

A OFERTA DA (CONTRA)PALAVRA: PRODUÇÃO ESCRITA E LEITURA ANALÍTICA À LUZ DA TEORIA DA ENUNCIÇÃO

THE OFFER OF COUNTER-WORD: WRITTEN PRODUCTION AND ANALYTICAL READING IN THE LIGHT OF THE THEORY OF ENUNCIATION

Vinicius Lourenço Linhares¹

Resumo: Este artigo apresenta uma análise de quatro versões de uma atividade escrita de caráter analítico, realizada por um grupo de alunos do primeiro ano do ensino médio em uma escola pública federal, situada no município de Congonhas-MG, focalizando a apropriação e operacionalização realizada pelos alunos do conceito de enunciação e suas categorias. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009; BENVENISTE, 1995; PAULINO; WALTY, 2005). Em cada versão são também apresentadas as intervenções/orientações propostas pelo docente e as adequações realizadas pelos alunos, jovens autores, no correr do processo de escrita. Tal proposta de atividade se assenta numa perspectiva que concebe a produção escrita como atividade de (re)elaboração da qual co-participam, dialogicamente, professor e alunos ao ofertarem, mutuamente, a palavra e a contrapalavra. (ANTUNES, 2003; MARCUSCHI, 2004, 2008; KOCH; ELIAS, 2015).

Palavras-chave: enunciação; gêneros do discurso; linguagem; (re)escrita; processualidade.

Abstract: This paper presents an analysis of four versions of a written analytical activity carried out by a group of first year high school students in a federal public school, located in the city of Congonhas-MG, focusing on the appropriation and operationalization of the concept of enunciation and its categories which students carried out (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009; BENVENISTE, 1995; PAULINO; WALTY, 2005). In each version are also presented the interventions/guidelines proposed by the teacher and the adjustments made by the students, young authors, in the process of writing. This activity proposal is based on a perspective that conceives written production as a (re)elaboration activity in which, dialogically, teacher and students co-participate in offering each other the word and the counter-word. (ANTUNES, 2003; MARCUSCHI, 2004, 2008; KOCH, ELIAS, 2015).

Keywords: enunciation; speech genres; language; (re)writing; processuality

Considerações iniciais

¹ Professor do Instituto Federal de Minas Gerais, *campus* Congonhas, atuando na educação básica e no ensino superior. Doutorando e mestre em Literaturas de Língua Portuguesa pela PUC Minas. Bolsista da CAPES Tipo II. E-mail: vini1460@yahoo.com.br

A proposição bakhtiniana de que todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem e que o uso da língua se efetiva em enunciações concretas e únicas, proferidas por sujeitos que atuam e transitam por distintos campos da atividade humana e que tais campos, por sua vez, orientam as especificidades e peculiaridades das enunciações (BAKHTIN, 2011, p.261-262), tornou-se a pedra angular sobre a qual se têm construído as investigações envolvendo o ensino de língua materna. Isso porque a tese sustentada por Bakhtin (2011), em seu texto seminal “Os gêneros do discurso”, é a de que o uso concreto da língua se efetiva em tipos de enunciados relativamente estáveis, denominados, pelo autor, de gêneros do discurso. Prossegue Bakhtin (2011) afirmando que “o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação.” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Importantes pesquisadores brasileiros, entre eles, Antunes (2003), Marcuschi (2008) e Koch e Elias (2015) assentam suas pesquisas na perspectiva de linguagem entendida como atividade constitutiva do ser humano que se realiza sempre numa dimensão interacional “por meio de gêneros textuais (quer orais, quer escritos), entendidos como práticas socialmente constituídas com propósito comunicacional configuradas concretamente em textos.” (KOCH; ELIAS, 2015, p.56). Os referidos autores têm uma vasta obra dedicada à investigação de aspectos teórico-metodológicos para o ensino-aprendizagem de língua materna. Por isso mesmo a sustentação deste estudo se fundamenta nos ensinamentos desses pesquisadores, além de outras orientações teóricas a serem explicitadas mais adiante. Importa, para o momento, ter a clareza quanto à finalidade do ensino de português como língua materna, o que muito bem esclarece Antunes (2003) ao dizer que o objetivo último do ensino de língua materna é a “*ampliação da competência comunicativa do aluno para falar, ouvir, ler e escrever textos fluentes, adequados e socialmente relevantes.*” (ANTUNES, 2003, p. 122, *grifos da autora*). Tendo em mente essa finalidade geral, podemos agora avançar na nossa reflexão com algumas perguntas: como trabalhar a produção escrita no contexto de aulas em língua materna e suas literaturas? Dessa indagação central surgem outras, a saber: a) a partir de qual concepção de linguagem o docente irá orientar a sua prática? e b) com que concepções de texto o professor trabalhará?

Essas questões – discutidas no decorrer deste artigo – são cruciais para se colocar em cena a arquitetura teórico-metodológica que orienta a prática de ensino aqui relatada. A seguir,

de modo a sumarizar as atividades realizadas com/pelos os alunos até culminar na produção escrita, apresento uma linha diretiva das tarefas solicitadas a eles:

1. Leitura do artigo “Leitura literária: enunciação e encenação”, de Graça Paulino e Ivete Walty;
2. Realização de seminário, em grupos, de modo a contemplar as principais ideias tratadas no artigo em estudo;
3. Atividade escrita, recorrendo aos conceitos apresentados no artigo, com vistas a propor uma leitura analítico-interpretativa da crônica “Códigos”, de Luis Fernando Veríssimo.
4. Versões escritas da leitura analítico-interpretativa até que esta atingisse um grau satisfatório de análise com base nos conceitos estudados.

No referido artigo, objeto do seminário realizado, em linhas gerais, suas autoras ancoram a discussão que realizam na seguinte questão: “a que se refeririam os textos denominados literários?” (PAULINO e WALTY, p.138). Essa indagação é a mesma com que, no geral, se iniciam os estudos em Literatura no primeiro ano do Ensino Médio. Será o primeiro contato do aluno com a Literatura como disciplina específica, ao contrário do que ele viu no decorrer do ensino fundamental. Sendo assim, tomei a pergunta das autoras para iniciar as aulas de Língua e Literatura, realizando estudos de textos pertencentes aos domínios literário e não literário.

Considerando que o artigo das autoras não é voltado especificamente para alunos do ensino médio, ao contrário, é um texto mais direcionado a estudantes de Letras ou cursos afins, foram necessárias várias intervenções durante o seminário que propus aos alunos, visto que havia desde palavras desconhecidas por eles, até mesmo autores e, ainda, a própria teoria ali abordada pelas autoras em diálogo com vários pesquisadores que, também, era desconhecida pelos alunos. Por isso mesmo, foi uma leitura compartilhada entre mim e os alunos para a culminância do seminário. De todo modo, o artigo foi trabalhado exatamente por abordar a categoria da enunciação como importante operador de leitura.

Com relação à pergunta aventada pelas autoras para tecer o artigo, elas fazem um breve percurso, afirmando que duas são as posições adotadas pela crítica para elucidar a questão relativa a que se refeririam os textos literários. Afirmam as autoras que, de um lado, há uma vertente que entende o texto literário como voltado para o próprio código sem compromisso com a realidade extratextual. Na outra ponta da discussão, uma posição antagônica irá defender

a tese de que o texto literário é a representação de um mundo já dado, cujo autor irá apenas representá-lo linguisticamente.

Prosseguem as autoras discutindo que essa postura antagonica fragiliza o debate, visto que o texto literário tanto é um trabalho estético com o código linguístico, como também tem uma inserção histórica, social e cultural. Ou seja, uma vertente de abordagem não exclui a outra, ao contrário, complementam-se e, por isso, tal dicotomia não se sustenta. Por causa desse impasse, as autoras argumentam que um modo possível de superá-lo é recorrendo à categoria da enunciação, haja vista o fato de que a teoria literária tem mantido nos estudos atuais

[...] diálogo com os Estudos Culturais, em práticas de escrita e leitura que, em sua pluralidade, cruzam textos de origens diversas, mesmo que cada um guarde suas especificidades. É bom lembrar que o conceito de identidade vem sendo relativizado, o que não significa sua negação, já que desconstruir não é sinônimo de destruir (cf. DERRIDA, 2004). O que ocorre é que tanto o indivíduo como o texto não se fecham em um único espaço, já que pertencem simultaneamente a várias ordens. **Daí a idéia do trânsito. Há uma categoria fundamental para que possa ocorrer esse trânsito entre diferentes produções culturais sem que haja perda de traços identitários: a enunciação.** Nosso propósito neste artigo é mostrar que, por isso mesmo, tal categoria faz-se um importante operador de leitura. (PAULINO; WALTY, 2005, p.140, *grifo acrescentado*).

A partir dessa proposição das autoras ao considerarem a enunciação como categoria capaz de promover “trânsito entre diferentes produções culturais” sem a perda de traços identitários é que se deu o trabalho com os alunos. O objetivo era que eles compreendessem e se apropriassem das categorias que compõem o quadro teórico da enunciação e vissem a sua aplicação na leitura analítico-interpretativa de distintos gêneros do discurso, conforme Paulino e Walty (2005) realizam em seu estudo.

Após o seminário, as discussões e exercícios de fixação realizados em sala de aula, os conceitos de *cena enunciativa*, *interlocutores*, *enunciadores/enunciatários*, *tempo*, *espaço* e *referente*, contemplados pela enunciação em sua realização, passaram a figurar como ferramentas de leitura a serem operadas pelos alunos, envolvendo tanto a leitura de textos pertencentes ao domínio literário quanto a outros domínios.

De modo a apresentar/contextualizar o quadro teórico da enunciação ao leitor, a seguir faço, de modo breve, uma sumarização do referido quadro, enfocando seus principais pressupostos, bem como a concepção de linguagem que o fundamenta.

1 Linguagem: atividade constitutiva e aspectos enunciativos.

Os principais estudos relacionados à linguagem, guardadas as devidas diferenças e especificidades de cada campo de estudo, têm sido norteados por um arcabouço teórico-metodológico que concebe a linguagem como uma atividade constitutiva que se realiza em práticas de interação social de caráter dialógico e intersubjetivo (FRANCHI, 1992; BENVENISTE, 1995; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009; BAKHTIN, 2011). Esse quadro teórico, por sua vez, traz para o cerne de sua fundamentação a necessária inter-relação do par linguístico EU e TU denominada enunciação.

Tanto Benveniste (1989; 1995), quanto Bakhtin (2010; 2011) e Bakhtin/Volochínov (2009) promoveram seus estudos sobre linguagem na perspectiva da interação verbal, refletindo sobre questões de língua em termos enunciativos. A concepção de linguagem que sustenta a reflexão desses autores se afasta da ideia de linguagem como instrumento de comunicação. Benveniste (1995) afirma que

Falar de instrumento, é pôr em oposição o homem e a natureza. [...] **A linguagem está na natureza do homem**, que não a fabricou. [...] Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. **Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, e a linguagem ensina a própria definição de homem.** (BENVENISTE, 1995, p.285, *grifos acrescentados.*)

O pressuposto de que não existe nenhum ser humano reduzido a si mesmo e que é um homem falando que encontramos no mundo permite a Benveniste (1995) postular que “todo homem se coloca em sua individualidade enquanto *eu* por oposição a *tu* e *ele*. Este comportamento será julgado ‘instintivo’”. (BENVENISTE, 1995, p.68). O mesmo pressuposto de que só existe um homem diante do outro também é a defesa feita por Bakhtin/Volochínov (2009) e Bakhtin (2010; 2011) em seus estudos sobre a linguagem. A palavra é sempre socialmente orientada e habitada, simultaneamente, pela valoração de quem a enuncia em conflito com a valoração do outro a quem ela é dirigida. Por isso Bakhtin (2010) afirma que “no campo de quase todo enunciado ocorre uma interação tensa e um conflito entre sua palavra e a de outrem, um processo de delimitação ou de esclarecimento dialógico mútuo.” (BAKHTIN, 2010, p.153).

É nessa perspectiva, portanto, de que a linguagem está na natureza do homem, sendo, pois, de natureza constitutiva, um comportamento instintivo² e mais do que um instrumento de

² Steven Pinker (2002) argumenta no mesmo sentido, afirmando que a linguagem é um instinto, “é claramente uma peça da constituição biológica de nosso cérebro.” (PINKER, 2002, p. 9). E que “somos uma espécie de primatas

comunicação ou reduzida a um papel de ferramenta social, que Franchi (1992) tece sua argumentação, conforme lemos a seguir:

Certamente a linguagem se utiliza como instrumento de comunicação, certamente comunicamos por ela aos outros, nossas experiências, estabelecemos por ela, com os outros, laços ‘contratuais’ por que interagimos e nos compreendemos, influenciemos os outros com nossas opções relativas ao modo peculiar de ver e sentir o mundo, com decisões consequentes sobre o modo de atuar nele. Mas, se queremos imaginar esse comportamento como uma ‘ação’ livre e ativa e criadora, suscetível de pelo menos renovar-se ultrapassando as convenções e as heranças, processo em crise de quem é agente e não mero receptáculo da cultura, **temos então que apreendê-la nessa relação instável de interioridade e exterioridade, de diálogo e solilóquio: antes de ser para comunicação, a linguagem é para elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, idéias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos nossas experiências.** (FRANCHI, 1992, p. 25, *grifos acrescentados*).

Ao salientar o aspecto criativo e de elaboração da linguagem, Franchi (1992), na mesma linha sustentada por Benveniste (1989; 1995), sinaliza para outro paradigma por meio do qual a linguagem passa a ser pensada e estudada. No lugar de se pensar a linguagem “lá fora” como sendo um instrumento que fabricamos, passa-se a pensar a linguagem como uma atividade constitutiva que nos permite partilhar nossas experiências com o outro sempre a partir de um processo fundamentalmente criativo. Também negando o aspecto instrumental da linguagem, Bakhtin (2009) diz que “não se trata de um meio ou de um instrumento que serve para atingir fins exteriores a ela, mas de um organismo vivo, funcionando em si e para si. Essa autossuficiência criadora da linguagem manifesta-se na imaginação linguística.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.190). A partir desse paradigma, portanto, por meio do qual se pensa a linguagem em termos de elaboração e criatividade, sendo uma atividade constitutiva do homem, é que se insere a categoria da enunciação, que está na base deste artigo que ora apresento.

Afirma Benveniste (1989) que “o ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. Este é um dado constitutivo da enunciação. A presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno.” (BENVENISTE, 1989, p.84). Esse ato de apropriação individual, por sua vez, só pode acontecer diante do outro, expresso pelo pronome de segunda pessoa TU. Por isso “toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postula um alocutário.”

com nosso próprio espetáculo, **um jeito todo especial de comunicar informação sobre quem fez o que para quem** modulando os sons que produzimos quando expiramos.” (PINKER, 2002, p. 10, *grifo acrescentado*).

(BENVENISTE, 1989, p.84). E, uma vez que o par EU e TU co-referenciam o ELE no aqui/agora da enunciação, “a referência é parte integrante da enunciação.” (BENVENISTE, 1989, p.84).

Bakhtin/Volochínov (2009), por sua vez, coloca em evidência o intrínseco traço social que marca a enunciação, a qual se caracteriza por ser

o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.116, *grifos acrescentados*).

Como se pode perceber na citação acima, a palavra é sempre posta em cena numa orientação interacional e diante do outro. E essa condição *sine qua non* da palavra, realizada sempre enunciativamente, foi a linha mestra que guiou a atividade proposta aos meus alunos e, também, uma orientação que se pode tomar como teórico-metodológica que põe em evidência a construção textual como uma atividade processual fundamentada na palavra do outro (BAKHTIN, 2011, ps. 293-300) como orientadora da palavra do EU que se enuncia. Na situação de produção textual que mais adiante passarei à análise, essa palavra põe em cena dois agentes – o professor que oferta sua palavra de orientação aos alunos e os alunos que ofertam a sua palavra à palavra do professor. E a partir desse jogo em que alunos e professor ofertam-se mutuamente sua (contra)palavra é que se forjou o processo de escrita e reescrita do texto construído pelos alunos até se chegar a uma versão final.

2 Torcer, bater, dependurar: gestos de criação textual

Deve-se escrever da mesma maneira com que as lavadeiras lá de Alagoas fazem em seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.

Graciliano Ramos

Poeticamente, Graciliano Ramos reflete sobre o ofício da escrita. Um ofício artístico, conforme quer o autor. A imagem das lavadeiras na sua lida de molhar, ensaboar, lavar, enxaguar, torcer e bater a roupa repetidas vezes limita-se bem com o ofício da escrita, seja ele literário ou não. Se a roupa demanda um articulado processo de lavagem, a produção escrita também demanda várias ações, vários gestos. Um desses, certamente, é a escrita e a reescrita, por várias vezes, até que se tenha um texto relativamente acabado. Mantendo essa bela imagem criada pelo texto em epígrafe, avancemos mais um pouco até se chegar às versões escritas que mais adiante serão apresentadas e analisadas.

Interessa agora perceber que caminhando de mãos dadas com a concepção de linguagem que norteia as aulas em língua materna encontra-se a de texto. Isso porque o modo como se concebe o objeto texto está diretamente relacionado ao que se entende por linguagem. Se se considera que todas as interlocuções objetivam produção de efeitos de sentido, valendo-se de um determinado código linguístico de que dispõem os falantes de uma língua, circunscritos a diversos campos de atividade em tempos e espaços variados, pode-se dizer que o texto é um artefato que materializa interlocutores ali envolvidos, ocupando distintas posições enunciativas, encenando variados papéis e que buscam construir referentes no processo enunciativo em um esforço contínuo e conjunto na construção de sentidos. Esses aspectos, por seu turno, estão submetidos a contingências de ordem social, histórica e cultural que balizarão a emergência dos textos. E exatamente na perspectiva acima apresentada é que se considera “o texto em seu aspecto tanto organizacional interno como seu funcionamento sob o ponto de vista enunciativo.” (MARCUSCHI, 2008, p.61).

Sobre esses aspectos organizacional e funcional de que fala Marcuschi (2008) vale o diálogo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) que, ao discutirem o processo de produção e/ou recepção de textos, afirmam que estes precisam ser abordados, considerando as distintas dimensões de sua composição, a saber:

- (a) **linguística**, vinculada, portanto, aos recursos linguísticos em uso (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais);
- (b) **textual** ligada, assim, à configuração do texto, em gêneros discursivos ou em sequências textuais (narrativa, argumentativa, descritiva, injuntiva, dialogal);
- (c) **sociopragmática e discursiva**, relacionada, por conseguinte:
 - aos interlocutores;

- a seus papéis sociais (por exemplo, pai/filho, professor/aluno, médico/paciente, namorado/namorada, irmãos, amigos, etc.) que envolvem relações assimétricas e/ou simétricas;
 - às suas motivações e a seus propósitos na interação (como produtores e/ou receptores do texto);
 - às restrições da situação (instituição em que ocorre, âmbito da interação (privado ou público), modalidade usada (escrita ou falada), tecnologia implicada, etc.);
 - ao momento social e histórico em que se encontram engajados não só os interlocutores como também outros sujeitos, grupos ou comunidades que eventualmente estejam afeitos à situação em que emerge o texto.
- (d) **Cognitivo-conceitual**, associada aos conhecimentos sobre o mundo – objetos, seres, fatos, fenômenos, acontecimentos, etc. – que envolvem os conceitos e suas inter-relações. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, volume I, p. 21-22, *grifos dos autores*).

Compreendido como um artefato que é construído contingenciado pelas quatro dimensões acima elencadas, o texto escrito, tão caro a uma cultura majoritariamente letrada como a nossa, em que o domínio de práticas de leitura e escrita não se reduz a um mero saber técnico, mas, para além disso, relaciona-se diretamente à emancipação do sujeito em seu exercício de cidadania e posicionamento político (MARCUSCHI, 2004), torna-se extremamente importante que o docente compreenda essas dimensões, direcionando suas práticas para atividades que, além de contemplar as quatro habilidades a serem desenvolvidas no ensino de língua materna, traga para a cena da aula, fundamentalmente, o texto, que é engendrado no seio das diversas práticas concretas de interação e materializado em gêneros do discurso. (ANTUNES, 2003; MARCUSCHI, 2008; KOCH; ELIAS, 2015).

Por isso, não basta – como de modo geral o senso comum concebe o Português como disciplina escolar – um mero domínio da norma culta. Outras dimensões, como as referidas pelas OCEM, confluem para o processo de produção e/ou recepção de textos. Processo este que em sua realização precisa considerar o contexto de interação como condicionante da cena enunciativa que, por seu turno, orientará a seleção do gênero do discurso mais adequado para traduzir O QUÊ será dito, COMO será dito, PARA QUEM será dito, QUEM dirá e QUAIS serão as finalidades comunicativas aí envolvidas, além da escolha do registro linguístico mais adequado à cena em questão.

É nessa rede conceitual, portanto, brevemente traçada até aqui, que se pode concluir esta seção com as palavras de Koch e Elias (2015) ao defenderem a concepção interacional da atividade escrita, tendo em vista que “i) se escreve sempre para alguém, ainda que esse alguém sejamos nós mesmos; ii) se revê o que se escreve uma, duas ou quantas vezes forem necessárias,

sempre pensando em ‘ajustar’ o texto à intenção do seu produtor e à compreensão do leitor.” (KOCH; ELIAS, 2015, p.50).

3 A proposta de atividade

Enquanto orientação didático-pedagógico, a atividade proposta aos alunos contemplou os seguintes passos: i) estudo da categoria da enunciação como um importante operador de leitura (PAULINO; WALTY, 2005) numa perspectiva em que a linguagem é considerada como uma atividade constitutiva e criativa (FRANCHI, 1992; BENVENISTE, 1995; BAKHTIN, 2009, 2011); ii) orientação aos alunos de que se valessem das categorias que compõem o quadro teórico da enunciação, conforme já exposto anteriormente, para a análise da crônica “Códigos”, de Luiz Fernando Veríssimo, reproduzida a seguir:

CÓDIGOS

Dona Paulina ensinou à sua filha Rosário que cada ponto do rosto onde se colocasse uma pinta tinha seu significado. Na face, sobre o lábio, num canto da boca, no queixo, na testa... A pinta, bem interpretada, mostrava quem era a moça, e o que ela queria, e o que esperava de um pretendente. O homem que se aproximasse de uma moça com uma pinta - numa recepção na corte ou numa casa de chá - já sabia muito sobre ela, antes mesmo de abordá-la, só pela localização da pinta. A três metros de distância, o homem já sabia o que o esperava. A pinta era um código, um aviso — ou um desafio.

Anos depois, dona Rosário ensinou à sua neta Margarida que a maneira de usar um leque dizia tudo sobre uma mulher. Como segurá-lo, como abri-lo, sua posição em relação ao rosto ou ao colo, como abaná-lo, com que velocidade, com o olhar... Só pelos movimentos do leque uma mulher desfraldava sua biografia, sua personalidade e até seus segredos num salão, e quem a tirasse para dançar já sabia quais eram as suas perspectivas, e os seus riscos, e o seu futuro.

Muitos anos depois, a Bel explicou para a sua bisavó Margarida que a fatia de *pizza* impressa na sua camiseta com “Me come” escrito em cima não queria dizer nada, mas que algumas das suas amigas usavam a camiseta sem a fatia de *pizza*.

Antes de passar à atividade, faz-se necessária a seguinte ressalva: embora a proposta de Paulino e Walty (2005) esteja a serviço da leitura de textos literários, apropriei-me da proposta das autoras expandindo-a para a leitura de textos que também não pertençam ao domínio literário. Isso porque todo gesto interlocutivo se funda entre um “eu” que se enuncia se dirigindo a um “tu”, situados no tempo e no espaço, co-construindo o processo de referenciação. Dessa

forma, a enunciação tanto é uma categoria válida para o estudo de textos literários, quanto para textos de outros domínios. De resto, o gênero crônica, conforme assevera Antonio Candido (1984), “pega o miúdo e mostra nele uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitadas.” (CANDIDO, 1984, p. 24), sendo pouco produtiva, inclusive, sua simples classificação como sendo ou não um gênero literário. De toda forma, não cabe neste artigo discutir o aspecto literário ou não do gênero crônica³. Interessa perceber como a categoria da enunciação é um importante operador de leitura, conforme discutem Paulino e Walty (2005). Feita a ressalva, voltemos à proposta solicitada aos alunos, reproduzida abaixo:

Após a leitura e discussão da/sobre a crônica “Códigos”, de Luiz Fernando Veríssimo, sua tarefa é construir um texto em que você consiga explicar a leitura que realizou da crônica, utilizando o quadro teórico da Enunciação e projetando um leitor que desconheça o texto *Códigos*.

Conforme se pode depreender pelo comando da questão, o balizamento oferecido aos alunos orienta-os na escolha do gênero mais adequado. É importante perceber que não é necessário dizer para os alunos qual é gênero. As práticas discursivas escolares das quais eles participam oferecem-lhes certo repertório para a execução da tarefa proposta. Pelo comando da questão e o espaço de circulação do texto, em termos de gênero do discurso, é muito provável que os alunos escrevam um ensaio acadêmico com as limitações, é claro, de estudantes do primeiro ano do Ensino Médio. Conforme se poderá constatar, cada versão de texto produzida pelos alunos evidencia seu caráter ensaístico ao se valerem de um determinado quadro teórico na análise de um “*corpus*”, no caso, a crônica de Luiz Fernando Veríssimo, ainda que eles não tenham consciência dessa reflexão metateórica.

A seguir, reproduzo as quatro versões do texto escrito *ipsis litteris* por um grupo de três alunos. A cada versão os alunos vão ajustando sua produção em função dos comentários que realizo com eles tanto na leitura face a face, como a partir dos comentários escritos que vou realizando em cada versão no decorrer de seu processo de criação. Os comentários que realizei no manuscrito dos alunos também foram transcritos e estão sinalizados e numerados ao fim de cada versão, de modo que se possam perceber as intervenções realizadas (de diferentes ordens) e as readequações realizadas pelo grupo na reescrita de cada versão.

³ Antonio Candido, em seu texto “A vida ao rés-do-chão”, faz valiosos apontamentos sobre o gênero crônica. A referência ao texto se encontra ao término deste artigo.

Transcrição da primeira versão

Há várias formas de interpretar o texto (1) dentre elas, interpretamos de duas formas (2) que podem estar ligadas (3) ou não uma da outra. (4)

Começamos interpretando por uma forma de hereditariedade (5), uma cena (6) depende da outra. Interpretamos cada cena como uma geração, (7) e vem passando de geração por geração, ou seja, uma cena se constrói de uma anterior, sendo assim as cenas estão ligadas umas as (8) outras, tipo uma relação de dependência.

Analisando a nossa primeira hipótese (9) e a de outras pessoas (10), levantamos uma segunda hipótese. As cenas podem não estar ligadas umas as (11) outras, apenas ligadas as (12) cenas maiores. Interpretamos em forma de diálogos, como se tivéssemos um diálogo maior, entre o autor e o leitor, dentro desse diálogo temos um entre o narrador e o leitor, e dentro desses dois, temos as cenas menores, diálogos menores, que são aqueles entre os personagens, ou seja, temos 3 diálogos distintos um do outro, mas que fazem parte de outros dois maiores.

Legenda: cada numeração, entre parênteses, representa uma intervenção referente ao trecho sublinhado imediatamente anterior à numeração. A seguir, o teor de cada intervenção:

- (1) Vago. Especificar.
- (2) Explicar quais são essas formas antes de analisá-las.
- (3) Como?
- (4) Pouco claro.
- (5) Explicar.
- (6) Mostrar que o texto compõe-se de várias cenas.
- (7) Pontuação. Rever.
- (8) Acentuação. Rever.
- (9) E qual é?
- (10) Vago. Especificar.
- (11) Acentuação. Rever.
- (12) Acentuação. Rever.

Nesta primeira versão, como se notam nas intervenções realizadas, o objetivo é que o texto esteja melhor ancorado levando em consideração a proposta de produção apresentada aos alunos. Além dos apontamentos acima sinalizados, o grupo foi lembrado

do leitor de seu texto: aquele que desconhece a crônica “Códigos” e, por isso, faz-se necessária uma breve paráfrase da crônica antes de adentrar na parte analítica.

O que se observa na análise inicial do grupo é que embora os integrantes recorram a categorias da enunciação expressadas nos termos “autor”, “leitor”, “cenas”, faltou operá-las com maior perícia a serviço da leitura proposta, sinalizando, por exemplo, quais são os interlocutores envolvidos em cada cena enunciativa e como elas se desdobram no decorrer da crônica de Veríssimo, além de observar como as categorias de tempo e espaço podem ser percebidas. O grupo consegue focalizar a questão das cenas que compõem a crônica, conforme se pode constatar no trecho em que se afirma a existência de “um diálogo maior”, que engloba as figuras enunciativas do autor e leitor e, “dentro desse diálogo”, que seria um desdobramento, há, segundo o grupo, um diálogo envolvendo narrador e leitor, até chegar nas “cenas menores” em que figuram as personagens da crônica. Além dessas questões de ordem analítica, salientem-se as incorreções de ordem gramatical as quais, também, são sinalizadas, nessa e nas versões seguintes, ao grupo, de modo que sejam corrigidas. Abaixo reproduzo a segunda versão.

Transcrição da segunda versão

O texto “Códigos”, do autor Luís Fernando_ (1) Veríssimo é uma narrativa de acontecimentos do passado (2). É possível interpretá-lo de várias formas, dentre elas, conseguimos interpretar como se houvesse uma hereditariedade entre as gerações da família (3), passando da geração mais velha para a mais nova ou podemos também interpretar como diálogos entre as personagens e também entre o autor e o leitor (4). Essas formas de hereditariedade (5) e diálogo podem estar ligadas ou não uma a outra pelos desenhos de encenação, ou seja, elas podem se encaixar dentro dos desenhos como, por exemplo, o tempo dos diálogos dependerem da hereditariedade, ou podem não se encaixar como exemplo, alguns diálogos não dependerem ou encaixarem em outros. (6)

A forma de hereditariedade (7) começa por Dona Paulina ensinando sua filha Rosário que as pintas no rosto de uma moça tinham seu significado, permitindo ao pretendente que soubesse quem era a moça, o que ela queria e o que esperava dele ~~um~~ ~~pretendente~~. Podemos supor que Dona Paulina é a mais velha do texto, pois ao se passar alguns anos ~~vem~~ ocorre o diálogo em que Rosário (~~que neste momento é avó~~ que nesta

cena torna-se avó) ensinando sua neta Margarida que a maneira de usar um leque dizia tudo sobre uma mulher.

No decorrer do texto se encontra o último diálogo, o de Margarida, que muitos anos depois se torna bisavó de Bel. A Bel, no texto “Códigos”, representa a geração das mulheres de hoje em dia, ela seria a mais nova das mulheres da família de Dona Paulina, de acordo com a ~~hereditariedade~~ genealogia das personagens ~~que ocorre nesse~~ do texto. A bisneta de Margarida, (8) explica a ela que a fatia de pizza impressa na sua camiseta ~~escreve~~ com a frase escrita “Me come”, (9) não queria dizer nada, mas que algumas de suas amigas usavam a camiseta sem a fatia de pizza. É até engraçado (10) pois vemos como as coisas mudaram, (11) no tempo de Dona Paulina e de Rosário as mulheres se preocupavam em ser moça (12) e no tempo de Bel isso não importa mais como antes. Enfim, nesta primeira forma de pensar, os diálogos estão ligados entre si, (13) pelo fato de fazerem parte de algumas gerações da família. Um diálogo leva ao outro e contribui de certa forma para que o próximo aconteça.

Ao analisarmos o texto “Códigos” com uma visão diferente (14), podemos perceber que existe uma outra forma de interpretá-lo, por uma divisão de diálogos, como foi dito acima. As cenas de Dona Paulina com Rosário sobre a pinta, depois de Rosário com sua neta Margarida sobre as camisas, (15) são cenas que podem estar ligadas umas as (16) outras, pois elas não fazem parte uma da outra como diálogos, fazem parte apenas das cenas do autor com o leitor, e do narrador com o leitor. (17) Interpretamos em forma de diálogos, como se tivéssemos um diálogo maior entre o autor e o leitor, dentro desse diálogo temos um outro entre o narrador e o leitor, e dentro desses dois, temos as cenas de diálogos menores que são aqueles entre os personagens, ou seja, temos os diálogos distintos um do outro, mas que fazem parte outros dois maiores. (18)

Legenda: O texto tachado é o constante na versão dos alunos. Sublinhado, em vermelho, após o tachado, é a alteração que realizei. As demais intervenções, sublinhadas em preto, são comentários listados abaixo. Do mesmo modo foi feito na terceira e quarta versões.

- (1) Pontuação. Rever.
- (2) Sobre o quê? Explicar.
- (3) Escrevam de outro modo.
- (4) Pouco claro.
- (5) Vocês precisam explicar isto melhor em relação à crônica.
- (6) As ideias deste período são pertinentes, mas confusas. Organizem o período.

- (7) Escrever de outro modo.
- (8) Pontuação. Rever.
- (9) Pontuação. Rever.
- (10) Pontuação. Rever.
- (11) Pontuação. Rever.
- (12) Explicar.
- (13) Tentem escrever a sentença de outro modo.
- (14) Em que consiste essa “visão diferente”?
- (15) Pontuação. Rever.
- (16) Acentuação. Rever.
- (17) Explicar melhor. Está pouco claro.
- (18) Compreendi. A ideia é boa. Mas o modo de escrever precisa ser revisto, pois está confuso.

O texto do grupo avançou bem em relação à primeira versão. Leiam as observações que anotei, trabalhem nelas e não se esqueçam de elaborar uma conclusão.

(Comentário realizado por mim no texto dos alunos).

Comparativamente à primeira versão, houve um avanço muito bom nesta segunda versão. Há, ainda, alguns deslizes gramaticais, principalmente relativos ao uso da vírgula e poucos de acentuação. O avanço do grupo consiste em retomar, na pauta da paráfrase, a crônica em estudo, ancorando, assim, a análise que realizam para o leitor pretendido. O grupo avança ao sinalizar para os desdobramentos enunciativos que ocorrem a partir das cenas nas quais diferentes mulheres de uma mesma família interagem ocupando distintos papéis familiares (bisneta, neta, avó, bisavó, mãe e filha), o que se percebe quando o grupo afirma que um “diálogo leva ao outro”. Some-se a isso o fato de o grupo citar os três signos (os referentes) que transitam pela crônica – “pinta”, “leque” e “fatia de *pizza*” – indicando distintas táticas de sedução adotadas e repassadas de geração em geração, avançando, portanto, na leitura de cunho analítico em que as categorias da enunciação são tomadas como ferramentas de leitura. Não houve, em contrapartida, uma clara menção às categorias de tempo e espaço, como elas podem ser observadas na construção da crônica, sobretudo ao se considerar que a relação genealógica entre as personagens depende estreitamente à passagem temporal que, em cada cena enunciativa, instaura os novos códigos de sedução utilizados em cada época e em distintos espaços, além de evidenciar os laços familiares entre as personagens. Outro ponto não bem trabalhado é a conclusão, conforme sinalizado.

Transcrição da terceira versão

O texto “Códigos”, do autor Luís Fernando Veríssimo, é uma narrativa sobre conversas que aconteceram, (1) entre ~~peçoas~~ mulheres de determinadas gerações de uma família, falando dos códigos, características físicas ou objetos pessoais, (2) que as ~~mulheres usaram~~ usavam antigamente em diferentes tempos e espaços para dizerem quem elas eram e o que desejavam num relacionamento amoroso, e dos códigos que ~~as mulheres~~ elas usam atualmente ~~para dizerem quem elas são~~ com a mesma finalidade ligada ao jogo de sedução, (3) ~~com o intuito de mostrar~~ A narrativa mostra como esses códigos mudaram com o passar do tempo, mas conservaram o significado de conquista/sedução.

É possível interpretar o texto de várias formas, dentre elas escolhemos uma interpretação que observe a genealogia das personagens do texto. As personagens deste texto são Dona Paulina, Rosário, Margarida e Bel que possuem algum grau de parentesco próximo, ou seja, existe uma relação e o assunto do texto (4). É possível, também, interpretar esse texto, (5) de acordo com os diálogos entre as personagens ~~no~~ qual considerando que esses diálogos dependem do tempo e da época onde eles aconteceram, como se os diálogos não dependessem um do outro para acontecer, mas que obedecem uma sequência de tempo. (6).

Essas duas maneiras podem estar ligadas ou não uma na outro dentro dos desenhos de encenação. (7) Quando interpretamos o texto de acordo com a genealogia dos personagens, percebemos que ele tem uma ligação com a sequência em que os diálogos se organizam, pois essa sequência ~~ela~~ acontece de acordo com as gerações da família. Ao interpretarmos o texto de acordo com os diálogos percebemos que não possui uma ligação, pois os diálogos não se encaixam um ao outro dentro dos desenhos de encenação. (8)

Vamos explicar e esclarecer um pouco mais como são e a relação que tem (9) ou não uma com a outra.

(10) ~~Nossa~~ Na nossa primeira interpretação, ~~foi percebendo~~ percebemos que os diálogos foram feitos por mulheres de uma mesma família, porém de gerações diferentes.

Tudo começa por Dona Paulina, que é a mais velha da história, ensinando a (11) sua filha Rosário, (12) que as pintas no rosto de uma moça tinham seus significados, permitindo ao pretendente que soubesse o que ~~ela~~ a moça queria e o que esperava dele.

(13) *Alguns anos depois, ocorre o diálogo de Rosário, ensinando à sua neta Margarida que a maneira de usar um leque dizia tudo sobre uma mulher.*

No decorrer do texto se encontra o último diálogo, o de Margarida, que muitos anos depois se torna bisavó de Bel. A Bel_ (14) no texto “Códigos”, representa outra geração das mulheres da família de Dona Paulina de acordo com a genealogia dos personagens do texto. A bisneta de Margarida, (15) explica a ela que a fatia de pizza ~~impresa~~ impressa na sua camiseta com a frase escrita “Me come” não queria dizer nada, mas que algumas de suas amigas, (16) usavam a camiseta sem a fatia. É até engraçado, pois percebemos como algumas atitudes mudaram com o tempo ~~porque~~. Por exemplo, no tempo de Dona Paulina e de Rosário, as mulheres se preocupavam em ~~ser~~ serem moças mais recatadas, esperarem até o casamento para ter alguma ~~coisa~~ contato sexual com um homem e se fizessem ao contrário, era safadeza, a sociedade toda julgava. Já hoje em dia não é mais assim, a maioria das mulheres não querem se “guardar” até o casamento e também não tem esse peso tão grande de que a menina tem que ser moça para ser respeitada, como antes tinha.

Enfim, nesta primeira interpretação_ (17) os diálogos ~~tem uma forma hereditária~~ estão inseridos numa cadeia enunciativa hereditária, pois um depende do outro, ~~porque~~ visto que de uma certa forma um contribui para que o outro viesse a acontecer, pois eles ~~foram feitos por~~ aconteceram entre mulheres da mesma família.

Nossa segunda interpretação é ao contrário da descrita anteriormente. Ao invés de ser passada de geração para geração, de assunto para continuação de outro, a segunda interpretação é sobre assuntos separados dentro do diálogo autor para leitor.
(18)

As cenas como a de Dona Paulina com sua filha Rosário sobre a pinta, depois de Rosário com sua neta Margarida sobre o leque e a de Bel como sua bisavó Margarida sobre a camiseta, são cenas que podem não estar ligadas umas às outras, pois elas não fazem parte uma da outra como diálogos, estavam apenas ligadas a cenas maiores, ao assunto principal em si. (19)

Portanto, os diálogos não dependem do outro para acontecer, pois ocorreram em tempo e épocas diferentes. (20).

(1) Pontuação. Rever.

- (2) Pontuação. Rever.
- (3) Excluir vírgula, colocar ponto final e começar novo período.
- (4) Pouco clara a ideia. Reescrever.
- (5) Pontuação. Rever.
- (6) Está confusa a ideia. Reescrever o período.
- (7) Observem o ajuste no parágrafo anterior para que este período tenha sentido.
- (8) As ideias estão confusas. Organize-as.
- (9) Falta um complemento aqui. Rever.
- (10) Unir o período que termina com que se inicia em um mesmo parágrafo.
- (11) Acentuação. Rever.
- (12) Pontuação. Rever.
- (13) Unir o período que termina com que se inicia em um mesmo parágrafo.
- (14) Pontuação. Rever.
- (15) Pontuação. Rever.
- (16) Pontuação. Rever.
- (17) Pontuação. Rever.
- (18) A ideia está confusa. Organizar o período.
- (19) Isto é até interessante. Mas está confuso. É preciso acertar o texto.
- (20) Cadê a conclusão? Vocês precisam acertar o texto do que chamaram de “segunda interpretação” e, ao concluírem, precisam amarrar as duas interpretações, retomando-as na conclusão.

Como se pode notar, o grupo prossegue, na terceira versão, numa dupla interpretação para a crônica, sendo uma delas ancorada na “genealogia das personagens” e a outra, não bem desenvolvida nesta versão, no “diálogo entre as personagens”. Ressalte-se a perspicácia do grupo em considerar esses dois pontos para a análise, visto que os diálogos, relatados pelo narrador, e a genealogia são duas importantes estratégias para a composição do texto.

Acontece, no entanto, que apenas a questão da genealogia ganha desenvolvimento pelo grupo, conforme se pode constatar pela leitura do quarto, quinto e sexto parágrafos da análise, os quais se dedicam à questão do parentesco entre as personagens. Há, ainda, ao contrário da segunda versão, uma incursão analítica do grupo considerando a categoria de tempo ao afirmar que os diálogos “dependem do tempo e da época onde eles aconteceram” e quando o grupo aciona a mesma categoria para comentar sobre alguns papéis desempenhados pelas mulheres no jogo de conquista encenado no/pelo texto. No sexto parágrafo, por exemplo, o grupo faz um cotejamento entre atitudes esperadas de uma mulher no tempo de Dona Paulina e nos dias atuais.

Por outro lado, a categoria de espaço não é bem abordada pelo grupo, assim como questões relativas à pontuação, paragrafação, acentuação (especificamente o acento grave), retomadas anafóricas e concatenação coerente entre períodos precisam ser revistas, conforme se observa nos comentários e retificações realizados na terceira versão. De todo modo, são deslizes aceitáveis quando se trata de alunos do primeiro ano do ensino médio e, além disso, não comprometem seriamente a compreensão do que o grupo propõe. Faltou, também, rever a conclusão, o que foi solicitado ao grupo.

Transcrição da quarta versão

O texto “Códigos” _ (1) do autor Luís Fernando Veríssimo, é uma narrativa sobre conversas que aconteceram entre mulheres de determinadas gerações de uma família, falando dos códigos, características físicas ou objetos pessoais que as mulheres usavam em diferentes tempos e espaços para dizerem quem elas eram e o que desejavam num relacionamento amoroso a partir de um jogo de sedução, envolvendo distintos códigos. Também fala dos códigos que as mulheres usam atualmente com a mesma finalidade ligada ao jogo de sedução. A narrativa mostra como esses códigos mudaram com o passar do tempo, mas conservaram o significado de conquista e sedução.

É possível interpretar o texto de várias formas, dentre elas escolhemos uma interpretação que observa a genealogia dos personagens. Margarida, Dona Paulina, Rosário e Bel são as personagens do texto e possuem um grau de parentesco próximo, fazendo existir uma dependência nos diálogos feitos por elas. É possível também interpretar o texto observando que os diálogos aconteceram em décadas diferentes, portanto não dependem um do outro_ (2) pois cada um aconteceu em ~~uma~~ uma determinada época.

Essas Nessas duas formas de interpretação que escolhemos, os diálogos podem ser dependentes ou não um do outro. Quando interpretamos o texto de acordo com a genealogia dos personagens, percebemos que existe uma ligação com a sequência em que os diálogos se organizam, pois essa sequência acontece de acordo com as gerações da família. E ao interpretarmos o texto da outra forma (3), percebemos que os diálogos aconteceram em ~~anos~~ tempos e até mesmo lugares diferentes, portanto não estão ligados um ~~em~~ ao o outro. Vamos explicar e esclarecer um pouco mais essas ideias.

Na nossa primeira interpretação, percebemos que os diálogos foram feitos por mulheres de uma mesma família, porém de gerações diferentes.

(4) Tudo começa por Dona Paulina, que é a mais velha da história, ensinando à sua filha Rosário que as pintas no rosto de uma moça tinham seus significados, permitindo ao pretendente que soubesse o que a moça queria e o que esperava dele.

(5) Alguns anos depois, ocorre o diálogo de Rosário, ensinando à sua neta Margarida que a maneira de usar um leque dizia tudo sobre uma mulher.

No decorrer do texto, se encontra o último diálogo, o de Margarida, que muitos anos depois se torna bisavó de Bel. A Bel, no texto “Códigos”, representa outra geração das mulheres da família de Dona Paulina e de acordo com a genealogia dos personagens do texto ela é a mais nova.

A bisneta de Margarida, explica a ela que a fatia de pizza impressa na sua camiseta com a frase escrita “Me come” não queria dizer nada, mas que algumas de suas amigas usavam a camiseta sem a fatia. É até engraçado, pois percebemos como algumas atitudes mudaram com o tempo. Por exemplo, no tempo de Dona Paulina e de Rosário as mulheres se preocupavam em serem moças mais recatadas, esperarem até o casamento para ter alguma relação sexual com um homem e se fizessem ao contrário era safadeza, a sociedade toda julgava. Já hoje em dia não é mais assim, a maioria das mulheres não querem se “guardar” até o casamento e também não tem esse peso tão grande de que a menina tem que ser moça para ser respeitada, como antes tinha.

Enfim, nesta primeira interpretação_ (6) os diálogos estão inseridos numa cadeia enunciativa hereditária, um depende do outro, visto que de uma certa forma um contribuiu para que o outro viesse a acontecer, pois eles foram feitos por mulheres da mesma família.

Já na nossa segunda interpretação, os diálogos são independentes um do outro, são separados dentro do diálogo entre autor e leitor.

(7) As cenas como a de Dona Paulina com sua filha Rosário sobre a pinta, depois de Rosário com sua neta Margarida sobre o leque e a de Bel com sua bisavó Margarida sobre a camiseta, são cenas que não estão ligadas uma às outras, pois aconteceram em anos, lugares e até mesmo o comportamento das mulheres da época são diferentes.

No desenho de encenação esses diálogos das personagens ficariam separados um do outro e ligados apenas para o leitor. (8)

Enfim, nessa segunda forma de interpretação, os diálogos são independentes um do outro e seguem uma linha no tempo.

- (1) Pontuação. Rever.
- (2) Pontuação. Rever.
- (3) Mais clareza na retomada da ideia.
- (4) Unir o período que termina com que se inicia em um mesmo parágrafo.
- (5) Unir o período que termina com que se inicia em um mesmo parágrafo.
- (6) Pontuação. Rever.
- (7) Unir o período que termina com que se inicia em um mesmo parágrafo.
- (8) Esclarecer a ideia que é pertinente, mas pouco desenvolvida.

Notadamente, da primeira à quarta versão, é possível perceber um significativo avanço efetuado pelos alunos. Nesta última versão (foi a última em função do fechamento de notas), é possível notar um texto mais claro, tanto do ponto de vista gramatical, quando analítico. Há, ainda, alguns deslizes tais como pontuação e paragrafação, por exemplo, bem como um melhor manejo do quadro teórico em estudo. De todo modo, no entanto, essas questões não invalidam ou comprometem o trabalho final apresentado.

De um modo geral, o que fica comprometido no texto é a conclusão, não bem acabada. As duas interpretações propostas pelo grupo nesta quarta versão – a dependência dos diálogos entre as cenas enunciativas e a independência dos mesmos diálogos, constituindo, por isso, cenas “autônomas” – estão melhor explicadas comparativamente à terceira versão. E isso, como proposta de leitura, é uma boa “sacada” do grupo, haja vista que a crônica de Veríssimo, de fato, se vale de uma cena enunciativa maior e outras cenas menores, sendo, por isso, possível lê-las isoladamente, como também inter-relacionadas na composição da cena maior.

Além disso, o grupo conserva a proposição realizada nas versões anteriores com relação à genealogia das personagens, os códigos usados para o jogo de sedução, além de darem maior atenção à questão temporal e espacial na composição da crônica, o que se observa no oitavo parágrafo em que se lê “anos” e “lugares” fortalecendo a tese de que as cenas enunciativas menores podem ser lidas separadamente.

Conclusão

A produção escrita, em função dos gêneros em que se vai materializar, é sempre um processo de escrita e reescrita até que se chegue a um bom termo de projeto comunicativo numa intensa “negociação” da palavra e da contrapalavra dos agentes aí envolvidos. E exatamente por ser um processo, considerado numa perspectiva pedagógica que se orienta pela construção partilhada do conhecimento, o trabalho com a produção escrita em sala de aula precisa se orientar pela processualidade e interatividade; pelas idas e vindas, pelos ajustes e reajustes até que o texto chegue a um bom termo.

Adotar essa perspectiva, portanto, carrega algumas implicações na ação do professor de língua portuguesa e suas literaturas quanto à orientação aos alunos em trabalhos com a produção escrita e suas distintas e intercomplementares etapas de planejamento, escrita e reescrita (ANTUNES, 2003, p. 57-66). É preciso ter clareza que cada etapa contempla distintas ações a fim de que o aluno possa: i) construir um ponto de vista para tratar do tema a ser desenvolvido; ii) levar a cabo essa construção de ponto de vista a partir da ação da escrita e, por fim, iii) avaliar a adequação ou não do que escreveu em função da progressão temática do assunto em foco, do ponto de vista adotado para apresentar esse tema e o cuidado com o aspecto gramatical para que o texto produzido seja uma unidade de sentido capaz de instaurar uma proposta de interlocução.

Como se pode notar, o relato de experiência docente aqui apresentado em forma de artigo acadêmico assume tanto uma orientação didático-pedagógica assentada numa perspectiva processual e interacional, quanto uma orientação teórico-metodológica assentada numa concepção de linguagem compreendida como uma atividade constitutiva a partir da qual o ser humano age, sempre diante do outro, criativamente. Importa salientar, conforme se evidenciou na análise de cada versão produzida pelos alunos, que se instituiu uma relação aluno/professor, desdobrada em outras tais como: um leitor mais especializado e um leitor menos especializado; um professor leitor capaz de ouvir a palavra de seus alunos leitores/autores e devolvê-la em forma de questionamento, açulando-os para que a cada versão apresentada os alunos pudessem refletir sobre a própria atividade escrita, assim como refletirem sobre o cumprimento, ou não, da tarefa a eles solicitada. Esse gesto de orientação marcado pela devolutiva da palavra coloca em cena a consciência de si e do próprio trabalho diante do outro, desvinculando a atividade de leitura e produção escrita de um mero ritual mecânico no qual, mais das vezes, tanto a palavra do aluno, quanto a palavra do professor não se encontram jamais. Além desses

desdobramentos é possível entrever outros relacionados a uma visão pedagógica segundo a qual a aprendizagem é uma construção pessoal que o aluno realiza graças à ajuda que recebe de outra pessoa. E aí entra em cena o professor, uma pessoa especializada, capaz de detectar o conflito inicial entre o que já se conhece e o que se deve saber de modo que o aluno se aproprie do conteúdo em questão, tornando-o relevante em seu desenvolvimento como sujeito participante de uma determinada comunidade para que possa agir, por isso mesmo, autonomamente. (ZABALA, 1998, p.63).

À luz desse enquadramento pedagógico é possível observar que as versões apresentadas e analisadas pautaram-se por um processo no qual tanto o professor, quanto os alunos, conjuntamente, colaboraram para a elaboração de uma última versão (ainda que com pontos a serem refinados) que em muito se diferencia da primeira, seja pelo aspecto de coerência e coesão intralinguística, seja pelo aspecto analítico construído pelos alunos ao proporem uma interpretação para crônica (*corpus* da atividade) à luz do quadro teórico da enunciação. Há que se notar que a atividade proposta a eles opera numa dupla direção: a da leitura e a da escrita. O intuito de ensinar a teoria da enunciação é permitir a formação de leitores críticos no sentido de saberem que todo e qualquer texto se funda, em termos de construção, como uma armação (nos vários sentidos da palavra) cuja encenação sempre está ancorada, em termos linguísticos, no jogo enunciativo entre um EU diante de um TU que co-referenciam a não-pessoa do discurso expressada pelo pronome ELE. (BENVENISTE, 1989, p.84).

Por isso mesmo, considerar o processo enunciativo que engendra os textos torna o leitor mais arguto e perspicaz ao tomar consciência de que toda ação de leitura e escrita põe em cena diversos sujeitos, entre os quais se encontra o próprio leitor, engajado interativamente com o autor que cria mundos textuais diversos e constrói diversas instâncias enunciativas, cujas cenas se desdobram em um jogo enunciativo povoado por diversas vozes e perspectivas, conforme os alunos evidenciaram (mesmo que de modo ainda incipiente) nas versões que produziram.

Por fim, no processo apresentado e analisado, uma vez que a atividade realizada foi considerada em termos processuais, a oferta da palavra e da contrapalavra mútua orientou os alunos a recorrerem a distintas estratégias de retextualização tais como a *reformulação*, a *supressão* e o *acréscimo* (KOCH; ELIAS, 2015, p.50-51) até chegarem à versão final que em muito se diferencia da primeira. Nesse sentido, portanto, conforme

anunciado no título deste trabalho, a produção textual é uma atividade cujo movimento vai da escrita à reescrita em um processo por meio do qual o professor oriente os alunos, em função da tarefa a eles proposta, numa interlocução marcada pela apreciação mútua da palavra do outro, a fim de que os alunos, jovens aprendizes e autores, tornem-se sujeitos da própria escrita e da própria vida, aprendendo a ler a si mesmos e o outro, juntos, numa sociedade tão pouco afeita à palavra de *outrem*, assim como, muitas vezes, de maneira atávica e persistente, se estrutura a sociedade brasileira. Por isso, também, a urgência de uma prática pedagógica calcada na oferta da contrapalavra.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. (Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira). 13.ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. (Tradução de Paulo Bezerra). 6.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. (Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luísa Neri). 4. ed. – Campinas, S.P.: Pontes, 1995 (vol. I).

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. (Tradução de Eduardo Guimarães et al) – revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. 2. ed. – Campinas, S.P.: Pontes, 1989 (vol. II).

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em: 3 jan. 2019.

CANDIDO, Antonio. A vida ao rés-do-chão. In: ANDRADE, Carlos Drummond et al.

Para gostar de ler. São Paulo: Ática, 1984. v. 5, Prefácio.

FRANCHI, Carlos. Linguagem – Atividade constitutiva. *Cadernos de Estudos linguísticos*. v. 22, p. 9-39, 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/cel.v22i0.8636893>. Acesso em: 18 nov. 2018.

KOCH, Ingedore, ELIAS, Vanda. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O papel da atividade discursiva no exercício do controle social. *Cadernos de Linguagem e Sociedade* (Brasília), Brasília, v. 7, n.5, p. 7-33, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PAULINO, Graça, WALTY, Ivete. Leitura literária: enunciação e encenação. In: MARI, Hugo;. WALTY, Ivete;. VERSIANI, Zélia. (Orgs.) *Ensaaios sobre leitura 1*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2005. p. 138-154.

RAMOS, Graciliano. *Linhas Tortas*. Rio de Janeiro/São Paulo: Ed. Record, 1981.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. *Sexo na Cabeça*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002, p. 25-26.

ZABALA, *A prática educativa: como ensinar*. (Tradução de Ernani F. da Rosa). Porto Alegre: Artmed, 1998.

*Recebido em 11 de janeiro de 2019.
Aceito para publicação em 21 de maio de 2019.*