido uma espécie de instigador, muitas vezes imaginário, do pensamento de Freud. Como se Freud dele necessitasse para levar seu trabalho a contento. Como se aí se estabelecesse uma espécie de transferência¹⁶. A partir desse exemplo banal e corriqueiro: o de um sujeito que escreve para um outro, mesmo sem saber se sua carta vai chegar ao seu destino, - como um naufrago perdido no meio do mar que não pode fazer senão escrever - podemos suspeitar, ao menos, que uma possível resposta para as questões do capítulo anterior esteja justamente vinculada à questão da mediação pelo outro, tão necessária na escola.

Neste meu trabalho, como já escrevi em sua introdução, por acreditar que esse procedimento de mediação, sobretudo em uma sala de aula, seja de grande importância para a relação do sujeito com o seu texto, pretendo analisar algumas versões de textos que passaram por um processo de revisão. Por meio dessa análise, pretendo observar de que modo algumas dessas relações e desses movimentos podem ser evidenciados. Considero que a mediação pelo outro, feita por ocasião da revisão, pode, por muitas vezes, conduzir mais facilmente a essa implicação em relação ao que se escreve. Isso ocorre porque quando feita dentro de determinadas condições, a revisão serve como uma espécie de ponte entre o que o escritor pensou escrever e o que o leitor pode ter compreendido, uma evidência da equivocidade da língua. Há um processo de negociação de sentidos – muitas vezes, em relação ao que é dizível e/ou pertinente - e, é nessa negociação de sentidos - ainda que muitas vezes precária - que um processo de engajamento pode começar a acontecer. Parece-me bastante claro, entretanto, que ainda que a revisão possa por muitas vezes

¹⁶ “Termo introduzido progressivamente por Sigmund Freud e Sandor Ferenczi (entre 1900 e 1909) para designar um processo constitutivo da cura psicanalítica por meio do qual os desejos inconscientes do analisando, referentes a objetos exteriores, acabam se repetindo, no quadro da relação analítica, sobre a pessoa do analista, que é colocada na posição desses vários objetos.” (Plon, M. e Roudinesco, E., 1997), (tradução minha).

conduzir a esse engajamento, a vinculação mais efetiva do sujeito com seu texto é um evento sobredeterminado, que não dependeria exclusivamente de uma simples mudança de procedimento em relação à forma de se proceder às revisões feitas em classe. Porém, é na relação com o outro que o sujeito se percebe e também na relação com o outro que ele pode perceber o que escreve.

Porém qual é o outro a que me refiro? Um outro como o “Fliess inventado” por Freud, uma presença-ausência? Ou a presença-ausência trazida pelo significante em si mesmo? Antes de chegar à concepção de outro que tomo para este trabalho – a da psicanálise –, creio que seja oportuno fazer também um breve histórico da concepção de outro para alguns teóricos, pois assim como para a noção de sujeito, podemos igualmente observar o quanto essa noção foi sendo modificada ao longo do aparecimento e desenvolvimento das práticas pedagógicas mais recentes.

2.3. O outro para o experimentalismo

Ainda que essa corrente não tenha *a priori* tomado como uma de suas bases o conceito de outro, podemos imaginar que para ela exista um outro bastante específico pois, para os experimentalistas, o sujeito deve estar em permanente contato com o que é da ordem da natureza e da ação do sujeito sobre ela. Assim, se tomarmos nesse caso a natureza como um outro, parece que esse outro seria passível de domínio e de controle, exercidos por meio da educação. Para essa corrente, sobretudo para a teoria de Dewey, existe implícita uma idéia de progresso:

A filosofia de Dewey articula-se em torno de uma “teoria da experiência”, vista como o âmbito do intercâmbio entre sujeito e natureza, intercâmbio ativo que transforma ambos os fatores e que permanece constantemente aberto, já que caracterizado por uma crise, por um desequilíbrio sobre o qual intervém o pensamento como meio de reconstrução de um equilíbrio (novo e mais orgânico), mas submetido por sua vez a novas crises e a novas buscas de ulterior equilíbrio. Se a natureza é dada na experiência, esta introduz na natureza o princípio da integração racional, que justamente na ciência

moderna encontra sua mais articulada expressão. Assim, é ao homem e à sua “inteligência criativa” que é confiado o desenvolvimento e o controle da experiência, mediante o uso da lógica, definida como “teoria da pesquisa” e caracterizada pelo método científico e pelos princípios da experimentação, da generalização e da hipótese, da verificação; (...). (CAMBI, 1999, pp. 547/548)

Assim, para a corrente experimentalista, considera-se que o homem é capaz de dominar o que está para além do sujeito, o meio em que ele vive, e também a linguagem. Esta, aliás, parece ser para essa teoria uma possibilidade de entendimento que conduz ao próprio domínio do meio e para a noção de progresso. A crença no ser humano e na linguagem também tendeu para uma maior confiança em relação à noção de democracia, à possibilidade de entendimento entre os homens e à possibilidade de entendimento das experiências que deveriam, então, ser continuamente comunicadas por intermédio do método da ciência.

Este, de fato, enquanto caracterizado pela pesquisa livre e pela verificação intersubjetiva dos resultados da própria pesquisa, é em si mesmo um método democrático, capaz de levar o sujeito humano a crenças elaboradas em comum e submetidas a um controle, bem como a uma ação capaz de transformar em sentido cada vez mais racional a experiência individual e social. (CAMBI, 1999, p. 551)

2.4. O outro para o cognitivismo

O aspecto racional tão valorizado pela corrente experimentalista também é posto em evidência pela teoria cognitivista. Nela, também existe a possibilidade de domínio do que é externo ao sujeito, de controle do real e da existência de uma linguagem ideal. Assim, para essa teoria a pedagogia deve operar tendo em vista a otimização dos princípios psicológicos, isto é, o seu uso “*mais amplo e completo possível em cada sujeito*” (CAMBI, 1999, p. 610). Segundo esse

mesmo autor, a pedagogia cognitiva e seus “entornos”¹⁷ fez com que a escola focasse sua atenção nos processos de aprendizagem, no conteúdo do ensino e na programação didática. Também essa corrente não deu uma importância vital para a noção de outro. Entretanto, nos livros de Calkins e Jolibert – que são normalmente considerados como tendo um grande aporte das teorias cognitivistas – pode-se perceber, ao menos uma preocupação com um determinado tipo de outro – o colega – que aparece muitas vezes como público para o texto a ser escrito ou, também, como par solidário e empenhado em um determinado projeto.

Calkins e Jolibert mostraram o quanto a interação dentro da classe, em seus mais variados níveis, pode ser portadora de frutos. Para ambas, os alunos devem estar bastante envolvidos com suas “produções”, mostrá-las aos colegas, tomar decisões em relação a seus textos e se sentirem responsáveis pelo que escrevem. Calkins escreve que as classes devem ser “classes produtivas” ao passo que Jolibert emprega a expressão “classes cooperativas”. Em seus livros, tudo se passa como se essas classes formassem um outro – um outro coletivo - mais amplo que os sujeitos que nelas existem, um lugar em que todos trabalhassem com o mesmo objetivo: a cooperação em relação a um projeto de escrita.

É certo que nem sempre se conseguem classes cooperativas ou produtivas, no sentido imaginado por essas autoras, entretanto, é evidente que, dentro de uma classe, o ambiente de cooperação, interação e de diálogo deve ser o que prevalece. As várias instâncias do outro - e suas possibilidades de intervenção - devem ser levadas em conta. Esse entendimento, aliás, foi aos poucos se solidificando a partir dos mais recentes estudos sobre a realidade escolar.

2.5. O outro para o sociointeracionismo

A corrente sociointeracionista, que se seguiu à vertente cognitivista, tem em Bakhtin, uma das bases de seus pressupostos teóricos. Para ele, o outro assume vários papéis:

¹⁷ Essa expressão é utilizada por Cambi.

- é parceiro no diálogo, (mesmo à distância) e assim determina a sua configuração;
- permite que o "eu" se constitua como enunciador e compreenda sua própria enunciação, a partir da possibilidade de compreensão do outro;
- é o fornecedor da matéria prima do discurso: qualquer discurso tem na sua origem outras palavras e outras vozes que não apenas a do locutor.

Ainda para este autor:

Os outros, para os quais o meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como para ir ao encontro dessa resposta. O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário. (BAKHTIN, 1979, p. 320)

Percebe-se, por esse trecho, o quanto a dialogia é importante, imprescindível mesmo, para a formação do enunciado. A própria compreensão também apresenta esse caráter dialógico, posto que compreender, segundo este autor, não é senão ser o terceiro em um diálogo. A compreensão, por conseguinte, passa sempre pela via da mediação, da mediação pelo outro. Para Bakhtin, a palavra do outro se transforma em "palavra-pessoal-alheia", por força, justamente da dialogia. A esta "palavra-pessoal-alheia" aliam-se outras "palavras do outro", o que possibilita, por sua vez, a existência da palavra pessoal. A palavra teria, portanto, um caráter criativo e seria um momento de revelação e de iluminação. Seria um momento de "encontro".

É essa palavra mediada que também está presente no pensamento de Vygotsky, um dos autores cujas teorias embasam a corrente sociointeracionista. A apropriação das palavras do outro, para este autor, não implica em uma cópia pura e simples, em uma transposição direta, mas em uma transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal resultante de uma longa série de eventos. (Vygotsky, 1934, p.56/57)

Bakhtin escreve ainda, em complementação ao que já se fez menção algumas linhas atrás, que um dos papéis do outro é o de ser o destinatário de um enunciado. O enunciado, por sua vez,

*(...) tem sempre um destinatário (com características variáveis, ele pode ser mais ou menos próximo, concreto, percebido com **maior ou menor consciência**¹⁸), de quem o autor da produção verbal espera e presume uma compreensão responsiva. (...) Porém, afora esse destinatário (o segundo), o autor do enunciado, de modo mais ou menos consciente, pressupõe um superdestinatário superior (o terceiro), cuja compreensão responsiva, absolutamente exata, é pressuposta seja num espaço metafísico, seja num tempo histórico afastado (o destinatário de emergência). Em diferentes épocas, graças a uma percepção variada do mundo, este superdestinatário, com sua compreensão responsiva, idealmente correta, adquire uma identidade concreta variável (Deus, a verdade absoluta, o julgamento da consciência humana imparcial, o povo, o julgamento da história, a ciência, etc.) (BAKHTIN, 1979, p.356)*

Ainda segundo Bakhtin, o autor não deve ceder à vontade absoluta de seus destinatários, apesar de sempre pressupor alguma possibilidade de compreensão responsiva. Bakhtin admite que a percepção em relação ao destinatário pode ser feita com um menor ou um maior grau de consciência. Pode-se inferir daí que o autor ao escrever seu texto, pode ter em mente, um leque de possíveis leitores/destinatários cuja representação resta bastante complexa e difusa.

Em relação aos textos escritos e à noção de autoria, parece claro que, ao longo de sua obra, Bakhtin estabelece vários níveis de dialogia:

- a) entre o autor e o seu destinatário;
- b) entre o texto escrito e outros tantos textos;
- c) entre as várias vozes presentes em um mesmo texto.

¹⁸ Grifo meu.

Assim, Bakhtin considera que todo discurso é polifônico pois “*em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas (a voz dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), inapreensíveis, e vozes próximas que soam simultaneamente.*” (BAKHTIN, 1979, p. 353)

Essa polifonia remete-nos diretamente às diversas instâncias do discurso, à não transparência da linguagem, ainda que se possa, em uma certa medida, ter a ilusão de um discurso claro, evidente.

Indo ao encontro do que escreve Bakhtin, Góes (1993) sugere que uma das direções produtivas para o estudo da constituição do escritor seria justamente a pesquisa sobre os diversos planos de dialogia implicados na produção escrita, sendo que estes abrangem a relação do escritor com vários outros, não somente o leitor propriamente dito. No caso da criança em situação escolar, os outros podem assumir diferentes lugares:

o outro para quem a criança diz – seus leitores; o outro de quem toma palavras para dizer – seus modelos; o outro sobre quem diz – suas personagens; o outro que é participante do processo de produção do texto (pares, professores que atuam como comentadores, co-autores ou co-revisores), etc. A essas instâncias de dialogia articula-se também a relação da criança consigo própria, como escritora e leitora de seu texto. (GÓES, 1993, p.115).

No caso do presente trabalho, como já foi dito, o recorte a ser dado será o estudo sobre a revisão feita pelo professor, a revisão feita por um colega e também a auto-revisão, ou seja, a que é feita pelo próprio aluno escritor do texto. Entretanto, não se pretende descartar de antemão qualquer uma das outras instâncias dialógicas que eventualmente possam aparecer.

2.6. O Outro para a psicanálise

Parece existir, aliás, uma intersecção entre a psicanálise e algumas concepções da corrente sociointeracionista. Se o sujeito para a primeira é um lugar difuso, uma ilusão, um efeito do significante, talvez se possa pensar que este outro, *percebido com maior ou menor consciência*, segundo as próprias palavras de Bakhtin, seja igualmente um lugar difuso, um efeito de clareza e escuridão com o qual se dialoga.

A esse respeito, parece-me que a leitura de Lacan se torna imprescindível e sinaliza um horizonte muito mais amplo, pois em seus escritos, percebe-se como o outro deixa de ser somente o outro indivíduo, o semelhante com o qual dialogamos, a respeito do qual parece escrever Góes, para presentificar-se em instâncias muito mais complexas. Nesse sentido, Lacan (1964) escreve que o “*Outro é o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer*”, pois o significante está, antes de tudo, no campo do Outro. Articulando os conceitos de hiância e afânise (*fading*), Lacan toca num ponto essencial para o entendimento de sua teoria: a alienação do sujeito. Para ele, o sujeito se aliena na linguagem e também pela linguagem.

No conceito lacaniano de alienação, as duas partes envolvidas, a criança e o Outro, têm pesos muito desiguais e a criança quase que inevitavelmente perde na luta entre eles. No entanto, ao assujeitar-se ao Outro, a criança ganha algo: ela torna-se, em certo sentido, um dos sujeitos da linguagem, um sujeito “da linguagem” ou “na linguagem”. (FINK, 1998, p. 71)

Freud fala da escolha ou da eleição da neurose (FREUD, 1911, p. 284) e Lacan, fala de um certo tipo de escolha da criança em relação a essa sujeição: uma escolha forçada, mas ainda assim uma escolha, posto que a criança não vai necessariamente ser “derrotada”, podendo responder à sujeição com a psicose. Na conclusão a que chega a esse respeito, Fink escreve que no conceito de alienação, tal como ele é sustentado por Lacan, a criança pode ser entendida como

“tendo escolhido a sujeição à linguagem, como tendo concordado em expressar suas necessidades através de um meio distorcido ou da camisa-de-força da linguagem” (FINK, 1998, p.72). A criança, nesse caso, de alguma forma, acabou concordando em se deixar representar pelas palavras.

A operação oposta – ou melhor, complementar - à alienação é a separação. Se aquela é a constituição do sujeito pelo desejo do Outro, a separação é a tentativa do sujeito em lidar com esse desejo na maneira como ele se manifesta. Temos aqui que fazer uma ressalva: nunca sabemos do desejo do Outro, pois este desejo, ao se manifestar por meio da linguagem deixa de ser desejo e passa a ser demanda, ou seja, não é mais o desejo em si mesmo, mas o seu simulacro.

Ainda em seu texto de 1964, Lacan escreve que o vel alienante (uma possibilidade de escolha entre uma coisa ou outra) sempre exclui a sobrevivência de uma das partes: entre o sujeito e o Outro, o sujeito é aquele que sempre sai perdendo para poder se constituir. Se é pela alienação que o sujeito pode chegar à subjetividade, ele acaba escolhendo pelo seu próprio desaparecimento. *“Nos intervalos do discurso do Outro, surge na experiência da criança, o seguinte, que é radicalmente destacável – **ele me diz isso, mas o que é que ele quer?**”* (LACAN, 1964, p.203)

Porém, como vimos, ao se fazer essa pergunta, o sujeito vai somente saber a respeito da demanda do Outro, não de seu desejo. No final desse seminário, Lacan fala justamente da não-reciprocidade dos discursos, o que talvez possa se aproximar desse lugar de consciência/inconsciência nomeado por Bakhtin.

Em seu Seminário 5, em que trata das formações do inconsciente, Lacan apresenta um esquema a partir do qual se pode perceber, talvez com mais clareza, o quanto o sujeito lacaniano se encontra assujeitado ao campo do Outro/outro (antes de transcrevê-lo, no entanto, cabe uma ressalva complementar ao que já foi escrito linhas atrás: o outro em Lacan possui uma dupla visada: quando designado com um *a* (de *“autre”*), essa noção se refere aos outros indivíduos, às figuras parentais, ao professor, ao colega, em suma, ao próximo. Quando escrito com um *A*, refere-se então ao Simbólico, à linguagem, ao social, à religião, às instituições, em última instância).

Esse esquema, que Lacan elaborou inclusive por motivos didáticos, acabou sendo conhecido (desde o artigo sobre *A carta roubada*) como o Esquema L, e foi assim concebido (LACAN, 1954-1955, p. 307):

Esquema L

Segundo o que se pode inferir desse esquema, o sujeito para Lacan está intrinsicamente imbricado no campo do Outro. O “eu” a que tanto nos apegamos é também um outro (a), não é senão uma instância imaginária que começa a se constituir como sujeito a partir das palavras do outro que vão lhe trazer o Outro da linguagem e da lei¹⁹. Se o outro não falasse à criança e de alguma forma não a identificasse a esse “outro” que ela vê no espelho, não haveria possibilidade de nascimento do “eu” e nem de constituição do sujeito. No entanto, o sujeito, como disse Lacan, “*é o morto da partida*”, pois toda a satisfação possível a que ele tente aceder “*vai depender da concordância entre o sistema significante, tal como articulado na fala do sujeito, e, (...) do sistema do significante como assentado no código, isto é, no nível do Outro como lugar e sede do código.*” (Lacan, 1957-1958, p. 155). A passagem do desejo pela cadeia do significante muda a

¹⁹ A esse respeito, Lacan tem uma bela definição do que seja o amor: “*Amar é simbolizar o Real*”.

sua dialética posto que o caráter essencial do Simbólico é o equívoco. Porém, é certo que, como diz Lacan, muito se perde, mas também muito se ganha por essa passagem pelo campo do Outro.

2.7. Possíveis intersecções entre duas concepções sobre o conceito de outro

Sabemos que as teorias de Piaget e de Freud podem ser articuladas, ou ainda, que podem ser trabalhadas em conjunto, segundo algum interesse específico. Belintane (1997), Fernández (1991) e Lajonquière (1992, 1994), por exemplo, aproximam em alguns aspectos o sujeito epistêmico do sujeito da psicanálise. Se é certo que a criança acaba passando por determinados estágios ao longo de seu percurso cognitivo, assim como prescreve a obra de Piaget, parece também bastante claro que a teoria de Piaget não abarca os determinantes do desejo dessa criança, que fazem, por exemplo, que ela passe por um ou outro processo com maior ou menor facilidade. Os campos cognitivo e afetivo são sobredeterminados. Acredito, por conseguinte, que as diferentes concepções acerca do que seja o outro tanto na obra de Bakhtin quanto na obra de Lacan, em sua releitura de Freud, não sejam inteiramente antagônicas. Pode-se também efetuar uma articulação entre o que é da ordem da psicanálise e o que é da ordem do social em Bakhtin. No entanto, assim como Piaget não contemplou em sua teoria os meandros do que é da ordem da psicanálise - e, sendo assim, da ordem do desejo -, Bakhtin tampouco foi capaz de articular à sua visão do social o que concerne ao desejo²⁰. À sua concepção da função do outro na formação do indivíduo, da palavra dialógica, falta uma dimensão essencial - à que já se fez, inclusive, referência neste trabalho - o campo do inconsciente. Ao não levar em consideração essa dimensão e esperar, por conseguinte, uma *compreensão responsiva idealmente correta*, a concepção de outro em Bakhtin peca por resvalar o campo de uma ilusão, por uma compreensão imaginária e idealizadora do que sabemos, pela psicanálise, que sempre faltará. Não há como imaginar essa

²⁰ Em seu livro O Freudismo (1927) – em que faz severas críticas a Freud, sem, no entanto, deixar de reconhecer seu valor - Bakhtin parece proceder a uma análise um tanto quanto apressada e biologizante a respeito das teorias freudianas, talvez motivadas por uma certa visão de mundo marcada pelo marxismo mais ferrenho, que via, à época, a psicanálise, como mera invenção do capitalismo burguês.

compreensão responsiva ideal, ou no caso deste trabalho, uma revisão ideal de um texto. Não se pode pensar tampouco que exista um procedimento padrão específico que atenda às demandas do outro colega, ou também, do Outro que no texto se faz presente.

Capítulo 3

(O SUJEITO, O OUTRO)

... E SUAS RELAÇÕES COM O TEXTO

3.1 A escrita dentro da sala de aula: produção ou autoria?

Na introdução a este trabalho, já fiz menção ao fato de muitos estudiosos se preocuparem atualmente com o que seja a possibilidade e/ou a obrigação de se escrever dentro da escola. Se por muitas vezes se deixa de lado o termo “redação” em favor da expressão “produção de textos”, assim se procede justamente porque se enxerga, nessa mudança de terminologia, um deslocamento semântico bastante positivo. Geraldi (2000) escreve que o termo “redação” normalmente nos faz imaginar uma prática de produção escrita em que prepondera um certo espontaneísmo, uma falta de implicação em relação ao que se vai escrever, uma ausência de reflexão em relação ao trabalho a ser feito. Assim sendo, substituir o termo “redação” por “produção de textos” implica, para esse autor, em uma série de pressupostos, implica em se conceber o texto a ser escrito como uma unidade de ensino/aprendizagem, como uma porta de entrada para o diálogo com outros textos, como o lugar das correlações. Implica ainda em se conceber o aluno como “participante ativo deste diálogo contínuo”.

Vários pesquisadores dedicaram-se ao longo das últimas décadas ao estudo das práticas escolares em relação à escrita (CALKINS, 1989; FRANCHI, 1990; JOLIBERT, 1994;

KAUFMAN e RODRIGUES, 1995; GERALDI, 1996; LAFONT, 1999; CHIAPPINI, 2000; CITELLI, 2001; FERREIRO, 2001; RUIZ, 2001, entre outros). O que parece evidente a partir desses estudos é a necessidade de se estabelecerem práticas que conduzam a um engajamento do aluno em relação ao que ele escreve, ainda que se saiba que evidentemente o que é escrito em sala de aula tende a ser diferente do que é escrito fora dela.

Para Jolibert e seus colaboradores (1994) o aluno deve ter uma representação dinâmica de si mesmo como sujeito-escriptor. Mas o que seria um sujeito-escriptor? Para esses autores, essa representação dinâmica consistiria em situar-se enquanto *pessoa* que se apropria do mundo e da linguagem através da escrita; enquanto *pessoa produtora de textos* que sabe o que deve fazer e que aos poucos vai adquirindo as competências necessárias para escrever; enquanto *produtor de textos iniciante* que utiliza seus instrumentos de aprendizagem de forma conseqüente, que avalia suas produções e determina critérios de sucesso. Finalmente, o aluno também deve se auto-representar enquanto *enunciador de escrita*, ou seja, deve saber que na linguagem escrita, ele vai ter de lançar mão de recursos outros que aqueles presentes na linguagem oral. Essa diferença oral/escrita deve ser observada pelo aluno, pelo menos, em relação aos seguintes pontos:

- *diferentemente da²¹ oral, a escrita é uma mensagem adiada no tempo e no espaço; onde o emissor oral se apóia nos elementos da situação implicitamente partilhada com o destinatário, o enunciador de escrita deve ser explícito em relação aos elementos situacionais;*

- *onde o oral pode parecer “colher da fonte”, espontaneamente, em uma dada situação, o escrito sempre é um processo de produção de linguagem distanciado e organizado, que implica uma descentração do emissor em relação a si mesmo e em relação ao que tem de dizer (“é preciso refletir antes de escrever”);*

- *todo escrito é uma mensagem para os olhos, organizada como tal, com “blocos de texto” distribuídos no espaço da página, efeitos tipográficos, utilização precisa dos sinais de pontuação e das maiúsculas, etc. (não sendo, portanto, a tradução em série, com a ajuda de palavras escritas, de uma*

²¹ O feminino utilizado nesse caso é devido ao fato de Jolibert estar se referindo à língua oral.

mensagem “que se tem na cabeça”, cujo aspecto material não teria muita importância). (JOLIBERT, 1994, p.17)

Percebe-se por esse trecho que Jolibert defende o engajamento do aluno enquanto “sujeito-que-escreve”. Refere-se, por inúmeras vezes, e desde o título de sua obra, à “produção de textos”, ao ato de “colocar em texto” (*mise en texte*). O aluno seria então alguém capaz de produzir um texto, ou seja, um produtor de textos.

Se analisarmos os termos utilizados quando da enumeração dos três aspectos principais que o aluno deve observar enquanto sujeito-que-escreve, encontramos expressões como “*utilização precisa*”, “*descentração do emissor em relação a si mesmo*”, “*processo de produção de linguagem distanciado e organizado*”. Tudo se passa como se escrever fosse efetivamente um processo em que o sujeito organiza, controla e consegue manter a distância ideal em relação ao seu texto. O sujeito-que-escreve seria então, ao que parece, um “sujeito-organizador” - se é que se pode pensar nessa imagem - de seu texto.

Jolibert defende a idéia de que “a pedagogia da escrita é passível de **domínio**²²” e que os alunos, ao final do projeto em que se inserem, após terem participado dos “canteiros” de produção escrita, acabam saindo “instrumentalizados” para avaliarem a sua produção. Um pouco mais adiante, em seu livro, essa autora escreve que “todos ou parte” dos aspectos dos textos escritos devem ser controlados pelo sujeito escritor, a saber: as relações texto-contexto, enunciador-texto, texto-destinatário, a estrutura e a relação entre suas partes e os elementos do texto, (1994, p. 26).

Se procedermos, mais uma vez, à análise do conjunto de palavras utilizadas por Jolibert para explicar as práticas de textualização, veremos que, efetivamente, as expressões “domínio”, “canteiro”, “instrumentalizados”, “produção” parecem fazer parte de um mesmo campo semântico. O aluno seria, então, o senhor, o dono (e daí a palavra “domínio”) de um produto. Talvez se possa perceber, aqui, por fim, o quanto a palavra sujeito acaba ficando fora de contexto.

²² O grifo é meu.

Ainda em relação às propostas de Jolibert, existem outros problemas: ela defende que aprender a produzir textos dentro do contexto escolar é exercer a função social da escrita dentro de uma pedagogia de projetos. Todavia, sabemos que nem sempre o projeto é garantia de engajamento. Por mais bem-intencionado que seja um professor ou por mais motivados que sejam os participantes de um determinado projeto, nem sempre todos os alunos aderem a ele, ou por ele se interessam o suficiente a ponto de se engajar enquanto autores, ou ainda menos, enquanto sujeitos. Essa última contingência decerto não invalida as propostas dessa pesquisadora e de seus colaboradores, mas lhes coloca algumas questões.

Se Jolibert se dedica a formar crianças produtoras de textos, Calkins (1989), por sua vez, diz que lhe parece essencial que essas se concebam enquanto autores. Entretanto, essa preocupação com a autoria parece vir atrelada a uma questão que ela havia formulado um pouco antes: “O que é essencial para ensinar-se a escrever”? Note-se que, neste caso, a questão da autoria parece estar intrinsicamente ligada a uma preocupação escolar, a de ensinar a escrever. Autores são normalmente tidos como pessoas que sabem escrever, logo, se os alunos virarem autores, saberão escrever. Ao menos nesse trecho de seu livro, “saber escrever” parece ser a primeira preocupação de Calkins. A autoria, nesse momento, vem, como preocupação secundária – ou talvez entrelaçada com a necessidade de aprender a escrever - apesar de parecer o contrário.

Calkins, entretanto, levanta questões bastante interessantes. Diz, por exemplo, que foi a experiência de escrever e de ter escrito um livro que mudou tudo²³ para ela, pois então pôde perceber que o livro, apesar de ser um produto - talvez à maneira de Jolibert - é também um processo. Processo que não termina com a sua publicação. Diz que a autoria, por definição, provavelmente significasse ter e segurar o produto. Porém, ao escrever e publicar seu livro, ela declara ter se dado conta de que a autoria tem mais a ver com um *insight* em relação ao que se lê, uma abertura para outras leituras e outros sentidos e não com a visualização de um monumento imutável e perene. (CALKINS, 1989, p. 250)

Nesse momento, talvez, caiba fazer um parêntese. Ao falar em abertura de leituras, outros sentidos e “novas camadas de significado”, Calkins relaciona a autoria a uma atividade consciente, pois diz que ser autor tem menos a ver com a criação de um monumento do que com a aquisição de consciência. Escreve também que a autoria é um processo e que “o primeiro passo

²³ Essa palavra é usada pela própria autora.

em direção à melhoria dos primeiros esboços dos alunos é prestar atenção a eles. A primeira maneira de se melhorar as habilidades iniciais é dar aos estudantes um senso de autoria.” (CALKINS, 1989, p. 257)

Além disso, ser autor também implicaria em fazer parte de um círculo de pessoas que escrevem. Uma vez fazendo parte desse círculo – às vezes imaginário, às vezes real – o autor começa a se relacionar de outros modos com outros textos e com os seus próprios.

Tudo adquire um significado extra, uma vez que estou dentro deste círculo. Por que o autor decidiu começar deste modo? De onde veio a informação utilizada? De que outro modo o livro poderia ter sido organizado? (...) Uma vez que conheço, como ninguém mais, as lacunas deixadas por meu livro, os compromissos que assumi, os objetivos que não consegui realizar, visualizo a coleção de livros e semanários em minha estante de modo diferente. (...) Uma vez que sei que, por trás de meu próprio livro, existe um rei nu, os livros que leio adquirem uma dimensão mais humana. (CALKINS, 1989, p. 250)

Escrever muda a maneira de ler, cria um leitor mais perspicaz, faz também com que se leia de um modo mais crítico. As obras lidas parecem menos autoritárias e completas, parecem menos definitivas e podem parecer mais falhas e menos onipotentes. Uma vez que se escreve, sabe-se que nem tudo está lá, sendo que esse não-saber talvez coubesse a um leitor mais ingênuo.

O fato de se perceber autor, de se dizer “eu sou um autor” , faria com que os alunos realizassem um maior número de conexões com os livros que lêem. Calkins nesse momento, no entanto, parece se referir a operações lógicas de textualização: a observação do modo como uma palavra é escrita, a utilização do índice de conteúdos, a presença de pontos de exclamação, etc. Elementos estritamente operacionais.

Ainda nesse mesmo capítulo de seu livro, essa autora menciona um outro dado: nos programas de leitura, os textos analisados são sempre tidos como escritos por pessoas importantíssimas, especiais, sendo que a criança é considerada como sendo incapaz de emitir julgamentos a respeito deles. “*Você é somente uma criança e não está em condições de emitir*

julgamentos sobre seus superiores”. A palavra é exatamente essa: *superiores*; como se efetivamente houvesse uma hierarquia de textos e de autores. Ao passo que, em o aluno tomando a si mesmo como autor, fazendo parte não de um limbo, mas de um círculo já consagrado, talvez efetivamente a relação que ele tenha com os textos escritos, por ele ou por outros, possa ser mudada. Segundo Calkins, para fazer parte desse círculo, *é essencial que as crianças estejam profundamente envolvidas com a escrita*, e que mostrem seus escritos a outras pessoas, que se dêem leitores para seus textos (p.22).

Mais adiante, entretanto, ao discorrer um pouco mais acerca da questão escrita/leitura, ela diz que os programas de leitura, em sua maioria, quase nunca deixam ao aluno a possibilidade de questionar um texto. A palavra impressa é inquestionável, os sentidos são unívocos, não há possibilidade de dupla compreensão. Quando um aluno não entende algum texto, tudo se faz para que ele pense que a culpa cabe a ele: considera-se que a linguagem é clara e que o problema é dele, aluno, que não foi capaz de compreender o que estava escrito.

Apesar de falar por muitas vezes em atividade consciente, Calkins parece sinalizar um certo grau de inconsciência em todas as atividades de leitura e de textualização. Um certo grau de inconsciência que pudesse provavelmente indicar que existam outros modos de se perceber a prática da escrita.

Acredito, no entanto, que antes de passarmos a esse novo enfoque, que talvez tenha sido “intuído” por Calkins, devemos explorar um pouco mais a noção de autoria dentro da escola. Também alguns outros professores/pesquisadores preocuparam-se especialmente com essa questão. O que seria para eles um autor que se encontra dentro dessa instituição?

3.2. O paradigma indiciário de Ginzburg e a busca de pistas para a autoria

Alguns outros pesquisadores utilizaram na análise de texto o paradigma indiciário proposto por Ginzburg. Visavam assim ao recolhimento de pistas que pudessem indicar com maior precisão algum caminho para a autoria em contexto escolar. Entre eles, cabe destacar as

pesquisas de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997, 2003) que trabalham mais especificamente com o processo de aquisição da escrita e com as marcas deixadas pelos sujeitos quando da reescrita de textos. Em seus livros, tais marcas são consideradas como índices para a compreensão do que ocorre no processo de escrita. Entretanto, diferentemente de Ginzburg que se utiliza das pistas deixadas no texto para ir um pouco mais além - trazendo para a sua análise elementos não evidentes, mas extremamente pertinentes - essas autoras parecem se restringir à minúcia estudada, sem conseguir dar um passo um pouco mais adiante que pudesse proporcionar ao leitor de seus textos uma visão mais abrangente acerca do que seja o processo de escrita.

Ainda que pese esse detalhe, essas autoras também levantaram algumas questões bastante procedentes em relação à autoria dentro da escola. Em seu texto *O estilo escolar*, por exemplo, FIAD (1997) pergunta-se acerca do que se faz com o sujeito em relação à produção de textos dentro do âmbito escolar. Depois de onze anos de escolarização, os sujeitos, cujos textos foram por ela analisados, pareceram todos somente capazes de produzir textos muito semelhantes. Ela escreve: *Onde foram ficando, ao longo desses onze anos, as manifestações da aquisição do estilo? Ou será esse²⁴, que vimos, o estilo adquirido, escolarizado?* (FIAD, 1997, p. 204)

Ao terminar seu texto justamente com essas duas perguntas, essa autora nos faz pensar um pouco mais acerca dessa relação estilo/escola. O estilo, enquanto uma das manifestações da autoria, parece ser uma espécie de chave para a compreensão – ou ilusão – do que seja o autor. É certo, porém, que na escola a noção de autor é permeada por outras contingências, tais como a inserção do texto a ser escrito dentro da instituição escolar e o fato de o aluno saber de antemão que o texto passará – de alguma forma – pelo crivo do professor.

Como já vimos, Calkins associa a autoria a um engajamento do escritor e à interiorização de um senso de autoria, ou seja, à internalização, por parte de um aluno, da noção de que ele é um autor e de que ele pode ver que seus textos foram publicados ainda que dentro do âmbito da escola. Mas o que seria ser autor na escola? O que permitiria a um aluno se dizer autor além de – ou apesar de - todos os limites impostos pelo discurso escolar fazendo com que ele, aluno, conseguisse ultrapassar os muros da instituição em que se insere e se “autorizasse autor”, além do discurso pedagógico, da massificação de todos os uns, em prol de um todo? Seria todo procedimento de escrita dentro da escola assim tão massificador? Certamente Calkins, ao menos

²⁴ O estilo apresentado nos textos estudados por essa autora, escritos por alunos do último ano do Ensino Médio.

pelo que se pode ler em seus livros, acredita que não. E a resposta a essa pergunta, acredito, talvez esteja na própria palavra “autoria”, pois, nela existe, é certo, a marca de algo que é justamente próprio a um indivíduo, a um sujeito.

É essa relação do sujeito com seu texto que pretendo desenvolver um pouco mais adiante. No entanto, por enquanto, pensemos justamente nessa noção de engajamento de que fala Calkins. Parece haver aí um caminho para este trabalho, pois pretendo investigar se existiria alguma garantia de autoria, talvez como uma espécie de responsabilização em relação ao que se escreve, uma noção de que o texto se deve a um sujeito e não a outro. Será que a responsabilização da autoria também não poderia vir pela via da publicação, ainda que em âmbito reduzido, pela leitura de seu texto por um outro? Pela mediação do outro? Ou, ainda, pelo fato de se encarar a si mesmo como um “outro” que escreve?

É certo que a responsabilização de um autor consagrado – ou que tenha a intenção de sê-lo - parece acontecer justamente por causa do engajamento que este apresenta em relação à palavra escrita. Isso pode ocorrer por força da preocupação estética que o autor pode apresentar. Ou ainda pelo fato de ele se sentir intensamente – ainda que de uma forma ilusória e/ou imaginária – vinculado a seus escritos, como o que se pode observar no texto transcrito a seguir:

*Parece evidente, contudo, que o fracasso ou o sucesso da escrita não é o mesmo que a morte e a ressurreição do escritor através dos signos, pois em um certo sentido, toda escrita fracassa, assim como toda escrita é bem sucedida, como qualquer outra formação psíquica. (...) Mas se perguntarmos ao escritor por que ele escreve, provavelmente dirá que é porque não sabe fazer outra coisa, ou que só serve para isso, como disse Beckett. (...) Não menos impressionante é a resposta de uma escritora quando disse uma vez que escreve porque não se pode conjugar na primeira pessoa o verbo *doer*. (CARVALHO,1997, p.83)*

Em relação ao aluno que escreve - à autoria na escola de que fala Calkins - é evidente que o engajamento e as preocupações são outras. Como criar esse vínculo de responsabilização? Ou o engajamento necessário para que o aluno se considere autor e, assim, consiga dialogar com outros

tantos textos e outros tantos leitores? Na revisão de textos escolares poderíamos perceber alguns desses movimentos e relações do sujeito com seu texto?

Novas concepções acerca do que seja a autoria dentro do âmbito escolar estão se fazendo presentes, sobretudo aquelas que encaram o sujeito de um modo bastante diferente da forma como se fazia até há muito pouco tempo. O “sujeito-que-escreve”, concebido por Jolibert - o sujeito que possui o domínio da linguagem - deu lugar a uma nova concepção de sujeito, um sujeito que se constitui pela linguagem e que dentro dela tenta se resolver de uma forma um tanto quanto “manca”, termo que remete ao próprio caminho do sujeito em relação à linguagem, que é antes de tudo uma marca da falta (“manque” em francês). É esse sujeito – para quem algo falta - que se pode vislumbrar por meio do estudo dos movimentos de textualização, procedimento que será mencionado a seguir.

3.3. A análise das práticas de textualização²⁵: um novo caminho para a autoria

Ampliando a discussão em relação ao que seja ser autor dentro do âmbito escolar, Oliveira (2004) escreve que a autoria poderia ser considerada como um lugar de dispersão do sujeito pois ela se situaria justamente no confronto entre o previsível e o imprevisível que as práticas de textualização nos levam a perceber. Uma vez que a equivocidade é constitutiva da língua, talvez se possa buscar a noção de autoria nas relações entre sujeito e sentido, nos movimentos de textualização, no estudo dos deslocamentos das posições discursivas, nos conteúdos latentes e manifestos de cada prática discursiva. Assim, como se lê em sua obra, as rasuras poderiam servir de “pistas” do que não pôde ser dito, e poderiam explicitar de um modo mais convincente os movimentos de dispersão do sujeito, da não-coincidência deste consigo mesmo e da tensão existente entre o previsível e o imprevisível. As rasuras nos fariam também vislumbrar os vários campos de interpretação possíveis que são concomitantemente criados a cada palavra riscada, alterada, escolhida, pois *“cada palavra abre e fecha campos de interpretação, possibilitando a cada instante a ressignificação do que já-(está)-lá”* (OLIVEIRA,

²⁵ Oliveira ao analisar a relação sujeito/texto sugere que as práticas de textualização poderiam ser associadas a *“um lugar de tensão entre o que abre e o que fecha as posições discursivas e o sentido de um texto. Prática na qual o sujeito se apresentaria enquanto congelamento, cristalização destes confrontos produzidos no movimento retroativo em jogo nas articulações entre sentidos e sujeitos.”* (OLIVEIRA, 2004, p.50)

2004, p. 109). Dessa maneira, dando ênfase ao aspecto fugidio do significante por meio do qual o sujeito vai a cada vez tentar se dizer, Oliveira associa a rasura a “*um lugar de visibilidade*” do sujeito e indica um caminho em direção à noção de autor (OLIVEIRA, 2004, p.127).

Seguindo dessa forma os passos da Crítica Genética, Oliveira procede à análise das rasuras (orais e escritas) efetuadas ao longo das várias práticas de textualização de duas alunas em contexto escolar. Assim, ao longo de sua obra, este autor nos mostra como os textos escritos por essas duas alunas vão se entretecendo por meio de inúmeros procedimentos de textualização que podem, então, ser observados através da análise do que é abandonado durante a escrita de um texto, da palavra riscada na escrita, ou ainda, da palavra rejeitada ou não acolhida quando das discussões entre as alunas a respeito do que deveria ser escrito.

Este procedimento de buscar as pistas, o detalhe, a minúcia, vai ao encontro das idéias defendidas por GINZBURG (1989) e, aliado à análise das rasuras de acordo com os princípios da Crítica Genética, parece ser bastante apropriado. Por nele acreditar com bastante afinco, pretendo também dele me utilizar neste trabalho quando da análise do *corpus*. Nele, a noção de sujeito assujeitado à linguagem é ponto de partida, mas não necessariamente o de chegada.

No entanto, antes de passar a essa análise, creio ser importante contemplarmos outras idéias acerca da noção de autoria, dessa vez fora da escola. Fora dela, é certo que a noção de autoria assume outras nuances, como por exemplo, as que foram evidenciadas pela Análise do Discurso. Assim, no tópico a seguir tratarei da concepção do que seja um autor para Foucault e para uma outra analista do discurso, Orlandi.

3.4. A Noção de autoria para a Análise do discurso

3.4.1. A autoria em Foucault

Como diz Foucault (1969), houve um tempo em que o fato de o texto ser anônimo não causava nenhum problema, não havia uma exigência de atribuição de autoria. O que parecia ser

necessário como garantia para um texto, era a sua antiguidade, fosse ela verdadeira ou imaginada. Essa era a “assinatura” que dava o *status* para um texto.

Referindo-se à evolução histórica do conceito de autoria, Foucault diz ainda que a crítica literária – ao tentar definir o que é um autor – procedeu durante muito tempo de acordo com os moldes utilizados pela tradição cristã quando esta se incumbia de atribuir ou rejeitar a autoria de um texto. O nome do autor não era garantia suficiente para que um texto fosse a ele atribuído. Assim, retomando a obra de *De viris illustribus*, de São Jerônimo, Foucault escreve que haveria então quatro critérios de atribuição de autoria:

- um certo nível constante de valor (se em um determinado grupo de textos atribuídos a um autor específico, houvesse algum que fosse considerado como inferior, tal texto não seria considerado como sendo de sua autoria);
- coerência conceitual ou teórica (nenhum texto atribuído a um determinado autor poderia ser considerado em contradição com o conjunto de suas obras);
- unidade estilística (as obras escritas em um estilo diferente deveriam ser excluídas do conjunto das obras atribuídas ao autor em estudo);
- unidade temporal (as obras em que se citasse algum evento ocorrido após a morte do autor deveriam ser imediatamente excluídas).

Assim sendo, o autor acabava sendo definido como um “certo campo de coerência conceitual ou teórica”, como uma unidade estilística e como o ponto de encontro de um determinado número de acontecimentos históricos. Era também definido de acordo com a valoração que se dava a seus textos. É interessante notar, aliás, a esse respeito, que a crítica literária moderna ainda se pautaria por esses quatro critérios, pois estes embasam as quatro modalidades pelas quais ela define a autoria.

Também em relação à autoria, Foucault salienta que somente muito poucos poderiam ser considerados como fundadores de uma discursividade moderna (Freud, Marx e Saussure), pois considera que a “chave” dos ramos de conhecimento em que esses autores se inserem, deve ser

procurada em seus próprios textos. É preciso sempre retornar a eles, pois são uma espécie de fonte em que se vai beber:

Para que haja retorno, de fato, é preciso inicialmente que tenha havido esquecimento, não esquecimento acidental, não encobrimento por alguma incompreensão, mas esquecimento essencial e constitutivo. (...) O ferrolho do esquecimento não foi acrescentado do exterior, ele faz parte da discursividade de que se trata, é esta que lhe dá sua lei: a instauração discursiva assim esquecida é ao mesmo tempo a razão de ser do ferrolho e a chave que permite abri-lo, de tal forma que o esquecimento e o impedimento do próprio retorno só podem ser interrompidos pelo retorno. Por outro lado, esse retorno se dirige ao que está presente no texto, mais precisamente, retorna-se ao próprio texto, ao texto em sua mudez e, ao mesmo tempo, no entanto, retorna-se ao que está marcado pelo vazio, pela ausência, pela lacuna no texto. Retorna-se a um certo vazio que o esquecimento evitou ou mascarou, que recobriu com uma falsa ou má plenitude e o retorno deve redescobrir essa lacuna e essa falta: daí o perpétuo jogo que caracteriza esses retornos à instauração discursiva. (FOUCAULT, 1969, p.284)

Esse jogo consiste em se mostrar o que se considera que já deveria ter sido visto, em perguntar como foi possível que alguém não tivesse lido no texto o que se considera que nele estava escrito, ou ainda, em fazer o caminho inverso, em negar o que uma palavra lida parece dizer, em se referir ao que a própria palavra parece negar, em buscar nas entrelinhas a distância entre o texto e o que dele é dito.

No entanto, ao definir o que seja um autor, assim como outros teóricos da Análise do Discurso, Foucault escreve que o autor é uma função do sujeito, função esta que possui uma pluralidade de egos, e que, por conseguinte, seria o lugar da dispersão. Esta dispersão poderia, aliás, ser verificada no próprio texto. E eis que o texto – por muito tempo encarado como um lugar de unidade – poderia ser também o lugar da dispersão. É preciso lembrar, aliás com o próprio Foucault, que o texto enquanto unidade foi também por muito tempo lugar de luta contra a maior das dispersões: a morte.

Foucault fala da luta do texto escrito contra a morte, como, por exemplo, no caso de escritos que glorificavam algum guerreiro morto em batalha, uma espécie de mortalha gloriosa que duraria para sempre, *exegi monumentum*. Fala ainda de Sherazade, e de sua luta através da narrativa, dos contos que narrava noite adentro, na tentativa de se manter viva.

Em contrapartida, também é certo que a escrita já esteve ligada, por muito tempo, ao sacrifício da própria vida do autor, como se fosse um bem maior que a própria vida, função divina, sobre-humana. Porém, apesar de a escrita aparecer como forma de desvio em relação à morte, é também no texto escrito que se pode pensar na morte do autor:

(...) essa relação da escrita com a morte também se manifesta no desaparecimento das características individuais do sujeito que escreve; através de todas as chicanas que ele estabelece entre ele e o que ele escreve, o sujeito que escreve despista todos os signos de sua individualidade particular; a marca do escritor não é mais do que a singularidade de sua ausência: é preciso que ele faça o papel do morto no jogo da escrita. Tudo isso é conhecido; faz bastante tempo que a crítica e a filosofia constataram esse desaparecimento ou morte do autor. (FOUCAULT, 1969, p. 269)

Um dos autores que proclamaram a morte do autor foi Roland Barthes. Em seu texto cujo título é justamente *A morte do autor* (1968), Barthes fala do fim da hegemonia do autor e da ascensão da posição de leitor. Diz que a imagem que se tem do autor foi, por muito tempo, centrada na pessoa daquele que escreve, como se aí existisse uma explicação de todo o texto, como se esse texto fosse a voz de uma só pessoa, o autor, que nos escreveria em tom de confidência. Mas para que nasça o autor, o escritor enquanto pessoa, precisa desaparecer: “*O texto escrito sobrevive à sua enunciação e não permite os reparos da comunicação que a palavra falada permite, do tipo: ‘Não foi isso que eu quis dizer’.*” (COMPAGNON, 1999, p.83).

Daí então mais um motivo para a morte do autor enquanto unidade e também mais um motivo para a ascensão da posição de leitor. Eis também aí mais um índice da distância existente na relação texto-autor. Ele não é um fiel garantidor/depositário das interpretações que serão feitas de seu texto. Também não é o proprietário de seu texto. “*É a linguagem que fala, não é o autor*” (BARTHES, 1968, p. 59). Por este motivo, há que se perceber que o texto dá margem a

diferentes interpretações. Segundo Compagnon, o texto de Barthes traz como consequência a polissemia do texto e possibilita uma liberdade de comentários até então desconhecida.

Aliás foi essa liberdade de comentários que parece ter sensibilizado Foucault em relação à questão da autoria. Quando criticado a respeito da forma pela qual tinha utilizado o nome de alguns autores em sua obra *As palavras e as coisas*, Foucault (1969) diz ter percebido que havia se referido ingenuamente ao nome desses autores, de forma selvagem. A partir desse “entreviro”, começa a se questionar a respeito do que seria a autoria. Diz que o nome do autor é mais do que um nome próprio, porque é quase uma descrição; o nome do autor exerce ainda, segundo suas palavras,

um certo papel em relação ao discurso: assegura uma função classificatória, (...) funciona para caracterizar um certo modo de ser do discurso: para um discurso, o fato de haver um nome de autor, o fato de que se possa dizer ‘isso foi escrito por tal pessoa’, ou ‘tal pessoa é o autor disso’, indica que esse discurso não é uma palavra cotidiana. (FOUCAULT, 1969, pp. 273/274)

É um discurso possuidor de um certo *status*. *Status* este que é dado pela função autor. Nem todos os discursos são dela providos.

Porém, o que seria essa função “autor”? Foucault diz que os discursos provenientes da função “autor” podem ser objeto de apropriação. Ela também está vinculada ao sistema jurídico e institucional, há uma espécie de responsabilização dessa função. Além de tudo, ela não se forma espontaneamente. Ela é o resultado de um trabalho, de uma operação complexa “*que constrói um certo ser de razão que se chama de autor*” e não pode ser definida por uma atribuição espontânea de autoria. É também o resultado da cisão que se dá entre o escritor real e o escritor fictício, não remetendo, por conseguinte, a um indivíduo real. A função “autor” comporta uma pluralidade de egos, como já se disse, “*várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar*” (FOUCAULT, 1969, p. 280).

Um pouco mais adiante, durante o debate que se seguiu à conferência em que leu esse seu texto, Foucault afirma nunca ter dito que o autor não existe, mas que a idéia de desaparecimento

do autor é uma espécie de estratagemas que nos permite perceber sob quais regras esse conceito funcionou e se formou, sob quais regras essa função era exercida.

3.4.2. A noção de autoria em Orlandi

Provavelmente por força da ilusão de se cobrir a falta através da palavra, a questão da autoria e o lugar de autor tenham sido - por tanto tempo - tão valorizados. O autor seria o detentor de uma palavra plena, uma espécie de oráculo, quando não um deus, personificado, lançando suas palavras iluminadas aos reles mortais. Seria o possuidor de algo que falta a todos os outros. O digno proprietário de um objeto raro. Retomando Foucault, Orlandi escreve que, para este, o autor seria então considerado como um *“princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como fulcro de sua coerência.”* (ORLANDI, 1999, p. 75).

Também mencionando um outro texto de Foucault – A ordem do discurso (1970), Orlandi (1999) diz, em conformidade com esse autor, que a autoria é uma função do sujeito. A função-autor seria, então, uma função discursiva do sujeito. Para Foucault (1970) existem processos internos de ordenação e de distribuição do discurso que contribuiriam para uma espécie de “domesticação” do acontecimento e do acaso do discurso. Orlandi fala em normatização. Essa normatização poderia ser observada em noções como as de comentários, disciplina e, também, na noção de autoria.

Foucault, por exemplo, escreve que a autoria não está necessariamente presente em todos os discursos. Existem aqueles, como as conversas, bilhetes, contratos, que precisam somente de uma assinatura que os identifique, e não de um selo de autoria para que sejam validados.

Orlandi interpreta essa concepção de autoria com algumas diferenças. Para ela, ainda que um texto ou um discurso não tenham um autor específico, pela função-autor se pode atribuir uma autoria a ele, pois esta funciona como garantia do efeito de unidade: *“a unidade do texto é efeito discursivo que deriva do princípio de autoria.”*(ORLANDI, 1999, p. 75).

Vem daí, o que Orlandi chama de “assunção da autoria”, ou seja, o processo pelo qual o sujeito constrói a sua identidade como autor, ao articular a exterioridade ao qual ele deve se referir e a sua própria interioridade. Apesar da opacidade do sujeito e da não-transparência do discurso, o texto precisa ser coerente e não-contraditório. As regras de elaboração de um texto acabam dando visibilidade ao sujeito e fazem com que o sujeito assuma o papel de autor, com tudo o que isso implica em termos de responsabilidade e coerência. O autor assume a responsabilidade pelo que diz e pela maneira pela qual ele diz (ORLANDI, 1999, p.76).

Para que o sujeito se coloque como autor, ele tem de estabelecer uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que ele se remete à sua própria interioridade: ele constrói assim sua identidade como autor, isto é, ele aprende a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica. O autor é, pois, o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel, na ordem social em que está inserido. (ORLANDI, 1988, p. 78/79)

Mas, para que se aceite essa definição de autor, é evidente que se deve fazer uma distinção entre Real e Imaginário. O Real do discurso é a sua dispersão, a sua incompletude, a sua opacidade. O Real do sujeito, idem. No entanto, o autor funciona como um ideal imaginário do sujeito, no nível das representações, ele é um símbolo de unidade, completude e clareza. Para Eni Orlandi a autoria implica em disciplina, organização e unidade, ao passo que a relação do sujeito com o texto é de dispersão. Isso acontece porque o sujeito continua sendo interpelado pela ideologia, assujeitado à linguagem.

É certo – como já foi dito algumas linhas atrás – que, a autoria na escola não poderia abranger todas essas especificidades. No entanto acredito que possam existir alguns pontos de contato.

BARZOTTO (1998) observa, aliás, que o texto não é apenas o resultado das intenções do autor, sendo que este, também não é somente vítima dos processos de escritura.

Se sempre há algo que lhe escapa, há também um conjunto de recursos disponíveis, acumulados pelos anos de trabalho na elaboração de uma tecnologia da escrita, dos quais o autor pode se servir para tentar limitar a liberdade do leitor. Parte relevante dos sentidos que serão constituídos no ato da leitura emergem conjuntamente das tentativas de controle e disso que escapa ao controle do autor. (op. cit., p. 62)

Talvez seja justamente nesse ponto que o trabalho de revisão e a posterior análise das várias versões de um mesmo texto possa se tornar, senão concludente, ao menos bastante esclarecedor. Se trouxermos essa reflexão para dentro dos limites da escola, o que poderia ao menos indicar uma possível noção de autoria? Quais movimentos seriam percebidos pelas rasuras deixadas durante a escrita de um texto? É certo que, pela rasura, o que tenderia à estabilidade se desfaz, pois a análise das rasuras, abre caminho para, ao menos, uma possibilidade a mais de interpretação e para uma visibilidade maior em relação à equivocidade da língua.

Retornando aos teóricos que tratam da autoria dentro da escola, lembremos que Calkins, por exemplo, ainda que não se aprofunde, fala a respeito desse caráter inerente à linguagem e fala igualmente de engajamento. Mas para que falemos em engajamento, precisamos falar do sujeito, termo, aliás, ao qual Geraldi (2000) se refere, pois ao defender a utilização da expressão “produção de textos”, parte de uma frase bastante simples, “*produzir implica alguém que produza.*”, colocando então em evidência a importância do agente causador dessa produção. O sujeito que escreve. Ainda que utilize a mesma expressão de Jolibert, a sua concepção de sujeito, como já se mencionou, é bastante diferente da concepção que essa autora e seus colaboradores parecem utilizar.

Oliveira, como vimos, leva-nos ao estudo dos movimentos de textualização, aos deslizamentos semânticos, às rasuras orais e escritas, aos deslizamentos metafóricos e metonímicos característicos da linguagem e à noção de dispersão do sujeito.

Por, de uma certa forma vislumbrar, logo no início de minha pesquisa que efetivamente não exista um procedimento padrão de revisão, ou ainda, de relação do sujeito com seu texto - e, por conseguinte, de engajamento em relação à autoria dentro da escola - é que achei procedente analisar os textos que fazem parte do *corpus* deste trabalho de acordo com o encaminhamento que ora é apresentado. Dessa maneira, acreditei ser pertinente em meu trabalho, transcrever, em

um primeiro momento, todos os movimentos de revisão feitos nos textos por mim recolhidos. Assim, a partir da análise de todos os textos das classes com as quais trabalhei, consegui elaborar três tabelas em que foram relacionadas as operações de composição dos textos, um pouco talvez à maneira dos procedimentos cognitivistas de análise de textos. Em um segundo momento, passei à análise de alguns textos específicos, escolhidos pelo fato de terem me parecido singulares em seus movimentos de elaboração textual. É fato que um outro pesquisador poderia, em meio ao *corpus* estudado, escolher textos bastante diversos daqueles por mim escolhidos. No entanto, por força do paradigma indiciário escolhido como metodologia deste trabalho, tal possibilidade só vem se adicionar ao que se tem como pressuposto desta pesquisa, ou seja, o caráter singular presente em qualquer escrita.

Feitas essas considerações, passo agora à análise do *corpus*.

Parte 2

O ESCRIBA

Ali está outra vez. Enquanto me ponho a trabalhar, abro o caderno e destampo a caneta, aparece o escriba. Senta-se em minha frente, à mesa que está diante do enorme espelho que pende da parede no extremo oposto do estúdio. Também abre seu caderno. Destampa a caneta e me observa com atenção. Não se lhe escapa nenhum de meus movimentos. Olha-me enquanto faz, automaticamente, anotações em seu caderno preto, como o meu. Ainda que esteja vestido como eu e também possua uns óculos iguais aos meus, não posso dizer que se pareça comigo a não ser nos costumes, nos hábitos, nos atos e nos gestos reflexos, nos tiques. O escriba, como eu, põe-se de pé depois de ter alinhavado umas linhas, acende um cigarro que consome nervosamente enquanto dá voltas em torno da escrivaninha; logo se senta outra vez diante do caderno e retoma sua tarefa. Formulou alguma conjectura sobre mim; sou o tema de sua composição. Ele me olha; pega a caneta e se põe a escrever sem perder-me de vista por cima do aro de seus óculos. Em alguns momentos, como a mim, a música o distrai e então se põe a cantarolar a melodia ou a marcar o compasso usando a caneta como batuta. A certa hora do dia, o sol bate-lhe no rosto e me crava o reflexo luminoso de suas lentes nos olhos, como se se tratasse de penetrar meus pensamentos com esse duplo raio de luz ofuscante. Analisa-me detalhadamente; trata por todos os meios que sua atenção lhe permite de conhecer minha identidade sem jamais me revelar o menor indício acerca da sua. Talvez já conheça a minha; talvez saiba de mim na proporção direta ao que dele ignoro. Às vezes, sorri com satisfação, como se tivesse feito alguma descoberta significativa acerca da minha personalidade e outras se mostra burlão, como se houvesse comprovado alguma hipótese infame acerca de minha vida. Estou seguro de que já conhece minha identidade e de que já escreveu meu verdadeiro nome e todas as minhas senhas em seu caderno. Penso também, às vezes, que esse homem conhece meus segredos e outras, com alegria, que os ignora e que, apesar de levar em conta tudo o que faço, não é sequer capaz de suspeitá-los; por mais que me observe sempre com tanta atenção enquanto escrevo, por mais que não me perca de vista, nunca. Salvador Elizondo (1985), El escriba²⁶.

²⁶ Tradução minha.

Capítulo 1

(O SUJEITO, O OUTRO E SUAS RELAÇÕES COM O TEXTO)

...NA REVISÃO DE TEXTOS ESCOLARES

1.1. A descrição do *corpus*

Na primeira fase da análise dos dados recolhidos, a da análise prévia, foram manuseados 21 conjuntos de textos em que o procedimento aplicado foi o de auto-revisão. Cada um desses conjuntos possuía ao menos um par de textos - a primeira versão e a sua reescritura - sendo que muitos deles possuíam mais de três versões²⁷. Em 18 conjuntos de textos, o procedimento utilizado foi o da revisão pelo colega e em 16 conjuntos, o da revisão pelo professor. Nesses dois últimos grupos, assim como no primeiro, alguns dos textos possuíam mais de três versões. Em um primeiro momento, o que se pôde observar, foi que as auto-revisões tiveram um menor número de versões. Tal especificidade, porém, será objeto de análise um pouco mais adiante, por ocasião do estudo de alguns dos textos revisados.

²⁷ Até a versão final - que foi publicada no final do ano letivo e que foi entregue aos alunos e a seus pais em uma cerimônia realizada na escola - grande parte dos textos chegou a ter quatro ou mesmo cinco versões. Como algumas dessas revisões já apresentavam a intervenção da professora - que intervinha normalmente assim que o aluno considerava seu texto como pronto para a publicação, ainda que não o estivesse - essas últimas versões não farão parte do *corpus* dos textos que passaram pelo procedimento de auto-revisão, nem tampouco do *corpus* formado pelos textos que foram objeto de revisão pelo colega de classe.

1.2 A análise dos textos

Fabre-Cols (2002) escreve que a releitura é um processo de descoberta de sentido. Assim, por exemplo, o processo de releitura de um escritor experiente parece ser exatamente o oposto ao de um escritor que não o é. Enquanto este se esforça para encontrar congruência no texto a partir das idéias que possui em sua mente, o escritor experiente procura descobrir o sentido do que escreveu, engajando-se em sua leitura como se fosse estranho ao texto. Como se seu texto fosse de outro, e não um texto ao qual ele se apegue a ponto de não perceber o alheamento ou a alienação que tem em relação a ele. *“Eles procuram acentuar e explorar a falta de clareza, as diferenças de sentido, a **dissonância**²⁸ que a escrita permite.”*²⁹(*op.cit.*, p.38)

Parece ser difícil – muitas vezes não somente para uma criança - a releitura do que se escreve. Tomar o papel de outro, daquele outro que vai ler o seu texto, é tarefa que depende de muitos fatores. Podemos também considerar que ler o próprio texto como se fosse de uma outra pessoa - com um olhar crítico e ao mesmo tempo curioso porque ainda ignorante do que está escrito - não é das tarefas mais fáceis que se pode arranjar. E esse papel é ainda mais difícil porque a criança/aluno que revisa seu texto já tem, normalmente, uma noção do que quis dizer. Por muitas vezes, o suporte do papel pode parecer quase que um prolongamento da idéia de texto que se tem em mente, ou ainda, para algumas crianças, ele pode parecer quase que “desnecessário”. Explico: em atividades de leitura de textos escritos por crianças de 7 a 8 anos, algumas vezes aconteceu de elas não trazerem o texto na hora da sua leitura para a classe, dizendo que *“tinham o texto na cabeça”*, que saberiam *“lê-lo”*. Isso talvez ocorra porque, nessa idade, muitas crianças ainda não tenham uma noção muito clara da diferença entre linguagem oral e escrita e também porque o senso do detalhe - o cuidado minucioso e adequado, necessário para fazer a revisão do que se escreveu - ainda não foi muito estimulado. A criança parece estar atrelada mais aos seus pensamentos do que à transformação destes em escritos e, parece, ao mesmo tempo, ter a impressão de que o seu texto, uma vez escrito, é perfeitamente claro.

²⁸ Grifo da autora.

²⁹ Tradução minha.

Como diz Calkins (1986), quando uma criança entre 7 ou 8 anos reescreve seu texto, limita-se normalmente a adicionar algumas frases no final. Isso entretanto não ocorre com crianças um pouco mais velhas. *“Nas séries mais avançadas, as crianças que melhor conheço parecem tornar-se um pouco mais capazes de pensar através de suas opções. As estratégias que, de início são concretas e físicas, tendem a ser internalizadas com operações mentais abstratas.”* (Calkins, 1986, p. 116).

Abaurre (1997, p.24), por sua vez, salienta que as refacções mais comumente encontradas dizem respeito à correção ortográfica. Diz ainda que, nos textos por ela analisados, aparece um grande número de acréscimos que são feitos no final, como se alterar o texto fosse somente aumentá-lo. Pode-se aqui fazer talvez um paralelo com o processo da fala, pois se para alterá-la, temos que falar ainda mais, no caso desse tipo de procedimento de revisão, para alterar um texto, ao invés de reelaborá-lo, temos que escrever ainda mais, como em um decalque do processo utilizado na fala. Escrever mais - ao invés de reelaborar, de reescrever, de substituir - parece ser um procedimento mais simples. Acredito, ainda, que o fato de às vezes as crianças não modificarem alguma parte do texto, pode, por muitas vezes, se dever a uma falta de segurança em relação ao que deve ou não ser modificado. Às vezes, uma criança hesita, e frente à hesitação, resolve deixar tudo como antes, adicionando apenas uma nova idéia ao corpo do texto já escrito, como se esta nova idéia viesse feito um deus *ex machina* resolver tudo no final.

Tal procedimento talvez também ocorra em atividades realizadas dentro da escola porque, em alguns casos, o texto pronto pode, ao menos, funcionar como uma resolução de um primeiro problema: o de se ter de entregar "alguma coisa" ao professor, como um simples cumprimento de um dever escolar.

Abaurre (1997, p. 31) escreve ainda que

a atitude das crianças frente à escrita que produzem não parece ser a de espontaneamente reler cuidadosamente as versões dos textos, na busca de todas as impropriedades que consigam encontrar, para posterior correção. Trabalham naquilo que, por motivos muito particulares, parece lhes chamar a atenção, de forma absolutamente episódica e idiossincrática.

Nesse pequeno trecho de Abaurre, o que me parece bastante intrigante é a possibilidade de se pensar no quanto a revisão de seu texto feita por um aluno pode estar ligada a questões particulares e oriundas de algumas idiossincrasias. Quando o professor tem à sua frente somente a última versão de um texto, aquela que lhe é entregue para a “devida correção”, todo o texto parece pronto, sem evidenciar, na maioria das vezes, nenhuma das inúmeras dúvidas e possíveis outras idéias de quem o escreveu. O professor/leitor não consegue ter noção de todo o trabalho e hesitação que resultaram na produção do texto que tem em mãos. Além disso, acredito, como escrevi algumas linhas atrás, que o fato de o texto ser escrito em um contexto escolar também é algo que deve ser levado em conta.

Durante a análise deste primeiro *corpus*, entretanto, os procedimentos adotados pelas crianças em auto-revisão foram um pouco diferentes dos procedimentos descritos por Abaurre. Como se poderá verificar mais adiante, por exemplo, foram feitos quase tantos movimentos de correção ortográfica quanto de substituição ou eliminação de um termo. Desse modo, para que possamos ter uma noção geral das alterações feitas pelos alunos cujos textos fazem parte desse trabalho, transcrevo a tabela a seguir:

Tabela indicativa dos movimentos de auto-revisão observados nos dados (textos de 21 alunos)³⁰

O aluno quando revisa seu próprio texto

<u>Movimentos em relação à revisão</u>	1 ^a . versão	2 ^a . versão	3 ^a . versão	4 ^a . versão
Adicionou um termo	2	6	4	—
Alterou a posição de um termo	—	1	—	—

³⁰ Uma tabela completa com todos os movimentos de auto-revisão efetuados pelos alunos dessa classe, ao longo dessa atividade, pode ser encontrada nos anexos (Anexo 3).

Causou uma repetição	1	–	–	–
Contornou uma palavra indicando necessidade de correção	–	–	–	5
Efetuiu uma correção de número	–	1	–	–
Efetuiu uma correção ortográfica	3	3	4	1
Efetuiu uma correção ortográfica inadequada	–	1	–	3
Efetuiu uma correção de rima	4	–	–	1
Eliminou um termo	20	12	–	2
Escreveu que o texto já estava bom	–	1	–	–
Escreveu que o texto era bonito	–	1	–	–
Escreveu que tinha gostado do texto porque ele a deixava feliz	–	1	–	–
Escreveu que o texto estava legal	–	1	–	–
Evitou uma repetição	1	1	–	–
Escreveu um “x” indicando uma correção necessária	2	–	–	–
Fez um desenho	–	2	–	–
Não fez nenhuma rasura	5	–	–	–
Não quis alterar mais nada	–	12	8	1
Rasurou de forma ilegível	1	–	–	–
Retomou um termo	3	3	1	–
Riscou e abandonou um termo	–	3	–	–
Separou duas estrofes	1	–	–	–
Substituiu um termo	44	12	1	3
Vistou um verso ou estrofe	2	1		

1.2.1. Os movimentos de auto-revisão observados nos dados

1.2.1.1. O aluno quando revisa seu próprio texto

Como podemos verificar nessa tabela, durante a auto-revisão dos textos que compõem os dados dessa pesquisa, houve um pequeno número de correções ortográficas. Nas várias versões dos textos desses 21 alunos, foram feitas ao todo 15 alterações ortográficas, sendo que dentre essas, 4 alterações foram feitas de forma inadequada. Salta aos olhos, entretanto, o grande número de procedimentos de supressão (34) e também de substituição de um termo (60), sobretudo nas primeiras versões. O número de acréscimos é, entretanto, bem menor: foram feitos somente 12 acréscimos, sendo que, estes, não foram efetuados somente ao final do texto, mas sim ao longo de todo o corpo do texto. O número de retomadas de algum termo, procedimento que parece demonstrar uma hesitação do escritor em relação ao termo primeiramente riscado e, em seguida, retomado, também não apareceu em grande quantidade. Foram efetuadas somente 7 retomadas.

O que, de pronto, parece bastante claro, é o reduzido número de terceiras versões do texto. Já na 2ª. versão, 12 dos 21 alunos, ou seja, mais do que metade da classe, considerou que seu texto já estava bom para ser publicado, não querendo, por conseguinte, fazer nenhuma outra alteração. Na 3ª. versão, outros 8 alunos também consideraram seu texto como terminado. O único texto que apresentou uma 4ª. versão, antes da fase de intervenção do professor, foi o de número 21 da tabela. O seu maior número de revisões foi, aliás, um dos motivos pelos quais esse texto foi escolhido para ser apresentado e estudado neste trabalho, por ocasião da análise dos textos que será feita mais adiante. Antes dessa análise, porém, e após a apresentação e comentário das próximas tabelas, pretendo fazer uma análise comparada das três tabelas de procedimentos: o de auto-revisão, de revisão pelo colega e o de revisão pelo professor. Passemos então, agora, para as tabelas referentes à revisão pelo colega:

Tabelas indicativas dos movimentos de revisão observados nos dados de revisão pelo colega (textos de 18 alunos)³¹

O aluno quando tem seu texto revisado pelo colega³²

<u>Movimentos em relação à revisão</u>	1 ^a . versão	2 ^a . versão	3 ^a . versão	4 ^a . versão
Aceitou a alteração feita pelo colega	—	7	—	—
Acrescentou um termo	3	6	2	—
Alterou a ordem de um termo	—	2	—	1
Alterou um termo e gerou um non-sense	—	1	—	—
Causou uma repetição	—	1	—	—
Copiou de forma incorreta	—	—	3	—
Contornou uma palavra indicando necessidade de correção				
Fez uma correção de número				
Fez uma correção ortográfica	8	4	—	1
Fez uma correção ortográfica inadequada	2	1	—	—
Corrigiu uma rima	3	3	2	—
Corrigiu inadequadamente uma rima	-	1	—	—
Deu um título ao poema	—	2	—	—
Eliminou um termo	10	1	—	—
Eliminou um termo acrescentado pelo colega	-	1	-	-
Escreveu que o texto já estava bom				
Escreveu que o texto era bonito				
Escreveu que tinha gostado do texto porque ele a deixava feliz				

³¹ Uma tabela completa com todos os movimentos de revisão pelo colega efetuados pelos alunos dessa classe pode ser encontrada nos anexos (Anexo 4).

³² As linhas sombreadas correspondem a procedimentos observados quando da auto-revisão e que não aparecem no conjunto de dados provenientes da revisão pelo colega.

Escreveu que o texto estava legal				
Evitou uma repetição				
Escreveu um “x” indicando uma correção necessária				
Fez um desenho				
Fez uma alteração demandada pelo colega	—	7	6	—
Não fez uma alteração demandada	—	15	1	1
Não fez nenhuma rasura	3	4	—	—
Não quis alterar mais nada	—	4	1	—
Rasurou de forma ilegível				
Rasurou uma letra inicial de palavra no meio do verso	6	—	—	—
Rasurou uma letra inicial de verso	1	—	—	—
Rasurou uma letra inicial de estrofe	2		—	—
Respondeu a uma pergunta feita pelo colega	—	1	—	—
Retomou um termo	1	—	—	—
Riscou e abandonou um termo				
Riscou o texto do revisor	—	1	1	—
Separou duas estrofes		1		
Substituiu um termo	18	4	4	—
Vistou um verso ou estrofe				

O aluno quando revisa o texto do colega

<u>Movimentos em relação à revisão</u>	1 ^a . revisão	2 ^a . revisão	3 ^a . revisão
Acrescentou um termo	1	—	—
Alegou a incoerência de um termo	1	—	—
Alterou a ordem de um termo			
Atribuiu uma nota ao poema: 10/10	—	1	—

Causou uma repetição			
Contornou uma palavra indicando necessidade de correção			
Demandou um sentido	4	—	—
Demandou um sentido que parecia evidente	3	—	—
Efetuiu uma correção de gênero	1	—	—
Efetuiu uma correção de número			
Efetuiu uma correção ortográfica	5	5	—
Efetuiu uma correção ortográfica inadequada	—	1	—
Efetuiu uma correção de rima			
Eliminou um termo			
Escreveu que o texto já estava bom	3	5	1_
Escreveu que o texto estava muito bom	2	—	—
Escreveu que o texto estava ótimo	—	1	—
Escreveu que o texto estava muito bom, mas que o colega deveria tomar cuidado com os erros	1	—	—
Escreveu que o texto era bonito			—
Escreveu “OK”	—	1	—
Escreveu “bravo”	—	—	1
Escreveu que tinha gostado do texto porque ele a deixava feliz			
Escreveu que o texto estava (super) legal	2	1	1
Escreveu que o texto estava legal, mas um pouco confuso	1	—	—
Escreveu que o colega deveria melhorar muito	1	—	—
Escreveu que uma palavra não estava legal	—	1	—
Escreveu “não” após uma palavra	—	1	—
Escreveu que o colega não sabia o que queria dizer	—	1	—
Evitou uma repetição			
Escreveu um “x” indicando uma correção necessária			
Fez um desenho			

Indicou inadequadamente a inexistência de uma rima	2	–	–
Indicou adequadamente a inexistência de uma rima	10	2	–
Indicou a cópia de uma das estrofes originais	1	–	–
Indicou adequadamente a necessidade de uma correção ortográfica	3	5	–
Indicou adequadamente a necessidade de uma minúscula	–	1	–
Indicou sua estrofe preferida	1	–	–
Não fez nenhuma rasura			
Não quis alterar mais nada			
Pedi a confirmação de uma opinião	1	–	–
Rasurou de forma ilegível			
Repetiu uma demanda de correção que não havia sido atendida	–	1	–
Retomou um termo			
Riscou uma palavra	2	–	–
Riscou e abandonou um termo			
Separou duas estrofes			
Substituiu um termo	5	–	1
Sugeri que o colega escrevesse mais	1	–	–
Sugeri que o colega utilizasse um outro termo	1	2	1
Traçou uma linha sinuosa ao lado do texto	1	–	–
Utilizou um vocativo	–	1	1
Vistou um verso ou estrofe	1	–	–

1.2.2. Os movimentos de revisão observados nos dados de revisão pelo colega

1. 2.2.1. O aluno quando tem seu texto revisado pelo colega

Também nos dados referentes à revisão pelo colega, houve um pequeno número de correções ortográficas por parte do escritor do texto: ocorreram 16 correções, sendo que dentre elas, três foram feitas de forma inadequada.

As supressões e substituições feitas nos textos – assim como para o primeiro procedimento de revisão - também foram em grande número: foram feitas 26 substituições e foram eliminados definitivamente 12 termos, sendo que um dentre eles havia sido escrito pelo colega revisor. A maior parte dos movimentos de alteração de textos foi feita nas primeiras versões, como se o texto fosse ganhando, a partir das revisões, uma certa estabilidade, ou ao menos, uma adequação em relação ao que dele era demandado.

O número de acréscimos foi um pouco menor: foram feitos 11 acréscimos (de uma palavra – substantivo, verbo ou algum outro termo -, de versos e também de estrofes) por parte do escritor do texto.

Houve somente uma retomada de um termo, detalhe do qual tratarei novamente por ocasião da análise comparada dos três tipos de revisões a que este trabalho se dedica.

Uma circunstância importante do tipo de revisão que analiso nesse item é que as alterações feitas nos textos não foram somente devidas à alteração de um termo por parte do seu escritor. Houve também uma outra quantidade de alterações que foram feitas nos textos graças a acréscimos, supressões ou substituições de termos feitos pelo próprio colega revisor. Essas interferências do revisor no texto revisado foram por muitas vezes aceitas pelo escritor do texto. Das dezoito alterações feitas pelo revisor, mais da metade foi incorporada ao texto, ainda que de forma tácita. Algumas foram simplesmente “ignoradas” no momento da reescrita e uma foi riscada. Um outro movimento de não aceitação, no entanto, parece digno de nota: a rejeição completa dos comentários de um revisor. Apesar de este ter sido um acontecimento isolado em

suas proporções, posto que TODO o texto do revisor foi riscado, acredito que esse movimento pode ser, assim como escreve Ginzburg, a quem já fiz referência logo no início deste trabalho, algo bastante revelador em sua singularidade. Por esse motivo, a análise desse evento será feita mais adiante, quando analisarei de forma mais específica três dos textos escritos durante a fase de elaboração do *corpus* desta pesquisa.

Existe, certamente, uma diferença entre alterar o seu texto por um movimento próprio e alterá-lo sob alguma demanda externa. Das alterações demandadas (30), 17 não foram efetuadas pelo escritor. Houve um número um pouco menor de alterações demandadas pelo revisor que foram efetivadas (13). Abaurre, como já mencionei por ocasião da análise dos movimentos de auto-revisão, diz que o aluno quando revisa seu texto, acaba fazendo alterações por motivos oriundos, ao que parece, de algumas idiossincrasias. O mesmo, acredito, pode ser dito em relação à reescrita feita após a revisão por um colega. Caso a pesquisa feita com esse grupo de alunos fosse feita com um outro, a proporção entre aceitação e rejeição dos termos feita por um colega seria mantida? Provavelmente não. Por isso, acredito ser interessante colocar em evidência algumas dessas idiossincrasias, procedimento que terei um pouco mais adiante quando da análise de textos específicos.

1.2.2.2 O aluno quando revisa o texto do colega

Assim como alterar o seu texto por um movimento próprio e alterá-lo sob alguma demanda externa são tarefas distintas, revisar o texto de um colega e não o seu próprio texto é um procedimento que possui suas especificidades e nuances. Existe, por exemplo, nesse caso, uma diferença por muitas vezes bastante grande entre sugerir uma mudança e efetivamente realizá-la, colocando no texto do outro, uma marca que não é dele. Rasurar algum termo, fazer uma alteração, suprimir uma palavra, sugerir outra, ou ainda, riscar completamente um verso, fazer algum comentário, fazer um comentário em forma de pergunta, ou por vezes modalizar essa pergunta, são procedimentos bastante singulares.

O que se pode observar a partir do quadro das revisões feitas pelo colega é que ocorreu um maior número de sugestões de alteração de um termo do que de alterações propriamente ditas, fato que parece indicar a existência de uma noção de propriedade do escritor sobre o texto. O procedimento que pôde ser observado foi o de um provável respeito pelo texto do outro, que levou a maioria dos alunos a revisar de outra forma o texto do colega. Cabe ressaltar, aliás, que quando uma alteração era efetivamente efetuada pelo colega revisor, ela se referia na maior parte das vezes à correção ortográfica, intromissão no texto do outro que é por si só pautada pela necessidade de um código já estabilizado.

É certo que no caso da escrita dos poemas em questão havia ainda uma outra necessidade: a da utilização de rimas e de uma estrutura específica. No entanto, não ocorreu, por exemplo, nenhum caso de alteração de rima feita pelo colega revisor. Esse aparece, nesse momento, como, provavelmente, um movimento muito mais intromissivo em relação ao texto do outro do que a correção ortográfica, pois é certo que, ainda que o escritor do poema tenha que se ater a uma determinada rima, a liberdade, nesse caso é muito maior do que o que ocorre em relação à ortografia. O único movimento verificado em relação à utilização das rimas foi o de indicação da inexistência de algumas delas em alguns versos. Houve um caso isolado de contestação de uma rima de um modo mais incisivo (texto nº 12), porém nenhum revisor escreveu uma rima para o seu colega.

Em relação aos outros elementos do texto, as demandas, indicações ou sugestões de alterações foram em maior número se comparadas às intromissões do revisor (eliminações, substituições, acréscimos) no texto de seu colega, o que talvez também possa denotar um certo respeito pelo texto do outro, como algo que não pertence ao revisor e que, por conseguinte, não pode ser manipulado de acordo com sua vontade. Sugerir, evidentemente, é um procedimento bastante diferente de escolher e escrever para o outro algo que ele, por si só, poderia ter escrito. Pareceu existir, nesses casos, uma certa negociação entre a demanda que poderia ser efetuada por parte do aluno revisor e o que ele efetivamente mudaria caso o texto fosse dele. Essas demandas de alteração, como vimos, aliás, no item anterior, não foram atendidas em sua totalidade.

Algumas das demandas de sentido efetuadas por alguns dos alunos foram desnecessárias, uma vez que pareceram ser motivadas por uma não compreensão da letra do colega.

Aparentemente, poderiam ter sido compreendidas caso o aluno-revisor tentasse relacionar a palavra não entendida ao contexto em que ela se inseria.

Tabelas indicativas dos movimentos de revisão observados nos dados de revisão pelo professor (textos de 16 alunos)³³

O aluno quando tem seu texto revisado pelo professor³⁴

<u>Movimentos em relação à revisão</u>	1 ^a . versão	2 ^a . versão	3 ^a . versão	4 ^a . versão	5 ^a . versão
Aceitou e copiou a alteração feita pelo professor	—	1	—	—	—
Acrescentou um termo	1	11	5	3	—
Alterou a estrutura de uma estrofe	—	2	1	—	—
Alterou um termo, sem substituí-lo totalmente	—	1	—	—	—
Alterou a ordem de um termo	—	1	3	—	—
Alterou o texto depois de ele ter sido considerado como pronto	—	—	2	2	—
Alterou um termo devido à digitação	—	1	—	—	—
Alterou um termo e gerou um non-sense					
Alterou um verso sem sentido	—	2	—	—	—
Alterou uma rima fácil	—	—	3	—	—
Apagou uma letra com um corretor	1	—	—	—	—
Causou uma repetição					
Colou um desenho em seu texto	—	—	1	1	—
Continuou a escrever sob o estímulo do professor	—	1	2	-	-

³³ Uma tabela completa com todos os movimentos de revisão pelo professor efetuados pode ser encontrada nos anexos (Anexo 5)

³⁴ As linhas sombreadas correspondem a procedimentos observados quando da auto-revisão e da revisão pelo colega, que não aparecem no conjunto de dados provenientes da revisão pelo professor.

Contornou uma palavra indicando necessidade de correção					
Corrigiu um erro de número					
Copiou de forma incorreta					
Não recopiou um termo corrigido (crase)	—	—	—	1	—
Efetuiu uma correção ortográfica	2	14	11	8	1
Corrigiu o ritmo de um verso	—	—	1	—	—
Efetuiu uma correção ortográfica de forma inadequada	1	3	1	1	—
Corrigiu adequadamente uma rima	1	4	2	—	—
Corrigiu inadequadamente uma rima					
Corrigiu uma maiúscula/minúscula	—	1	2	2	—
Deu um título ao poema	—	1	6	3	1
Efetuiu uma mudança de gênero	—	1	—	—	—
Eliminou um termo	12	5	4	3	2
Escolheu cores para as estrofes	—	—	—	—	1
Escreveu que o texto já estava bom	1	—	—	—	—
Escreveu que o texto era bonito					
Escreveu que tinha gostado do texto porque ele a deixava feliz					
Escreveu que o texto estava legal					
Evitou uma repetição	—	—	1	—	—
Escreveu um “x” indicando uma correção necessária					
Fez um desenho	1	1	2	—	—
Fez uma alteração demandada e depois a abandonou	—	1	—	—	—
Fez uma alteração demandada pelo professor	—	31	23	15	6
Fundiu dois versos em um	—	—	1	—	—
Indicou o tipo de letra que queria utilizar em	—	—	1	—	—

texto					
Não fez uma alteração demandada ³⁵	—	7	3	—	—
Não fez nenhuma rasura	2	—	—	—	—
Não quis alterar mais nada					
Rasurou de forma ilegível	4	—	—	—	—
Rasurou uma letra inicial de palavra no meio do verso					
Rasurou um termo e o abandonou	5	—	—	—	—
Rasurou uma letra inicial de verso					
Rasurou uma letra inicial de estrofe					
Reforçou uma letra escrita pelo professor	—	—	1	—	—
Rejeitou um termo escrito pelo professor	-	-	-	-	-
Respondeu a uma pergunta feita pelo professor, confirmando o que havia escrito	—	—	3	—	—
Respondeu a uma pergunta feita pelo professor, não confirmando o que havia escrito	—	—	1	—	—
Retomou um termo	2	2	—	—	—
Retomou um termo e o eliminou	—	—	—	1	—
Riscou e abandonou um termo					
Riscou totalmente o texto do professor					
Separou duas estrofes					
Substituiu um termo	16	13	9	12	2
Vistou um verso ou estrofe					

O professor quando revisa o texto do aluno

<u>Movimentos em relação à revisão</u>	1ª. revisão	2ª. revisão	3ª. revisão	4ª. revisão	5ª. revisão
Acentuou uma palavra					
Acrescentou um termo					

³⁵ Essas alterações não feitas foram sobretudo em relação à ortografia de uma palavra.

Alegou a incoerência de um termo					
Alterou um termo					
Alterou a posição de um termo					
Atribuiu uma nota ao poema: 10/10					
Causou uma repetição					
Colocou em evidência uma rima	1	–	–	–	–
Considerou que o texto estava incompleto	–	1	–	–	–
Considerou que o poema estava pronto para publicação	–	1	6	5	–
Considerou que o nome de um colega deveria ser retirado do texto	1	–	–	–	–
Contornou uma palavra indicando necessidade de correção					
Corrigiu uma preposição	1	–	–	–	–
Demandou um sentido	2	1	1	–	–
Efetuiu uma correção de gênero					
Efetuiu uma correção de número					
Efetuiu uma correção ortográfica	–	3 ³⁶	–	–	–
Efetuiu uma correção ortográfica inadequada					
Efetuiu uma correção de rima					
Eliminou um termo					
Escreveu que a resposta dada pelo aluno era coerente	–	–	1	–	1
Escreveu que o aluno deveria reescrever seu texto, fazendo várias mudanças	–	–	1	–	–
Escreveu que o aluno havia feito um ótimo trabalho	3	1	–	–	–
Escreveu que o aluno ainda poderia alterar o texto, se quisesse	2	2	–	–	–
Escreveu que o texto já estava bom	2	–	–	–	–
Escreveu que o texto estava ficando bom	2	–	–	–	–

³⁶ Uma dessas correções foi somente a colocação de uma crase.

Escreveu que o texto estava ótimo/ muito bom	—	1	2	—	—
Escreveu que o texto estava muito bom, mas que o aluno deveria tomar cuidado com os erros					
Escreveu que o texto era bonito					
Escreveu “bravo” ou “OK”					
Escreveu que tinha adorado/gostado (do) texto	—	1	—	2	—
Escreveu que tinha gostado do texto porque ele a deixava feliz					
Escreveu que o texto estava (super) legal					
Escreveu que o texto estava legal, mas um pouco confuso					
Escreveu que o aluno deveria melhorar muito					
Escreveu que tinha gostado do texto, mas que ele ainda poderia ser melhorado	—	—	1	—	—
Escreveu que uma palavra não estava “legal”					
Escreveu “não” após uma palavra					
Escreveu que o aluno não sabia o que queria dizer					
Evitou uma repetição					
Escreveu um verso inicial de poesia dito por um aluno	1	—	—	—	—
Escreveu um “x” indicando uma correção necessária					
Explicitou uma dúvida ortográfica	—	—	—	1	—
Explicou a diferença entre um artigo definido e um indefinido	1	1	—	1	—
Escreveu que havia gostado de um verso eliminado	1	—	—	—	—
Fez um desenho					
Indicou a falta de um acento	1	—	1	—	—
Indicou a falta de um termo	1	1	1	—	—
Indicou inadequadamente a inexistência de					

uma rima					
Indicou adequadamente a inexistência de uma rima	5	3	1	–	–
Indicou a cópia de uma das estrofes originais					
Indicou adequadamente a necessidade de uma correção ortográfica	39	–	8	5	–
Indicou algumas estrofes como boas	–	1	–	1	–
Indicou a necessidade de uma mudança de gênero	1	–	–	–	–
Indicou a necessidade de alteração entre uma maiúscula e uma minúscula	3	2	3	–	–
Indicou a necessidade de alteração da estrutura de uma estrofe	2	1	–	4	–
Indicou a utilização de rimas fáceis	1	1	1	–	–
Indicou sua estrofe preferida					
Indicou a existência de uma repetição	–	1	–	–	–
Indicou uma falta de ritmo	–	–	1	–	–
Insistiu em uma pergunta	–	1	–	–	–
Não fez nenhuma rasura					
Não quis alterar mais nada					
Pediu a confirmação de uma opinião	1	1	1	2	–
Pediu mais atenção à ortografia	–	–	1	–	–
Pediu que o aluno procedesse à última revisão	–	1	1	–	–
Pediu um título	–	4	3	1	–
Perguntou o que era um termo riscado	1	–	–	–	–
Perguntou se um dos versos havia sido escrito por força da rima	–	1	3	–	–
Perguntou sobre a veracidade de um verso	–	–	1	–	–
Rasurou de forma ilegível					
Repetiu uma demanda de correção que não havia sido atendida	–	1	–	–	–
Retomou um termo					
Riscou uma palavra					

Riscou e abandonou um termo					
Separou duas estrofes					
Substituiu um termo					
Sugeriu que fosse retirado um termo considerado muito familiar	1	–	–	–	–
Sugeriu que o aluno escrevesse mais	2	2	–	–	–
Sugeriu que algumas rimas poderiam ser melhoradas	–	–	1	–	–
Sugeriu que o aluno deveria utilizar um outro termo					
Traçou uma linha sinuosa ao lado texto					
Utilizou um vocativo	4	3	4		
Vistou um verso ou estrofe					

1.2.3. Os movimentos de revisão observados nos dados de revisão pelo professor

1.2.3.1. O aluno quando tem seu texto revisado pelo professor

No conjunto de textos estudados, foram feitas 75 das 85 alterações demandadas pelo professor. Das alterações não realizadas, a grande maioria se referia à correção ortográfica, movimento de revisão que por se referir a uma mudança em relação a um código pré-determinado, não completamente dominado pelo aluno, e não diretamente vinculado ao escritor e a suas opiniões em relação a seu texto, parece ter sido objeto de uma dificuldade maior.

Houve também um grande número de substituições (52), o dobro da quantidade de supressões ou acréscimos efetuados. Muitas dessas alterações foram relativas à ortografia, à

inexistência de rimas, à utilização de rimas fáceis, à estrutura da estrofe, ao sentido ou ritmo de um verso, à utilização de uma maiúscula ou uma minúscula indevidas, à ausência de título para o poema, à repetição de um termo, ou ainda, à necessidade de uma mudança de gênero.

É certo que – assim como quando da revisão pelo colega - muitas das alterações foram efetuadas por motivos alheios à demanda do professor, por força de algum interesse do aluno em relação à mudança. Uma vez mais, podemos constatar que a revisão de seu texto, por parte do aluno, acaba se devendo a algumas idiossincrasias, a fatores sobredeterminados. Assim, ao longo do procedimento de revisão, alguns alunos eliminaram, substituíram, acrescentaram, colaram figuras e também fizeram desenhos em seus textos, por motivos que escapam a qualquer tentativa de generalização.

Acredito que seja interessante perceber que alguns dos alunos continuaram a revisar seus textos, mesmo após o professor tê-lo considerado como pronto para a publicação. Tal procedimento parece denotar uma preocupação maior do aluno em relação ao texto que escreve, pois sinaliza um cuidado que vai além da simples necessidade de se cumprir uma tarefa escolar. Explico: caso o aluno estivesse somente interessado em cumprir um dever, provavelmente não se preocuparia em modificar seu texto para além do que o professor considerasse como adequado.

Um outro detalhe importante se refere ao fato de que nenhum dos alunos rasurou – rejeitando de forma explícita – a revisão feita pelo professor. As únicas formas de não aceitação da revisão do professor foram a resposta negativa a alguma pergunta, ou ainda, a não alteração, silente, de um termo demandado.

1.2.3.2. O professor quando revisa o texto do aluno

Revisar um texto escrito dentro de uma escola, dentro de uma sala de aula é uma atividade marcada pelo lugar que ocupam respectivamente o revisor e aquele que tem seu texto revisado. A esse respeito, Belintane (1997, p. 106) escreve:

Os procedimentos de controle do discurso, descritos por Foucault, permitem-nos defrontar com os micro-poderes da instituição escolar e seus agentes; possibilitam-nos tematizar a rede discursiva, como descontinuidade, como uma trama que se tece entre os diversos discursos científicos que se entrecruzam no contexto escolar; favorecem-nos entrever como as disciplinas se protegem, como assujeitam seus interlocutores e escavam seus lugares na topologia escolar.

É certo, como já foi dito, que o professor quando **revisa** – e aqui, acredito, tem-se que tomar um cuidado bastante especial para que não se escreva a palavra **corrige** – ocupa seu lugar de agente da instituição escolar, o fiel de uma certa ordem estabelecida. Funciona muitas vezes como um agente de rarefação do discurso e tem sobre si o peso daquele que sustenta o discurso pedagógico, discurso que, por muitas vezes, privilegia a repetição em detrimento da criação. Althusser (1970), por exemplo, classificou a escola como um dos aparelhos ideológicos do Estado, um aparelho que, em não fazendo parte das instituições repressivas do governo, apresenta-se, no entanto, como uma instituição distinta e especializada que “molda”³⁷ seus integrantes de acordo com a ideologia em vigor.

Percebe-se então que, revisar um texto, a partir do lugar de professor, pode muitas vezes assemelhar-se a corrigi-lo, não fosse o fato de que se deva ter em mente que o ideal de correção, ou seja, de um texto correto, não deveria existir... No entanto, existem a ortografia, as regras de gramática, as estruturas da língua, a “clareza” textual que fazem, justamente, parte do conjunto de procedimentos ensinados na escola. Acredito, porém, que haja, não um lugar seguro, porque as fronteiras são movediças, mas um lugar do qual se possa olhar para um texto de aluno levando em consideração a necessidade da revisão, e não a obrigatoriedade da correção. Acredito também que se deva tomar bastante cuidado no sentido de evitar uma imagem ideal de aluno, ou ainda, no sentido de não se ter em mente uma fórmula imaginária para um texto ideal. Esse cuidado precisa sempre estar presente porque

³⁷ As aspas são do próprio Althusser.

Nas finalidades educacionais – e isso nossa ingenuidade precisa ter claro – o sujeito que ali emerge, do qual se fala, obviamente encontra-se em estado de sujeito de um enunciado, plasmado, congelado, segundo os cânones da competência discursiva que o institui. Em todo discurso educacional, esse espectro identificatório, esse ideal de Homem é o que se propõe como parâmetro para que os modelos selecionem em sua(s) ciência(s) de base, quais aspectos do ser devem ser iluminados, para daí resgatar os métodos, concepções e prescrições que fariam da criança o adulto desejável. (BELINTANE, 1997, p.108)

Se há um ideal de homem, pode-se também pensar que há igualmente um ideal de texto. No caso deste trabalho, houve, é certo – e essa é ainda uma contingência complicadora do trabalho da professora – um “possível” ideal de texto que se traduziu pelo modelo escolhido pelos alunos que participaram dessa pesquisa: os dois textos de Otávio Roth, transcritos na introdução deste trabalho. Ainda que os textos tenham sido escritos como uma espécie de jogo, cujo mote eram os poemas desse autor, esse fato não chega a anular o caráter impositivo dessa atividade para alguns dos alunos. Como já foi dito, todas as classes votaram na hora de escolher o que escrever (um livro) e, também, que tipo de texto escrever (um poema). Acabaram escrevendo um poema nos moldes dos poemas de Otávio Roth por força, talvez, da própria estrutura neles presente. A grande maioria dos alunos pareceu como que tomada ou ainda, “seduzida”, por eles. É certo, porém, que um projeto coletivo muito raramente consegue contemplar o desejo de todos os indivíduos.

O professor, ou melhor, a professora³⁸, que nesse caso era eu, no momento da correção teve que se haver com todas essas circunstâncias. Salvou-me, ao menos em parte, acredito, uma espécie de intuição que algum tempo depois vi, muito bem descrita, no texto de Riolfi (1999, p. 26):

³⁸ Ao longo deste trabalho, por muitas vezes acabei preferindo utilizar o termo “professor” (no masculino), ao invés de utilizar a primeira pessoa do singular, numa tentativa, às vezes, canhestra, de tomar uma certa distância em relação a algumas partes do texto.

Obviamente, esta experiência originou muitos amores e muitos rascunhos(...). Rascunhos perpassados pela fala do professor (escrita ou oral) que ora soube, ora não, sustentar a posição ética à qual havia se proposto.

Ética também de tentar indagar ao sujeito de cada texto, ainda que essa tarefa seja (im)possível: O que é que você quer? O que você deseja (ou não) escrever?

Assim, além das demandas de alteração em relação à ortografia, à inexistência de rimas, à utilização de rimas fáceis, à estrutura da estrofe, ao sentido ou ritmo de um verso, à utilização de uma maiúscula ou uma minúscula indevidas, à ausência de título para o poema, à repetição de um termo, ou ainda, à necessidade de uma mudança de gênero - às quais fiz referência no item anterior -, a partir do *corpus* estudado, pôde-se notar alguns outros movimentos de revisão por parte do professor.

Por ocasião das revisões, algumas perguntas foram feitas aos alunos no próprio corpo do texto. Elas demandavam, em sua maioria, alguma confirmação de sentido, de uma opinião ou, ainda, a adequação de algum termo.

Alguns outros procedimentos um pouco mais singulares também foram realizados. Assim, o professor também manifestou sua opinião em relação a algumas estrofes, fez uma referência à necessidade de uma mudança de registro de um termo – que era bastante familiar - e também indicou ao aluno que o nome de um colega deveria ser retirado do corpo do texto, posto que essa referência era bastante ofensiva. Percebe-se aí, uma preocupação em relação ao que pode ou deve ser dito dentro do contexto de uma classe, um cuidado em relação à harmonia do grupo.

O que também parece importante observar é que houve um número bem maior de sugestões e/ou de indicações de uma necessidade de mudança do que de intromissões por parte do professor no texto do aluno. Assim, quando houve uma intervenção de sua parte, quando, por exemplo, escrevia algum termo no texto do aluno, essa intromissão se deu sobretudo em relação à ortografia ou ainda à inclusão de uma preposição. Quando havia uma necessidade de mudança em relação ao que estava sendo dito, o professor se limitou a indicar algumas possibilidades e a deixar ao aluno a escolha de um deles, dando-lhe ainda a opção de alterar integralmente o termo que era posto em questão.

O professor também sugeriu, em alguns textos, que o aluno continuasse a escrever.

Em um dos textos, quando o aluno aparentemente ignorou uma pergunta que havia sido escrita, o professor insistiu na pergunta, repetindo-a na revisão seguinte.

Outro procedimento realizado foi o de explicação e resolução de algumas dúvidas em relação à gramática, à ortografia, à explicitação de uma rima, ou ainda, em relação à tipologia textual. O professor também pediu ao aluno que comparasse suas várias versões e retomasse um termo de uma versão anterior, caso o aluno achasse mais adequado. Também sugeriu a um outro aluno que retomasse um termo que havia sido riscado.

Um outro procedimento de revisão efetuado em alguns dos textos, foi o de pedir a alguns alunos que fizessem a última revisão de seu texto, revisão essa que seria a última, como que dando ao aluno a possibilidade de “fechar” o sentido de seu texto.

É certo que - assim como no caso da revisão feita por um aluno - o professor quando revisa um texto, também não se comporta sempre de forma idêntica. Suas revisões, em alguns momentos, também podem parecer motivadas por alguns procedimentos que escapam a uma possível generalização. O que, entretanto, nesse caso, parece singularizar a revisão do professor, deve ser, como acredito, um compromisso ético no sentido de ler e reler com cuidado o texto de um aluno, tentando descobrir em cada um deles a sua particularidade, o que neles pode existir de próprio a um determinado sujeito. Acredito que, nesse momento, se deva levar em consideração, justamente, o cuidado com o qual o aluno escreveu seu texto, seu empenho, e além disso, a partir de quais facilidades ou dificuldades ele o redigiu.

1.3. Análise comparada das diferentes revisões feitas pelas classes

Em um primeiro momento, o que salta aos olhos, após a análise comparada desses vários movimentos de revisão, não parece ser nenhuma novidade. Houve um número bem menor de versões quando o procedimento utilizado era o da auto-revisão. Isso talvez possa ser explicado

pelo fato de que revisar o seu próprio texto, como já se mencionou neste trabalho, não é uma tarefa muito simples. Há que se aprender a tomar o lugar de um outro e, por esse motivo, o menor número de versões parece indicar o grau dessa dificuldade. Durante os procedimentos de revisão pelo colega e o de revisão pelo professor, houve, como se pode facilmente perceber a partir da observação das tabelas, um maior número de versões, ainda que, por muitas vezes, no caso da revisão pelo colega, os textos tenham sido considerados como prontos para a publicação quando ainda precisavam ser alterados, (quando possuíam, por exemplo, algum trecho confuso ou inacabado, quando apresentavam problemas de estrutura ou ortografia, ou ainda problemas de outra ordem).

Dessa maneira, não pareceu muito claro, qual o critério utilizado por alguns alunos ao considerar um texto como pronto. Assim, alguns pareceram considerar um texto pronto por não apresentar nenhum erro de ortografia, outros, porque gostavam do tema, ou achavam engraçados alguns dos versos, outros ainda, pareciam considerar que o texto estava apto a ser publicado porque manifestavam um certo cansaço em relação à revisão. É claro que os motivos pelos quais o colega revisor considerou um texto como terminado não foram somente esses. Muitos outros, ainda que presentes, escaparam e com certeza continuarão a escapar a qualquer tentativa de compreensão. Parece, fazendo ainda um acréscimo ao que diz Abaurre, que o aluno, quando procede à revisão de um texto de um colega, também acaba fazendo alterações devidas a algumas idiossincrasias, que o professor, quando de sua revisão, por uma questão de ética, à qual fiz referência no item anterior, tenta reduzir ao máximo, ainda que nunca o consiga.

O que ficou claro, a partir da análise do *corpus* recolhido para esta pesquisa, foi que na grande maioria dos textos – com algumas raras exceções – a revisão pelo outro, colega ou professor, tendeu a gerar um maior número de versões e a tornar o texto mais adequado ao tipo de texto esperado pelo grupo e às normas da língua vigente.

No que concerne às correções ortográficas, também houve evidentemente um maior número delas por ocasião da revisão pelo colega e, mais ainda, por ocasião da revisão do professor, fato que se explica pois a correção ortográfica é uma convenção social que o colega pode atualizar no texto que revisa e da qual o professor pode aparecer como representante. Algumas correções ortográficas incorretas foram feitas por ocasião da revisão pelo colega. No entanto, elas não induziram quase nenhum aluno a um erro, posto que, quando colocado em

dúvida pela correção inadequada do revisor, o aluno escritor do texto acabava utilizando um dicionário ou perguntando ao professor ou ainda a outros colegas que poderiam resolver seu problema.

Os acréscimos, substituições e eliminações foram feitos, em sua maioria, nas primeiras versões do texto. Ao longo das várias versões, os textos – em todos os procedimentos de revisão – foram ganhando uma certa estabilidade.

Houve, percentualmente, mais acréscimos, substituições e eliminações nas versões que foram revisadas pelo professor, pois, este, ao devolver o texto ao aluno, manifestamente esperava – pelo próprio lugar que cabe a um professor dentro de uma sala de aula – a nova entrega do texto com, ao menos, algumas das alterações já tendo sido efetuadas.

Em todos os processos de revisão, alguns procedimentos foram singulares. Note-se, por exemplo, o caso único de um aluno que deu uma nota ao poema, nele deixando uma marca evidente de que aquele texto se inseria dentro de um contexto escolar, onde, por muitas vezes, atribui-se uma nota a um texto, num procedimento de atribuição de valor bastante escalonado.

Ainda por seu caráter inusitado, é digno de nota, no outro sentido dessa palavra, o texto em que o aluno revisado riscou totalmente o texto do revisor, bem como as palavras que pareciam não tê-lo agradado, deixando velado o que o colega queria explicitar e o que ele talvez pudesse considerar como uma falha/falta do poema. Nenhuma atitude semelhante foi observada por ocasião da análise do *corpus* resultante da revisão pelo professor. Poderíamos especular e imaginar que provavelmente essa ausência de rasuras feitas pelo aluno no texto do professor tenha ocorrido, mais uma vez, por força do lugar que este ocupa em uma sala de aula, sua palavra não podendo ser assim tão facilmente contestada, ou visivelmente colocada para fora do texto revisado. Tal fato também pode ter ocorrido por um outro motivo: o de o professor ter conseguido, ao longo de suas revisões, não vexar ou melindrar seus alunos, a ponto de ter seu texto total ou parcialmente riscado. A resposta a essa questão, entretanto, não pôde ser dada ao longo dessa pesquisa, uma vez que escapa a seus objetivos principais.

Ainda em relação às revisões, o que se pôde observar foi que as sugestões e alterações efetuadas pelo revisor no texto do aluno escritor também foram muito mais aceitas quando o revisor era o professor. Esse dado provavelmente venha a demonstrar – como já mencionei anteriormente – o quanto a revisão do professor parece ser marcada por um peso maior, por um

ideal de correção, pela ilusão de uma palavra mais adequada, e, também, é certo, pelas próprias contingências da instituição em que esta palavra se insere. Esse fato aqui observado apela justamente para a responsabilidade do professor, pois revela o quanto sua palavra – dentro da sala de aula - parece ser dotada de valor.

Ao término da análise comparativa dos procedimentos e movimentos de revisão efetuados pela classe, parece ser difícil chegar a uma conclusão acerca de como se revisa um texto dentro de uma sala de aula. Quando muito, poder-se-ia arriscar uma hipótese de que a revisão pelo outro conduziria a um número maior de revisões, excetuando-se, por exemplo, o caso de uma revisão que fosse a tal ponto negativa que acabasse por bloquear o aluno revisado (comportamento que não foi observado por ocasião da análise dos textos). Além disso, o que se pôde verificar é que o diálogo que se estabelece entre os alunos/colegas ao longo dos procedimentos de revisão não é da mesma natureza que aquele estabelecido entre professor e aluno. A constituição do *status* de “outro” em ambos os casos passa por seu poder conferido pela instituição escolar, pela formação e, em suma, pelas características específicas a cada um desses sujeitos. Com isso, o aluno tende a acatar mais a sugestão do professor que a do colega. Uma das contribuições desta pesquisa talvez seja justamente mostrar que o aluno se sente mais livre para incorporar - ou não - as sugestões feitas pelo colega do que as do professor. A aceitação das sugestões feitas por este não são uma escolha propriamente dita.

Poderíamos ainda considerar que o maior número de revisões talvez pudesse conduzir a um texto mais elaborado, mais “revisitado” e, por conseguinte, mais passível de ser objeto de um engajamento por parte do aluno que escreve um texto dentro de um contexto escolar. Em contrapartida, poderíamos também ressaltar o fato de que por muitas vezes a não-alteração de um texto pode ser devida a um engajamento do aluno em relação a seu texto, uma defesa em relação à intervenção do colega ou do professor.

Além disso, acredito que o engajamento – ainda que, por muitas vezes, tenha parecido, ao longo da elaboração dos textos que foram analisados nesta pesquisa, ter sido estimulado pelas revisões e pela possibilidade de um aluno visitar seu texto, levando em consideração a revisão do outro e as suas próprias escolhas – não pode ser tido como algo que vai ser forçosamente conseguido em uma atividade escolar. Ainda que o grupo tenha escolhido o que fazer, ainda que o aluno que escreve tenha conseguido proceder a muitas das escolhas que compõem o seu texto, o

engajamento não vem como garantia. Seriam as revisões feitas pelos colegas ou pelo professor forçosamente facilitadoras da escrita de um texto? O fato de elas, aparentemente proporcionarem um maior número de versões faria com que seu autor se engajasse a esse texto com mais afinco?

Mais uma vez a palavra “idiossincrasia” aparece como uma possível chave para essas questões. Assim como o aluno que revisa seu texto parece proceder a essa revisão guiado por algumas idiossincrasias, a revisão pelo outro – colega ou professor – por muitas vezes, também pode se dever a movimentos idiossincráticos. É certo que o professor, como já se disse, tem como procedimento ético tentar reduzir essas idiossincrasias ao máximo, ainda que saiba ser esse um procedimento impossível.

Nesse momento, acredito que se possa mais especificamente, falar de uma relação com o texto de que se tratou logo no início deste trabalho: a noção e - por quê não? – o sentimento de autoria. Esta, aliás, também se deve a movimentos idiossincráticos, sobredeterminados. E como assim não seria, uma vez que o engajamento subjetivo presente no sentimento de autoria tem a ver com o que é da ordem do desejo? O professor, ou o colega revisor, talvez possam estimulá-lo, por um movimento de sugestão, mas não há, evidentemente, como se ter uma garantia ao final de um procedimento de escrita dentro da sala de aula, como, por exemplo, a obra de Jolibert parece indicar. Nem todos os caminhos conduzem ao mesmo lugar. Existem procedimentos e sujeitos que provavelmente vão ficar à margem desse longo percurso que conduz à autoria dentro da sala de aula, ou ainda, à margem do caminho que conduz à própria produção de textos dentro do contexto escolar. A escrita - e a revisão do texto dentro da sala de aula - ainda que possa ser mediada por projetos feitos com o grupo, pela boa vontade do professor e de grande parte dos alunos que façam parte de um grupo específico, também é da ordem do desejo e, por conseguinte, do singular.

Por esse motivo e também por meio da análise das tabelas, espero ter deixado claro que não se pode padronizar um comportamento de revisão. É certo que existem movimentos de revisão, ou seja, operações características dessa tarefa, como a eliminação/supressão, a substituição, a adição, conforme enumera Fabre-Cols (2000, p.5). No entanto, uma vez que a generalização desses procedimentos é algo que parece impossível, acredito que o saber acerca desse tipo de tarefa, no caso deste trabalho, escolar, deva se encontrar exatamente no que está além de qualquer regra imaginável a respeito do que seja fazer texto, ou seja, acredito que se deva

tentar encontrar o que no texto, faz laço com o real. Para tanto, passarei no item a seguir à análise de algumas versões de alunos. Acredito que a análise mais aprofundada desses textos e de seus movimentos singulares possa ser esclarecedora a respeito de alguns dos movimentos e relações do sujeito com seu texto e também, em alguns casos, de uma possível, mas não garantida, relação de autoria. Por ocasião de suas análises, para que eles sejam mais facilmente identificados, mencionarei antes de cada um dos textos e de suas versões, o número a que correspondem em suas respectivas tabelas: a da auto-revisão, a da revisão pelo colega e a da revisão pelo professor.

Antes de passar, no entanto, à análise das várias versões de um dos textos que passaram pelo procedimento de auto-revisão, faço apenas uma ressalva no sentido de indicar o quanto a análise das várias versões de um texto pode ser interessante. Se nos limitássemos, por exemplo, somente à única versão do poema, escrito pelo aluno que a partir de agora chamarei de Joel (nome fictício), na forma em que chegou pela primeira vez às mãos do professor, teríamos o seguinte:

3ª. Versão

Poésia

- 1 Jogar no computador
- 2 Viagar em Salvador
- 3 Ver muitas ~~cores~~ → cors
- 4 Brincar com meu ~~cachore~~ → cachorro
- 5 Subir no ~~morro~~ → moro
- 6 Não precisa dizer ~~socoro~~ → soccoro

- 7 Viver na França
8 Ser uma criança
9 Ter ~~esperança~~ → *espérance*

Dessa forma, se imaginássemos que este texto pudesse ter sido a única versão conhecida por um professor/revisor fictício, poderíamos muito bem pensar que este provavelmente só conseguiria perceber a hesitação do aluno quanto à ortografia. Quando muito, poderia talvez perceber a revisão feita em relação ao plural da palavra “cores” no terceiro verso. Se observarmos, no entanto, a sequência de versões em que esta terceira versão se insere, podemos perceber o quanto do trabalho e do esforço do aluno teriam ficado invisíveis. Assim, para que se perceba, ao menos em parte, o volume de trabalho envolvido na escrita de um texto, mostro nas páginas seguintes, a sequência de versões que levou a esta terceira versão, bem como a versão final. Chamo a atenção também – inclusive porque a esse respeito não tratarei aqui em minha pesquisa – para o volume de trabalho realizado oralmente, e que não aparece nas versões escritas, a não ser como indício.³⁹

³⁹ A esse respeito, o estudo das rasuras orais observadas durante a elaboração de um texto, remeto para a obra já citada nesta pesquisa: OLIVEIRA, E. Calil de (2004) *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. Londrina: Eduel.

1.4. Da auto-revisão

1ª. Versão

2ª. versão

3ª. versão

Poesia

Jogar no computador
Viajar em Salvador
Ver muitas ~~coisas~~ → cois

Brincar com meu ~~cachorro~~ → cachorro
Subir no muro → ~~muro~~
Não precisa dizer ~~Socorro~~ → socorro

Viver na França
Ser uma Criança
Ter ~~esperança~~ → Esperança

Jogar computador
Viajar em Salvador
Ver muita cor

Brincar com meu cachorro
Saber no morro
Não precisa dizer sono

VIVER Na FRANÇA
SER Uma CRIANÇA
TER Esperança

Para que essas diferentes versões possam ser comparadas mais facilmente, transcrevo abaixo um quadro que indica as mudanças que foram feitas em relação aos versos que foram mantidos do início ao fim da constituição do poema. É a partir deste quadro que começarei a análise dessas versões, para em seguida dedicar-me às alterações dos outros versos do poema em questão.

Quadro sucinto das alterações dos versos que foram mantidos do início até o fim da constituição do poema

1 ^a . Versão	2 ^a . Versão	3 ^a . Versão	4 ^a . Versão
Ø	Ø	no	Ø
Ir em	Ir em ⁴⁰ viajar	via gar	viajar
Muitas cor	Muitas cores	cores → cors	cor
cachorro	cachoro	cachoro → cachorro	cachorro
morro	moro	morro → moro	morro
précisar diser	precisar diser	précisa dizer	présisa dizer
soccoro	soccoro	socoro → soccoro	socorro

Nessas diferentes versões, pode-se observar com um maior número de dados o processo de elaboração do texto de Joel. Nele aparecem três tipos de rasura:

- a) a do elemento riscado que é alterado (como o substantivo “cores” na 3^a. versão);
- b) a do elemento riscado que não é alterado (como a preposição “em” na 2^a. versão);

⁴⁰ Nessa segunda versão, embora o verbo e a preposição estejam riscados, somente o verbo é substituído.

c)a do elemento não riscado que acaba sendo alterado (como o “s” de “muitas”, que desaparece na 4^a. versão).

Ao analisarmos os diferentes movimentos de textualização, podemos perceber como algumas escolhas vão delineando o conteúdo do poema. Oliveira (2004) diz que as rasuras podem ser um fenômeno associável a um lugar de visibilidade. Um lugar que chama para a reflexão a respeito da noção de autoria.

No início deste trabalho, já havia feito essa citação do texto de Oliveira e também havia mencionado alguns autores que fazem uso de manuscritos para o estudo dos processos de aquisição de escrita ou de textualização (Abaurre, Fiad, Fabre-Cols). Tal procedimento, de busca do detalhe, parece em alguns momentos ser revelador pois pode indicar um caminho para o entendimento das relações que o sujeito estabelece com o seu texto.

Podemos observar pelas quatro versões do poema, o modo pelo qual ele vai ganhando forma. A primeira estrofe, da primeira versão, é inicialmente rejeitada, para, logo em seguida, na mesma versão ter seus dois primeiros versos retomados de forma idêntica. Esses dois versos (*Jogar [no] computador/ Ir em Salvador*) vão ser mantidos ao longo de todas as versões do poema. O que o aluno substitui é o terceiro verso (*Ser ator*), provavelmente por perceber uma evidente quebra de ritmo em relação aos dois outros versos. Ao reescrever essa primeira estrofe, ele mantém os dois primeiros versos e a eles acrescenta “*ver muitas cor*”, o que resolve o problema do ritmo, mas não o da rima, pois se o aluno obedecesse a regra gramatical segundo a qual o substantivo que acompanha a palavra *muitas* deveria estar no plural, ele deveria acrescentar a terminação “-es” a essa palavra. Isso mudaria o ritmo e a rima do verso como, aliás, pode ser verificado na segunda versão do poema. Essa hesitação entre o plural e o singular se mantém até a última versão, onde finalmente é encontrada a solução, “*ver muita cor*”.

A próxima estrofe (3^a. na versão inicial e 2^a na última versão⁴¹) parece não ter causado grandes problemas. Ela se mantém do início até o fim da mesma maneira, sofrendo apenas algumas variações de notação, ou seja, somente algumas hesitações em relação à ortografia.

⁴¹ A primeira estrofe da versão inicial é riscada, mas é quase totalmente retomada, fazendo com que a segunda estrofe seja, na verdade, a sua reescrita.

Já a penúltima estrofe (da primeira versão) é riscada e completamente abandonada, talvez porque o terceiro verso não apresentasse uma rima adequada, ou ainda porque o sentido não fosse satisfatório.

A última estrofe dessa mesma versão também é inteiramente riscada. No entanto, seus dois primeiros versos são retomados em diferentes momentos do poema: o primeiro, “*ir na França*” parece estabelecer um movimento de latência ao longo de todo o processo de textualização. Ele é riscado na primeira versão. Na segunda versão, é retomado – ainda que modificado (“*viver na França*”) - para ser novamente riscado e novamente reescrito. Na terceira versão do poema, ele se mantém de acordo com a solução encontrada na segunda versão. Na quarta versão, mantém-se também da mesma maneira, mas parece ter sido posto em evidência ou realçado com a única palavra que é acrescentada ao poema: a palavra “PARIS” (no lugar em que tradicionalmente alguns alunos colocam a palavra “FIM”), escrita em grandes e coloridas letras, com o mesmo padrão utilizado para colorir a palavra “POESIA”. Aliás, a própria forma do poema considerado em sua última versão, ou seja, o desenho das estrofes e as grandes letras coloridas também já mencionadas, parece ser uma espécie de resolução para o poema. BARZOTTO (1998, pp.109/110) escreve que

é preciso romper com os limites que enformam o próprio texto, dado que uma leitura a eles condicionada pode deixar de tomar em consideração sentidos que podem ser suscitados em um texto, justamente porque a forma do veículo em que é publicado imprime-lhe uma tensão tal que contribui para que alguns sentidos sejam forjados e outros negligenciados.

Podemos conceber a partir desse trecho que, apesar de o texto do aluno, nesse caso, ainda não ter sido publicado, e nem ter sido passado para o computador – forma que havia sido convencionada para a versão final - o próprio desenho que lhe é dado, nesta versão, parece mostrar serem estas a versão e a forma finais desejadas pelo aluno. Nesse momento, o poema parece ganhar mais força, sustentar-se, para finalmente se colorir e se abrir, um pouco talvez à maneira de Apollinaire, (1925).

Além desse cuidado em relação à plasticidade do poema, nessas quatro versões manuscritas, pode-se também verificar o trabalho do aluno em relação à grafia de algumas palavras e também a sua hesitação ou inconstância em relação a elas (socorro, morro, cachorro). Note-se, por exemplo, que no momento da auto-revisão, ele parece estar bastante hesitante em relação às grafias do som [k], que em francês pode ser escrito com duas letras *c* seguidas. Ele também hesita em relação ao som [r]⁴², que em francês pode ser escrito com um *r* só, ainda que entre vogais. Na terceira versão, depois de já ter refeito várias partes de seu texto, a intervenção da professora, parece ter elucidado algumas questões em relação à ortografia, mas nem todas.

De qualquer forma, o que parece importante, nesse momento é o fato de o aluno ter chegado à resolução do seu texto, à elaboração dos versos que lhe pareceram, por um ou outro motivo, como sendo os mais adequados. Pode-se perceber que ele refina seu texto até dar-lhe um formato de poesia dentro do que havia sido escolhido pela classe: ritmo, rimas que falassem a respeito do que ele – o aluno – aparentemente gostava, à maneira de Otávio Roth. Pelos detalhes de suas várias revisões, pode-se perceber algumas de suas hesitações: que evidentemente foram em maior número do que o das mudanças percebidas e/ou rasuradas no papel.

1.4.1. O Outro presente nas diferentes posições do sujeito

Ao longo das várias versões do texto, podemos perceber também uma divisão do sujeito que se manifesta por meio de diferentes “outros” que assumem posições discursivas bastante distintas: percebemos desde o início um “primeiro” outro que exige “*ir na França*” e que é combatido em vão - e de modo passageiro - pelo outro que parece querer “*viajar em Salvador*” e “*subir o morro*” sem precisar “*dizer socorro*”. Esse “primeiro” outro ganha força no final do poema quando aparece transformado em algo muito mais sólido e permanente: “*Viver na França*”. Note-se que a esse verbo “viver” imediatamente se associam outros dois verbos igualmente fortes: “ser” e “ter”: os três são escritos com o mesmo tipo de letra, maior e, do ponto de vista da materialidade, mais próxima do leitor. Esses verbos que poderíamos chamar de

⁴² A grafia desse som também pode ser um problema para um brasileiro: em “rato” e “borracha” o som é o mesmo, o que pode levar a hipóteses como “rrato” e “boracha”.

“essenciais” estão indiretamente em oposição a outros verbos de caráter mais transitório: “viajar” e “subir”. Dessa forma, “viajar em Salvador” e “subir o morro” acabam perdendo a força, ficam inclusive mais distantes do leitor, menores, ao fundo, num desenho de verso que sugere a idéia de um morro ou de uma nuvem, que se esvanece frente à estrofe final: “*VIVER na França/ SER uma criança/ TER esperança*”.

Ainda nesses versos, as palavras “França” e “criança” também são escritas com letras maiúsculas, em um tipo certamente diferente do utilizado para os verbos “viver”, “ser” e “ter”, mas ainda assim com maiúsculas, como se importassem muito mais que o resto do poema.

O embate entre esses dois outros, o que parece querer “*viajar em Salvador*” e o que quer “*VIVER na França*” também parece se manifestar na ortografia. Por mais que o sujeito perceba a inadequação da grafia de algumas das palavras, há algo do francês que resiste e retorna, como nas hesitações manifestas durante a grafia da palavra “socorro”: *socorro>socoro>soccoro*, da palavra “precisar”: *précisar>precisar>précisa* e também da palavra “esperança”: *esperança>espérance>espérance*.

Há ainda outros “outros” que podem ser observados ao longo da constituição do poema, que podem ser vislumbrados nos versos que foram riscados e que não permaneceram: como por exemplo, o outro que quer comida, o que quer jogar com seus amigos, o que troca “*herança*” por “*esperança*”, num embate, desta vez, entre passado e futuro. Para que possamos percebê-los mais claramente, passarei no próximo item à análise dos versos que não se mantiveram até a versão final do poema. Apesar de estarem barrados pela rasura que os interditou, não deixam de fazer parte do texto, de sua constituição. Todos esses outros estão presentes nos procedimentos de textualização, possibilitando-nos a percepção de que é o sujeito que escreve.

1.4.2. O Outro barrado pela rasura

Até agora, analisei os versos que foram mantidos. Há portanto ainda uma outra análise⁴³: a análise dos versos que foram afastados, talvez como indícios do que o aluno porventura

⁴³ Agradeço imensamente, neste momento, aos professores que participaram de minha qualificação, pois a eles devo este outro olhar sobre o texto.

quisesse – ou gostasse – e não tivesse conseguido manter por força justamente da estrutura do poema, do caráter parafrástico desse exercício de escrita, ou ainda por não encontrar uma rima adequada para palavras que, de fato, lhe fossem significativas.

Assim, quando por exemplo, na primeira versão do texto, o aluno risca o verso “*comer pizza de calabresa*” – e, na segunda versão, “*nadar na piscina*” e “*ir comer no restaurante*” – talvez estivesse riscando exatamente os versos que mais dissessem a respeito de seus gostos. Se pensarmos na estrutura do poema, podemos imaginar que somente os primeiros versos de cada estrofe parecem ter a ver com o verdadeiro desejo do aluno. Os dois outros versos restantes aparecem já marcados pela sua própria estrutura que pedia seqüências de três versos com a mesma rima.

O texto pronto não mostra a falta. De certo modo, tenta encobri-la. À primeira vista, o aluno parecia ter realizado seu trabalho a contento. Versos, rimas, e a mesma estrutura do poema que era objeto de paráfrase. À primeira vista, também se poderia pensar que o aluno teria efetivamente escrito a respeito – tão e somente a respeito – de coisas de que gostasse. No entanto, essa adequação do texto ao que era proposto ao aluno, o bom resultado obtido – guardados os devidos limites de idade e de tempo de estudo da língua – pode também tornar opaco o que talvez fosse a verdadeira vontade do aluno na hora de escrever. A transparência entre seu texto e seu desejo não acontece necessariamente. Não basta que o texto seja fruto de um trabalho em grupo, discutido pelas classes, para que nele se imagine o engajamento do aluno. Também, não se pode, por motivos similares, imaginar que um aparente bom resultado tenha sido fruto de uma especial habilidade em se manejar a linguagem. Uma das contribuições da Análise do Discurso – e também da psicanálise – foi justamente a de mostrar que a transparência da linguagem imaginada pela lingüística é algo equivocado. Podemos aqui utilizar a palavra “equivocado” em mais de um sentido. A linguagem não é unívoca, ainda que se tenha a ilusão de que ela assim o seja. A idéia de reciprocidade entre o que se escreve a respeito do desejo e o próprio desejo impede que se perceba o Outro da língua, os limites impostos por esse Outro, que fazem com que, muitas vezes ao tentarmos nos dizer, sejamos pegos pela língua e, por ela, aos atropelos, nos balbucios, nas hesitações da fala, nas rasuras da escrita, sejamos ditos.

Willemart (1993, p.87) ao falar sobre a pulsão de escrever, ressalta que o crítico quando analisa manuscritos tem a chance de folhear algo bastante próximo do desejo do narrador. Isso

ocorreria porque o escritor/autor tem a “*palavra justa*” como objeto de sua pulsão. Quando se analisam manuscritos escolares é certo que o mesmo não acontece. Até que ponto o aluno que escreveu as várias versões desse primeiro poema estava engajado em uma busca pela “palavra justa”, ou ao menos por algo que, na inexperiência de seus poucos anos de trabalho com a escrita, a ela se assemelhasse? Essa é uma pergunta de difícil resposta. Temos, através das rasuras, alguns indícios que aparecem, em maior número, quando analisamos as várias versões de um texto ao invés de uma única versão, entregue ao professor depois de normalmente ter sido “passada a limpo”. É a partir da análise das diversas versões de um mesmo texto, ainda que por algum viés, por alguma fresta de sentido que podemos perceber algo que vai além de um texto único de um aluno, texto em que o professor não se dá conta dos processos de auto-revisão e de releitura.

Na segunda versão do poema em análise, podemos perceber, por exemplo, que o sujeito que escreve parece ser desejante justamente para além da estrutura que lhe é sugerida. Assim, tenta ao final do poema mais um verso inicial de estrofe e o abandona (“*Jogar com meus amigos*”). Talvez por não conseguir adequar seu desejo às contingências da elaboração do poema. “*Jogar com meus amigos*” vai permanecer como resto junto aos outros versos que também foram abandonados. O não-dito dentro da estrutura que depois permanece.

Há no entanto, nessa mesma versão, um outro verso (“*Viver na França*”) que já foi analisado juntamente com as alterações dos versos que permaneceram. Tal verso parece ter ficado em estado latente desde a primeira versão (“*Ir na França*”), tendo permanecido neste estado por algum tempo, voltando depois de algumas estrofes, quando é novamente riscado e novamente mantido. Esse verso parece ter sido o resultado de um engajamento subjetivo. Como se o seu desvelamento fosse ao mesmo tempo desejado e difícil. Resultado de um embate interior ao sujeito que escreve. Um movimento de negação e aceitação do que aparece escrito. Um embate interior e depois consciente, fruto da escolha do sujeito, da negociação de sentidos entre o sujeito que escreve e esse outro que o relê.

Talvez seja justamente por meio desse movimento de busca de uma palavra, de uma nuance, de uma rima, enfim, de algum sentido que seja especial para o sujeito que se possa falar em autoria na escola. Porém, nisso eu insisto, não há como a esse respeito se ter alguma garantia, pois é certo que o engajamento - que entendo como um sentimento de autoria - vem atrelado a um desejo que, pela psicanálise freudiana e lacaniana, é algo que não é da ordem do controle.

Durante a elaboração do conjunto de textos que passaram pelo procedimento de auto-revisão, como já foi observado no item relativo aos movimentos de revisão das três classes, a grande maioria dos textos apresentou somente duas versões. Certamente, muitos dos autores desses textos podem ter agido movidos pelo mesmo desejo de Joel, o de no mínimo, terminar seu poema a contento. E talvez também tenham igualmente sentido algum desejo de autoria. No entanto, parece-me claro que o trabalho efetuado por esses sujeitos parece ter sido menor. A rasura, as várias versões, as várias alterações indicam, no mínimo, um trabalho maior do sujeito em relação à linguagem. Indicam igualmente uma mudança de posição subjetiva: no início, Joel parecia preso pela estrutura do poema. No entanto, durante as versões, parece, justamente, ter conseguido falar de um desejo que lhe era aparentemente bastante caro - o de ir para e/ou viver em Paris. A partir dessa falta - a de não estar nesse lugar - parece conseguir falar algo a seu respeito e finalmente, na 4^a. versão, ilustrar esse poema de modo a parecer ter encontrado uma resolução (em que o poema “explode” em letras grandes e coloridas). Foi no embate do sujeito com o texto e com sua dificuldade inicial em escrevê-lo que Joel então pôde dizer alguma coisa a respeito de seu desejo, em seus rascunhos e rasuras, algo que um texto “passado a limpo” não consegue deixar entrever. Talvez, um possível trabalho de engajamento em relação à autoria. Podemos certamente dizer que muitos dos alunos também podem ter se considerado autores, apesar de seus textos possuírem menos versões. No entanto, acredito, que por meio da análise das várias versões do texto de Joel, um grande trabalho do sujeito em relação à linguagem - esse Outro que sempre nos escapa - parece ter sido efetuado.

1.5. Da revisão pelo colega

1ª. Versão

Seer dação
Comer macarão

ler diário
~~pegar~~ Pegar um dicionário

Eu ~~tenho~~ tenho de limpa

Eu ~~tenho~~ que ~~de~~

~~Se~~ não rima x/z (Não)

Nome do
aluno

Rev pelo colega

ne.11

Nome do
revisor

Rev:

2ª. Versão

Sex dragão
Comer macrôn

ter diário
Pegar um dicionário

Louis Pasteur

Nome da escola

Brasil

Basilo ~~afrika~~

diário

radio

vegetação do Brasil

Poluição do Brasil

3ª. Versão

(3)

Ser dragão
Comer macarrão → falta um verso

Ler diário
Pegar um dicionário → também está faltando um verso
nessa estrofe.

diarista
motorista

Provedoria
Provisoria

Nome do
aluno

Usado
vacinado
canário
horário

diário
corsário

aguarior
comisarior

nessas últimas estrofes você só colocou
palavras soltas. Tente fazer versos que deem
a ideia de alguma coisa de que você
gosta. Faça também estrofes de três
versos.

BR AVO

4ª. Versão

Ser dragão
Comer macarão
brincar com meu irmão

> bom!

ler diário
Pegar um dicionário
abrir um armário

> bom!

Brincar de diarista.
Ser um motorista
ler uma revista.

Ser Usado → lma e bom?

Ser vacinado

Ser obrigado → E uso? Vai também acha que uso e bom
ou foi só por causa da rima que você
escreveu esse verso?

repetição
ler um diário

ser corsário

um aquário

→ fazer o quê com um aquário? Você pode acrescentar um verbo a esse ~~estilo~~ verso, como nos dois outros.

Assim como no procedimento de auto-revisão, para que essas versões sejam mais facilmente analisadas, começo a estudá-las pelo quadro a seguir:

Quadro sucinto das alterações dos versos que foram mantidos do início até o fim da constituição do poema

1ª. Versão	2ª. Versão	3ª. Versão	4ª. Versão
dagão	dragão	Ø	Ø
macarón	macrón ⁴⁴	macarão	macarão ⁴⁵
diário	diáro	diàro	diàro
Tomar	Pegar	Ø	Ø
um	Ø	un	un
dicionário	dictionário	Ø	dictionario

Nas diferentes versões desse poema, podemos observar - diferentemente do que ocorreu com o poema que passou pelo movimento de auto-revisão e que foi analisado páginas atrás – que foram efetuados dois tipos de rasura por parte do aluno:

- a) a do elemento riscado que é alterado (a palavra “*Tomar*”, sublinhada pelo colega revisor e rasurada pelo aluno cujo texto era revisado);
- b) a do elemento não riscado que acaba sendo alterado (como, por exemplo, a palavra “*dagão*”, que na 2ª. versão se transforma em “*dragão*”).

Se nos restringirmos, porém, somente à análise dos versos que permaneceram do início ao fim do poema, ficaremos bastante limitados, uma vez que as alterações feitas nesses versos foram em sua maioria devidas à ortografia. Há, no entanto, dois movimentos em relação a essas alterações que parecem interessantes: há, por exemplo, a estabilização da palavra “*dragão*”, que é corrigida pelo próprio aluno na 2ª. versão e que se mantém assim até a última versão e ainda, a da

⁴⁴As marcas de revisão feitas na 1ª. e na 2ª. versões foram feitas pelo aluno revisor.

⁴⁵As marcas de revisão feitas nessa versão foram feitas pela professora.

palavra “macarrão”, que, após a revisão do colega, quase se estabiliza de acordo com a ortografia vigente: passa de “macarón⁴⁶” para “macrón”, e em seguida, “macarão”, nas 3^a. e 4^a. versões.

O segundo movimento, no entanto, parece indicar a direção oposta. Assim, temos por exemplo, a palavra “dicionário” - que acaba sendo grafada das seguintes maneiras, em suas sucessivas versões: dicionário> dictionário> dictionário> dictionário - e a palavra “diário”: diário> diáro> diàro> diàro. Esse segundo movimento parece indicar um caminho oposto ao da ortografia padrão do português e sinalizar uma intromissão da ortografia do francês, visto que nele podem ser notadas a letra t com som [s], a letra c em final de sílaba, com som [k] e o acento agudo sendo trocado pelo acento grave que, na língua francesa abre o som da vogal⁴⁷.

Além dessas alterações ortográficas, uma outra alteração bastante oportuna foi feita: a troca da palavra “tomar” no verso “tomar um dicionário”⁴⁸ pela palavra “pegar”. Essa mudança foi devida à indicação do aluno revisor que escrevendo – como se verifica na 1^a. versão material desse texto – “*acha uma otra palavra*”, soube indicar, ainda que não deixasse muito claro por que motivo, que esse verbo deveria ser substituído.

Ao contrário do que ocorreu com o texto analisado no item anterior, além de algumas hesitações em relação à ortografia, o movimento de latência que se estabelece entre as várias versões dos textos de Pierre é de outra ordem. Alguns versos foram escritos e logo em seguida substituídos por outros que não apresentavam nenhuma idéia que parecesse ligada de alguma forma a eles. O único verso que parece ter sido objeto de uma eliminação e de uma retomada – imediatamente posterior - foi o que está presente na 1^a. versão (“*eu <teng> tenho de livro*”). Ele parece ter sido escrito como o verso inicial de uma estrofe que não é continuada, apesar da retomada efetuada pelo aluno. Assim, este escreve primeiramente “*eu tenho de livro*” e em seguida, “*eu tenho que de livro*”. Quando perguntado a respeito do que esses versos queriam dizer, o aluno disse que não se lembrava do que havia escrito, mas que achava que tinha “alguma

⁴⁶ Essa grafia da palavra “macarrão”, com a letra “o” acentuada pode ser explicada pelo fato de esse aluno, que chamarei de Pierre (nome fictício), ser franco-brasileiro, mas ter sido alfabetizado em língua espanhola. Ele havia morado no Chile por seis anos e não tinha o hábito de ler nem de escrever em português. Quando essa poesia foi escrita, ele estava há quase um ano no Brasil e tinha dez anos.

⁴⁷ Esse procedimento em relação à ortografia dessas palavras vem ao encontro do que foi observado por ocasião da auto-revisão, nos textos de Joel.

⁴⁸ O verbo “prendre” em francês pode ser traduzido tanto por “tomar”, como na expressão “prendre un autobus”, “pegar um ônibus”, quanto pelo verbo “pegar”, “prendre un dictionnaire”, “pegar um dicionário”. Essa dubiedade de sentidos parece ter sido o que gerou, nesse momento, a utilização do verbo “tomar” por parte do aluno.

coisa a ver com livro”. É interessante perceber que esse primeiro verso parece ser - mas novamente não se pode ter certeza – a tradução *ipsis litteris* da frase em francês: “*J’ai des livres*” (Eu tenho livros), sendo que a sua retomada parece a tradução de uma outra frase: “*J’ai que des livres*” (Eu só tenho livros). Essas frases/versos apesar de terem sido objeto de uma hesitação e insistência por parte do aluno Pierre, talvez não tenham permanecido no poema justamente por parecerem frases típicas de algum exercício de gramática que o aluno repetiu de forma automática, mas que, em seguida, soube/quis evitar.

O que parece ter ocorrido nessas versões é uma outra espécie de limbo, de um não-dito que o aluno que teve seu texto revisado parece não ter querido deixar à mostra: as revisões do colega, sobretudo as revisões constantes da 2ª. versão do texto. Para que possamos analisá-las, transcrevo a seguir uma tabela indicativa das marcas de revisões feitas pelo colega revisor:

Quadro indicativo das marcas de revisão deixadas pelo colega revisor⁴⁹

1ª. Versão	2ª. Versão	3ª. Versão	4ª. Versão
Acha uma <i>outra</i> <i>palayra</i>	<i>macrón</i>	BRAVO	
Tomar	Não ta legal. Mudar uma palavras		
Não rima x/z (não)	africa Não		
	Não rima		
	Mude uma das palavras		

O procedimento de revisão após a revisão do colega também não foi uniforme. Assim, na 1ª. versão de seu texto, o aluno ao perceber a indicação de que deveria achar uma outra palavra para o lugar de “tomar”, risca totalmente esse vocábulo e escreve ao lado o verbo “pegar”. Faz ainda alguns rabiscos em cima do texto do colega revisor, mas não de forma a impossibilitar a

⁴⁹ As linhas que possuem uma flecha indicam um risco feito pelo aluno escritor do texto, as que não possuem flecha, indicam uma marca de revisão feita pelo colega revisor.

sua leitura. Um pouco mais adiante, ele sublinha o texto do colega revisor que dizia “*não rima x/z (não)*” e também risca totalmente o seu próprio texto.

Na 2^a. versão, Pierre parece fazer um procedimento oposto: rasura todos os textos escritos pelo colega revisor, poupando apenas a primeira marca de revisão feita pelo colega que indicava um erro de ortografia da palavra “macarrão” - essa indicação vai propiciar a mudança de ortografia dessa palavra na versão posterior do texto, como já vimos (macrón>macarão) – e também a marca de revisão feita na palavra “*africa*”. As outras revisões são todas elas completamente riscadas.

O que parece interessante pensar a respeito da constituição do texto escrito por Pierre é que a rasura no texto do colega acabou coincidindo, nesse caso, com uma provável impossibilidade deste aluno de modificar seu texto. Explico: na versão seguinte as quatro estrofes que tinham sido objeto de um comentário por parte do revisor foram completamente abandonadas. Em seu lugar, o aluno escreve somente algumas palavras isoladas, mas rimando. Note-se, portanto, que rasurar o texto do colega revisor não coincidiu com o desrespeito ao que nele era demandado: que se buscassem outras palavras e que se procurassem rimas. O aluno revisor também fez referência à necessidade de mudança de algumas palavras quando havia, por exemplo, algum termo repetido, ainda que não explicitasse o motivo de sua demanda de alteração. Não fez nenhuma referência à estrutura do poema, que demandava três versos por estrofe e, como podemos notar, essa não foi uma preocupação do aluno escritor ao escrever a versão seguinte. Este parece ter se atido aos comentários do revisor, ainda que em um momento os tenha fortemente rejeitado provavelmente pelo fato de esses comentários o colocarem diante de uma (im)possibilidade: a dificuldade de modificar seu texto. Acredito, no entanto, que nesse caso, também exista um movimento de latência que compõe o que vai ser escrito. Porém, dessa vez, esse movimento de latência característico do aluno escritor aparece em relação ao texto de seu revisor, que ainda que totalmente rasurado se faz presente na 3^a. versão do texto. A rasura aparece então como uma metáfora do que, no entender do aluno, não pode ser dito mas se faz presente. Fica dito entre as linhas, entre os ditos e por estar interdito, nesse caso, acaba aparecendo posteriormente. Talvez, por esses motivos, ou ainda por outros que são de difícil determinação - uma vez que os movimentos de revisão também parecem ser sobredeterminados - o revisor acaba considerando essa última versão como pronta para a publicação e sem mais nenhuma outra indicação ou rasura escreve “BRAVO” ao final do texto de seu colega.

Cabe ainda ressaltar que essas rasuras feitas no texto do colega revisor são diferentes das rasuras feitas pelo aluno escritor em alguns trechos de seu próprio texto na 1ª. versão. Assim, nesse momento, o aluno após a revisão feita pelo colega, ao concordar com o que está escrito pelo revisor, rasura integralmente os dois versos finais, para os quais não parece encontrar substituto adequado e também a palavra “*tomar*” que vai ser substituída pela palavra “*pegar*”. Nesse último caso, a rasura - feita tão fortemente que quase impede a leitura da palavra - parece apontar mais uma vez para o que aparentemente precisa ficar como uma interdição, que proíbe a língua materna do aluno e coloca em evidência a língua em que ele está tecendo seu texto. Por sua vez, a rasura dos dois últimos versos da 1ª. versão parece também querer deixar o que havia sido escrito com o estatuto de uma proibição.

1.5.1. O Outro barrado pela rasura

O que também parece interessante notar a respeito dessas diferentes versões do texto é que Pierre acaba dando a seu texto, uma forma desejada pelo outro, o colega-revisor, ainda que, inicialmente, tenha riscado as suas revisões, num aparente movimento de rejeição. O que ocorre posteriormente, no entanto, é uma aceitação ou uma adequação à palavra do outro que, ainda que barrada, acaba sendo entrevista no texto final de Pierre.

Como vimos com Lacan, é a partir das palavras do outro que nos constituímos, de forma inconsciente, não evidente, barrada. O que acredito ser singular no texto desse aluno é justamente o fato de ele ter riscado o texto do colega revisor, a rasura funcionando, então, como barra de algo que em um momento não pôde ser dito ou visto, mas que de alguma forma está lá, permanece e retorna. Mais uma vez, um movimento de latência, movimento esse que - assim como os deslizamentos metafóricos e metonímicos - é característico da linguagem.

Também aqui, nas várias versões de Pierre, a rasura parece funcionar como presença, do Outro, barrado, inconsciente, não-dito, mas que existe, que está.

1.5.2. O Outro presente nas diferentes posições de sujeito

Também por meio dessas diferentes versões, acredito que se possa verificar uma mudança de posição do sujeito-aluno que, inicialmente, impossibilitado de escrever seu texto, termina finalmente por conseguir ao menos sair da posição em que estava e mudar, senão de posição subjetiva, ao menos de posição discursiva, deixando de ser aquele que não consegue escrever um texto escolhido pela classe, para a posição daquele que, a partir da intervenção do outro, acaba por conseguir.

Ainda que a intervenção do colega-revisor tenha terminado com a palavra “BRAVO”, antes de o texto ter sido considerado pronto para a publicação, é certo que no embate existente entre os dois (revisor e revisado), um trabalho de linguagem também se constituiu. Um trabalho que não soube/pôde levar o texto até sua última versão, mas que, conseguiu, como já escrevi linhas atrás, alterar no sujeito, ainda que de forma inesperada (a retomada do que havia sido inicialmente barrado), a sua forma de escrever e de se posicionar frente a seu texto.

Passemos então finalmente, para a última forma de revisão estudada neste trabalho.

1.6. Da revisão pelo professor

No item 1.2.3.2. já explicitiei alguns dos pontos que me parecem primordiais em relação à revisão feita pelo professor, tais como o cuidado em relação ao texto que é revisado, o princípio ético de se tentar pelo menos conhecer a respeito do que o aluno gostaria de escrever, a noção de que a palavra do professor, por ser abalizada pela instituição escola, parece ter um peso maior do que a palavra do colega, devendo, por esse motivo, ser utilizada com maior cuidado. Não falei entretanto de um outro movimento também bastante importante: a capacidade que o professor pode ter de acreditar na possibilidade de o aluno se engajar com sua palavra e com seus textos e, ainda, de

transformar sua relação com sua própria palavra que cada vez mais merece o nome de 'sua'.⁵⁰ (...) Olhar este que faz pensar no próprio olhar do professor como sendo o que causa o início do processo do engaste da transferência no início da relação de orientação. De um lado, há interesse de que, do lado do aluno, entabule-se um processo de trabalho que possa tratar de algumas questões, mais precisamente, as do aluno. É tal interesse que faz com que, neste primeiro tempo, mesmo as produções mais 'canhestras', dado seu caráter inicial, sejam recebidas como se de fato fossem um trabalho e, na verdade, é o fato de que sejam assim recebidas que permite que essas palavras nisto se transformem. (RIOLFI, 1999, pp. 297/298)

Depois de ler esse trecho de Riolfi, foi que percebi o quanto o texto que escolhi para ilustrar a revisão feita pelo professor tinha sido já desde o início marcado por um desejo inconsciente que, só no fim deste trabalho, pude perceber. Um desejo de que o aluno sustente de alguma maneira seus escritos como sendo seus, que com eles se identifique e que, a partir daí consiga se denominar autor de um texto.

⁵⁰ Aspas utilizadas pela autora.

Para que esses movimentos do aluno fiquem mais claros, passemos então em seguida para a leitura das diferentes versões desse texto, escritas por um aluno que, a partir de agora, chamarei de Jean⁵¹:

1ª. Versão.⁵²

⁵¹ Esse aluno é franco-brasileiro. Vive no Brasil desde os quatro anos de idade. À época da escrita do poema em análise, tinha nove anos.

⁵² Esse poema corresponde ao poema número sete do quadro de revisões feitas por toda a classe.

2ª. Versão

3ª. Versão

Nome do aluno

igual
preto
Ir para casa de um amigo
Bater no inimigo
Quebrar objetos antigos

> Você acha que isso é mesmo bom

3 → 4

4 versos
Não ir para o leilão
Casar ~~em~~ ^{com} leão
Virar um patrão
E ficar ricão

→ ortografia um

→ carar ou caçar?

ou foi só por causa da rima?

então ↑ conservar
objetos
antigos?

*
superior
ver-
melho
Ser milionário
Ou até bilhonário
E se quiser quinquilhonário

4 versos → o esquema era de 3 versos
Eu suprimo o segundo

verso
da
segunda
estrofe

achar
a 4ª

Roda
Virar uma selebridade
Como Oswald de Andrade
Ou também Mario de Andrade

↑ gostar
- ótimo?

Nome do aluno

Iniciais do nome do aluno

Assinatura do aluno

Assinatura do aluno

Iniciais do nome do aluno

Iniciais do nome do aluno

está no
disquete

OKA!

4ª. Versão

Treze versos para se animar

Ir para a casa de um amigo

Bater no inimigo

Conservar objetos antigos

Não ir para o leilão

Virar um patrão

E ficar rico

Ser milionário

Ou até bilionário

E se quiser, qüinqüilionario

Virar uma celebridade

Como Oswald de Andrade

Ou também Mário de Andrade

Nome do aluno

Assim como para os outros procedimentos anteriormente analisados, começarei a análise do texto desse aluno a partir do quadro de alterações transcrito a seguir:

Quadro sucinto das alterações dos versos que foram mantidos do início até o fim da constituição do poema

1ª. Versão	2ª. Versão	3ª. Versão	4ª. Versão
bater	Bater	ϕ	ϕ
qubrar	quebrar	Quebrar	Conservar
objeto antigo	ϕ	objetos antigos	ϕ
pro leilão	para o	ϕ	ϕ
ir para o leilão	ir para o leilão	Não ir para o leilão	ϕ

O que, talvez, de início tenha pesado bastante para que esse poema fosse escolhido para a análise individual foi o fato de ter sido ele o único a apresentar – em todo o conjunto dos textos – uma (im)possibilidade primeira. Explico: a versão que me foi entregue, em um primeiro momento, não pode ser observada aqui, neste trabalho, exatamente como estava, pois, nessa primeira versão, o aluno só havia entregado uma folha em que constavam alguns prováveis desenhos⁵³, sobretudo rabiscos. Esses rabiscos não pareciam facilmente identificáveis, fato que considerei já de início estranho, pois esse aluno era conhecido na classe por ser um ótimo desenhista. O que se via era uma espécie de cubo, uma “provável” letra I, um punhado de rabiscos e finalmente a palavra “*Bom*”, sublinhada e iniciada por uma maiúscula.

Como a entrega do poema “não valia nota”, não era obrigatória e só serviria para que o poema fizesse parte do livro que estava sendo escrito pela classe, interpretei essa entrega como um pedido de “ajuda”, de intervenção, de atenção. Depois de ler o que me havia sido entregue,

⁵³ Na primeira versão apresentada aqui neste trabalho, esses desenhos podem ser observados, sobretudo entre o último verso do poema e as observações feitas por mim.

fui falar com o aluno a quem essa folha pertencia. Nesse momento, passou-se o seguinte diálogo entre nós dois:

Prof: Você quer escrever esse poema?

Aluno: Não sei.

Prof: Não sabe se quer?

Aluno: Não sei escrever.

Prof: Como assim “não sabe escrever”? Olha lá, (disse o nome do aluno, dando um sorriso). Você??!! Não sabe escrever??!! As classes combinaram de escrever sobre coisas de que cada um gosta...

Aluno: Eu não sei começar...

Prof: Você pode começar escrevendo uma coisa de que você gosta... Do que você gosta?

Aluno (meio sem jeito): É que eu não sei muito bem do que eu gosto...

Prof: Hmmm...(meio decepcionada) Você não gosta de nada?! (...) Já sei! (em tom animado) Pensa numa coisa de que você gosta!!!

Aluno (olhando para um colega): Ir pra casa de um amigo (deu um sorriso para o colega).

Prof: Vou escrever isso aqui, tá? (Escreveu: *Ir para a casa de um amigo*) Você agora tem que tentar achar algumas coisas de que você gosta e que rimem com Como é que termina “amigo” ? (riscou o fim da palavra)

Aluno: Igo.

Prof (escrevendo a rima “igo” no meio da folha e fazendo uma flecha): Isso. Pensa em alguma coisa de que você goste que termine assim...Vou ver agora outro aluno, tá?

(fim do diálogo)

A próxima versão que me chegou às mãos, e que faz ainda parte da primeira versão material (o primeiro *folio*⁵⁴ desse conjunto de textos) tinha sido acrescida de mais cinco versos, o que fazia com que as duas estrofes ficassem completas. O segundo verso da primeira estrofe parece ter sido escrito pelo aluno com uma outra caneta, diferente da utilizada para os versos finais. As únicas hesitações que parecem ter ocorrido foram em relação ao início do terceiro verso da primeira estrofe, onde aparece uma possível letra q antes da palavra “qubrar” e também em relação à palavra que vem logo após o artigo “un” . Não fica claro se o aluno hesitou em relação à grafia da palavra “leão” ou se pensou em escrever algum outro vocábulo, que talvez tenha sido modificado justamente pela necessidade de rima.

A primeira alteração desse texto após a minha revisão foi a da palavra “bater”, inicialmente escrita com uma minúscula, na primeira versão, mas imediatamente modificada na segunda versão do texto em que, por iniciar um verso, acaba recebendo uma maiúscula. A segunda alteração do texto, se pensarmos que ele foi alterado de forma linear, foi a da palavra “qubrar” que nas diferentes versões assume as seguintes mudanças: qubrar>quebrar>Quebrar>Conservar.

Quando da primeira revisão desse texto, contornei a palavra “*qubrar*” e perguntei: “*é isso mesmo?*”. É certo que essa pergunta, da forma como foi formulada, poderia ter uma dupla compreensão: poderia estar questionando a ortografia da palavra, mas também o sentido do verso. Na hora em que a escrevi tinha pensado somente no sentido do verso, pois “*quebrar objeto antigo*” talvez não fosse o verso “ideal” que eu gostaria de ver escrito pelas mãos desse aluno. Na terceira versão que me foi apresentada (segunda versão material presente neste trabalho), que era então composta de três estrofes, o aluno havia corrigido a ortografia de “*qubrar*”, fato que parece demonstrar ter ele entendido minha pergunta “*é isso mesmo?*” como uma demanda de correção ortográfica.

Outra mudança efetuada nesse verso, porém na quarta versão, foi a substituição da palavra “Quebrar” por “Conservar” numa provável resposta à minha demanda “Você acha que isso é mesmo bom?”. Logo em seguida, nesse mesmo verso, a expressão “objeto antigo” acaba sendo passada para o plural talvez porque - e isso é somente uma hipótese - o aluno ao pensar em conservar algum objeto tenha também pensado em um conjunto, em uma coleção.

⁵⁴Um *folio* é uma unidade de classificação de um lote de manuscritos. (tradução minha da definição de Grésillon, 1994, p. 243)

Uma outra indicação de revisão realizada e que resultou em uma alteração do texto por parte do aluno foi relativa à correção da palavra “*pro*”, típica da língua falada, fato que foi explicitado ao aluno.

A última alteração dos versos que permaneceram da primeira à última versão foi o acréscimo da palavra “Não” antes do verso “ir para um leilão”, já na terceira versão do texto. O acréscimo dessa palavra parece ter sido resultado de uma evidente negociação de sentido entre o que o aluno talvez gostasse e o seu próprio texto, da mesma forma como vimos esse mesmo movimento de negociação de sentidos em relação às várias versões do texto analisado como exemplo - não no sentido de “modelo”, evidentemente – de auto-revisão.

Ao fim do texto, nessa primeira versão material apresentada, escrevi: “*Bom trabalho, (nome do aluno). Falta terminar. Corrija também a ortografia. =*”

Assim como nos outros procedimentos de revisão, a análise das diferentes versões do texto não pode se limitar aos versos que se mantiveram da primeira à última versões. Houve também alterações relativas a versos que surgiram ao longo do poema e a outros versos que foram abandonados. Assim, da primeira versão para a segunda, foi realizada uma alteração em um verso que não se manteve - e que parece também ter se devido à revisão em que indiquei a ortografia incorreta da palavra “caçar”, escrita com um “s”, letra que foi então sublinhada (esse era normalmente o código utilizado para a necessidade de correção ortográfica de uma palavra). O aluno então corrigiu a ortografia da palavra “*casar*” (caçar), porém de forma inadequada: escreveu-a com dois “s”. Acabou igualmente substituindo o terceiro verso, da segunda estrofe da versão anterior (*virar um patrão*), por um outro. Parece ter hesitado em relação a esse outro verso: escreveu a letra “M” no início, mas a abandonou. Logo em seguida, escreveu o verbo “jogar”, mas o riscou, acabando por chegar à solução “*Brincar no Porão*”, (a expressão “*Brincar no*” foi escrita na linha abaixo desse verso e a palavra “*porão*” foi sublinhada e escrita com maiúscula).

Por ocasião da escrita da terceira estrofe, o aluno só fez uma rasura: riscou o que parece ser uma letra inicial de verso (no terceiro verso).

Também nessa versão fez alguns desenhos que pareciam representar uma pessoa com uma boca bem aberta e outra pessoa fumando. Um outro desenho localizado logo acima desses, à direita, é de difícil interpretação.

Quando revisei esse texto (2^a. Versão), indiquei a necessidade de correção da palavra “*cassar*” (caçar), perguntei se era legal ficar em um asilo, como ele havia escrito, circudei a palavra “*porão*” e indaguei acerca da necessidade ou não de uma maiúscula para essa palavra. Escrevi ainda que o texto estava ótimo. Numa segunda leitura desse texto, escrevi com uma outra cor de caneta (preta), que o aluno deveria fazer as mudanças necessárias.

A terceira versão material entregue pelo aluno já estava digitada e apresentava algumas modificações. O verso “*cassar um leão*” havia novamente tido sua ortografia corrigida de forma inadequada, havia se transformado em “*casar um leão*”, como na versão imediatamente anterior. O último verso da segunda estrofe da versão precedente, “*brincar no Porão*”, havia sido integralmente eliminado e substituído por dois outros versos: “*virar um patrão / E ficar ricão*”. A terceira estrofe da versão anterior (“*Ficar no azilo / Comer carne de crocodilo / Jogar pedra no Nilo*”) também havia sido eliminada e substituída por duas outras que aparentemente, não pareciam ter com ela nenhuma relação. Essas duas últimas estrofes pareciam ter sido escritas por um movimento de deslizamento semântico da palavra “*ricão*”, uma vez que algumas palavras que nelas estão presentes apresentam um conteúdo lexical bastante semelhante: *ricão* > *milhonário* > *bilhonário* > *quinqüilionário* > *celebridade* (posto que uma das características relacionadas à celebridade em nossa época é o sucesso financeiro). Entretanto, enquanto toda terceira estrofe parece fazer parte desse campo semântico, o mesmo não se pode dizer da última. Apesar de a palavra “*celebridade*” promover uma ligação com a estrofe imediatamente posterior, por força do campo semântico relacionado à palavra “*dinheiro*”, ela também possibilita um outro deslizamento de sentido pois conduz à menção do nome de dois autores brasileiros bastante conhecidos: Oswald de Andrade e Mário de Andrade. Nesses versos o aluno liga a palavra “*celebridade*” senão a uma noção de autoria, ao menos à menção do nome de dois autores. O que me parece também bastante digno de nota é que esta é a primeira vez em que ele escreve seu nome em seu texto: as outras duas versões eram, poderíamos dizer, anônimas. A primeira versão não apresentava nenhuma identificação, sendo que a segunda, tinha como um possível meio de identificação os desenhos feitos pelo aluno. As letras iniciais do nome do aluno tinham sido escritas por mim, assim que o aluno me entregou o texto, como meio de identificá-lo.

Quando procedi à revisão dessa última versão que me havia sido entregue, fiz as seguintes indicações:

- pedi um título para o poema;
- perguntei se ele achava que era mesmo bom “*bater no inimigo*” e “*quebrar objetos antigos*”, ou se ele havia escrito esses versos somente por causa da rima;
- assinalei a necessidade de cinco correções ortográficas (o artigo “*un*” do quinto verso, as palavras “*milionário*” e “*bilionário*” da terceira estrofe, as palavras “*celebridade*” e “*também*” da última estrofe);
- mostrei-lhe que não havia entendido o verso “*casar um leão*”, que já era há tempos objeto de dúvida do aluno. Explicitando-lhe duas alternativas possíveis de escrita – a palavra “*caçar*” era a que ele parecia querer, no entanto, ele não conseguia chegar a ela provavelmente por não ter pensado ainda na hipótese de a palavra “*caçar*” se escrever com ç – perguntei: “*casar ou caçar?*”;
- indiquei que a segunda estrofe apresentava um verso a mais do que o esquema do poema;
- escrevi que preferia a versão anterior da segunda estrofe em relação à versão que ele então me apresentara;
- coloquei três acentos agudos (nas palavras “*qüinqüilionário*”, “*também*” e “*Mário*”);
- escrevi que tinha gostado da última estrofe.

Assim que devolvi ao aluno essa minha revisão, pedi a ele que procedesse à sua, escrevendo com caneta o que ia ser modificado. Ele argumentou que iria ser mais fácil revisar tudo no computador, ao invés de escrever no papel. Eu concordei, mas expliquei-lhe que naquele dia de aula nós não tínhamos acesso à sala de informática da escola, e que eu, além disso, também gostaria que as escolhas dele ficassem registradas no papel. Ele pareceu facilmente concordar com meus argumentos, talvez também porque tivéssemos, algumas semanas antes, trabalhado alguns manuscritos literários de autores conhecidos (Flaubert, Hilda Hilst e James Joyce, como já indiquei neste trabalho).

As mudanças observadas por ocasião dessa revisão foram bastante singulares. Ele pareceu ter procedido a muitas mudanças por mim indicadas: deu um título ao seu poema, mudou o verso “*quebrar objetos antigos*” para “*conservar objetos antigos*”, talvez cedendo à pressão que eu

havia feito lhe perguntando se isso era mesmo bom. Note-se, entretanto, que essa não era a primeira vez que eu colocava o sentido desse verso em questão. Eu já o havia questionado em um outro momento, quando perguntara o que ele queria dizer com a palavra “qubrar”.

Uma outra alteração feita pelo o aluno foi a escolha, dessa vez correta da palavra “caçar” contornada por ele e indicada por uma flecha ao fim da qual, ele escreveu a palavra “escolha”, de forma a deixar bem evidente a forma que havia contemplado. Convém observar, no entanto, que, em um primeiro momento, logo após a pergunta “*casar ou caçar*”, ele parece ter começado a escrever a frase “*não sei*”, grafada em seu texto: “*no se*”⁵⁵, para somente depois rasurá-la e proceder à sua escolha final. Esse parece ter sido um momento de reflexão do aluno acerca provavelmente do sentido de seu verso e da grafia da palavra que apresentava um problema ortográfico.

A respeito da indicação de que a terceira estrofe possuía um verso a mais, ele também parece ter querido deixar bem clara a sua escolha, pois além de riscar um verso que ficou quase ilegível, ele desenhou uma flecha com um asterisco abaixo do qual escreveu “*suprimar*”, e ainda escreveu a seguinte frase logo após o comentário da professora : “*eu suprimo o segundo verso da segundda estrophe*”.

Uma outra frase escrita por mim que ocasionou um comentário do aluno, foi a palavra “*Gostei*”, que veio seguindo uma chave relativa à quarta estrofe. O que salta aos olhos nesse comentário é a forma como o aluno parece tê-lo transformado em um diálogo, respondendo à expressão “*Gostei*” com a palavra “*otimo*” e colocando essas duas palavras/frases entre aspas e precedidas de travessão, numa evidente marca de diálogo.

As únicas indicações a que o aluno parece não ter respondido, foram as demandas de correção ortográficas dos versos 8, 9, 11 e 13.

Além dessas alterações feitas a partir do comentário da professora, o aluno também fez outras mudanças: escolheu cores para cada estrofe (preto para a 1^a., azul para a 2^a., vermelho para a 3^a. e rosa para a 4^a.)

As últimas alterações dessa versão – que me parecem além de tudo dignas de bastante interesse – são relativas justamente ao que não era necessário, ao que não era pedido – como se

⁵⁵ É certo que talvez também tenha pensado em escrever: “no segundo verso”... No entanto, essa possibilidade não anula o fato de que ele teve que refletir a respeito de seu texto e de suas escolhas.

dissemem respeito a alguma coisa a mais - e que, por isso, pareceu ser fruto de um desejo do aluno no sentido de, talvez, evidenciar a propriedade desse texto, ou de nele mostrar seu engajamento. Explico: ele já havia se identificado quando digitara seu texto, escrevendo seu nome completo ao fim do poema. No entanto, apesar de não ser necessário, ele ainda escreveu seus dois primeiros nomes no alto da página, assinou seu nome de maneira ilegível logo após o seu nome digitado, assinou mais duas vezes escrevendo seu sobrenome, e ainda outras duas, colocando somente suas iniciais. Ao fim da página, também escreveu uma espécie de “visto de revisão”: a palavra “OKAI” em cima de uma espécie de “V”, em cujo ângulo se pode ver uma figura geométrica desenhada.

É certo que as rasuras no caso dessa versão nem aparecem em grande número. No entanto, elas mais uma vez apontam para os movimentos do sujeito em relação ao que quer dizer e também à estrutura. Nessa versão, o único verso inteiramente rasurado, “*caçar um leão*”, apesar de ter sido revisado de acordo com as indicações da professora – o que demonstra um esforço do aluno em relação à sua intenção de mantê-lo no poema – acabou sendo riscado por força da obrigação de o poema se adequar à estrutura do modelo escolhido pelas classes. Talvez aí novamente tenhamos uma marca do desejo, e de uma rasura como indício de um não dito que muitas vezes acaba se subvertendo à estrutura.

A segunda rasura presente se refere à eliminação da frase “no se” e nos faz pensar – caso tenha sido efetivamente “não sei” o que o aluno tenha querido escrever - em uma mudança de posição, dessa vez em relação à ortografia. Assim, em um primeiro momento, o aluno parecia não querer saber a respeito dessa dupla possibilidade. Porém, em seguida, após ter resolvido escolher, escreveu a palavra “escolha” e contornou o que queria.

Na quarta versão material desse texto, temos, então, como já vimos, a ausência de um verso por força do esquema do poema. O que é interessante perceber é que apesar de esse verso ter sido eliminado, ele se mantém no texto, justamente como uma falta, pois ao lermos o título “Treze versos para se animar”, percebemos que há uma inadequação entre o título e os doze versos que restaram na versão final do poema. Nem eu, nem Jean percebemos essa incoerência. O poema acabou sendo publicado assim, causando talvez uma curiosidade do leitor em relação ao 13º. verso.

Outra possível adequação do desejo do aluno ao o/Outro é uma rasura feita por substituição, ou seja, um elemento não rasurado que acaba sendo alterado por uma evidência de que dois versos da primeira estrofe provavelmente não estivessem dentro do que é possível ser dito dentro de um texto escrito na escola. O aluno, entretanto, parece ceder somente em relação ao terceiro verso quando altera “*quebrar*” por “*conservar*”, numa evidente mudança de sentido. O segundo verso “Bater no inimigo” acaba sendo conservado.

1.6.1. O Outro barrado pela rasura

Assim como nos outros textos analisados neste trabalho, também nas diferentes versões do texto de Jean, a rasura aparece como uma barra que mostra a divisão do sujeito, uma vez que este somente pode ser vislumbrado entre um significante e outro. É por meio desse deslizamento de significantes que as várias posições de sujeito se tornam visíveis: são o Outro que se revela e que mostra que o sujeito não coincide consigo mesmo.

1.6.2. O Outro presente nas diferentes posições do sujeito

Após a descrição desses movimentos de escrita e de revisão de um texto de aluno por parte do professor dentro de um contexto escolar, considero que se pode evidenciar alguns dos movimentos do sujeito em relação a seu texto dentro da sala de aula. Movimentos em que se pode perceber o embate que se trava entre o que se deseja dizer – ou escrever – e o que pode ser dito. Assim como em alguns momentos, o aluno parece ceder a determinadas demandas do professor, em outros momentos a elas resiste. O que considero também como digno de nota é, por exemplo, o trecho em que o aluno simulando, ou intuindo, uma espécie de diálogo, coloca aspas e travessão antes da minha frase (“*Gostei*”) e responde, também entre aspas. Se pensarmos em sua

resposta, ela pode parecer inclusive lacônica: “– Ótimo”, escreve ele (também entre aspas e utilizando um travessão). No entanto, esse “ótimo” parece mais uma manifestação de que sua escolha já foi feita. Se a professora a acolhe, tanto melhor. Parece, nesse caso, que se a professora, no caso eu, tivesse estranhado por algum motivo esse verso, dificilmente o aluno cederia à sua demanda. O fato de o aluno pouco se importar com o fato de o professor gostar ou não de seu texto, pode em muitos casos ser um movimento de resistência do sujeito que não deixa de ser bastante interessante. Assim, ao longo das diferentes versões do texto, vimos o sujeito apresentar várias posições, como, por exemplo, a do aluno que se adequa à demanda do professor e muda o verso “Quebrar objeto antigo” para “Conservar objetos antigos”. O aluno também toma a posição daquele que cede à vontade do Outro, quando retira um dos versos da estrofe que estava fora do esquema do poema. Porém, a não alteração do título do poema, em que permanece a referência a treze versos remete a um engajamento do sujeito em relação a seu texto. Um outro ponto de engajamento também pode ser observado pela não alteração do verso “*Bater no inimigo*”, que se mantém em todas as versões. Esse verso também parece apresentar um movimento de resistência do sujeito que escreve em relação à demanda do Outro. Temos então presentes no texto, um Outro que se adequa e um Outro que resiste. É a partir dessa cisão – e do jogo estabelecido entre as diferentes posições de sujeito - que o texto aos poucos vai se constituindo e se escrevendo, ganhando sua forma. Se o aluno, desse embate, consegue alguma forma de identificação com seu texto e, desse modo, um maior engajamento, esse pode ser um passo em direção à autoria. Uma provável autoria que surgiu a partir de nenhuma palavra, de uma produção “canhestra”, como diz Riolfi, de alguns desenhos entregues e que foram entendidos como uma demanda em relação à escrita de um texto.

Considerações finais

O caminho que percorri, estudando os conceitos de sujeito e de o/Outro, para em seguida, tentar esclarecer algumas das relações que o sujeito mantém com seu texto foi cheio de idas e vindas, inumeráveis retornos sobre um texto que pareceu, por muitas vezes, interminável. Este texto, no entanto, encontra aqui o seu fim. O meu caminho em relação à pesquisa deste tema, não. É antes um novelo no qual eu me en(es)tranho. No entanto, dele tenho que sair ao menos por um tempo: o tempo de concluir. E essa conclusão aparece quando, após os três procedimentos de revisão observados nesta pesquisa, pode-se então perceber que em todos eles houve um determinado embate do sujeito em relação a seu texto - que escapa a qualquer possibilidade de generalização - , mas que evidencia o quanto se está para sempre atrelado à linguagem, ao dizer e a, por esse dizer, ser aquele que é dito.

Se em um primeiro momento, vimos que num procedimento de auto-revisão, está-se também ligado a um Outro, o da linguagem, do social, da instituição escola e também ao Outro da estrutura do poema – que impede – que o que se deseja seja dito, é certo que no caso da revisão pelo outro – colega ou professor – essa ligação com o Outro da língua parece se complexificar.

No entanto, ainda que em um determinado momento, essa relação com o outro – o próximo - seja limitadora e restritiva, é certo que ela também conduz a um saber sobre a língua com a qual, inclusive, o sujeito se diz. E esse saber pode conduzir o sujeito a uma outra relação com seu texto, diferente da que ele possuía quando o iniciou. Um saber que pode levá-lo a dizer-se de outra maneira, ao longo das diversas versões de um texto.

Também fica claro que o trabalho feito com os textos nas diferentes versões não pode, de antemão, garantir um engajamento do sujeito com seu texto. No entanto, parece-me provável que se o aluno continua a tentar escrevê-lo – como mostram as várias versões - é porque há algo sobre ele que precisa ser dito. Foi interessante perceber, nesse sentido, que muitos dos textos que apresentaram um maior número de versões estavam incluídos no grupo de textos que tinham sido revisados por um outro, colega ou professor. Evidentemente, isso não pode ser estabelecido como regra, mas foi o que pude verificar quando da análise de todo o conjunto de textos que compuseram o *corpus* desta pesquisa.

O que parece diferenciar a revisão do professor, da auto-revisão e da revisão pelo colega é que aquele, além de ser, por força de sua formação, um profissional especializado, também pode, além de tudo, ser aquele que aposta na implicação do sujeito com seu texto, na possibilidade de o aluno sustentar, de alguma forma, o seu texto como sendo “seu”. Assim, quando da revisão pelo professor, ainda que os desenhos iniciais feitos pelo aluno não tivessem aparentemente nenhuma relação com um desejo efetivo de escrever um texto e dele se apropriar, esse foi o entendimento e a aposta do professor. Sabemos, pela psicanálise, que uma aposta pode criar um desejo que inicialmente não existia. Nesse sentido, Jolibert – em relação à produção de um texto - e Calkins, sobretudo esta, são bastante eficazes. O que se lê em Calkins é uma aposta bastante engajada na capacidade de o aluno aprender, gostar de escrever, e vincular-se a seu texto de forma a manter com ele uma relação de autoria. Autoria esta que se estabelece para além do ato de publicar. Calkins parece apostar num engajamento do aluno com sua palavra, em um implicamento do sujeito com seu texto que seria devido – e nesse momento, eu interpreto – a um saber do sujeito sobre o texto, um saber do sujeito que diz haver alguma coisa de próprio, de específico a esse sujeito no texto que escreve.

Fazendo uso de uma comparação, acredito que talvez se possa imaginar que haja um processo de responsabilização do sujeito-autor, assim como há no processo de análise um

processo de responsabilização do sujeito em relação à sua posição. Essa responsabilização certamente não está associada a uma noção de que o autor seja completamente consciente dos movimentos que estabelece com seu texto. Como diz Oliveira (2004), o lugar do autor também pode ser considerado como um lugar de dispersão, pois a posição de autor não seria estável do começo ao fim do texto. Assim, as rasuras presentes nos textos analisados aparecem como marcas – e também como metáfora – do que estabelece com o sujeito um movimento de latência entre o que ele imagina escrever e o que pode ser escrito. E é nesse movimento, de rasura em rasura, de deslizamento de sentidos, que uma implicação do sujeito com seu texto pode acontecer. Quando Lacan fala de responsabilização, a ela não associa nenhuma possibilidade de o sujeito ser completamente dito e resolvido pela linguagem. No entanto, a responsabilização em psicanálise se relaciona à possibilidade de o sujeito dizer-se a si mesmo: “Eu devo isso a mim e não a outro”. Tomando essa possibilidade como uma metáfora do trabalho que pode ser feito com os textos dentro de uma sala de aula, poderíamos pensar que, em um determinado momento, o aluno pode vislumbrar algo que em seu texto seja próprio a ele enquanto sujeito e não a outro. E isso ocorre, inclusive e apesar dos outros – colegas e professores – que nesse caso presentificam para ele o Outro da linguagem.

Todavia, não há garantias a respeito de como se pode fazer com que um texto escrito em sala de aula seja marcado pelo que se pode chamar de autoria. Como já vimos, o engajamento em relação à autoria e a implicação do sujeito com seu texto são eventos sobredeterminados. E a essa implicação, é certo, está associado um desejo, que por sua própria natureza não é passível de controle. Nem por isso, entretanto, deve-se deixar de lançar mão de atividades que possam ser re-significantes para o sujeito que escreve. Penso em re-significação talvez na forma mais banal possível: o trabalho com a linguagem de uma forma responsável, no entanto, sem muitas regras prévias; talvez tentar fazer com que o saber-escrever (ou saber o que se vai escrever) venha do próprio aluno⁵⁶, dos seus próprios movimentos de escrita, de seus deslizamentos metonímicos, assim como no processo de análise, o saber vem do analisante e não do analista, que, nesse caso, não é senão um suposto-saber. E assim como o analista aposta na possibilidade de o sujeito se implicar com o que diz, o professor – evidentemente que de uma outra forma e em um outro lugar – pode apostar na hipótese de o sujeito se implicar com as palavras que escreve.

⁵⁶ Evidentemente, isso não quer dizer abandonar o aluno à própria sorte ou não ajudá-lo quando é preciso; talvez seja simplesmente reconhecer o quanto é necessário lhe dar a palavra (ou nesse caso, a caneta e o papel).

Dessa maneira, talvez se possa pensar em um sujeito-autor dentro da sala de aula que possa re-significar o que para ele seja “escrever” e que - tendo como suporte a aposta do suposto/imposto-saber do professor a respeito do que sejam os processos de textualização dos alunos que ele tem diante de si - possa, a partir das várias revisões dos textos, estabelecer um movimento com seu texto que consiga resvalar, por meio de algum deslizamento de sentido, algo que lhe seja próprio.

Assim como nenhuma aposta é ganha de antemão, também em relação à implicação do aluno com seu texto, num possível caminho para a autoria, não se pode falar em certezas. O professor quando revisa um texto de um aluno, torna a sua revisão justamente diferente da auto-revisão e da revisão pelo colega porque pode, desde o início, saber que aposta na possibilidade de o aluno estabelecer com seu texto um vínculo de autoria. Ao fazer essa aposta, pode, por meio de sua demanda, sustentar um desejo, como uma profecia que se autocumpre.

É por apostar nessa possibilidade que ela passa, por muitas vezes, a existir.

Referências bibliográficas

ABAURRE, M.B.M., FIAD, R.S. e MAYRINK-SABINSON, M.L.T. (1997) *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

_____, (2003) *Estilo e gênero na aquisição da escrita*. Campinas, SP: Komedi.

ALTHUSSER, L. (1970) *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graaál, (1985).

APOLLINAIRE, G. (1925) *Calligrammes*. Paris: Editions Gallimard, (2001).

BAKHTIN, M. (1927) *O Freudismo*. São Paulo: Perspectiva, (2004).

_____, (1929) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, (1981).

_____, (1979) *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, (2000).

BARTHES, R. (1968) A morte do autor. In: *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, (2004).

BARZOTTO, V.H. (1998) *Leitura de revistas periódicas: forma, texto e discurso (Um estudo sobre a revista Realidade (1966-1976))*. Campinas: tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Língua Portuguesa do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.

BASTOS, A.B.B.I. (2003) *A construção da pessoa em Wallon e a constituição do sujeito em Lacan*. Petrópolis, RJ: Vozes.

BELINTANE, C. (1997) *Linguagem, inconsciente e educação*. São Paulo: tese apresentada ao curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

BENTO, C.A. (1999) *Un coeur simple: um estudo genético*. São Paulo: dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

CALKINS, L. M. (1989) *A arte de ensinar a escrever*. Porto Alegre: Artes Médicas.

CAMBI, F. (1999) *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP.

CARVALHO, A.C. (1997) Escrita: remédio ou veneno?. In.: *Percurso. Revista de Psicanálise*, nº 18: (s/l), p.79-86.

CARVALHO, C.M. (1995) Crítica Genética e os cursos de redação. In.: *Gênese e Memória: Anais do IV Encontro Internacional de Pesquisadores do Manuscrito e de Edições*. São Paulo: ANNABLUME.

CHIAPPINI, L. (Coord. Geral) (2000) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, Vol. 1.

CITELLI, B. (2001) *Produção e leitura de textos no Ensino Fundamental*. São Paulo: Cortez, Vol. 7.

COMPAGNON, A. (1999) *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

ELIZONDO, S. (1985) *La luz que regresa - Antologia*. México, DF: Colección Popular – Fondo de Cultura Económica.

ELUARD, P. (1968) *Oeuvres Complètes* – Paris: Ed. Gallimard.

FABRE-COLS, C. (2000) *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles: Éditions De Boeck Duculot.

_____, (2002) *Réécrire à l'école et au collège: de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.

FERNANDES, S.R. (2005) Uma teoria em construção: Freud e a criação artística. In.: *Manuscrita – Revista de Crítica Genética n.º 13*. São Paulo: Annablume Editora.

FERNÁNDEZ, A. (1991) *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FERREIRO, E. (2001) *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez Editora.

FINK, B. (1998) *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

FOUCAULT, M. (1969) O que é um autor. In.: M. B. DA MOTTA (seleção de textos) *Michel Foucault – Estética: Literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, (2001).

_____, (1970) *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, (1996).

FRANCHI, E. (1990) *A redação na escola (E as crianças eram difíceis...)*. São Paulo: Martins Fontes.

FREUD, S. (1894) Carta 18. In: (1986) *A correspondência completa de S. Freud para W. Fliess (1887-1904)*. Rio de Janeiro: Imago.

_____, (1990) A interpretação dos sonhos. In.: *Obras Completas* – Rio de Janeiro: Imago, Vol. V, (1969).

_____, (1908) Escritores criativos e devaneios. In.: *Obras Completas* – Rio de Janeiro: Imago, Vol. IX., (1969).

_____, (1911) Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental. In.: *Obras Completas* – Rio de Janeiro: Imago, Vol. XII, (1969).

GARCEZ, L. (1998) *A escrita e o outro*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

GAY, P. (1988) *Freud, uma vida para nosso tempo*. São Paulo: Companhia das Letras, (2004).

GERALDI, J.W. (1996) *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

_____, (2000) Da redação à produção de textos. In.: CHIAPPINI, L. (Coord. Geral) (2000) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, Vol.1.

GINZBURG, C. (1986) *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, (1989).

GÓES, M.C.R. (1993) A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In.: GÓES, M.C.R. e SMOLKA, A.L.B. (orgs.) *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, SP: Papirus.

GRANDO, C. (1998) *Amavisse de Hilda Hilst: edição genética e crítica*. São Paulo: dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

GRÉSILLON, A. (1994) *Eléments de critique génétique: lire les manuscrits modernes*. Paris: Presses Universitaires de France.

JEAN, R. (1977) *Lectures du désir*. Paris: Éditions du Seuil.

JOLIBERT, J. - coord.(1994) *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas.

KAUFMAN, A.M. e RODRÍGUEZ, M.H. (1995) *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas.

LACAN, J. (1949) O estádio do espelho como formador da função do eu. In.: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, (1998).

_____, (1953-1954) O seminário, livro 1: os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, (1986).

_____, (1954-1955) O seminário, livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, (1985).

_____, (1957) A instância da letra no inconsciente. In.: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, (1998).

_____, (1957-1958) O seminário, livro 5: as formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, (1999).

_____, (1964) O campo do outro e o retorno sobre a transferência. In.: O Seminário, livro 11. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, (1985).

LAFONT, J. (1999) Aider le scripteur à se constituer comme sujet-écrivain: un enjeu pour les ateliers d'écriture. In.: *Le Français Aujourd'hui n° 127 (Écritures Créatives)*. Paris: Imprimerie de Montligeon.

LAJONQUIÈRE, L. de (1992) *De Piaget a Freud: a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____, (1994) Epistemologia e psicanálise: O estatuto do sujeito. In.: *Percurso. Revista de Psicanálise*, n° 13: (s/l), p.57-63.

LARA, G.M.P. (1999) *Autocorreção e auto-avaliação na produção de textos escolares*. Campo Grande: Ed. UFMS.

LEAL, M.V. (1999) *Gênese do texto infantil: uma análise de estágios iniciais da escrita em escolares da primeira parte do ensino fundamental*. São Paulo: tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade de São Paulo.

LHOSA, M. V. (1977) *Tia Júlia e o escrevinhador*. (s/l): Círculo do livro.

OLIVEIRA, E. Calil de (2004) *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. Londrina: Eduel.

ORLANDI, E. P. (1988) *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez Editora; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas.

_____, (1999) *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes.(2003)

_____, (2001) *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, SP: Pontes.

PÊCHEUX, M. (1969) Análise automática do discurso (AAD-69). In.: F. GADET e T. HAK (orgs.) (1997) *Por uma análise automática do discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

_____, (1983a) A análise de discurso: três épocas. In.: F. GADET e T. HAK (orgs.) (1997) *Por uma análise automática do discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

_____, (1983b) *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes.

PLON, M. e ROUDINESCO, E. (1997) *Dictionnaire de la psychanalyse*. Evreux: Fayard.

RIOLFI, C. R. (1999) *O discurso que sustenta a prática pedagógica (Formação de Professor de Língua Materna)*. Campinas: tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.

ROTH, O. (1994) *Duas dúzias de coisinhas à-toa que deixam a gente feliz*. São Paulo: Editora Ática.

_____, (1994) *Outras dúzias de coisinhas à-toa que deixam a gente feliz*. São Paulo: Editora Ática.

RUIZ, E. (2001) *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

SALLES, C.A. (2000) *Crítica Genética: uma nova introdução*, SP: EDUC.

SAUSSURE, F. de (s/d) *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix., (2002).

THIOLLENT, M. (1996) *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.

TODOROV, T (1977) *Teorias do símbolo*. Campinas, SP: Papirus, (1996).

VYGOTSKY, L.S. (1934) *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, (1998).

WILLEMART, P. (1993) *Universo da criação literária*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Anexos

ANEXO nº 1

Motivos que colaboram para uma avaliação negativa do estudo de duas línguas:

MOTIVO ALEGADO	NÚMERO DE VEZES EM QUE ESSE MOTIVO FOI MENCIONADO
O estudo das conjugações e dos tempos verbais	2
O estudo da gramática do Português	1
O estudo da gramática do Francês	1
O fato de que estudar duas línguas dá mais trabalho	1
O fato de se ter que estudar sozinho(a)	1
O fato de se ser francês	1
A necessidade de se fazer redação	1
O fato de se precisar escrever bastante	1
A dificuldade da ortografia	1
“O Português é uma língua difícil”	2
“O Francês é uma língua difícil”	1
A falta de adequação da escola ao sistema brasileiro de ensino	1
Estudar duas línguas é difícil	3
O aluno considera que falar outra língua é muito difícil	1
O fato de se ter que fazer mais tarefas do que numa escola “normal”	1
A constante partida de muitos amigos para outros países	1
A possibilidade de confusão entre as duas línguas	3
Não se poder falar em português em muitas das aulas	1
O aluno não gosta de aprender línguas	1
O aluno não gosta do francês	1
O aluno não gosta do português	1
O aluno preferia estar em uma escola inglesa	1
O aluno se sente diferente dos outros brasileiros	1
O aluno tem vergonha de ler em uma outra língua	1

Motivos que colaboram para uma avaliação positiva do estudo de duas línguas:

MOTIVO ALEGADO	NÚMERO DE VEZES EM QUE ESSE MOTIVO FOI MENCIONADO
Pais bilíngües	1
Possibilidade de se ler em outra língua	1
Possibilidade de se comunicar durante as viagens a outros países	30
Estudar duas línguas é importante	20
Estudar duas línguas é legal	10
Para saber mais “coisas”	5
Para ser mais inteligente	1
Para fazer compras	1
Para falar na rua com outras pessoas	2
Para fazer mais amigos	8
O fato de as línguas aprendidas serem o Português e o Francês	3
Para se obter um bom trabalho	6
Para se ter uma boa situação no futuro	2
Para entrar mais facilmente na faculdade	3
Porque o Português ajuda na aprendizagem do Espanhol	2
Porque o Francês ajuda na aprendizagem do Italiano	1
Porque estudar duas línguas facilita a aprendizagem de outras	1
Porque o Francês é uma língua bonita	1
Porque o Português é a língua de um país maravilhoso	1
Por causa dos professores	8
Porque estudar duas línguas é um privilégio	1
Porque facilita a vida	1
Possibilidade de apoio recíproco entre as duas línguas	1

A importância do estudo dos verbos e da gramática	1
O Português é fácil	1
É legal falar uma língua diferente	4
O fato de se ter mais férias em escolas bilíngües	1
A possibilidade de se traduzir para alguém	1
Porque o pai diz que é bom	1
Porque a mãe diz que é importante para o BAC ⁵⁷	1
Para falar um segredo e ninguém descobrir	1
Para falar com os familiares	1
Para se ter mais cultura	1
Porque é estranho e, por isso, legal	1
Para se escrever a língua do país em que se está	2
Porque falar duas línguas é menos enjoativo que uma língua só	1
Porque se aprende muitas coisas	1
Por causa dos horários	1
Para se comunicar com as pessoas de outros países	1
Porque é melhor aprender uma outra língua quando se é criança	1
Porque é normal	1
Para se comunicar	1
Para se falar com mais pessoas	2
Porque o aluno gosta do Português	2
Porque o Português é legal	1
Porque a língua estrangeira é o Francês e não o Inglês	1
Porque o Francês é uma língua chique	1
Porque se deve falar bem a sua língua natal	2
Porque a escola é privada	1
Porque falar duas línguas é motivo de orgulho	1
Para se poder morar em um outro país	2
Para se falar a língua de outros países	1

⁵⁷ Diploma francês que dá acesso à faculdade.

ANEXO nº 2

Opinião dos alunos em relação à escrita

FAVORÁVEL	INTERMEDIÁRIA	DESFAVORÁVEL	SEM RESPOSTA
34 alunos	12 alunos	6 alunos	1 aluno

O que é escrever

RESPOSTA	NÚMERO DE VEZES EM QUE ESSA RESPOSTA FOI MENCIONADA
Uma forma de se expressar	16
Uma forma de exprimir seus sentimentos	7
É escrever letras e palavras, falar sobre as coisas que existem	7
É comunicar-se com alguém sem falar	3
É falar sem mexer os lábios	1
É transformar palavras em letras	1
É juntar mil letrinhas	1
É desenhar sons	1
É uma forma de se abrir	1
É um “esporte” para quem gosta de escrever	1
É uma coisa que fica para sempre	1

É treinar o vocabulário	1
É contar o que se passa	1
É uma coisa que se pode aprender	1
É um meio de aprender	8
É uma diversão	4
É um relaxamento	1
É uma coisa que distrai	1
É inventar	1
É um ato natural	2
É um lazer	1
É um exercício	1
É um trabalho	1
É uma obrigação	1
É desenhar letras chatas	1
É ajudar os outros	1
Uma coisa que as pessoas entendem	1
É fortalecer a memória	1
É memorizar as coisas	1
É treinar a ortografia	1
É importante para não cometer erros de ortografia	1
É importante	19
É gostoso	4
É legal	12
É bom	4
É muito bom	1
É essencial	1
É tudo	2

É interessante	2
É chato e legal ao mesmo tempo	4
É meio chato porque cansa	1
É cansativo	1
É chato	7
É um “saco”	1
Não é nada	1
Não sabe o que é escrever	1
Respostas em branco	1

O que gostam de escrever

RESPOSTAS	Veze em que essa resposta foi mencionada
Poesias	19
Histórias	10
Cartas	10
Textos variados	9
Livros	6
Todo tipo de texto	5
E-mails	7

Cartões de aniversário	2
Confissões no diário	2
Histórias em quadrinhos	2
Redações	3
Bilhetes	1
Piadas	3
Contos	2
Textos em código	2
Livros de receitas	2
Artigos de jornal	1
Cópias de histórias de livros	1
Documentários	1
Canções	1
Resumos	1
Muitos tipos de textos	1
Textos de geografia	1
Cartas de amor	1
Textos sobre a natureza	1
Cartas em uma garrafa jogada ao mar	1
Não sabe do que gosta de escrever	1
Nenhum tipo de texto	4

Para quem gostariam de escrever

RESPOSTAS	Vezes em que essa resposta foi mencionada
Amigos	30
Parentes em geral	28
Pais	6
O mundo inteiro	4
O/A namorado/a	5
Para si mesmo	3
Ninguém	3
Quem quiser ler	2
Um/a cantor/a conhecido/a	2
Não sabe para quem	1
As meninas	1
Os professores	1
Os editores de uma revista	1
Um jornal	1
O público em geral	1
Pessoas legais	1
Pessoas conhecidas e desconhecidas	1
Em branco	1

O que gostam de ler

RESPOSTAS	Veze em que essa resposta foi mencionada
Livros	40
Histórias em quadrinhos	17
Poemas	12
Revistas	9
Todo tipo de leitura	8
Textos informativos	7
Letras de música	5
Histórias	4
Textos informativos sobre adolescentes	3
Cartas	3
E-mails	2
Não sabe	2
Nada	2
Piadas	1
Peças de teatro	1
Livros de receitas	1
Placas de rua	1
Em branco	1

ANEXO nº 3

Tabela indicativa dos movimentos de reescrita feitos a partir da auto-revisão⁵⁸

Aluno	1ª. Versão	2ª. Versão	3ª. Versão	4ª. Versão	5ª. Versão
1	eliminou 2 estrofes; substituiu um substantivo por outro, mantendo a rima.	não quis alterar mais nada	intervenção da professora		
2	substituiu um verso que estava fora do esquema do poema; substituiu 2 verbos e uma preposição.	eliminou a 1ª. estrofe; riscou e depois manteve o 1º. verso da 2ª. estrofe; substituiu 2 verbos; substituiu um verso; alterou diminuindo o 1º. verso da 3ª. estrofe; eliminou uma estrofe que não apresentava rimas; eliminou a última estrofe da 1ª. versão; acrescentou 2 estrofes.	acrescentou 3 estrofes (após um sutil estímulo da professora;)	substituiu 2 versos da mesma estrofe; eliminou 2 estrofes; substituiu um substantivo.	intervenção da professora
3	substituiu 2 vezes o mesmo verso; substituiu 2 vezes um	não quis alterar mais nada	intervenção da professora		

⁵⁸ Nesse quadro, considera-se como versão cada uma das voltas do aluno a seu texto. Assim sendo, uma primeira versão (material) pode estar descrita no quadro acima como 1ª. e 2ª. versões. Se analisarmos, por exemplo, o texto 21, veremos por exemplo que a 3ª. versão (material) é descrita nessa tabela como correspondendo à 3ª. e 4ª. versões, visto que o aluno teve, ao menos, dois movimentos em relação ao seu texto: o primeiro, de reescrita em relação à versão anterior, e o segundo, de revisão desse texto.

	substantivo, procurando uma rima.				
4	substituiu 3 versos; eliminou um advérbio, evitando uma repetição.	desenhou dois rostos (um alegre e outro triste) para ilustrar um verso; não quis alterar mais nada: disse que o texto já estava “legal”.	intervenção da professora		
5	nenhuma rasura	eliminou 2 versos que mantinham inacabada uma estrofe	não quis alterar mais nada	intervenção da professora	
6	substituiu 2 versos que não mantinham a rima; substituiu um adjetivo por um advérbio, encontrando uma rima.	fez uma correção ortográfica; acrescentou o nome de uma colega de classe em sua poesia.	não quis alterar mais nada	intervenção da professora	
7	nenhuma rasura	alterou a posição de um verso; substituiu 2 substantivos; eliminou um verso.	não quis alterar mais nada	intervenção da professora	
8	eliminou 2 estrofes; eliminou 2 versos.	fez uma correção ortográfica	não quis alterar mais nada	intervenção da professora	
9	substituiu o 1º. verso da 1ª. e da 3ª. estrofes; substituiu uma rima de maneira adequada;	não quis alterar mais nada, dizendo que o texto estava muito bom	intervenção da professora		

	substituiu um verbo; fez uma correção ortográfica.				
10	fez uma rasura ilegível	desenhou um coração; disse que não alteraria nada pois tinha gostado do texto já que ele a deixava feliz.	intervenção da professora		
11	substituiu 2 versos; substituiu 3 verbos; acrescentou 1 advérbio; substituiu uma estrofe; eliminou 3 versos; eliminou outros 3 versos que iniciavam uma estrofe; substituiu um adjetivo por um verbo.	deu visto nas três primeiras estrofes; fez uma correção ortográfica inadequada.	alterou a ordem de um verso; fez uma correção ortográfica.	intervenção da professora	
12	substituiu uma preposição; substituiu um substantivo causando uma repetição.	não quis alterar mais nada	intervenção da professora		
13	substituiu uma estrofe; eliminou um verso.	eliminou a estrofe inicial; acrescentou uma outra estrofe, no fim do poema.	não quis alterar mais nada	intervenção da professora	
14	nenhuma rasura	alterou a forma de um	não quis alterar	intervenção	

		verbo; fez uma correção ortográfica.	mais nada	da professora	
15	nenhuma rasura	escreveu que o texto era bonito e não quis alterar nada	intervenção da professora		
16	substituiu uma rima; substituiu um verso.	não quis alterar mais nada	intervenção da professora		
17	substituiu uma estrofe; eliminou 3 versos.	não quis alterar mais nada	intervenção da professora		
18	substituiu 3 vezes o mesmo verso, retoman- do a 2ª. possibilidade; substituiu 3 vezes um outro verso; acrescentou uma expres- são adverbial; separou duas estrofes; substituiu 4 versos; substituiu um substanti- vo por um verbo.	substituiu um verso	não quis alterar mais nada	intervenção da professora que considerou essa versão como pronta para a publicação	
19	fez 2 correções ortográficas	substituiu 3 versos, evitando uma repetição; substituiu um verbo.	não quis alterar mais nada	intervenção da professora	
20	nenhuma rasura	escreveu que não era necessário alterar mais nada	intervenção da professora		

21	<p>riscou a primeira estrofe, recopiando os dois primeiros versos;</p> <p>eliminou a quarta estrofe;</p> <p>substituiu o último verso da última estrofe;</p> <p>eliminou a última estrofe;</p> <p>escreveu um sinal de visto após o primeiro verso;</p> <p>idem para o segundo verso da primeira estrofe;</p> <p>escreveu um x ao fim do terceiro verso e um outro x antes do terceiro verso da segunda estrofe.</p>	<p>acrescentou dois versos iniciais de estrofe e os abandonou, após rasurá-los;</p> <p>substituiu um verbo inicial de verso;</p> <p>aparentemente riscou o verso inicial da 1ª. estrofe;</p> <p>fez uma correção de número;</p> <p>eliminou um verso inicial de estrofe (da 2ª. estrofe inteira);</p> <p>retomou em parte a última estrofe, riscada na 1ª. versão;</p> <p>eliminou, mas logo em seguida retomou um verso inicial dessa estrofe;</p> <p>acrescentou um último verso à poesia, após ter saltado uma linha.</p>	<p>retomou o verso riscado da 1ª. estrofe,</p> <p>acrescentando uma preposição e um artigo contraídos;</p> <p>fez três correções ortográficas adequadas.</p>	<p>corrigiu uma rima, fazendo um erro de plural;</p> <p>contornou cinco palavras indicando uma necessidade de correção adequada;</p> <p>fez uma correção ortográfica adequada;</p> <p>fez três correções ortográficas inadequadas.</p>	<p>intervenção da professora</p>
----	--	--	--	--	----------------------------------

ANEXO nº 4

Tabela indicativa dos movimentos de reescrita feitos a partir da revisão do colega de classe

Aluno	1ª. Versão	Colega	2ª. Versão	Colega	3ª. Versão	Colega	4ª. Versão	Colega
1	fez uma correção ortográfica; rasurou uma letra inicial de estrofe; rasurou a letra inicial de uma palavra.	indicou de forma inadequada a inexistência de uma rima	manteve a rima que o colega havia considerado inadequada	considerou que o poema já estava bom	intervenção da professora			
2	substituiu 2 minúsculas por maiúsculas indevidamente; rasurou uma letra inicial de estrofe; fez três correções ortográficas; substituiu um	fez uma correção ortográfica, indicando a necessária separação de duas palavras; considerou que o poema	substituiu o penúltimo verso	intervenção da professora, pedindo um título para o poema				

	verso final de estrofe.	estava “legal”.						
3	substituiu 2 verbos iniciais de versos; substituiu 2 versos; corrigiu uma rima.	perguntou sobre o sentido de um verso, dizendo que não combinava; escreveu dois pontos de interrogação depois de dois versos; escreveu que a aluna não poderia gostar de “ser magrinho” já que era uma menina.	substituiu o verso objeto da observação ao lado, voltando a escrever um dos versos que anteriormente havia rasurado; manteve os versos que tinham recebido os pontos de interrogação; substituiu o verso “ser magrinho”.	considerou que o poema estava bom	intervenção da professora			
4	substituiu um substantivo	considerou que o	o aluno não alterou mais					

		poema estava “legal”; indicou o verso que preferia; sugeriu que o aluno escrevesse mais.	nada em seu poema; intervenção da professora, pedindo um título para o poema.					
5	nenhuma rasura	escreveu que a aluna tinha que tirar dois versos que não apresen- tavam rima	não alterou nada; intervenção da professora.					
6	substituiu um verso que não apresentava uma rima adequada; substituiu adequadamente uma maiúscula por uma minúscula.	indicou que um dos versos era igual ao do poema original; escreveu que o poe- ma estava legal, mas	não fez nenhuma altera- ção	indicou a inexistência de uma rima fez uma correção ortográfica.	substituiu o verso que não apresen- tava rima	considerou que o poema já estava bom; intervenção da professora.		

		um pouco confuso.						
7	<p>rasurou uma letra inicial de verso e a substituiu por uma palavra;</p> <p>rasurou uma letra inicial de palavra e escreveu uma outra palavra;</p> <p>fez uma correção ortográfica.</p>	<p>indicou inadequada mente a inexistência de uma rima</p>	<p>não alterou o verso indicado pelo revisor;</p> <p>alterou a ordem de dois dos versos;</p> <p>acrescentou a palavra “não” a um dos versos.</p>	<p>considerou que o poema já estava bom;</p> <p>intervenção da professora.</p>				
8	<p>fez uma correção ortográfica inadequada;</p> <p>rasurou uma letra inicial de palavra (um substantivo).</p>	<p>escreveu “não entendi” depois de um verso;</p> <p>riscou um verbo e o substituiu em seguida, escreveu que assim tinha sentido;</p>	<p>fez uma correção ortográfica inadequada;</p> <p>aceitou a substituição do verbo feita pela colega;</p> <p>aceitou a substituição do artigo feita pela colega;</p> <p>manteve dois</p>	<p>indicou a necessidade de uma minúscula;</p> <p>indicou a necessidade de quatro correções ortográficas.</p>	<p>fez as revisões indicadas pela colega;</p> <p>intervenção da professora.</p>			

		substituiu um artigo definido por um indefinido; acrescentou duas palavras a um verso (uma expressão de quantidade).	dos versos que pareciam não ter muito sentido para a colega; eliminou a expressão de quantidade acrescentada pela colega; substituiu inadequadamente uma rima; deu um título ao poema.					
9	substituiu duas palavras iniciais de versos; riscou uma palavra que não estava no corpo do poema.	fez duas correções ortográficas; indicou a necessidade de uma correção ortográfica; escreveu dois pontos de interrogação; riscou uma das palavras	substituiu um dos versos objeto da demanda de sentido por parte do revisor.	fez duas correções ortográficas (uma indevida)	copiou três palavras de forma incorreta	deu uma sugestão indicando uma outra possibilidade de verso; escreveu que o poema estava “super legal”; utilizou um vocativo.	fez uma correção ortográfica; manteve o verso objeto da sua gestão do colega; alterou	interven-ção da professora

		a que o ponto de interrogação se referia.					a ordem de um verso.	
10	eliminou uma estrofe; acrescentou uma palavra no início de uma estrofe; eliminou um verso inicial de estrofe; acrescentou uma palavra.	deu um visto em todas as estrofes; fez uma revisão de gênero; fez uma correção ortográfica; substituiu um artigo indefinido por um definido; escreveu: “Muito bom só que cuidado com os erros.”	deu um título ao poema; aceitou a correção ortográfica; fez mais duas correções que não tinham sido mencionadas; eliminou uma palavra.	considerou que o poema já estava bom; intervenção da professora.				
11	eliminou um verso; reescreveu-o e	sublinhou uma palavra;	riscou totalmente as palavras cuja	indicou a inexistência de uma rima;	riscou totalmente as	considerou o poema como		

	<p>riscou-o novamente.</p>	<p>sugeriu que o colega deveria achar uma outra palavra para substituir a palavra sublinhada; indicou a inexistência de rima entre os sons {z} e {x}.</p>	<p>revisão o colega havia indicado como necessária substituiu a palavra cuja alteração havia sido sugerida; riscou parcialmente o texto do revisor; acrescentou quatro estrofes de dois versos.</p>	<p>indicou a necessidade de uma correção ortográfica; sugeriu a mudança de duas palavras; escreveu que uma delas “não estava legal”; riscou uma palavra e em seguida a ela, escreveu a palavra “não”.</p>	<p>frases escritas pelo revisor; corrigiu uma rima; eliminou três estrofes; acrescentou cinco outras, compostas, cada uma, por dois substantivos somente.</p>	<p>pronto, escrevendo a palavra “bravo”. intervenção da professora.</p>		
12	<p>fez uma correção ortográfica inadequada; rasurou dois inícios de palavra, aparentemente para corrigir a ortografia.</p>	<p>indicou a inexistência de três rimas, em uma delas, pôs um ponto de exclamação. traçou uma linha sinuosa; perguntou se o aluno gostava efetivamente</p>	<p>corrigiu uma rima, mas criou uma repetição; pulou uma linha entre cada estrofe; respondeu a pergunta da colega, colocando um “não” antes de um verso; corrigiu uma rima, mas criou um verso sem sentido.</p>	<p>fez duas correções ortográficas; escreveu um “OK” ao fim do poema, considerando que o poema estava bom; intervenção da professora.</p>				

		do que tinha escrito; indicou que o aluno deveria “melhorar muito”.						
13	substituiu um verbo; acrescentou uma preposição; substituiu dois substantivos.	considerou que o poema já estava bom; intervenção da professora.						
14	eliminou quatro versos iniciais de estrofe; riscou uma letra inicial de palavra.	reescreveu dois versos, alterando em cada um deles, uma preposição, mas mantendo o sentido; fez duas correções ortográficas.	aceitou todas as revisões do colega	considerou que o poema estava “terminado e legal”. Atribuiu-lhe uma nota: “10/10”; intervenção da professora.				
15	não efetuou	considerou que o	não fez nenhuma alteração	escreveu que a	não fez			

	nenhuma rasura	poema estava bom, mas indicou que quatro palavras não rimavam		colega nem sabia o que queria dizer uma das palavras que tinha utilizado em seu poema; utilizou um vocativo; Escreveu “tudo bem” ao final do poema.	nenhuma alteração; intervenção da professora.			
16	eliminou uma estrofe; eliminou dois versos iniciais de estrofe; fez uma correção ortográfica.	considerou que o poema já estava bom; intervenção da professora, que também indicou que o poema já poderia ser publicado.						
17	substituiu um verso que não apresentava uma rima	indicou a inexistência de uma rima	corrigiu a rima indicada	considerou que o poema estava bom porque apre- sentava “idéias				

	adequada, corrigindo a rima; fez duas correções ortográficas.			bonitas”; intervenção da professora.				
18	não efetuou nenhuma rasura	indicou a necessidade de duas correções ortográficas	fez as revisões indicadas pelo colega	considerou que o poema estava ”ótimo”; intervenção da professora, que também considerou que o poema já poderia ser publicado.				

ANEXO nº 5

Tabela indicativa dos movimentos de reescrita feitos a partir da revisão da professora

Aluno	1ª. Versão	Professora	2ª. Versão	Professora	3ª. Versão	Professora	4ª. Versão	Professora
1	fez uma correção ortográfica indevida	corrigiu uma preposição; indicou a falta de uma palavra.	copiou a preposição; acrescentou uma palavra que estava faltando.	pediu um título; sugeriu a mudança da estrutura de uma estrofe.	colocou um título em seu texto; alterou a estrutura da estrofe.	indicou duas correções ortográficas	fez as correções ortográficas	indicou que o texto já estava pronto para ser publicado
2	eliminou 6 versos iniciais de frase; eliminou um verso não inicial de frase; substituiu um verbo; substituiu um verso corrigindo uma rima.	pediu para a aluna continuar a escrever; indicou que tinha gostado de um dos versos riscados.	acrescentou mais 4 estrofes; retomou o verso indicado pela professora, mas eliminou-o novamente; substituiu um verbo; substituiu um verso.	escreveu que 2 estrofes estavam boas; indicou a necessidade de uma maiúscula; indicou a falta de rima em 2 estrofes; indicou a utilização de	corrigiu a maiúscula; alterou uma rima fácil e que apresentava um problema em relação aos artigos definidos e indefinidos; eliminou uma estrofe sem rimas;	pediu um título; indicou a necessidade de 2 maiúsculas; indicou uma correção ortográfica; indicou a falta de rima em 1 estrofe; perguntou se 2 dos versos tinham	colocou um título em seu texto; corrigiu as maiúsculas; fez a correção ortográfica; eliminou a estrofe sem rimas; respondeu que aqueles versos	indicou que o texto já estava pronto para ser publicado; indicou a diferença entre os artigos definido e indefinido e pediu essa alteração.

				rimas fáceis; indicou a diferença entre os artigos definido e indefinido.	substituiu um verso sem rimas; eliminou as 2 últimas estrofes; acrescentou 3 outras.	sido escritos só por causa da rima; utilizou um vocativo; indicou a falta de ritmo em uma das estrofes.	tinham sido escritos por causa da rima; corrigiu o ritmo da estrofe indicada pela professora; fez uma correção ortográfica que ainda não havia sido pedida.	
	5ª. Versão A aluna eliminou a estrofe que apresentava versos que considerou escritos só por força da rima; substituiu um artigo definido por um indefinido.							
3	nenhuma rasura	indicou uma mudança de gênero;	fez a mudança de gênero pedida;	indicou novamente as 6 correções	fez as correções ortográficas	indicou novamente a	eliminou a estrofe que apresentava rimas fáceis	indicou que o texto já estava pronto para ser

		indicou 6 não fez as correções ortográficas; indicou a manteve a estrofe utilização de com rimas fáceis; rimas fáceis; sugeriu a verbo no verso mudança de um indicado. verso sem sentido.		ortográficas.		utilização de rimas fáceis		publicado
4	fez duas rasuras ilegíveis no início de 2 versos	indicou a necessidade de 3 maiúsculas; indicou uma correção ortográfica; considerou que não era devida a explicitação de um nome próprio do texto (era ofensiva).	corrigiu as maiúsculas; fez a correção ortográfica.	pediu que o aluno desse um título a seu texto e que fizesse alguma alteração caso assim o quisesse	colocou um título	indicou que o texto já estava pronto para ser publicado		
5	substituiu um verso; substituiu um artigo definido por um	indicou a falta de rima em duas estrofes; indicou a necessidade de 4	fez as correções ortográficas; substituiu o artigo definido indicado	perguntou se um dos versos tinha sido escrito só por causa da rima	respondeu que não, que ele gostava mesmo de fazer o que era indicado no	utilizou um vocativo; indicou que o texto já estava pronto para ser		

	indefinido.	<p>correções ortográficas;</p> <p>indicou a diferença entre os artigos definido e indefinido;</p> <p>perguntou o que estava escrito no verso que havia sido riscado;</p> <p>escreveu que um dos versos era inadequado para a publicação, pois apresentava uma linguagem um pouco familiar demais;</p> <p>escreveu que a poesia estava ficando boa.</p>	<p>por um indefinido;</p> <p>eliminou o verso considerado inadequado pela professora;</p> <p>eliminou a estrofe que não apresentava rimas;</p> <p>acrescentou uma estrofe;</p> <p>substituiu um dos versos dessa estrofe, encontrando uma rima.</p>		<p>verso;</p> <p>deu um título ao poema.</p>	publicado.		
6	<p>fez uma correção ortográfica;</p> <p>substituiu um verso muito curto por um mais longo, mantendo</p>	<p>indicou a falta de uma rima;</p> <p>indicou 2 correções ortográficas.</p>	<p>fez as correções ortográficas;</p> <p>substituiu um termo, corrigindo a rima incorreta.</p>	<p>pediu um título;</p> <p>indicou a necessidade de uma minúscula;</p> <p>indicou uma correção ortográfica;</p>	<p>deu um título ao poema;</p> <p>substituiu a maiúscula por uma minúscula;</p> <p>fez a correção</p>	<p>indicou que o texto já estava pronto para ser publicado</p>		

	a rima.			sugeriu ainda que o aluno poderia alterar alguma parte do texto, se quisesse.	ortográfica devida.			
7	entregou uma folha em que havia desenhos e a palavra “ <u>Bom!</u> ”	Escreveu para o aluno o primeiro verso, depois de ter perguntado a ele do que ele gostava e se gostaria de escrever sobre isso ; colocou em evidência a rima do primeiro verso.	continuou a estrofe; acrescentou uma outra.	escreveu que o aluno havia feito um bom trabalho, mas que faltava terminar o texto; utilizou um vocativo; indicou uma correção ortográfica; perguntou se um dos versos era o que o aluno realmente queria escrever, pedindo a confirmação de uma opinião manifestada.	manteve as 2 estrofes; substituiu um verso que não tinha sido objeto da pergunta de sua professora; substituiu um verbo; manteve o verso que tinha sido objeto da pergunta; fez a correção ortográfica; acrescentou uma estrofe; desenhou 2 personagens.	perguntou se o que estava mencionado em um dos versos era mesmo legal; indicou uma correção ortográfica; circundou uma palavra; escreveu que o texto estava ótimo e indicou que o aluno deveria fazer as mudanças necessárias.	transformou o 4º. verso em uma negativa da versão anterior; fez uma correção ortográfica indevida; substituiu o 6º. verso por dois outros; eliminou a última estrofe; acrescentou 2 outras.	pediu que o aluno desse um título ao poema; indicou que uma das estrofes tinha um verso a mais; colocou um acento em uma palavra; indicou 5 correções ortográficas; perguntou sobre o sentido de 2 versos; escreveu que tinha gostado de uma estrofe; escreveu duas palavras semelhantes para clarear a dúvida

								de ortografia do aluno.
(cont.)	<p>5ª. versão</p> <p>deu um título ao poema;</p> <p>estabeleceu cores para cada estrofe;</p> <p>disse que suprimia (eliminou) o 2.º verso da 2ª. estrofe;</p> <p>escolheu a ortografia correta para uma palavra depois de ela ter sido explicitada pela professora;</p> <p>respondeu as perguntas da professora;</p> <p>substituiu um dos versos que tinham sido objeto de uma negociação</p>	<p>indicou que o texto já estava pronto para ser publicado</p>						

	de sentido; manteve o outro verso; fez um comentário ao comentário da professora; assinou 5 vezes o poema; escreveu a palavra “OKAI”							
8	substituiu 2 versos	indicou uma rima inadequada.	alterou parcialmente o verso indicado, colocando uma rima	indicou que faltava uma preposição; indicou uma correção ortográfica; utilizou um vocativo; perguntou sobre o sentido de um verso.	substituiu um verso; fez a correção ortográfica pedida; acrescentou a preposição que faltava; respondeu a pergunta da professora dizendo que era isso mesmo que queria escrever.	utilizou um vocativo; indicou que o texto já estava pronto para ser publicado		
9	eliminou uma	escreveu dizendo	acrescentou 2	escreveu que o	deu um título ao	fez uma pergunta	substituiu um	

	estrofe e a retomou em seguida; eliminou e, em seguida, retomou uma palavra, corrigindo sua ortografia; fez duas rasuras ilegíveis no início de uma estrofe.	que o aluno tinha feito um ótimo trabalho e que faltava corrigir a ortografia de algumas palavras; indicou 6 correções ortográficas; utilizou um vocativo; indicou que faltava um acento.	versos no início do poema; eliminou o 2º. deles e o abandonou; corrigiu a ortografia de 3 palavras; fez 3 correções inadequadas .	texto estava bom e que ele deveria ser passado para um disquete	poema; separou a contração “au” (ao).	sobre a veracidade de um verso; utilizou um vocativo; indicou que faltava um acento; indicou 4 correções ortográficas; escreveu que o texto estava ótimo e que o aluno deveria fazer a última revisão do texto.	verbo por outro; fez as correções ortográficas.	
10	nenhuma rasura	escreveu que o texto estava bom, pediu para que fosse passado para o disquete	texto digitado com mudanças devidas a erro de digitação	pediu que a aluna desse um título a seu poema; indicou 2 correções ortográficas; fez uma correção ortográfica; sugeriu à aluna que ela poderia	deu um título ao poema; substituiu um verso.			

				fazer alguma mudança em seu texto, caso ainda quisesse.				
11	<p>rasurou um verso inicial de estrofe e o abandonou;</p> <p>substituiu 2 versos;</p> <p>eliminou um substantivo.</p>	<p>perguntou sobre a estrutura de 2 estrofes;</p> <p>indicou a ausência de uma rima;</p> <p>utilizou um vocativo;</p> <p>perguntou sobre o sentido de um verso.</p>	<p>substituiu 2 versos, encontrando uma rima;</p> <p>eliminou um verso e o retomou em seguida;</p> <p>estruturou as estrofes;</p> <p>acrescentou uma estrofe;</p> <p>substituiu um verso, dando-lhe um sentido claro.</p>	<p>pediu para a aluna reescrever o texto fazendo as mudanças que achasse necessárias</p>	<p>substituiu 2 versos;</p> <p>alterou a ordem de 3 versos;</p> <p>fundiu dois versos.</p>	<p>pediu que a aluna desse um título a seu poema;</p> <p>perguntou se um dos versos tinha sido escrito somente por causa da rima;</p> <p>apontou a falta de um artigo indefinido.</p>	<p>deu um título ao poema;</p> <p>substituiu o verso objeto da pergunta de sua professora;</p> <p>substituiu o artigo definido indicado por um indefinido;</p> <p>substituiu um verbo;</p> <p>acrescentou uma estrofe.</p>	<p>indicou que o texto já estava pronto para ser publicado</p>
12	<p>substituiu 2 versos</p>	<p>perguntou se era mesmo boa a ação indicada em um verso;</p> <p>escreveu que a poesia estava boa.</p>	<p>deu um título ao poema</p>	<p>insistiu na pergunta feita anteriormente</p>	<p>respondeu longamente explicando porque gostava do que era mencionado no verso;</p> <p>reforçou o desenho de uma</p>	<p>aceitou a resposta e o texto foi considerado pronto</p>	<p>substituiu o título do poema;</p> <p>acrescentou dois desenhos de computador em seu texto (um dos desenhos se referia ao verso que a professora</p>	

					letra escrita pela professora.		tinha questionado)	
13	apagou uma letra no início de um verso, usando o corretor	indicou 3 correções ortográficas; utilizou um vocativo; escreveu que o texto estava ótimo.	fez as correções ortográficas; acrescentou 2 estrofes ao poema.	fez uma correção ortográfica; indicou outras 2 correções que deveriam ser feitas; utilizou um vocativo; disse que tinha adorado o texto e que a aluna deveria ver se o poema estava como ela queria.	fez as correções ortográficas; indicou o tipo de letra que queria colocar em seu texto.	considerou o texto como pronto		
14	eliminou uma estrofe; acrescentou um verso ao lado dessa estrofe, mas o eliminou; substituiu um substantivo pelo verbo de mesmo radical.	esta versão só foi entregue à professora depois, junto com a segunda versão	manteve as duas estrofes já escritas; substituiu um verbo em uma dessas estrofes; acrescentou 4 outras estrofes; acrescentou uma 5ª. que ficou incompleta;	incentivou a aluna a continuar; indicou uma repetição; indicou 2 correções ortográficas, que perturbavam o sentido de 2 versos.	substituiu um verbo evitando a repetição; substituiu um outro verbo; eliminou uma estrofe; acrescentou uma estrofe.	pediu que a aluna escrevesse um título; escreveu que tinha gostado do poema, mas que a aluna ainda poderia melhorá-lo; indicou que não havia entendido	colocou um título no poema; substituiu 4 estrofes; retomou uma das estrofes substituídas e depois a eliminou.	considerou a poesia como pronta para publicação

			alterou a ordem de uma estrofe.			um verso; pediu atenção à ortografia; indicou 8 correções de ortografia; indicou que algumas rimas poderiam ser melhoradas.		
15	rasurou e abandonou 3 versos; rasurou e abandonou um verbo.	incentivou a aluna a continuar (o poema só possuía 2 estrofes); utilizou um vocativo.	eliminou uma das estrofes; acrescentou 5 outras estrofes; fez uma correção ortográfica; fez desenhos na poesia para cada uma das estrofes.	fez 4 indicações de correção ortográfica; colocou uma crase; indicou a ausência de uma rima.	substituiu o verso que não apresentava rimas; fez outros desenhos; colou o desenho de um cachorrinho.	escreveu que o texto da aluna já estava ótimo e que ela deveria passá-lo para o disquete	substituiu um verbo; não recopiou a crase colocada pela professora.	escreveu que havia gostado do poema e que a aluna ainda poderia modificá-lo caso quisesse
	5 ^a . Versão substituiu o título; substituiu 6 versos; iniciou mais uma estrofe;	escreveu que o poema estava ficando ótimo e perguntou se a aluna ainda queria fazer alguma alteração						

	rasurou uma estrofe e substituiu-a por 2 versos com outra rima.							
16	substituiu 4 versos	escreveu que a poesia estava boa; perguntou se o aluno ainda queria fazer alguma alteração.	substituiu 2 versos; acrescentou uma estrofe.	considerou a poesia como pronta para publicação				