

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Raphaela Machado Monteiro Chittolina

CORRIGIR E *RE-VISAR*: UMA VIA DE MÃO DUPLA

PORTO ALEGRE

2020

Raphaela Machado Monteiro Chittolina

CORRIGIR E *RE-VISAR*: UMA VIA DE MÃO DUPLA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Magali Lopes Endruweit

PORTO ALEGRE

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

CIP - Catalogação na Publicação

Chittolina, Raphaela
Corrigir e re-visar: uma via de mão dupla /
Raphaela Chittolina. -- 2020.
205 f.
Orientadora: Magali Endruweit.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Revisão. 2. Enunciação. 3. Letramento. 4. Texto.
5. Ensino. I. Endruweit, Magali, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Raphaela Machado Monteiro Chittolina

CORRIGIR E *RE-VISAR*: UMA VIA DE MÃO DUPLA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Magali Lopes Endruweit

Porto Alegre, 23 de outubro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Aline Juchem (UFRGS)

Prof.^a Dr.^a Carmem Luci da Costa Silva (UFRGS)

Prof.^a Dr.^a Jane Naujorks (UFRGS)

Prof.^a Dr.^a Magali Lopes Endruweit (UFRGS)

Falamos em ler e pensamos apenas nos livros. Mas a ideia de leitura aplica-se a um vasto universo. Nós lemos emoções nos rostos, lemos os sinais climáticos nas nuvens, lemos o chão, lemos o mundo, lemos a vida. Tudo pode ser página. Depende apenas da intenção de descoberta do nosso olhar.

Mia Couto

AGRADECIMENTOS

O meu primeiro agradecimento não poderia ser dedicado a outra pessoa senão ao meu primeiro exemplo acadêmico: o meu irmão, Régis. As minhas primeiras memórias da infância são ao lado dele, quando me explicava, com a maior paciência e calma possível, as propagandas da televisão que eu não entendia; quando me dava aulas particulares das matérias que eu tinha de lidar com números ou quando me questionava o que eu estava aprendendo nas aulas de inglês. Toda a minha trajetória até a vida adulta é marcada por uma vontade de aprender que, eu sempre soube, veio da inspiração que é o meu irmão na minha vida, o cara que só soltou a minha mão quando eu já estava, assim como ele, pisando o chão de uma universidade pública.

Não há como não agradecer, igualmente, à minha melhor amiga: a minha mãe, Marlene. Não fosse, muitas vezes, por ela, que comemora cada passo meu com um brilho gigante nos olhos e que me encorajou em tantos momentos que precisei do seu ânimo, esta dissertação não teria sido concluída. Os meus sucessos são sempre muito dela também.

Agradeço imensamente ao melhor amor que a vida me trouxe, o meu eterno namorado e, hoje, marido, Victor. O único que diariamente acompanhou a minha caminhada enquanto pesquisadora sendo um tradutor, um pouco também pesquisador, mas, sobretudo, um abrigo para os dias difíceis e um companheiro sem igual para os dias de riso solto. O amor que me faz ir além.

Agradeço ainda ao presente que o Victor me deu: os meus sogros, Mara e Didier. Muito além de toda a ajuda com livros para a pesquisa ou jantinhas nas semanas de correria, esse afeto e apoio familiar constante me fortalece.

Agradeço também à primeira professora que eu admirei quando entrei na universidade, que ensina texto com um tipo de conhecimento que só quem gosta do que sabe pode oferecer e que, mesmo involuntariamente, me incentivou a seguir no curso: a Magali. Não por acaso, recorri a ela também quando eu não sabia qual seria o próximo passo de uma recém-formada que queria estudar um pouco mais. Em meio ao acolhimento e incentivo, palavras firmes e trocas de reflexão, hoje vejo a sorte que é poder contar com uma orientadora que nos inspira. Obrigada, ainda, por me proporcionar o que é um grupo de estudos. Muitos participantes desse nosso querido grupo colaboraram com esta pesquisa, mas agradeço especialmente ao Jonas, à Amélia e à Aline, pelas nossas risadas, cafés, passeio aos bícudes e, é claro, pelos conhecimentos partilhados.

Não menos importante, agradeço à colega e re-visora que o mestrado me trouxe: a Renata. Nada vale mais, no entanto, do que a amiga que encontrei junto a tudo isso. A cumplicidade que criamos ao longo dessa trajetória, nós duas sabemos, transcende a academia porque continua e cresce.

Agradeço, ainda, ao meu amigo ainda dos tempos do PAG que, desde então, tem sido um precioso interlocutor: o Giovane. A nossa parceria tem gerado frutos não só academicamente, mas nos laços que mantemos enquanto formamos o par eu-tu e nos encantamos com tudo o que a enunciação pode nos mostrar.

Dirijo esse momento também à Daniela, que gentilmente permitiu que eu assistisse às suas aulas, mostrando-se sempre disposta a sanar as minhas dúvidas e, principalmente, mostrando-se uma professora atenta e inspiradora, o que apenas motivou o meu intuito de semear práticas docentes que são singulares.

Por fim, agradeço às grandes professoras que formaram a banca de defesa desta dissertação: Aline Juchem, Carmem Luci da Costa Silva e Jane Naujorks. Obrigada por me possibilitarem ouvir os seus conselhos atentos, os seus conhecimentos expostos e as suas preciosas reflexões compartilhadas. É um privilégio contar com leitoras tão incomuns no meu caminho.

RESUMO

Nesta dissertação, investigo, primeiramente, como a *re-visão* pode ser pensada à luz da teoria da enunciação e dos estudos de letramento. Para isso, recorro à linguística da enunciação, mais precisamente aos estudos de Émile Benveniste e aos cinco aspectos da enunciação a partir de Aya Ono (2007): as noções de fala e de escrita, de forma e de sentido, de subjetividade, de intersubjetividade e de referência. Para essa investigação, também encontro bases na linguística aplicada, com foco nos estudos de letramento de Brian Street e suas concepções acerca do modelo ideológico de letramento, assim como das práticas de letramento e dos eventos de letramento. Após essa primeira questão de ordem predominantemente teórica, também questiono se o professor e o revisor se comportam de maneira semelhante ao corrigirem e ao revisarem textos em seus respectivos ofícios. Na busca por respostas, os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa qualitativa do tipo interpretativa são a observação participante e a análise de textos de dois alunos. Como primeira instância de análise, apresento alguns excertos da observação participante feita ao longo de seis meses em uma turma do segundo ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp-UFRGS) durante as aulas voltadas para o ensino de texto. Como segunda instância de análise, exemplifico com dois textos escritos e *re*-escritos de dois alunos integrantes da turma observada. Todo esse movimento analítico é feito a fim de uma ampla reflexão acerca de como se dá o processo de escrita e *re*-escrita (JUCHEM, 2017) em sala de aula, distinguindo esse retorno ao escrito do que é a correção e descobrindo, justamente, como conceituar a *re-visão*.

Palavras-chave: Revisão. Enunciação. Letramento. Texto.

ABSTRACT

This master thesis investigates primarily how *re-view* can be considered from the perspective of theory of enunciation and literacy studies. For that purpose, this research draws largely on linguistics of enunciation, more precisely the studies of Émile Benveniste and Aya Ono's (2007) five aspects of enunciation (the notions of speech, and writing, form and meaning, subjectivity, intersubjectivity, and reference). This research also employs Brian Street's Literacy Studies and the concepts of an ideological model of literacy, as well as literacy practices and literacy events. After the theoretical framework, it is discussed whether the teacher and the reviewer operate similarly when correcting and reviewing texts in their respective jobs. The methodological procedures applied in this qualitative research were participant observation and text analysis, in which the texts were written by two students. In the first part of this thesis' analysis, I present excerpts from the participant observation carried out over six months in a sophomore high school class at the Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp-UFRGS). The observation was carried out in classes that focused on the teaching of writing. In the second part of the analysis, I exemplify with two written and rewritten texts by two students in the observed class. This analytical discussion aims at a broader reflection concerning how the processes of writing and rewriting take place in the classroom (JUCHEM, 2017) distinguishing the return to the manuscripts from correction, hence discovering, precisely, how to conceptualize the *re-view*.

Keywords: Review. Enunciation. Literacy. Text.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: os primeiros passos	12
1. O INÍCIO DO CAMINHO: laços entre o professor de textos e o revisor de textos	15
1.1 Da escrita à leitura incomum	18
1.1.1 Como <i>re</i> -pensar a leitura?	23
1.1.2 Concepções do processo de correção no ensino	27
1.2 Um movimento de retorno: o <i>re</i>-visar	30
1.2.1 O ato/processo <i>re</i> -visório a partir da teoria da enunciação	33
1.2.2 A prática <i>re</i> -visória a partir dos estudos de letramento	36
2. OS TRAÇOS REVISÓRIOS: fundamentos da revisão textual	40
2.1 Das primeiras escritas à revisão textual	41
2.1.1 O revisor de textos: rastros que o constituem	50
2.1.2 Daquilo que herdamos: as perspectivas tradicionais da revisão textual	55
2.1.3 A contemporaneidade: perspectivas recentes da revisão textual	60
2.2 Afinal, é revisão ou <i>re</i>-visão?	66
3. TEORIZAÇÃO DO <i>RE</i>-VISAR: os estudos de letramento e a teoria da enunciação	69
3.1 Os estudos de letramento no Brasil	70
3.1.1 Dos caminhos que levam o letramento até a escola	75
3.1.2 Uma via de acesso ao letramento escolar	77
3.1.3 A <i>re</i> -visão como uma prática de letramento	79
3.2 A teoria da enunciação benvenistiana	82
3.2.1 A escrita à luz da enunciação: traçados que são sempre singulares	93
3.2.2 A leitura à luz da enunciação: o leitor em busca da interlocução	100
3.2.3 A <i>re</i> -escrita: os horizontes de um hífen	104
3.2.4 A <i>re</i> -visão como um ato/processo enunciativo	110

4. O OLHAR METODOLÓGICO E TEÓRICO-ANALÍTICO: reflexões de uma re- visora em constante formação	115
4.1 Os pressupostos que constituem a metodologia	116
4.1.1 A instauração do campo de pesquisa: que escola é essa?	121
4.1.2 Daquilo que antecede o analisar: alguns pontos esclarecedores	123
4.2 Da geração de dados às instâncias de análise	128
4.2.1 O processo em sala de aula: fragmentos de uma observação participante	129
4.2.1.1 Primeiro bloco: a necessidade do escrito para a credibilidade	130
4.2.1.2 Segundo bloco: as qualidades discursivas integram parte do caminho	132
4.2.1.3 Terceiro bloco: da carta para a autora aos seus próprios recados	138
4.2.1.4 Quarto bloco: entre as memórias coloniais e as memórias particulares	145
4.2.1.5 Quinto bloco: o percurso entre o escrever e o re-escrever favorece o re-visar	151
4.2.2 O movimento de uma travessia: do escrito ao re-escrito	160
4.2.2.1 Duas versões de um preconceito	162
4.2.2.2 Duas versões de uma penalização	168
4.2.3 O analisar textos: corrigir ou re-visar?	175
4.3 Reflexões resultantes de uma geração de significados	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS: horizontes que re-começam	185
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	187
APÊNDICE	196

CONSIDERAÇÕES INICIAIS:

os primeiros passos

“[...] é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não nos saímos de nós”

José Saramago

Em *O conto da ilha desconhecida* (2020), Saramago apresenta a jornada de um homem que procura um barco para viajar até uma ilha. Ao longo dessa pequena história, o autor descreve metaforicamente o mundo enquanto nos faz entender que cada um de nós é como uma ilha também. Uma ilha que, muitas vezes, sequer enxergamos “se não nos saímos de nós” (SARAMAGO, 2020, p. 103). Visualizar a ilha que nos constitui, esse espaço que é tão singular e único, nem sempre é fácil. Essa individualidade que carregamos e que nos acompanha, no entanto, pode ser pensada e analisada sob diversas áreas e vertentes. Neste trabalho, motivada pelas minhas experiências e inquietações acadêmicas, o ponto de partida para essa reflexão acerca da singularidade está centrada na figura do leitor. Trato, porém, daquele leitor que lê profissionalmente, ou seja, o leitor que lê para corrigir, e o leitor que lê para revisar.

Corrigir e revisar nada mais são do que, primeiramente, um ato de leitura, pois só corrige quem se dispõe a ler, só quem revisa igualmente está lendo. Mas, embora ambos os exercícios impliquem leitura, cabe pensar se corrigir e revisar são sinônimos ou não. Quando lecionei aulas de redação e, portanto, corrigi inúmeros textos, eu me vi leitora. Do mesmo modo, quando estagiei na área revisória, mais uma vez eu me reconheci leitora. Uma leitora que, em não raros momentos, tinha de deter-se apenas à gramática do texto, pois comumente é assim que se enxerga aquele que trabalha com a escrita: um fiscal da língua que deve ajustá-la conforme as regras normativas, distante da busca pela significação e pelo sentido do discurso escrito. Foi assim que, entre escrita, leitura e limitações gramaticais, passei a questionar *se o professor e o revisor se comportam de maneira semelhante ao corrigirem e ao revisarem textos em seus respectivos ofícios*.

A motivação para uma questão como essa veio, justamente, por não esquecer que somos, cada um de nós, uma ilha. Uma ilha que permanece presente junto a nós quando escrevemos e quando lemos. Nós não a vemos, mas ela está lá. Logo, compreender como esses profissionais que corrigem e que revisam podem ser leitores que levam em conta suas próprias ilhas, bem como as ilhas dos autores dos textos com que trabalham se tornou um

propósito de reflexão, visto que o meu olhar enquanto leitora sempre foi o de quem queria estar com a gramática, mas também ir além dela. Em outras palavras, interrogar como esses leitores profissionais podem levar em conta a singularidade que há em cada texto em meio à mecanicidade e ao olhar predominantemente gramatical que aparentemente também existe nessas áreas – docente e revisória – tornou-se uma questão cada vez mais latente em minha trajetória acadêmica e profissional. Ao me aproximar de alguns estudos, encontrei duas específicas teorias que deram o suporte necessário para um ponto de vista como esse que adoto quando reflito acerca do leitor profissional. Tal leitor, conforme veremos ao longo das próximas páginas, será definido não como um revisor, mas como um *re*-visor. Sendo assim, a pergunta que guia esta pesquisa é *como a re-visão pode ser pensada à luz da teoria da enunciação e dos estudos de letramento?*

Para isso, esta dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro, enquanto procuro contar algumas experiências docentes e revisórias que me motivaram até esta pesquisa, também entrelaço questões entre o professor de textos e o revisor de textos. Daquilo que os assemelha àquilo que os diferencia, o centro da reflexão passa a ser também a escrita e a leitura, pois o professor que corrige e o revisor que revisa nada mais são, antes, do que leitores daquilo que já foi escrito. Na direção de um trabalho que fala sobre revisão, mas se inclina para o ensino escolar, algumas concepções acerca do processo de ensino são apresentadas para que se possa repensá-las a partir de uma díade teórica pouco entrelaçada ainda: as áreas dos estudos de letramento e da teoria da enunciação.

A fim de retomar os aspectos históricos que fundamentam a revisão textual, o segundo capítulo apresenta os traços revisórios da área. Com esse objetivo, trilho um caminho que envolve pesquisas acerca das primeiras escritas e fragmentos da história da revisão textual. Ainda nesse capítulo, apresento perspectivas que abrangem questões do que já constituiu a área, de um ponto de vista mais tradicional, até as considerações do que hoje entendemos como o papel do revisor, de um ponto de vista mais contemporâneo. Ao término desse capítulo, esclareço concepções acerca da *re*-visão, distinguindo-a da revisão.

No intuito de apresentar mais detalhadamente as teorias que sustentam esta pesquisa, o terceiro capítulo é baseado e dividido em duas fundamentações teóricas: os estudos de letramento, com base nas pesquisas de Brian Street, e a teoria da enunciação, com base nos estudos de Émile Benveniste. No primeiro momento do capítulo, faço um percurso acerca dos principais estudos de letramento no Brasil, bem como considerações acerca do letramento no interior da escola são salientadas para propor, posteriormente, uma reflexão sobre a *re*-visão como prática de letramento. Já no segundo momento do capítulo, direcionado à enunciação

benvenistiana, o foco passa a ser as principais noções enunciativas que norteiam a reflexão benvenistiana e que, ainda em tal capítulo, são relacionadas à escrita, à leitura e à *re*-escrita. Com o propósito de concluir essa segunda parte, apresento a *re*-visão como um ato/processo enunciativo e encerro o capítulo com a figura síntese do que esse conceito representa a partir dos estudos de letramento e da teoria de enunciação.

O quarto capítulo é de teor metodológico e também analítico, sendo o momento em que coloco em prática este estudo e que, posteriormente, finalizo, então, toda a trajetória da pesquisa. A fim de maior organização, primeiramente explico as características metodológicas gerais deste trabalho, como quais métodos foram utilizados na geração de dados. Apresento também a escola em que os dados foram gerados, assim como os participantes focais e outros aspectos relevantes que antecipam a análise. Em seguida, duas instâncias de análise são estabelecidas: a primeira é direcionada aos dados da observação participante e está dividida em cinco blocos. A segunda instância é destinada à análise do texto escrito e *re*-escrito de dois alunos e também à análise do retorno da professora quanto aos textos *re*-escritos. Finalmente, reflito acerca dos resultados de todo esse caminho analítico para, então, retornar às questões principais desta pesquisa e concluir a discussão.

Feito todo esse caminho, objetivo discutir não apenas as inquietações que me trouxeram até este estudo, mas também as que, no decorrer dele, foram sendo formuladas. Procuo salientar, ainda, a importância da área revisória, pois se nem sempre sabemos como escrever o que precisamos, o revisor é, justamente, o leitor que pode nos auxiliar nesse processo: o revisor é quem faz, muitas vezes, o papel do barco até a ilha desconhecida que Saramago (2020) tanto metaforizou. E, nesse papel, há reflexão não só acerca da forma da língua, como também acerca do sentido que há na língua. Por fim, procuro contribuir com esta pesquisa para que, sobretudo, não deixemos de reconhecer que no trabalho com o texto há, pelo menos, duas ilhas igualmente singulares e únicas: a de quem escreve e a de quem lê.

1. O INÍCIO DO CAMINHO:

laços entre o professor de textos e o revisor de textos

Então, escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não-palavra – a entrelinha – morde a isca, alguma coisa se escreveu.

Clarice Lispector

Este trabalho quer ser um convite para pensar nos exercícios de corrigir e revisar, mas isso implica que pensemos, primeiramente, naqueles que têm a palavra como isca: aqueles que escrevem. Inicialmente, é preciso uma primeira escrita para que, depois, seja possível corrigi-la, revisá-la: a escrita é, assim, o princípio que possibilita, posteriormente, a leitura – seja essa uma leitura corretora, uma leitura revisória, ou ainda de qualquer outro tipo. De certo modo, o meu trajeto de estudos até esta pesquisa, voltada à correção e à revisão textual, também é traçado a partir da escrita, pois foi por gostar de escrever que escolhi cursar Letras. Para iniciar, aos poucos, o presente estudo, conto a seguir fragmentos da minha trajetória até este momento.

Imaginando a exposição de falar em público que ser professora me demandaria, decidi pelo Bacharelado em Letras em vez de pela Licenciatura em Letras. Essa decisão me suscitou diferentes questionamentos quando passei pela experiência de estagiar como revisora textual: tornou-se comum me deparar com um emaranhado de frases cheio de ausências de sentido, mas que vinha de quem só me autorizava a corrigir ortografia, pontuação, acentuação, concordância e regência nominal ou verbal; enfim, aspectos formais da gramática normativa¹. Eu sabia que também necessitava ter todo esse domínio da forma da língua que se espera de um revisor de textos; afinal, a forma gramatical escrita é determinante para a compreensão textual. Contudo, a minha expectativa era ser uma revisora que buscasse, para além da forma, o sentido do que revisasse, a fim de uma interlocução com quem escreveu. Assim, perceber o pouco espaço dado ao diálogo entre quem escreve e quem revisa foi uma das primeiras reflexões que me inquietaram na área revisória.

¹ Gramática normativa é aquela que prescreve as normas gramaticais de uma língua, admitindo apenas uma forma correta e tratando as variações como erros gramaticais. Implicada na gramática normativa está também a expressão *norma padrão*.

Ainda cursando a graduação, também me envolvi em projetos associados à Licenciatura em Letras: fui monitora da disciplina de Leitura e Produção Textual (LPT) e bolsista do Programa de Apoio à Graduação (PAG) – Língua Portuguesa. Como monitora de LPT, pude aprender mais sobre produção textual a cada vez que ajudava nos anseios de diversos alunos no interior da proposta da disciplina. Eu frequentava a maioria das aulas para estar alinhada com o cronograma do conteúdo e estava sempre disponível para plantões, que muitos alunos da turma solicitavam. Meu envolvimento semanal com os alunos e as constantes reflexões a fim de ajudá-los na escrita foi, então, a minha primeira aproximação com o ensino.

Já atuando como bolsista do PAG-LP, eu pude estreitar os laços com a docência estando semanalmente nas aulas e observando como funcionava todo o contexto do programa. Caracterizado como um Projeto de Língua Portuguesa de Leitura e Produção de Textos que era oferecido aos alunos de todos os cursos da UFRGS sob orientação da Profa. Dra. Carmem Luci da Costa Silva (Instituto de Letras – UFRGS), o PAG-LP contava com alunos que buscavam aprimorar sua escrita acadêmica de modo geral. Atualmente, o projeto está extinto, mas nos dois anos em que fiz parte do PAG-LP, servi como a primeira leitora de muitos textos. De outros tantos, cheguei a ser a segunda e a terceira leitora também porque os alunos reescreviam suas produções à medida que eu as relia e as revisava novamente. Dessa maneira, estive ainda mais próxima da prática da escrita e da revisão sempre que um aluno pedia o meu auxílio com o seu texto em mãos.

Tanto a disciplina de LPT, oferecida no curso de Letras, quanto o PAG-LP tinham em comum o alinhamento metodológico com o livro *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*² (2009), do Prof. Dr. Paulo Coimbra Guedes (Instituto de Letras – UFRGS). Essa minha aproximação com o método de Guedes (2009) e com projetos docentes me fez considerar a possibilidade de lecionar, mesmo estudando Bacharelado em Letras e sendo

² O autor propõe que os textos sejam lidos em voz alta pelos alunos em sala de aula, o que possibilita que o professor e os colegas comentem o que acharem necessário, construindo-se, assim, um diálogo mediado pelo texto do aluno. Esse diálogo que pressupõe a referida metodologia está relacionado a quatro critérios denominados “qualidades discursivas”, que também são de autoria de Guedes (2009). Os quatro critérios que constituem as qualidades discursivas são os seguintes: a *unidade temática*; a *objetividade*; a *concretude* e o *questionamento*. De modo resumido, é possível definir a *unidade temática* como uma questão que deve ser tratada no texto e que deve partir do autor, centralizando o assunto para que o texto não tenha muitos rumos e não se torne confuso. A *objetividade*, por sua vez, é a capacidade de fornecer os dados necessários para que um texto construa um sentido, visto que o leitor necessita ter algumas informações para poder ser um interlocutor desse texto. Já a *concretude* é a qualidade que pede ao autor imagens daquilo que está sendo escrito: é o movimento de tentar fazer parecer concreto aos olhos do leitor aquilo que é dito a fim de que ele, praticamente, possa visualizar o que lê com exemplos, analogias, metáforas. Por fim, o *questionamento* sintetiza o que será tratado no texto, convocando quem lê para que se envolva também na reflexão, pois um texto que não promove uma discussão acaba perdendo o seu propósito.

formada não para a prática pedagógica, mas para as práticas da tradução e da revisão. Quando me vi diante de uma turma de cursinho pré-vestibular, vivendo, então, o papel de professora, sofri a angústia de ajudar os estudantes a reproduzir uma escrita que muitas vezes parecia não estar dizendo nada, mas que correspondia aos moldes do vestibular. E os estudantes não buscavam um diálogo em suas redações, mas fórmulas prontas. Assim, a ansiedade para se tornarem universitários me impunha ser a professora que, como mágica, faria com que eles aprendessem a escrever uma redação em pequenos passos esquemáticos. Nesse ano inteiro enquanto professora de cursinho, percebi inquietações acerca de como corrigir e avaliar aquelas redações, porque eu queria fazer isso para além de uma correção³ formal e gramatical da língua.

Foi dessa maneira que, de revisora à professora, acabei percebendo que minhas reflexões, bem como a minha trajetória, partiram da *escrita*, mas acabaram se delineando na *leitura*. Os incômodos que me acompanharam em todo esse caminho fazem parte do movimento daquele que corrige, daquele que revisa; portanto, daquele que lê. O trabalho do revisor de textos é, essencialmente, ler para revisar. E o professor que corrige uma redação está também lendo para corrigi-la. A leitura guia a profissão de ambos, embora o professor e o revisor, muitas vezes, terminem por cumprir o papel de “fiscais” da língua simplesmente, exercício que pode minimizar a complexidade dessas duas profissões.

Na teoria, entretanto, o que conecta professor e revisor pressupõe que sejam ultrapassadas essas questões. Ora, sabe-se que o professor precisa fazer mais do que apenas marcar regras linguísticas nos textos que corrige, pois é preciso considerar as reflexões sobre a linguagem para que os alunos compreendam a língua enquanto meio de interlocução e de discurso. Do mesmo modo, o revisor também precisa fazer mais do que somente aplicar regras linguísticas formais nos textos que revisa, a fim de auxiliar o autor na construção de um sentido no seu discurso escrito. Então, por que corrigir e revisar parecem ter se reduzido a olhar muito mais para a forma do que para o sentido?

Ao que parece, quando ensinamos os alunos a escreverem um texto apenas para atender à fórmula de um concurso ou revisamos unicamente os aspectos formais da língua, olhamos muito mais para a forma do que para o sentido. Nesse movimento, ler uma escrita tem sido um exercício já inicialmente barrado por regras, de maneira que essa leitura não chega nem perto de uma condição de conversa por escrito. Configura-se, assim, uma situação em que a escrita aparenta estimular apenas a correção formal em vez de uma discussão de

³ A noção que atribuo ao termo *correção* será definida posteriormente, após o percurso pela delimitação teórica e analítica.

sentidos, ao passo que na fala se alcança tal interatividade. Aparentemente, tornou-se responsabilidade da escrita despertar no leitor o lugar de alguém que corrige, diferentemente da fala, que desperta no ouvinte o lugar de alguém que dialoga. É quase como se a fala, por pressupor uma espontaneidade que carece na escrita – pois a última é um momento de muito mais planejamento e escolha de palavras se comparada à fala –, estabelecesse uma condição de conversação que a escrita não é capaz de estabelecer. É claro que a escrita não estabelece, realmente, uma possibilidade de conversação tal qual a fala, mas há possibilidade de dialogar pela escrita se esta for vista além da sua forma linguística, ou seja, se esta for vista enquanto uma produção de sentidos que é possibilitada, justamente, pela forma, sendo, através da forma, uma produção que pode ser *lida*. De todo modo, o que conecta escrita e leitura tem sido ponto de reflexão para diversos estudos, mas muitas pesquisas parecem mais centradas, sobretudo, na escrita, o que apenas reforça a necessidade de se discutir também a leitura nessa relação.

1.1 Da escrita à leitura incomum⁴

[...] existe latente em todo ato de leitura consequente a compulsão de se escrever um livro em resposta. A definição de um intelectual é simples: é um ser humano que tem na mão um lápis quando está lendo um livro.

George Steiner

Nas palavras de Steiner, a leitura é que impulsiona a escrita, pois é depois de ler que acontece um ato de escrever “um livro em resposta”. Entretanto, falar sobre leitura implica que se pense mais sobre o que de fato a define. Mais do que combinar sílabas, juntar palavras e formar frases que possibilitam a decodificação, ler se aproxima do interagir entre autor e leitor, já que a leitura está no ponto de encontro entre ambos. O filósofo George Steiner (1996), ao refletir sobre o que seria um leitor incomum, analisa esse encontro entre autor e leitor quando faz uma reflexão sobre o leitor e o livro a partir de uma pintura do século dezoito. É nessa direção que as palavras do autor nesse texto nos levam a pensar na boa leitura como aquela que é capaz de estabelecer um diálogo. Assim, Steiner (1996) inicia suas considerações ao olhar para o “*Le Philosophe Lisant*”, um quadro de 1734, feito pelo pintor francês Jean-Baptiste-Simeón Chardin.

⁴ O título desta seção foi inspirado no capítulo intitulado “O leitor incomum”, que está presente no livro *Nenhuma paixão desperdiçada* (1996), de George Steiner.

Ao ler as palavras de Steiner (1996) associadas à pintura de Chardin, parece haver uma necessidade de que se veja também esse quadro. Já com o texto em mãos, fui à procura da imagem virtual da pintura de Chardin para poder, então, seguir com a minha leitura. A figura abaixo é a imagem da pintura que, através de uma busca na internet, encontrei.

Figura 1 – “*Le Philosophe Lisant*”



Fonte: <https://estadodaarte.estadao.com.br/george-steiner-o-leitor-incomum/>. Acesso em: 11 jul. 2020

À primeira vista, a tela aparenta ser apenas a pintura de um homem de vestimentas formais e antigas, sentado a uma mesa enquanto lê um livro. São os detalhes, porém, que enriquecem a imagem. Arrisco dizer, inclusive, que tal quadro simboliza tanto o que deixou de ser quanto o que ainda é uma boa leitura. Isso porque a pintura apresenta detalhes que não parecem mais constituir o cenário de um leitor nos dias de hoje, mas apresenta, ao mesmo tempo, detalhes que parecem jamais deixar de fazer parte dos hábitos de um leitor.

Primeiramente, prendeu a minha atenção, no quadro, os trajes desse leitor: cerimoniais e simbolizando a cortesia, a elegância que o momento de ler parecia impor. Se pensarmos nos dias atuais, o investimento que há, hoje, em torno da leitura é outro: não há

tanta formalidade quando nos propomos a ler um livro, mas nem por isso podemos afirmar que estamos mais íntimos da prática da leitura. O abandono cerimonial que caracterizava o leitor de tempos atrás não significa, necessariamente, que a leitura tenha se tornado menos solene porque agora é um exercício mais frequente, mais cotidiano. Muitos não adquiriram o costume de ser um leitor. Mais do que isso: o hábito de ler é, ainda hoje, voltado às classes sociais mais altas; logo, a compra de livros permanece sendo feita, majoritariamente, por esse público, que pode investir nesse hábito. E são muitos ainda os que não podem.

Apesar de o exercício da leitura ser uma prática que não está ao alcance social de todos, não estou me referindo ao modo cerimonioso e formal como o leitor se vestia para o momento da leitura no intuito de que façamos isso. O ponto que me faz refletir sobre essa mudança de trajes do leitor retratado na tela é o quanto essa perda, de certa forma, ritualística que havia em torno da leitura, e que, talvez, hoje já não exista mais, pode ser prejudicial para que o exercício da leitura continue, propague-se. Será que, nos tempos atuais, aqueles que têm o hábito de ler reconfiguraram essa cerimônia que havia em torno da leitura? Quais seriam as características dessa movimentação do leitor moderno e quais rituais estariam pintados em uma tela se fosse proposto um “*Le Philosophe Lisant*” do século XXI?

Como não sabemos as respostas, volto a olhar o quadro de Chardin: ao lado esquerdo do leitor pintado há uma ampulheta que parecia controlar o tempo de leitura, bem como evidenciar a conexão entre o tempo e o livro. Mas, ainda na composição da pintura está o elemento que creio ser o mais importante: a presença de uma pena. Ocupando um papel de destaque, a pena está bem perto das mãos do leitor, utilizada, na época, para o ato de escrever. Essa pena parece representar, sobretudo, a “obrigação de resposta inerente ao ato da leitura” (STEINER, 1996, p. 19), pois, se ler bem é interagir, como suponho que seja, é preciso, então, que o leitor responda a essa leitura concretamente, sistematizando isso de algum modo. Naquela época, porém, era através da pena que esse movimento interlocutivo do leitor pintado por Chardin poderia se iniciar, sendo a pena, portanto, o que evidencia essa interação.

Do que representa a leitura no período do quadro até o que parece ainda representá-la nos tempos atuais, penso que a exigência principal feita pela leitura ao leitor – exigência essa que, na verdade, é feita pelo *autor do escrito* ao leitor – permanece a mesma: é a busca pela *reciprocidade*. A leitura do texto parece implicar que o leitor interaja, converse com o lido de algum modo, sendo esse um movimento recíproco já iniciado anteriormente pelo autor que proporcionou que essa leitura acontecesse. De maneira recíproca, então, o leitor, ao dialogar com o texto, conseqüentemente está dialogando com o que uma vez disse o autor por escrito, visto que “o ato da verdadeira leitura é, essencialmente, um ato de reciprocidade dinâmica, de

resposta à vida do texto” (STEINER, 1996, p. 33). E o que seria a vida do leitor senão quem antes escreveu?

Assim, se as vestimentas, o controle do tempo e o objeto de escrever do leitor se modificaram desde o século retratado no quadro, a função da pena na tela de Chardin sobrevive: a pena – que hoje pode ser um lápis, uma caneta, até mesmo o teclado do computador – ainda é o que simboliza a ponte, a via de acesso para que o diálogo entre autor e leitor se dê no momento da leitura. Tal diálogo, todavia, pode ser dar por diferentes abordagens: é possível argumentar, concordar, discordar, questionar aquilo que se lê. Contudo, ainda que as reações ao lido possam ser muitas, uma boa leitura implica, sempre, que essa reação seja *responsável*: “ler bem é ser lido pelo que se lê. É assumir *responsabilidade* pelo texto” (STEINER, 1996, p. 19, *italico meu*).

Dito isso, entendo que a *reciprocidade*, apresentada pela boa leitura na tela de Chardin, demanda também uma *responsabilidade*. Logo, o bom leitor, aquele que é *recíproco*, é também um leitor que se mostra *responsável* pelo que lê. No entanto, está se tornando cada vez mais rara essa boa leitura, isto é, essa leitura com responsabilidade, de acordo com Steiner (1996). Nos dias de hoje,

apenas o epigrafista especializado, o bibliógrafo ou o estudioso de textos específicos corrige, revê, repara, acrescenta, isto é, somente essas categorias de leitor encontram no texto uma presença viva cuja contínua vitalidade, cujo intenso esplendor depende do envolvimento efetivo do leitor (STEINER, 1996, p. 29).

Steiner (1996) esclarece que, atualmente, o que mais vemos são leitores que não se deixam ser lidos, que não reagem ao texto, que não estabelecem essa interação com o autor. E, ao não permitirem essa troca, esses leitores também não assumem a responsabilidade com a boa leitura. Consequentemente, tais leitores deixam de se tornar leitores de verdade, caracterizando-se como “meio leitores” (STEINER, 1996, p. 31), ou seja, como leitores que não interagem com o que é lido.

Entendo que a obra de Chardin aparenta funcionar como uma metáfora do que constitui o leitor. A partir da reflexão de Steiner (1996) sobre ela, porém, percebo que o autor está considerando um bom leitor até mesmo aquele que acrescenta ao menos uma vírgula no texto lido quando achar que assim é necessário. Chego a essa concepção porque, como vimos na passagem recém citada, o próprio Steiner (1996) afirma que somente o epigrafista especializado, o bibliográfico ou aquele que estuda textos específicos ainda “revê, repara, acrescenta” (STEINER, 1996, p. 29) algo nos textos que lê. Dessa maneira, Steiner (1996), ao

que me parece, está situando os leitores que fazem *quaisquer* tipos de inserções como leitores incomuns, leitores responsáveis, leitores de verdade. No entanto, os exercícios de rever, reparar e acrescentar também são comumente feitos pelo revisor e pelo professor que revisam e corrigem limitando-se em rever, reparar e acrescentar apenas ajustes gramaticais nos textos de seus clientes e de seus alunos, mas isso não faz do revisor e do professor leitores incomuns.

Do meu ponto de vista, proponho que, nesta pesquisa, a boa leitura de Steiner (1996) que caracteriza o leitor incomum – aquela leitura que representa um diálogo, aquela leitura que faz do leitor um leitor de verdade e não um meio leitor – seja a leitura que *ultrapasse* esse ajuste preso somente à regularidade da língua. Tomo emprestado, então, o termo “leitor incomum” do olhar de Steiner (1996), mas o meu intuito é *re-ver* tal termo. Nessa direção, seria possível, por conseguinte, pensarmos que o revisor de textos que simplesmente padroniza o texto conforme a gramática da língua seja esse “meio leitor” de Steiner (1996). Será que o mesmo raciocínio vale para o professor que se limita apenas aos aspectos formais ao corrigir um texto? Seria, pois, esse professor também um meio leitor, já que, estando limitado a tais aspectos formais, deixa de lado a continuidade de uma busca pela significação? Criar essas relações é ter em mente, acima de tudo, a complexidade do que pode vir a ser o leitor incomum, pois não podemos acreditar que excluir simplesmente o ajuste à formalidade da língua seja o caminho para uma boa leitura. Qual é, então, o caminho para a boa leitura?

Creio que podemos, sim, partir da gramática, visto que ela é parte essencial do que já foi escrito e do que é lido. Isso não significa que, no ensino, seja preciso *sempre* focar em aspectos gramaticais para a aprendizagem da escrita e da leitura. Steiner (1996), quando reflete acerca da gramática, aliás, apresenta uma citação interessante em relação a isso: “[...] não terá acesso à gramática da poesia, aos nervos e aos tendões do poema, aquele que não enxergar a poesia da gramática” (JAKOBSON *apud* STEINER, 1996, p. 34). O olhar à gramática na leitura de um texto não deve ser, portanto, excluído – e não é a isso que me refiro. O que saliento, ao longo dessa reflexão sobre correção e revisão, é que esse olhar gramatical também não pode ser a única finalidade da leitura, como penso que, muitas vezes, tem sido quando refletimos acerca da leitura feita pelo revisor e pelo professor de textos.

Ao associar as palavras de Steiner (1996) aos ofícios do revisor e do professor, entendo que o ajuste formal da língua deva permanecer em ambas as profissões, só que esse ajuste deve ser o passo inicial. Dado esse primeiro passo de movimento mais gramatical, o caminho até o diálogo, de fato, precisa continuar: a troca entre leitor e autor deve, então, caminhar até a significação, pois é nessa caminhada rumo ao sentido que entendo estar a

presença do leitor incomum que busca dialogar. Porém, suponho que seja através da gramática que se chegue até tal lugar de significação, logo não se deve excluí-la ou ignorá-la. A responsabilidade do leitor incomum que Steiner (1996) apresenta, ao que me parece, está mais ligada ao caminho que a forma da língua possibilita até o sentido dessa língua do que em, simplesmente, ajustar tal formalidade e limitar-se a isso. Revisar e corrigir a gramática, portanto, não podem ser o fim desse percurso, mas uma via que aponta para um caminho de continuidade. Caminho esse que leva o leitor incomum ao sentido, para que ele (o leitor) possa ser responsabilmente recíproco com o que o autor uma vez escreveu. A busca pelo sentido, então, precisa ser a motivação maior do professor e do revisor.

Não temos uma resposta exata de como se originou ou do que influenciou essa maneira tão normativa e despersonalizada com a qual alguns revisores e alguns professores focam a sua revisão e a sua correção. Ainda assim, é possível supor que o ensino da escrita e da leitura, desde os primeiros anos escolares, pode ter contribuído para o status que a correção e a revisão textual têm atualmente na sociedade. Se, desde os primeiros anos de vida escolar, os alunos só recebem correções gramaticais dos seus textos, tais alunos poderão ser também aqueles que, futuramente, ocuparão o lugar de professores que reproduzem essas mesmas correções porque assim compreenderam funcionar o ensino textual. Ou, ainda, tais alunos poderão ser os revisores que, igualmente, deduzem ser essa a concepção ideal de uma revisão ao revisarem um texto. Há também a possibilidade de tais alunos serem, simplesmente, os clientes que, já na universidade, exigem somente esse tipo de revisão do revisor que contratam.

Enfim, as suposições que conectam a correção e a revisão textual ao ensino de escrita e de leitura podem ser muitas, porém diversas delas suscitam que se pense um pouco mais sobre como poderia ser trabalhada a leitura no ensino escolar. Como a minha investigação parte do ofício da revisão, mas vai em direção ao âmbito do ensino, pois parte dos meus questionamentos enquanto revisora até as minhas primeiras experiências enquanto professora, acho necessário um espaço de reflexão para a leitura partindo para esse cenário. É a isso que me dedico a seguir.

1.1.1 Como *re*-pensar a leitura?

O livro no qual me debruço neste momento se faz muito importante para esta subseção porque se trata de uma obra em que leitura e escola são temáticas que estão sempre relacionadas. Conceituando, então, aspectos da leitura em um contexto escolar, Simões *et al.*

(2012), no livro *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*, asseguram que “o ato de ler implica diálogo entre sujeitos históricos [...]. Todo texto tem um autor e, como tal, é a manifestação de um ponto de vista, a partir de um determinado contexto histórico e concreto” (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 47). Com base nessa citação, podemos nos encaminhar para olhar a leitura também como uma forma de conhecer a “manifestação de um ponto de vista”. Adotar essa noção inicial parece ser também uma possibilidade de uma leitura que consiste em mais do que tão somente submeter a escrita aos moldes gramaticais. Isso porque, a partir do momento em que o leitor se aproxima da leitura de um ponto de vista, ou seja, da leitura de uma construção de sentido, distanciando-se da mera busca de frases que esperam por uma correção formal, o leitor possibilita que um diálogo se inicie de fato.

Partindo desse pressuposto de que a leitura é uma construção de sentidos que oportuniza também ao leitor o seu movimento de resposta ao autor, parece fundamental que, a partir de então, inicie-se um diálogo entre o autor e seu leitor. Caso contrário, o leitor estará guardando para si a possível resposta àquilo que o autor escreveu. É claro que essa resposta entre autor e leitor é diferente daquela que acontece na fala, mas o que busco discutir é que ao expor, pela escrita, um ponto de vista, aquele que lê se sente intimado a também assumir uma visão, independentemente de qual seja. Neste ponto, caso o leitor reaja ao texto, começa o diálogo da leitura; contudo, existir esse diálogo sugere que se *atrassem* as meras questões gramaticais do texto.

Tal conversa por escrito parece caracterizar o que dá significado, efetivamente, ao exercício do leitor, a finalidade primeira da leitura, pois conforme nos lembram Simões *et al.* (2012, p. 48): “sem o ponto de vista do leitor, não há diálogo e não há leitura”. Portanto, o ajuste de gramática se configura enquanto um ponto de vista do leitor? Ou esse ajuste é apenas um apontamento normativo? Enquanto revisora, eu responderia que sinto que expresse meu ponto de vista quando meus questionamentos estão no âmbito da significação do que leio e compreendo, não somente no âmbito do ajuste gramatical.

Ainda no contexto da leitura, Ângela Kleiman também trata dessa questão ao olhar para a compreensão de textos escritos. Em *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura* (1989), a autora afirma que a leitura está associada a vários processos cognitivos, por isso não pode ser ensinada, mas desenvolvida estrategicamente. Esses processos estratégicos envolvem “percepção, processamento, memória, inferência, dedução” (KLEIMAN, 2004, p. 7). A abordagem proposta por Kleiman, como vemos, define a leitura como dependente de

estratégias primordialmente⁵, o que afasta um pouco do olhar de que a leitura abarca, antes dessas estratégias, simplesmente um autor e um leitor que têm como ponto de encontro o texto. Dessa maneira, além desses conhecimentos prévios que o leitor deve ter quando falo do leitor que corrige – o professor – e do leitor que revisa – o revisor, parto da concepção de que o leitor aqui se constitui, antes de executar qualquer estratégia, como integrante de um diálogo *singular*.

Aproximo meu olhar, acima de tudo, para o que se dá na relação entre autor e leitor, partindo do ponto de vista de que sou, enquanto revisora e professora, uma *leitora*. Uma leitora que acredita que, nessa relação com a escrita, há marcas além da formalidade porque é também na escrita que cada um pode se apropriar do sistema da língua para expressar, a sua maneira, sua singularidade. Nessa perspectiva, as palavras são o nosso meio de estar no mundo e é por intermédio delas que somos identificados também, bem como conseguimos identificar o outro, aquele que escreveu, enquanto lemos. Por isso, entendo que estamos refletindo quanto a marcas da escrita que, de um lado, são muito mais complexas do que pode supor a gramática normativa e, de outro lado, são de ordem distinta daquela visada pelos estudos cognitivos.

Uma hipótese, então, para que a leitura deixe de estar demasiadamente atrelada à forma talvez possa vir da reflexão de que a escrita nos dá uma maior consciência da relação entre as palavras. Consciência essa que é interiorizada. Para explicar melhor, utilizo as palavras da antropóloga francesa Michèle Petit, que pesquisa o funcionamento da leitura em contextos de adversidade:

Na leitura há algo mais do que o prazer, algo que é da ordem de um *trabalho psíquico*, no mesmo sentido de quando falamos em trabalho de luto, trabalho de sonho ou trabalho da escrita. Um trabalho psíquico que permite encontrar um vínculo com aquilo que nos constitui, que nos dá lugar, que nos dá vida (PETIT, 2013, p. 68, *itálicos da autora*).

Nessa citação, a pesquisadora compara não só a escrita, mas também a leitura a um trabalho psíquico⁶. Sendo elas (escrita e leitura) trabalhos psíquicos, é possível pressupor que há uma complexidade tanto na escrita como na leitura, que excede o domínio da aquisição de conhecimento. Tal complexidade pode ser justificada pela consciência interiorizada existente

⁵ Embora Kleiman (1989) apresente uma obra de cunho cognitivo, seus estudos posteriores estão centrados no campo dos estudos de letramento, o que demanda pensar na leitura e na escrita como práticas sociais também.

⁶ O trabalho psíquico, segundo a psicanálise, não é um “trabalho cognitivo”, não é da ordem da memória, do pensamento, apenas. Ele significa um intercâmbio entre o recalcado e o consciente, algo da ordem da junção, do produto dessas duas instâncias.

nesses momentos de escrever e de ler. A partir dessas considerações, é difícil aceitar que a leitura de uma escrita seja apenas a leitura de uma representação e que cabe, então, ao analisar um texto, unicamente aplicar regras formais nessa representação. Se um trabalho psíquico “permite encontrar um vínculo com aquilo que nos constitui, que nos dá lugar, que nos dá vida”, como afirma Petit (2013), a leitura, enquanto atrelada a esse trabalho psíquico, não parece estar limitada somente à leitura de uma representação.

É possível que a citação de Petit (2013) possa significar, para muitos, apenas o prazer que se tem em uma leitura literária, por *hobby*, não atrelada à realidade da leitura do professor e do revisor. Ainda assim, entendo que Petit (2013) esteja falando de todos os tipos de leitura, pois a leitura parece ser sempre também psíquica, independentemente da sua finalidade. Logo, a leitura feita pelo professor e pelo revisor constitui um exercício que também “nos dá lugar, que nos dá vida”, visto que o leitor não consome um texto passivamente; o leitor, de certo modo, também se constrói psiquicamente enquanto lê.

Partindo-se da proposição da escrita e da leitura como trabalhos psíquicos, talvez seja possível aproximar quem escreve de quem lê. Aproximá-los, é claro, para além das regras gramaticais, porque enxergar a leitura de uma escrita simplesmente como um modo de regularizar uma representação é ignorar toda a questão psíquica que acompanha quem escreve e quem lê. Enquanto revisora e professora, é no lugar de quem lê que me situo. Por isso, neste estudo, aproximo essas duas profissões pelo viés do que elas têm em comum: o professor e o revisor são *leitores*. Logo, parto da *escrita* para falar da *leitura*, e é para quem lê, seja corrigindo, seja revisando, que essa pesquisa se faz mais importante. Na prática, quando se pede uma redação, o professor⁷, desde a escola, costuma lê-la pontuando o que ainda não foi pontuado, acentuando o que ainda não foi acentuado e seguindo a lista do que comumente o revisor também faz. Assim, esse professor parece “canetear” os erros do aluno sem dialogar com ele, sem apontar caminhos que façam da sua escrita uma prática discursivamente significativa. Ao agir assim, o docente distancia esse aluno da vontade de continuar escrevendo, já que ele (o aluno) só recebe uma lista dos seus erros.

Paralelamente a isso, o revisor, em muitos momentos, também parece não estabelecer uma reflexão além da forma com o autor do texto que revisa porque, diversas vezes, sequer é autorizado a ir além da marcação de erros pontuais, o que reduz o seu trabalho interlocutivo a um trabalho mecânico que não aponta caminhos, só aponta para o ponto de chegada. Refletir

⁷ Não são todos os professores que lecionam desse modo, é importante esclarecer isso. Nesta pesquisa, porém, refiro-me aos professores que se preocupam unicamente com a correção pontual sem pensar também no seu método de correção, em um diálogo com os alunos.

sobre essa imposição da forma, como revisora e também como professora, foi o que me levou a querer investigar como é feita a análise de textos na escola, espaço de que não me aproximei nas minhas atividades acadêmicas. Foi em torno desse interesse que uma das questões principais desta pesquisa se delineou, sobretudo, a partir dessas duas práticas que me complementam. Todavia, em função dos diferentes espaços com que essas profissões apareceram no meu trajeto acadêmico, pois sou revisora há muito mais tempo do que sou professora, meus questionamentos docentes ainda são muitos.

Um deles é sobre o modo como se lê os textos na escola, pois talvez seja possível afirmar que a correção textual na escola se assemelha com o modo mecânico que se espera do trabalho do revisor. Pensar nessa correção textual aproximando-a do trabalho da revisão demanda unir questões como revisão, correção e escola. Ao que me parece, a revisão tem estado centrada na padronização gramatical, mas é igualmente necessário refletirmos se a correção também tem percorrido esse caminho.

1.1.2 Concepções do processo de correção no ensino

Não são poucas as obras que problematizam a escrita no ensino escolar e suas respectivas linhas teóricas e metodológicas. Também não é fácil descrever, independentemente de quais lentes sejam escolhidas, como tem funcionado a situação da escrita em sala de aula. Apesar disso, a visão padronizada sobre a prática do escrever na escola é ponto comum em diversas produções sobre o tema da escrita. Para tecer algumas considerações acerca da correção textual no ensino, é importante entender que, embora sempre requerida ao longo das avaliações, na escola a escrita parece ter se tornado o lugar da regularização e da manifestação formal, uma vez que costuma basear-se nos livros de gramática. Assim, a escrita, em diversos cenários na escola, vai recebendo o estatuto somente de forma, distante de ser um modo de produzir sentido que se singulariza com características diferentes das da fala.

Consequentemente, a leitura de uma escrita também costuma ser feita somente em busca da forma. Entretanto, a escrita conquistou seu espaço escolar e serve para diversas questões sociais bem como de prestígio. Geralmente, é a partir da escola que se conhece a escrita e que desta o aluno se aproxima, mas essa intimidade entre o aluno e a escrita costuma limitar-se à cópia por parte do discente do que está no quadro ou ao atendimento por parte dele daquilo que o professor solicita. Solicitação essa que, não raras vezes, é associada somente ao que exige o vestibular – também atrelado à padronização da escrita. Nessa

direção, muitos alunos entendem que aprender a produzir um texto é escrever uma redação para a escola, tendo o seu fim no próprio exercício, sem uma continuidade ou uma reescrita. Nessa perspectiva, a redação é o gênero que usualmente está vinculado ao que pede o vestibular e ao que o professor da escola sugere que os alunos treinem. Isso faz com que a finalidade da redação se distancie do processo significativo de produzir sentido mediante a escrita e se aproxime do único objetivo de atingir uma nota de aprovação. Ela (a redação) não busca dialogar com o leitor, mas alcançar a excelência formal para o momento do exame. Não pretendo, porém, me aprofundar em tal situação – o fato de a redação para concurso, especificamente, visar a esse propósito e ter tal especificidade –, mas nem por isso acredito que a redação deva ser o centro de toda a aprendizagem de escrita escolar como tem se mostrado ser.

Em função também desses hábitos que objetivam apenas o ensino da redação para a aprovação no vestibular, a escrita na escola parece adquirir certa impessoalidade, o que caracteriza essa escrita como um espaço que não abre caminho para a singularidade de cada um. Tal processo de “despersonalizar” o texto tornou-se algo tão aceito que muitos estudantes sequer se sentem aptos a escrever em primeira pessoa as suas próprias redações. Por conseguinte, quando são aprovados no vestibular, a grande maioria desses estudantes permanece distante da possibilidade de escrever “eu” em suas produções acadêmicas. Todavia, entendo que, desde a escola, deveria ser possível fazer os alunos pensarem na relação entre autor e leitor bem como nas respectivas posições que ambos ocupam independentemente do concurso que os espera. Isso porque levar em conta essa relação faz do texto não mais um produto somente, mas um *processo* que resulta em um produto.

Modificar o olhar que se tem para o texto também ressignifica o lugar do professor que não mais se restringe a corrigir unicamente a formalidade escrita, pois ele se torna um leitor incomum tal qual deveria poder ser o revisor no seu ofício. Ainda assim, professor e revisor⁸ parecem limitados à padronização da escrita. Na revisão textual, revisa-se praticamente apenas a forma, distanciando-se da revisão enquanto uma leitura responsável. Na correção de texto na escola, também, ao que me parece, corrige-se praticamente só a forma, distanciando-se da concepção de produção textual. E o aluno, ao perceber como é vista a sua escrita, também acaba priorizando nela aquilo que o professor mostra ser o foco. Não raras vezes, é esse mesmo aluno que, futuramente, procurará o revisor buscando um inspetor de forma. Contudo, maior do que isso está o cerne da escrita (ENDRUWEIT, 2006). Ou

⁸ Refiro-me à visão tradicional que se costuma ter do professor de textos, sem o intuito de generalizar ou de desprestigiar esse papel.

melhor, maior do que a sua padronização está a escrita enquanto poder de significação. Poder que permite, e de certa forma, exige que, com a escrita, olhe-se também visando o seu sentido.

Ora, independentemente da sua finalidade, a leitura de uma escrita é “uma arte que se transmite mais do que se ensina”, como afirma Petit (2009, p. 22), mas como se pode transmitir, então, um tipo de leitura incomum àqueles que revisam e que corrigem? O momento da leitura pode ser a resposta, pois ele pode ser visto como um momento que permite uma *nova* experiência. Experiência essa que é *intersubjetiva*⁹, já que busca diálogo. Tal experiência pode ser tomada como própria do leitor quando, ao ler um texto, ele *renova* esse texto. Essa posição do leitor implica uma leitura responsável, incomum, isto é, uma leitura que aponta caminhos para além da forma. Desse modo, nessa leitura, o leitor está não só afirmando a manifestação do texto enquanto um discurso como também está possibilitando que esse mesmo texto se torne *outro* a partir das suas interações leitoras, a partir da relação intersubjetiva. Uma leitura proposta dessa maneira seria um olhar novamente para o texto na posição de um leitor que se comporta de um modo incomum, isto é, que lê enquanto um leitor incomum, enquanto um leitor de verdade.

Trata-se, então, daquele leitor que tem o olhar recíproco e responsivo tão necessário no diálogo uma vez estabelecido pelo autor, porque esse leitor se deixa ser lido também e, por isso, reage ao texto interagindo com ele. Esse leitor, assim sendo, quando situado no contexto do professor e do revisor, não pratica uma correção, nem uma revisão, mas uma *re-visão*: uma leitura que é incomum e intersubjetiva. Partir do ponto de vista de um *re-visor* seria como demonstrar ao outro, que é lido, que há um lugar singular sendo estabelecido para ele. Todavia, é claro que refletir sobre o lugar daquele que escreve e, sobretudo, o lugar daquele que lê, que *re-visa*, é uma questão complexa. Por isso, é importante que pensemos mais atentamente como podemos considerar esses lugares que têm posições fundamentais nesta pesquisa.

⁹ A intersubjetividade, do ponto de vista da enunciação benvenistiana, é a condição da subjetividade, sendo assim a relação entre o par eu-tu. Isso será visto posteriormente no capítulo teórico.

1.2 Um movimento de retorno: o *re-visar*

Para o exercício da linguagem, o mundo não é um eterno retorno, mas uma constante criação.

Gérard Dessons

A referência que serviu de inspiração para que o termo *re-visão* surgisse neste trabalho se deu a partir da leitura da dissertação de mestrado intitulada *Por uma concepção enunciativa da escrita e re-escrita de textos na sala de aula: os horizontes de um hífen* (2012), de Aline Juchem. Como o título aponta, o estudo de Juchem (2012) é norteado por uma concepção enunciativa da linguagem, mais precisamente da escrita e da *re-escrita* de textos na universidade. A sua investigação, em termos temáticos, dá-se a partir da metodologia didática proposta por Guedes (2009) e, em termos teórico-analíticos, fundamenta-se em Émile Benveniste. Os dados da pesquisa da autora foram gerados no PAG-LP, projeto com que me envolvi como bolsista, conforme já explicitarei, enquanto Juchem trabalhava como uma das professoras regentes do programa. Para poder explicar melhor o termo *re-visão*, pensado a partir do termo *re-escrita* (JUCHEM, 2012), contudo, é preciso explicar, antes, a teoria que inspirou a autora em sua pesquisa e que igualmente muito me inspira.

O caminho teórico do trabalho de Juchem (2012) trilhou-se com base nas postulações de Émile Benveniste, considerado o linguista fundador do que convencionalmente se chama a teoria da enunciação¹⁰. Isso porque Benveniste foi quem tratou a *enunciação* como uma noção da linguística. Mas o que seria a enunciação? Para o autor, “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 82). É um campo, portanto, de singularidade e de unicidade. Com essas considerações, Benveniste constituiu um conjunto de textos com uma base enunciativa, mas sem a proposição de iniciar algum modelo ou teoria linguística. É válido lembrar, porém, que Benveniste explicita ter iniciado tais reflexões mediante o brilhantismo do pensamento de Ferdinand de Saussure. Foi com Saussure que o estruturalismo moderno se iniciou, e, nesse estruturalismo, a visão de língua, objeto da linguística, é a de um sistema. Com isso, as postulações de Saussure sobre o sistema excluíram todos os elementos que fossem externos a esse mesmo sistema no sentido de cientificar a linguística. Entretanto, a enunciação não

¹⁰ Émile Benveniste nunca demonstrou o desejo de criar uma teoria da enunciação. Apesar disso, os pesquisadores da enunciação benvenistiana denominam as concepções do autor como integrantes de uma teoria devido à unidade que se pode inferir do conjunto de suas reflexões enunciativas.

parece inserir-se nessa linha.

Isso porque a proposta de Benveniste, mesmo tendo Saussure como ponto de partida, visa incluir a enunciação no objeto da linguística, o que significou incluir, a partir de então, uma questão externa ao sistema: aquele que produz uma enunciação por um ato individual, isto é, o locutor que, quando se apropria da língua, busca constituir-se como sujeito¹¹. Tal inclusão se tornou a marca do pensamento benvenistiano: entrelaçar sistema e sujeito. Ainda assim, não foi direta e unicamente às proposições benvenistianas que Juchem (2012) atrelou a concepção de *re*-escrita em sua pesquisa, mas à leitura de Gérard Dessons acerca de Benveniste. No livro chamado *Émile Benveniste: I'invention Du discours* (2006), Dessons explicita que há uma passagem no texto *Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (1963), da autoria de Benveniste, que apresenta a seguinte reflexão (1963/2006, p. 26): “A linguagem reproduz a realidade. Isso deve entender-se da maneira mais literal: a realidade é produzida novamente por intermédio da linguagem”. No entanto, originalmente escrito em francês, a citação é: “La langage *re*-produit la réalité” (BENVENISTE, 2006, p. 25).

É possível perceber, ao comparar as citações, que houve uma mudança na tradução: o hífen foi omitido e o itálico também não foi marcado quando escrito em português. Para Dessons (2006), que analisou a versão francesa, o prefixo *re*-, como está no texto original, demonstra o seu sentido enunciativo, isto é, o de que uma enunciação é sempre única. Logo, nunca é uma mera reprodução porque não pode ser uma repetição, mas sempre uma *re*-invenção. A partir dessa leitura de Dessons (2006), foi possível que Juchem (2012) definisse a sua própria concepção de *re*-escrita como uma metaenunciação do escrito que “justifica o hífen que acompanha o prefixo *re*- justamente pelos horizontes que se abriram com seu emprego” (JUCHEM, 2012, p. 23). Dessa forma, com base na leitura de Dessons (2006), que vê a repetição que o prefixo *re*- provoca como uma outra contextualização, como uma *re*-invenção, o hífen de *re*-escrita na pesquisa de Juchem (2012) marca o entremeio das escritas gráficas – a escrita e a *re*-escrita –, dando destaque para a última.

Nas palavras da pesquisadora, esse prefixo é “um retorno ao dizer para o dizer de novo, o que implica um retorno à regularidade da língua [o enunciado da escrita] para sua atualização [a enunciação *re*-escrita]” (JUCHEM, 2012, p. 136, itálico da autora, acréscimos meus). Norteadada por esse olhar minucioso de Juchem (2012), que vê tal prefixo como um movimento de retorno capaz de *re*-invenção, eu proponho que, nesta pesquisa, pense-se

¹¹ O entendimento do termo *sujeito* é feito aqui com base no estabelecimento da noção de *língua*. Ao incluir o sujeito como quem utiliza essa língua, não é possível homogeneizá-la mais porque a enunciação não é regularizada: é sempre única e irrepetível.

também na *re-visão*. Carregando esse mesmo movimento de retorno que instaura uma *re-invenção*, entendo que a *re-visão* é uma leitura incomum e intersubjetiva. A *re-visão* é, primeiramente, uma leitura incomum porque, como vimos com Steiner (1996), na leitura incomum, há uma posição assumida pelo leitor que estabelece um diálogo com o texto, ou melhor, com o autor do texto por meio deste. Tal diálogo acontece quando o leitor reage ao que lê, quando conversa por escrito com o autor do escrito. Estabelecer esse diálogo é o que implica a reciprocidade e a responsabilidade, visto que, para Steiner (1996), aquele leitor que não permite essa relação não está sendo recíproco nem responsável: está sendo um meio leitor.

A partir de Steiner (1996), eu procuro *re-configurar*, em parte, essa noção de leitor incomum para relacioná-la à *re-visão*, pois proponho que o *re-visor* seja aquele leitor incomum que reage para além da gramática, o que implica delimitar que, ao atribuir sentido, o leitor incomum é o leitor responsável que assume uma atitude responsiva, apto ao diálogo com o que leu. Dito isso, adapto também a noção de meio leitor de Steiner (1996) para me referir àqueles que se limitam apenas à inspeção gramatical – que aqui eu entendo como *correção*. É justamente nessa diferença entre o *leitor incomum* e o *meio leitor* que enxergo a *re-visão*: o revisor e o professor comumente praticam seus exercícios enquanto *meio leitores*, pois apenas corrigem. Pensar em uma *re-visão*, portanto, talvez contribua para que tais profissionais leiam enquanto *leitores incomuns*, leitores que *re-visam*.

É nessa leitura incomum que percebo haver também a intersubjetividade, a partir de Benveniste, por isso ressalto que a *re-visão* é intersubjetiva: quando o leitor lê distante da posição de um fiscal normativo e próximo da posição de um atribuidor de sentido, esse leitor está considerando a singularidade daquele que uma vez escreveu o que é lido; logo, esse leitor está levando em conta a intersubjetividade que há no exercício da língua. Com base em Benveniste, a intersubjetividade é o que faz alguém criar uma relação de diálogo com outro alguém, é o que funda a experiência humana. Portanto, a *re-visão* é uma leitura não só *incomum*, mas também *intersubjetiva*: ao atravessar os limites da padronização normativa na leitura, o leitor pode alcançar justamente a intersubjetividade e, por isso, criar uma relação, a partir do que lê, com o autor do texto.

Nessa perspectiva, o conceito da *re-visão* foi pensado a partir da noção de *re-escrita* de Juchem (2012), mas sintetizado enquanto incomum e intersubjetivo tendo como *norte teórico linguístico* a teoria da enunciação. É válido lembrar que o *re-visor*, aqui, está sendo pensado sempre vinculado à área da revisão textual e à área da correção textual no ensino escolar; logo, em função do papel que o professor desempenha nesta pesquisa, os estudos de

letramento também fazem parte dos pressupostos teóricos da *re-visão*, ocupando o *norte teórico de ensino*.

O capítulo três é dedicado especificamente às bases teóricas que guiam este trabalho, mas, ainda assim, para dar continuidade a uma reflexão sobre a *re-visão* é preciso que, desde já, alguns laços com as teorias, aos poucos, sejam criados.

1.2.1 O ato/processo *re-visório* a partir da teoria da enunciação¹²

O que não se tentou para evitar, ignorar ou expulsar o sentido? É inútil: essa cabeça de Medusa está sempre ali, no centro da língua, fascinando os que a contemplam.

Émile Benveniste

Início esta subseção para falar, enunciativamente, daquilo que fascina os que contemplam a teoria benvenistiana: o sentido e a língua. Até porque o que envolve o professor e o revisor em um mesmo fio são, sobretudo, seus olhares para a língua em seus respectivos ofícios. Pensar, então, em uma *re-visão* voltada à área da revisão textual e à área da docência textual também pode fazer desses profissionais leitores incomuns e intersubjetivos, já que, ao *re-visarem*, automaticamente distanciam-se de serem meramente fiscais da padronização escrita. Pensar em uma *re-visão* seria como pensar em uma leitura que visa ser responsável, o que se estenderia tanto à leitura do professor quanto à leitura do revisor. Inspirada pela concepção enunciativa de *re-escrita* de Juchem (2012), eu entendo que uma *re-visão* possibilita que o texto se renove porque, antes disso, renova-se o modo de lê-lo. Abandona-se a postura corretora – que é quase punitiva – à medida que se aproxima de uma postura que quer ser interativa, que quer ser recíproca.

Assim, o texto lido torna-se então *outro* texto, um texto *reinventado* porque visto de outro modo. O que demanda essa reinvenção, na *re-escrita*, conforme Juchem (2012), é olhar novamente para o texto não no sentido de simplesmente repetir esse movimento, mas sim de fazê-lo sempre um movimento único, singular, individual. É essencial lembrar, porém, que as considerações de Juchem (2012) seguem uma concepção teórica. Do mesmo modo, enxergar

¹² Não desconheço a existência de outras teorias enunciativas no campo da enunciação, como as apontadas no livro *Introdução à Linguística da Enunciação* (2013), de Valdir Nascimento Flores e Marlene Teixeira. Todavia, em função do norte teórico a que me filio nesta investigação, quando utilizo a expressão *teoria da enunciação*, estou me referindo à teoria de Benveniste.

o leitor, que aproximo aqui do professor e do revisor, como alguém que *re-visa* implica que se parta também de um ponto de vista teoricamente embasado. Dessa maneira, é enxergando a *re-visão* enquanto *ato enunciativo* que ancore esta pesquisa.

Pensar no leitor com uma base enunciativa sugere que se pense no leitor como alguém que é, acima de tudo, um atribuidor de sentido, visto que a língua sendo regida pelo sentido é o cerne das pressuposições de Benveniste. Esse pensamento se origina do fato de o linguista ver a língua enquanto sistema, conforme postulado inicialmente por Saussure. A partir disso, Benveniste introduz nesse sistema de Saussure o homem que utiliza a língua. É nesse ponto que acredito que o leitor se encontra: sua leitura é comandada pelo sentido e pela sua posição enquanto um locutor, nesse caso leitor, que utiliza a língua no ato de enunciação, um ato que é sempre individual. Na direção das considerações benvenistianas, penso ser possível imaginar quem escreve em um *aqui-agora* específico, particular e, por isso, único. Quando se dá a leitura, quem lê esse texto escrito está situado em outro *aqui-agora*, que também é único, pois a enunciação carrega essa unicidade ao se olhar para cada ato/processo¹³.

Assim, direciono as reflexões acerca da *re-visão* para o espaço de sala de aula. Quando voltada a esse contexto pedagógico, a *re-visão* torna-se o ato/processo que encaminha a escrita para uma reescrita. Reescrita que é, na realidade, a *re-escrita* como concebida por Juchem (2012). Isso porque é oferecido ao aluno um lugar subjetivo ao escrever e reescrever. Nas palavras da pesquisadora,

ao assumir a língua por sua conta, reconhecendo-a em sua natureza de comunicação intersubjetiva, o locutor-aluno apropria-se da escrita, seja qual for seu gênero, para marcar seu lugar, sempre renovado a cada vez que toma as palavras, mesmo que elas se refiram ao que já disseram – pois jamais serão repetições se são atos singulares da utilização da língua (JUCHEM, 2012, p. 35).

Dando continuidade à Juchem (2012), uma *re-visão* pode significar pensar em como se dá o ato/processo nesse caminho até o *re-escrito*: um ato/processo que marca o lugar de quem escreve e que deve ser assim reconhecido por quem lê. Por isso, a *re-visão* está aliada à

¹³ Utilizo a expressão “ato/processo” em função das seguintes citações de Benveniste: “este **ato** é o fato do locutor que mobiliza a língua por sua conta” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 82, negrito meu); “enquanto realização individual, a enunciação pode se definir, em relação à língua, como um **processo** de apropriação” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 84, negrito meu). A enunciação é, portanto, ato/processo. Com base nessas passagens, entendo a *re-visão* como um ato/processo: é um **ato** porque diz respeito à locução do locutor com a língua; é um **processo** porque se constitui e se renova a cada instância discursiva. Seria possível utilizar a expressão “ato e processo”, ligando tais termos pela conjunção “e”, ou ainda utilizar um traço, formando a expressão “ato-processo”. Todavia, utilizar a conjunção “e” pode caracterizar uma hierarquia entre os termos, assim como utilizar o traço pode aparentar uma simples combinação terminológica. Utilizo, então, uma barra entre *ato* e *processo* em função da **interdependência** que penso haver entre ambos os termos e que parece estar mais explícita quando na presença de tal barra. Essa concepção enunciativa de *re-visão* será retomada e aprofundada no capítulo 3, sendo aqui apenas introduzida.

teoria de Benveniste: trata-se de uma teoria que me possibilita enxergar tanto a língua como o homem nessa língua de outra maneira. Ao introduzir o homem/locutor em todas as suas análises linguísticas, Benveniste mostra que, caracterizado pela individualidade – posto que cada um que se apropria da língua faz um uso sempre único dessa língua – esse homem/locutor também marca, nela, a sua individualidade.

Assim, a análise benvenistiana serve como um norte para quem pensa na singularidade linguística, não somente na padronização linguística. Consequentemente, os estudos benvenistianos igualmente modificaram o meu modo de enxergar o trabalho com o texto, pois nortear-se por uma teoria da linguagem produz efeitos no trabalho de analisar, de revisar, enfim, de olhar para a escrita. É essencial esclarecer, contudo, que Benveniste não esboçou reflexões acerca da interface que proponho entre a área docente e a área revisória. Todavia, seus pontos de estudo concernentes ao homem na língua abrem diálogo com outros campos, permitindo que se dê continuidade ao pensamento do autor. A possibilidade de interface da obra benvenistiana está exposta já na sua bibliografia, pois o autor costumava falar para diferentes públicos, bem como seus artigos foram publicados em diferentes áreas, tais como a psicologia, a antropologia, a sociologia, dentre outras¹⁴. Das possibilidades de interface do estudo benvenistiano, crio laços, neste trabalho, também com a linguística aplicada. Tal laço é feito porque a linguística aplicada se constitui como uma área centrada em práticas de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira e de língua materna, bem como na concepção de língua como prática social. Meu recorte de investigação restringe-se, no entanto, à língua materna na sua forma escrita mediante o ensino textual.

Pesquisas acerca do texto no cenário escolar são comuns na área da linguística aplicada, mas a presença de Benveniste nessas pesquisas ainda é recente. Em vista disso, torna-se pertinente um diálogo entre a enunciação benvenistiana e o campo aplicado. É importante também ressaltar que ambas as áreas se interessam pelo uso da língua, ponto que por si só já possibilita uma relação entre elas. Nesta subseção, discutimos o que leva esta pesquisa até a perspectiva da teoria da enunciação de Benveniste. A seguir, veremos por que me interessa, nesta investigação, também a perspectiva da linguística aplicada, mais precisamente a perspectiva dos estudos de letramento.

¹⁴ É comum, na primeira página dos artigos de Benveniste, principalmente nos livros *Problemas de Linguística Geral I* e *Problemas de Linguística Geral II* (PLG I; PLG II), haver notas de rodapé esclarecendo para quais públicos suas palavras se destinavam no momento da publicação. Por exemplo, no artigo *Tendências recentes em linguística geral*, há uma nota explicitando que tal texto foi publicado no *Journal de Psychologie*, em Paris, no ano de 1954. Isso porque os livros PLG I e PLG II consistem em artigos publicados para diferentes contextos.

1.2.2 A prática *re-visória* a partir dos estudos de letramento

Quando participamos da linguagem de uma instituição, seja como falantes, ouvintes, escreventes ou leitores, uma miríade de relações de poder, autoridade, status se desdobram e se reafirmam.

Brian Street

Não é por acaso que a linguística aplicada contabiliza tantas referências sobre os estudos de letramento e seus impactos sociais. As pesquisas focadas no letramento esclarecem que o antropólogo britânico Brian Street é a mais importante inspiração no que se refere à emergência das práticas sociais letradas como objetos de estudo. Street iniciou suas pesquisas no Irã, campo em que o pesquisador analisava as práticas letradas em aldeias muçulmanas. Portanto, a origem dos estudos de letramento está, primeiramente, vinculada ao contexto antropológico e etnográfico, posteriormente deslocando-se para o contexto educacional. Foi também Street quem conceituou duas noções distintas para o termo *letramento*, de maneira que, para poder definir com maior clareza o que esse termo representa, é necessário, primeiro, explicar essas duas noções a que chamamos de modelos.

O *modelo autônomo de letramento* concerne à escrita como um produto acabado. A escrita, aqui, é associada ao desenvolvimento cognitivo¹⁵ daquele que escreve, apresentando-se como um modelo que atribui o fracasso escolar inteiramente ao aluno. Assim, Street conceitua o letramento, à luz do modelo autônomo, como um conjunto de competências individuais aplicadas em contextos de ensino da língua escrita. Já o *modelo ideológico de letramento*, proposto pelo próprio autor como uma visão menos homogênea e mais contextualizada daquela que subjaz ao modelo anterior, inclui a ideologia nas práticas letradas. Street (2014, p. 173) sintetiza a ideologia como o lugar “de tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência e criatividade individual, do outro”. Porém, para além da questão ideológica, esse modelo localiza os aspectos cognitivos não mais no aluno apenas, mas nas estruturas culturais e sociais representadas pela escola porque, de acordo com Street (2014, p. 173), “oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento”.

¹⁵ Scribner e Cole (1981), a fim de analisar as consequências do *modelo autônomo de letramento*, investigaram as práticas de letramento de uma comunidade da Libéria, os Vai. Trata-se de um estudo bastante mencionado nas pesquisas acerca de letramento, com grande relevância para a noção de letramento enquanto uma prática social situada. Nesse estudo, Scribner e Cole (1981) não encontraram subsídios para as questões referentes ao fato de que a leitura e a escrita implicam reestruturações cognitivas: o que os autores observaram foi que diferentes letramentos eram utilizados e valorizados por aquela comunidade com diferentes propósitos.

Essa visão, portanto, opõe-se à concepção de que o letramento é neutro e universal, aliada ao *modelo autônomo de letramento*. Do ponto de vista do modelo mais recente, o letramento é como uma prática que varia, conforme Street (2010), de um contexto para outro, de uma cultura para outra, de uma condição para outra. Tal variação acontece porque o *modelo ideológico de letramento* parte de diferentes premissas ao postular que o letramento não é apenas uma habilidade técnica e neutra, mas uma prática social. É, assim, um modelo que “diz respeito ao conhecimento: as formas como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita estão, elas mesmas, enraizadas” (STREET, 2014, p. 124). E quem denomina esse movimento ideológico de letramento como os “Novos Estudos sobre Letramento” é o próprio autor.

Um argumento que Street considera central para o *modelo ideológico de letramento* é o de que aprender não é apenas adquirir o conteúdo apresentado em sala de aula, mas aprender um *processo*, já que

as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação. O aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e de personalidade, não apenas a decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia (STREET, 2014, p. 154).

Entretanto, o ensino escolar tem deixado “o processo crítico para depois” (STREET, 2014, p. 154) quando deveria estimular que os alunos revisem e critiquem sua aprendizagem enquanto ainda vivenciam esse processo. Muitas instituições escolares aplicam um tipo de ensino que compactua com o *modelo autônomo de letramento*, viabilizando, então, um caminho de aprendizagem que não se preocupa em situar a leitura e a escrita em um contexto social. Cabe pensar também que junto do modelo de letramento adotado pela instituição de ensino estão associados os *eventos de letramento*¹⁶, bem como as *práticas de letramento*.

No âmbito da escola, as *práticas de letramento* podem significar os valores que essa escola estabelece a partir dos *eventos de letramento* que promove. Street (2014) emprega os conceitos recém-apresentados *eventos de letramento* e *práticas de letramento* para descrever com mais minúcia a especificidade do letramento. No entanto, o conceito de *eventos de letramento* não foi desenvolvido por Street, mas por Heath (1983 *apud* STREET, 2010), significando qualquer situação em que a escrita seja essencial para a interação; logo, um evento de letramento é uma interação a partir do escrito, podendo ser qualquer episódio possível de ser observado e que conte com um texto escrito. Assim, podemos sintetizar que

¹⁶ Esse conceito foi derivado do conceito de *eventos de fala*, comumente empregado na área da sociolinguística.

um *evento de letramento* é uma situação concreta, que se desenvolve, direta ou indiretamente, em função da escrita, ou, enfim, com a presença da escrita.

Imbricado no conceito de *eventos de letramento* está o conceito de *práticas de letramento*. Essas *práticas de letramento* demandam significações mais abstratas sobre valores, sentimentos, linguagem e demais aspectos sociais que influenciam as relações culturalmente construídas com a escrita. Por *práticas de letramento*, Street trata “das concepções do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento” (2014, p.147). Embora estejam imbricados, os eventos e as práticas são diferentes olhares que se têm para o letramento – e que ancoram parte do olhar desta pesquisa também.

Relembrando o foco de investigação deste estudo, centrado na leitura do revisor e do professor, mas que se inclina para o ambiente escolar, poderíamos, então, pensar no professor como um agente de letramento¹⁷. O professor pode atuar como esse agente porque é ao professor que pertence a responsabilidade de, na sala de aula, ampliar as concepções de escrita e de leitura dos alunos. Essa associação do professor enquanto um agente de letramento é comum nas pesquisas da área, pois é consensual que a escola é uma grande agência de letramento. Todavia, o modo como quero explicitar o professor enquanto um agente carrega um outro olhar ao ensino: no recorte deste trabalho, a *re-visão* – já explicitada como uma leitura incomum e intersubjetiva – pode ser vista enquanto uma prática de letramento na escola.

Isso porque, ao *re-visar*, o professor está alinhado ao *modelo ideológico de letramento*, isto é, a uma visão mais sensível da escrita e da leitura, que pode variar de uma condição para outra, de um contexto para outro, de um aluno para outro. Desse modo, acredito que, na escola, o professor possa ser o agente de letramento ao passo que a *re-visão* possa ser a sua *prática de letramento*. Tal afirmação decorre do fato de que o letramento se refere aos impactos sociais da escrita e da leitura. É, então, mais precisamente no âmbito da leitura, mas também atrelada à escrita, que a *re-visão* se alinha ao letramento. Esclareço, antes de prosseguir, que a interface que proponho entre a *re-visão* e o letramento não foi feita por Street. Contudo, parece possível pensar que, a partir da *re-visão*, o professor pode vir a ser o leitor incomum e intersubjetivo, ou seja, um *re-visor*.

Minha ida a campo para dar continuidade a esta pesquisa contou com uma observação participante de aproximadamente seis meses em uma escola localizada no município de Porto Alegre. Considerando os limites desta dissertação, minha observação participante aconteceu

¹⁷ Muitos pesquisadores, a exemplo de Kleiman (1989), tratam dessa noção segundo a qual a escola é a principal agência de letramento e, por conseguinte, o professor é o principal agente de letramento.

em uma turma apenas. Com o objetivo metodológico de investigar *como acontece a re-visão de textos na escola*, o trabalho de campo possibilitou aproximar um pouco mais a correção do texto escolar da revisão textual, isto é, aproximar um pouco mais o trabalho do professor de textos do trabalho do revisor de textos. É, portanto, na leitura que escola e revisão, professor e revisor, dadas as suas singularidades, tanto se assemelham neste trabalho. Entretanto, ainda que existam semelhanças em uma revisão normativa e em uma correção normativa, há distinções entre os termos correção e a *re-visão*, que serão, posteriormente, esclarecidas.

Nessa linha de raciocínio, o propósito desta pesquisa é, sobretudo, responder duas questões principais. A primeira questão, de ordem teórica, é a seguinte: *como a re-visão pode ser pensada à luz da teoria da enunciação e dos estudos de letramento?* Já a segunda questão, de ordem mais contributiva às áreas profissionais que me direciono, é: *o professor e o revisor se comportam de maneira semelhante ao corrigirem e ao revisarem textos em seus respectivos ofícios?* Essa última questão pode parecer um pouco óbvia; no entanto, utilizo as palavras de Benveniste quando o linguista afirma que a pergunta pode surpreender, “como tudo o que parece questionar a evidência, mas às vezes é útil pedir a evidência que se justifique” (BENVENISTE, 1958/2005, p. 284).

Para facilitar um pouco esse caminho até as respostas, entender minuciosamente as considerações revisórias de que me distancio e de que me aproximo é importante. É a isso que me dedico, então, no próximo capítulo.

2. OS TRAÇOS REVISÓRIOS:

fundamentos da revisão textual

O revisor tem este notável talento de desdobrar-se, desenha um deleatur¹⁸ ou introduz uma vírgula indiscutível, e ao mesmo tempo, aceita-se o neologismo, heteronimiza-se, é capaz de seguir o caminho sugerido por uma imagem, uma comparação, uma metáfora, não raro o simples som duma palavra repetida em voz baixa o leva, por associação, a organizar polifônicos edifícios verbais que tornam o seu pequeno escritório num espaço multiplicado por si mesmo, ainda que seja muito difícil explicar, em vulgar, o que tal coisa quer dizer.

José Saramago

Desdobramentos, comparações, metáforas, associações: em apenas um trecho, Saramago evidencia a complexidade que envolve o exercício – que conta também com um “notável talento” – do revisor textual. Consequentemente, refletir acerca de quem exerce o ato de revisar demanda certa organização. Por isso, a fim de que uma ampla reflexão sobre a revisão textual possa ser feita no presente momento, divido o capítulo em algumas subseções.

Na primeira seção, que virá a seguir, apresento uma tentativa de mapear historicamente o surgimento do ofício do revisor textual. Isso é feito a partir de fragmentos registrados acerca da história da escrita, pois são histórias que, aparentemente, estão implicadas uma na outra. Na subseção oriunda dessa seção, direciono a reflexão aos termos que são usualmente associados ao trabalho do revisor textual – tanto os que já não são mais utilizados como os que ainda são comumente conhecidos. Já nas duas subseções posteriores, a discussão é deslocada para as considerações das perspectivas *tradicionais* da revisão textual, bem como para as considerações das perspectivas *contemporâneas* da revisão textual. Isso não é feito no intuito de colocar, de forma alguma, perspectivas tradicionais e perspectivas contemporâneas em oposição. Da mesma maneira, não objetivo comparar tais perspectivas, apenas apresentar um panorama dos estudos acerca da área revisória de modo geral. Contudo, há momentos em que, frequentemente, me aproximo e outros em que me distancio das obras estudadas, conforme as cotejo com a minha pesquisa.

Finalmente, na última seção deste capítulo, apresento as concepções que, do meu ponto de vista, singularizam a *re-visão* vinculada à área da revisão textual.

¹⁸ Deleatur é um sinal de revisão comumente usado para suprimir ou apagar uma letra, uma palavra ou, até mesmo, um trecho inteiro de um texto.

2.1 Das primeiras escritas à revisão textual

Diverte-se Raimundo Silva com este arremedo de meditação profunda, a sua memória de revisor está cheia de versos e de prosas, são troços, fragmentos, e também frases completas, com sentido, pairam na lembrança como células quietas e resplandecentes vindas doutros mundos, a sensação é a de estar emerso no cosmo, aprendendo o perfeito significado de tudo, sem mistério. Se Raimundo Silva pudesse alinhar, pela ordem certa, tudo quanto a sua memória contém de palavras e frases avulsas, bastaria ditá-las, registrá-las num gravador, e teria assim, sem o esforço penoso de escrever, a História do Cerco de Lisboa que ainda está buscando, e, sendo outra a ordem, outra seria a história, outro o cerco, Lisboa outra, infinitamente.

José Saramago

Falar do surgimento histórico do revisor textual pressupõe que sejam pesquisados também fragmentos do que já se contou, primeiramente, sobre a história da escrita, pois não há uma só versão de como começou o exercício da revisão textual, já que, ao olharmos para trás, percebemos que a história da escrita¹⁹ e a história da revisão textual estão entrelaçadas. Como não temos uma história prontamente datada sobre de que modo se originou o revisar, iniciarmos pela história da escrita pode servir de grande auxílio. É a partir, então, da tentativa de organizar uma trajetória da revisão textual que apresento esta seção de teor mais narrativo sobre os primórdios da escrita.

Pensando bem, apresentar uma unidade de escrita como essa, de maneira geral, muito se assemelha ao ofício do revisor, como reflete Raimundo Silva, em *História do Cerco de Lisboa* (2013), sobre o esforço que é, simplesmente, escrever. Isso porque escrever acaba por incluir o desejo de “alinhar, pela ordem certa, tudo quanto a sua memória contém de palavras e frases avulsas” (SARAMAGO, 2013, p. 181), mas que não se finda apenas nisso. Caso assim fosse, “bastaria ditá-las [as palavras], registrá-las num gravador” (SARAMAGO, 2013, p. 181, acréscimo meu). Escrever, no entanto, é um exercício muito mais complexo, é “um esforço penoso” (SARAMAGO, 2013, p. 181). Esse esforço, ainda assim, ao que me parece, sempre vale a pena porque não se finda apenas no alinhamento de palavras na medida em que também produz significados. Válido também há de ser, então, de algum modo, essa espécie de fragmentos narrativos que agora apresento.

O surgimento da escrita, por si só, já não é uma história fácil de ser contada. Afinal, trata-se de uma história que não surgiu em apenas um só lugar e que conta com um longo

¹⁹ Com perspectivas históricas, outras importantes publicações para pesquisas sobre a escrita são: *Cultura, pensamento e escrita* (1990), de Jean Bottéro et al.; *História da escrita* (2009), de Steven Roger Fischer; *A escrita – há um futuro para a escrita?* (2010), de Vilém Flusser; *Cultura, escrita e oralidade* (1995), de David Olson e Nancy Torrance, e também *Linguagem, escrita e poder* (1987), de Maurizio Gnerre.

caminho que atravessa mais de quatro mil anos até a nossa sociedade atual, como explica o crítico e professor literário Martin Puchner em *O mundo da escrita – como a literatura transformou a civilização* (2019). Ainda em sua introdução, Puchner afirma que a escrita foi inventada pelo menos duas vezes: “[...] primeiro na Mesopotâmia e depois nas Américas” (PUCHNER, 2019, p. 18). O autor, inclusive, esclarece que a história da escrita, de maneira geral, ajudou muito na construção do mundo em que vivemos hoje: “[...] um mundo em que conversamos rotineiramente com vozes do passado e imaginamos que podemos nos dirigir aos leitores do futuro” (PUCHNER, 2019, p. 19). Puchner (2019) faz essa afirmação porque, embora os processos de escrita e de leitura tenham passado por uma revolução tecnológica, visto que os meios de escrita e de leitura virtual crescem mais e mais a cada nova geração, ainda utilizamos termos e procedimentos que, de certa forma, parecem vir de um período muito antigo.

Dentre os nossos hábitos, costumamos rolar os textos na tela do mesmo modo com que se constituíam os antigos rolos de papiro, bem como frequentemente utilizamos *emojis*²⁰ que simbolizam o que queremos expressar de maneira significativamente semelhante ao período antigo em que a escrita ainda era apenas por hieróglifos²¹. Nessa direção, o autor afirma: “[...] como os antigos escribas, estamos mais uma vez desenrolando textos e sentando curvados sobre tabuletas” (PUCHNER, 2019, p. 20). Como, então, ao pensarmos nesse início da escrita²² até os dias atuais, podemos compreender essa combinação que hoje vemos entre a antiguidade e a novidade? Talvez a revisão textual simbolize uma dessas combinações, pois parece se tratar de uma profissão que foi, acima de tudo, ressignificando-se ao longo do tempo.

A fim de maior clareza para pensarmos acerca da revisão textual, começemos, portanto, visando à antiguidade a partir da história da escrita. Todavia, os limites desta pesquisa me lembram de que é preciso fazer um recorte histórico. Por isso, o meu foco narrativo ao olhar para a história da escrita se dará para aqueles que eu imagino que hoje

²⁰ A palavra *emoji* surgiu no Japão na década de 1990, a partir da criação de autoria de Shigetaka Kurita, que dedicava o seu ofício a uma empresa de telefonia móvel. A expressão de Kurita é composta pela junção dos elementos “*e*” – que significa imagem – e “*moji*” – que significa letra. A junção *emoji* significa, portanto, um pictograma, ou seja, uma imagem que transmite uma ideia de uma palavra ou até mesmo uma ideia de uma frase completa. Atualmente, os *emojis* são muito utilizados em diversas redes sociais.

²¹ Hieróglifos eram caracteres sagrados utilizados como forma de escrita no Antigo Egito, sendo dominados apenas por pessoas com poder naquela sociedade, como os sacerdotes, os membros da realeza e os escribas.

²² De acordo com Puchner (2019, p. 53), há uma história sobre a origem da escrita que envolve um rei de Úruk. Tal rei “teve a ideia de mandar uma mensagem ameaçadora, impressa em argila, a um rei rival. Diante dos sinais incompreensíveis que guardavam as palavras ditas pelo rei de Úruk, o rei rival declarou uma lealdade, tão impressionado ficou com esse modo milagroso de fazer a argila falar”.

ocupariam – e que talvez tenham, de fato, originado e ocupado – o papel de revisores. Vamos a esse recorte.

Na Antiga Mesopotâmia, há o surgimento da escrita cuneiforme²³. Paralelamente, estudos registram que, no Antigo Egito, também surgiu a escrita hieroglífica, com base nos hieróglifos. Embora os dois sistemas de escrita tenham suas singularidades, o linguista Steven Roger Fischer (2007) explica que ambos os sistemas eram dominados, principalmente, pelos escribas²⁴: pessoas que compreendiam os significados desses símbolos de escrita e que, por isso, eram pessoas incomuns nas respectivas sociedades da época²⁵. Ao recriar e contar toda a história da escrita, o também linguista Georges Jean (2002) explica que, por muito tempo, aqueles que dominavam o escrever eram considerados tão poderosos quanto eram os faraós no contexto egípcio.

Desse modo, os faraós abstinham-se de escrever e de ler, assinando apenas com uma cruz, quando necessário, nos atos que eram preparados pelos escribas (JEAN, 2002). Dois fatos são relevantes na explicação de Jean (2002): um deles é a possibilidade de que esses escribas tenham sido os primeiros revisores de que temos conhecimento, já que eles eram os preparadores textuais da época; o outro fato de extrema relevância é a questão do poder: os escribas, embora não fossem os faraós, faziam da sua capacidade de escrita e de leitura um modo de serem *poderosos* também.

A questão do poder vai ao encontro do que diz também o escritor Alberto Manguel ao afirmar que ler é um ato de poder, pois “desde os tempos dos escribas mesopotâmicos e egípcios, o ofício do leitor foi suspeito de ser magicamente perigoso” (MANGUEL, 2017, p. 119). É esse mesmo autor quem relata o dia em que, da janela de um carro, quando ainda criança, viu um cartaz na beira da estrada com formas semelhantes às que já tinha visto em livros, mas nunca vistas antes. Contudo, de repente ele sabia quais formas eram aquelas, que passaram de linhas pretas e espaços brancos a uma realidade sólida e significativa: “Eu tinha feito tudo aquilo sozinho. Ninguém realizara a magia em mim. Eu e as formas estávamos sozinhos juntos, revelando-nos em um diálogo silenciosamente respeitoso” (MANGUEL, 1997, p. 5). E, simplesmente, porque conseguia transformar meras linhas em realidade viva, Manguel entendeu: “eu era todo-poderoso. Eu podia ler” (MANGUEL, 1997, p. 5). Da

²³ Trata-se de uma escrita cujos caracteres têm forma de cunha ou prego.

²⁴ Alguns registros históricos apontam que, originalmente, a função dos escribas era relacionada à contabilidade e aos cargos administrativos da época, como conta Puchner (2019).

²⁵ Na sociedade egípcia, é preciso salientar, os escribas tinham muito mais prestígio social do que na sociedade mesopotâmica, conforme Puchner (2019) relata.

antiguidade ao relato de Manguel, que simboliza as primeiras leituras de muitos ainda na infância, predomina o poder que constitui o ato da leitura.

Na realidade, a história da própria escrita evidencia que a leitura é um tipo de poder, de acordo com diversos autores. Não é por acaso que diferentes períodos históricos registram momentos de queimas de livros na tentativa de derrotar uma feitiçaria da própria língua: trata-se, ao que me parece, de certo temor que há em torno da palavra escrita, o que demonstra também o quão poderoso se torna, de fato, aquele que a domina. A queima de livros, nesse contexto, parece significar uma forma de retirar o poder de alguém para que não se aprenda a ler ou apenas para que não se siga lendo. No século XVIII, inclusive, a leitura sem controle chegou a ser vista como um verdadeiro perigo, conforme explica o historiador Roger Chartier (2007), porque era associada à imobilidade do corpo e à excitação da imaginação, capaz de trazer severos males, como

obstrução do estômago e dos intestinos, desequilíbrio dos nervos, esgotamento físico. Os profissionais da leitura, a saber, os homens de letras, são os mais expostos a tais distúrbios e fontes da doença que é sua por excelência: a hipocondria. Aliás, o exercício solitário da leitura conduz a um exacerbamento da imaginação, à recusa da realidade em favor da quimera (CHARTIER, 2007, p. 263).

Aparentemente, mais do que o conteúdo dos livros, o que se temia era o próprio gesto da leitura, pois ler passou a ser visto como um ato de desapego, uma forma de se distanciar da realidade e de não poder controlar aqueles que, ao lerem, escapavam desse controle exterior. Ainda nas palavras de Chartier (2007, p. 52), os leitores eram “como traidores ou desertores” por procurarem esse escape. Entretanto, será que ler nos *separa* do mundo? Talvez não nos separemos do mundo, apenas sejamos *introduzidos* nesse mundo de outra maneira. De todo modo, antes de nos situarmos novamente no contexto histórico da escrita focada no papel daqueles que poderiam atuar como revisores, cabe pensarmos também nos primeiros escribas como os primeiros *leitores*; afinal, eram tais escribas que transmitiam – a partir de suas próprias interpretações – o que a lei indicava às autoridades nos documentos: os escribas transmitiam o que *liam*. Logo, se assim eles quisessem, os escribas tinham o poder até mesmo de *modificar* as leis que transmitiam dependendo de como entendessem ao lerem – ou de como, simplesmente, os escribas *quisessem* entender. De todo modo, é de se perguntar também até que ponto havia fidelidade ao lido nesse período histórico.

Já nos tempos da Idade Média, temos o registro dos monges copistas. Os monges copistas eram profissionais religiosos da escrita, mas não eram pessoas de poder como os escribas, pois os monges nada criavam, apenas *copiavam* o que já havia sido criado. Ainda

assim, suas produções continham uma caligrafia que valorizava seus manuscritos copiados. Até o século X, era comum que abadias e monastérios tivessem monges da cópia na decoração ou na encadernação dos manuscritos. Já no século XII, esse cenário religioso foi ameaçado quando escribas laicos passaram a redigir documentos oficiais da burguesia e a compor livros também. A partir de então, houve uma expansão no domínio da escrita e da leitura, pois tratados de diferentes áreas passaram a ser produzidos por esses escribas que não eram religiosos. Com essa expansão, a figura daqueles que deveriam ser aptos a revisar qualquer tipo de texto, não mais apenas os textos ligados à religião, tornou-se uma necessidade (CHARTIER, 2007).

Outro fator que costuma estar associado a essa figura que se tornou essencial nesse período era a possibilidade de que os monges copistas interpretassem erroneamente os textos sagrados que copiavam; logo, era importante haver alguém que lesse tais cópias e percebesse possíveis problemas de interpretação. Mais um aspecto que vai ao encontro da necessidade de uma figura que revisasse era o fato de que os monges copistas poderiam deixar passar pequenos deslizes de escrita no processo de copiar. Tudo isso, portanto, configurou o fundamento daquele que deveria cumprir a função de revisar as cópias dos manuscritos antigos. Os responsáveis por essa revisão, para provar que poderiam revisar tais manuscritos, deveriam ser pessoas de fama intelectual e de grande erudição (CHARTIER, 2007).

Ao que me parece, esse também seria o lugar do revisor profissional caso tais tempos fossem os atuais. Afirmando isso porque, nos livros tradicionais da área da revisão textual, vemos até hoje esse tipo de conselho para aquele que quer atuar no campo: alguém que leia muito, que se mostre erudito. De todo modo, caso esse fato da antiguidade tenha, realmente, influenciado o ofício da revisão, podemos perceber, como já dito, que o revisor se responsabilizava também por revisar possíveis problemas de *interpretação* cometidos pelos copistas. Logo, é de se pensar que, enquanto revisava aquilo que o copista interpretou, o revisor acabava por revisar não apenas a forma daquilo que lia, mas, prioritariamente, o sentido do que lia – como um *re*-visor. Quando será que a prioridade passou, então, a ser a forma na revisão? Em que momento houve essa inversão?

Há referências, como a obra publicada pelo revisor de textos Aristides Coelho Neto (2008), que afirmam que os revisores surgiram apenas no século XV, com a invenção da imprensa de tipos móveis por parte do alemão Johannes Gutenberg. Essa invenção de Gutenberg, conforme conta Coelho Neto (2008), foi inspirada no que os chineses haviam desenvolvido, ainda no século XI: móveis de madeira com ideogramas do alfabeto chinês para aplicar com tinta sobre o papel. Tratava-se de uma técnica nova, mas que, devido à grande

quantidade de caracteres chineses – cerca de 400 mil ideogramas –, não se firmou. Diante da experiência chinesa, Gutenberg desenvolveu, já no século XV, tipos móveis de metal. O processo de impressão de letras, números e sinais de pontuação eram, assim, agrupados manualmente e formavam palavras e frases em caixilhos de madeira. Quando a página estava montada, “vinha a tinta sobre o relevo, pressionando os caixilhos sobre o papel” (COELHO NETO, 2008, p. 22).

A invenção de Gutenberg terminou por, inicialmente, aparentar um apagamento da presença dos copistas, pois a reprodução de textos passou a ser feita em maior escala por essa indústria de impressão tipográfica, não sendo mais tão necessário o instrumento da pena daqueles que copiavam manualmente. Os livros que, até então, eram escritos e reproduzidos à mão tornaram-se, em sua grande maioria, livros impressos em larga quantidade. A partir desse momento, mais livros foram postos em circulação na sociedade. Ainda assim, Chartier (2014) explica que, pelo menos nos quatro primeiros séculos de existência da impressão, isso não fez os manuscritos desaparecerem por completo, pois houve igualmente uma considerável depreciação da impressão, também vista como uma trapaça feita pelos impressores: “a má conduta do livreiro era um dos tópicos prediletos entre todos os escritores que estigmatizavam a impressão, denunciando-a por corromper a integridade dos textos” (CHARTIER, 2014, p. 110). Essa integridade era vista como corrompida quando, por exemplo, os impressores trapaceavam ao distorcer o sentido de um livro a fim de facilitar o entendimento dele por parte de qualquer leitor.

Há registros de que o primeiro livro que Gutenberg imprimiu foi a Bíblia que, antes, costumava levar até um ano para ser copiada. Com base nas palavras de Coelho Neto (2008), já no século XVI, a revisão era tão exaltada que o impressor Etienne Dolet chegava a pregar suas provas²⁶ tipográficas na porta de sua oficina de impressão e oferecia prêmio aos revisores que, nessas provas, descobrissem erros tipográficos. Assim, os revisores liam as primeiras provas para que, quando elas fossem à impressão, já não contivessem mais tais erros. Desse modo, a boa reputação dos revisores, então chamados de impressores²⁷, estava diretamente associada àqueles que conseguiam fazer as edições mais corretas e com menos erros. É de se pensar também, embora não tenhamos respostas, o que poderiam ser tais erros, pois não

²⁶ Falar de “provas”, no contexto da revisão textual, é outra expressão que designa o texto que está sendo revisado. Assim, a revisão de provas ou a revisão do texto são expressões sinônimas, pois ambas têm o mesmo sentido.

²⁷ De acordo com Emanuel Araújo (2006), os impressores eram mais do que simples tipógrafos, pois eram também responsáveis por todo o conjunto da obra que imprimiam.

sabemos se a prioridade, nesse momento, já era a busca por erros normativos ou ainda havia um olhar atento à interpretação nesse revisar.

Temos algumas noções quanto a isso nos aspectos apontados por Chartier (2007), quando o autor nos lembra que, na obra de Miguel de Cervantes, *Dom Quixote*, o protagonista do livro que leva o mesmo nome, visualiza uma oficina de impressão e deseja saber o que é, pois nunca tinha visto uma. Ao entrar nela, “Dom Quixote ‘viu como aqui se reproduzia, ali se corrigia, lá se compunha, do outro lado se revisava, com todos os instrumentos de trabalho de que dispõem as grandes casas de impressão” (CHARTIER, 2007, p. 87, aspas do autor). O processo dessas oficinas de impressão, a partir do relato de Chartier (2007) e com base em Dom Quixote, demonstra que as oficinas seguiam um processo que envolvia, regularmente, a produção de uma cópia do manuscrito do autor feita por um profissional; o exame dessa cópia; as escolhas feitas pelo editor quanto ao papel que deveria ser utilizado na impressão, bem como o formato escolhido e a tiragem; a composição do texto feita pelos compositores²⁸; a leitura das provas feita por um revisor e, finalmente, a impressão desses exemplares. Ainda assim, não se sabe com exatidão como se dava o funcionamento dessas casas de impressão.

Afetando o trabalho dos copistas, a invenção de Gutenberg acabou provocando um movimento para que os impressores e colaboradores fossem condenados: era a revolta dos copistas. De acordo com as pressuposições religiosas da época, aquele método de impressão de livros era considerado demoníaco, como alegavam os monges copistas. Os monges eram muito bem relacionados com a nobreza, o que contribuiu para que a condenação dos impressores fosse efetuada. Com isso, os impressores passaram a trabalhar clandestinamente, enquanto os copistas atendiam oficialmente a demanda. Nessa época, a clientela já era grande, o que sobrecarregava o trabalho dos copistas, que, frequentemente, devido à exaustão, não percebiam alguns erros que cometiam. Sendo assim, esses clientes passaram a procurar por outros recursos.

Nessa procura, aqueles impressores que já tinham fama pela sua dedicação conquistavam, aos poucos, o seu espaço na área que hoje denominamos de revisão textual (CHARTIER, 2007). Assim, suponho que, desde os escribas, tanto os copistas quanto os impressores seriam, nos dias atuais, também revisores, pois se percebe que todas essas categorias, de diferentes maneiras, contribuiriam para constituir o que é hoje o trabalho do revisor de textos. A união entre a história da escrita e a tipografia parece ter mudado,

²⁸ Chartier (2007) explica que o compositor devia tornar inteligível ao leitor o sentido desejado pelo autor e organizá-lo da melhor maneira possível desde a página de título até o corpo do livro. Contudo, o revisor estava acima do compositor: “todas as decisões tomadas pelo compositor são, todavia, submissas às intervenções do revisor, que está implicado de maneira decisiva no processo de publicação do texto” (CHARTIER, 2007, p. 90).

profundamente, o trabalho do revisor.

Embora muitos não aceitassem, a imprensa continuou se desenvolvendo, e, no século XVIII²⁹, realizavam-se as chamadas revisões de máquina, como conta o editor Emanuel Araújo (2008). Essas revisões baseavam-se na leitura da composição tipográfica já impressa, e, quando havia necessidade, interrompia-se a impressão para o ajuste necessário. Nessa época, no entanto, foi publicada a obra *La Science Pratique de l'Imprimerie*, de Martin-Dominique Fertel, em 1722. A publicação de Fertel faz referência a tratados históricos sobre a origem da impressão e contém instruções à prensa manual não apenas descritas, mas também com figuras, já que o autor acreditava que a demonstração ocular era mais eficaz que a descrição por palavras. Em seu livro, Fertel sugeria que se revisasse em separado, com folhas autônomas, como muitos revisores passaram a trabalhar desde então.

Na continuidade das inovações nos modos de produção e reprodução de textos, ainda no século XIX, foi criada a máquina de escrever³⁰, que, já no século XX, deixou de ser mecânica e passou a ser elétrica. Pouco tempo depois do surgimento da máquina de escrever, no final do século XX, a chegada de outra inovação ocupou definitivamente seu espaço: o microcomputador. Do meu ponto de vista, essa novidade tecnológica revolucionou, mais uma vez – como fez a invenção de Gutenberg –, a história da revisão textual. Isso porque o surgimento do computador possibilitou que quaisquer autores produzissem, com mais facilidade, os seus próprios textos. Com a chegada da internet, textos passaram a ser acessados virtual e simultaneamente por diferentes pessoas, se assim o autor permitisse.

Desse modo, aqueles que escreviam começaram, muitas vezes, a enviar suas produções diretamente ao revisor por *e-mail*, o que fez com que o auxílio de uma gráfica ou de uma editora acabasse se tornando secundário em muitos momentos. A forma de produzir um texto foi substancialmente modificada. Há quem pense que os rascunhos de um autor, os quais mostravam a evolução do seu escrito, tenham se perdido nesse processo que a tecnologia revolucionou. Sobre isso, explicita Coelho Neto: “[...] o rascunho é coisa rara [...]. A maioria dos autores assimilou tão bem o recurso do computador no ato de redigir, que o texto vai sendo trabalhado sobre ele mesmo e os rascunhos deixam de existir” (COELHO NETO, 2008, p. 119). Diante dessa passagem, surgem algumas questões: a primeira versão de

²⁹ Também em XVIII, no Brasil, surge a instalação da primeira tipografia do país, localizada no Rio de Janeiro. Um século depois, um mistério biográfico acerca do escritor Machado de Assis se iniciaria, pois estudos sobre o autor especulam que ele possa ter sido revisor textual, entre 1858 e 1860, no jornal brasileiro denominado *Correio Mercantil*. Teria sido Machado de Assis um dos primeiros revisores do nosso país? Tal fato, apesar de ser assunto de pesquisa daqueles que se dedicam à biografia de um dos maiores nomes da literatura do Brasil, nunca foi comprovado.

³⁰ Parece ter sido Mark Twain o primeiro escritor a produzir originais datilografados (ARAÚJO, 2008, p. 332).

um texto, ainda que digitado, não seria uma espécie de rascunho? É preciso a sua permanência em alguma forma de papel material para que seja, assim, considerado um rascunho? De qualquer maneira, historicamente, nenhum século teve acesso a tantos recursos para escrever e manipular textos como o século XX passou a ter.

Diante de tantas inovações, o fim do livro – ou, ao menos, o fim de como costumávamos vê-lo enquanto palavra impressa – tornou-se um assunto cotidiano. Todavia, o que parece ter surgido nesses novos tempos foi apenas uma diversificação maior dos suportes de leitura, pois hoje temos *e-books*, *tablets*, *smartphones*, dentre outros suportes que cumprem facilmente a função do livro físico para diversos leitores. Ainda assim, é de pensar se esses modernos suportes eletrônicos são tão convidativos quanto os livros que folheamos com as mãos. Há ainda muitos leitores que não se desfaçam desse suporte, talvez já antiquado, que é o livro físico. Nessa direção, embora existam muitas possibilidades de publicação virtual, como a produção de blogs e de sites, o espaço da impressão de livros permanece em produção mesmo em meio a uma sociedade digital. Já o exercício do revisor, que antes estava totalmente vinculado ao mercado gráfico e editorial, movimenta-se até o que hoje concebemos como o ofício do revisor de textos no século XXI, influenciado de maneira significativa também pelas invenções da era das telas eletrônicas de que dispomos atualmente.

Recapitulando, então, o questionamento de Puchner (2019) exposto no início desta seção, sobre como podemos compreender a combinação que hoje vemos entre a *antiguidade* e a *novidade* na escrita, entendo que toda essa novidade tecnológica que, suponho, primeiramente parece ser um contraponto à antiguidade, também a complementa, pois elas não se anulam. Ao complementarem-se, antiguidade e novidade, a partir desse ponto de vista, *combinam*. E, por combinarem, creio que a área da revisão de textos torna-se um dos símbolos dessa combinação, já que o revisor parece ter mantido sua presença, ao longo do tempo, ainda que de diferentes modos e com diferentes nomes, desde toda a antiguidade referenciada por Puchner (2019) até os dias de hoje. Atualmente, quando nos situamos já na novidade de Puchner (2019), o revisor textual permanece presente, mostrando-se cada vez mais familiarizado com a expansão do mundo digital, bem como buscando legitimar também cada vez mais o seu espaço e a área em que atua.

Naturalmente, ao compararmos o modo como eram e como hoje são feitas as etapas de uma revisão, notamos diferenças em diversos aspectos, assim como diferentes também eram as nomenclaturas anteriormente dadas ao trabalho do revisor se associadas ao cenário do revisor moderno. Mesmo assim, o campo da revisão textual ainda conta com muitas indefinições terminológicas e com funções indevidas de trabalho que parecem influenciar o

confuso olhar que muitos têm em relação à profissão. Como meu intuito, nesta pesquisa, inclui auxiliar na legitimidade do revisor textual na sociedade, entendo que é importante refletirmos sobre tais aspectos. Assim, a partir deste momento, a reflexão se direcionará para como o profissional revisor de textos foi caracterizado tempos atrás e como tem sido caracterizado no cenário em que agora nos encontramos. É a isso que passo a me dedicar na subseção seguinte.

2.1.1 O revisor de textos: rastros que o constituem

Um dia, mas Alá é maior, qualquer corrector de livros terá ao seu dispor um terminal de computador que o manterá ligado, noite e dia, umbilicalmente.

José Saramago

Antes da existência do computador, os sinais de revisão eram muito utilizados no trabalho do revisor. Havia, inclusive, uma espécie de legenda para diversos desses sinais. No entanto, aos poucos, os tempos de imprensa acabaram sendo substituídos pelas mídias tecnológicas. Na obra de Saramago (2013), o personagem Raimundo Silva, um revisor, sonha com o dia que qualquer corretor terá um terminal de computador. A nova era, promovida pela computação, propiciou que os impactos tão desejados por Raimundo se tornassem realidade, pois alterações substanciais aconteceram no trabalho revisório: passamos, com o computador, a ter muito mais meios de mobilidade para revisar nos dias de hoje, como a ferramenta digital Word. Mas nem sempre foi assim. Olhemos, então, um pouco para trás nesse momento retrospectivo.

Dentre as referências mais antigas relativas à revisão textual no Brasil, um bom exemplo é a obra de Antônio Houaiss, intitulada *Elementos de bibliologia* (1967), na qual há uma longa passagem que o autor encontra em uma de suas pesquisas e que expõe em seu livro acerca das qualidades requeridas do revisor:

Deve ter olho agudo e mente aberta para reconhecer num átimo as cacografias; e deve reconhecer os desenhos dos tipos que se lhe apresentam, mesmo com uma só letra. Deve ser capaz de grafar quase tudo sem recurso ao dicionário — num grupo de revisores seria apto para enfrentar quaisquer oponentes numa controvérsia ortográfica. Deve ser hábil para ler o mais carunchoso e ilegível dos manuscritos, e lê-lo corretamente — e os autores, como os doutores, possuem notoriamente vezes arbitrários e desarrazoados. Idealmente, deveria conhecer cada data de livro de história e ter ademais íntimo convívio com a significação e a feição de cada palavra do ou fora do Dicionário inglês de Oxford. Deveria conhecer cada frase de Shakespeare ou da Bíblia e estar em condições de pinçar qualquer falsa citação vertente. Deveria conhecer tudo sobre religião comparada e tanto sobre economia,

sobre política, sobre ciência quanto possível — e sobre arte também, por certo. De fato, deveria ter o mais amplo conhecimento, cujo valor seria maior se pudesse falar e escrever, digamos, uma dúzia de línguas (HOUAISS, 1967, p. 81).

É o próprio Houaiss, entretanto, quem comenta que a pessoa descrita nesse trecho cometeria uma loucura se, com tantas qualificações, fizesse revisão, pois poderia encontrar “um emprego mais rendoso do que numa casa impressora” (HOUAISS, 1967, p. 81). De todo modo, o autor se preocupa em explicar as nomenclaturas que comumente eram associadas à revisão textual na sua época – embora muitas ainda persistam. Assim, para Houaiss (1967), o editor é aquele que publica, divulga a obra e a torna disponível para venda. Por isso, o editor é o que Houaiss (1967) denomina como *publisher*; já o editor de texto é aquele que Houaiss (1967) inclui nas alterações do texto propriamente dito, isto é, aquele que no presente trabalho, eu chamo de revisor. Conforme Houaiss (1967), ao editor (o *publisher*), cabe publicar o texto; ao editor de texto, cabe ajustá-lo para publicação. Todavia, há confusão apenas entre os termos *editor (publisher)* e *editor de texto* – isso sem incluir, neste momento, as demais variedades terminológicas com que o revisor também convive.

Além desse acúmulo de nomenclaturas, há também um acúmulo de funções. Inclusive, em 1998, o artigo intitulado *Radiografia do mercado de trabalho em editoração*, escrito pelo editor Marcos Gomes, foi produzido com o objetivo de denunciar publicamente as condições de trabalho no mercado editorial brasileiro na década de 1980, com a exposição de documentos da exploração de prestações de serviços na indústria editorial, que eram chamados de “bóias-frias das editoras”. Situações como essas, com que, costumeiramente, os revisores tinham de lidar podem ter colaborado para que a área da revisão ainda não tenha a seriedade desejada, nem o seu devido espaço de estudo estabelecido na academia e, conseqüentemente, na ciência linguística.

Não é tarefa simples, portanto, tentar explicar toda essa imprecisão que permeia a área. Ao encomendar uma revisão textual, cada editora pode ter a sua própria concepção do que envolve o trabalho. É comum também que, de acordo com cada empresa, o editor adquira funções distintas, muitas vezes semelhantes às do que aqui entendo como funções que apenas o revisor exerça. Além disso, a indefinição terminológica pode ser constatada em muitas referências daqueles que se debruçaram a refletir publicamente sobre a revisão textual. Alguns dos termos mais utilizados e que descrevem o ofício do revisor são *editor de textos*, *preparador de originais*, *revisor de originais* e *copidesque*. No entanto, muitas dessas referências não atribuem tais nomenclaturas à revisão, como veremos adiante.

Primeiramente, recorro à pesquisa da editora Cristina Yamazaki (2009) para abordar o

termo *editor de textos*. Ao focalizar sobre a edição de textos na produção editorial de livros, a autora explica que as etapas que se restringem à revisão textual dentro de uma editora são, comumente, revisões de originais divididas em três provas: uma prova impressa é lida por um revisor; a segunda prova é feita depois que as emendas³¹ da primeira prova são incorporadas ao texto – essa outra prova é impressa e lida por outro revisor; já a terceira prova não acompanha leitura, pois nela um terceiro revisor apenas confere as emendas pedidas pelo revisor da segunda prova e se certifica de que essas emendas foram incorporadas a essa terceira prova. Outras etapas também podem acontecer, tais como a revisão técnica e a checagem de dados, mas as que tendem a prevalecer são as três primeiras.

Enquanto revisora, meu entendimento é de que o revisor não é um *editor*, ao menos não no sentido que se compreende enquanto senso comum do termo editor. Penso que esse termo não cabe ao ofício do revisor porque se trata de uma nomenclatura que, conforme a realidade das editoras, geralmente é associada àquele que parece se responsabilizar, prioritariamente, por características físicas da obra, pelo volume do que vai ser publicado e por qual modo uma publicação chegará aos olhos do público, por exemplo. Já o trabalho do revisor, a partir do que compreendo, está, justamente, nos detalhes do que chegará à edição: o trabalho da revisão é, portanto, anterior e de mediação ao trabalho que, posteriormente, será realizado pelo editor.

Por sua vez, o uso do termo *preparador de originais* costuma ser descrito em remissão àquele que confere o início e o fim dos parágrafos de um texto com o propósito de verificar a coesão desse texto. Entretanto, muitas referências acerca da revisão textual explicam que esse profissional não deve ler palavra por palavra, pois essa preocupação estrita com o texto não é mais importante que a sua formatação. Há outras referências, contudo, que defendem que o próprio revisor, não mais o preparador de originais, apresente todo o arquivo do texto formatado conforme a padronização interna estipulada pelas regras de tal editora. De acordo com as palavras da autora Luciana Salazar Salgado (2017), por exemplo, no livro *Quem mexeu no meu texto? Questões contemporâneas de edição, preparação e revisão textual*, em muitas editoras, o revisor é quem igualmente prepara todo o texto e é quem também fala com os autores. Além disso,

os prazos também costumam ser exíguos, e eventualmente não há como desmembrar o trabalho em duas leituras diferentes, ou não é possível custeá-las. Muito

³¹*Emenda* é o termo correntemente usado nas editoras para se referir às alterações nas diversas etapas de edição do texto. Pode ser empregado, portanto, tanto na fase pré-diagramação como nas revisões de prova, para alterações feitas no arquivo eletrônico e no papel.

frequentemente também, os créditos de todas essas etapas ou tarefas ficam supostos sob a designação revisão ou, mais raramente, numa tentativa de saída honrosa, trabalho com os textos. Cadastros e contratos de editoras grandes costumam vir com a palavra revisão já impressa, como um termo guarda-chuva. (SALGADO, 2017, p. 142)

Esse é o quadro que percebo também no cotidiano daqueles que, assim como eu, atuam enquanto revisores *freelancers* de trabalhos que são, majoritariamente, acadêmicos. Isso porque tais revisores também costumam ser os responsáveis por toda a formatação textual. No entanto, essa expectativa de que o revisor seja também aquele que cuida do design diagramático do texto não me parece sustentável, pois a diagramação e a formatação consistem muito menos de um saber linguístico e muito mais de um saber estético se centrados unicamente nessa questão de formas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Esse cuidado, contudo, também tem sido função do revisor. Entendo, porém, que essa demanda acaba nas mãos de quem revisa porque a sua multiplicidade de tarefas tem obscurecido o que lhe cabe e o que não lhe cabe fazer.

Nesse sentido, é válido salientar a obra intitulada *O livro: preparação e revisão de originais*, de Henry Saatkamp (1996). Nesse livro, o autor alega que cabe ao *preparador de originais*, por um lado, tratar o texto visando ao planejamento visual e à diagramação; e, por outro lado, cabe ao *revisor de originais*³² atuar também enquanto aquele que tem uma “tarefa árdua, que exige dos profissionais dupla atenção: para o sentido do texto e para sua correção ortográfica” (SAATKAMP, 1996, p. 71). Ao que me parece, Saatkamp (1996) descreve, de maneira geral, o que aqui também defendo: que revisor textual revise tanto a forma quanto o sentido linguístico, deixando as questões visuais e estéticas para outro profissional. Mesmo com publicações como as de Saatkamp (1996), grande parte das obras publicadas posteriormente acerca do tema não vão ao encontro de tal concepção.

Outra questão que também pode contribuir para que o revisor aceite algumas atividades que, em um primeiro momento, não parecem ser sua obrigação talvez possa ser explicada pela falta de vínculo empregatício a que, muitas vezes, esse profissional está sujeito, assim como pela pouca exigência de formação específica para o exercício dessa profissão. Sobre essa última questão, ainda que recentes, atualmente existem alguns cursos de especializações na área da revisão textual, além da graduação em Letras, que, por ser um curso que inclui os estudos linguísticos, já oferece a esses estudantes mais reflexões sobre o

³² Nas editoras de livros, chama-se *original* o texto que o autor entrega para publicação e que será o texto base a ser editado. Segundo a primeira definição do Dicionário do livro (Faria & Pericão, 2008), trata-se de um documento primitivo em que está consignada, pela primeira vez, sob a sua forma definitiva a vontade do autor do ato e que é destinado a fazer fé e opõe-se a todas as suas cópias.

ofício do revisor. As ainda poucas opções de estudo ofertadas demonstram a necessidade de formação específica que caracteriza uma lacuna no campo revisório.

Ao mesmo tempo, o reconhecimento dessa necessidade já denota que há uma maior importância sendo dada ao referido ofício hoje se compararmos esse cenário com o de tempos atrás. Talvez tenha sido por conta dessa falta de especialização que o ofício da revisão, ao longo dos anos, foi sendo exercido por estudantes graduados em diversos cursos, como Jornalismo ou Direito, pois importava, sobretudo, a habilidade desse profissional ao lidar com a gramática. Por isso, penso que o momento em que hoje nos encontramos, e que permanece sem a imposição de nenhum tipo de diploma no exercício do revisar, colabora com a falta de rigor que ainda é percebida nessa profissão.

De encontro ao ponto de vista recém exposto por Saatkamp (1996), por exemplo, está Luiz Roberto Malta (2000), ao afirmar, no livro *O manual do revisor*, que o *revisor de originais* faz uma revisão relacionada aos erros de ortografia, falta ou duplicação de letras, sinais e espaços. Em contrapartida, o *copidesque* está associado à reescrita e seu trabalho se efetua na substituição de palavras repetidas, de períodos muito curtos, muito longos ou não terminados. Sendo assim, conforme salienta o último autor, o trabalho do copidesque é difícil porque implica reescrever e retrabalhar um original, mas o do revisor é simples. Nessa direção, Malta (2000) estabelece que o revisor deva atuar em uma tarefa discreta e adiantada, também tendo de “conhecer seus limites” (MALTA, 2000, p. 52). Porém, é válido nos perguntarmos quais limites seriam esses e quando eles são ultrapassados. Essas especificidades, ao que me parece, não surgem para serem respondidas pelo autor nesse manual.

A diferença, enfim, que propõe Malta (2000) não parece condizer com a realidade do ofício do revisor atual, pois é o mesmo profissional quem exercita, na prática, essas duas funções – a de revisor de originais e a de copidesque – conceituadas pelo autor. Até porque essa distinção de definições termina, no fim das contas, por categorizar o revisor de originais como alguém que efetua, simplesmente, o cotejo do texto com a gramática; entretanto, meu intuito, nesta pesquisa, é não limitarmos o revisor somente a esse tipo de ajuste. É claro que, no viés prático, muitos revisores, de fato, reduzem o seu ofício a isso, visto que é comum que o cliente permita apenas uma revisão gramatical. Ainda assim, não me parece que esse seja o papel que os revisores querem e buscam ocupar, pois entendo que aquilo que guia, sobretudo, o ofício do revisor seja tanto a atividade de revisar um original como também a atividade de copidescar esse escrito original. Admitamos, portanto, como disse Houaiss (1967, p. 67) “a hipótese de sermos um profissional cujo nome, através dos tempos, tem sido chamado

nobrememente de revisor”. Como, então, podemos olhar para esses traços que marcaram a história da revisão textual?

2.1.2 Daquilo que herdamos: as perspectivas tradicionais da revisão textual

É verdade, sempre me reconheci, quer se tratasse da vida ou do trabalho do pensamento, na figura do herdeiro – e cada vez mais, de maneira cada vez mais assumida, às vezes feliz. Ao me explicar de maneira insistentemente com esse conceito ou com essa figura do legatário, cheguei a pensar que, longe do conforto seguro que se associa um pouco rápido demais a essa palavra, o herdeiro devia sempre responder a uma espécie de dupla injunção [...]: é preciso saber e saber reafirmar o que vem "antes de nós", e que portanto recebemos antes mesmo de escolhê-lo, e nos comportar sob esse aspecto como sujeito livre.

Jacques Derrida

Uma herança parece ser tudo aquilo que, de algum modo, *marca* uma geração à outra. Nem sempre, porém, sabemos como lidar com essas marcas. Derrida (2004), ao refletir sobre herança, apresenta dois gestos direcionados àqueles que herdam: o gesto de *deixar viver* uma herança e o de também *saber deixar* essa herança. Nas palavras do autor, “deixar a vida viva, fazer reviver, saudar a vida, ‘deixar viver’, no sentido mais poético” (DERRIDA, 2004, p. 13 aspas do autor). E isso também inclui o “saber ‘deixar’, e o que significa ‘deixar’ é uma das coisas mais belas, mais arriscadas, mais necessárias que conheço” (DERRIDA, 2004, p. 13, aspas do autor). Assim, será que podemos pensar, talvez, que um herdeiro se comporta como aquele que, ao mesmo tempo, deixa viver e, paradoxalmente, sabe deixar a sua herança? Já que uma herança não pode ser escolhida, pois é ela que, violentamente, nos escolhe (DERRIDA, 2004), suponho que o bom herdeiro é aquele que sabe que é preciso respeitar as marcas do passado sem que isso o paralise: esse talvez seja o movimento que defina o deixar viver e o saber deixar.

É, então, desse ponto de vista que sugiro olharmos para todas as marcas já expostas no caminho que percorreremos sobre a história da revisão. Nessa postura de bons herdeiros, suponho que saberemos como seguir o caminho rumo ao que é novo nessa área sem nos esquecermos de que devemos também reconhecer o valor daquilo que herdamos enquanto revisores. Busquemos, sobretudo, olhar para essa herança no intuito de “reinterpretá-la e a reafirmá-la ao infinito” (DERRIDA, 2004, p.14). Dessa maneira, nesta subseção, meu objetivo é que seja feita uma discussão ancorada em algumas das heranças que constituem o campo revisório, isto é, alguns livros, guias e manuais publicados acerca do que faz o revisor.

A grande maioria dessas publicações data de décadas atrás e não condiz com a realidade atual do revisor, mas isso, de forma alguma, anula a importância que cada uma delas tem, pois heranças poderiam ser anuladas simplesmente porque não se alinham à modernidade? Se a herança é sempre imposta ao herdeiro, não há como excluí-la – tampouco é isso que se quer neste trabalho. Gostaria, contudo, de, quem sabe, ressignificar as heranças que tanto nos marcam. Apenas a partir dessa ressignificação é que, na subseção subsequente, passarei a refletir junto a perspectivas que buscam acrescentar outras percepções, mais contemporâneas, à área da revisão textual. Isso será feito com a finalidade de chegarmos, enfim, a uma discussão sobre qual é o lugar profissional e acadêmico que, enquanto revisora, creio que os revisores buscam ocupar.

Dentre as mais antigas heranças de que temos conhecimento na área da revisão no país, consta, em minhas buscas, a publicação do livro de H. Faria Guilherme, intitulado *Manual de Revisão* (1967). Nesse manual, o autor define a revisão como “o exame das provas de impressão para fazer as necessárias emendas ou alterações e confrontá-las com os originais” (GUILHERME, 1967, p.1) Em alguns momentos, no entanto, o autor é impreciso quanto aos limites do que conceitua como revisão, pois afirma que revisar é também a “colaboração crítica [...] já apontando deslizes, já corrigindo situações que se mostravam extravagantes na estrutura narrativa” (GUILHERME, 1967, p. 16-17). Percebemos, então, que, em um primeiro momento, a revisão é vista por Guilherme (1967) como um trabalho que deve ser limitado a um exame de acordo com o original; contudo, em um segundo momento, o autor afirma que o revisor também deve colaborar de maneira crítica e corrigindo situações extravagantes.

Alguns anos depois, temos o livro de Vera Cristina Feitosa (1987), intitulado *Comunicação na tecnologia: o recado da ciência*, no qual a autora procura diferenciar a revisão técnica da revisão linguística. Para isso, Feitosa (1987) sugere que o revisor técnico “deve tentar detectar, na forma carente ou falha de transmitir as idéias, a possível hesitação em termos de conteúdo” (FEITOSA, 1987, p. 88), já o revisor linguístico “pode detectar falhas sintáticas a partir de falhas na estruturação linguística – até mesmo problemas relativos ao conteúdo” (FEITOSA, 1987, p. 88). Assim, parece que Feitosa (1987) admite que o revisor também possa intervir para além de questões gramaticais e normativas. Todavia, entendo que a autora acaba por separar processos que não parecem possíveis de separação. Compreendo assim porque Feitosa (1987) propõe que o primeiro tipo de revisor (o técnico) deva olhar unicamente para a forma – as normas linguísticas –, ao passo que o segundo tipo de revisor (o linguístico) deva olhar apenas para o sentido – a significação linguística.

Porém, com base também nas concepções teóricas em que me ancore nesta pesquisa, não me parece que há como olhar somente para o sentido sem olhar também para a forma linguística, pois essas são noções sempre dependentes uma da outra. Entendo que Feitosa (1987) está, didaticamente, propondo uma revisão feita por níveis, mas o sentido, como afirma Benveniste, passa sempre pelas formas e é transversal a todos os níveis que há no sistema de uma língua. Não seria, então, uma boa escolha separar a forma e o sentido em uma revisão. Tais considerações parecem evidenciar, sobretudo, a necessidade de que os revisores sejam sempre norteados por teorias linguísticas para alicerçarem suas escolhas metodológicas e, principalmente, para pensarem amplamente acerca da revisão textual.

Na esteira das publicações da área, cabe discutirmos também a obra intitulada *O livro: manual de preparação e revisão*, de Ildete Oliveira Pinto (1993). Embora com tal obra já nos situemos na década de 1990, a revisão ainda era classificada como um cotejo com o original sem compromisso com o conteúdo do texto. É interessante, entretanto, conhecermos as categorias de erros que Pinto (1993) expõe, pois elas caíram em desuso, praticamente não sendo mais faladas atualmente: tornaram-se uma herança do tipo que estamos deixando, aos poucos, ir embora. Ainda naquela época, perto dos anos 1990, os erros de composição e os erros do próprio revisor tinham nomes peculiares. Os erros de composição eram, conforme conta Pinto (1993), *saltos* (omissões de letras, de palavras ou de frases); *piolhos* (sinais ou letras duplicados, bem como qualquer erro tipográfico); *pastéis* (inversões indevidas); *gatos* (trocas indevidas) e *gralhas* (caracteres a mais no texto). De maneira resumida, esses erros significavam desconhecimento da língua, imprecisões de correção e falta de padronização normativa.

Já os erros cometidos pelo próprio revisor eram intitulados como *cochilo*, simbolizando, desde a expressão, a falta de atenção detalhada que teria denunciado o revisor. Em tempos de suportes digitais como os de hoje, os revisores são auxiliados, muitas vezes, pelas próprias correções automáticas de tais suportes, o que pode ter influenciado para que essas expressões tão particulares do ofício deixassem de ser utilizadas. Esses termos peculiares, como *saltos*, *piolhos*, *pastéis* e *gatos*, talvez sejam uma herança que, quanto mais evoluir a tecnologia que envolve a revisão textual, mais rápido ficará para trás. Não sabemos, porém, como agirão os nossos próximos herdeiros.

Partindo para obras mais atuais, o livro intitulado *A aventura do livro experimental*, de Ana Paula Mathias de Paiva (2010), por sua vez, embora tenha somente dez anos de publicação, também reduz à função do revisor à correção de aspectos ortográficos e gramaticais, não atribuindo, a tal função, possíveis responsabilidades além das verificações

normativas. É nessa mesma direção que também parece se situar o livro *Guia do profissional do livro*, de Maria Esther Mendes Perfetti e João Scortecci (2010). Nessa obra, é atribuído ao revisor, prioritariamente, um trabalho de normatividade e de fiscalização do texto com “normas pré-estabelecidas, sejam elas de cunho gramatical, sejam elas de cunho editorial, sempre em relação a um original” (PERFETTI; SCORTECCI, 2010, p. 100).

É em 2011 que surge, porém, uma publicação que se aproxima da minha procura por um novo olhar ao ofício. Trata-se do livro *Revisão de textos – teoria e prática* (2011), de Públio Athayde. A partir desse autor, percebemos a assunção de um viés mais amplo e complexo quando o assunto é o trabalho do revisor. Assim, Athayde (2011) conceitua a revisão como um conjunto de interferências não autorais que visam à melhoria de um texto, sendo uma atividade realizada por aquele que faz as mudanças necessárias para a clareza e a concisão do material escrito a fim de tornar esse material inteligível ao leitor. Com Athayde (2011), as características da revisão textual não parecem mais estar tão resumidas em um profissional que trabalha de maneira mecânica na verificação gramatical, pois o autor prioriza o quão difícil pode ser o exercício do revisor na sua busca pelo sentido e pela compreensão leitora.

O que Athayde (2011) propõe são duas regras básicas que, para ele, existem na revisão: a regra da *alteridade* e a regra da *mínima interferência*. A primeira regra, da alteridade, diz respeito ao fato de que a revisão não pode ser feita pelo próprio autor do texto, já que há muita intimidade entre o autor e o seu referido texto. Conforme Athayde (2011), isso impossibilita que o autor veja possíveis problemas textuais, como também pode haver uma resistência em modificar o que está escrito. Portanto, Athayde (2011) sintetiza que a autorrevisão é uma utopia, de modo que a alteridade é essencial. A segunda regra é a da mínima interferência: o revisor só deve alterar o que realmente for necessário no texto e qualquer alteração deve estar junto de uma justificativa técnica que explique a razão do revisor ter feito tal alteração.

A importância da segunda regra de Athayde (2011), sobre a mínima interferência, é muito clara e compreensível – embora seja questionável o que é considerado, de fato, uma mínima interferência e uma interferência que excederia esse limite mínimo –, bem como também é de se compreender a relevância que há em justificar quaisquer alterações feitas quando se revisa, sendo esse um direito primário do autor, afinal, se um texto é modificado, deve-se dizer por qual razão. Entretanto, a primeira regra de Athayde (2011), referente à alteridade e ao fato de a autorrevisão ser considerada uma utopia ainda precisa ser mais reforçada, pois o olhar do outro ao nosso próprio escrito é sempre relevante, visto que a

estranheza ao texto é essencial na busca por contradições, lacunas e deslizes de quaisquer tipos.

De uma maneira geral, todas essas referências recém citadas são uma herança àqueles que revisam, pois todas têm sua devida importância marcadas ao longo do crescimento da área da revisão; além de terem sido, sobretudo, publicações pioneiras que se popularizaram sobre o tema a partir de um contexto histórico em que pouco se refletia acerca do ofício do revisor no Brasil. O movimento de tais obras também contribuiu para que hoje pudéssemos dedicar trabalhos acadêmicos ao campo, como o presente estudo. Entretanto, apesar da enorme contribuição³³ que cada uma dessas referências deu à atividade da revisão em suas respectivas épocas, é preciso que o caminho siga de acordo com o cenário em que a revisão se enquadra hoje.

Isso porque várias dessas obras já contam com alguns bons anos de publicação, mostrando-se, naturalmente, desatualizadas quanto a definições e denominações que, muitas vezes, sequer correspondem à realidade atual do revisor. Tais obras, como vimos, explicam detalhadamente o que faz um editor, um copidesque, um preparador de textos, dentre outras nomenclaturas que, não raras vezes, já não se enquadram mais – ou talvez nunca tenham, de fato, sido enquadradas completamente – no mercado atual da revisão, embora ainda o possam em alguns ambientes corporativos. Além disso, essas referências citadas e direcionadas à revisão, como já foi dito, são demasiadamente voltadas à padronização da língua.

Sugiro, assim, deixá-las – no sentido de *deixar viver* e no sentido de *saber deixar* (DERRIDA, 2004) – como uma herança que valorizamos, mas que, se possível, também queremos relançar de outra maneira. Proponho, então, que avancemos na reflexão do que constitui o ofício do revisor a partir de outros olhares que não apenas esses que herdamos. Tal avanço não significa um abandono ou uma recusa ao que já foi dito; porém, significa uma diferente perspectiva que, ainda assim, carrega sempre essa herança, pois “só um ser finito herda, e a sua finitude o *obriga* a isso. Obriga-o a receber o que é maior, mais antigo, mais poderoso e mais duradouro que ele (DERRIDA, 2004, p. 14, *itálico do autor*). Saibamos, portanto, reconhecer o que é mais antigo, aquilo que nos é herdado. E saibamos, igualmente, que devemos pensar adiante.

³³ Há outras obras também importantes nesse contexto, como a intitulada *Técnicas de Preparação de Originais e Revisão de Provas*, de Francisco Wlasek Filho (1966), e a intitulada *Manual de Redação e Normalização Textual*, de João Bosco Medeiros (2002).

2.1.3 A contemporaneidade: perspectivas recentes da revisão textual

[...] os livros estão aqui, como uma galáxia pulsante, e as palavras, dentro deles, são outra poeira cósmica flutuando, à espera do olhar que as irá fixar num sentido ou nelas procurará o sentido novo, porque assim como vão variando as explicações do universo, também a sentença que antes parecia imutável para todo o sempre oferece subitamente outra interpretação.

José Saramago

Na busca por contribuições que nos ajudem a reconstituir o campo da revisão textual, destaco, nesta subseção, algumas referências que associam diferentes percepções ao papel do revisor, afinal, baseada nas palavras de Saramago, “vão variando as explicações” e aquilo que parecia imutável também pode oferecer outra interpretação. Ressalto tais referências, então, principalmente porque entendo que elas favoreçam o lugar social que o revisor de textos almeja conquistar: o lugar daquele não é apenas um inspetor gramatical, mas também um atribuidor de sentidos.

Cronologicamente, a primeira dessas referências é a tese de doutorado *Um novo paradigma de revisão de texto: discurso, gênero e multimodalidade*, de Harrison da Rocha (2012). Essa tese vai ao encontro do movimento contra a figura do revisor simplesmente como um fiscal da língua ao longo de todo o seu desenvolvimento. Para isso, Rocha (2012) reflete sobre questões de discurso, gênero e multimodalidade na revisão a partir da análise do discurso crítica³⁴, da teoria da multimodalidade³⁵, da gramática visual³⁶ e da teoria dos gêneros textuais³⁷. Em seu estudo, o autor categoriza as tradicionais obras de revisão textual – várias delas sendo as que já foram citadas nos momentos anteriores deste mesmo capítulo – a fim de analisar a valorização excessiva à formalização da língua, bem como defender os propósitos comunicativos do texto.

De acordo com Rocha (2012), a defesa dos propósitos comunicativos do texto implica que se utilize a teoria dos gêneros textuais ao revisar, pois é importante “o revisor situar-se no

³⁴ “[...] a ADC se propõe investigar de forma crítica a desigualdade social que vem expressa, assinalada, constituída, legitimada, etc. pelo uso da linguagem (no discurso)” (ROCHA, 2012, p. 23, parênteses do autor).

³⁵ Trata-se de uma teoria desenvolvida por Kress e van Leeuwen (2001) a partir da compreensão de que gêneros textuais são analisados junto de elementos não verbais. (ROCHA, 2012, p. 26).

³⁶ “Em Kress e van Leeuwen (1996), afirma-se que, assim como as gramáticas das línguas descrevem como as palavras são combinadas em frases, sentenças e textos, a *Gramática Visual* descreve a maneira como pessoas, coisas e lugares representados se combinam em uma estrutura visual de maior ou menor complexidade e extensão” (ROCHA, 2012, p. 30, itálico do autor).

³⁷ Rocha (2012) afirma que o revisor de texto, ainda que conheça de modo intuitivo a natureza do gênero textual, precisa ter uma visão teórica do texto que está sob sua responsabilidade. Para isso, baseia-se em Swales (1990), segundo o qual a razão subjacente de um gênero estabelece restrições sobre as contribuições admissíveis em termos de conteúdo, posicionamento e forma.

discurso da comunidade discursiva que produziu o gênero como guia para agir sobre ele” (ROCHA, 2012, p. 139). A linha teórica seguida por Rocha (2012) é distinta das concepções teóricas que norteiam a minha investigação, mas percebo que o estudo desse pesquisador se faz muito importante para o campo revisório porque Rocha (2012) também busca uma perspectiva da revisão que não se limite somente aos aspectos gramaticais linguísticos, o que, por si só, justifica a pertinência deste estudo para esta pesquisa.

Já no livro *Revisão de textos: da prática à teoria*, de Risoleide Freire Rosa de Oliveira (2016), a revisão textual ancora-se em uma concepção dialógica a partir das ideias do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin. A autora também analisa manuais de revisão já publicados e que assumem “as vozes autoritárias da gramática tradicional” (OLIVEIRA, 2016, p. 128). A finalidade principal da sua escrita parece ser a construção de uma prática de revisão com base na interação entre autor e revisor, visto que é preciso considerar “quem escreve, de onde, para quem e por meio de que gênero escreve” (OLIVEIRA, 2016, p. 128). Conforme a autora enfatiza, é sempre importante

[...] mostrar o processo de revisão sob uma perspectiva que leve em conta não apenas os aspectos formais, estruturais e notacionais, mas também os discursivos, as relações de sentido, conforme segue: em uma primeira revisão, o profissional lê o texto atendendo para quem (destinatário) e por quem (autor) o texto está sendo produzido, observando a sua esfera de circulação, além das relações dialógicas que o conformam. Em uma segunda revisão, relê o texto para analisar eventuais questões gramaticais e notacionais, como a concordância verbal e nominal, a ortografia, a pontuação, o enquadramento às normas da ABNT, entre outras. Cumpridas essas etapas, o revisor passa à seguinte, que é discutir com o autor as dúvidas e os problemas encontrados no texto, para fazer as adequações e mudanças necessárias (OLIVEIRA, 2016, p. 110).

Diante de tais considerações, a autora afirma que o revisor não pode ter a postura de um leitor *comum*. Tal afirmação parece se aproximar da perspectiva que adoto neste estudo, ou seja, a do *re*-visor como um leitor incomum e intersubjetivo. Todavia, é preciso que entendamos melhor como Oliveira (2016) conceitua esse papel incomum para que se possa fazer uma aproximação entre sua abordagem e aquela que aqui busco constituir. A autora esclarece que o revisor deve ter a postura de um *investigador*, uma vez que aquele que investiga é quem “detecta e diagnostica eventuais problemas do texto e procura dar-lhe soluções” (OLIVEIRA, 2016, p. 19). A partir desse ponto de vista, poderíamos, talvez, pensar que o revisor e o professor que atuam tal qual um leitor incomum e intersubjetivo e que, portanto, atuam como *re*-visores são também *investigadores do sentido*.

Na esteira das publicações mais recentes da área da revisão, destaco o livro *Em busca do texto perfeito: questões contemporâneas de edição, preparação e revisão textual*, de Ana

Elisa Ribeiro (2016), porque também se trata de uma obra com uma perspectiva mais contemporânea acerca da área. Esse livro reúne artigos escritos pela autora que focam na definição de quem exerce cada função no mercado editorial; na reflexão do profissional tido como o policial da língua; no diálogo entre autor e revisor e, principalmente, na problematização da distinção entre *norma culta* e *norma padrão*. É importante salientar o fato de Ribeiro (2016) pontuar uma confusão de conceitos quando pensamos em *norma padrão* e *norma culta*.

Para esclarecer essas definições, a autora utiliza as palavras do linguista Carlos Alberto Faraco, que atribui a expressão *norma culta* ao grupo social mais afeito às atividades de escrita. Essa norma é, a princípio, menos rígida se comparada à *norma padrão*, mas ainda formal. Já a *norma padrão* é denominada como o “processo fortemente unificador (que vai alcançar basicamente as atividades verbais escritas), que visou e visa uma relativa estabilização linguística, buscando neutralizar a variação e controlar a mudança” (FARACO, 2004, p. 40). Nessa direção, portanto, Ribeiro (2016) se posiciona a favor da *norma culta* enquanto exigência estabelecida no exercício do revisor. Para a autora, a *norma padrão* é uma perspectiva utópica por representar um ideal linguístico inatingível, ao passo que a *norma culta* é uma perspectiva possível por representar uma busca linguística que pode ser alcançada.

Embora o meu objetivo, nesta dissertação, distancie-se de um minucioso estudo referente aos ideais normativos da língua no interior da área da sociolinguística – e que aqui estariam focados na escrita –, concordo com a perspectiva de Ribeiro (2016) segundo a qual, na revisão textual, espera-se a *norma padrão*: uma língua cristalizada em um nível ideal, que não admite erros e que, conseqüentemente, termina por ser falada por ninguém. Portanto, estou em consonância com os linguistas mencionados pela autora, bem como com ela própria, quando defendem que a exigência de quem trabalha com a língua deva ser a busca pela *norma culta*, visto ser essa uma norma possível de ser atingida por aqueles que, de fato, utilizam a língua em suas experiências de escrita e de leitura. Logo, sendo o revisor de textos um profissional que está implicado diretamente nesse contexto de trabalho linguístico, o abandono da *norma padrão* e o foco na *norma culta* parecem ser o olhar mais adequado quando pensamos no exercício do revisar.

Outro livro que saliento aqui se intitula *Quem mexeu no meu texto? Questões contemporâneas de edição, preparação e revisão textual*, de Salgado (2017), mencionado já na subseção 2.1.1. A semelhança desse livro em relação ao título da referência à que recém me referi não é por acaso: eles dialogam um com o outro a tal ponto que Ana Elisa Ribeiro

(2016) é quem apresenta essa obra de Salgado (2017). Dessa maneira, a autora do livro anterior esclarece que Salgado (2017), assim como ela, também reúne alguns dos seus artigos nesse livro de 2017. O olhar teórico presente nos artigos de Salgado (2017) baseia-se na análise automática do discurso, de Michel Pêcheux³⁸; já suas reflexões tratam, principalmente, dos lugares que constituem o autor e o revisor. Quanto a tais posições, Salgado (2017) define o lugar do revisor como o de um leitor profissional: “trata-se do lugar de *leitor profissional* que dá tratamento aos textos que se destinam à publicação; trata-se do *revisor de textos*” (SALGADO, 2017, p. 14, itálicos meus). Para a autora, esse leitor profissional é um coenunciador que trabalha para garantir a autoridade do autor na proficiência do texto que lhe confere esse lugar.

Tal garantia, conforme Salgado (2017), transcende as regras normativas. Nas palavras da autora:

Alguém sempre dirá que a correção gramatical tem de fazer parte desse trabalho editorial. Em certa medida, é essa a razão pela qual muitos autores procuram esse serviço. Não raro, porém, esses mesmos autores descobrem, ao receberem as notas de leitura, que a constituição de um texto obedece a muitas coerções, para além da gramática normativa, e que mesmo esta, com sua força de lei, suscita reflexões em muitos pontos, relativizando-se dentro de sua própria lógica. (SALGADO, 2017, p. 244)

Todavia, Salgado (2017) também argumenta que garantir a autoridade do autor não faz do revisor um coautor: o fato é que o revisor leva o autor “a olhar com outros olhos o que escreveu, e é olhar com esses outros olhos que permite calibrar o texto” (SALGADO, 2017, p. 123). Trata-se, portanto, de um ponto de vista que não defende a coautoria, mas defende um deixar rastros para o autor, pois operar como um coautor é produzir um

[...] descentramento do texto-primeiro, que permite ao autor ser um outro desse outro de si que fez anotações pontuais como quem deixa rastros a serem seguidos. Nessas trilhas de leitura explicitadas, são feitas correções gramaticais, estabelecem-se padrões e seguem-se normas, mas esse trabalho vai muito além da ideia de corrigir, padronizar e normalizar (SALGADO, 2017, p. 16).

Dito isso, entendo que Salgado (2017) enxerga o revisor textual como alguém que, ao criar um novo contato com o texto, acaba por revelar ao autor desse texto uma nova leitura possível. Assim, o autor se depara com um texto que já é outro, pois há rastros deixados nesse

³⁸ Também ancorada teoricamente em Pêcheux é a dissertação de mestrado intitulada “*Quem mexeu no meu texto?*”: *língua, poder e autoria nos dizeres sobre o revisor de textos da publicidade*, de autoria de Debbie Noble (2016), trabalho desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

texto por aquele que o leu. Ainda que norteadas por outra concepção teórica, alinho-me às afirmações da autora quando ela defende que não se conceba o autor de um texto apenas como aquele que escreve, mas também como aquele que é lido. O autor pode ser lido por diferentes estatutos de leitor, sendo a revisão textual, portanto, antes de tudo, uma *leitura*.

Mesmo explicitando as marcas que o revisor deixa ao ler e conceituando o revisor como um coenunciador, Salgado (2017) também afirma que esses movimentos feitos pelo revisor devem ter certa invisibilidade para não interferir no espaço do autor. A questão da autoria não tem uma unanimidade de ponto de vista no interior dos estudos da revisão textual e, nesta pesquisa, também não pretendo me debruçar profundamente em tal questão. Ainda assim, cabe questionarmos o quanto a presença do revisor pode ser visível ou não em um texto e o quanto isso é ou não é, de fato, desejável.

Por fim, a última das referências que eu gostaria de destacar nesta subseção é o livro *Fundamentos à prática de revisão de textos*, de Mayara Espíndola Lemos (2017). No intuito de mostrar o papel social do revisor, essa obra reúne importantes fatores que envolvem a revisão textual, desde informações sobre graduações e especializações para os estudantes da área até o pensamento de diferentes teóricos. A reflexão de Lemos (2017) conta com nomes como o de Ferdinand de Saussure – mestre genebrino, fundador da linguística moderna já apresentado no capítulo anterior –, bem como o de Lev Vigotsky – importante referência acerca da linguagem na área da psicologia –, além de vários outros. Dentre os estudiosos que Lemos (2017) aponta, encontramos Émile Benveniste, teórico de importante referência para esta dissertação.

O linguista é apresentado em apenas dois parágrafos, pois a intenção da autora é expor o pensamento de vários teóricos resumidamente. Entretanto, essa é a única ocorrência do pensamento de Benveniste entre os materiais pesquisados, o que configura um processo inicial de unir a teoria da enunciação benvenistiana ao campo revisório que se fortalece. Ainda assim, Lemos (2017) explicita que o seu viés teórico se baseia nas concepções de Bakhtin, obviamente ajustadas ao contexto da revisão textual. Desse modo, entendo que Lemos (2017), ao apresentar diferentes concepções de teóricos e associá-las ao ofício do revisor de textos, objetiva apenas nortear estudantes e outros interessados no campo revisório. Tal iniciativa, porém, já é um diferencial que deve ser percebido e valorizado porque a área da revisão textual necessita de mais pesquisadores que nela se engajem filiados a concepções teóricas.

Todos esses trabalhos mencionados propiciam questionamentos e reflexões muito válidas para quem pesquisa sobre a revisão textual, sobretudo para quem também

problematiza o espaço nela cedido à gramática, como é também minha intenção. Apesar de não ser meu propósito tratar detalhadamente desses estudos, por suas concepções teóricas se diferenciarem do olhar teórico que adoto, pesquisas que aprofundam reflexões acerca da revisão textual ainda são escassas e pouco vinculadas a teorias linguísticas. Por isso, acredito ser fundamental que se reconheçam pesquisas como essas, dedicadas ao papel do revisor na sociedade atual, e que, a partir delas, outras possam se desenhar, como aqui proponho.

Situo também a minha pesquisa nessa mesma esteira de estudos que almejam um maior embasamento teórico e linguístico para a revisão textual, pois, ao que me parece, há tantos pontos de discórdia, de lacunas e de conselhos baseados no “bom senso” entre as tradicionais referências da área que o revisor pode, ao procurá-las, perceber-se ainda mais confuso. Muitas vezes, os revisores trabalham em meio a essas e outras interrogações que não são respondidas ou em meio a deslizos que sequer eles mesmos percebem. Esses deslizos, parafraseando o escritor Monteiro Lobato, são aspectos “nebulosos”: são os sacis que teimam em se esconder pelas letras de um texto porque, durante a revisão, escondem-se tanto que são invisíveis, mas basta o livro sair publicamente para que os erros se tornem verdadeiros sacis a nos botar a língua em todas as páginas.

Aliás, em um de seus livros, Monteiro Lobato parece confiar mais em sua autorrevisão do que na de alguém que não é capaz de ver nenhum saci. Mas, mesmo atuando como o seu próprio revisor, alguns sacis acabaram se escondendo. Como exemplo disso, vemos que, no fim do seu volume de contos intitulado *Cidades Mortas* (1919), o autor apresenta a seguinte errata:

Errare... Na forma do mau costume, escaparam vários erros à revisão. Alguns gravíssimos, que arrepiam o pelo sensível dos gramáticos, fazendo-os sonhar com fogueiras do Santo Ofício onde se assem criminosos de tão grandes crimes. À página 14, por exemplo, linha 19, está — obras — em vez de — livros — feminismo que determina um caos no período, como se Miss Pankurst houvesse acampado ali. À página 22, sempre linha 19, está um — podem morderem-se — que pede para o autor todas as dentadas gramaticais dos Cérberos vernaculistas. Há dois — umbilicaes — capenguíssimos, um com e — e outro com dois — ll. Há na página 170 um — que V. Excia. Incumbiu-me — merecedor de galés perpétuas em vida e um círculo de Dante depois da morte. E mais pecados veniais e mortais em barda. A culpa disso? A gripe, está claro. O rato da gripe que nos roubou o saudoso e preciosíssimo Adalgiso... (LOBATO *apud* MARTINS, 2003, p. 252).

Percebe-se, nessa errata de Monteiro Lobato, certo tom de deboche com os seus próprios deslizos. Na ausência de um revisor e não querendo culpar ele mesmo, culpa a gripe. Todavia, se, naquela época, um revisor tivesse sido contratado, provavelmente esse profissional é quem seria o tal “rato da gripe”.

Sacis à parte, retomando a minha intenção com este trabalho objetivo responder duas questões. A primeira questão – *como a re-visão pode ser pensada à luz da teoria da enunciação e dos estudos de letramento?* – será mais aprofundada no capítulo seguinte, no qual apresento as concepções teóricas desta pesquisa. A segunda questão – *o professor e o revisor se comportam de maneira semelhante ao corrigirem e ao revisarem textos em seus respectivos ofícios?* – advém do fato de que, *a priori*, entendo que o revisor se assemelha ao professor, mesmo que cada profissão tenha suas especificidades. Isso porque ambos os ofícios demandam uma postura leitora e ambos têm, aparentemente, limitado seus exercícios aos aspectos gramaticais.

Entretanto, suponho que o revisor e o professor possam, em contrapartida, atuar como leitores incomuns e intersubjetivos, pois os dois podem ser leitores que *re-visam*. E o que faz mesmo esse leitor que *re-visa*? Meu convite, na subseção seguinte deste capítulo, é para que, a seguir, tentemos refletir mais atentamente sobre esse leitor incomum e intersubjetivo, já rapidamente analisado no capítulo anterior. Por enquanto, as reflexões se darão no contexto da revisão apenas – sem pensarmos detalhadamente na correção – pois o presente capítulo é dedicado, principalmente, ao revisor. No capítulo seguinte, de cunho teórico, vincularei a *re-visão* também ao professor de textos e ao ensino.

2.2 Afinal, é revisão ou *re-visão*?

A leitura é, de direito, infinita, tirando a trava do sentido, pondo a leitura em roda livre (o que é a sua vocação estrutural), o leitor é tomado por uma inversão dialética: finalmente, ele não decodifica, ele sobrecodifica; não decifra, produz, amontoa linguagens, deixa-se infinita e incansavelmente atravessar por elas; ele é essa travessia.

Roland Barthes

Percebemos que, em todas as obras apresentadas na reflexão anterior sobre o ofício do revisor, esse profissional costuma se instaurar sempre como o primeiro leitor do escrito. Nesse sentido, o revisor é a primeira travessia entre texto escrito e texto lido. A sua posição leitora, no entanto, é o que percebo como sendo o ponto mais delicado dessa profissão: ser leitor é, ao mesmo tempo, o ponto *fraco* e o ponto *forte* do revisor. Essa característica – a de aliar a leitura à revisão – pode ser uma fraqueza para a área revisória porque, desde os nossos primeiros anos escolares, somos todos direcionados à aprendizagem da escrita e da leitura. Logo, todos que aprendemos a escrever e a ler podemos atuar, então, como revisores, já que

somos leitores. E, de certa maneira, penso que estamos sendo mesmo: estamos, costumeiramente, fazendo esse papel, pois é fácil encontrarmos pessoas que oferecem serviços profissionais da área textual e que, diversas vezes, apenas revisam ajustes gramaticais.

Esse aspecto pode estar vindo justamente do fato de que sabemos ler e decoramos regras gramaticais. Portanto, podemos nos disponibilizar a revisar essas regras. Muitas pessoas, embora tenham outras profissões e nenhum tipo de formação na área linguística, prontificam-se a ser revisoras de textos como parte de suas atividades ou até mesmo integralmente, pois sabem ler e dominam a gramática normativa. Acredito, então, que esse tem sido o ponto fraco oriundo do fato de o revisor ser um leitor: há também muitos leitores conhecedores de gramática no mundo e que se prontificam a serem revisores porque entendem que, para isso, basta saberem alinhar um texto a tais moldes.

Em contrapartida, penso que essa característica leitora é o que, paradoxalmente, fortalece também o papel do revisor textual, pois é na sua função de leitor que o revisor pode ler de uma maneira que não seja comum, ou seja, de maneira *incomum* e *intersubjetiva*, assumindo uma posição mais *recíproca* e *responsável* que aquela do leitor que se limita a apenas inspecionar a gramática. Entretanto, na prática da *re-visão*, qual posição *incomum* e *intersubjetiva* seria essa? Distante daquele revisor que ajusta o texto atenta e unicamente às formas gramaticais – ajuste que, como já disse, é também muito necessário como caminho para o sentido e que não deve ser ignorado –, o leitor *incomum* e *intersubjetivo* não é um revisor simplesmente, mas um *re-visor*: um atribuidor não só de formas normativas, mas, prioritariamente, de sentido linguístico.

Assim, esse leitor é *recíproco* e *responsável* justamente porque prioriza a significação, o que faz dele um leitor *incomum* considerando-se que, comumente, prioriza-se a forma. A partir deste momento, então, quando falo em “revisor” estou me referindo àqueles que corrigem questões majoritariamente de ordem gramatical – os *meio leitores*; já quando menciono “*re-visor*”, estou me referindo aos profissionais da área que leem de modo *incomum* e *intersubjetivo* porque ultrapassam a padronização da forma gramatical e buscam atribuir, acima de tudo, um sentido ao lido – os *leitores incomuns*. É nessa direção, portanto, que conceituo a *re-visão*: uma leitura que é *incomum* e *intersubjetiva*, visto que é, prioritariamente, atribuidora de sentido.

A *re-visão* se configura como uma leitura que é *recíproca* e *responsável*, na medida em que o *re-visor* se trata de um leitor que reage ao lido para além da gramática e, por isso, acaba por interagir com o autor em um nível de significação, alcançando a *intersubjetividade*. Do

meu ponto de vista, é nesse nível de interação entre autor e leitor que se encontra o diálogo; logo, entendo que a mera correção gramatical de um texto não se caracteriza como um interagir interlocutivo, mas como uma simples correção. Ao que me parece, quando o leitor dialoga com o autor através do texto, esse leitor possibilita que o texto lido se renove porque se renova também o modo de lê-lo, pois o *re*-visor deixa marcas dela naquilo que é *re*-visado. Já o revisor que não pratica a *re*-visão, desse modo, seria aquele revisor que, não raras vezes, busca tornar o seu papel invisível. Ainda nos dias de hoje, as referências acerca da revisão textual contribuem para que os revisores procurem se apagar como se esse profissional não fosse um alguém também sempre único e singular. Dito isso, entendo que apenas aqueles que adotam uma postura mais crítica, interativa e intersubjetiva é que podem ser considerados *re*-visores.

Feito todo esse percurso de início narrativo e reflexivo acerca de uma possível história da revisão textual até as considerações desta última subseção, suponho que os principais aspectos da área já tenham sido devidamente expostos. Sendo assim, encaminho esta dissertação, a partir de agora, para o capítulo da teorização³⁹ em que entrelaço os estudos de letramento à teoria da enunciação. Conduzo o capítulo seguinte, então, à explicação do que sustenta, neste estudo, o olhar lançado ao revisor que *re*-visa e ao professor que corrige, visto que fundamentar teoricamente tais ofícios pode possibilitar até mesmo *re*-invenções desses exercícios.

³⁹ Compreendo que seria possível me filiar a muitas outras teorias para tratar do assunto desta pesquisa, mas é necessário fazer um recorte, visto que é “o ponto de vista que cria o objeto” (SAUSSURE, 2012, p. 39). Essa necessidade de um ponto de vista, contudo, conseqüentemente, instaura uma “falta” de todos os demais pontos de vista não adotados. No entanto, conforme Silva (2007), a falta é constitutiva de qualquer movimento de saber, pois é a partir da exclusão que se constitui uma inclusão. Entendo, assim, que optar por incluir o ponto de vista de uma teoria é, automaticamente, excluir o ponto de vista de outra teoria. Dada a necessidade de tal recorte de pesquisa, esta investigação está centrada no ponto de vista de um triângulo entre a revisão, os estudos de letramento e a teoria da enunciação benvenistiana.

3. TEORIZAÇÃO DO RE-VISAR:

os estudos de letramento e a teoria da enunciação

No cerne dessa linguagem na sociedade contemporânea, existe um compromisso ininterrupto com a instrução. É ele que emoldura e constrói o que designamos aqui por “pedagogização” do letramento.

Brian Street

Não existe realmente poder mais alto, e todos os poderes do homem, sem exceção, pensemos bem nisso, decorrem desse. A sociedade não é possível a não ser pela língua; e, pela língua, também o indivíduo.

Émile Benveniste

Neste capítulo o meu foco é a apresentação da fundamentação teórica da pesquisa, e os assuntos a que me dedico aqui são os estudos de letramento e a teoria da enunciação. Em um primeiro momento, saliento as considerações dos estudos de letramento, tendo as pesquisas de Brian Street como base. Para isso, inicio um percurso que aborda os principais estudos de letramento no Brasil. Diante de tal percurso, as subseções que seguem, ainda nesse momento, são dedicadas a uma reflexão acerca do letramento no interior da escola, conforme é o encaminhamento também deste trabalho. Ao final desta primeira parte teórica do capítulo, apresento como podemos pensar na *re-visão* como uma prática de letramento.

Em um segundo momento, debruço-me na teoria da enunciação a partir dos estudos de Émile Benveniste. A partir de então, explico os *cinco aspectos da enunciação*, porque são as principais noções que norteiam a minha reflexão enunciativa nesta pesquisa. Em seguida, entrelaço algumas considerações sobre escrita e leitura, respectivamente, à luz do viés enunciativo, bem como outras considerações ainda sobre a *re-escrita*, com base no estudo de Juchem (2012). Para finalizar essa segunda parte teórica do capítulo, apresento de que maneira entendo a *re-visão* como um ato/processo enunciativo.

A fim de sintetizar todo o caminho trilhado até este terceiro capítulo, então, finalizo com uma figura que elaborei para esboçar uma síntese da *re-visão* a partir dos estudos de letramento e da teoria de enunciação.

3.1 Os estudos de letramento no Brasil

Antes de encontrar Borges, eu lia em silêncio, sozinho, ou alguém lia em voz alta para mim um livro de minha escolha. Ler para um cego era uma experiência curiosa, porque, embora com algum esforço eu me sentisse no controle do tom e do ritmo da leitura, era, todavia, Borges, o ouvinte, quem se tornava o senhor do texto. Eu era o motorista, mas a paisagem, o espaço que se desenrolava, pertencia ao passageiro, para quem não havia outra responsabilidade senão a de apreender o campo visto das janelas. Borges escolhia o livro, Borges fazia-me parar ou pedia que continuasse, Borges interrompia para comentar, Borges permitia que as palavras chegassem até ele. Eu era invisível.

Alberto Manguel

Esse trecho é parte do livro *Uma história da leitura*, em que o autor Alberto Manguel (1997) narra a experiência de quando lia esporadicamente para o escritor argentino Jorge Luis Borges, o seu ouvinte, o “senhor do texto”. Deslocando essa passagem para pensar o assunto principal desta seção – destinado aos estudos de letramento –, pensemos no que configura o letramento para além do que vimos no primeiro capítulo, quando apresentei o *modelo autônomo de letramento* e o *modelo de letramento ideológico*⁴⁰, ambos conceituados pelo antropólogo britânico Brian Street, a maior referência teórica dos estudos de letramento. Neste momento, meu objetivo, então, é contextualizar a chegada dos estudos de letramento no Brasil e o que argumentam as principais pesquisadoras da área no país a fim também de que, em seguida, eu possa refletir sobre o que significa o letramento neste trabalho, relacionando esse tema diretamente ao conceito de *re-visão*.

É, de certo modo, recente ainda a discussão em torno do uso social da escrita e da leitura que vai além do simples ato de saber ler e escrever. Pouco tempo atrás, o poder público, ao pensar na educação escolar, baseava-se somente na erradicação do analfabetismo, bem como na promoção da educação básica. O termo *letramento* surgiu resultando de necessidades alcançadas quando a alfabetização já não era mais um problema tão latente na sociedade (SOARES, 1998), mas nem por isso os índices de alfabetização conquistados no país significavam uma plena apropriação e a utilização da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais. Ao contrário da alfabetização “que remetia a competências individuais de leitura e de escrita, o letramento passou a pôr em foco o impacto social da escrita, entendendo que nela necessariamente reverberava o contexto social do qual fazia parte” (FERREIRA,

⁴⁰ O *modelo autônomo de letramento* conceitua o letramento como um conjunto de competências individuais, ao passo que o *modelo ideológico de letramento* inclui a ideologia nas práticas letradas e localiza os aspectos cognitivos não mais no indivíduo, mas nas estruturas culturais e sociais, com base em Street (2014).

2019, p. 94). Foi dessa maneira que o letramento passou a ser, aos poucos, objeto de estudo da área da educação como um todo.

Uma das primeiras ocorrências do termo *letramento* está no livro da linguista brasileira Mary Kato, intitulado *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986. A aparição do termo surge na passagem em que Kato (1986) declara que o letramento é consequência da língua culta⁴¹. Nessa primeira aparição, o letramento não carregava o sentido da relação de leitura e de escrita, nem trazia questões como sociedade, relações sociais e históricas de cada grupo social relacionado à leitura e à escrita. Posteriormente, a pesquisadora Leda Tfouni, no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de 1988, também estuda acerca da alfabetização e do letramento, e, assumindo a psicolinguística como norte teórico, sintetiza que a escrita é utilizada a partir de uma relação de poder e de prestígio. Dessa forma, para a última autora, o letramento “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1988, p. 16). A partir disso, podemos entender que o letramento se configura, prioritariamente, como um conjunto de práticas sociais que envolvem a escrita e a leitura.

Aos poucos, o termo *letramento* passou a ganhar espaço no discurso dos especialistas da área educacional e linguística a ponto de, em 1995, tornar-se parte do título do livro *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, coletânea organizada por Ângela Kleiman. Conforme a autora, o letramento é um conjunto de práticas sociais que usa a escrita para objetivos específicos:

o letramento é aqui considerado um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder (KLEIMAN, 1995, p. 11).

No entanto, inicialmente, o letramento foi ainda muito confundido com a alfabetização. Desse modo, Magda Soares (1998) preocupa-se em distinguir o *alfabetizado* do *letrado*. Para a autora, o *alfabetizado* é aquele que sabe ler e escrever; o *letrado* é aquele que se envolve nas práticas sociais de leitura e de escrita. A fim de exemplificar essa distinção, Soares (1998) afirma que as pesquisas voltadas ao número de crianças que a escola leva à aprendizagem da leitura e da escrita, em séries iniciais, focam a *alfabetização*; já as pesquisas que buscam os usos da leitura e da escrita na sociedade em determinados grupos sociais são

⁴¹ A referida citação de Kato (1986, p. 7) é a seguinte: “Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita”.

pesquisas que focam o *letramento*. Entendo, porém, como a própria Soares aponta (1998), que se deve alfabetizar letrando e letrar alfabetizando, sem apagar, em tais ações, as especificidades do que é do letramento e do que é da alfabetização. Ainda assim, o meu interesse está nos aspectos relacionados, sobretudo, ao letramento, que se presentifica com mais intensidade à medida que a alfabetização de cada aluno é concretizada. Portanto, neste trabalho, considerando o meu foco investigativo, no qual apresento uma geração de dados de alunos que já estão perto de completar o seu ciclo escolar básico, a minha aproximação está direcionada aos estudos de letramento, distante dos estudos voltados para a alfabetização, que costuma estar mais presente nos primeiros anos escolares, não nos últimos.

Nos estudos sobre letramento no Brasil, nomes como o da pesquisadora Roxane Rojo também se destacam. Para Rojo (2009), o letramento é estabelecido como “os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira” sendo que esses usos podem ser “valorizados ou não, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos” (ROJO, 2009, p. 98). Ao que me parece, Rojo (2009) salienta a diversidade desses usos porque há uma tendência de categorizar as maneiras de escrita e de leitura que são válidas e as que não são consideradas válidas. Um bom exemplo é a leitura que Manguel (1997) fazia ao ler histórias para o escritor Borges, conforme expus no início desta seção: o momento descrito por Manguel (1997) presentificava o letramento para ambos?

Borges, que apenas o ouvia, era tão letrado quanto Manguel, que podia ler, pois a leitura em voz alta que o autor praticava enquanto Borges o ouvia nada mais é do que um uso social de escrita e de leitura, com finalidades específicas; logo, é também uma forma de imersão no letramento em que os dois, leitor e ouvinte, sentiam os impactos dessa prática letrada. Ambos estavam frente a um mesmo evento de letramento, mas cada um com seus próprios artifícios para atuar nesse específico momento. Sendo assim, Borges, embora não conseguisse mais ler – ou ainda caso nunca tivesse conseguido –, era letrado também, pois ele fazia um uso social da escrita e da leitura, mesmo estando cego, na medida em que Borges *ouvia* essa escrita e essa leitura a partir de Manguel.

Nessa esteira de pesquisas, menciono também o estudo de Maria de Lourdes Meirelles Matencio, pois a pesquisadora afirma que quando concebemos o letramento associando-o às práticas de escrita e de leitura, enfatizamos a dimensão social como um traço determinante para a produção de sentidos na escrita e na leitura. Assim, “ao relacionar letramento a processos subjetivos, o que se coloca em foco é a posição do sujeito nas práticas, sua condição de produzir sentido ao recorrer à escrita [e à leitura]” (MATENCIO, 2012, p.7, acréscimo meu). Percebo que a perspectiva exposta por Matencio (2012) dialoga com a

perspectiva que também configuro nesta pesquisa, embora o conceito de *sujeito*⁴² se diferencie, visto que, conforme salienta a autora, importa colocar em foco a *posição do sujeito* nas práticas a fim de que isso dê condições possíveis para a produção de sentidos na escrita e na leitura. É a isso, então, que a presença do letramento mais se destina no presente trabalho: como uma colaboração para que a escrita e a leitura sejam associadas, prioritariamente, à produção de sentidos que reverberam na sociedade.

Entendo, assim, os estudos de letramento enquanto uma área de pesquisa que auxilia aqueles que recorrem à escrita e à leitura para, nelas, construírem significações, pois o letramento se estabeleceu como um campo que auxilia no reconhecimento dos lugares sociais daqueles que por meio da escrita e da leitura atuam. Ao reconhecerem seus lugares sociais, penso que aqueles que escrevem e aqueles que leem passam a entender melhor a relevância que têm o ponto de vista que expõem porque percebem que isso pode influenciar o lugar social que cada um ocupa no mundo. A produção de sentidos que, pela escrita e pela leitura, cada indivíduo pode estabelecer serão discursos que, na sociedade, representam cada um desses indivíduos que os produziram. Diante desse aspecto e conscientes de que os discursos que eles produzem os representam também socialmente, creio que tanto aquele que escreve quanto aquele que lê pode transformar seu olhar ao escrito e ao lido visando não apenas à forma, mas também ao sentido do que é dito. Suponho que visar ao sentido torna-se prioridade; logo, aliar o letramento à *re-visão* auxilia na proposta de que a *re-visão* seja uma leitura que é, sobretudo, atribuidora de sentidos.

A partir das pesquisas e das considerações recém-apresentadas, compreendo o letramento como um conjunto de práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita. Ler livros, ler notícias, assistir a filmes, transcrever receitas para cozinhar, escrever *e-mails*: tudo isso simboliza o letramento. Porém, é essencial esclarecer que não é necessário saber ler nem escrever para fazer uso social da escrita e ser, assim, letrado. Quem faz uso da escrita para exercer funções no cotidiano, por exemplo, ainda que não seja alfabetizado, é, atualmente, considerado alguém letrado. Segundo Soares (1998), ser letrado é se informar através da escrita e da leitura, é usá-las, de alguma maneira, como formas de apoio para orientar-se no mundo, para descobrir a si mesmo. Por isso, aquele que é letrado não necessariamente tem de desenvolver a prática da escrita e da leitura, mas sentir os impactos sociais que essas práticas acompanham. Sentir os impactos já faz dessa pessoa alguém que adquire outra condição social e cultural, porque essa mesma pessoa participa de encontros sociais nos quais ambas –

⁴² Aqui, o termo *sujeito* está sendo considerado enquanto um indivíduo empírico, ao passo que, na enunciação benvenistiana, é o efeito de linguagem resultante da apropriação da língua pelo locutor.

escrita e leitura – têm um determinado papel. Diante desse esclarecimento, creio que seja possível reafirmar que o momento de leitura em voz alta entre Manguel e Borges possibilita que ambos tenham seus determinados papéis sociais e culturais estabelecidos. O fato de Borges não mais praticar o exercício visual da leitura não o impossibilita jamais de continuar sentindo os impactos sociais que a leitura é capaz de, em cada um de nós, promover.

Assim, vincular o letramento exclusiva e diretamente à escolarização é como deixar de reconhecer as diferentes práticas letradas que existem em grupos e em comunidades, pois esses agem discursivamente e também integram a escrita e a leitura, de outras maneiras, em suas vidas. Isso porque não há só uma maneira de usar a escrita e a leitura: “[...] a reconhecida e legitimada pelas instituições, às quais poucos têm acesso –, mas há múltiplas formas de usá-la[s], em práticas diversas que são sociocultural e historicamente determinadas” (KLEIMAN, 2008b, p. 490, acréscimo meu). É importante, então, a compreensão de que o letramento é uma noção aplicada a variadas situações e suas questões sociais. Apesar disso, situo o letramento na direção do ensino de escrita e de leitura porque, conforme mostrarei na geração de dados, a presente pesquisa está também no ambiente de ensino escolar. Contudo, alinhame às pesquisas que *repensam* os modelos de letramento aplicados nas instituições escolares, visto que “é grave pautar sobre um único critério a definição do que é ser letrado, já que o próprio letramento varia histórica e socialmente” (FERREIRA, 2019, p. 105).

Minha intenção, ao resgatar referências brasileiras, baseadas em Street, da área de letramento, foi, sobretudo, apresentar uma breve trajetória de como a palavra *letramento* surgiu na língua portuguesa, assim como entender quais foram os principais conceitos criados em torno do termo e como o letramento passou a expressar as relações sociais com a escrita e a leitura, excedendo, assim, a alfabetização. Importa ter feito esse trajeto porque creio que, a partir dele, será mais fácil justificar a importância dos estudos de letramento em uma *re-visão*, pensada, neste momento, principalmente para o professor de textos. Feita essa justificativa, pergunto: como podemos nos referir ao letramento direcionado à escola sem o temor de associá-lo à alfabetização⁴³? Como pensar no letramento no interior do ensino sem acabarmos no tema da alfabetização no interior desse mesmo ensino? A possível resposta talvez esteja centrada na noção de *letramento escolar*.

⁴³ A alfabetização é um campo de interesse de muitos estudiosos. Paulo Freire é um importante nome no estudo da dimensão social e ideológica da alfabetização, com diversas obras relacionadas a tais aspectos, como o livro *Educação como prática de liberdade* (1967). Ana Smolka também é uma referência essencial na pesquisa a respeito da resignificação das práticas escolares de leitura e de escrita, com o livro *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo* (1998).

3.1.1 Dos caminhos que levam o letramento até a escola

Embora a alfabetização pareça mais diretamente relacionada ao sistema escolar do que o letramento parece, as pesquisas sobre letramento, hoje em dia, por também se dedicarem à escrita e à leitura em diversos contextos, têm sido muito associadas à escolarização; logo, tais pesquisas denominam o tema como *letramento escolar*. Para Soares (1998, p. 85, itálicos da autora), “essa estreita relação entre letramento e escolarização *controla* mais do que *expande* o conceito de letramento”, porque faz do letramento um conceito restrito nem sempre condizente com as habilidades de leitura e de escrita, isto é, com as práticas sociais necessárias “fora das paredes da escola” (SOARES, 1998, p. 86).

Desse modo, a autora define o letramento escolar como “um conceito limitado, em geral insuficiente para responder às exigências das práticas sociais que envolvem a língua escrita, fora da escola” (SOARES, 1998, p. 88), na medida em que, para a autora, a escola coloca no aluno toda a responsabilidade quanto a possíveis fracassos de aprendizagem – ação que se alinha ao *modelo autônomo de letramento*. O que Soares (1998) salienta é que a escola fracassa quando coloca a responsabilidade da escolarização nos próprios dons de cada um, apostando, assim, naquilo que falta ao aluno, ou seja, apostando na ausência e não no que já é uma presença na aprendizagem.

Assim como Soares (1998), Kleiman (1998) também reflete acerca do letramento na sala de aula. Segundo a última autora, a escola é a principal agência de letramento, mas nem por isso o letramento está limitado às práticas de escrita e de leitura, estando presente também na oralidade cotidiana. Logo, “uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento de letramento” (KLEIMAN, 1998, p. 181-182), visto que o texto ouvido, como diz Kleiman (1998), apresenta marcas de planejamento e de lexicalização que são típicas da modalidade escrita. Entretanto, de acordo com a autora, a escola transforma a oralidade dos alunos através da introdução do código de escrita quase imposto, pois a instituição escolar não se preocupa com o letramento em si, mas com a alfabetização. Com isso, Kleiman (1998) aponta que o letramento deve ser assumido como o objetivo do ensino e da aprendizagem no contexto dos ciclos escolares, o que implica adotar uma concepção social das práticas de escrita e de leitura, bem como implica um abandono da visão tradicional que impõe a aprendizagem do ensino enquanto uma competência *individual* de cada aluno.

Sabemos que a escola é um dos principais lugares para se ter contato com a escrita e com a leitura, mas no ensino esse contato ocorre de modo sistemático, o que pode levar ao

que muitos pesquisadores chamam de “pedagogização do letramento”, como afirma Street (2014). Essa pedagogização é um processo de aprendizagem que acaba se assemelhando muito ao *modelo autônomo de letramento* porque, por meio de processos institucionais, os espaços, os procedimentos e os alunos são costumeiramente rotulados, ao passo que os professores e os pais habitualmente são os responsáveis pelas instruções de controle e pela hierarquia. Cabe mencionar que a concepção defendida por Kleiman (1998) está vinculada ao que propõe o *modelo ideológico de letramento*, modelo esse que, no contexto escolar, não se centra na escrita e na leitura como produtos acabados e individuais, mas na aprendizagem delas como um processo que é, sobretudo, social. De acordo com Kleiman (1998), o professor precisa adotar a prática social como o princípio organizador do ensino em sala de aula, o que envolve partir da bagagem cultural dos alunos. Isso faz do professor um agente de letramento, isto é, um mobilizador de conhecimentos para que os alunos sejam inseridos em práticas sociais de letramento em contexto escolar.

Adotando-se tal prática, os alunos, que já são participantes da sociedade e que têm suas vivências em suas respectivas comunidades e realidades sociais, passam a ver todo esse contexto também ser considerado quando imersos no ensino. E o professor, que costuma ser aquele que reproduz conhecimento hierarquicamente em sala de aula, afasta-se dessa concepção porque o *modelo ideológico de letramento* faz da relação entre professor e aluno uma interação em que experiências são trocadas. É claro que, no modelo ideológico, a responsabilidade de decisões e engajamento no ensino ainda são ações que fazem parte do papel do professor, mas a finalidade dessa postura, diferentemente do que concebe o *modelo autônomo de letramento*, volta-se para o apoio e a orientação no movimento de reflexão de cada um dos alunos.

As considerações de Kleiman (1998) são muito pertinentes, pois, em nosso cotidiano, estamos costumeiramente no interior de diversas práticas sociais de uso da escrita e da leitura. A escola é uma das agências em que se dão essas práticas, mas que assume uma dimensão especial: é comum atribuir à escola a função de ensinar a escrever e a ler para que o estudante se torne “alguém na vida”. Esse pensamento, no entanto, ao que me parece, anula as experiências e os conhecimentos sociais e culturais que os alunos já têm, pois implica constatar que aqueles que não tiveram acesso à escola são ninguém na vida, como se suas vivências não contassem apenas porque eles não puderam estudar formalmente.

Aparentemente, o argumento de Kleiman (1998) aponta para o fato de que a escola deve articular-se às vivências dos alunos junto da aprendizagem visando também validar os lugares desses alunos na sociedade. Afinal, é a partir daquilo que já faz parte das suas vidas,

daquilo que eles conhecem e daquilo com que eles se identificam, que tais alunos são capazes de atribuírem significados ao que aprendem. Para Kleiman (1998), os gêneros do discurso, com base em Bakhtin, permitem que os alunos participem mais de atividades letradas porque essas atividades são materializadas em gêneros por meio dos quais a escrita e a leitura circulam no mundo. De acordo com a autora, quando o ensino é associado aos gêneros do discurso, o aluno está também sendo letrado, pois novas situações estão sendo criadas com base em cada gênero discursivo construído.

Contudo, é importante salientar também que trabalhar com gêneros na escola não garante a presença de atividades letradas, visto que um projeto que não leve em consideração a relevância de determinado assunto para a sua comunidade, isto é, para além dos muros da escola, não se caracteriza como uma atividade de letramento. O que a autora parece sintetizar é que os gêneros discursivos são um caminho de ensino para que a singularidade de cada aluno seja valorizada, bem como para que a relação do professor com os conteúdos curriculares também seja transformada. Poderíamos pensar, sendo assim, em outros caminhos que também sejam tão significativos ao contexto de ensino quanto é a proposta dos gêneros discursivos?

3.1.2 Uma via de acesso ao letramento escolar

Na realidade, os leitores apropriam-se dos textos, lhe dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção. Não se pode jamais controlar o modo como um texto será lido, compreendido e interpretado.

Michèle Petit

Enxergar os alunos como leitores que se apropriam dos textos pode ser uma dessas vias até a valorização da singularidade de cada um. Para desenvolver essa reflexão, é importante retomarmos o livro já brevemente mencionado no primeiro capítulo, intitulado *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*, de Simões *et al.* (2012). Tal importância se dá porque essa obra oferece, com consistência teórica e prática, reflexões primordiais para aquele que atua em sala de aula, dialogando, assim, diretamente com o tema do letramento. Já nas primeiras páginas, as autoras afirmam que “a aprendizagem acontece na interação com o outro e em vivências significativas com o conhecimento” (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 14). Essa afirmação esclarece um pensamento alinhado à perspectiva do *modelo ideológico do letramento*, perspectiva essa que também busca valorizar as vivências de cada

aluno para construir a aprendizagem, pois é necessário considerar “o contexto e as características individuais, além de criar condições para investir na diversidade [e não na uniformidade], no protagonismo, na construção conjunta de conhecimentos [e não na repetição]” (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 14, acréscimos meus). A partir das autoras, portanto, entendo que é preciso criar novas oportunidades de ensino, mas é igualmente importante pensar no que é a escolarização.

Para isso, Simões *et al.* (2012) propõem que se reflita acerca do papel institucional da escola: é, muitas vezes, a educação escolar que garante que as novas gerações “conheçam as conquistas sociais acumuladas para o deslocamento histórico da humanidade” (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 16). Essas conquistas envolvem valores, comportamentos, ideias que aprimoram as relações dos grupos sociais; logo, é também a educação que nos insere em práticas culturais. Simões *et al.* (2012) relembram ainda que há várias instituições educacionais além da escola: a família, a mídia, a comunidade, a igreja; entretanto, a escola apresenta a especificidade de refletir sobre como compreender o mundo para que novas gerações se situem nele. Além disso, compete à escola “dar acesso aos repertórios de conhecimento para que cada estudante tome consciência, ponha em perspectiva e dê novos contornos àquelas visões de mundo e posturas pouco informadas” (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 16).

É nessa perspectiva que, ao que me parece, o letramento se faz tão importante na escola, visto que ela deve privilegiar e diversificar os sentidos da escrita e da leitura para os estudantes, a fim de que eles possam “agir no mundo não apenas por meio das conversas cotidianas, entre interlocutores situados em esferas mais próximas de interação, mas também por meio da escrita, lendo e produzindo textos” (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 43). Assim, o que as autoras defendem dialoga com o que também defendo na proposta da *re-visão*, pois as autoras afirmam que as práticas pedagógicas devem resgatar “a possibilidade de a leitura converter-se em construção de sentidos” (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 47). Para tanto, elas pontuam que é necessário que se deixe de lado a concepção da leitura de uma escrita como uma mera *atividade de decodificação* e de *avaliação gramatical* a fim de que se ponha em foco a leitura de uma escrita como uma *atividade que constrói significados* e que amplia, assim, o letramento do aluno – esse leitor que está em formação. Para prosseguirmos nessa discussão e torná-la mais compreensível junto à *re-visão*, sugiro que comecemos uma nova subseção dedicada unicamente a essa interface.

3.1.3 A *re*-visão como uma prática de letramento

Comumente, as perspectivas tradicionais que incluem a revisão textual no ensino escolar associam a revisão apenas a uma etapa que visa corrigir esse texto a fim de um ajuste normativo. Isso acontece porque o senso comum, incluindo o escolar, aparenta resumir o ato de revisar ao ato de corrigir ortografia, pontuação, concordância, dentre outras regras gramaticais. Desse modo, entendo que esse cenário, que ainda é, muitas vezes, encontrado na escola, compactua com o *modelo autônomo de letramento*, pois se configura como um tipo de ensino que não situa a escrita e a leitura em um contexto social, mas se preocupa com aspectos mais técnicos, como a adequação lexical e gramatical, sem levar em conta os aspectos mais discursivos, como a interlocução e o contexto, situando-as (escrita e leitura) enquanto exercícios utilitários apenas. Em contrapartida, temos o *modelo ideológico de letramento*, o qual sustenta a aproximação que proponho entre os estudos de letramento e o conceito de *re*-visão.

Tal aproximação se dá porque o *modelo ideológico de letramento* não localiza somente os aspectos cognitivos daquele que lê e escreve, visto que enfatiza também os aspectos culturais, sociais e ideológicos em torno dos contextos de leitura e de escrita. Sendo assim, o *modelo ideológico de letramento* oferece uma perspectiva que parte de uma visão muito mais sensível às práticas de letramento quando o comparamos ao modelo anterior: com o modelo ideológico, conforme explica Street (2014), o letramento passa a ser uma prática que varia de um contexto para outro, bem como de uma cultura para outra e também de uma condição para outra ao partir de premissas que são sociais. E, ao sentir os impactos sociais que a escrita e a leitura produzem, o aluno também adquire outra condição social e cultural, pois participa de encontros nos quais a escrita e a leitura igualmente ocupam um determinado papel. Junto do *modelo ideológico de letramento* é importante lembrarmos as noções que Street adota em seus modelos porque tais noções também estão implicadas no desenvolvimento desta pesquisa.

A primeira noção é a dos *eventos de letramento*, caracterizados como situações concretas de interação a partir do escrito. A segunda noção é a das *práticas de letramento*, isto é, os valores que influenciam as relações sociais e culturais construídas com a escrita. Esses valores são promovidos, justamente, pelos *eventos de letramento*. Os *eventos de letramento* são uma importante unidade de análise de letramento, pois permitem direcionar o olhar para uma ação dos participantes, bem como descobrir de que maneira esses participantes constroem significados a partir da escrita e da leitura. David Barton (2007) explica que um

tipo de *evento de letramento* óbvio é quando um adulto lê uma história para uma criança antes de dormir. Geralmente, é um evento regular, com padrões de interação que se repetem.

Quanto ao conceito de *práticas de letramento*, Barton (2007) as relaciona às situações diárias, ligadas à cultura, menos observáveis porque estão em um nível mais elevado de abstração. Em outras palavras, as *práticas de letramento* são, conforme Kleiman (2001), maneiras culturais de fazer uso da escrita e da leitura; porém, tais práticas não são unidades observáveis de comportamento porque elas envolvem atitudes que variam de acordo com os *eventos de letramento* presentes na vida de cada um. De todo modo, podemos dizer que é através dos *eventos de letramento* que emergem as *práticas de letramento*. Logo, as *práticas de letramento* envolvem uma discussão mais abstrata, ao passo que os *eventos de letramento* supõem uma discussão mais concreta no interior dos estudos de letramento. As noções de *eventos de letramento* e de *práticas de letramento* são duas unidades básicas de atividades sociais de letramento, portanto o uso de tais termos tem de estar no plural a fim de indicar que as atribuições de valores sociais aos usos da escrita e da leitura variam sempre de um grupo social a outro e de um contexto a outro.

Quando essas noções são associadas diretamente ao ambiente escolar, a escola é considerada uma agência de letramento e o professor é um agente de letramento, já que, em aula, é responsabilidade do professor ampliar as concepções de escrita e de leitura dos seus alunos. Entretanto, na *re-visão*, esse professor é um agente também porque esse profissional apresenta outra maneira de ser leitor, centrada em uma leitura incomum e intersubjetiva: uma leitura recíproca, que busca ser responsável, que busca atribuir sentido ao lido. Esse pressuposto intersubjetivo dialoga diretamente com o pressuposto *do modelo ideológico de letramento*: uma visão mais sensível da escrita e da leitura que varia sempre de um aluno para outro e de um contexto para outro, envolvendo assim diversos aspectos sociais.

Logo, no modelo ideológico, percebemos que a valorização da unicidade de *cada um* está sempre voltada ao acolhimento de *um todo*. Parafraseando uma reflexão de Chartier (2002) e transpondo a sua consideração para o ensino, o autor afirma que cada um que escreve e que lê, em cada uma de suas escritas e leituras, em cada circunstância, é singular; essa singularidade, porém, é ela própria atravessada por aquilo que faz com esse que escreve e com que esse que lê seja semelhante a todos àqueles que pertencem a uma mesma *comunidade*. É por isso também que entendo que o *modelo ideológico de letramento* importa nessa concepção de *re-visão* voltada ao ensino: pela sua capacidade de, sem desconsiderar o que é *singular*, evidenciar o que é *coletivo*.

A percepção de leitura incomum e intersubjetiva que caracteriza a *re-visão* está, portanto, em consonância ao que é postulado no *modelo ideológico de letramento* de Street. O ato/processo da *re-visão* é, nesta pesquisa, também uma prática de letramento na escola, pois, enquanto *re-visa*, o professor se alinha ao *modelo ideológico de letramento*. A partir disso, acredito que a *re-visão* se insere nos estudos de letramento, mais precisamente no âmbito da leitura, mas que está sempre atrelada também à escrita. Assim, a *re-visão*, nos estudos de letramento, é uma das possíveis *práticas de letramento* que se instancia em *eventos de letramento*. Na prática de letramento da *re-visão*, suponho que o professor, enquanto um leitor que *re-visa*, atua como um agente que facilita o letramento dos seus alunos porque, de acordo com Simões *et al.* (2012), o ponto de partida é a realidade dos alunos para ir além dela; logo, a *re-visão*, no ambiente escolar, torna-se uma prática que contribui para que a escrita e a leitura sejam aprimoradas.

Nessa perspectiva, defendo que a *re-visão* é uma prática, baseada em noções teóricas, formulada a partir de uma interface entre os estudos de letramento e a teoria da enunciação. A teoria da enunciação se faz relevante nesse cenário porque na medida em que o *eu* e o *tu* da teoria são vistos enquanto posições intersubjetivas da teoria da língua também no interior do ensino, essas posições passam a ser estabelecidas na escrita e na leitura. Dessa maneira, torna-se mais fácil para os alunos compreenderem tanto os seus papéis sociais, quanto os modos como devem fazer o uso da escrita e da leitura socialmente. Auxiliados pela *re-visão* realizada pelo professor, esses alunos terão percorrido um ensino e uma aprendizagem que não terão anulado suas posições linguísticas, o que, conseqüentemente, viabiliza o reconhecimento de quem esses alunos são e serão na sociedade.

Suponho que, neste momento, a relação entre os estudos de letramento e a *re-visão* já esteja estabelecida, pois os estudos de letramento associados ao *modelo ideológico de letramento* guiam de maneira significativa a concepção de ensino em que me ancoro neste trabalho. A partir dessas considerações, pensemos também na relação textual entre autor e leitor considerando as marcas da língua que vão além da formalidade no interior dessa relação. Para nos encaminharmos, então, a uma reflexão não só pensada em relação ao ensino, mas, sobretudo, de teor linguístico, é importante esclarecer qual é a concepção linguística adotada nesta dissertação quando reflito acerca da escrita e da leitura. Sendo assim, é chegado o momento de nos direcionarmos ao olhar *linguístico* que tem conduzido todo esse meu percurso: a teoria da enunciação de Émile Benveniste.

3.2 A teoria da enunciação benvenistiana

Os livros voltados ao saber, à pesquisa, também têm seu “estilo”. Este possui um enorme valor. Há uma beleza, uma experiência do intelecto que dá, à obra de certos eruditos, esta espécie de clareza inesgotável, da qual também são feitas as grandes obras literárias. Tudo está claro no livro de Benveniste; lá, tudo pode ser imediatamente reconhecido como verdade; e, no entanto, também, tudo nele está apenas começando.

Roland Barthes

Considerado o linguista fundador do que chamamos de teoria da enunciação, Émile Benveniste é o responsável por ter iniciado reflexões que suscitam diversos estudos ainda hoje. Os seus maiores conceitos e pensamentos estão integrados, principalmente, nos livros *Problemas de Linguística Geral I* (2005 [1996]), *Problemas de Linguística Geral II* (2006 [1974]) e também no livro – póstumo – *Últimas aulas no Collège de France* (2014 [2012]).⁴⁴ Os seus artigos se caracterizam por comporem complexas discussões sem uma cronologia unificada, pois datam de diferentes décadas e foram escritos para revistas variadas⁴⁵. Aliás, Benveniste nunca se propôs a criar uma teoria: a intenção do estudioso parece ter sido a de simplesmente *refletir* sobre a linguagem. Contudo, a ausência de uma possível unidade de estudo não significa que as suas reflexões não tenham, ainda assim, uma válida consistência de teorização ou, nas palavras de Barthes (1966), uma espécie de *clareza inesgotável* que caracteriza o percurso linguístico de Benveniste.

Uma pesquisa de viés enunciativo benvenistiano, como esta, necessita de delimitações⁴⁶ que norteiam quais serão as noções utilizadas de Benveniste e por que tais

⁴⁴ Não desconheço outros trabalhos de Benveniste, como o *Vocabulário das Instituições Indo-européias I* (1969) e o *Vocabulário das Instituições Indo-européias II* (1969). Entretanto, dados os limites deste estudo, tais referências não fazem parte do *corpus* teórico da minha pesquisa.

⁴⁵ De acordo com Ono (2007), Benveniste não dedicou nenhum livro à linguística geral. O *PLG* é uma coletânea de artigos cujos volumes I e II foram publicados com oito anos de diferença e constituem artigos que se destinam à teorização geral, gramática comparada, antropologia linguística, dentre outros temas: “Tudo acontece como se, para Benveniste, o estudo da linguagem não pudesse se apresentar de uma maneira sintética” (ONO, 2007, p. 19).

⁴⁶ É relevante mencionar a flutuação terminológica que o percurso de Benveniste apresenta (cf. FLORES, 2013). Há momentos em que o linguista utiliza o termo *língua* como um sistema de signos, ao passo que a *linguagem* tem natureza multifacetada. Em *Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (1963), Benveniste também enxerga a necessidade de distinguir *linguagem* e *língua*: “a linguagem, faculdade humana, característica universal e imutável do homem, não é a mesma coisa que as línguas, sempre particulares e variáveis, nas quais se realiza” (BENVENISTE, 1963/2005, p. 20). No entanto, há momentos em que o estudioso usa *linguagem* e *língua* enquanto termos sinônimos, o que caracteriza apenas um dos tantos exemplos da complexidade terminológica da sua obra. No prefácio do *PLG I*, Benveniste faz uma observação fundamental: a reflexão sobre a linguagem só produz frutos quando realizada a partir das línguas reais, ou seja, a linguagem se realiza nas línguas. Apesar de reconhecer que não há essa unicidade no trabalho benvenistiano, nesta investigação, utilizo sempre o termo *língua*, definido no *Dicionário de linguística da enunciação* (2009) como um sistema que inter-relaciona o valor distintivo das formas e o valor referencial relativo à situação enunciativa.

noções servem de arcabouço teórico para possíveis estudos. Neste trabalho, então, a presença do pensamento do teórico se dá porque, partindo da visão saussuriana⁴⁷, Benveniste introduz o homem/locutor ao longo de todas as suas reflexões linguísticas mostrando que cada um, ao se apropriar da língua e fazer um uso sempre único dessa língua, também marca a sua *individualidade* nela e por ela. Essa constatação dialoga diretamente com o conceito aqui proposto de *re-visão* enquanto uma leitura incomum e intersubjetiva, que não visa simplesmente à padronização do *re-visar* porque visa, sobretudo, à atribuição de sentidos, logo a uma leitura que é sempre *singular*.

Ter isso em mente é um ponto esclarecedor para justificar o diálogo entre a *re-visão* e a teoria da enunciação. Todavia, essa relação – entre a *re-visão* e a teoria da enunciação – não é encontrada nos estudos de Benveniste, o que não significa que não se possa, a partir dos postulados benvenistianos, estabelecer tal interface. Ainda que Benveniste nunca tenha, de fato, finalizado o seu trabalho, a sua definição de enunciação adquiriu um lugar sólido e estável na história da linguística, pois foi uma noção que nasceu em meio a reflexões, ao mesmo tempo, linguísticas, semióticas e psicanalíticas (ONO, 2007). O artigo *O aparelho formal da enunciação* (1970), por exemplo, adquiriu uma dimensão fundadora na linguística, sendo considerado um dos pontos de referência por aqueles que teorizam sobre essa noção, a qual apresenta uma espécie de síntese do que seria a enunciação para Benveniste, visto que esse artigo é também a sua última reflexão publicada.

Especificamente nesse texto, o linguista conceitua a enunciação, por um lado, como “este colocar em funcionamento a língua por um *ato* individual de utilização” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 82, *italico meu*)⁴⁸ e, por outro lado, “como um *processo* de apropriação” da língua pelo locutor (BENVENISTE, 1970/2006, p. 84, *italico meu*). Em função dessas duas definições para a enunciação – ato e processo –, procuro conceituar a *re-visão* enquanto um ato/processo. A *re-visão* é um ato porque mobiliza o locutor⁴⁹, no caso desta pesquisa, o professor e o *re-visor*, a mobilizar também a língua por meio do ato

⁴⁷ Existem muitas publicações dedicadas à compreensão da visão de Saussure sobre a linguística. Alguns títulos são os seguintes: *Introdução à leitura de Saussure* (2000), de Simon Bouquet; *Em busca de Ferdinand de Saussure* (2007), de Michel Arrivé; *Saussure: um guia para os perplexos* (2010), de Paul Bouissac; *Compreender Saussure a partir dos manuscritos* (2012), de Loïc Depecker; *Saussure* (2009), de Claudine Normand, e também *Saussure: a invenção da linguística* (2013), organizado por José Luiz Fiorin, Valdir do Nascimento Flores e Leci Borges Barbisan.

⁴⁸ Faço as referências às datas dos artigos da seguinte maneira: mantenho os anos originais dos textos entre parênteses logo após os títulos, mas informo também, em seguida, os anos das publicações brasileiras de tais artigos.

⁴⁹ É importante destacar que locutor e sujeito *não* são termos sinônimos nas concepções benvenistianas. De acordo com Mello e Flores (2009), o sujeito da enunciação emana ou emerge do discurso e não existe *a priori*; já o locutor é o responsável pela apropriação da língua. Dessa maneira, locutor não equivale a sujeito, sendo a subjetividade justamente essa capacidade de o locutor passar a ser sujeito na enunciação.

enunciativo; porém, a *re-visão* é igualmente um processo porque quando o professor e o *re-visor* apropriam-se da língua para utilizá-la na *re-visão*, ambos estão em um processo de apropriação desse sistema linguístico.⁵⁰

Benveniste postula, já no artigo *Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (1963), que cada locutor se propõe como sujeito apenas se implicar o outro. Esse outro, se dotado da mesma língua, “tem o mesmo repertório de formas, a mesma sintaxe da enunciação e igual maneira de organizar o conteúdo” (BENVENISTE, 1963/2005, p. 27). Podemos compreender que uma das funções da língua é mediar o diálogo *eu/tu*, reproduzindo a realidade. Tal reprodução, todavia, não é uma mera repetição como se poderia imaginar: na rede conceitual de Benveniste, a reprodução acontece pelo fato de que “aquele que fala [e escreve] faz *renascer* pelo seu discurso o acontecimento e a experiência do acontecimento” (BENVENISTE, 1963/2005, p. 26, *acréscimo e itálico meu*); já aquele que ouve – e lê – “aprende primeiro o discurso e, através desse discurso, o acontecimento reproduzido” (BENVENISTE, 1963/2005, p. 26). É importante que, nessa citação, não deixemos passar a palavra *renascer*, visto que ela objetiva esclarecer do que se trata essa reprodução: um renascimento da realidade exposta no diálogo que, por *renascer*, já é outra realidade. A situação de troca e diálogo confere, assim, uma dupla função à língua: para o locutor, *representa* a realidade, ao passo que, para o ouvinte/leitor, *recria* essa realidade. É por isso que, a “cada vez que a palavra expõe o acontecimento, cada vez o mundo recomeça” (BENVENISTE, 1963/2005, p. 31).

Transferindo esse raciocínio aos ofícios que vinculou à *re-visão*, o do professor de textos e o do *re-visor* de textos, é apenas por meio do sistema da língua que tais profissionais podem recriar – ou seria *re-criar*? – a referência que aquele que escreveu quis representar. É por isso que, nesta pesquisa, a dupla função de *representar* a realidade para o locutor e de *recriar* a realidade para o alocutário parece estar situada, primeiramente, no diálogo que se dá na escrita e na leitura dessa escrita respectivamente e, posteriormente, essa dupla função parece estar situada no diálogo que se dá nos ofícios do professor e do *re-visor*.

Entretanto, tratar das especificidades do que enunciativamente caracteriza a *re-visão* é uma tarefa complexa. Suponho, então, que atentarmos o nosso olhar para um outro modo

⁵⁰ Quando refleti acerca dos estudos de letramento, foquei no papel do professor e no da escola porque as considerações sobre o letramento norteiam as minhas concepções referentes ao que é do *ensino*. Entretanto, ao refletir acerca da teoria da enunciação, eu falo não só do professor, mas do *re-visor* também. Essa diferença se dá porque, conforme já explicitarei, os pressupostos enunciativos são meus pilares teóricos referentes ao que é *linguístico*, ou seja, o meu olhar enunciativo modifica o meu ponto de vista para *qualquer* circunstância em que haja língua, incluindo, então, não apenas aquele que trabalha na docência textual, como também aquele que trabalha na área da revisão textual.

como Benveniste qualifica a enunciação em *O aparelho formal da enunciação* (1970) pode servir de auxílio. Isso porque, nesse artigo, o linguista afirma que a enunciação proporciona uma possibilidade de estudo sob diversos aspectos, dentre os quais Benveniste distingue três deles: a realização vocal da língua, a semantização da língua em discurso⁵¹ e o quadro formal de realização individual da língua. A partir desses três aspectos, Aya Ono (2007) propõe cinco particularidades essenciais que derivam desses três aspectos e que, por isso, intitulam-se como os *cinco aspectos da enunciação*: a relação *fala-escrita*⁵²; as noções *forma-sentido*, a *subjetividade*, a *intersubjetividade* e a *referência*.

Esses *cinco aspectos da enunciação* propostos por Ono (2007) são os critérios a partir dos quais eu defino o recorte teórico deste estudo, conectando-os, portanto, diretamente ao conceito de *re-visão*. A razão pela qual os *cinco aspectos da enunciação* são os critérios que adoto para conduzir a reflexão enunciativa acerca da *re-visão* se dá porque, nesses aspectos, vemos cinco das principais noções que norteiam o olhar benvenistiano. Além disso, esses cinco aspectos também vão ao encontro, justamente, da unicidade a partir da qual almejo caracterizar a proposta da *re-visão*. Passo agora, então, a explicar cada um desses *cinco aspectos de enunciação* a fim de, em seguida, justificar a presença de cada um deles nesta pesquisa a partir de um movimento de deslocamento que constantemente farei até o que, sob as lentes da enunciação, defino ser a *re-visão*.

O primeiro dos cinco aspectos é a relação *fala-escrita*. Esse é um aspecto que se encontra no estudo de Benveniste porque há passagens, em alguns de seus artigos, em que o linguista salienta a enunciação enquanto uma realização vocal da língua, mas que nem por isso deve ser vista *apenas* como uma realização oral. Dessa maneira, Benveniste esclarece que a enunciação, além da sua realização vocal, também pode ser concebida enquanto uma realização escrita: “o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 90). Contudo, na maioria dos

⁵¹ Com base em Benveniste, entendo o discurso enquanto o resultado da passagem do locutor a sujeito ao utilizar a língua, ou seja, o efeito dessa passagem é o que caracteriza o discurso e o sujeito. A esse propósito, recorro às palavras de Silva (2018, p. 425): “o discurso insere-se no mundo por meio da língua em emprego, ou seja, por meio de um ato de enunciação”. Ancorada em Benveniste, Silva (2018) explica que cada indivíduo, ao se apropriar da língua para enunciar-se, constitui-se em uma relação com o outro pelo ato enunciativo e é nesse ato que o locutor faz a passagem a sujeito enquanto a língua faz a passagem a discurso. Entendo o discurso, no viés enunciativo, como o resultado dessa passagem à qual a língua é submetida sempre que um locutor a utiliza, ou seja, o discurso (ou o texto) é o enunciado (produto) resultante da enunciação (processo). A cada vez que alguém assume o lugar de *eu* e utiliza a língua dirigindo-se a um *tu*, um discurso se constitui. Na *re-visão*, a reflexão permanece nessa mesma direção, isto é, a cada vez que alguém assume o lugar de *eu* ao ler o escrito de outro alguém, está lendo um discurso de alguém que, em uma situação enunciativa anterior, foi o *eu* e constituiu um discurso.

⁵² Na realidade, Ono (2007) apresenta o primeiro aspecto relacionando-o à realização vocal da língua, assim como Benveniste, mas em uma associação com o escrito. A expressão “*fala-escrita*”, portanto, é uma escolha minha, com base em Ono (2007).

seus artigos, Benveniste concebe somente a realização fônica da língua quando reflete acerca da enunciação. Ao longo de sua obra, percebemos, assim, certo favorecimento do estatuto oral em relação ao estatuto escrito da enunciação, sendo esse último estatuto pouco problematizado pelo autor⁵³.

Já na perspectiva deste trabalho, essa relação *fala-escrita* nos estudos de Benveniste, de certa maneira, tem o seu favorecimento invertido: como a presente pesquisa sobre a *re-visão* está situada a partir da reflexão entre o corrigir e o *re-visar*, o que implica também escrita e *re-escrita*, minhas considerações privilegiam o estatuto escrito da enunciação; ou seja, o foco nessas considerações benvenistianas está nas lentes da enunciação enquanto uma realização, sobretudo, de escrita e de *re-escrita* da língua, pois é somente a partir da escrita que uma leitura se torna possível.

É interessante salientar, nesse momento, uma passagem do livro *Últimas aulas no Collège de France* (2014 [2012]). Essa obra reúne os manuscritos de Benveniste correspondentes às suas aulas ministradas no Collège de France entre 1968 e 1969. Além das notas do próprio professor, tal obra foi estabelecida geneticamente também a partir de notas de três alunos que assistiram às referidas aulas: Claudine Normand, Jacqueline Authier-Revuz e Jean Claude-Coquet – o qual é um dos editores desse livro póstumo, junto de Irène Fenoglio. A publicação da obra, na França, ocorreu em 2012; já sua tradução e publicação no Brasil ocorreram em 2014. Na aula 15 da obra, Benveniste afirma que “não teria sido possível refletir acerca da fala se não se dispusesse essa ‘linguagem visível’ que é a escrita” (BENVENISTE, 2014/2012, p. 179, aspas do autor). Nessa passagem, percebe-se que o linguista reconhecia a importância que envolve a reflexão acerca da escrita. É possível pressupor, porém, que Benveniste estivesse apenas pontuando que a materialidade visível da escrita auxilia na reflexão sobre a fala, o que é inegável. Ainda assim, na *re-visão* a escrita é, além disso, também um outro modo de estar na língua.

Quando falo de realização da língua, entendo que já estamos no segundo dos cinco aspectos da enunciação, baseado nas noções de *forma-sentido*. Isso porque *forma-sentido* são noções operacionais relacionadas à conversão da língua em discurso, isto é, à sua realização enunciativa. Distantes de formarem uma oposição, essas noções são um ponto crucial nas considerações benvenistianas e são também muito importantes para o esclarecimento do que é uma *re-visão* do ponto de vista linguístico. Ao refletir sobre tais noções, Benveniste explica

⁵³ Publicado recentemente, o livro *Últimas aulas no Collège de France* (2014 [2012]) foi o seu único trabalho um pouco mais dedicado à escrita. No prefácio dessa obra, Julia Kristeva considera que a escrita seria uma nova etapa na teoria da significação de Benveniste, mas que, dada a sua morte precoce, não foi desenvolvida.

que *forma-sentido* são noções gêmeas que trazem à tona o problema da significação.

Assim, o autor está claramente recorrendo a Saussure e à sua concepção de língua enquanto um sistema de signos⁵⁴, bem como está explicando que o signo linguístico tem dupla constituição na unidade do domínio *semiótico*: a constituição da *forma* e a do *sentido*. A *forma* é o significante, o que condiciona “e determina o significado, o aspecto formal da entidade chamada signo” (BENVENISTE, 1967/2006, p. 225). E quanto ao *sentido*? Para explicá-lo, é pertinente evidenciar que, até aqui, Benveniste está seguindo o que já foi postulado por Saussure. Entretanto, na sua definição de *sentido* – ainda no domínio *semiótico* – vemos que Benveniste não está mais nas noções de Saussure, pois “sua noção de signo já inclui a noção de uso feito pelos falantes” (FLORES, 2013, p. 139). É possível compreender melhor essa definição benvenistiana do *sentido* no domínio *semiótico* lendo a sua própria citação em *A forma e o sentido na linguagem* (1967/2006): “A entidade considerada significa? A resposta é sim, ou não. Se é sim, tudo está dito e registre-se; se é não, rejeitemo-la e tudo está dito também. ‘Chapéu’ existe? Sim. ‘Chaméu’ existe? Não” (BENVENISTE, 1967/2006, p. 227, aspas do autor).

Ao definir o *sentido* no domínio *semiótico* a partir do uso, Benveniste explicita que ter um *sentido* é simplesmente significar, o que pode ser facilmente respondido por aqueles que utilizam a língua. Portanto, “é no uso da língua que um signo tem existência; o que não é usado não é signo; e fora do uso o signo não existe” (BENVENISTE, 1967/2006, p. 227). Entretanto, toda essa análise serve apenas para o domínio *semiótico* da língua, mas há também outro domínio: o domínio *semântico* da língua. Conforme Benveniste, a expressão semântica por excelência é a frase, pois é desse modo que nos comunicamos. O termo *frase* aqui não deve ser entendido como uma proposição, mas como produção de discurso. Não é possível, assim sendo, pensar na frase, semanticamente, do mesmo modo que pensamos no signo até agora semioticamente, pois as noções de *forma-sentido* no domínio *semântico* se dão de maneira diferente daquelas noções de *forma-sentido* que vimos no domínio *semiótico*.

A partir disso, se o signo é a unidade do *semiótico*, a unidade do *semântico* é a palavra, que só encontra expressão em uma frase. Nessa direção, a *forma* do domínio *semântico* é o sintagma – o agenciamento de palavras feito sintaticamente –; por sua vez, o *sentido* do

⁵⁴ Em vários de seus textos, Benveniste deixa clara a sua influência saussuriana e o princípio fundamental da linguística moderna: o de que a língua forma um sistema. Há passagens, inclusive, em que Benveniste cita explicitamente Saussure, como em *Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (1963/2005): “Quando os linguistas começaram, a exemplo de Saussure, a encarar a língua em si mesma e por ela mesma, reconheceram este princípio que se tornaria o princípio fundamental da linguística moderna: a língua forma um sistema” (BENVENISTE, 1963/2005, p. 22). É interessante pontuar também que Benveniste chega a ser visto por alguns estudiosos como o “continuador de Saussure” (NORMAND, 2009, p. 147).

domínio *semântico* é a ideia, que “só encontra forma num agenciamento sintagmático” (BENVENISTE, 1967/2006, p. 230). De um domínio a outro (do *semiótico* ao *semântico*), muda-se de perspectiva, porque o domínio *semiótico* é como uma propriedade da língua-sistema, já o domínio *semântico* resulta da atividade do locutor que coloca essa língua em ação, transformando-a em língua-discurso. No domínio *semiótico*, o signo existe em si, “funda a realidade da língua, mas ele não encontra aplicações particulares” (BENVENISTE, 1967/2006, p. 229). No domínio *semântico*, a frase, que é sua maior expressão, é particular. Portanto, com o signo, há a realidade intrínseca da língua, ao passo que com a frase, liga-se às coisas fora da língua (BENVENISTE, 1967/2006).

De posse das noções de *forma-sentido* em ambos os domínios, acredito que a *re-visão* pode ser conceituada como uma leitura que, ao levar em conta tanto o domínio *semiótico* quanto o domínio *semântico* da língua e suas respectivas concepções de *forma-sentido*, não está restrita a uma análise apenas da língua-sistema, mas contempla também a análise da língua-discurso. E isso muda tudo: ao considerarmos o discurso, consideramos a *singularidade* daquele que criou esse mesmo discurso. A *re-visão*, assim, não está mais limitada a uma análise apenas semiótica porque, na leitura da *re-visão*, está igualmente pressuposta a semantização da língua-discurso:

O mecanismo desta produção é um outro aspecto maior do mesmo problema. A enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso. Aqui a questão – muito difícil e pouco estudada ainda – é ver como o “sentido” se forma em “palavras”, em que medida se pode distinguir entre as duas noções e em que termos descrever sua interação. É a semantização da língua que está no centro deste aspecto da enunciação, e ela conduz à teoria do signo e à análise de significância. Sob a mesma consideração disporemos os procedimentos pelos quais as formas linguísticas da enunciação se diversificam e se engendram (BENVENISTE, 1970/2006, p. 83).

Dessa maneira, o corrigir e o *re- visar* do professor de textos e do *re-visor* de textos, quando no ato/processo da *re-visão*, consistem em movimentos que não se resumem ao policiamento das normas gramaticais porque isso implicaria ignorar parte do domínio *semântico* linguístico, que é o emprego particular das palavras e a ideia global decorrente da organização delas no discurso, em favor apenas do domínio *semiótico*. A premissa da enunciação, portanto, não permite ignorar esse uso sempre único do emprego da palavra; logo, a *re-visão*, abordada à luz da teorização enunciativa, parte também desse pressuposto de unicidade de cada um que escreve e que lê.

O terceiro dos cinco aspectos da enunciação detalhados por Ono (2007) trata daquilo que é individual nessa enunciação: a *subjetividade*, que, de acordo com Benveniste, é

encontrada no sistema da língua quando o locutor afirma a sua posição na língua e apropria-se dela em um ato individual e sempre único de enunciação. Nessa direção, esse locutor instaura um alocutário no emprego da língua, formando o par *eu/tu* e também aquilo que Benveniste chama de *quadro figurativo da enunciação*: duas figuras igualmente necessárias projetadas pela enunciação; uma é a origem, enquanto a outra é o fim da enunciação. A *subjetividade*, então, pode ser definida também como a emergência no ser de uma propriedade que é fundamental da língua. Isso porque, o locutor, ao se declarar *eu*, implanta um *tu* diante de si. Já o *tu*, ao tomar a palavra, torna-se o *eu*, o que estabelece a reversibilidade entre as duas pessoas do discurso. Desse modo, o *eu*, ao utilizar a língua, propõe-se como sujeito a um *tu*. Tal proposição é o que Benveniste chama de *subjetividade* em *Da subjetividade na linguagem* (1958): “A ‘subjetividade’ de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’” (BENVENISTE, 1958/2005, p. 286, aspas do autor).

Ainda no artigo *Da subjetividade na linguagem* (1958), entendemos que não há relação direta entre um homem e o mundo e nem entre um homem com outro homem, pois é apenas por meio da língua que essa relação acontece. Dito isso, podemos constatar que o par *eu/tu* só é possível porque há a possibilidade linguística em tal relação. Para Benveniste, o par *eu/tu*, que constitui o diálogo, não é visto apenas como um par de pronomes, mas como posições na língua. O autor explica isso também em *A natureza dos pronomes* (1956) quando diz que “cada *eu* tem a sua referência própria e corresponde cada vez a um ser único, proposto como tal. Qual é, portanto, a ‘realidade’ à qual se refere *eu* ou *tu*?” (BENVENISTE, 1956/2005, p. 278, itálico e aspas do autor). É o próprio linguista que também responde: “unicamente uma ‘realidade do discurso’, que é coisa muito singular. *Eu* só pode definir-se em termos de ‘locução’, não em termos de objetos, como um signo nominal” (BENVENISTE, 1956/2005, p. 278, itálico e aspas do autor). Por consistir na capacidade do locutor para se propor como sujeito, a *subjetividade* na *re-visão* é um ponto importante, visto que ela (a *subjetividade*) está marcada no sistema da língua e na relação entre o escrito e o lido.

É a partir da noção de *subjetividade* que Benveniste elabora a categoria de pessoa, isto é, os pronomes *eu* e *tu*, pois o pronome *ele*⁵⁵ é considerado como integrante da categoria de

⁵⁵ Percebemos que *eu* e *tu* são duas posições sempre presentes na língua. Todavia, há sempre um terceiro ausente nessa estrutura enunciativa: trata-se do pronome *ele*. O *ele* é considerado, na teoria da enunciação, como um espaço que é referencial no discurso e, por isso, é uma não pessoa, pois está fora da relação intersubjetiva entre as pessoas *eu* e *tu*, ainda que – paradoxalmente – seja constituído nessa relação. Para Benveniste, *eu* e *tu* não estão no mesmo plano que *ele* porque o par *eu/tu* é sempre único, enquanto o *ele* pode ser muitos sujeitos ou até mesmo nenhum.

não pessoa⁵⁶. Sendo *eu-tu* o par de inversibilidade entre locutor e interlocutor, o *ele* acaba por ser sempre o ausente, sempre a não pessoa. Pensando na *re-visão* importa refletir acerca do par *eu-tu*: esse par é a condição para que o professor de textos e os seus alunos criem uma relação de diálogo, bem como é o que igualmente configura a condição para que o *re-visor* de textos e os seus clientes também criem um diálogo. Apenas ocupando as posições de troca entre *eu/tu* que locutor e interlocutor podem dialogar. É, então, somente quando o professor e o *re-visor* se permitem estabelecer essa troca que o diálogo no papel, finalmente, inicia-se. Permitir tal troca significa não só “impor” certas regras e construções de sintaxe, mas visar um texto cada vez melhor e dialogar para isso, em busca disso. Assim como Manguel e Borges, professor e aluno, *re-visor* e cliente, quando engajados em um texto e interessados no seu entendimento, acabam por favorecer e mediar, sobretudo, a autoria desse texto a fim de, futuramente, ser possível alcançar próximos leitores.

Assim, esse ato/processo de utilizar a língua, que consiste na enunciação, embora seja individual, suscita sempre um retorno; por isso, suscita sempre um outro também na língua. Dessa maneira, a língua, ao ser posta em uso por alguém, emana de um locutor que, conseqüentemente, em um movimento de retorno, suscita a resposta de outro alguém. Logo, “O que em geral caracteriza a enunciação é a *acentuação da relação discursiva com o parceiro*, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 87, *itálicos do autor*). Tal cenário se estende aos ofícios do professor e do *re-visor* quando consideramos que o ato/processo da leitura, o qual faz parte dessas profissões, deve se constituir também em um diálogo porque se trata sempre de um leitor dialogando com o autor do texto que lê. É nessa busca pelo diálogo que o locutor (o autor do texto), através da *subjetividade*, propõe-se como sujeito. O interlocutor (aqui sendo o professor de textos e o *re-visor* de textos), ao estabelecer tal diálogo, provoca que esse locutor (o autor do texto) se constitua como sujeito ao mesmo tempo em que o interlocutor também se constitui, pois se trata de um movimento que é mútuo e que, não por acaso, é *recíproco*.

Chegamos, então, no quarto dos cinco aspectos da enunciação postulados por Ono

⁵⁶ A questão da inversibilidade também distingue a categoria da não pessoa (*ele*) da categoria de pessoa (*eu* e *tu*). Isso porque o *eu* e o *tu* podem trocar de papéis entre si, mas o *ele* não pode alterar com os dois primeiros. Portanto, o par *eu/tu* integra a noção de *pessoa* – *eu* é pessoa subjetiva (porque é a única que, de fato, enuncia, constituindo a si própria, ao *tu* e ao *ele*); *tu* é pessoa não subjetiva (porque não toma a palavra propriamente, sendo constituída pelo discurso de *eu*, mas podendo alternar com este e passar de *tu* a *eu*) –, já o *ele* integra a noção de *não pessoa* (sendo incapaz de alternar de lugar com *eu* e *tu*). O *ele*, embora seja chamado de “terceira pessoa”, é desprovido dessa pessoalidade e não se refere a uma pessoa que especificamente esteja participando do ato/processo discursivo. Por isso, para Benveniste, a terceira pessoa, isto é, o *ele*, é sempre a *não pessoa*: o *ele* é aquele que está ausente e que não dispõe de condições para assumir uma posição subjetiva (*eu*) ou intersubjetiva (*tu*) na língua, representando o lugar da referência (aquilo de que *eu* fala a *tu*).

(2007). Esse quarto aspecto está implicado no terceiro: é a *intersubjetividade*, responsável por introduzir de imediato o outro no processo de enunciação o outro, ou seja, o interlocutor. A condição da *intersubjetividade* é o que, na acepção benvenistiana, torna possível a comunicação linguística. Tal condição se dá porque, quando o locutor se constitui como sujeito, ao dirigir-se para outro alguém, instaura-se essa *intersubjetividade*. Em outras palavras, a *subjetividade* é justamente o que permite que o *eu* se enuncie e, conseqüentemente, é a possibilidade da troca entre o par *eu-tu* que cria a *intersubjetividade*. Só é possível a *subjetividade* pela *intersubjetividade*, pois só se reconhece a existência do *eu* na existência também de um *tu* em uma troca que possibilita a constituição subjetiva de cada um ao tomar a palavra e enunciar. Benveniste sustenta que “não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem” (BENVENISTE, 1958/2005, p. 285). Com base nessas palavras, a *intersubjetividade* pode ser definida, aqui, como o que funda a experiência humana na língua, já que, sem ela, o homem não cria relação alguma com outro homem. A *intersubjetividade* é, então, uma condição para a existência do homem.

Suponho que a *re-visão* é um ato/processo que só pode ser entendido junto da *intersubjetividade*, visto que é de um lugar intersubjetivo que o professor de textos e o *re*-visor de textos fazem suas leituras na *re-visão*. Assim, a *intersubjetividade*, na *re-visão*, é a condição para que professor-aluno e *re*-visor-cliente possam se instaurar como sujeitos conscientes de seu fazer na língua. Sujeitos esses dotados de *singularidade* e que são vistos sempre a partir dela. Entretanto, em uma correção e em uma revisão extremamente normativa, o professor de textos e o revisor de textos ignoram a singularidade exposta no escrito, não estabelecendo, assim, um diálogo com o autor do texto corrigido, revisado. Em contrapartida, a *re-visão*, por ter em seu fundamento a *intersubjetividade*, parece distanciar-se desse posicionamento excessivamente normativo da correção e da revisão tradicional.

Na perspectiva da *re-visão*, o escrito é visto dotado de singularidade daquele que utilizou a língua para, nela e por ela, propor-se como sujeito. O professor e o *re*-visor, então, são os interlocutores que permitem que essa passagem de locutor a sujeito – a que o aluno e o cliente realizam na condição de autores – seja instaurada e renovada, visto que é a partir da *re-visão* que se possibilita um retorno ao próprio texto para *re*-significá-lo. Por isso, entendo que a *re-visão* é um ato/processo capaz de modificar a leitura do escrito: ao *re*-visar, a leitura é feita no intuito de dar lugar para o enunciar – e também para o *re*-enunciar, sempre que preciso, conforme a concepção de *re*-escrita de Juchem (2012), que será abordada mais adiante. Quando *re*-escrevemos o nosso texto, estamos nos dispondo, praticamente, a *re*-

significar o que uma vez escrevemos, o que configura a *re*-escrita como um efeito da *re*-visão.

Finalmente, o quinto e último aspecto da enunciação defendido por Ono (2007) é o da *referência*. Trata-se da relação entre a enunciação e o mundo, isto é, entre a enunciação e a realidade construída discursivamente. Isso porque, quando nos expressamos, não vamos ao mundo, nós *construímos*, via discurso, o mundo e uma realidade situada a partir dele. Em *O aparelho formal da enunciação* (1970), Benveniste afirma que a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo, relação essa que se dá a partir do pronome *eu* que o locutor utiliza. Como cada locutor emprega esse pronome sempre de maneira única e singular, conseqüentemente, a *referência* (de uma palavra, de uma frase, de um texto) também é sempre singular, podendo ser definida apenas pela situação discursiva. Podemos considerar aqui que a *referência* é a “parte integrante da enunciação” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 84). O que a caracteriza, no viés enunciativo, é a sua capacidade de fundamentar o discurso sobre o mundo; logo, ela (a referência) é sempre definida pela situação enunciativa, a qual é sempre *única e irrepitível*.

Para que essa noção seja entendida no ato/processo da *re*-visão, reflitamos, antes, sobre como se dá a *referência* tanto na fala como na escrita. Na investigação de Knack (2012) acerca dos estudos de Benveniste, a autora pontua que a fala configura as categorias enunciativas de forma distinta da escrita. Esse apontamento surge com base nas categorias de pessoa (*eu/tu*), de tempo (*aqui*) e de espaço (*agora*). Assim, na fala, o par *eu-tu* está situado no mesmo tempo e espaço; em contrapartida, na escrita, o par *eu-tu* não está situado, no geral, no mesmo tempo e no mesmo espaço. Isso acontece porque aquele que fala dirige-se a um outro alguém tendo a sua *referência* fundamentada imediatamente no momento em que o seu discurso se emprega. Em contrapartida, na escrita, o par *eu-tu* não está situado no mesmo tempo e no mesmo espaço porque aquele que escreve também produz *referência*, mas em um momento anterior ao da leitura; logo, ao ler, o leitor deve buscar *reconstituir* essa *referência* produzida no momento da escrita (cf. KNACK, 2012; NAUJORKS, 2011).

Sendo assim, a *referência*, na *re*-visão, situa-se em dois momentos distintos: no momento em que aquele que escreve o texto *representa* a realidade, bem como no momento em que aquele que lê o texto a *recria*. E recriar essa *referência* é como recriar uma realidade, pois implica considerar a singularidade do locutor que se enuncia pelo escrito, ou seja, trata-se de uma realidade única e irrepitível porque único e irrepitível é o locutor que a enunciou. Contudo, único e irrepitível é também o locutor que a leu. Nessa perspectiva, a *re*-visão é um ato/processo que carrega a dupla função da língua: *representa* a realidade do locutor (do

aluno, do autor), bem como *recria*, baseada nessa realidade, outra realidade para o interlocutor (o professor, o *re-visor*).

Conforme busquei expor, os *cinco aspectos da enunciação* são noções fundamentais acerca da enunciação benvenistiana que Ono (2007) recupera. Tais aspectos pressupõem critérios linguísticos que não só vão ao encontro da proposta da *re-visão*, como também podem ser uma teorização capaz de auxiliar no preenchimento da lacuna já exposta quanto à falta de teor linguístico no campo revisório. Nos artigos de Benveniste, esses aspectos costumam estar associados, predominantemente, às considerações do linguista quanto à enunciação de modo não escrito. Entretanto, como já dito, a *re-visão* é um ato/processo que implica os movimentos de escrita e de leitura; logo, o foco investigativo em que os estudos benvenistianos estão aqui inseridos situa-se em um contexto que é, sobretudo, relacionado à enunciação escrita. Portanto, entendo que é relevante, em um momento teórico como este, uma reflexão acerca da escrita sob a teoria da enunciação e, posteriormente, acerca da leitura também sob a mesma teoria. É a isso que as próximas subseções serão dedicadas.

3.2.1 A escrita à luz da enunciação: traçados que são sempre singulares

A Escrita distancia-se da ciência e aproxima-se do mundo por outro caminho: sua ligação com o sujeito.

Magali Endruweit

No intuito de fundamentar uma reflexão benvenistiana sobre a escrita, ancoro-me, nesta subseção, primeiramente, no livro *Últimas aulas no Collège de France* (2014 [2012]), já apresentado na seção anterior. A obra, constituída pelas notas de Benveniste e de três de seus alunos, referente às aulas que ministrou no Collège de France entre 1968 e 1968, indica que a sua reflexão acerca da escrita estava ganhando cada vez mais espaço. Restrinjo a minha abordagem ao segundo capítulo do livro⁵⁷, intitulado *A língua e a escrita*, visto que, nesse capítulo, são apresentadas as aulas do linguista diretamente relacionadas à escrita. Em seguida, também menciono algumas pesquisas embasadas na interface entre o pensamento de Benveniste e a escrita, bem como algumas considerações sobre o artigo *O aparelho formal da enunciação* (1970) que são pertinentes para o encaminhamento desta discussão.

⁵⁷ Não ignoro as contribuições gerais do livro *Últimas aulas no Collège de France* (2014 [2012]), mas como o foco dessa obra é mais semiológico e particular, pois esse livro é um estabelecimento genético de notas de Benveniste e de estudos dos seus alunos, eu direciono a minha a reflexão, prioritariamente, aos *PLG I e II*.

Na primeira aula do capítulo *A língua e a escrita*, das *Últimas aulas no Collège de France* (2014 [2012]), Benveniste explica: “Toda reflexão sobre a língua, em particular, faz surgir em nosso pensamento a forma escrita, na qual os signos linguísticos adquirem realidade visível” (BENVENISTE, 2014/2012 p. 127). Essa “realidade visível” que caracteriza a escrita é, posteriormente, chamada também pelo autor de “uma imagem da língua” (BENVENISTE, 2014/2012, p. 129). A relação que o linguista explica entre língua e escrita direciona-se, assim, para o fato de que a “realidade visível” dificulta nosso movimento de pensar na relação que há entre língua e escrita para além do representar visualmente. Para essa relação, Benveniste parte do reconhecimento das proposições de Saussure – que apresenta, no CLG, a escrita apenas como representação da língua –, a fim de, então, repensá-la a partir do argumento de que Saussure deve ter confundido a escrita com o alfabeto, assim como deve ter confundido a língua com a língua escrita:

O que Saussure tem em vista em sua discussão é o conhecimento da língua que tomamos em sua forma escrita. E ele insiste nos perigos, nas ilusões ligadas a essa representação. Ninguém o contestará. Mas passamos completamente ao largo do problema que é a relação da escrita com a língua. *Ele confunde a escrita com o alfabeto e a língua com uma língua moderna*. Ora, as relações entre uma língua moderna e a escrita são específicas, não universais (BENVENISTE, 2014/2012, p. 128, itálicos meus).

Benveniste distingue, de um lado, a língua sob a forma escrita, que é representação gráfica; de outro lado, a escrita em si, que é o procedimento de transposição em si mesmo. Essa última é um sistema complexo e com especificidades distintas da fala. Nessa mesma aula, Benveniste esclarece que, ao escrever, devemos nos desprender desse desenho da língua que a escrita também é. Esse é um ponto muito pertinente para refletirmos: o desenho da língua que também constitui a escrita. Como podemos nos desprender desse desenho para não reduzi-la a isso se, para escrever, precisamos sempre, de certa maneira, desenhar? O desenho a que Benveniste se refere parece estar associado à questão de que a escrita, antes de significar uma ideia, trata-se de um risco que precisa ser traçado. A escrita, então, é uma marca feita no papel antes de tudo. Seria o fato de a escrita se assemelhar ao desenho a sua maldição? Os desenhos significam por si só: basta olhá-los. A escrita, entretanto, embora pareça um desenho, não é como desenhar. Ao contrário de uma figura, uma escrita não significa por si só: a escrita é apenas uma ideia de significação que depende da sua relação com as outras palavras do sistema. Ainda assim, a escrita é, paradoxalmente, como uma espécie de flecha: uma flecha que é lançada por quem escreve, mas que, a partir desse

momento, já não pertence mais a quem a lançou. É necessário, assim, um esforço para não se considerar apenas a flecha, mas também quem a lançou e para quem ela foi lançada.

Ao fim desse capítulo das *Últimas aulas no Collège de France* (2014 [2012]), Benveniste reflete sobre uma ordem entre escrita e leitura, afirmando que o ato fundador foi o escrever:

Há uma ordem imposta pela experiência e pela pedagogia: primeiro ler, depois escrever. Mas essa não é a ordem da invenção. É o *escrever* que foi o ato fundador. Pode-se dizer que esse ato transformou todo o perfil das civilizações, que foi o instrumento da revolução mais profunda por que passou a humanidade depois do fogo (BENVENISTE, 2014/2012, p. 167, itálico do autor).

Ao afirmar que o ato fundador foi o escrever e que esse é o princípio que organiza a sociedade, entendo que o trajeto de reflexão desta pesquisa – com discussões sobre a escrita, mesmo sendo uma investigação sobre a leitura – dialoga também com a afirmação de Benveniste, pois a *re-visão* só é possível na medida em que, antes, alguém se habilitou a escrever. Não há como falar de leitura sem refletir sobre a escrita, portanto. Ainda assim, a permanência da escrita está implicada mais na sua leitura do que na própria escrita. Tudo aquilo que, mesmo uma vez escrito, quando não é mais lido, apaga-se. O tempo faz com que a escrita seja efêmera se a leitura não for sua aliada, pois como uma vez disse Manguel, “somente quando lidas as palavras ganham vida” (MANGUEL, 2016, p. 103). É a leitura que garante a permanência da escrita, e isso faz do professor e do *re-visor* os leitores que proporcionam essa certeza: são eles os *leitores garantidos* nos contextos sobre os quais aqui reflito.

Perto de concluir esse capítulo, Benveniste sintetiza que a escrita pressupõe o escrever e, nessa pressuposição, também pressupõe o locutor que mobiliza a escrita. Esse locutor, então, ao mobilizar os mecanismos de significação da língua, renova-se nela e por ela. As reflexões de Benveniste possibilitam que estudiosos desloquem essas modalidades para diferentes contextos. Como exemplo desse deslocamento, saliento o artigo de Carmem Luci da Costa Silva (2018) no qual a autora questiona de que maneira deve ser estudado o texto a partir de uma concepção enunciativa. Primeiramente, Silva (2018) expressa que é na enunciação que o locutor faz a passagem a sujeito e implanta o outro diante de si, o que resulta na comunicação intersubjetiva. Nessa direção, a autora aponta que estamos na dimensão do discurso e, nessa dimensão, “podemos conceber o texto em uma perspectiva enunciativa” (SILVA, 2018, p. 426). Assim, sob o viés enunciativo, Silva (2018) explica que o texto é o discurso que resulta da utilização individual da língua por um locutor. Esse

locutor, ao se declarar como sujeito, implanta o outro diante de si. Logo, com base em Silva (2018), entendo que o estudo enunciativo de um texto é aquele que relaciona quem o produziu com o discurso do outro, bem como os efeitos de sentido dessa interlocução a partir de como se dá o engendramento entre os modos *semiótico-semântico* de significância nesse discurso.

A partir dessa reflexão da autora, sempre associada às passagens benvenistianas, eu compreendo também que um estudo enunciativo de texto é aquele que prioriza o modo como cada locutor utiliza os procedimentos da língua. Na perspectiva da *re-visão*, considerando que o ato/processo de *re-visar* é um movimento enunciativo, essa comunicação intersubjetiva entre o locutor e o outro está situada na relação entre *re-visor-cliente* e professor-aluno. Em ambos os contextos, o texto – seja do cliente, seja do aluno – é o discurso do locutor, é a sua maneira individual de utilizar e de se apropriar da língua no modo escrito. Essa utilização permite o enunciar-se e permite também, a partir da enunciação, a constituição intersubjetiva do outro – o *re-visor*, o professor – por meio desse mesmo discurso. Relacionar quem produziu esse discurso com o próprio discurso é o que faz a diferença no viés enunciativo, pois, nas palavras de Silva (2018), “um estudo do texto pelo ponto de vista enunciativo considera o fato de o locutor mobilizar a língua de determinado modo, e não o produto resultante do ato, enquanto conteúdo” (SILVA, 2018, p. 426).

Quando voltamos ao artigo *O aparelho formal da enunciação* (1970), percebemos que Benveniste explicita a importância de mais estudos enunciativos sobre a escrita. Ao fim de tal artigo, inclusive, o teórico parece abrir os horizontes para estudos futuros ao pontuar que a enunciação escrita está situada em dois planos: o plano daquele que, quando escreve, enuncia-se ao escrever, bem como o plano que faz, com essa enunciação escrita, os indivíduos também se enunciarem no interior dela. De acordo com esse trecho, a enunciação escrita, portanto, situa-se em dois planos. Desloco a discussão, neste momento, ao estudo de Knack (2012), no intuito de esclarecer, posteriormente, essa pequena passagem de Benveniste e o que ambos os planos significam para a *re-visão*.

Ancorada no pensamento benvenistiano, Knack (2012) investiga o funcionamento enunciativo de *textos falados* e de *textos escritos*. Nessa investigação, a autora distingue enunciativamente a fala da escrita tendo como centro as categorias benvenistianas de pessoa (*eu/tu*), de tempo (*aqui*) e de espaço (*agora*), pois essas categorias estão presentes tanto na fala quanto na escrita. Entretanto, tais presenças se dão de maneira diferente em cada uma das modalidades de enunciação (a fala e a escrita). Dessa forma, Knack (2012) afirma que o *texto falado* é o resultado de um processo falado de produção intersubjetiva que está vinculado ao aspecto vocal e que instancia locutor e alocutário no tempo do diálogo. Quanto ao *texto*

escrito, Knack (2012) o concebe como o resultado de um processo de produção intersubjetiva entre locutores que *não* estão situados nas mesmas circunstâncias de tempo e espaço, diferentemente do texto falado. O tempo-espaço de quem escreve, portanto, é diferente do tempo-espaço de quem lê: esses são os dois planos da enunciação quando escrita.

Voltando ao texto *O aparelho formal da enunciação* (1970), podemos entender que a enunciação escrita estabelece dois planos enunciativos e que tais planos são, de acordo com Knack (2012), distintos um do outro porque cada um tem seu próprio tempo-espaço. Segundo Nunes e Flores (2012), um plano é daquele que enuncia por escrito, enquanto o outro plano é daquele que tem lugar garantido graças a essa enunciação primeira. Essa reflexão quanto aos dois planos é pertinente também para a *re-visão*: assim como na escrita os locutores não estão situados no mesmo tempo-espaço, na *re-visão* esses dois planos também se distinguem, pois o tempo-espaço daquele que escreve é diferente do tempo-espaço daquele que *re-visa* esse escrito.

Ter em mente o fato de que os locutores, na *re-visão*, não compartilham o mesmo tempo-espaço demanda a compreensão de que, ao contrário da fala e da escuta – em que a referência é fundamentada imediatamente no momento do discurso –, na escrita e na leitura essa referência produzida na escrita precisa ser reconstituída no momento da leitura; logo, o professor e o *re-visor* precisam considerar que não estão situados no mesmo plano de tempo-espaço em que estiveram os seus locutores, o que faz com que a leitura seja mais colaborativa porque nem tudo está nas mãos dos alunos, dos clientes, enfim, dos que *escrevem*, mas também nas mãos dos que *leem*. É necessário, então, que professor e *re-visor*, ao *re-visarem*, recriem a realidade que aquele que uma vez escreveu tentou representar. Dessa maneira, o objetivo deixa de ser apenas um apontar erros tão somente, pois há uma colaboração de ambas as partes – os que *escrevem* e os que *leem* – a fim de um aprofundamento de sentidos que se dão no texto.

É essencial, ainda nesta subseção, ressaltar a tese de Endruweit (2006), já mencionada brevemente no primeiro capítulo, que apresenta uma visão enunciativa da escrita com base em Benveniste. Seus fenômenos de análise nessa pesquisa são a *supressão*⁵⁸, a *inserção*⁵⁹ e a

⁵⁸ “a *supressão* busca elidir, em diferentes níveis, o que já foi escrito. Aqui, o jogo é de esconder, às vezes de si mesmo, o que já foi marcado no papel. A volta sobre o próprio escrito tenta apagar as pegadas, deixando apenas rastros” (ENDRUWEIT, 2006, p. 163, itálicos da autora).

⁵⁹ “[...] a *inserção* parece ir em direção ao ‘tu’ com mais força do que a *supressão*. Se o que foi apagado acontece entre o ‘eu’ e a língua, e por essa razão pode ser riscado, a *inserção* é uma marca visível, não um engano. O caminho está certo, basta apenas melhorá-lo. A luta do enunciador aqui é com o que já foi escrito, sua preocupação, portanto, é burilar e não iniciar” (ENDRUWEIT, 2006, p. 165, itálicos e aspas da autora).

substituição⁶⁰ nos textos como movimentos constitutivos da escrita. Segundo Endruweit (2006), há duas maneiras de conceber a escrita e relacioná-la ao ensino de língua na escola: a escrita e a *Escrita*. A primeira (a escrita) diz do regular da língua e exclui o sujeito que escreve em função da cientificidade com a qual a linguística buscou revestir seu objeto; a segunda (a *Escrita*) explicita a subjetividade e os rastros da singularidade desse sujeito na língua.

Ao longo de sua tese, Endruweit (2006) reflete sobre as diferenças entre a escrita e a oralidade desde a instauração da linguística enquanto ciência e explica também que, no que concerne às diferenças entre a fala e a escrita, a primeira é considerada sob um viés mais natural, ao passo que a segunda é considerada sob um viés mais cultural. Nessa direção, Endruweit (2006) argumenta que a escola, que é o lugar de ensinar a escrita, busca manter a cientificidade do escrever como representação imposta pela ciência linguística. Em outras palavras, não há espaço para a *Escrita* na escola, apenas para a escrita que regulariza a língua. Por isso, de acordo com a autora, a escrita que é somente representação acaba sendo a escrita do repetível:

A escrita como um objeto material se presta à análise, à separação de suas partes e ao retorno reparador sobre o que foi escrito, mas talvez sua principal função seja a de armazenar. De fato, a função de arquivar da escrita parece ser decisiva para compreenderem-se as implicações sociais e intelectuais da cultura escrita e, acrescento, de sua importância em sala de aula como representação do oral e da regularidade (ENDRUWEIT, 2006, p. 85).

A escrita é própria do saber escolar, ao passo que a *Escrita* marca a passagem do sujeito ao utilizar a língua. A *Escrita*, portanto, é o lugar da subjetividade e que não cabe na regularização exigida pela ciência ideal. Contudo, a singularidade referente à *Escrita* não faz dela menos estruturada ao sistema da língua, apenas a classifica em outra ordem: “[...] na *Escrita*, a lógica é a do sujeito. E isso é definidor” (ENDRUWEIT, 2006, p. 99). Essa *Escrita* seria um retorno da sua exclusão da linguística, que somente cedeu espaço à escrita – a qual significa por si só e não é vista como uma outra maneira de ser alguém *na* e *pela* língua. Ao relacionar sua tese às noções benvenistianas, Endruweit (2006) sintetiza que, na enunciação escrita, o locutor deixa marcas no enunciado-texto⁶¹ que produziu. Em uma enunciação oral, o

⁶⁰ “[...] a *substituição* indica uma certa ‘sophistication’ do locutor. Há nesse ir e vir de expressões, de palavras e até de parágrafos um esforço em precisar ao ‘tu’ o melhor sentido” (ENDRUWEIT, 2006, p.166, itálicos e aspas da autora).

⁶¹ Para a autora, o texto é “[...] o nível aparente do escrever, aquele que se deixa mostrar” (ENDRUWEIT, 2006, p. 99). Já a enunciação é “o nível de uma heterogeneidade radical, constitutiva e refratária à representação total” (ENDRUWEIT, 2006, p. 99), ou seja, é o ato/processo de escrever.

interlocutor está presente; no entanto, em uma enunciação escrita, há “uma presença/ausência desejada ou imaginada” (ENDRUWEIT, 2006, p. 99).

Deslocando essa discussão diretamente para a pesquisa, as proposições de Endruweit (2006) acerca da concepção de *Escrita* são muito relevantes, visto que se trata de uma definição enunciativa do escrever. Conseqüentemente, ao considerar a escrita a partir da teoria da enunciação, entendo que a *re-visão* abrange não mais a escrita – aquela primeira concepção de Endruweit (2006)– porque um *re-visor* norteado pela teoria da enunciação contempla a *Escrita*, ou seja, a constituição subjetiva e sempre singular daquele que utiliza a língua ao escrever.

Retomo, então, uma das questões principais desta pesquisa, na qual busco responder *se o professor e o revisor se comportam de maneira semelhante ao corrigirem e ao revisarem textos em seus respectivos ofícios*. Relembro a questão neste momento porque penso que, com base nas concepções de escrita e de *Escrita* (ENDRUWEIT, 2006), é possível darmos um passo em direção também às possíveis concepções de leitura e de *Leitura* voltadas ao contexto do corrigir e de *re-visor*. Acredito que, se deslocarmos tais concepções de escrita e de *Escrita*, de acordo com Endruweit (2006), aos ofícios do professor e do *re-visor*, algumas conexões podem ser criadas. Por exemplo, se partirmos do pressuposto de que um texto é visto enquanto uma escrita na primeira concepção de Endruweit (2006), o resultado desse ponto de vista será uma leitura centrada, sobretudo, na regularidade linguística. No entanto, ao pensarmos na *Escrita*, a segunda concepção também formulada pela autora, suponho que o professor e o *re-visor* partam de um olhar que é marcado por um locutor que utiliza a língua; logo, tais profissionais vão além daquilo que diz do regular linguístico. Isso porque eles (professor e *re-visor*) fazem uma *Leitura*, o que implica não excluir mais os rastros de singularidade que o sujeito marca na língua sempre que a utiliza quando escreve. Entretanto, é possível uma reflexão que defina exclusivamente o exercício de ler na enunciação? É a isso que me dedico a seguir.

3.2.2 A leitura à luz da enunciação: o leitor em busca da interlocução

A leitura só acontece verdadeiramente quando o leitor se compromete com o texto lido, tornando-se sujeito desse texto.

Jane Naujorks

Nesta subseção, dedico-me à pesquisa de Jane Naujorks (2011), igualmente ancorada nos pressupostos de Benveniste, para nos aproximarmos mais do que pode ser considerado o exercício de ler sob o viés benvenistiano e, posteriormente, relacionarmos essa pesquisa à de Endruweit (2006), na busca por uma síntese das concepções de escrever e de ler na *re-visão*.

A leitura, em Naurjorks (2011), é uma enunciação, pois, para a autora, a leitura é um ato/processo enunciativo; logo, ler é enunciar. Assim, a leitura é tanto a apropriação quanto a atualização de sentidos, mas para sustentar sua tese, Naujorks (2011) opera quatro deslocamentos do viés teórico de Benveniste e que aqui os associo à leitura que constitui a *re-visão*. Vejamos, então, como esses deslocamentos podem ser associados ao *re-visar*.

O primeiro deslocamento é a dupla instância que há na leitura: a do locutor e a do sujeito. A do locutor é a instância daquele que lê; já a do sujeito é a instância daquele que se singulariza quando acontece a leitura. É nessa leitura que a passagem de locutor a sujeito se dá. Quando o locutor-leitor se coloca no discurso como sujeito-leitor, temos aí a subjetividade na leitura de uma escrita. Desse modo, Naujorks (2011) sintetiza que há, no ato/processo da leitura, uma passagem do locutor-leitor a um sujeito-leitor, ou seja, esse mesmo leitor passa de *locutor a sujeito*. Na perspectiva da *re-visão*, essa dupla instância permanece, e a passagem de locutor a sujeito na leitura, feita no *re-visar* pelo professor ou pelo *re-visor*, é o que também os singulariza enquanto leitores. Por isso, então, professor e *re-visor* são leitores incomuns: porque há sempre *subjetividade* que advém da *intersubjetividade* nas suas leituras.

O segundo deslocamento operado pela autora é a constatação de que, no ato/processo da leitura, o texto se converte em *tu*, sendo o interlocutor com o qual o *eu* dialoga. Segundo Naujorks (2011), na leitura, há uma dupla instância de reciprocidade porque o locutor-leitor se apropria do enunciado e, dessa maneira, coloca-se em uma relação de diálogo. A partir de então, a autora pontua que o locutor, nesse caso locutor-leitor, reconstitui o sentido de um enunciado ao lê-lo porque são sempre singulares as referências de tal enunciado. A palavra *reciprocidade*, conforme já dito, é parte do conceito da *re-visão*, que designa também uma leitura recíproca. Dessa maneira, essa dupla instância de reciprocidade na qual aquele que lê se prontifica a uma relação de diálogo com o escrevente a partir da leitura está, portanto,

presente também na *re-visão*. Consequentemente, o locutor-leitor – que é aqui o professor e o *re-visor* – acaba por se apropriar desse enunciado e produz, então, também novos sentidos, visto que a língua tem a dupla função que vimos anteriormente: ela *representa* a realidade (para o locutor) e também a *recria* (para o alocutário), o que configura a leitura como um espaço de referência e de intersubjetividade. Ler, pelo viés enunciativo é, tal qual a *re-visão*, um exercício marcado pelo *eu-tu/ele-aqui-agora*, isto é, pela intersubjetividade, pela referência, pelo espaço e pelo tempo.

Já no terceiro deslocamento, Naujorks (2011) retoma o domínio *semiótico* e o domínio *semântico* propostos por Benveniste para pensar na leitura a atrelando às noções gêmeas de *forma* e *sentido*. Ao associar essas noções ao ato/processo de ler, a autora conclui que a leitura se constitui como uma *articulação* entre essas noções. Esse deslocamento também pode ser associado à *re-visão*, pois as noções de *forma* e de *sentido*, tanto no domínio *semântico* como no domínio *semiótico*, como vimos nos *cinco aspectos da enunciação* – que aqui são os critérios enunciativos da *re-visão* –, têm grande relevância enquanto critério para o *re-visor*. Isso porque a *re-visão* considera os dois domínios – o *semiótico* (o da língua-sistema) e o *semântico* (o da língua-discurso) –, bem como suas respectivas noções de *forma* e de *sentido*, e, por não limitar a análise linguística apenas ao domínio semiótico, a *re-visão* leva em conta também a singularidade de quem escreveu ao *re-visor*, pois pressupõe, para além do olhar semiótico, igualmente, um olhar semântico ao discurso escrito.

O quarto e último deslocamento de Naujorks (2011) se resume na proposição da leitura como um “(re)significar no sentido de fazer de novo o percurso da significação” (NAUJORKS, 2011, p. 107, parênteses da autora). Nesse deslocamento, é enfatizado que a leitura, enquanto ato/processo de enunciação, concebe o sujeito no interior desse processo. Por isso, em cada leitura há também uma singularidade, visto que o locutor-leitor, ao assumir a leitura, insere-se em uma relação de sentidos. A partir de então, o locutor-leitor produz novos sentidos, sendo essa produção de novos sentidos, justamente, o que o singulariza. Aparentemente, esse último deslocamento dialoga com o critério da referência exposto nos *cinco aspectos da enunciação*. Tal diálogo me parece possível porque entendo que é exatamente nesse momento, em que o leitor (nesse caso professor e *re-visor*) tem de *recriar* a referência *representada* por aquele que escreveu (nesse caso, aluno e cliente), que se instaura também o momento em que essa produção de novos sentidos – a partir dessa *re-criação* – singulariza igualmente aquele que *re-visa*.

Toda a reflexão de Naujorks (2011) é feita com base em propostas de redação de vestibular. Nesse contexto, o diálogo do leitor não se faz com o autor, mas com o próprio

texto da proposta do concurso; logo, “o leitor e o texto são, simultaneamente, um eu e um tu. O leitor é o eu, quando produz interpretação e é o tu, quando é alvo do texto” (NAUJORKS, 2011, p. 92). Por fim, a autora explica também que a leitura é como uma enunciação de retorno a um enunciado. No entanto, a leitura, na enunciação, é sempre única e irrepitível; sendo assim, ela é “um processo de (re)significação” (NAUJORKS, 2011, p. 107). Destaco a questão da (re)significação pensada pela autora em função da importância de percebermos que, para Naujorks (2011), ler é (re)significar porque implica percorrer, novamente, o caminho da significação. Todavia, por causa da irrepitibilidade que decorre da enunciação, essa nova caminhada da significação nunca é idêntica à caminhada anterior. Dito isso, ler é um processo de (re)significação, ainda que o leitor seja o mesmo e o texto também seja, porque é sempre uma nova *experiência*.

No objetivo de relacionar o estudo de Endruweit (2006) ao de Naujorks (2011), neste momento da reflexão, considero que a escrita e a leitura, à luz da perspectiva enunciativa, pressupõem a intersubjetividade porque ambas pressupõem um diálogo. Assim, escrita e leitura também pressupõem a referência porque é sempre sobre uma determinada situação configurada em um determinado espaço-tempo que se escreve e que se lê. No entanto, o fato de a escrita e de a leitura também apresentarem intersubjetividade e referência não permite que as confundamos com o que caracteriza a fala e a escuta na perspectiva enunciativa. Isso porque, na fala e na escuta, os estatutos do locutor e do alocutário correspondem aos de falante e de ouvinte, respectivamente; já na escrita e na leitura, tais estatutos correspondem aos de escrevente e de leitor.

Esclarecido esses estatutos, relembremos a dupla função linguística do diálogo, a de *representar* a realidade para o locutor, e *recriar* essa realidade para o alocutário. Essa constatação serve tanto para a situação falante-ouvinte quanto para a situação escrevente-leitor, embora cada uma delas tenha a sua própria especificidade de tempo-espaço: ao falar, uma realidade é representada pelo falante, ao passo que, ao ouvir, essa realidade é recriada pelo ouvinte. Do mesmo modo, ao escrever, uma realidade é *representada* pelo escrevente e, no momento de ler, essa realidade é, então, *recriada* pelo leitor.

Na subseção anterior, me baseei na concepção de *Escrita*, de Endruweit (2006), e esbocei uma tentativa paralela de conceituar a *Leitura*. Para isso, expliquei que a *Escrita* se distingue da escrita porque a primeira não exclui o que é singular no uso da língua como a segunda exclui. Logo, concluí que, ao adotar o pressuposto de que um texto é o produto de uma *Escrita*, aquele que lê tal texto está considerando a singularidade linguística e, por isso, está fazendo uma *Leitura*. Até aqui, percorremos a tese de Naujorks (2011) e refletimos mais

acerca da leitura à luz da enunciação. Por isso, creio estar em condições de afirmar que o paralelo traçado entre *Escrita* e *Leitura* está diretamente relacionado ao que Naujorks (2011) configura como o processo de (re)significação que entendo que, para ela, é a leitura. Segundo a autora, a leitura é uma (re)significação que se dá pelo fato de que ler é sempre um movimento único e irrepetível. De maneira análoga, a *Escrita*, como concebida por Endruweit (2006), permite que esse raciocínio se estenda até o esboço feito sobre a *Leitura*, que compreendo aqui enquanto o processo de (re)significação que defende Naujorks (2011).

Desse modo, a *Leitura*, por advir da *Escrita*, conseqüentemente, é também um olhar que considera as marcas subjetivas de quem escreveu. E o leitor, ao considerar essas marcas, leva em conta a singularidade do escrevente ao mesmo tempo em que ele próprio (o leitor) se singulariza na leitura dessa escrita. Chegar a essa conclusão permite, por fim, que vejamos a *Leitura*, termo que crio com base no termo *Escrita*, de Endruweit (2006), como um processo de (re)significação, com base na reflexão proposta por Naujorks (2011), porque ambas as definições (*Leitura* e processo de (re)significação) incluem o sujeito e a sua relação de sentidos sempre única no interior desse movimento que é, afinal, ler.

Considerando que esta dissertação também está ancorada nos estudos de letramento com base em Brian Street, a *Escrita* e a *Leitura*, com as suas primeiras letras maiúsculas podem ser problemáticas pelos estudiosos do campo. Nos estudos de letramento, a grafia do termo *Letramento* no singular e com letra maiúscula é associada ao *modelo de letramento autônomo*. Contudo, meu objetivo não é estabelecer uma aproximação com esse modelo que, como vimos nos estudos de letramento, considera a escrita enquanto homogeneidade – não estando, assim, em consonância com as pressuposições da *re-visão* – que busca marcar a escrita, a *re-escrita* e a leitura enquanto movimentos singulares. Por isso, passarei a utilizar a aceção de Endruweit (2006) e de Naujorks (2011), respectivamente, estabelecendo uma adaptação a partir da grafia da inicial minúscula, mas ainda itálica, de *escrita* e de *leitura* para estar alinhada ao viés de letramento que também norteia minha pesquisa, sem deixar de marcar a diferença que há entre escrita e *escrita*, bem como entre leitura e *leitura*.

Logo, nesta pesquisa, a *Escrita* é grafada como *escrita* e a *Leitura* é grafada como *leitura* unicamente porque levo em conta também os estudos de letramento. Em suma, enquanto a flexão singular do termo *Letramento* remete à homogeneidade preconizada pelo modelo autônomo, a flexão singular dos termos *escrita* e *leitura*, neste estudo, remete a uma singularidade que não é da ordem da homogeneidade, mas sim da ordem da *unicidade* de cada um que escreve e de que cada um que lê enquanto locutores que se constituem sujeitos de linguagem ao escreverem e ao lerem.

Ao relacionarmos as concepções de Endruweit (2006) e de Naujorks (2011), é possível, por fim, encaminharmos esta dissertação à contínua tentativa de conceituar a *re-visão* enquanto uma leitura incomum e intersubjetiva. A formulação desse conceito, no entanto, não seria viável se uma inspiradora investigação já não tivesse sido feita anteriormente: trata-se do trabalho de Juchem (2012), já mencionado no primeiro capítulo. Como agora estamos nas ponderações acerca da enunciação, considero essencial retomarmos, de modo mais detalhado, o estudo de Juchem (2012), sempre tendo em mente o esclarecimento do que caracteriza a *re-visão*.

3.2.3 A *re-escrita*: os horizontes de um hífen

E ao passo que o locutor-aluno escreve eu, todo o resto vem por sua conta, afinal, quem escreve eu, escreve tu e escreve ele. No momento em que o locutor se apropria da língua pelo ato individual de utilização instanciando-se como eu e atualizando-a no discurso em relação ao tu, dada a intersubjetividade linguístico-enunciativa, imediatamente o locutor-aluno se constitui como sujeito e marca seu lugar de singularidade no ato de enunciação escrito.

Aline Juchem

Na dissertação de Juchem (2012), intitulada *Por uma concepção enunciativa da escrita e re-escrita de textos na sala de aula: os horizontes de um hífen*, a autora, a partir de uma triagem dos termos em que consta o prefixo *re-* nos escritos de Benveniste, assume esse prefixo como portador de um estatuto teórico relacionado à *re*-produção da realidade pelo discurso. Assim, Juchem (2012) propõe uma escrita e uma *re-escrita* enunciativas no contexto do ensino, sendo que a sua análise foca na inversibilidade enunciativa em sala de aula e tem, pois, a intersubjetividade como o centro. Guiada pelas proposições benvenistianas, a autora considerou a leitura de Dessoins (2006) acerca do texto *Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (1963) para formular a sua reflexão. Há, nesse texto, a seguinte passagem: “A linguagem reproduz a realidade. Isso deve entender-se da maneira mais literal: a realidade é produzida novamente por intermédio da linguagem” (BENVENISTE, 1963/2005, p. 26). No texto original, em francês, a citação está um pouco diferente, como já foi dito no capítulo anterior, pois há um hífen e um itálico em “reproduz” (está escrito “*re-produit*”). A partir desse hífen presente no original, Dessoins (2006) analisa o prefixo *re-* enunciativamente e conclui não enxergar em “*re-produit*” uma reprodução, mas uma *reinvenção*.

À luz da argumentação de Dessoins (2006), Juchem (2012) postula que a *re-escrita* é vista enquanto uma nova instauração, enquanto uma metaenunciação do escrito. A *re-escrita* é

uma metaenunciação do escrito porque transpõe e sobrepõe a enunciação anterior – que é a escrita –, construindo-se sobre e a partir dessa escrita. Todavia, a *re*-escrita é também uma nova instauração porque a cada enunciação, as relações entre o locutor, o alocutário e a língua são refeitas. As reflexões da autora estão direcionadas ao preenchimento de uma falta, como ela própria aponta, baseada na noção central da *enunciação* como o emprego individual da língua. Dito isso, a pesquisadora propõe que “todo ato de escrita é um ato de enunciação uma vez que põe em cena as figuras necessárias à condição de (inter)subjetividade e a referência sempre única instanciada em cada discurso” (JUCHEM, 2012, p. 80, parênteses da autora). O objetivo de Juchem (2012) é identificar as marcas da atividade discursiva do locutor-aluno, mediante análise de escritas e de *re*-escritas. Tais marcas estão presentes porque, de acordo com a autora, a atividade discursiva é sempre dependente da experiência do locutor, bem como das relações intersubjetivas que se estabelecem nos atos de escrita e de *re*-escrita.

Em uma perspectiva que busca aproximação das ideias da autora, percebo a *re*-visão como uma leitura que também é intersubjetiva e que também possibilita uma renovação, uma reconfiguração, uma reinvenção do escrito ao *re*-visá-lo. Para que se chegue até a *re*-escrita de Juchem (2012), entendo que é preciso que aconteça, antes, uma *re*-visão, ou seja, é apenas porque há a *re*-visão que se atinge a *re*-escrita. Com base nas postulações de Benveniste e inspirada pela pesquisa de Juchem (2012), defendo que uma *re*-visão é uma *leitura* incomum e intersubjetiva porque, antes de qualquer intuito, essa *leitura* atribui sentido ao escrito, pois, na teoria da enunciação, o sentido rege todos os níveis linguísticos⁶². Assim, partir desse lugar enunciativo impossibilita submeter uma escrita a uma inspeção excessivamente normativa, visto que isso não condiz com a concepção teórica em que aqui me ancoro, norteadas, sobretudo, pela significação que emerge da língua. Portanto, partir de tal lugar enunciativo transforma os ofícios do professor e do *re*-visor de textos, conferindo-lhes o papel de atribuidores de sentido.

Quanto às instâncias enunciativas intersubjetivas, Juchem (2012) esclarece que, na *escrita*, “o locutor-aluno está culturalmente constituído pelo outro, no caso, o professor-interlocutor, este que também é portador da cultura e que produz (co)referências representando para aquele o lugar que cada um ocupa na língua” (JUCHEM, 2012, p. 87). Estando, então, constituído pelo outro, o locutor-aluno se constitui simultaneamente como sujeito; logo, para o aluno, o ato de enunciação escrito é, segundo a autora, “ao mesmo tempo, cultural, porque imerso na cultura; dialógico, porque constitui e é constituído na esfera do

⁶² No artigo intitulado *Os níveis da análise linguística* (2005 [1964]), presente no PLG I, Benveniste propõe uma análise linguística com base em níveis que são rígidos, resumidamente, pelo sentido da língua.

diálogo e linguístico-enunciativo, porque produtor de referências e de sentido pelo/no discurso” (JUCHEM, 2012, p. 87) ⁶³. Com base em Flores (2005), a autora salienta que, na teoria da enunciação, não se pode considerar o sujeito enquanto o objeto de estudo propriamente dito, “mas, sim, como a representação que a enunciação dá do sujeito na língua” (JUCHEM, 2012, p. 88). Seu propósito com tal abordagem é delinear o espaço epistemológico de seu estudo. Assim sendo, as questões centrais que ela apresenta são: “o que está implicado entre os atos de enunciação escrito e reescrito no que se refere à (inter)subjetividade? E como se dá a configuração do quadro figurativo de enunciação do ato de escrita ao ato de reescrita?” (JUCHEM, 2012, p. 88, parênteses da autora). A partir de afirmações de Benveniste, Juchem (2012) infere respostas a tais perguntas, mais precisamente a partir das noções de *pessoa* e de *não pessoa*, pois explica que são noções que constituem a utilização sempre individual da língua, ou seja, a subjetividade, bem como o diálogo suscitado por essa utilização, isto é, a intersubjetividade.

Nesse ponto, a autora argumenta que, na enunciação escrita, *eu* escreve para um *tu* na medida em que constitui esse *tu* em uma realidade discursiva. Isso significa que o *eu* experimenta a sua própria presença ao possibilitar ao *tu* a correferência na inversibilidade enunciativa. Esse locutor constitui-se como *eu* ao passo que também correferencia e atribui sentido ao que escreve. Juchem (2012) argumenta que, a cada nova enunciação, emerge-se um novo sujeito, resultante da apropriação da língua pelo locutor, e, no caso da produção escrita em sala de aula, esse locutor se trata do locutor-aluno. Nesse contexto, o *tu*, que dá lugar ao *eu* (locutor-aluno), por meio da escuta e da leitura em sala de aula, também se constitui. Isso porque, de acordo com Benveniste, o ato de enunciação evidencia-se no locutor que mobiliza a língua. Logo, para o locutor-aluno, é a necessidade “da presença/ausência do outro” (JUCHEM, 2012, p. 92) o que determinará a maneira como esse locutor-aluno “colocará em jogo a cena enunciativa e os instrumentos linguísticos dos quais se valerá para produzir a referência e construir os sentidos no discurso” (JUCHEM, 2012, p. 92).

Como Juchem (2012) afirma que há marcas do locutor-aluno na sua escrita e na sua *re-escrita*, entendo que há, na *re-visão*, marcas que precisam ser vistas pelo *re-visor*. A pesquisa de Juchem (2012), dessa maneira, contempla prioritariamente quem *escreve* e *re-escreve*, já nesta pesquisa, predomina quem *lê* quando *re-visa*. Afinal, na *escrita*, o *eu* – aluno ou cliente – escreve para um *tu* – professor ou *re-visor* – na medida em que constitui esse

⁶³ Essas três instâncias de intersubjetividade (cultural, dialógica e linguístico-enunciativa) que Juchem (2012) propõe no ensino-aprendizagem são inspiradas nas três instâncias intersubjetivas que Silva (2007) propôs para a aquisição da linguagem.

mesmo *tu* no discurso. Já na *re-visão*, o *eu* é, no momento de *re-visar*, o professor ou o *re-visor*, que *re-visa* para um *tu*, aluno ou cliente, dando um lugar a esse *tu* por meio da *leitura*. As posições ocupadas pelo locutor na língua e pela instauração do outro são definidas pelo espaço enunciativo, mas tal espaço não é físico: é um espaço da enunciação, constituído discursivamente e a partir do qual se enuncia. A instauração do outro também ocorre nessa mesma situação enunciativa. Portanto, a referência da enunciação é construída nesse espaço que não é físico, mas discursivo.

Conforme Juchem (2012), o acesso a tal referência criada pelo *eu*, o locutor-aluno, no contexto de sala de aula, é situada no momento de escutar e de ler o texto feito pelo *tu*, professor-interlocutor. É nesse mesmo contexto de sala de aula que a interlocução é constituída, o que marca a constituição da intersubjetividade e da referência. Ao apropriar-se da língua e atualizá-la em relação ao *tu*, o aluno se constitui como sujeito e marca a sua singularidade. Antes de tal apropriação da língua, Juchem (2012) destaca que o aluno é o alocutário da proposta de uma escrita na sala de aula. Nessa direção, guiada por Silva (2010), a autora explica que há dois movimentos enunciativos implicados na apropriação da língua:

[...] no primeiro movimento, o aluno correferencia as referências atualizadas pelo locutor da proposta de escrita, que traz um sistema de referências e convoca o outro a referir (correferir) por meio da escrita; no segundo movimento, o aluno, no papel de locutor, produz referências para seu alocutário, professor e colegas, que, no momento da escuta/leitura, correferencia as referências produzidas pelo discurso do aluno (JUCHEM, 2012, p. 98).

Deslocando o pensamento de Silva (2010) para a sua própria pesquisa, Juchem (2012) percebe que o tema da escrita é, na verdade, um convite para o aluno converter a língua em discurso, pois esse aluno já tem, na proposta motivadora de escrever, uma referência para ser correferida, produzindo assim, novos sentidos. Após a escrita do texto feita pelo aluno, Juchem (2012) esclarece que esse aluno, no contexto de ensino, lê sua escrita para o professor e os colegas. E esses, através da voz do aluno, leem o texto também. Ao lerem o texto pela voz do aluno, professor e colegas partem da sintagmatização (conexão entre as palavras no enunciado) expressa pelo texto para chegar à semantização (produção de sentidos). Depois dessa leitura, o professor e os colegas correferem a partir de observações e comentários para o aluno. Nesse momento, o aluno deixa de ser o locutor para ser, então, o interlocutor do seu próprio texto. E é nesse mesmo momento que a *re-escrita* é proposta. Ao *re-escrever*, o aluno volta ao seu lugar de locutor e remonta o seu escrito. Dessa maneira, “o aluno, enquanto locutor, se vê reocupando um lugar enunciativo de singularidade, retomando a autoria e

recriando seu estilo em vista da redefinição da relação intersubjetiva” (JUCHEM, 2012, p. 101).

Desloco, mais uma vez, a reflexão de Juchem (2012) para a *re-visão*: no *re-visar* podemos configurar um espaço de enunciação que também não é físico, mas discursivo, espaço em que se constrói a referência enunciativa criada pelo locutor – aluno ou cliente – e que é acessada no momento da *re-visão* pelo professor ou pelo *re-visor*. Nesse momento é que a interlocução se constitui, marcando a constituição da intersubjetividade e da referência na *re-visão* porque aquele que *re-visa* está atualizando a língua em relação ao *tu*, bem como permitindo que esse *tu* se constitua como sujeito dotado de singularidade em uma enunciação futura, após ler o texto *re-visado*. Entendo que a *escrita* e a *re-escrita* são implicadas pela *leitura*, um olhar que determinará a posição enunciativa daquele que é submetido ao escrever. Tal olhar é dado por aquele que lê e analisa, afinal, é para esse leitor e analista que, em contexto de ensino e também de aprendizagem, o texto do aluno é dirigido. Para Juchem (2012), o professor, ocupando o papel de leitor e analista, é o interlocutor principal do aluno; porém, ao vincular essas considerações à *re-visão*, quando condicionada ao ambiente escolar, o meu ponto de partida é o da perspectiva desse professor (que *re-visa*) e não mais da perspectiva desse aluno (que *re-escreve*).

Nessa direção, Juchem (2012) afirma que o professor deve se situar como aquele que atribui à palavra do aluno a sua função mediadora para que esse aluno consiga representar a si mesmo, pois “quando escrevo *eu*, escrevo de mim” (JUCHEM, 2012, p. 106). A partir disso, o professor é também protagonista do processo de escrita e de *re-escrita* junto com o aluno, pois é quem tem de fazer as devidas atribuições da dupla significância da língua para que o aluno, nessa e por essa língua, constitua-se como sujeito.

Logo, um trabalho de pesquisa que parta do ponto de vista desse professor, como é o da *re-visão*, há de ter alguma relevância, já que o professor precisa não somente ser aquele que lê e analisa esse *eu* da *escrita*, como também deve ser aquele que *correfere* e *produz* novas referências em um movimento de retorno. Isso constitui aquilo que Juchem (2012) denomina como um trabalho no qual o professor é “a escuta, a leitura, a voz que mediante a relação que estabelece com o outro pela linguagem possibilita ao aluno a aventura de escrever-se como sujeito na singularidade da escrita que é só sua” (JUCHEM, 2012, p. 110) porque o professor é, justamente, a possibilidade de o aluno fazer a *travessia* de um dizer a outro e de uma enunciação à outra. Travessia essa que também constitui o trabalho do *re-visor*.

Quanto ao hífen que acompanha o prefixo *re-*, Juchem (2012) afirma que sua presença marca o tempo presente que é inerente à enunciação e que faz da língua o lugar da irrepetibilidade do sujeito. O hífen marca os horizontes de enunciação que se abrem na pesquisa da autora justamente pelo seu emprego, enquanto a *re*-escrita funciona como um *re*-torno: “[...] um *retorno* ao seu lugar de locutor, mas, dessa vez, a um lugar de enunciação *reconfigurado*, uma vez *reconfigurada* a estrutura enunciativa” (JUCHEM, 2012, p. 126, itálicos da autora). Esse lugar é o lugar do entremeio entre professor e aluno, que também pode acontecer na oralidade em sala de aula. Portanto, o modo como a *re*-escrita se encaminha no contexto de aula é o que, segundo Juchem (2012), aproxima a escrita ao que é constitutivo do emprego da língua: a interlocução. O prefixo *re-* condensa os efeitos da intersubjetividade, sobretudo entre uma *escrita* e uma *re*-escrita, porque esse prefixo convoca o aluno a se enunciar por escrito; contudo, os efeitos da intersubjetividade enunciativa estão constituídos também em todo o espaço de sala de aula, como a autora enfatiza.

Inspirada nas considerações de Juchem (2012), ao refletir acerca do professor que recria a realidade do discurso e acerca do aluno que ressignifica o ato de enunciação escrito na *re*-escrita, priorizo o papel do professor quando reflito acerca da *re*-visão associando-a ao contexto de ensino. Essa prioridade, porém, é apenas um diferente ponto de partida que resultará, de algum modo, na *re*-escrita de Juchem (2012). Inclusive, quando a autora resume a sua teorização defendendo que há duas ações principais que decorrem do prefixo *re-*, arrisco dizer que o estatuto teórico que Juchem (2012) estabelece nesse prefixo seja, justamente, parte do conceito da *re*-visão. Isso porque a autora afirma que o prefixo *re-* é capaz de evocar o ato enunciativo anterior (a *escrita*) e de apontar para a necessidade de um novo ato enunciativo escrito (a *re*-escrita). Ao que me parece, esse é exatamente o objetivo proposto com a *re*-visão, pois a partir da *leitura* daquele que *re*-visa, esse *re*-visor evoca os atos enunciativos da *escrita* que lê enquanto aponta para novos atos enunciativos visando à possibilidade de uma *re*-escrita a partir da sua *leitura re*-visória.

Além disso, enxergo, na *re*-visão, que o hífen junto do prefixo *re-* marca o tempo enunciativo e linguístico de irrepetibilidade do sujeito. Logo, se a *re*-escrita é esse *re*-torno a um lugar “de enunciação *reconfigurado*”, entendo que a *re*-visão é o que propicia que esse movimento aconteça: a *re*-visão é a via que aponta o caminho para esse lugar enunciativo. Há, na *re*-visão, indícios marcados por aquele que *re*-visa norteando enunciativamente para qual lugar o seu interlocutor deve direcionar-se no momento da *re*-escrita. Juchem (2012) denomina esse lugar como o entremeio. Nesta pesquisa, eu me baseio nas formulações de Juchem (2012), mas denomino esse lugar como o da *re*-visão. Assim, na pesquisa de Juchem

(2012), o entremeio acontece entre professor e aluno; na *re-visão*, esse ato/processo que é a *re-visão* acontece entre professor-aluno e entre *re-visor*-cliente.

Após todas as acepções enunciativas que aqui já foram pontuadas, a próxima e última subseção deste capítulo é destinada a uma breve reflexão justamente do que é o ato/processo da *re-visão*. Vamos a isso.

3.2.4 A *re-visão* como um ato/processo enunciativo

A partir do caminho que percorremos pelas lentes enunciativas, passamos a entender que utilizar a língua e se apropriar dela é um ato/processo de unicidade não só daquele que a utiliza e dela se apropria quando *fala*, conforme comumente se pensa, como também daquele que faz o mesmo quando *escreve*, tanto quanto daquele que também utiliza e se apropria da língua quando *lê*; afinal, as trocas de posições intersubjetivas entre *eu/tu*, apesar de suas especificidades, acontecem em todos esses momentos. A *re-visão*, por também significar essa utilização e apropriação da língua, é aqui conceituada, então, enquanto um ato/processo. Porém, no ato/processo da *re-visão*, o foco está na utilização e na apropriação da língua ao *escrever* e, principalmente, ao *ler*. Isso porque tanto o *re-visor* de textos quanto o professor de textos são, primeiramente, *leitores* de textos.

Nesta pesquisa, diferentemente do tipo de leitura que, ao que me parece, costuma guiar a profissão de ambos – centrada no ajuste de formas –, proponho que tanto o *re-visor* quanto o professor utilizem o ato/processo da *re-visão* em suas leituras, isto é, uma *leitura* incomum e intersubjetiva, que atribui sentido ao escrito e que, em função disso, distancia-se de uma revisão e de uma correção de cunho apenas normativo. Assim, as relações textuais que, aqui, estão afuniladas entre *re-visor*-cliente e professor-aluno, quando vistas a partir da *re-visão*, são relações intersubjetivas entre um *eu* e um *tu* que possibilitam que a *leitura* do texto seja um diálogo.

Na exposição sobre as concepções benvenistianas acerca da enunciação, busquei justificar a presença de todos os apontamentos, principalmente dos *cinco aspectos da enunciação*, vinculando-os sempre à *re-visão*. Assim, vimos que a relação *fala-escrita*, duas noções tão associadas aos estudos de Benveniste, são dois modos diferentes de utilizar a língua; porém, para a *re-visão*, importa pensar na *escrita* e, conseqüentemente, na *leitura*. Ademais, percebemos a relevância das noções de *forma-sentido* para que o *re-visor* não se limite apenas a uma análise semiótica, mas também contemple uma análise semântica da língua. Com o aspecto da *subjetividade*, foi possível pensar mais profundamente na relação do

par *eu-tu*, que pode ser tanto o *re*-visor e o cliente quanto o professor e o aluno. As posições que cada um ocupa na língua para que possam formar esse par, contudo, só são possíveis a partir do quarto aspecto: a *intersubjetividade*. Em função disso, na *re*-visão, vimos também que a relação intersubjetiva é primordial, pois é diante desse pressuposto intersubjetivo e singular que o *re*-visor e o professor são interlocutores na *leitura* do texto que *re*-visam. Nesse momento de *re*-visar, a *referência* também é um aspecto crucial: ela (a referência) está presente tanto no momento daquele que escreve o texto e busca representá-la, como no momento daquele que lê o texto e busca recriá-la.

Além disso, como exposto neste capítulo, a *re*-visão é aqui abordada à luz não só da teoria da enunciação, mas igualmente dos estudos de letramento. No contexto do ensino, o ato/processo da *re*-visão pode funcionar como uma *prática de letramento*. Prática essa que, quando instanciada nos *eventos de letramento* no interior da escola, contribui para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem textual. Entendida como *prática de letramento*, a *re*-visão, pelas lentes dos estudos de letramento, então, seria um conjunto de valores que dirige os usos da língua em eventos de letramento. Entendo que o conceito de uma *re*-visão pode ser visto como uma prática de letramento em que o agente de letramento, isto é, o professor *re*-visa alinhado ao *modelo ideológico de letramento*, ou seja, alinhado a uma visão menos homogênea acerca da escrita e da leitura enquanto maneiras de produzir significação. Ao atuar como o leitor incomum que *re*-visa, o professor também agencia o letramento de seus alunos. Assim, a *prática de letramento* da *re*-visão se instancia em *eventos de letramento* e, por isso, também em textos.

O professor, enquanto agente de letramento, *re*-visa de maneira incomum e intersubjetiva, alinhando-se, conseqüentemente, ao *modelo ideológico de letramento* também: modelo esse que é sensível às determinações contextuais da escrita e da leitura. Essa sensibilidade é o que permite que a *intersubjetividade* enunciativa possa, nesse modelo de letramento, estar presente. É nesse caminho, então, que a teoria da enunciação e os estudos de letramento criam laços nesta pesquisa⁶⁴, pois ambas as áreas são olhares que abrangem o geral e o específico, o que é de todos e o que é de cada um.

⁶⁴ Embora ainda sejam escassas, já há pesquisas que se debruçam na articulação entre a teoria da enunciação e os estudos de letramento. Como exemplo, saliento o trabalho de Giovane Fernandes Oliveira (2016), intitulado *Do homem na língua ao sujeito na escrita: bases para um diálogo entre Letramento e Enunciação*, em que o pesquisador objetiva criar um diálogo entre o letramento acadêmico e a perspectiva enunciativa de Benveniste. Ainda nessa direção, cito também a dissertação de Renata Blessmann Ferreira (2019), intitulada *Vozes de uma gente invisível: o jornal Boca de Rua como promotor do letramento, da autoria, da cidadania e da visibilidade social*, em que o objetivo da autora é traçar uma correspondência entre o lugar enunciativo do jornal Boca de Rua e a sua instauração enquanto um projeto de letramento.

A *re-visão*, enquanto um conceito atrelado aos estudos de letramento e à teoria da enunciação, nada mais é, assim, do que uma proposta de *leitura*. Por isso, aqui, a *re-visão* é definida, primordialmente, como uma *leitura incomum e intersubjetiva*. Pensar no papel do leitor, porém, demanda certo recorte de pesquisa, pois há muitas formas de atuação leitora na sociedade. Nesta dissertação, portanto, aproximo a proposta da *re-visão* a dois ofícios especificamente engajados na leitura, como busquei relembrar ao longo de todo o caminho até aqui: o professor de textos e o *re-visor* de textos. Ao focar no ensino, a enunciação é vista, no contexto desta pesquisa, unida ao letramento.

Essas duas perspectivas se complementam quando conceituo uma proposta que leva a *re-visão* à correção de texto na escola. A minha experiência revisória, no entanto, é maior do que a minha experiência docente. Logo, falo do papel e da distinção que fiz do revisor e do *re-visor* baseada em minhas próprias concepções e em meu próprio percurso acadêmico; porém, como falar do papel do professor? Em função da minha pouca experiência na área da educação, nesta investigação, eu me propus a ir a campo, mais precisamente em uma sala de aula de uma escola, para gerar dados a fim de poder refletir com maior embasamento sobre o trabalho do professor de textos. Essa geração de dados, entretanto, foi feita somente em uma turma do segundo ano do Ensino Médio por causa dos limites investigativos que uma dissertação se deve. Tais dados serão devidamente apresentados e analisados no capítulo seguinte.

A fim de finalizar, portanto, este percurso teórico e torná-lo mais claro ao leitor, na figura a seguir eu proponho uma síntese de toda a teorização. Os pontos que unem essa figura em uma só relação são a *revisão textual*, os *estudos de letramento* e a *teoria da enunciação*. Contudo, a *revisão textual* que me interessa pensar é aquela que venho chamando de *re-visão*, de modo que é nela que está o ponto de chegada da figura a seguir.

Figura 2 – Síntese da *re-visão* textual.



Fonte: elaborada pela autora (2020).

A *re-visão* se trata de um conceito que *re-penso* com mais propriedade a partir dos pressupostos teóricos de letramento e de enunciação, pois tais teorias guiam meu olhar de ensino e de língua no refletir corretivo e *re-visório*. É por isso também que a *re-visão* está ao final, no centro da figura: para salientar que, através de *eventos de letramento* e das *práticas de letramento* – conceitos advindos dos estudos de letramento – e do *ato/processo enunciativo* – noção oriunda a partir da teoria da enunciação –, a *re-visão* pode ser concebida no âmbito escolar. Com ambas essas teorizações é que a área da revisão textual, nesta pesquisa, encontra seu propósito, sendo, portanto, uma *leitura* incomum e intersubjetiva, ou seja, sendo uma *re-visão*.

Suponho que, ao chegarmos até aqui, já esteja esclarecido à luz de quais bases teóricas busco conceituar a *re-visão* e, por conseguinte, a resposta à primeira questão principal desta pesquisa já esteja mais evidente. Retomemos, portanto, a primeira questão: *como a re-visão pode ser pensada à luz da teoria da enunciação e dos estudos de letramento?* Conforme procurei explicitar no percurso teórico, por um lado, pelo viés da teoria da enunciação, a *re-visão* pode ser pensada enquanto *ato/processo enunciativo* que se realiza no discurso e no texto. Por outro lado, pelo viés dos estudos de letramento, a *re-visão* pode ser pensada enquanto uma *prática de letramento* que se instancia em *eventos de letramento* e em textos.

No próximo e último capítulo, toda esta teorização encontrará a prática. Sigo o caminho, portanto, para o momento em que apresento minhas observações do diário de campo e, posteriormente, proponho também uma reflexão analítica sobre a análise docente de alguns textos dos alunos participantes da observação que fiz. As observações e os textos analisados possibilitaram a constituição de um *corpus* passível de análise. É, pois, enquanto *observadora* e *pesquisadora* que apresento os excertos e a análise a seguir a fim de responder com mais especificidade à segunda questão principal desta pesquisa: *o professor e o revisor se comportam de maneira semelhante ao corrigirem e ao revisarem textos em seus respectivos ofícios?*

4. O OLHAR METODOLÓGICO E TEÓRICO-ANALÍTICO:

reflexões de uma *re*-visora em constante formação

Quando não estou escrevendo, eu simplesmente não sei como se escreve. Se não soasse infantil e falsa a pergunta das mais sinceras, eu escolheria um amigo escritor e lhe perguntaria: como é que se escreve? Por que, realmente, como é que se escreve? Que é que se diz? E como dizer? E como que se começa? E que é que se faz com o papel em branco nos defrontando tranqüilo? Sei que a resposta, por mais que intrigue, é a única: escrevendo.

Clarice Lispector

Início este último capítulo com uma citação que me remete diretamente ao percurso que trilhei enquanto pesquisadora: como é que se pesquisa? Como é que se analisa? E como é que se organiza tudo isso? Pesquisando, analisando e escrevendo: foi como eu aprendi. Ao longo das próximas páginas, procuro, então, além de, sobretudo, estabelecer e desenvolver a metodologia e a análise que constituem este trabalho, também contar como foram os meus próprios aprendizados em todo esse caminho de pesquisa.

Para isso, este capítulo, de base metodológica e analítica, está dividido em três momentos. Primeiramente, caracterizo o tipo de pesquisa no qual este trabalho se enquadra e explico as razões para tal enquadramento. Em seguida, reflito acerca dos métodos aos quais aderi ao longo da geração de dados. Consecutivamente, detalho mais alguns pressupostos que constituem a presente metodologia e apresento a escola que constituiu o campo em que gerei dados para a análise. Ainda nesse movimento, esclareço alguns pontos importantes antes da reflexão analítica. Dentre esses pontos está a escolha dos participantes focais, dos excertos que integram a análise e dos operadores teórico-analíticos.

Em um segundo momento, a fim de uma análise mais organizada, estabeleço duas instâncias de análise. Na primeira instância, divido os dados oriundos da observação participante em cinco blocos. Cada bloco, então, corresponde a uma subseção. Posteriormente, já na segunda instância, faço uma análise do texto escrito e do texto *re*-escrito de dois alunos que integram o grupo dos participantes focais. Finalizo, assim, essa reflexão com uma análise do retorno por escrito feito pela professora já nos textos *re*-escritos dos mesmos participantes que produziram os textos analisados.

Finalmente, encontra-se o último dos três momentos, que configura a também última seção deste capítulo. Aqui, reflito acerca dos resultados de toda a análise feita e, sobretudo, retorno até as questões principais desta pesquisa. Por fim, saliento quais são as contribuições que, ao longo de todo este estudo, muitas vezes, foram o meu maior incentivo para continuar.

4.1 Os pressupostos que constituem a metodologia

O princípio metodológico desta dissertação é o de uma pesquisa qualitativa. Conforme conta Marli André (2012), a abordagem qualitativa de pesquisa tem as suas raízes no final do século XIX, quando os cientistas sociais passaram a questionar o método de investigação das ciências físicas e naturais. Esse método fundamentava-se em uma perspectiva positivista de conhecimento, servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais. Nesse mesmo período, alguns pesquisadores das ciências sociais buscaram uma metodologia diferente a partir do argumento de que os fenômenos humanos e sociais, por serem muito complexos e dinâmicos, não poderiam ter leis gerais estabelecidas do mesmo modo que a física, por exemplo, surgindo, assim, a concepção qualitativa de pesquisa.

Dentre as abordagens qualitativas, adoto a do tipo interpretativa. De acordo com Frederick Erickson (1990) – um importante nome em metodologias qualitativas, sobretudo, entre as pesquisas etnográficas⁶⁵ –, uma pesquisa interpretativa é aquela em que o pesquisador procura respostas para as suas questões em um mundo real, direcionando a sua atenção a um contexto particular a fim de observar e analisar tal contexto, bem como refletir acerca dos significados que são gerados. Para Erickson (1990), em uma pesquisa qualitativa interpretativa, a investigação no campo é um trabalho intensivo de um cuidadoso registro do que está acontecendo mediante notas tomadas pelo pesquisador ou outros tipos de evidências documentais, como gravações, fotografias. Posteriormente, deve haver uma reflexão analítica acerca desses documentos obtidos em campo, afinal, é isso que dará os frutos, ou seja, o resultado do olhar daquele que pesquisa sobre os dados.

Ainda que esse tipo de pesquisa possa variar de acordo com o afastamento ou não do pesquisador frente ao contexto investigado, um estudo qualitativo interpretativo geralmente descreve um ambiente natural e não controlado. Contudo, a interpretação do pesquisador e suas considerações também são contabilizadas aos dados gerados. Isso faz com que a pesquisa do tipo qualitativa possa ser interpretativista, por ser empírica ao mesmo tempo em que é reflexiva. Ter isso esclarecido significa a percepção do papel que o pesquisador precisa ter em estudos como esse: ser consciente de que não há como ser totalmente neutro levando em conta

⁶⁵ Área desenvolvida por antropólogos, a etnografia é um estudo da sociedade e da cultura de determinado ambiente – no ambiente educacional, os estudiosos a utilizam ajustando o enfoque (ANDRÉ, 2012). O autor Robert Yin (1984) estabelece diferenças entre a etnografia e a observação participante afirmando que a etnografia demanda estadias longas do investigador no local da investigação, bem como um acompanhamento bem detalhado; já a observação participante não necessita desse longo período e aprofundamento.

o ambiente real e natural em que se insere; ser reflexivo e adotar certo estranhamento nas suas observações em prol da qualidade da pesquisa.

A observação costuma ser chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador sempre tem certo grau de interação com o contexto observado. Por isso, o pesquisador, de certo modo, afeta esse contexto e é afetado por ele também (ANDRÉ, 2012). Esse método de observação veio a ser conhecido a partir de Bronislaw Malinowski⁶⁶, considerado um dos nomes fundadores da antropologia social. Trata-se de um método em que o pesquisador é um participante com uma técnica real para gerar dados: a observação. É importante salientar também que utilizo o termo *geração* de dados, e não *coleta* de dados, pois esse tipo de estudo, ao que me parece e conforme muitos outros estudiosos também sustentam, é menos um *coletar* e mais um *gerar* significados, afinal, é o olhar do pesquisador que direcionará os dados. Portanto, os dados não estão inertes, prontos à espera de uma *coleta*: eles se sobressaem diferentemente para cada um, logo, é quem pesquisa que *gera*, indiretamente, o que virá a ser um dado.

A observação participante que constitui esta pesquisa, embora não tenha a extensão e a profundidade que caracteriza uma etnografia, é de cunho etnográfico, pois utilizo a observação participante. Entretanto, há diversas definições para a observação participante de acordo com a base metodológica adotada. Conforme a classificação do sociólogo Raymond L. Gold (1958) – seguida e utilizada por autores como Immy Holloway (1996), Howard Becker (1994), Maria Cecília Minayo (1994), Aaron Cicourel (1990), Norman Denzin (1989) –, há quatro tipos de observação participante:

- *Participante total*: é o participante está presente em todas as atividades do grupo em estudo e atua como se fosse um membro do grupo. Nesse caso, a identidade e os objetivos do pesquisador não são revelados para o grupo em estudo.
- *Participante como observador*: o participante estabelece uma relação limitada ao trabalho de campo, havendo observação informal das rotinas cotidianas e das situações consideradas importantes.
- *Observador como participante*: o participante cria relações breves e superficiais, havendo uma observação de modo mais formal e que, muitas vezes, é utilizada complementando o uso de entrevista.

⁶⁶ A partir de uma expedição à Nova Guiné, Malinowski pôde permanecer um longo período dentre os nativos, o que possibilitou a criação da prática da observação participante e ofereceu um maior rigor científico e de centralidade à pesquisa de campo.

- *Observador total*: o observador não interage com o grupo em estudo e o grupo não saberá que está sendo observado. Nessa situação também há o costume de outras técnicas como complemento para a geração de dados.

A partir de tal classificação de Gold (1958), é no tipo *observador como participante* que me insiro enquanto pesquisadora. Nesse tipo, o observador como participante cria relações breves com o grupo em estudo e utiliza o complemento da entrevista. O complemento que utilizo, todavia, não é o da entrevista, mas uma análise de dois textos escritos e *re*-escritos.

Quando nos direcionamos aos contextos de ensino e de sala de aula, como é o caso da presente investigação, temos um ambiente que é socialmente e culturalmente organizado, de aprendizado reflexivo, bem como de questões intrínsecas do próprio processo educacional. Diante desse contexto, ao longo do meu percurso da pesquisa, os dados foram gerados por meio da observação participante em sala de aula – que contou com anotações que foram transformadas em diário de campo – e também por meio da análise de dois textos escritos e *re*-escritos, que me possibilitaram outro tipo de reflexão analítica, pois pude somar algumas observações acerca do texto escrito e do texto *re*-escrito às observações que fiz enquanto estive em sala de aula. De acordo com Denzin (1989), combinar métodos de pesquisa é uma triangulação de dados: uma questão que é vista de diferentes perspectivas a fim de analisar a validade dos resultados. A triangulação de dados é frequente em pesquisas qualitativas, podendo variar os métodos que constituem essa triangulação. Nesta dissertação, portanto, a triangulação de dados se dá entre a observação participante e a análise dos textos escritos e *re*-escritos.

Os excertos que apresentarei do diário de campo serão identificados somente pelo dia em que foram anotados, mas as elaborações desses excertos foram feitas ao longo de cada semana de observação participante assim que eu passava a limpo essas anotações. Isso acontecia porque, no momento da observação participante, tais anotações eram escritas em um caderno pessoal sempre de maneira muito rápida enquanto me dividia entre observar e anotar o que percebia do campo. Quanto a isso, Ana Luiza Rocha e Cornelia Eckert (2008) afirmam que os diários de campo são muito importantes, visto que eles simbolizam um espaço fundamental para o pesquisador encadear suas reflexões. Nessa mesma linha, conforme Hélio Silva (2007), o diário traduz melhor o clima presente na geração de dados, na medida em que permite a reordenação desses dados.

Assim, quando não estava mais no campo de pesquisa observando, buscava aprimorar essas notas e detalhar as situações registradas antes que as esquecesse. Nessas notas, os verdadeiros nomes dos participantes que observei foram registrados ao longo das considerações pessoais. Entretanto, para preservar a identificação de cada um deles, quando retorno a esses dados gerados não utilizo seus nomes verdadeiros, mas nomes fictícios. A única participante que consta com seu verdadeiro nome é a professora, chamada Daniela⁶⁷.

Para fundamentar a decisão de manter o nome verdadeiro da professora, saliento as contribuições de Claudia Fonseca (2008), pesquisadora da área etnográfica e que reflete, em um de seus artigos, sobre o uso do anonimato no texto etnográfico, ou seja, o uso ou a recusa dos nomes verdadeiros dos participantes. A esse respeito, Fonseca (2008) sugere que nossa maneira de nomear os participantes define “qual etnografia estamos propondo” (FONSECA, 2008, p. 40). A autora acrescenta ainda que o anonimato “não é necessariamente visto como um sinal de respeito” (FONSECA, 2008, p. 41). No entanto, há muitas controvérsias sobre o assunto, como a própria Fonseca (2008) aponta. Enquanto pesquisadora, eu preferi não alterar o nome da professora porque, quando conto como cheguei até as suas aulas, exponho o seu nome ao citar a autoria de sua tese de doutorado publicada. Dada essa já exposição prévia, porém necessária no momento em que apresento a obra de Netto (2017), nos excertos desta pesquisa, opto por chamar a professora pelo seu verdadeiro nome.

As observações duraram um pouco mais de seis meses e foram feitas em apenas uma turma escolar, considerando os limites que um trabalho de mestrado impõe. Essa turma observada fazia parte do segundo ano do ensino médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp-UFRGS). A preferência por observar uma turma de ensino médio e não de ensino fundamental decorreu do fato de que, teoricamente, as concepções textuais dos alunos que estão finalizando o período escolar estão mais desenvolvidas em comparação às daqueles alunos que estão em fase de alfabetização ou tendo ainda os seus primeiros contatos com produções de textos. Já que o enfoque da pesquisa está no letramento, olhar para turmas mais jovens talvez trouxesse dados que são da alçada da alfabetização.

Os dados gerados pela observação participante e pela análise dos textos serão apresentados nas próximas páginas, mas saliento, desde o início deste capítulo, como o caminho do pesquisador pode mudar as suas certezas. Durante algumas semanas, estive na

⁶⁷ Essa decisão não foi só minha, pois também tive a autorização de Netto (2017) para isso. É importante esclarecer igualmente que antes de iniciar a geração de dados, o projeto desta pesquisa do presente estudo foi enviado para o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP). Somente após a aprovação do CEP e a permissão do colégio é que iniciei a observação participante.

sala de aula a fim de observar, sobretudo, o modo como a professora responsável pelo ensino textual proporcionava a aprendizagem à turma sempre que associado, principalmente, ao corrigir e ao *re- visar*. A questão de pesquisa que eu tinha em mente quando iniciei as observações era compreender se “*O professor que ensina como um professor-revisor, a partir da ótica enunciativa e dos estudos de letramento, proporciona mudanças ao corrigir e revisar um texto?*”. Entretanto, no decorrer das primeiras observações, percebi que essa questão parecia um enquadramento que, indiretamente, era dado à professora observada, embora não fosse esse o meu intuito. Percebi também que preparei o meu olhar apenas para quem *dava* a aula, porém, a todo o momento acabava me vendo atenta aos que *respondiam* à aula. E foi aí que descobri, enquanto pesquisadora, o papel dos *alunos*.

Pode parecer óbvio que os alunos importam tanto quanto o professor, mas o meu relacionamento de, sobretudo, bacharela flertando com a docência, até então, não havia me deixado isso tão claro. Para a minha surpresa, foi como pesquisadora que mais aprendi a ser professora porque entendi a importância da *troca* em sala de aula. Eu só podia perceber o êxito do que a professora proporcionaria à turma porque ali havia *alunos* capazes de oferecer tais respostas. Pela primeira vez, estava em uma sala de aula sem ocupar o papel de aluna ou de professora e talvez tenha sido exatamente por causa disso que passei a ver o que são, realmente, esses papéis. Importava pensar não apenas no professor e no *re-visor*, mas no *processo* de corrigir e de *re- visar*, ou seja, na correção textual e na *re- visão* textual. Nesta pesquisa, portanto, os alunos são tão protagonistas quanto é o professor: ambos são fundamentais para que o ensino e a aprendizagem observados em aula funcionem. Foi assim que o título inicial dessa dissertação, denominado “Professor-revisor: uma via de mão dupla”, então passou por uma resignificação e se tornou “Corrigir e *re- visar*: uma via de mão dupla”.

Nessa direção, além do título, foi modificada também a primeira questão de pesquisa que havia sido formulada, pois percebi que o interesse na reflexão acerca do professor de textos e do *re-visor* de textos estava vinculado a uma reflexão acerca dos *processos* de correção textual e de *re- visão* textual, sem o propósito de direcionar o modo como o professor deveria conduzir as suas aulas. De acordo com André (2012), o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado determina que os dados sejam mediados pelo próprio pesquisador e o fato dessa mediação ser feita por uma pessoa permite que, se necessário, modificações sejam feitas e questões que orientam a pesquisa sejam transformadas durante o desenrolar do trabalho. Isso porque quando nos inserimos no campo de pesquisa, passamos a compreender com maior clareza os nossos acertos e equívocos enquanto pesquisadores.

Sobre essas mudanças ao longo da pesquisa, Fonseca (1999) afirma que, na antropologia clássica, o pesquisador escolhe o campo e chega até esse campo com algumas perguntas, mas as modifica ao longo do contato com o que é pesquisado, pois “[...] é o dado particular que abre o caminho para interpretações abrangentes” (FONSECA, 1999, p. 60). Com a ajuda de minha orientadora, a questão de pesquisa que guiaria toda a presente investigação foi reformulada a fim de refletirmos *como a re-visão pode ser pensada à luz da teoria da enunciação e dos estudos de letramento*, bem como compreender se *o professor e o revisor se comportam de maneira semelhante ao corrigirem e ao revisarem textos em seus respectivos ofícios*. Foi assim, também, que compreendi que uma pesquisa é feita não só a partir daquilo que buscamos encontrar, mas a partir do que o campo nos faz enxergar.

4.1.1 A instauração do campo de pesquisa: que escola é essa?

Toda a observação participante que constitui este trabalho foi feita no Colégio de Aplicação da UFRGS ou apenas o CAP, como costuma ser chamado. Fundado em 1954, o CAP surgiu como uma formação de docentes. Nessa época, havia um grupo de professores que desejava formar licenciados sob um diferente modo de ensinar em sala de aula, mas, para isso, era necessário um espaço a fim de que esse grupo pudesse trabalhar as suas teorias e formações. Foi apenas na década de 1970 que essa fundação se tornou uma instituição escolar, com professores que eram convidados a lecionar no CAP, ao passo que os alunos seguiam um processo seletivo para ingressar na escola. Em meados dos anos 1980, os concursos públicos para a docência na instituição surgiram, enquanto os alunos já não passavam mais por um processo seletivo, mas por um sorteio. Essas alterações modificaram significativamente o perfil dos estudantes, anteriormente caracterizado somente pela elite intelectual que conseguia enfrentar a seleção. Outra mudança, já nos anos 1990, refere-se à localização da escola. Ocupando, até então, o espaço da Faculdade de Educação da UFRGS (FACED), as aulas⁶⁸ do CAP passaram a acontecer no local em que hoje ainda ocorrem: na entrada do Campus do Vale.

Lembro ainda do dia em que descobri que havia uma escola dentro da universidade: imaginava mini universitários mais prontos do que nunca para o mundo acadêmico, afinal os

⁶⁸ As aulas do CAP são dadas de manhã, de tarde e de noite, contando com Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação para Jovens e Adultos (EJA). O Ensino Fundamental da escola se divide de acordo com diferentes propostas: do primeiro ao quinto ano há o projeto *UniAlfas*; do sexto ao sétimo ano há o projeto *Amora*; do oitavo ao nono ano há o projeto *Pixel*. Cada docente das diferentes disciplinas é responsável por uma determinada equipe, isto é, *UniAlfas*, *Amora*, *Pixel*, Ensino Médio ou EJA (NETTO, 2017).

seus pés já estavam pisando nesses espaços. Quando eu buscava experiência na licenciatura, atuei como monitora de uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no CAP. Diferentemente da minha imaginação, a turma em que estagiei contava com alunos que já podiam estar se formando na universidade em função da idade, mas que mal conseguiam copiar uma frase do quadro. De início, eu não enxergava como contribuir com aqueles alunos. Na época, no entanto, a professora que conduzia as aulas me mostrou que mais importante do que fazê-los escrever *bem*, eu deveria apenas fazê-los escrever *algo*, pois eles queriam, primeiramente, serem cidadãos no mundo. Não é o meu intuito, nesta pesquisa, tratar do que aprendi enquanto estagiária da EJA, mas saliento que, a partir dessa experiência no CAP, vi a escrita também como promotora de cidadania.

Entretanto, o motivo pelo qual eu procurei realizar a observação participante no CAP foi a professora que lá eu encontraria. A partir da minha leitura do livro *Produção Textual: formulando e reformulando práticas de sala de aula*, publicado em 2017, sob autoria de Daniela Favero Netto e originado de sua tese de doutorado, constatei que observar e analisar dados que vão ao encontro do que conceituo nesta pesquisa poderia ser mais proveitoso do que evidenciar ausências e problemas no ensino, a que muitas pesquisas acadêmicas já se dedicam a fazer. Ao ler Netto (2017), compreendi que a didática utilizada por ela em suas aulas conta com uma escolha de ensino reflexiva em que a autora busca compreender se os estudos da proposta metodológica de Guedes (2009) contribuem para a melhora dos textos argumentativos de seus alunos do Ensino Médio do CAP. Para realizar a análise que fez em sua tese, Netto (2017) propôs práticas de sala de aula⁶⁹ voltadas ao ensino e à aprendizagem de textos argumentativos.

Eu já havia estudado a proposta metodológica de Guedes (2009) quando fui aluna da graduação em Letras, quando fui monitora da disciplina de LPT, bem como quando fui bolsista do PAG-LP. Logo, eu tinha conhecimento de que tal proposta tem como norte encaminhar os alunos a uma produção textual significativa, mais direcionada à criação de sentidos em um texto do que ao comum ajuste gramatical em uma redação. Apesar disso, eu

⁶⁹ Ao falar de práticas de sala de aula, considero necessário esclarecer o que a pesquisadora entende por prática-pedagógica: oportunizar atividades nas quais o aluno seja capaz de refletir sobre e produzir conhecimento. Assim, o professor precisa analisar a proposta que levará para a aula, em uma via de mão dupla entre teoria e prática. A metodologia de Netto (2017) é a pesquisa qualitativa interpretativa com foco na pesquisa-ação, que nada mais é do que refletir sobre uma situação, acionar uma prática e analisar quais foram os resultados dessa ação. Os dados da sua pesquisa se constituem de anotações sobre as práticas de sala de aula e de vinte textos selecionados para analisar a presença ou a ausência das qualidades discursivas – qualidades que orientaram as práticas da professora em sala de aula, além da relação identificada entre os estudos de Guedes e os de Bakhtin, bem como a reflexão sobre o hábito de leitura pública de textos em sala de aula. A partir das escritas e das reescritas dos alunos, a análise feita por Netto (2017) é completamente discursiva, enriquecendo sua pesquisa e indo ao encontro do que propõe o seu aporte teórico.

não sabia como a proposta de Guedes (2009), na prática, funcionaria em uma turma escolar ainda de Ensino Médio.

Assim, à luz da leitura de Netto (2017) e sabendo que a sua didática, de maneira reflexiva, considerava a proposta metodológica de Guedes (2009), solicitei à autora, por *e-mail*, permissão para observar as suas aulas. A partir do que eu já sabia de sua didática, imaginei que observar suas aulas poderia ir ao encontro do modo como enxergo a *escrita*, a *leitura* e a *re-visão* e que isso poderia transformar a minha pesquisa em um relato de práticas que são positivas, distante das já tantas pesquisas voltadas a criticar o que acontece em sala de aula – pesquisas essas que, de maneira alguma, deixam de ser também muito necessárias, mas que se dispõem mais a reverberar inúmeras críticas que já existem ao sistema escolar, sem apontar para as boas práticas que também estão sendo feitas.

Sendo assim, após a autorização da referida professora, da escola e também a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), já no início do ano de 2019, solicitei, na primeira vez em que estive com a turma, que os alunos e os pais desses alunos permitissem a realização da minha observação participante, que poderia ser interrompida a qualquer momento, caso algum dos participantes não se sentisse mais à vontade com a minha presença em sala de aula – o que se estenderia, obviamente, à professora também.

Os alunos e os seus pais permitiriam a minha participação em aula se me devolvessem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – que eu imprimi e entreguei a eles – assinados. Dos 33 alunos da turma, 15 deles me entregaram os documentos assinados tanto por eles quanto por seus responsáveis. Alguns me viam e, costumeiramente, diziam que os papéis estavam em casa já assinados, mas que eles se esqueciam de levar esses papéis para a aula e de me entregá-los. Em respeito aos alunos que não me entregaram tais documentos, portanto, apresento a minha geração de dados com observações apenas daqueles alunos que me devolveram o TCLE devidamente assinado por eles e por um de seus responsáveis.

4.1.2 Daquilo que antecede o analisar: alguns pontos esclarecedores

Em um capítulo que relata práticas, como é este, eu entendo que é necessário prezar pela maior clareza possível a fim de que outros leitores possam imaginar, a partir dos seus próprios referentes, aquilo que, enquanto pesquisadora, eu pude visualizar e refletir em sala de aula. Após seis meses de observação participante nessa escola, foi finalizado o meu trabalho de campo. Para organizar toda a geração de dados, os movimentos que executei para organizar os meus registros foram os seguintes:

- 1) reler repetidas vezes todo o diário de campo e os textos escritos e *re*-escritos dos alunos;
- 2) selecionar os trechos do diário de campo e os textos que fossem mais representativos para uma reflexão baseada nos pressupostos teóricos desta pesquisa;
- 3) procurar identificar se há momentos registrados que indicam respostas possíveis às perguntas centrais desta pesquisa, que são: *Como a re-visão pode ser pensada à luz da teoria da enunciação e dos estudos de letramento? O professor e o revisor se comportam de maneira semelhante ao corrigirem e ao revisarem textos em seus respectivos ofícios?*
- 4) A partir de tais questões que me acompanharam ao longo da pesquisa, havia também uma pergunta mais simples, de ordem mais metodológica e de caráter mais observacional, direcionada exclusivamente ao contexto de sala de aula, na qual eu procurei saber *como acontece a re-visão de textos na escola?* Essa pergunta também foi considerada nesse momento posterior à observação, quando parti para a análise dos dados gerados.

Diante dos referidos movimentos e das reflexões analíticas, espero encontrar respostas. É também com base nesses movimentos que foi feita a escolha dos excertos e dos textos que aqui são analisados. Os participantes focais que aparecem no decorrer dos excertos, além da professora, são quinze: dez participantes são meninas e cinco participantes são meninos. Já para a análise dos textos, constam apenas dois participantes, em função da extensão excessiva que tomaria este trabalho uma análise dos demais textos escritos e *re*-escritos de todos os quinze participantes. O quadro a seguir conta com a apresentação dos nomes dos participantes já substituídos e em ordem alfabética:

Quadro 1 – Os participantes focais.

1. Agatha
2. André
3. Débora
4. Gustavo
5. Laura
6. Lucas
7. Marcos
8. Marine
9. Maura
10. Rochele
11. Sara
12. Sofia
13. Tamara

14. Thiago
15. Vivian

Fonte: elaborado pela autora (2020).

No período em que estive em campo, observei um total de cinco atividades⁷⁰. Aqui, eu intitulo essas atividades como blocos didáticos que acompanhei enquanto observadora participante, assim como utilizo tais blocos para apresentar a divisão dos dados gerados. As datas e as atividades que aconteceram em cada bloco estão expostas a seguir:

- O primeiro bloco didático aconteceu ao longo da aula do dia 23 de abril de 2019 e constituiu-se de apresentações em duplas acerca de contos que, no âmbito da atividade, inspirou a simulação de um cartaz de uma peça de teatro; logo, as duplas deveriam apresentar o seu conto e também cartazes dessa peça teatral – cartazes esses criados pelas próprias duplas.
- O segundo bloco didático ocorreu entre os dias 23 de abril e 30 de abril de 2019. A partir desse bloco, as *qualidades discursivas* passaram a fazer parte da aprendizagem, sendo apresentadas, primeiramente, junto de textos desconhecidos. Assim que os alunos pareciam compreender melhor o método, eles passaram a analisar as *qualidades discursivas* em seus próprios textos, bem como nos textos dos seus colegas de maneira coletiva.
- O terceiro bloco didático começou no dia 07 de maio e se encerrou no dia 18 de junho de 2019. Nesse período, com base em um livro que estava dentre os estudos programados para as aulas, cada um dos alunos deveria escrever uma carta direcionada à autora do livro.
- O quarto bloco didático se situou entre os dias 25 de junho e o dia 07 de agosto de 2019. Com base em um vídeo e em debates de que os alunos participaram acerca do tema *memórias coloniais*, a atividade proposta para esse período foi a escrita de um texto que relatasse algum preconceito já vivido ou apenas conhecido. Os textos foram analisados por todos no horário de aula.
- O quinto e último bloco aconteceu entre o dia 14 de agosto e o dia 25 de setembro de 2019. Para esse bloco, em um primeiro momento, os alunos leram e debateram a obra *Hamlet*, de Willian Shakespeare. Após algumas aulas de discussão em torno da obra,

⁷⁰ É importante esclarecer que essa divisão, a partir dos cinco blocos didáticos, resulta de uma organização pessoal minha, na medida em que eu ia observando o andamento das aulas e a mudança das atividades. Não estou, portanto, apresentando algum cronograma que a professora Daniela tenha organizado ou estabelecido formalmente, pois não tive acesso aos seus materiais de planejamento de aulas.

eles tiveram de apresentar, em duplas, um texto de reflexão sobre os assuntos que a história do livro suscitou em cada dupla.

Quadro 2 – A frequência dos participantes focais em cada bloco didático.

BLOCOS DIDÁTICOS	PARTICIPANTES FOCALIS DE CADA BLOCO
Primeiro bloco didático	Agatha; Gustavo; Marcos; Sara e Vivian.
Segundo bloco didático	Marcos; Marine; Sara; Sofia e Vivian.
Terceiro bloco didático	Lucas; Marcos; Rochele; Sofia e Vivian.
Quarto bloco didático	Agatha; Lucas; Marcos; Sofia; Tamara; Thiago e Vivian.
Quinto bloco didático	Agatha; André; Débora; Gustavo; Laura; Lucas; Marcos; Marine; Maura; Rochele; Sara; Sofia; Tamara; Thiago e Vivian.

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Em todos esses blocos, obviamente, consta a participação da professora Daniela. É interessante ressaltar, desde agora, que há dois alunos que estão presentes em todos os blocos: Marcos e Vivian. Outra aluna que cabe destacar também é Sofia, presente em diversos momentos durante as aulas que observei. Embora seus perfis enquanto estudantes tenham se mostrado, ao longo das minhas observações em campo, bem diferentes uns dos outros – conforme poderemos constatar no momento da análise a seguir –, a ativa participação de cada um deles nas atividades propostas salienta que uma estrutura didática que não é restritiva, mas reflexiva, possibilita que diversos tipos de alunos participem coletivamente da aprendizagem, pois há espaço para a *singularidade* de cada um.

O quadro a seguir apresenta, de maneira resumida, os principais operadores teórico-analíticos que me acompanham na análise:

Quadro 3 – Síntese dos cinco operadores teórico-analíticos.

OPERADORES TEÓRICO-ANALÍTICOS	DEFINIÇÕES PRINCIPAIS
Os <i>eventos de letramento</i> e as <i>práticas de letramento</i>	Os <i>eventos de letramento</i> são as interações concretas a partir do escrito; as <i>práticas de letramento</i> são os valores mais abstratos que regem o funcionamento dos <i>eventos de letramento</i> .
A relação <i>fala-escrita</i>	A <i>fala</i> e a <i>escrita</i> , dadas as suas especificidades enunciativas, são vistas, nesta pesquisa, como dois modos diferentes de o locutor utilizar a língua.
As noções de <i>forma-sentido</i>	As noções de <i>forma</i> e <i>sentido</i> dizem respeito às formas e às funções linguísticas por meio das quais o locutor converte a língua-sistema em língua-discurso.
As noções de <i>subjetividade</i> e <i>intersubjetividade</i>	A <i>subjetividade</i> é a capacidade do locutor para se propor como sujeito, mas ela só é possível a partir da <i>intersubjetividade</i> , ou seja, a partir da interlocução no movimento enunciativo.
A noção de <i>referência</i>	A <i>referência</i> é a capacidade de fundamentar um discurso sobre o mundo, sendo sempre única e irrepetível.

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Como se pode perceber, o olhar que guia a análise da geração de dados está ancorado em cinco operadores de viés teórico, com base no percurso do capítulo anterior e de acordo com o que é apresentado no quadro recém exposto. O primeiro operador teórico-analítico está relacionado aos *eventos de letramento* e às *práticas de letramento* que observei em campo; o segundo operador está voltado à relação *fala-escrita*; o terceiro operador são considerações acerca das noções *forma-sentido*; o quarto operador está associado às noções de *subjetividade* e *intersubjetividade*; por fim, o último operador é a noção da *referência*. Não há uma ordem entre as associações teórico-analíticas que estabeleço a partir desses cinco operadores junto aos excertos, mas, no decorrer da análise, cada um desses aspectos teóricos, aos poucos, cria laços com os aspectos práticos que presenciei.

Tais operadores direcionam a análise tanto dos excertos quanto dos textos selecionados. Esses operadores ancoram, portanto, toda a reflexão que construí quando voltei aos dados gerados e os *re-li*, mas isso não impede que tais dados sejam sempre *re-visitados* e vistos também a partir de outros tantos critérios. O modo como apresento a análise, sendo assim, é apenas uma escolha, um recorte sistemático a fim de entrelaçar teoria e prática. Vamos, então, a esse entrelaçamento.

4.2 Da geração de dados às instâncias de análise

E, contudo, em cada caso é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo. Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial.

Alberto Manguel

É na direção da “legibilidade” de Manguel que me enxergo enquanto pesquisadora: ao longo das observações participantes, procurei *ler* tudo o que estava em minha volta, no sentido de ler aquele universo para, então, tentar compreendê-lo. As instâncias de análise que em seguida apresento nada mais são, portanto, do que *leituras* de acontecimentos que presenciei e que, nesse movimento de *leitora*, foram atribuídas um pouco das minhas significações.

As instâncias de análise que compõem este momento são duas: a dos excertos da observação participante e a dos textos escritos e *re*-escritos. A primeira instância analítica, na qual relato minhas observações, é de cunho mais etnográfico, tendo um foco maior nas noções advindas dos estudos de letramento, mais especificamente, nos *eventos de letramento* e nas *práticas de letramento*; embora nessa instância o olhar enunciativo também esteja constantemente presente. Para fins de organização, estou considerando os excertos que apresento nessa primeira instância como recortes enunciativos originados do diário de campo, isto é, do fato enunciativo.

Na segunda instância analítica, voltada aos textos escritos e *re*-escritos de dois alunos, a análise tem uma base mais enunciativa, com um direcionamento maior nas concepções da teoria da enunciação, mais precisamente, nos operadores enunciativos (*fala-escrita, forma-sentido, subjetividade, intersubjetividade e referência*). Entretanto, há momentos em que as considerações acerca dos estudos de letramento, também tomam espaço nessa segunda instância; afinal, ambas as áreas de pesquisa – a teoria da enunciação e os estudos de letramento – têm sua própria significância neste trabalho. Aqui, quando analiso os textos, os recortes enunciativos são os fragmentos dos textos dos alunos que foco, ao passo que os textos dos alunos por si só são os fatos enunciativos.

4.2.1 O processo em sala de aula: fragmentos de uma observação participante

A geração de dados da presente pesquisa começou no início do ano letivo de 2019 do CAp. No primeiro dia em que combinei com a professora o início da minha observação participante, cheguei cerca de trinta minutos antes de a aula começar, então fui tomar um café na cafeteria que se localiza dentro do colégio. Tive a sensação de que todos que frequentavam a cafeteria, naquele momento, percebiam nitidamente que eu não fazia parte da escola: eu me sentia e eu *era* uma completa estranha naquele lugar. Enquanto tomava o meu café, observava o comportamento de duas meninas, vestidas com o uniforme da escola, e que estavam sentadas na mesa ao lado da minha. Uma copiava em seu caderno a atividade de Matemática que já estava resolvida no caderno da outra. Por alguns segundos, lembrei como eu era ainda na minha época da escola, mas procurei não observá-las mais para não deixá-las desconfortáveis.

Mais perto das oito da manhã, horário em que o sinal para o início da aula toca, fui em direção à sala da turma da professora Daniela. A sala já estava aberta e as mochilas de alguns alunos já estavam distribuídas em algumas classes, porém a professora e diversos alunos ainda não estavam na sala, pois faltavam alguns minutos para as oito horas. Assim que entrei, pensei sobre onde deveria me sentar. As dúvidas que, em fração de segundos, passaram pela minha cabeça, enquanto segurava minha mochila nos ombros, eram muitas: qual lugar me possibilitaria ter uma boa visão da turma e da professora para fazer minhas anotações? Qual lugar geraria menos desconforto nos alunos em função da minha presença na sala? E se eu sentasse no lugar que algum aluno costumeiramente sentava e o atrapalhasse? Ainda que naquele dia eu quisesse, eu não era invisível, então aceitei que me veriam ali e que o importante era não ser invasiva. Optei por sentar ao fundo da sala, na última linha de classes disponíveis, bem no canto esquerdo, ao lado da parede. Imaginei que, nesse local, poderia visualizar todos os alunos e não estaria no meio deles, chamando a atenção de algum modo. Também procurei deixar o caderno de notas, ainda em branco, e a caneta já no centro da classe, a fim de não fazer barulho de movimentos com a mochila quando todos já estivessem em aula.

À medida que os alunos entravam na sala e me viam sentada ao fundo, eles paravam o olhar sobre mim rapidamente, com certo estranhamento. Isso ocorreu apenas nessa primeira aula, porque já nas aulas seguintes em que observei, os alunos me devolviam o TCLE, que eu os havia entregado, me chamando de “sora” e pareciam um pouco mais acostumados com a minha presença. Também percebi que, mesmo que eu buscasse chegar sempre cedo em aula, a

fim de ser uma das primeiras a entrar na sala para não chamar a atenção da turma, se eu chegasse ao mesmo tempo em que algum outro aluno, esse aluno deixava vago o lugar que eu costumava sentar, no fundo da sala, e procurava sentar em outra classe. Não há como ser uma estranha por muito tempo mesmo.

Considerando os limites deste trabalho, não posso me dedicar a descrever e contar cada uma das aulas em que estive junto dos alunos e da professora. Em função disso, a seguir, apresento divisões com base nos cinco blocos didáticos já sintetizados no quadro 2. Em tais divisões – as quais eu denomino como blocos –, estão os excertos mais significativos de algumas aulas, bem como o acompanhamento da reflexão analítica.

4.2.1.1 Primeiro bloco: a necessidade do escrito para a credibilidade

*A professora pede silêncio à turma para que a apresentação das duplas possa começar. Trata-se de uma apresentação de um conto que, dentro da atividade, virou uma peça de teatro. Dois alunos, Gustavo e Agatha, iniciam a apresentação com o seu cartaz criado e exposto em um slide no quadro da sala de aula. Cada dupla deveria apresentar um cartaz baseado em um conto diferente. Esse cartaz simula um banner de uma peça teatral, por isso há informações que não são reais no cartaz, como a data e o horário em que a peça aconteceria. A primeira dupla apresenta um cartaz com o mesmo nome do conto que foi destinado a eles: “Um pingo de chuva”. **Ao apresentarem seu cartaz, os dois alunos que formam a dupla de apresentadores utilizam roupas formais: Gustavo está vestindo paletó e gravata por cima da camiseta do colégio; Agatha está com um blazer também por cima da camiseta do colégio.** Os colegas e a professora seguram o riso ao verem as vestimentas formais que a dupla optou por utilizar. Foi difícil para mim também não rir, mas eu não queria chamar atenção dos alunos com a minha presença e uma risada poderia ser o suficiente para lembrá-los de que eu estava no fundo da sala os observando (Diário de campo, 23 de abril de 2019)⁷¹.*

A atividade proposta para a aula descrita no excerto acima, envolvendo a apresentação de um cartaz que simulava uma peça de teatro, indica um *evento de letramento* presente em aula: os alunos utilizaram o conto escrito para lê-lo – o que já é um *evento de letramento* – a fim de, posteriormente, transformá-lo em outro tipo de escrito. Essa transformação em outro tipo foi pensada para criar o formato de um cartaz. Produzir um cartaz é, igualmente, um *evento de letramento*, pois, conforme Street (2014), um evento se define por uma situação em que a escrita é essencial para a interação, o que inclui diversas maneiras de utilização da escrita.

No entanto, o que transcende o escrito e o lido são as *vestimentas* da dupla. Gustavo e Agatha parecem ter combinado de se vestirem socialmente para aquela apresentação sem que

⁷¹ Os trechos em negrito, ao longo dos excertos, têm função metodológica de destaque, a fim de enfatizar os trechos que, no interior dos excertos, são focais para a análise.

isso lhes fosse solicitado, apenas porque eles quiseram. Essa decisão espontânea dos alunos pode indicar que eles compreendem que esse tipo de situação, no mundo, envolve trajes como os que eles estavam usando em sua apresentação; logo, esses alunos souberam compreender tais *eventos de letramento* e levaram as suas compreensões desses eventos para a sala de aula; levaram, sobretudo, as suas referências sociais acerca desses *eventos de letramento* e o reproduziram como puderam.

Quase todas as duplas se preocuparam não apenas em apresentar um cartaz que divulgasse uma peça de teatro, como também em apresentar, nesse cartaz, uma data, um horário e um local para a peça. Isso demonstrava a familiaridade deles com esses pontos cruciais que a *escrita* estabelece para que um acontecimento como uma peça de teatro pareça verossímil. Esses aspectos que dão credibilidade a partir do escrito se mostraram tão necessários no momento das apresentações que, em outro cartaz apresentado por outra dupla, a ausência de tais aspectos foi rapidamente percebida:

A segunda dupla, formada por Sara e Vivian, inicia a sua apresentação. O cartaz dessa dupla é diferente porque não há informações de data e horário, apenas um resumo com o nome do conto. Depois que Vivian apresenta a sua parte, Marcos percebe que não há informações que caracterizem uma peça de teatro, como a data e o horário. Ele diz isso às colegas: “Vocês esqueceram de botar quando vai ser a peça e tal”. Vivian concorda e começa a rir disso na frente dos colegas e da professora, afirmando que tinha se esquecido, realmente, desses detalhes (Diário de campo, 23 de abril de 2019).

As informações por escrito no cartaz, ainda que não fossem reais, ofereciam um papel mediador para aquela atividade que se mostrou fundamental. Essa mediação do escrito para que se possa imaginar o acontecimento da peça se tornou tão óbvia que, mesmo sendo a peça de teatro um acontecimento inventado para fins didáticos, Marcos sentiu falta de tais informações ao assistir à apresentação das colegas, pois é traço comum desse gênero ter tais informações. E Vivian, que apresentava junto de sua dupla, quando também se deu conta disso, riu de si mesma pelo esquecimento, mas em nenhum momento disse que tais informações não eram importantes. Parecia, assim, um consenso entre eles que um cartaz *tinha* de ter o escrito que eles esperavam de um cartaz ao lê-lo, ou seja, o cartaz tinha de apresentar aquele letramento que eles já compreendem como parte essencial de um acontecimento como é a peça de teatro. Há, então, uma fidelidade com o escrito e com o uso social que se faz dele, de modo que, quando essa fidelidade não é cumprida, essa falta não passa em branco.

4.2.1.2 Segundo bloco: as *qualidades discursivas* integram parte do caminho

Após o término das apresentações dos cartazes, o segundo momento da aula é dedicado às primeiras reflexões acerca das qualidades discursivas do método de Guedes (2009). A professora apresenta um texto através do datashow, que é lido voluntariamente por Sara. Trata-se de um texto dos arquivos didáticos e pessoais da professora. O texto se encaixa em um tipo de apresentação pessoal e não é da autoria de nenhum aluno da turma, mas a professora pergunta se o texto dialoga com eles – os alunos – de alguma maneira, ou seja, se eles se identificam com o que está escrito no texto. Marcos diz que, em alguns momentos, o texto faz sentido, mas em outros não. Nos momentos em que faz sentido, ele diz que o texto deve estar se referindo a todo mundo, mas parece em dúvida se está pensando corretamente. A professora, então, salienta que, se o texto às vezes funciona, às vezes não funciona, é porque esse texto ainda não está bem estruturado, de maneira que falta ainda uma unidade temática. Marcos concorda e a professora continua, explicando como o texto poderia apresentar uma unidade temática (Diário de campo, 23 de abril de 2019).

Esse momento da aula foi dedicado a uma primeira aproximação dos alunos com as *qualidades discursivas* do método de Guedes (2009). Diferentemente de como as *qualidades discursivas* costumam ser apresentadas nas aulas da graduação – a partir do livro de Guedes (2009) –, a professora optou por apresentar as qualidades aos poucos, na medida em que os alunos procuravam analisar os textos. Apenas quando um dos alunos, Marcos, percebeu a falta de *unidade temática* que sentiu no texto, dizendo isso em outras palavras, Daniela explicou o funcionamento dessa qualidade para ele e para o restante da turma. Observo que esse é um procedimento didático frequente adotado pela professora: tratá-los como alunos capazes de refletir junto dela, questionando-os e percebendo quais são os conhecimentos prévios desses alunos, bem como explicando a eles apenas o que eles demonstram ainda não compreenderem plenamente. No excerto seguinte, a professora também dá espaço aos alunos antes de continuar a sua explicação:

Outro texto é apresentado pela professora. Vivian se prontifica a lê-lo em voz alta para a turma. O texto se chama “Cafê com leite? Eca!”. Ao término da leitura, a professora pergunta à turma se eles gostaram do texto ou não e por quais razões. Todos ficam em silêncio e eu observo se Daniela irá partir direto para a sua explicação. Ela, então, incentiva-os a tentarem dizer o que estão pensando, salientando que eles devem falar sem preocupações. Marcos quebra o silêncio e diz que gostou mais desse texto do que do anterior, mas não sabe explicar o motivo. Outra aluna, a Sofia, encoraja-se a falar após o Marcos, afirmando que esse texto “Faz a gente pensar mais do que o outro”. A professora concorda com Sofia e explica que esse texto tem mais diálogo porque tem mais unidade temática, ao passo que o texto anterior traz vários pontos distintos, mas não discute nenhum, como uma espécie de lista de dados. Os alunos demonstram interesse em não praticar uma “lista de dados” também, perguntando à professora como isso poderia ser solucionado (Diário de campo, 23 de abril de 2019).

Há, em alguns momentos, certa resistência dos alunos com relação a essa didática reflexiva da professora, como quando eles se calam, esperando que Daniela sintetize tudo aquilo que eles devem saber – o que relembra de maneira significativa o funcionamento do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 2014). No excerto recém-exposto, a resistência dos alunos se dilui, aos poucos, porque a professora os incentiva a tentarem enunciar o que pensam, esclarecendo que eles não devem se preocupar, devem apenas comentar o que acharem relevante para a análise. Isso porque, na verdade, não existe, de fato, uma resposta correta; todas são corretas a partir das vivências e das *leituras* de cada aluno. Ainda que eles nem sempre desenvolvam uma ideia, observo que a professora valoriza todas as *tentativas* de análise dos alunos, procurando sempre concordar e acrescentar aquilo que eles *ainda* não aprenderam, como na explicação que a professora dá a todos assim que Sofia termina sua fala.

Esse movimento de, primeiramente, estimular que os alunos tentem analisar parece envolvê-los mais na atividade, pois, no momento em que a professora explica com as suas palavras o que está bom e o que ainda pode ser melhorado no texto, eles se mostram bastante atentos. Atentos não só para entenderem o que a professora analisa, mas também para saberem se suas próprias tentativas de análise vão ao encontro da análise feita por Daniela. Entretanto, há determinados textos e momentos em que, mesmo sendo incentivados, os alunos ainda não conseguem apresentar um esboço de análise.

No primeiro momento em que percebi isso, imaginei que a professora partiria para uma abordagem mais tradicional: explicar o conceito – nesse caso, outra *qualidade discursiva* das quatro qualidades que compõem o método de Guedes (2009) – e, após essa explicação, pedir para que eles tentassem analisar o texto de acordo com tal *qualidade discursiva*. Contudo, quando a professora percebe a dificuldade dos alunos, a estratégia que ela apresenta não é a de partir para a tradicional explicação teórica do conceito, mas simplificar *ainda mais* a sua pergunta, o que gera a tentativa, então, de uma análise feita por Sofia, como vimos no excerto anterior.

Somente depois que eles já estão engajados em suas tentativas analíticas a partir da pergunta reformulada, a professora esclarece que, nesse momento, eles estão analisando a *concretude* que há no texto. Essa situação pode ser percebida neste excerto:

Um terceiro texto passa a ser lido por Marine assim que a professora solicita outro leitor voluntário. O título desse texto é “O bigode do professor de geografia”. A professora pergunta qual é a linha temática do texto. Nenhum dos alunos responde. Como não há tentativa por parte da turma, a professora mesmo responde que a linha temática do texto é a agressividade. Daniela também pergunta o que eles visualizaram no texto. Ninguém responde. A professora,

então, questiona o que as partes que estão sublinhadas no texto agregam ao sentido dele. Sofia responde que as partes sublinhadas são como sensações que dão sentido ao texto. Alguns alunos concordam com Sofia. A partir disso, a professora explica o que é a concretude e pontua que a concretude ajuda o texto mostrando “as coisas ao leitor”. Sofia, então, complementa a professora dizendo que “isso faz com que a gente entre mais no texto, parece mais palpável, né sora?” (Diário de campo, 23 de abril de 2019).

Como está relatado no excerto, o processo de ensino e de aprendizagem que acontece nesta sala de aula indica o constante aproveitamento dos conhecimentos prévios dos alunos, sem deixar de ampliar tais conhecimentos sempre que necessário. Além disso, enquanto eles analisam o texto que a professora expõe no quadro, esses alunos estão aprendendo também uma *prática de letramento*: o *re-visar*. Para Street (2014), as práticas são os processos de escrita e de leitura, que são mais abstratos. Essas práticas acontecem nos eventos, que são mais perceptíveis. Em minhas observações, então, desloquei essas noções do letramento considerando que as atividades que acontecem nesta sala de aula são *eventos de letramento* nos quais a *re-visão* é sua *prática de letramento*, sendo transversal ao longo de todas as propostas didáticas que acompanhei. Conseqüentemente, o conceito de *re-visão* se amplia.

Entendo também que todos ali atuam como *re-visores* dos textos a cada reflexão que tentam enunciar e a cada consideração que a professora tenta explicar. Perpassa, em todo esse aprendizado e essa ampliação de conhecimentos, o letramento, a *re-visão* textual; visto que, por meio do texto escrito que é referência central no quadro projetado e que está sendo *re-visado* por todos, um *evento de letramento* está envolvendo os alunos, a professora e até mesmo a mim, que observo essa situação concreta acontecer enquanto tento registrá-la em minhas anotações.

A aula que aconteceu na semana seguinte contou com uma proposta diferente para dar continuidade ao aprendizado da *concretude*. Assim que a professora entra em sala, ela faz uma pergunta que surpreende a todos – e a mim também:

A professora entra em sala, dá bom dia à turma e tira um livro da sua pasta. Ao abrir o livro em uma página marcada, a professora pergunta: “O que é estrela?” Ninguém responde, e alguns alunos parecem estranhar a pergunta quando eu observo suas expressões faciais. Em seguida, a professora lê a definição de estrela que o livro em suas mãos apresenta. É uma definição particular do autor do livro, distante das noções que a física, por exemplo, dá ao que é uma estrela. A atividade que, a partir disso, a professora propõe aos alunos é a de que a turma também faça esse exercício de definir palavras: “Vocês vão fazer um livro de ressignificados para exercitar a concretude, tá bem?” (Diário de campo, 30 de abril de 2019).

O exercício de definir palavras tinha como objetivo fortalecer as noções que os alunos estavam construindo acerca da *concretude*. Depois que a professora leu a definição de estrela,

os alunos demonstraram reações positivas à singularidade que havia na definição do livro e alguns, aliás, elogiaram o ponto de vista apresentado na obra. Apesar disso, a familiaridade dos alunos com essa *qualidade discursiva* ainda era pouca, de maneira que não demorou muito para que eles se mostrassem confusos quanto ao exercício:

Como alguns alunos estão demonstrando dúvidas, a professora vai até o quadro e procura exemplificar. Ela escreve, então, a palavra “cigarro” no quadro e salienta que “cigarro” é um substantivo masculino, mas que, além disso, deve haver uma definição do que é um cigarro e que essa definição é que será particular de cada aluno. Nas palavras da professora: “Não é para dizer o óbvio, isso já está nos dicionários, pessoal. Pensem em quem vai ler as definições, não só em vocês. Se organizem em duplas enquanto eu distribuo as folhas em branco.” Após alguns minutos em que as duplas conversam sobre a atividade proposta, a professora começa a anotar no quadro quais foram as palavras escolhidas pelas duplas para serem definidas por elas. Um dos alunos diz à professora que precisa ir embora mais cedo porque tem médico marcado. Rapidamente, outro aluno fala: “Cara, me dá uma carona então?” Alguns colegas dão risadas enquanto a professora tenta voltar à atividade da aula. A professora espera o aluno que está indo embora mais cedo fechar a porta para lembrá-los de que as folhinhas com as definições de palavras que estão com eles precisam de uma revisão textual e sugere que as duplas troquem de papéis com outras duplas para revisarem as escritas uns dos outros também: “Não se esqueçam de ver se vocês estão colocando os acentos, por exemplo, pensem no leitor de vocês”, ela diz (Diário de campo, 30 de abril de 2019).

Além de exercitar a *concretude*, o esclarecimento da professora quanto à atividade, salientando que eles não devem reproduzir o que está no dicionário, mas criarem uma definição particular a partir do que *cada um* entende sobre a sua palavra escolhida, configura-se como um esclarecimento que salienta o quanto a *subjetividade* e a *referência* de cada aluno são valorizadas no espaço de sala de aula. Como Benveniste mesmo argumenta (1958/2005), cada um, ao se apropriar da língua, faz um uso sempre único e singular dessa língua, marcando, assim, a sua individualidade. E o que a professora explicita é justamente isso, ainda que em outras palavras, quando ela explica que se a proposta fosse uma definição geral da palavra, bastaria recorrer a um dicionário. O que a professora solicita é que os alunos busquem exatamente aquilo que é *individual* nas suas concepções linguísticas, as suas próprias *referências* acerca desses léxicos. Ao apresentar esse referencial, então, os alunos estão exercitando a sua capacidade de fundamentar o discurso sobre o mundo (BENVENISTE, 1958/2005) a partir de uma determinada situação enunciativa.

Retomando também as noções de *forma-sentido*, se a atividade dessa aula significasse a criação de um dicionário do modo como os alunos já conhecem, em que vemos definições vagas de muitas palavras, esse dicionário seria o da língua enquanto sistema; mas na *re-significação* proposta pela professora, o que está em jogo é a língua enquanto discurso: a

exposição particular que cada um tem de uma palavra, pois “é a semantização da língua que está no centro deste aspecto da enunciação, e ela conduz à teoria do signo e à análise de significância” (BENVENISTE, 1970/2006). O que essa atividade estabelece, sendo assim, é que cada aluno tente expor, junto de sua dupla, a sua *própria* concepção de mundo, representada na concepção particular a cada definição lexical. Logo, a proposta de um dicionário que leva em conta o olhar singular de cada aluno é um modo de exercitar a *subjetividade* – a relação com a língua via discurso – e a *referência* – relação com o mundo também via discurso – no interior do ensino.

Junto a isso, exercita-se também a *re-visão*, já que eles são orientados a *re-visarem* suas próprias definições e a trocarem de papéis com outras duplas, colaborando com os colegas, sendo todos *re-visores* uns dos outros. Durante essa *re-visão*, os alunos levam em conta também a *intersubjetividade* – a relação discursiva com o interlocutor – e as noções *forma-sentido* – a relação entre o dito e o modo de dizer. Afinal, conforme a professora mesmo os relembra antes do término da aula, eles devem observar se suas definições de palavras estão adequadas gramaticalmente, já que isso pode prejudicar ou, até mesmo, modificar o sentido do que foi escrito no momento de ler, o que pode ser um problema para o leitor.

Uma situação específica acontece ainda no fim dessa aula e me chama a atenção. Essa situação está descrita nas últimas linhas deste excerto:

As duplas conversam sobre suas definições de palavras e a sala de aula vai ficando cada vez mais barulhenta. Algumas duplas chamam a professora para que ela leia rapidamente as definições que eles produziram no intuito de verificar se o exercício está sendo feito corretamente, e a professora lê o papel de cada aluno que solicita sua ajuda. A aluna Vivian, que tentava se concentrar ao escrever sua definição no papel, diz: “Ai, sora, eu não consigo desenvolver ideias escrevendo no papel, eu tenho costume de escrever no meu celular”. A professora permite que ela utilize o celular, então, para anotar suas ideias (Diário de campo, 30 de abril de 2019).

Observo, com certa curiosidade, a preferência da aluna por não utilizar a folha e a caneta que estão em sua classe, para definir uma palavra, porque ela prefere utilizar o seu celular. Em um primeiro momento, reflito sobre o quanto essa escolha da aluna acaba, de alguma maneira, apagando as *marcas* que, escrevendo à mão, pela aluna são feitas, são *re-visadas*, riscadas, circuladas. Imagino se Vivian está simplesmente *deletando* as palavras que digitou e que não quer mais em sua definição: e se a aluna se arrependesse de tê-las apagado? Não seria mais seguro ela utilizar o papel que está em sua mesa? Em seguida, me dou conta dos diversos momentos em que, desde o rascunho de um texto, as primeiras palavras que eu mesma esboço acerca do que quero escrever são formuladas diretamente no meu computador.

Esse paradoxo entre qual tela – a do celular e a do computador – causa estranhamento na construção de ideias por escrito e qual tela *não* causa esse mesmo estranhamento me fez questionar, junto ao já tão discutido fim do livro físico, o fim do *caderno físico* em sala de aula. Procuro, então, nos movimentos dos demais alunos, quem também optou pela tela do celular, mas não encontro mais ninguém fazendo isso além de Vivian, o que parece sugerir um modo singular de essa aluna, enquanto alguém que escreve, relacionar-se com a *escrita* e nela se constituir sujeito.

Além disso, a escolha de Vivian me faz pensar também na ampliação das *práticas de letramento*, pois escrever pela tela do celular configura outro tipo de *escrita* que, nesse contexto da sala de aula, igualmente se insere em um *evento de letramento* que se presentifica a fim de letrar os alunos. Tal situação me remete igualmente à interpretação de Steiner (1996) quanto à pintura do quadro de Chardin. Isso porque, assim como aquela tela é marcada pela formalidade do leitor e contrasta com os hábitos dos leitores dos dias atuais, talvez um contraste semelhante esteja acontecendo com o hábito de escrever e de ler que vem se modificando. Com um aparelho tecnológico em mãos, o digitar, muitas vezes, tem sido o escrever dos novos tempos. E esse *escrever digitado* não é feito apenas com *uma* das mãos, já que, comumente, seja no teclado do celular ou no teclado do computador, digitamos com as *duas* mãos. Seria esse o leitor que Chardin pintaria na modernidade? Um leitor tecnológico, talvez. Ao que me parece, ler e escrever estão se tornando exercícios cada vez menos feitos à mão, mas ainda com as mãos, no sentido de que, com esses aparelhos tecnológicos, se escreve e se lê nas palmas das mãos entre um lugar e outro, entre um compromisso e outro, embora cada vez menos *toquemos*, realmente, algo que não sejam apenas as telas e os botões.

De todo modo, a autorização da professora para que a aluna utilizasse esse tipo de *escrita* que a deixa mais à vontade é interessante na medida em que essa permissão demonstra, novamente, que há uma valorização da *subjetividade* de cada aluno, ou seja, a maneira como cada estudante encontra para expressar as suas ideias é acolhida no processo de ensino e de aprendizagem que se desenvolve nesse contexto educacional específico. Contudo, nos dias de hoje, em que a modernidade nos oferece variados tipos de aparelhos eletrônicos, é comum que as escolas proíbam o uso de celulares e afins dentro das instituições para que o desempenho dos alunos com o conteúdo curricular não seja prejudicado. Dada essa proibição tão frequente em diversas escolas, nas aulas da turma que eu presenciei, eu percebi que a permissão de um uso moderado desses aparelhos a fim de auxiliá-los, caso seja da preferência dos alunos e desde que eles se mostrem envolvidos com a atividade da aula, é uma escolha que funciona e que aprimora a constituição letrada dos alunos.

4.2.1.3 Terceiro bloco: da carta para a autora aos seus próprios recados

O horário da aula inicia e a professora coloca um breve vídeo referente a um livro para os alunos assistirem e depois criarem anotações em forma de comentários, que também serão discutidos entre todos. Assim que o vídeo termina, Rochele pergunta se essa atividade está valendo nota, já que eles precisam escrever comentários. A professora responde que tudo está sempre valendo nota, quando Rochele reforça: “Mas ESSA atividade vai valer? É para entregar os comentários?” A professora explica, então, que essa não vai ser uma das notas principais, basta anotar para si, e a aluna rapidamente conclui “Então não vai valer nota, né?” Enquanto o vídeo está passando, presto atenção em Rochele e percebo que ela não está anotando nada (Diário de campo, 07 de maio de 2019).

A passagem anterior representa a postura da maioria dos alunos que vão à escola: a preocupação com a *avaliação*. Assim que a professora esclarece a Rochele que essa atividade não é uma das que constituem as notas *principais* dos alunos, Rochele conclui, então, que *não* vai valer nota, como se a atividade não precisasse mais ser feita com o mesmo esforço, ou seja, para essa aluna, mais importante do que o *processo* de aprendizagem, parece ser a *avaliação* de produtos desse processo. Percebo também que parte dessa preocupação da aluna surge da relação entre *fala-escrita*, pois a orientação de *anotar* os comentários acerca do vídeo e registrar esses comentários em uma *escrita* faz com que Rochele pense que essa *escrita* não pode ser apenas para si: tem de ter alguma utilidade, de modo que a aluna questiona se esses comentários devem ser entregues. A fala, porém, não é encarada como avaliação, caso contrário, Rochele ponderaria até mesmo a pergunta que enunciou.

Aparentemente, Rochele não entende a necessidade de escrever, pois se não será para avaliar, basta que os apontamentos sejam falados. O comentário da Rochele salienta a diferença que os alunos enxergam entre os dois modos de estar na língua que constituem a *fala* e a *escrita*. Indica, sobretudo, a noção que muitos alunos têm daquela escrita que é utilitária⁷², isto é, daquela escrita que só faz sentido existir se servir para alguma avaliação posterior e que, quando não se encaixa nessa finalidade, não vale o esforço. Embora a *fala* e a *escrita* sejam duas maneiras de estar na língua, a *fala* não precisa de justificativa para acontecer, mas com a *escrita* ainda é preciso.

Além da escrita utilitária, registrei diversos momentos em que os alunos associavam suas produções por escrito praticamente apenas ao ajuste gramatical da língua. O excerto seguinte exemplifica bem essa associação:

⁷² Com base em Endruweit (2006), entendo a escrita utilitária como escrita enquanto uma mera representação, uma escrita que serve para prestar contas. Ao refletir acerca da escrita na escola, a autora afirma que predomina, no ensino, uma “subjetividade utilitária” (ENDRUWEIT, 2006, p. 103).

Um texto relacionado ao vídeo é exposto no datashow e a professora pede que a turma se divida para que cada aluno leia um parágrafo em voz alta. Alguns alunos iniciam a leitura em voz alta voluntariamente enquanto outros permanecem em silêncio e não tentam participar, apenas acompanhando a leitura silenciosamente. O texto é uma carta feita à autora de um livro, o que faz a professora perguntar à turma, assim que a leitura é concluída, se eles sabem o que é um interlocutor. Alguns respondem que sim, mas ninguém tenta explicar o que é. Os alunos comentam o que acharam do texto à medida que a professora pergunta o que cada parágrafo está significando para eles. Quando terminam a análise da carta, a professora explica à turma que cada um deles também deve fazer uma carta à autora do livro para lhe contarem quais foram as suas reações quando leram seu livro. Os alunos anotam em seus cadernos a orientação relativa à atividade exigida. Em seguida, a professora questiona: “Como vocês podem dividir essa carta, gente? Vamos pensar em como organizá-la?” Sofia sugere divisões pensando no conteúdo do livro: “A gente pode recapitular a história, dar a nossa opinião, uma crítica construtiva também...” A professora prontamente começa a anotar no quadro as palavras-chave da fala de Sofia. No quadro está escrito “recapitulação”, “opinião” e “crítica construtiva”. A professora pergunta à turma o que eles devem avaliar, então, na carta que cada um deles vai escrever. Muitos ficam quietos. Alguns outros alunos respondem com palavras soltas como “concordância”, “pontuação” (Diário de campo, 07 de maio de 2019).

Nesse registro do diário de campo, embora a aluna Sofia tenha elencado aspectos que *não* são gramaticais para a *organização* da carta que eles devem produzir, quando a professora pergunta o que eles devem *avaliar* em suas escritas, os alunos respondem sugerindo apenas aspectos da forma linguística, como concordância e pontuação. Essas respostas vão ao encontro de uma das reflexões centrais desta pesquisa: a associação de que revisar um texto é simplesmente padronizá-lo de acordo com as normas gramaticais. De maneira alguma registro esse momento observado em sala de aula para apontar que essa preocupação dos alunos está errada, pois não está: é importante, de fato, essa atenção à forma linguística. Contudo, conforme venho expondo em distintos momentos, uma revisão que prioriza a forma e não a construção de sentidos não é uma revisão incomum e intersubjetiva; portanto, não é uma *re*-visão.

Quando a professora pergunta aos alunos o que eles devem *avaliar* em suas próprias cartas, aparentemente, a professora está perguntando quais pontos devem ser *re*-visados por eles. As respostas dos alunos, no entanto, valorizam as questões de forma que, realmente, devem ser *re*-visadas, mas não há respostas na direção do sentido, que também tem de ser *re*-visado por eles. Logo, percebe-se que a relação entre as noções de *forma* e de *sentido* ainda precisa ser problematizada, a fim de que a significação por escrito tenha tanto espaço quanto o espaço que a regularização gramatical por escrito já tem.

Algumas aulas depois, a atividade proposta foi uma leitura das cartas que os alunos produziram. Para isso, a professora pediu que os alunos formassem um círculo. Nesse

momento, eu fico um pouco constrangida de fazer parte do círculo, afinal, eu não sou uma aluna, então eu me pergunto: caberia a mim estar integrando esse círculo? Além disso, o círculo deixaria os alunos em posições que eles poderiam me enxergar com mais facilidade, o que poderia incomodá-los. Mesmo em dúvida, resolvo integrar o círculo que os alunos estão formando, aos poucos, enquanto eles puxam suas classes. Tomo essa decisão porque imagino que observar sentada do lado de fora do círculo possa chamar ainda mais a atenção dos alunos. Assim que o círculo é formado, uma aluna abre a porta, chegando alguns minutos atrasada. Para que o seu atraso seja justificado, percebo que a aluna entrega um pequeno papel à professora. Esse papel é uma autorização da direção da escola, que deve ter registrado o seu atraso e, com aquele papel, permitido que a aluna fosse para a sua sala. Tal momento mostra que a *escrita* tem uma função social particular em situações de atraso, que cotidianamente acontecem em uma agência de letramento como é a escola.

A aluna que chegou atrasada olha para o círculo e parece não encontrar uma classe para se sentar. Penso, no mesmo instante, em levantar e ceder o meu lugar a ela: ao contrário de mim, ela *é* uma aluna; logo, a classe que ocupo deveria estar disponível para ela. Quando eu inicio esse movimento de guardar meus materiais que já estavam em minhas mãos para que a aluna pudesse ocupar o meu espaço, Lucas, um aluno que está sentado ao meu lado, puxa uma cadeira que estava em um canto da sala e aponta para a aluna sentar ali. Rapidamente, todos já estão acomodados novamente e a professora, que também integra o círculo, pergunta se alguém gostaria de ler a sua carta. Nenhum aluno quer ser o primeiro, todos estão calados. A professora, que está com o seu notebook em seu colo, diz que vai ler, então, a carta de um aluno sem identificar quem é o autor, apenas para mostrar que a carta está boa. Assim que a leitura é finalizada, todos os alunos aplaudem. Percebo que esse é um hábito comum na turma: os aplausos acontecem sempre que a produção de um deles é lida até o fim.

Assim que a professora termina a leitura do texto que está bom e os alunos aplaudem, ela pede que a turma comente o que achou do texto, como melhorá-lo ainda mais. Marcos diz: “Ficou bom o lance da interlocução, eu achei.” A professora concorda com Marcos e pergunta a todos quais foram as emoções listadas na carta. Os alunos não sabem responder, então a professora continua: “Falta apresentar um pouco o próprio autor, isso enriqueceria o texto, né, gente? Mas mesmo assim o texto está bom”. Na falta de mais comentários dos alunos, a professora continua: “Faltou concretude em algumas palavras um pouco pesadas no texto, como “ódio”, por exemplo, são palavras que não deixam as ideias tão claras se o autor não explicar como entende essas palavras”. Alguns alunos balançam a cabeça, concordando com a professora, mas ninguém diz nada (Diário de campo, 12 de junho de 2019).

Esse excerto demonstra as tentativas da professora de encorajar os alunos a lerem e analisarem suas cartas e as dos colegas. Embora eles não se disponibilizem inicialmente a lerem suas produções, a professora não os obriga e nem escolhe aleatoriamente um aluno que deveria ser obrigado a ler. Em vez disso, a postura da docente é a de dar o exemplo: ela se mostra uma *leitora* para que, posteriormente, eles sejam *leitores* também. O objetivo da professora não parece ser o de repreendê-los ou corrigi-los, pois ela não escolhe um texto que está ruim, mas um texto que está bom, indiretamente os incentivando a passarem por esse momento da *leitura* e verificarem se os seus textos igualmente estão bons. Quando a professora finaliza as considerações acerca da carta que ela leu para a turma, ela questiona se há aspectos que algum deles queira salientar. Esse é o primeiro período de aula da manhã, e os alunos não parecem muitos despertados ainda. Apesar disso, a professora insiste:

Seguindo a leitura, a professora pergunta se agora alguém quer ler o seu próprio texto, ou seja, a sua própria carta. Vivian diz que não quer ler porque sabe que não está bom e a professora lhe responde: “Todos vocês precisam arrumar algo em seus textos, por isso é a primeira versão”. A segunda carta também é lida pela professora porque ninguém se prontifica a ler. Quando a professora finaliza a leitura, alguns alunos comentam o que acharam desse texto. Lucas, que está sentado ao meu lado no círculo e até então não havia participado da aula, diz que o texto precisa ter mais exemplos e ser mais desenvolvido. A professora concorda com ele e salienta um trecho do texto que parece trazer uma imagem, explicando que isso precisa ser feito mais vezes ao longo do texto. A professora conclui ainda: “A gente deve reparar na nossa escrita, no poder dela e no modo de escrever pensando sempre no nosso leitor” (Diário de campo, 12 de junho de 2019).

Percebe-se que, na primeira justificativa que uma aluna apresenta para não expor o seu texto, a professora esclarece o caráter *re-visório* que há naquele processo de ensino: todos têm de olhar novamente para os seus textos, já que eles estão apenas analisando uma primeira versão. Se a resposta da professora estivesse na direção de que um texto que não está bom – conforme a própria aluna afirma – é também um texto que não terá uma boa avaliação e que não precisa ser lido, talvez os alunos encarassem suas próximas versões desses textos de uma maneira completamente diferente, pois se sentiriam pressionados a alcançar uma boa nota acima de tudo. Ao buscar refletir de maneira intersubjetiva em cada texto, a professora acaba provocando os seus alunos a fazerem o mesmo.

No final do excerto anterior, quando Lucas faz um comentário, é nesse caminho que o aluno parece estar indo também: ele (o aluno) se imagina enquanto um interlocutor daquele texto e, nessa posição que evidencia a *intersubjetividade* – a introdução do outro no ato/processo de enunciação (BENVENISTE, 1958/2005) –, Lucas “sente falta”, como ele mesmo fala, de exemplos que o ajudem a *re-criar* as *referências* representadas no texto. A

falta explicitada por Lucas dialoga, então, com a ausência de um remeter à “realidade do discurso. É na instância de discurso na qual *eu* designa o locutor que este se enuncia como ‘sujeito’” (BENVENISTE, 1958/2005, p. 288). A professora percebe a importância da fala de Lucas e a reconhece quando aponta que “a gente deve reparar na nossa escrita, no poder dela e no modo de escrever pensando sempre no nosso leitor”, ou seja, a professora os orienta a levar sempre em conta a *intersubjetividade* entre quem produz uma *escrita* e quem, a partir dessa *escrita*, fará uma *leitura*.

Em seguida, uma aluna se dispõe a ler um texto:

Vivian diz que pode ler a carta de uma colega que não quer ler e nem ser identificada porque tem vergonha. A professora faz sinal de positivo para Vivian com a cabeça, e a aluna começa, então, a sua leitura. Logo que essa leitura é finalizada, Sofia comenta que o texto é legal, mas que não atende aos critérios que uma carta deve atender. A professora pergunta quais critérios são esses e a Sofia responde que falta um pouco de opinião, parecendo não saber bem como responder. Vivian diz que a falta de pontuação também foi um problema e que foi difícil para ela ler. A professora concorda com Vivian, dizendo que falta uma revisão mesmo, mas salienta que esse texto também precisa ter um pouco mais de apresentação pessoal daquele que escreve: “Falta contar uma experiência sua para que a gente saiba de que lugar esse autor está falando na sua carta” (Diário de campo, 12 de junho de 2019).

Começo a observar que os comentários de Sofia se diferenciam de outros tantos comentários dos demais alunos, porque os comentários dela sempre vão ao encontro do sentido do texto. As tentativas de análise de Sofia, ainda que ela talvez não tenha consciência disso, estão na direção de uma *leitura* incomum e intersubjetiva, pois Sofia costumeiramente demonstra essa postura *re-visória* em suas falas. A professora, como eu relato no excerto anterior, estimula que Sofia amplie seus comentários, provavelmente porque também observa o quanto Sofia se dispõe a ser uma interlocutora recíproca. Entretanto, Sofia ainda não se mostra segura para continuar a sua reflexão. Não é uma surpresa que, em seguida, os comentários para justificar os problemas do texto sejam depositados na falta de pontuação – o que pode ter sido, realmente, um problema no texto; porém, provavelmente havia outros problemas que os alunos não souberam perceber com tanta facilidade quanto o que a norma padrão lhes impõe como problemático desde os primeiros anos escolares. A professora concorda, então, com a constatação gramatical de Vivian, lembra-os de que falta uma revisão textual, mas procura voltar à construção mais profunda do discurso que está no texto.

Nesse retorno à organização de ideias expostas no texto, a professora também comenta com a turma que faltou uma experiência do autor do texto exposta na carta “para que a gente saiba de que lugar esse autor está falando”, nas palavras dela. Essa é uma frase muito

significativa para pensar também na *subjetividade*, ou seja, na capacidade de cada um que utiliza a língua para se propor como sujeito nela e por ela, conforme já explicou Benveniste. Isso porque, quando a professora pede que os alunos escrevam alguma de suas *experiências* em seu texto, o que ela está solicitando é que eles expressem um pouco de quem eles *são*, um pouco daquilo que os *constitui*, pois tudo isso é formado também a partir das experiências que cada um vive e que só podem ser vividas e transmitidas *na e pela* língua. Isso é o que também criará as *referências* para outras *leituras*. Como a professora mesmo argumenta, esse é um movimento importante para que aquele que o *lê* saiba mais sobre o autor da carta e possa, então, personalizá-lo a partir do escrito – o que vai ao encontro da *Escrita* de Endruweit (2006) e que, nesta pesquisa, em função dos estudos de letramento, está grafada como *escrita*: uma visão do escrito que não é despersonalizada; portanto, que não exclui o locutor que, ao escrever, se subjetiva. Mas como é possível que, em meio a trinta cartas, de trinta alunos do Ensino Médio, todas sejam diferentes umas das outras? A partir daquilo que os diferencia, isto é, a partir, justamente, da *subjetividade* que cada um é capaz de expor em sua própria *escrita*.

Essa aula ocorreu em uma quarta-feira, 12 de junho, o dia dos namorados. Em função da data comemorativa, uma situação que eu ainda não havia presenciado em minhas observações aconteceu:

A fala da professora é interrompida por alguém que bate na porta da sala de aula e, em seguida, entra. São dois alunos do terceiro ano do ensino médio, como eles mesmos rapidamente informam, dizendo os seus nomes e de quais turmas eles são. Eles explicam que estão passando nas salas para entregar recadinhos de dia dos namorados que outros alunos mandaram. Percebo que isso não é novidade para os alunos, pois eles não estranham; é um evento que, aparentemente, eles já entendem como funciona. Os alunos apenas ficam agitados observando quem está recebendo os papéis em formato de coração com um recadinho dentro. Alguns alunos recebem coraçõezinhos com recados, outros não. Quando Lucas recebe seu recado, os alunos que parecem mais próximos dele começam a mexer com Lucas, que fica envergonhado, mas também ri. A professora pergunta se alguém quer ler o seu recado e analisar as qualidades discursivas. Todos os que receberam coraçõezinhos querem lê-los em voz alta. O primeiro a ler o seu recado é Lucas. Marcos diz que ela (a pessoa que escreveu o recado para Lucas) deve estar na sala de cima esperando ansiosamente pelo recreio para ver o namorado. Entendo, então, que “ela”, que escreveu o recado, é uma aluna de outra turma, namorada de Lucas (Diário de campo, 12 de junho de 2019).

O *evento de letramento* promovido pelos recados no dia dos namorados mostrou que quanto mais a *escrita* tem uma função social verdadeira na vida dos alunos, mais esses alunos se envolvem com essa mesma *escrita* sem precisar de qualquer esforço. Isso é facilmente visto quando comparamos, por um lado, a falta de iniciativa dos alunos quando a professora pede que eles leiam suas cartas à autora e, por outro lado, a rápida aceitação ao convite para lerem à turma os seus recados. Muito mais curiosos em ouvir os recados que os colegas

receberam do que em analisá-los de acordo com as *qualidades discursivas*, percebi que aquele hábito no dia dos namorados os desconcentrava da atividade da aula.

Porém, o horário de encerramento daquela aula estava se aproximando, e a professora pareceu compreender que aqueles últimos minutos do período tinham sido tomados pelos coraçõezinhos de papel que, naquele momento, os alunos mostravam uns aos outros. Eu ainda não havia parado para refletir acerca dos modos de letramento que acontecem na escola além daquilo que é proposto pelo próprio professor dentro da sala de aula; entretanto, o correio do dia dos namorados que a instituição promovia me deixou mais atenta a isso. Nesse mesmo dia, quando eu ia em direção à saída da escola, reparei que as paredes dos corredores que dão acesso às aulas tinham diversos painéis a fim de expor os trabalhos produzidos pelos próprios alunos. Parei para ler alguns: dentre cartazes, feitos à mão, com estatísticas e prevenções contra doenças sexualmente transmissíveis e frases contra a violência à mulher, percebi que o letramento estava ali, estava por todas as partes. Não só na sala de aula, mas nas paredes; nas portas dos banheiros com frases românticas escritas à mão; no caderninho de anotações de uma aluna que, no intervalo, vendia bolinhos e registrava os nomes daqueles que não haviam lhe pagado ainda; enfim, quanto mais eu observava o uso social e cultural da *escrita* e da *leitura*, mais evidente isso se tornava.

Constatei esse estímulo ao conjunto de práticas sociais e culturais que envolvem a *escrita* e a *leitura*, enfim, ao letramento também em momentos que não faziam parte da programação curricular dos alunos, como o seguinte:

Assim que a professora entra em sala de aula e dá bom dia para a turma, ela conta que está lendo um livro sobre um grupo de amigos em que um dos personagens se suicida e há um suspense na história. Os alunos começam a perguntar qual suspense é esse, como e por qual razão houve esse suicídio. Eles ouvem atentamente tudo o que a professora relata da sua leitura. Ao contar as relações entre os personagens, a professora salienta até os nomes desses personagens, mas não conta qual é o suspense central da história. Os alunos perguntam o que acontece com os personagens, qual é o final do livro, parecendo ansiosos pelo desenrolar da narrativa; porém, a professora os informa que não vai contar mais nada porque é para eles lerem o livro se quiserem saber. Vivian pergunta qual o título do livro e a professora responde: “O título é Princípio de um fim”. Observo que Vivian está com o seu celular em mãos e pesquisa pelo livro no Google. Em seguida, Vivian fala em tom de quem pede um favor: “Não tem mesmo o final no resumo da internet, sora, conta pra nós!”. A professora permanece incentivando que eles comprem o livro e leiam para saberem o final (Diário de campo, 18 de junho de 2019).

Esse dia em que a professora os provocou contando partes do livro foi um dos dias em que eu mais me senti como uma aluna: eu me identifiquei com a curiosidade deles, pois eu também fiquei curiosa pela continuidade daquela história. O meu papel ali, no entanto, era o

de uma observadora e, cumprindo esse papel, percebi que a professora conseguiu deixar pelo menos alguns alunos tentados a comprar o livro. Inspirada em Petit (2013), tomo emprestada suas palavras quando arrisco dizer que Daniela foi uma *professora mediadora* da leitura, naquele específico momento, e uma agente de letramento também, fazendo daquele livro apresentado por ela um atrativo para, possivelmente, formar novos leitores. É interessante salientar ainda que um dos argumentos defendidos por Petit (2013) é, justamente, o de que a leitura, por ser atrativa, é um prazer, não é uma cobrança; logo, para a autora é um erro impor o hábito de ler.

Nessa direção, a intenção que relatei da professora vai ao encontro das considerações de Petit (2013), pois ao invés de fazer da leitura daquele livro mais uma das tantas obrigações escolares dos alunos, a professora aguça o desejo dos próprios alunos de saberem qual é a história do livro quando, ao contar em partes a narrativa, instiga-os a fim de que eles mesmos deem continuidade, voluntariamente, à leitura que os interessou. Assim, enquanto mediadora da leitura e também agente de letramento, a professora, em tais momentos, lança pontes para que os alunos, aos poucos, aproximem a literatura às suas vidas.

4.2.1.4 Quarto bloco: entre as memórias coloniais e as memórias particulares

Vivian é a primeira aluna que se prontifica a ler o seu texto. O objetivo desses textos é relatar um preconceito que eles tenham vivido ou que eles saibam que existe. Esse foi o tema escolhido porque, na aula anterior, eles estavam estudando acerca das memórias coloniais. Assim que Vivian finaliza a leitura de seu texto, ela diz que perdeu o fôlego, em alguns momentos, ao ler porque há frases muito longas que precisam de pontuação. A professora pergunta à turma o que acharam do texto da colega e o que falta ainda em seu texto. Marcos diz que falta algo que prenda o leitor. A professora pede que ele explique melhor o que quis dizer. Marcos não consegue se explicar, afirma que deve ser porque as frases estão muito longas mesmo, e ela, então, explica que “Um texto que fala de si tem que mostrar o que é que fala de si, entendem? Porque a gente não tem como saber se o autor do texto não mostrar”. Os alunos fazem expressões de que não entenderam e a professora rapidamente pergunta se eles querem que ela leia o texto novamente, agora na voz dela. Eles respondem que sim, e Rochele salienta que a professora deve ler “colocando vírgulas”, e Marcos responde a Rochele: “Isso!” (Diário de campo, 09 de julho de 2019).

Passadas várias semanas em que eu já estava observando essa turma e as aulas da professora, percebi que Marcos, assim como Sofia, era um aluno que também tentava contribuir na análise dos textos, com comentários para além das normas gramaticais, como quando ele confessa que não encontrou algo que prendesse o leitor na leitura do texto. Todavia, sempre que algum aluno justificava o que poderia ser melhorado a partir de questões de forma, todos os alunos, até mesmo alunos como Marcos – que vinha, com frequência,

mostrando uma análise mais semântica dos textos – rapidamente concordavam. Essa questão ligada às noções de *forma* e de *sentido* esteve nas minhas anotações em muitos outros fragmentos do diário de campo além dos que aqui apresento. A escolha do excerto anterior, no entanto, ocorreu em função de que Rochele pede para que a professora leia “colocando vírgulas”, frase que me chamou atenção. Não é difícil compreender que Rochele não estava pedindo para que, naquele momento, Daniela colocasse, literalmente, vírgulas no texto; o pedido de Rochele, a partir do que eu interpreto de sua frase, era para que a professora lesse o texto de um modo mais compreensível, mais claro, como costuma ser um texto bem pontuado.

O pedido de Rochele à professora ressalta a mecanicidade com que, muitas vezes, o hábito de pontuar é pensado, como se todos aqueles que escrevem pontuassem de igual maneira; como se a professora, por exemplo, aderisse a escolhas de sinais iguais e nas mesmas linhas que o autor do texto escolheria. Do meu ponto de vista, considerando os pressupostos da teoria da enunciação, a pontuação é um sistema de caráter duplo: um sistema que serve de instrumento para organizar o texto, mas também serve como uma marca de escolhas *singulares*. Nessas marcas, encontra-se a *subjetividade* de cada um que escreve e que pontua. Com base também em Lourenço Chacon (1998), isso faz com que a pontuação, assim como a *escrita*, seja um ato que é subjetivo; logo, mesmo havendo regras pré-estabelecidas pelas gramáticas acerca de qual é a finalidade de cada sinal de pontuação dentro de um texto, há também certa *abstração* nessas regras, visto que muitas pessoas utilizam os sinais de pontuação de diferentes modos. Tal abstração dá espaço para que, em meio à *regularidade* da gramática, surja também a *singularidade* de cada um ao escrever, bem como ao pontuar⁷³. Sendo assim, compreendo que pontuar um texto no lugar do autor não deveria ser um exercício tão simples e impensado: se cada texto reflete quem o escreveu, cada escolha de sinal marcada igualmente também reflete quem o pontuou.

Ainda nas considerações sobre a *subjetividade*, observo uma situação em aula na qual Sofia reitera, mais de uma vez em um curto espaço de tempo, que o texto que ela vai ler não é de sua autoria, como se não quisesse que os colegas a vinculassem ao texto. Assim que o texto é lido por ela, novamente a questão da *subjetividade* vem à tona: outra aluna – a autora do texto lido por Sofia – opta por sair do anonimato para defender suas escolhas expostas no texto, conforme conto neste trecho:

⁷³ Para mais reflexões acerca da pontuação na teoria da enunciação, ressalto um artigo de minha autoria, que escrevi movida pelo interesse quanto ao pontuar na ótica enunciativa. O artigo está intitulado como *Laços da pontuação: escritor e leitor em um mesmo sinal* (2020).

*Sofia afirma que pode ler o texto de outro colega se a professora deixar. A professora afirma que ela pode ler e, assim que Sofia encontra o arquivo no seu celular, ela lembra a todos: “Não fui eu que escrevi, tá, gente?” O texto é de alguém que diz ter nojo do seu pai. Eu não anotei as palavras exatas do título, na pressa de acompanhar a leitura que Sofia iniciava, mas anotei que esse era o assunto central. Assim que a leitura é finalizada, Marcos diz que sentiu falta de uma linha mais poética no texto, e Lucas salienta que o texto está muito formal, exemplificando sua opinião com a palavra “moradia”, que está presente no texto, quando, para ele e conforme ele mesmo acrescenta, poderia ter sido utilizada a palavra “casa”, porque é assim que as pessoas falam de suas casas. **A autora do texto, que não sabíamos quem era até o momento, passa a se defender: Agatha, que não havia participado da aula ainda, diz que utilizou “moradia” em seu texto porque ela fala assim mesmo.** Agatha também está com o seu texto na tela do seu celular. Eu me dou conta disso porque percebo que, ao se defender, ela procura uma frase do seu texto e acrescenta que essa frase ela utiliza diariamente nas suas falas (Diário de campo, 09 de julho de 2019).*

Agatha, até o momento relatado, aparentava ser uma aluna bastante tímida. Embora eu percebesse que ela estava sempre prestando atenção nas aulas, ela raramente interagiu ou respondia em voz alta aos questionamentos da professora. O histórico discreto de Agatha apenas salientou o quão importante deve ter sido para essa aluna driblar a sua timidez a fim de que a *singularidade* de suas marcas linguísticas, por escrito, fosse compreendida pelos colegas. O excerto que segue reforça essa constatação já na primeira frase:

Outro termo que há no texto de Agatha é “residência”. A aluna explica que também utiliza essa expressão frequentemente, pensando em exemplos para convencer os alunos disso. A professora parece aceitar a argumentação de Agatha e lembra outro aspecto do texto, reproduzindo a frase “É inaceitável magoar sangue do meu próprio sangue”. Nesse momento, a professora explica que essa reflexão, promovida por essa frase, deve ser mais explorada, porque é uma grande questão para o texto. Agatha concorda e anota algo em seu caderno. Assim que termina a sua anotação, Agatha fala que não sabia se deveria explorar mais esse ponto na primeira escrita e sua voz vai se tornando cada vez mais tremida. É perceptível que lembrar o seu próprio texto faz Agatha se emocionar e, à medida que reflete e conta à turma como foi o processo de escrevê-lo, percebo que Agatha está chorando. Ela seca as lágrimas e diz: “Bom, então eu vou falar mais sobre essa questão mesmo”. Agatha passa a fazer mais algumas anotações em seu caderno. Todos estão em silêncio e alguns alunos observam a colega fazendo anotações enquanto seca o seu rosto com a outra mão. A professora, então, dirige-se a todos e fala a seguinte frase: “Vejam, gente, isso que é o legal da reescrita: descobrir coisas que não se sabia como dizer antes” (Diário de campo, 09 de julho de 2019).

Ao reparar o quanto Agatha estava abalada, lembrei que, no momento em que Sofia estava ainda lendo o texto para manter Agatha no seu anonimato, Agatha não parecia comovida, de modo que não suspeitamos que a autora do texto fosse ela antes que a própria aluna acusasse sua autoria para defender suas ideias e suas decisões linguísticas. Aparentemente, foi apenas quando Agatha sentiu a necessidade de se expor e refletir acerca

do seu escrito que ela se comoveu com os significados dele. Nessa perspectiva, solicitar que um outro alguém leia o seu escrito talvez seja uma maneira de se blindar da autoria exposta e de se distanciar daquilo que constitui o sentido do seu próprio texto.

De todo modo, observo que quando Agatha passa a defender as suas escolhas lexicais, a singularidade dessa aluna também está sendo explicitada na medida em que ela (a aluna) argumenta acerca de suas escolhas e justifica o modo como enxerga tais escolhas, isto é, as suas *referências*, pois ela se apropria dos termos gerais da língua e atribui, a esses termos, referenciais específicos (BENVENISTE, 1968/2006). No entanto, quando Agatha se permite falar também sobre o sentido que o seu texto acabou construindo como um discurso, a sua emoção transborda e Agatha não consegue pensar na significação daquilo que escreveu sem se comover. Entendo que a reação de Agatha tomou essa proporção porque o sentido do que expressamos em um texto está diretamente relacionado ao que nos constitui, ao que nos toca, ao que diz de cada um de nós. Portanto, aquele texto representava *referências* que desestabilizavam emocionalmente a aluna – como “o estado de coisas que a provoca, situação de discurso ou de fato a que ela [a referência] se porta e que nós não podemos jamais prever ou fixar” (BENVENISTE, 1966/2006, p. 231, acréscimo meu). A professora, então, *re-significa* aquele momento concluindo que esse movimento de *re-pensar* o escrito – o que inclui se emocionar com ele, como ocorreu com Agatha – é um processo em que se descobre aquilo que antes não se sabia, sendo “isso que é o legal da reescrita”, nas palavras de Daniela. Às palavras da professora, acrescento ainda: é a isso que a *re-visão* nos leva.

Após a leitura do texto de Agatha, Tamara levanta a mão, nessa aula, e diz que gostaria de ler o seu texto, que começa com uma epígrafe. Quando Tamara finaliza a leitura de seu próprio texto, que narra uma situação pessoal em que ela se sentiu assediada na rua, a professora diz a ela que o texto está muito bom, mas que não está clara a relação entre a epígrafe e o restante do texto:

“São ideias que não estão conversando com o texto”, nas palavras da professora. Tamara justifica que colocou a epígrafe só porque achou bonito e que não pensou se havia alguma conexão mesmo, mas agora ela já sabe que isso é importante na escolha da epígrafe. Embora os demais alunos tenham demonstrado envolvimento com a leitura da colega porque elogiaram o seu texto e salientaram partes que acharam bonitas, não há mais comentários acerca dele. A professora é quem a aconselha, então, dizendo que Tamara poderia falar mais sobre o fato de mandar mensagem para a sua mãe, pois esse ponto do texto pode ser mais explorado. Tamara parece estar anotando o conselho da professora em seu caderno (Diário de campo, 07 de agosto de 2019).

É interessante ressaltar que embora o texto de Tamara tenha alcançado certa qualificação já em sua primeira versão, isso não faz com que a professora apenas elogie o texto: ela (a professora) encontra pontos que podem ser *mais* trabalhados – como quando sugere que Tamara explore mais o fato de mandar mensagem para a sua mãe, bem como cuide mais a relação de sentido entre a escolha da epígrafe e o texto –. Isso mostra que qualquer *escrita*, por melhor que se apresente, sempre pode ser *re-visada* mais uma vez. Mas, esse é um movimento que os alunos, costumeiramente, não sabem ainda como fazer: quando um texto parece bom para eles, o texto está pronto e não há mais nada a ser dito ou refletido. Além disso, a questão da epígrafe, que Vivian afirma ter escolhido somente porque achou bonita, sem pensar na relação com o restante do seu texto, também emerge aspectos de letramento que podem ser refletidos: se a aluna escolheu tal epígrafe apenas porque gostou e isso foi o suficiente para querer utilizá-la, é porque Vivian compreende que utilizar a epígrafe representa certa erudição letrada, provavelmente por ter visto essa estratégia textual em outros gêneros. Apesar disso, a aluna ainda não entendeu a função da epígrafe enquanto um recurso, como ela própria aponta na sua resposta à professora, salientando que agora a relação de *sentidos* entre a epígrafe e o restante do texto fará parte do seu *re-visar*.

Outro registro acerca da *re-visão* acontece em um momento posterior desta aula, na leitura do texto seguinte ao de Tamara. Quem lê esse texto é Lucas, mas ele não é o autor do texto, apenas está lendo a pedido de outro colega que prefere ficar no anonimato. Assim que Lucas finaliza a leitura, Vivian afirma ter sentido falta de vírgulas ao ouvir o texto, ao passo que Marcos acrescenta, após o comentário da professora, que escrever sobre o que aconteceu não foi fácil, pois o dia relatado no seu texto o chateou. Assim que Marcos salienta esse ponto, eu estranho a postura repentina desse aluno, pois embora Marcos não tenha lido em voz alta o seu próprio texto, ele rapidamente passa a argumentar sobre o seu texto quando a análise se inicia. É como se Marcos, de uma hora para a outra, não quisesse mais esconder que o texto é mesmo seu. Ao que me parece, ainda que os alunos tentassem se distanciar daquilo que escreveram, solicitando, muitas vezes, que outros colegas lessem, tais tentativas de distanciamento eram interrompidas por eles mesmos sempre que os comentários surgiam. Isso porque, nesse momento, a necessidade que eles pareciam sentir de justificar, de explicar, de refletir acerca dos movimentos singulares que haviam feito em cada um de seus textos era sempre maior e os tomava de coragem, pois, nesse processo, eles mesmos resolviam se *revelar* como autores.

Em ambos os comentários – o de Vivian, que sente falta de vírgulas, e o de Marcos, que afirma que foi difícil escrever o texto –, Daniela reitera a importância do *re-visar*, ou seja,

a importância de olhar novamente para a *forma* e para o *sentido*, em outras palavras. A situação, de acordo com o diário de campo, foi a seguinte:

Lucas se oferece para ler o texto de um colega. O texto fala sobre um dia que o autor estava jogando bola e sofreu preconceito por ser negro. É exatamente essa a frase que eu anoto rapidamente quando Lucas lê a última frase. Logo que a leitura de Lucas termina, Vivian diz que há problemas de vírgula no texto que influenciaram a leitura de Lucas. A professora concorda e salienta que o texto precisa de uma revisão textual. Porém, em seguida, ela pergunta: “E a história? O que acharam?” Os alunos só dizem que está boa a história, sem formularem comentários longos. A professora é quem comenta, então, sugerindo que, na revisão, algumas palavras inadequadas devem ser repensadas porque é preciso considerar mais o leitor. Marcos balança a cabeça afirmativamente e anota em seu caderno, dizendo que esse dia foi muito difícil para ele porque foi um dia que o chateou e que escrever sobre isso também não foi fácil. Todos entendem que ele é o autor (Diário de campo, 07 de agosto de 2019).

Há, ainda, mais um ponto relevante nesse excerto: o fato de que, como Marcos conta, o dia relatado no texto o chateou por ele ter sido vítima de racismo; logo, ele confessa que a produção de uma *escrita* sobre esse dia também não foi fácil. Dessa afirmação, compreendo que, para Marcos, não foi fácil escrever sobre esse dia porque uma *escrita* implicava, nesse contexto, um reviver. Foi preciso, assim, que Marcos representasse as *referências* que ele tinha daquele determinado dia para que isso se tornasse compreensível também na hora da *leitura*, quando o leitor recriaria o que Marcos havia tentado representar por escrito. Deduzo que Marcos procurou representar as suas *referências* de uma maneira que o seu interlocutor tivesse condições de recriá-la, o que culminou em um processo que, para ele, foi difícil porque difícil também é a sua *referência* acerca daquele dia. Portanto, revivê-la nessa tentativa de representá-la para que seu leitor, depois, a recriasse não foi um movimento fácil, tendo produzido efeitos em sua própria relação com o escrever e com o texto resultante dessa *escrita*.

Embora a professora se mostre sempre preocupada com os significados dos textos que, conjuntamente, ela e a turma analisam, também presenciei momentos em que a professora se prontificou a explicar, sempre que solicitado, os questionamentos de teor mais normativos e gramaticais dos alunos. Inclusive, um dos alunos que mais se mostrou interessado em questões de forma foi Lucas, como mostro nesta passagem:

Thiago quer ler seu texto. O título do texto é “O jeito certo de sentar” e os colegas dão risadas quando Thiago lê o seu título. A ideia do texto é contar que ele sofreu preconceito porque sentou de pernas cruzadas em um momento específico e um professor chamou a atenção dele por isso. Quando a leitura é finalizada e a professora pergunta se alguém tem algo a acrescentar ao texto do colega, Lucas pergunta se o verbo conjugado como “haviam” no texto do colega, em uma específica frase, não deveria ter sido “havia”. A professora explica as regras

gramaticais para o uso do verbo haver no plural e no singular, colocando algumas frases de exemplo no quadro ao longo de sua explicação. Assim que Lucas demonstra ter compreendido a diferença de uso, a professora salienta que o texto necessita de uma revisão textual. Como não há mais dúvidas, a professora pede para que eles reflitam e comentem acerca do conteúdo do texto de Thiago (Diário de campo, 07 de agosto de 2019).

Assim como relato nesse excerto, registrei alguns outros momentos em que a professora ia ao quadro e explicava questões de ordem gramatical e lexical aos alunos. Contudo, observei que esse movimento feito pela professora acontecia apenas na medida em que os alunos demonstravam dúvidas normativas relacionadas ao contexto da análise textual. Em nenhum momento, portanto, a professora tentou ensinar regras gramaticais e lexicais a partir de frases soltas e descontextualizadas; as suas explicações normativas surgiam conforme a necessidade dos alunos também aparecia.

Sendo assim, o ensino de gramática, nessas aulas, parece ter ocorrido de um modo muito específico e situado, voltado ao que fazia verdadeiramente parte do uso social da *fala* e da *escrita* daqueles alunos. Tão importante quanto esse movimento, a professora também sempre demonstrava um deslocamento da reflexão da aula a fim de voltar para o conteúdo, deixando a questão da forma como um anexo que surgia quando assim era demandado pelos alunos, ou seja, implicitamente era entendido que as considerações formais só serviam se, primeiramente, o sentido do texto funcionasse para cada um enquanto leitor.

4.2.1.5 Quinto bloco: o percurso entre o escrever e o *re*-escrever favorece o *re*-visar

As atividades que relato e analiso a partir daqui fazem parte das últimas aulas que observei, quando já estava em campo há, praticamente, seis meses. Todos os excertos que apresento a seguir fazem parte de uma proposta didática que envolvia a obra *Hamlet*, de William Shakespeare. Em um primeiro momento, os alunos tiveram de ler, ao longo das semanas, alguns dos atos que constituem o livro. Já no momento da aula, os alunos tinham de apresentar, em duplas, projetados no quadro, textos escritos por eles e que fossem relacionados à referida obra de Shakespeare. A primeira dupla, formada por Sofia e Marcos, posiciona-se na frente do quadro, ao lado do texto deles que já está exposto. Antes que eles comecem a apresentação, a professora relembra a todos os pontos mais importantes acerca dos quais devem refletir:

A professora relembra a turma de que eles devem analisar qual o tema do texto, qual o questionamento, se há concretude e também observar se há adequação linguística nos textos. Enquanto os relembra disso, a professora também anota no

canto do quadro as palavras “tema”, “questionamento”, “concretude” e “adequação linguística”. Quando a primeira dupla termina a leitura do seu texto, Thiago diz que percebeu muita repetição de palavras no texto. A professora concorda, mas pergunta o que eles acharam do conteúdo, o que compreenderam. Laura comenta que o texto fala de esquizofrenia de um modo confuso “[...] porque tá tudo solto ali no texto”. A professora completa a fala de Laura dizendo que Marcos e Sofia devem investir mais na unidade temática do seu texto e que a questão da esquizofrenia está gerando confusão porque falta concretude (Diário de campo, 28 de agosto de 2019).

Em diversos momentos, constato que as noções de *forma* e de *sentido* aparecem em aula como se não houvesse espaço para a reflexão de ambas simultaneamente. Em todas essas aulas, percebo que Daniela utiliza palavras como “conteúdo” e “história”. Ao que me parece, essas são palavras que a professora acredita que irá fazê-los entenderem que é preciso pensar *além* da gramática quando eles acedem à condição de analistas de um texto. Constantemente, a professora também os lembra de analisarem os textos a partir das *qualidades discursivas*. Entretanto, assim que qualquer aluno aponta um deslize gramatical, parece haver uma urgência de que isso seja solucionado o mais rápido possível. Emergência essa que, nos apontamentos acerca da significação textual, não parecem tocá-los tanto: a reconstrução de sentidos pode ficar para depois, mas o ajuste gramatical não. Marcos, por exemplo, não permite que uma crase indevida esteja em seu texto, procurando a frase em que essa crase se encontra a fim de sanar a questão imediatamente após o alerta de Lucas, como conto neste excerto:

*Lucas levanta a mão para falar e salienta que há uma crase inadequada em uma frase do texto. **Marcos vai até o teclado do computador e faz a correção da crase apontada por Lucas no mesmo instante.** Em seguida, Marcos pergunta à Lucas se há mais algum problema percebido, Lucas faz sinal de que não com a cabeça (Diário de campo, 28 de agosto de 2019).*

É claro que as reflexões acerca dos significados que os alunos produzem e devem *re-* pensar em seus textos, muitas vezes, não lhes permitem uma *re-*escrita com tamanha facilidade e precisão, como é possível no ajuste pontual de uma crase. Entretanto, não vi Marcos ou Sofia - os apresentadores do último excerto – sequer anotarem os demais aspectos que, assim como a crase, precisam ser reconsiderados em seus textos, como a *unidade temática* e a *concretude*, conforme a própria professora os orientou. Sendo assim, entendo que essa preocupação excessiva com a padronização linguística está estruturada em camadas mais profundas do ensino e da aprendizagem, o que apenas salienta a importância de que se repense cada vez mais acerca dos muros impostos pelas normas gramaticais, pois se, como vimos em Benveniste “o próprio da linguagem é, antes de tudo, significar” (BENVENISTE,

1966/2006, p. 222), parece que, também na sala de aula, as prioridades linguísticas, em diversos momentos, ainda estão um pouco invertidas.

Cabe sinalizar, porém, que esse *não* anotar as questões da *unidade temática* e da *concretude*, conforme relatei, também pode ter relação com a complexidade que há na reflexão dessas duas *qualidades discursivas* quando apontadas pelo outro em nosso texto. Ajustar a gramática que o leitor aponta, muitas vezes, não interfere significativamente no nosso escrito, mas repensar acerca de tais *qualidades discursivas* levando em conta o que argumenta o leitor é assumir que esse mesmo leitor também tem voz, mas nem sempre o autor está disposto a ouvi-la.

Em seguida, a segunda dupla que apresenta o seu texto acerca da obra de Shakespeare. Essa dupla é formada por Thiago e Agatha. Enquanto Thiago ainda está organizando a projeção do texto no quadro, vejo Agatha dizer à professora que foi muito difícil escrever esse texto. A professora, então, responde a aluna dizendo que “A escrita é assim mesmo. Se fosse fácil, se já estivesse pronta, não teria porque escrever” (Diário de campo, 28 de agosto de 2019). Após cada ocasião em que a professora conforta os alunos nas situações em que eles relatam suas dificuldades a ela e à turma, percebo que esses mesmos alunos se tornam mais participativos. Isso também aconteceu nesse momento, pois Agatha, geralmente tímida e calada, apresentou a maior parte do texto, enquanto Thiago apenas acrescentava alguns pontos em meio à apresentação. Quando Agatha e Thiago finalizam a leitura de seu texto para a turma, Marcos é o primeiro a comentar:

Marcos está comentando o texto dos colegas. Ele diz que achou o texto bom porque percebeu muitos dados, relendo as partes que, para ele, são dados pertinentes. Marcos comenta ainda que, até então, ele não compreendia como se coloca uma fala em um texto, mas que agora que viu como é, no texto de Agatha e de Thiago, que o serviu de exemplo, ele aprendeu e vai fazer isso no texto dele também (Diário de campo, 21 de agosto de 2019).

O comentário de Marcos mostra o quanto é importante que os alunos tenham um *exemplo*, pois antes da apresentação dos colegas, Marcos afirma que não sabia como inserir uma fala em seu próprio texto. Esse aprendizado que o próprio Marcos salienta ter adquirido quando relata o que acabou de aprender é apenas um dos tantos pontos positivos que uma aula de viés mais reflexivo proporciona aos alunos. Métodos mais tradicionais de ensino não costumam permitir que os alunos tenham acesso aos textos dos colegas, o que, conseqüentemente, faz com que os textos não circulem entre mais interlocutores, fazendo

também com que esses mesmos alunos, muitas vezes, acomodem-se e se isolem em suas próprias dúvidas, como apontam as considerações de Street (2010).

Na aula do excerto anterior, entretanto, o aprendizado de Marcos aconteceu a partir do que já era um aprendizado de outro colega, em um processo no qual o ensino, diferentemente do que postula o *modelo autônomo de letramento*, não parte apenas daquilo que o professor já conhece. Nessa direção, o ensino acontece a partir daquilo que *qualquer sujeito* conhece e pode compartilhar com o outro em sala de aula, isto é, dialoga com o *modelo ideológico de letramento*, visto que, no último modelo, as raízes das relações que as pessoas estabelecem com a leitura e a escrita são reconhecidas (STREET, 2014).

Isso, de modo algum, faz com que a professora seja menos agente de letramento, isto é, menos mobilizadora de conhecimentos (KLEIMAN, 1998) dentro da escola, pois apenas *re-significa* esse espaço. Acima de quaisquer compromissos curriculares, o verdadeiro papel docente, do meu ponto de vista, é inspirar os alunos a fim de que eles se interessem por aquilo sobre o que se pode refletir em sala de aula. Esse papel, em minhas observações, sobressaiu em momentos muito perceptíveis, como na fala de Marcos, que está no trecho seguinte:

A primeira dupla a ler nessa aula é formada por Tamara e Laura. Assim que elas leem seu texto, Marcos comenta que sentiu falta de mais elementos no texto das colegas, mas percebo que ele não consegue explicar o que é, parecendo não encontrar quais palavras usar. A professora aconselha as meninas a trocarem determinadas palavras, que foram retiradas de Hamlet, e que expliquem nas suas próprias palavras o que elas entenderam, dando seu próprio significado, expondo, assim, a leitura particular delas. Marcos, então, diz: “Isso, sora! Tu bota em palavras lindas aquilo que eu quero falar, mas não consigo”. A professora sorri para Marcos e pergunta se alguém mais quer comentar o texto das colegas. Lucas fala sobre uma falta de crase em uma determinada frase do texto e as meninas lhe respondem afirmando que vão arrumar isso (Diário de campo, 03 de setembro de 2019).

Enquanto observadora, os momentos em que eu mais procurava registrar para não esquecer eram aqueles em que os alunos pareciam estar compreendendo todo o processo pelo qual eles estavam passando, ou seja, os momentos em que eles, com suas próprias palavras, demonstravam algumas percepções acerca da prática da *re-visão*. Ainda nessa atividade de apresentação sobre textos relacionados ao livro de Shakespeare, Sara fez um desabafo que representa, justamente, a construção da sua aprendizagem sobre o *re-visar*:

Assim que a dupla formada por Sara e Vivian termina a sua apresentação, a professora relê passagens que estão incompreensíveis no texto delas e pede que elas expliquem o que quiseram dizer. Sara, então, justifica: “Quando eu escrevi, muitas coisas faziam sentido, mas agora lendo eu vi que não faz mais mesmo. Vou reescrever”. A professora explica a elas aquilo que as frases, do jeito que estão

escritas, dão a entender. Sara explica que não foi isso que ela pensou quando escreveu e que passou a ideia errada no texto. A professora pergunta para toda a turma se alguém quer fazer algum comentário a respeito do texto de Sara e Vivian. Sofia diz: “Acho que faltou tocar na ferida mesmo”. Alguns colegas concordam com Sofia e argumentam, para Sara e Vivian, que é melhor elas reescreverem seu texto. Em seguida, a professora pergunta se somente elas devem reescrever o texto, e alguns alunos dizem, quase que ao mesmo tempo, “não, sora, todos devem”, “todo mundo precisa reescrever” (Diário de campo, 03 de setembro de 2019).

A frase de Sara esboça uma sensação comum àquele que *re-visa* sua própria *escrita*: voltar ao seu texto e estranhá-lo. Rer ler esse texto e encontrar problemas em torno daquela significação que antes parecia óbvia e finalizada é, ao que me parece, uma parte importante do processo de todo o movimento daquele que *re-visa* o seu próprio escrito. Por isso, sempre que os alunos reconheciam problemas em suas primeiras versões e demonstravam a necessidade de *re-visá-las*, eu deduzia que aquele dia tinha sido uma aula – e também uma observação – produtiva.

Outra dupla que apresentou seu texto foi, ainda nesse mesmo contexto didático acerca da obra de Shakespeare, André e Lucas, que optaram por falar da morte na sociedade. Ambos dividem a leitura do texto, mas André lê em voz alta com certa dificuldade, travando a sua leitura em diversos momentos. Quando os dois terminam a apresentação, a professora pontua que eles utilizaram uma palavra incomum, mas não diz qual palavra é essa. A turma também não tenta descobrir qual palavra é, então a professora explica:

“A palavra que vocês utilizaram é como um sinônimo da palavra ‘suicídio’, mas vocês precisam explicar se enxergam essa palavra como um sinônimo realmente e se essa foi a intenção de vocês. É importante pensar no leitor e no que o leitor vai entender”. Marcos conclui, então, com a frase “É... e o texto não vem preparando o leitor para o que vai vir, falta uma reflexão, né?” A professora diz que sim, que isso também precisa ser mais explorado (Diário de campo, 25 de setembro de 2019).

Observo a dupla que apresenta, formada por André e Lucas. Lucas participa frequentemente da aula, mas André é um aluno que está sempre quieto e distraído. No momento em que Marcos afirma que o texto da dupla está sem uma reflexão, Lucas argumenta acerca da reflexão que ele diz existir no texto. É Lucas também quem explica à professora que foi um erro escrever a palavra “morte”, pois ele não a considera um sinônimo de “suicídio”. Enquanto isso, André, que está em pé ao lado de Lucas, não fala nada.

Ao longo das semanas em que eu observei as aulas, André sempre foi o aluno menos participativo de toda a turma. Ele vivia em um mundo quase paralelo: sempre com os olhos voltados para algum gibi ou para algum livro que, pelas capas, não tinham relação alguma com as aulas. André só direcionava a sua atenção para a aula em momentos necessários, como

esse em que ele integrava a dupla de apresentadores. Não tive conhecimento acerca de como era o seu desempenho escolar, dada a sua postura pouco inclusa nas atividades. Apesar disso, percebi que embora André não demonstrasse muito interesse pelas aulas, ele era um *leitor* também, pois com um gibi ou um livro sempre em mãos, André se isolava; todavia, a seu modo, André também se letrava a partir das suas *próprias* escolhas de letramento.

Falta pouco tempo para o horário de encerramento da aula. A professora, porém, avisa para a turma que duas duplas ainda podem se apresentar, então a dupla formada por Marine e Débora vai até o quadro. Quando as meninas finalizam a leitura do seu texto, Marine esboça dúvidas relativas à forma:

Marine pergunta à professora se o uso do verbo “estará”, que foi escrito no texto, está correto, porque ela acha que também poderia ser “está”. Antes que a professora lhe responda, Marine diz que também fica em dúvida se o uso de “merecessem” está correto: “É merecessem ou merecem, sora?”. A professora explica que esses verbos devem ser conjugados de acordo com o que elas pretendem dizer e lhes questiona se elas estão afirmando ou pensando hipoteticamente na situação que escreveram. As alunas prestam atenção na explicação da professora, mas não lhe respondem, pois são interrompidas por Lucas (Diário de campo, 25 de setembro de 2019).

Antes que Marine possa dar continuidade às dúvidas, Lucas argumenta que percebeu uma crase indevida antes da palavra “Deus” no texto delas. A professora concorda e pede que Marine continue expondo o que ela e sua dupla pretendiam dizer com as escolhas verbais que apresentaram em seu texto. Aqui há também as noções de *forma* e de *sentido*, como refletimos a partir de Benveniste, (1966/2006) sendo, de outras maneiras, mostradas também pela professora. Isso porque ela (a professora) quer compreender qual o *sentido* que as alunas pretendiam passar com aquela *forma* – no caso aqueles verbos –, para saber se é necessário modificar ou não tal forma. Esse é um movimento essencial na *re-visão*, pois quando falamos junto de determinadas formas diretamente ao outro, o alocutário, que está em um mesmo *aqui-agora*, pode nos questionar o que não compreender a fim de entender qual é nossa *referência* representada. Entretanto, em um texto, esse par *eu-tu* não está dividindo o mesmo *aqui-agora*, sendo ainda mais importante a reflexão da *forma* e do *sentido* no momento da *escrita* e da *re-visão* para que o nosso leitor possa *re-criar* essa realidade o mais próximo possível daquela *referência* uma vez criada por quem a escreveu.

Assim que Marine tenta esclarecer o seu raciocínio acerca do que quis dizer com aquelas escolhas verbais, Lucas, mais uma vez, traz à tona questões normativas:

“Sora, e quando que se usa ‘isto’ e ‘isso’?” A professora vai até o quadro e escreve exemplos de frases com os dois termos a fim de explicar a diferença de uso para Lucas. Quando ele demonstra que compreendeu, a professora diz à turma: “Gente, mais algum comentário sobre o conteúdo do texto das meninas para ajudar na reescrita delas?” (Diário de campo, 25 de setembro de 2019).

Os alunos se envolvem com a explicação de “isto” e “isso” que a professora desenvolve. Ouço alguns alunos comentando que utilizavam “isto” quando queriam parecer mais cultos, ao passo que o “isso” era escolhido por eles nas demais situações de escrita. Nenhum deles parece lembrar mais o que estava no texto da última dupla, pois nada comentam acerca do texto das colegas – os assuntos sobre *forma* roubaram todo o espaço. A professora, então, solicita que mais uma dupla se apresente antes do término do período. A dupla formada por Maura e Rochele apresenta seu texto e o primeiro comentário é feito pela professora, que as alerta quanto a um excesso desnecessário de resumo e quanto a uma falta da opinião por parte delas.

A partir da minha compreensão, parece que a professora, enquanto uma *leitora* incomum e intersubjetiva, não conseguiu encontrar, no texto da dupla, o que esse texto reflete acerca do que é único da própria dupla. Dada essa falta, a professora apenas visualizou uma síntese do livro de Shakespeare: o trabalho é um resumo, mas esse gênero não foi solicitado. Há, então, um problema de letramento de tais alunas, pois elas não entenderam como funciona o gênero que a professora estipulou para a atividade. Lucas, em seguida, questiona uma afirmação que está no resumo das colegas e que, de acordo com ele, não está correta. Para Lucas, a afirmação que consta no texto de Maura e Rochele faz com que o suicídio pareça um ato disseminado pela geração atual, o que precisa ser arrumado, porque, de acordo com Lucas, sempre houve suicídio; logo, a geração de hoje não deve ser a única associada a isso:

Lucas questiona uma afirmação que está no resumo feito por Maura e Rochele sobre Hamlet e sobre suicídio. Lucas salienta, então, que a afirmação das colegas dá a entender que se deve evitar o suicídio disseminado por essa geração, mas que esse aspecto precisa ser mais explorado porque, para ele, sempre houve suicídio, então ele não concorda com a ideia de que o suicídio está vinculado a uma geração atual que seria mais frágil que as anteriores (Diário de campo, 25 de setembro de 2019).

O que Lucas faz, nesse momento, é realçar um *questionamento* – característica que também integra as *qualidades discursivas* de Guedes (2009) –, criticando o que está no texto conforme o seu próprio ponto de vista, conforme a sua própria *referência* do que a palavra suicídio representa. Após a fala de Lucas, Sofia, Marcos e Vivian também discutem a questão do suicídio, de modo que um debate se estabelece na sala. Porém, Maura e Rochele, as

apresentadoras, não parecem interessadas em participar da discussão: elas estão escoradas no quadro, como se apenas esperassem o debate encerrar a fim de poderem voltar para as suas respectivas classes. Já a professora incentiva os alunos a continuarem argumentando sobre o tema, pois faz perguntas relacionadas ao assunto e às opiniões que eles expressam. Quando os alunos que estão envolvidos no debate acerca do suicídio param momentaneamente a discussão, Maura se direciona para a professora e pergunta se ela e a dupla podem se sentar em seus lugares novamente. A professora afirma que sim e as meninas vão para as suas classes.

O debate acerca do suicídio caracterizou um dos momentos em que os alunos mais procuraram expressar as suas reflexões mostrando, concomitantemente, um engajamento deles com o assunto central da aula, bem como um interesse natural pela discussão. Ainda assim, as alunas que, de certa maneira, instigaram o início do debate com a apresentação do seu texto não demonstraram disposição para refletir e se mantiveram atentas apenas nas suas funções de apresentar o texto, cumprindo somente com as obrigações já previamente estabelecidas em uma instituição de ensino. Ao que me parece, para tais alunas, o *evento de letramento* de apresentar um trabalho significa, simplesmente, a apresentação, as respostas a possíveis questões e o posterior recebimento de uma nota por isso. Talvez elas não percebam que um momento de debate, como esse que se estabeleceu, pode desencadear outros interesses, pois elas sabem que estão dentro da escola – local em que nada é natural, mas estimulado, muitas vezes, cobrado e, enfim, avaliado – e que, nesse contexto, elas já tinham cumprido com as suas obrigações.

Já bem perto do horário em que a aula se encerraria, aconteceu um dos diálogos mais singulares que registrei. A professora parece perceber que ainda há alguns alunos que não apresentaram seus textos, bem como há outros alunos que não comentaram nenhum dos textos dos colegas ao longo dessa atividade. Daniela se direciona para todos os alunos, que organizam seus materiais em suas mochilas, e os avisa:

*“Amanhã é a última chance de participar”. Débora pergunta para a professora se a participação na discussão sobre os textos dos colegas é obrigatória. A professora apenas a olha, como quem não precisa nem responder. **Débora continua:** “É que eu sinto vergonha de falar porque me sinto enxerida, não dá para eu só dizer depois, diretamente para a pessoa, o que eu achei do texto dela?” A professora responde: “Mas aí tu não vai mais estar sendo enxerida?” Débora diz: “pelo menos não é na frente de todo mundo, né?” (Diário de campo, 25 de setembro de 2019).*

A concepção que Débora parece ter daquela pessoa que analisa um texto é a de que essa está sendo enxerida, como ela explica para a professora. Imediatamente após essa frase

de Débora, relembro os momentos em que eu a observei participando da aula quando o texto analisado não era de nenhum colega da turma, mas de alguém desconhecido. Em tais momentos, Débora esboçou algumas análises; ou seja, o problema não é ser “enxerida”, mas fazer isso na frente do autor do texto. Na realidade, enxergo que a fala de Débora representa o receio que muitas outras pessoas também têm quando dialogam sobre um texto na presença do próprio autor: a possibilidade de ofendê-lo, como se falar do *texto* significasse falar do próprio *autor* desse texto. Quais são os limites, então, entre o que é do texto e o que é do sujeito que criou o texto? Há como fazer essa limitação? Didaticamente, pelo menos, isso é preciso a fim de que se possa analisar um texto. Todavia, Débora parecia ainda não tentar – ou ainda não conseguir – fazer essa separação. Quando eu já ia em direção à porta da sala, achando que a professora teria encerrado sua conversa com Débora, escuto sua resposta à aluna:

“Não tem problema falar na frente de todo mundo porque aqui a gente tá se ajudando. Tu tá ajudando o colega a melhorar a escrita dele quando fala sobre o texto dele e isso não é feio.” Débora assente com a cabeça, mas não diz mais nada e sai da sala. O sinal para o próximo período toca e eu também vou embora (Diário de campo, 25 de setembro de 2019).

Lembro que, já com a minha mochila nas costas, anotei a frase da professora para Débora nas notas do meu celular a fim de que eu não a esquecesse. O diálogo entre a professora e essa aluna imediatamente me suscitaram reflexões quanto ao valor dado comumente ao refazer como um problema, como um processo que ainda não é habitual na *escrita*, a ponto de Débora se sentir desconfortável por ter de sugerir esse movimento de retorno a alguns de seus colegas. Considerar o exercício da *re-visão* na escola como uma prática mais frequente no ensino da *escrita* e da *leitura*, então, é também uma possibilidade de buscar a desmistificação dessas concepções culturais da sociedade.

Essa foi o último registro que fiz de um momento em que, assim como em tantos outros, vi a professora utilizando suas próprias palavras e argumentos para incentivar seus alunos a atuarem como *leitores* incomuns e intersubjetivos, ou seja, como *re-visores*; tentando, igualmente, desatar todos os nós que, como Débora, muitos outros alunos também apresentavam no momento de reflexão textual e analítica em sala de aula. Sendo assim, associo a didática que a professora utilizou nas aulas em que eu observei ao que aqui eu chamo de *ato/processo enunciativo*, bem como ao que também chamo de *prática de letramento* de *re-visar*, isto é, associo a didática proposta pela professora à *re-visão*.

Faço tal associação porque, conforme tentei mostrar nos excertos e em minhas reflexões sobre eles, a professora sempre motivou os alunos a atribuírem, além de gramática, sentido aos textos que eles liam. Muitas vezes, tais textos tinham sido escritos por eles mesmos e seriam ainda *re*-escritos; outros textos, porém, eram apenas analisados por eles. De todo modo, as orientações dadas pela professora, ao longo do ensino e da aprendizagem dos alunos na análise dos textos, eram sempre na direção, sobretudo, da significação discursiva aparente nesses textos, que só poderia ser percebida se os alunos ajustassem seus olhares leitores não somente para a gramática, mas também para o sentido produzido. Os comentários da professora e, muitas vezes, também dos próprios alunos era a própria *re*-visão em ato acontecendo – o que se aproxima muito da noção concebida por Juchem (2017) já em sua tese, ao refletir acerca da (re)escrita em voz alta. A meu ver, portanto, o que a didática observada durante a pesquisa de campo promoveu foi, principalmente, um aprimoramento no processo dos alunos enquanto *leitores* deles mesmos, bem como enquanto *leitores* de outros autores também. Essa didática se alinha à reflexão que venho estabelecendo acerca da *re*-visão, que é, justamente, uma proposta de *leitura* pensada a partir dos ofícios do *re*-visor de textos e do professor de textos.

Para complementar a análise desta pesquisa, a subseção que segue é focada nos textos escritos e *re*-escritos de dois alunos do grupo dos participantes focais. A escolha por esses dois textos escritos e *re*-escritos, especificamente, decorre das comparações que fiz entre a primeira versão e a segunda versão desses textos, as quais contam com modificações que se mostraram relevantes e significativas para a *re*-visão; logo, tais textos evidenciam aspectos que vão ao encontro do que vem sendo refletido ao longo de todo este trabalho.

4.2.2 O movimento de uma travessia: do escrito ao *re*-escrito

O objeto de análise, nesta subseção, passa a ser o próprio texto, aqui concebido como um enunciado/discurso resultante de uma *escrita* enquanto ato enunciativo. Para isso, apresento dois textos produzidos por dois alunos também participantes focais: Lucas e Thiago. Percebem-se, em tais textos, características de uma primeira e de uma segunda versão, ou seja, são dois textos escritos e *re*-escritos por esses alunos, o que totaliza quatro textos. A primeira versão de cada um dos textos não tem marcações visíveis feitas pela professora, pois os comentários foram feitos ainda no momento da aula, ao longo das atividades do quarto bloco de aulas que observei. Já na apresentação dos dois textos *re*-escritos, há comentários escritos pela professora porque, nesse momento em que a docente leu

os *re*-escritos, tal *leitura* não era mais uma situação que acontecia em sala de aula junto aos demais alunos, mas individualmente. Logo, na *leitura* do texto *re*-escrito, o diálogo entre a professora e o aluno foi feito por meio da *escrita* e poderemos observá-lo.

Cada um dos textos que analisarei é visto aqui como um fato enunciativo. Todavia, analisar integralmente um fato enunciativo transcende os limites desta pesquisa, o que justifica a necessidade de que seja feito um recorte enunciativo, ou seja, um recorte de alguns fragmentos dos textos que servirão para operacionalizar a análise. Cada fragmento é, pois, um recorte enunciativo, que, por sua vez, é tomado como unidade de análise nesta seção. Essas unidades de análise serão expostas ao longo da reflexão, logo após a apresentação integral de cada um dos textos no seu modo escrito e *re*-escrito, tendo sido as transcrições dos textos *re*-escritos feitas por mim. Quanto a tais transcrições, utilizo duas convenções: [colchetes] para indicar os acréscimos feitos pela professora, bem como sublinhado para indicar as palavras circuladas pela professora também. Não ajustei nenhuma das inadequações linguísticas observadas a fim de transcrever os textos em suas versões originais.

Assim como serão investigadas as mudanças entre os textos escritos e *re*-escritos que são significativas à proposta da *re*-visão, as observações que a professora neles escreveu também serão atentamente analisadas, mas isso será feito na subseção seguinte. Essas mudanças feitas pelos alunos do texto escrito ao texto *re*-escrito serão olhadas a partir dos mesmos operadores teórico-analíticos que também guiaram toda a análise anterior, a qual se destinava às minhas reflexões enquanto observadora participante. Passemos, então, à análise dos textos.

4.2.2.1 Duas versões de um preconceito

O texto a seguir é o primeiro texto escrito por Lucas, com base nas *memórias coloniais* trabalhadas no quarto bloco didático.

Quadro 4 – Primeira versão do texto do participante Lucas digitada por ele.

Passageiro Colonial

“Parem de me evitar”, sempre que penso nisso fico abismado, não sei a razão do porque as pessoas me evitam em ambientes públicos e às vezes privados como nos ônibus, aonde às pessoas só se sentam ou ficam perto de mim caso não tenham alternativa. Consigo perceber que às pessoas que se sentam ao meu lado, se mostram claramente desconfortáveis com a minha presença ao lado delas, não consigo entender o pensamento delas se é apenas o preconceito para com os descendentes indígenas ou se eu inconscientemente tenho alguns traços que lembrem pessoas que às fizeram mal, penso comigo mesmo : “mesmo que eu possa vir a ter algumas características que às lembrem de traumas ou de experiências ruins isso não é justificativa para olharem para mim de maneira errônea como se eu fosse algum criminoso ou bandido” .

No final de tudo eu ainda me sinto extremamente triste com esta situação, considero isto imperdoável, visto que se trata de um caso sobre racismo, um preconceito totalmente fútil que não se baseia em argumentos ou fatos, mas apenas em uma forma de mente fechada que estereotipa e trata todos os indivíduos diferentes(assim como às minorias) como se fossem inferiores, e merecessem ser tratados de forma inferior em relação às maiorias, saber e ter noção de que esta linha de raciocínio ainda existe e perdura com tanta força na nossa sociedade é provavelmente uma das coisas que mais alimenta nossa força de vontade para combater estas formas fúteis de segregação entre às pessoas apenas por simples fatores físicos e biológicos. Mesmo depois de ter me chateado com às pessoas do ônibus, ainda me disponho a perdôá-las e a debater responsabilmente sobre o assunto.

Fonte: elaborada pelo participante, fornecida pela professora para a autora (2019).

Na próxima figura, após toda a análise feita pela professora, junto aos colegas e ao próprio Lucas, consta o texto já *re-escrito* do aluno.

Figura 3 – Segunda versão do texto do participante Lucas.

Passageiro Calamul

"Dariam de me evitar" Sempre que passo nisso entro em estado contemplativo segunda-feira. Vou tudo pronto: livros na mochila, cartões de ônibus, só ficar na parada e esperar o ônibus, etc. que, de longe vejo ele, então faço o sinal e embarco. Embarque feito, passagem paga, agora é só ter a achar um lugar para ficar. Calmo e então sento. Não sei os motivos, mas a pessoa que estava no banco ao lado do meu claramente se mexeu para desacomodar. Ela já tem a minha presença ao seu lado; logo me quis saber "será que estão fedendo?". Então, pouco depois de me questionar, me foi conto de outra possibilidade: "Será que é por que sou negro?". Não vou mentir: só de cogitar essa probabilidade fiquei intrinsecamente incomodado sem a presença do passageiro ao lado.

Se ela se sente tão mal sem a minha presença porque não se retira? Será por medo? Insegurança? (ou medo) o tamanho do furo eu sei um garoto imbecil? A respeito eu não sei, se passível, prefiro nunca mais encontrar tal pessoa por aí, mesmo no mesmo ônibus; esse acontecimento me marcou de tal jeito, que andar de ônibus deixou de ser a mesma coisa que outrora para mim.

Foi mesmo?
Nada foi dito sobre isso...

(C)

o que quem o narrador propõe a esta hipótese?

Fonte: elaborada pelo participante, fornecida pela professora para a autora (2019).

A fim de evitar possíveis dúvidas gráficas, pois o texto re-escrito foi escrito à mão pelo aluno, transcrevi integralmente a segunda produção textual de Lucas:

Quadro 5 – Transcrição da segunda versão do texto do participante Lucas.

Passageiro Colonial

“Parem de me evitar”. Sempre que penso nisso entro em estado contemplativo. Segunda-feira [.] 7:15 [.] tudo pronto [:] livros na mochila, cartão de ônibus, só ficar na parada e esperar o ônibus, até que, de longe vejo ele, então faço o sinal e embarco. Embarque feito, passagem paga [;] agora é só achar um lugar para ficar [;] olho e então sento. Não sei os motivos [.] mas a pessoa que estava no banco ao lado do meu claramente se mostrava desconfortável [desconfortável] com a minha presença ao seu lado; logo me questionei “será que estou fedendo?” Então [.] pouco depois de me questionar, me dei conta de outra possibilidade: “Será que é por que sou negro?” Não vou mentir: só de cogitar essa probabilidade [.] fiquei extremamente incomodado com a presença da passageira ao lado.

Se ela se sente tão mal com a minha presença porque [por que] não se retira? sera [Será] por medo? insegurança [Insegurança] ? ou [Ou] o temor de que eu seja um jovem infrator? a [A] resposta eu não sei, se possível [possível] [.] prefiro nunca mais encontrar tal pessoa preconceituosa no mesmo ônibus; esse acontecimento me marcou de tal jeito, que andar de ônibus deixou de ser a mesma coisa que outrora fora para mim.

Perguntas da professora:
 O que levou o narrador-personagem a essa hipótese?
 Foi mesmo [acerca de andar do ônibus não ter sido mais a mesma coisa desde então] ? Nada foi dito sobre isso...

Fonte: elaborada pelo participante, transcrita pela autora (2020).

Ao comparar a primeira versão do texto de Lucas com o seu texto *re-escrito*, percebe-se a importância da sua primeira frase entre aspas: “*parem de me evitar*”, que está presente tanto em sua primeira como em sua segunda versão do texto. Funcionando como um subtítulo, pois as duas versões textuais já apresentam um título específico, essa primeira frase dos textos do aluno já indica uma situação discursiva específica capaz de criar a *referência* no primeiro texto e de recriá-la no segundo texto, salientando o seu lugar enunciativo de quem não quer ser evitado. Além disso, a utilização das aspas para sinalizar uma frase que já foi enunciada – provavelmente pelo próprio autor – e que agora é citada novamente no texto a fim de contextualizar o assunto em questão também tem uma função: as aspas marcam a sua autoria, marcam uma frase que o autor parece querer colocar em evidência.

O segundo aspecto enunciativo que se sobressai já nessa primeira frase reside no uso das formas “parem” e do “me”, que salientam as categorias de pessoa *eu-tu*. O *tu*, condição necessária para que o locutor se constitua como sujeito na *escrita*, está implícito junto ao “parem”, indicando também um *tu* que, nesse contexto, são vários *tu*, pois o verbo parar está conjugado no plural; já o *eu* está igualmente implícito no uso do “me”, quando o aluno afirma que não quer mais ser evitado. Não são, portanto, figuras concretas de pessoa, mas posições

enunciativas e, conseqüentemente, posições linguísticas. Há, então, uma *intersubjetividade* já sendo estabelecida a partir do primeiro enunciado escrito pelo aluno e que permanece sendo proposta no decorrer do texto em diversos outros momentos em que o *eu* está ora evidente, ora discretamente presente em função dos verbos que também são utilizados com vistas a uma remissão a si mesmo.

Na frase seguinte à primeira frase do texto, vemos uma mudança de ordem lexical: antes Lucas pensava no fato de que o evitavam e ficava “*abismado*”, mas em seu texto re-escrito, o vocábulo “*abismado*” dá lugar à expressão “*estado contemplativo*”. Embora essa modificação tenha parecido, talvez, pouco produtiva, a modificação que o aluno apresenta logo após essa frase, já em sua última versão, é relevante. Isso porque, na primeira versão do texto, o que Lucas expressa é: “*não sei a razão do porque as pessoas me evitam em ambientes públicos e às vezes privados como nos ônibus, aonde às pessoas só se sentam ou ficam perto de mim caso não tenham outra alternativa.*” Entretanto, a sua segunda versão está completamente reformulada: “*segunda-feira 7:15 tudo pronto livro na mochila, cartão do ônibus, só ficar na parada e esperar o ônibus, até que, de longe vejo ele, então faço o sinal e embarco.*” Os elementos que constam em sua reformulação demonstram a tentativa do aluno, enquanto locutor, de contextualizar melhor a cena para o seu leitor agregando categorias de espaço e de tempo como “segunda-feira”, “7:15” e “na parada”.

Tal contextualização também pode ser percebida em sua frase seguinte, que não constava na sua primeira versão: “*embarque feito, passagem paga agora é só achar um lugar para ficar, olho e então sento.*” A descrição do aluno mostra a sua tentativa de representar uma *referência* pelo seu discurso para que o seu leitor, posteriormente, tenha condições de re-criar essa representação *escrita* na sua *leitura*. Isso pode ser facilmente visto quando, por exemplo, ele (o aluno) descreve ações como pagar a passagem e, então, procurar um lugar para ficar. Cabe pensar também que esse *aqui-agora* que o aluno faz *referência* é um momento específico para ele, é um dia marcante. Entretanto, para o leitor, esse dia pode significar um dia qualquer, uma manhã qualquer, ainda assim, essa outra *referência* criada pelo leitor pode passar, justamente, uma impressão de que o preconceito que o aluno sofreu nessa segunda-feira específica, pode ser sofrido todos os dias, como em qualquer segunda-feira.

As frases que seguem no texto deixam clara uma mudança de estratégia do autor ao falar sobre preconceito, pois antes Lucas se caracterizava como descendente indígena, enquanto, na sua segunda versão, caracteriza-se como alguém negro. Não há evidências que justifiquem a razão do aluno ter feito tal modificação; logo, não me dedicarei a esse ponto.

Contudo, é interessante observar que, na última versão textual de Lucas, a sua frase referente a essa mudança conta com uma síntese do momento, a qual não havia na primeira versão do texto. Na primeira versão, o trecho é o seguinte:

*Consigo perceber que às pessoas que se sentam ao meu lado, se mostram claramente desconfortáveis com a minha presença ao lado delas, não consigo entender o pensamento delas se é apenas o **preconceito para com os descendentes indígenas** ou se eu inconscientemente tenho alguns traços que lembrem pessoas que às fizeram mal, penso comigo mesmo : “mesmo que eu possa vir a ter algumas características que às lembrem de traumas ou de experiências ruins isso não é justificativa para olharem para mim de maneira errônea como se eu fosse algum criminoso ou bandido” . No final de tudo eu ainda me sinto extremamente triste com esta situação, considero isto imperdoável, visto que se trata de um caso sobre racismo, um preconceito totalmente fútil que não se baseia em argumentos ou fatos, mas apenas em uma forma de mente fechada que estereotipa e trata todos os indivíduos diferentes(assim como às minorias) como se fossem inferiores, e merecessem ser tratados de forma inferior em relação às maiorias, saber e ter noção de que esta linha de raciocínio ainda existe e perdura com tanta força na nossa sociedade é provavelmente uma das coisas que mais alimenta nossa força de vontade para combater estas formas fúteis de segregação entre às pessoas apenas por simples fatores físicos e biológicos. Mesmo depois de ter me chateado com às pessoas do ônibus, ainda me disponho a perdoá-las e a debater responsabilmente sobre o assunto.*

Já na segunda versão, as suas frases são:

Não sei os motivos mas a pessoa que estava no banco ao lado do meu claramente se mostrava desconfortável com a minha presença ao seu lado; logo me questionei “será que estou fedendo?” Então pouco depois de me questionar, me dei conta de outra possibilidade: “Será que é por que sou negro?” Não vou mentir: só de cogitar essa probabilidade fiquei extremamente incomodado com a presença da passageira ao lado. Se ela se sente tão mal com a minha presença porque não se retira? sera por medo? insegurança? ou o temor de que eu seja um jovem infrator? a resposta eu não sei, se possível prefiro nunca mais encontrar tal pessoa preconceituosa no mesmo ônibus; esse acontecimento me marcou de tal jeito, que andar de ônibus deixou de ser a mesma coisa que outrora fora para mim.

Isso marca a relação *fala-escrita* sendo construída pelo aluno também, visto que o escrever, por não fornecer a possibilidade de uma reformulação imediata caso seja preciso, exige, por si só, um pouco mais de objetividade. Lucas *re-escreve* sua reflexão, aparentemente, de modo ainda mais familiarizado com as características da *escrita*, sendo menos repetitivo e mais sucinto, sem que isso o faça menos claro ou anule a singularidade que ele quer expressar através dos pensamentos que agora o aluno divide também com o seu leitor.

Na continuidade do texto, vemos as substituições das palavras “*criminoso*” e “*bandido*” por “*jovem infrator*”. O descarte das duas primeiras palavras pode ser associado a uma maior compreensão acerca das noções *forma-sentido*, pois “*criminoso*” e “*bandido*” são

termos que culturalmente apresentam valores sociais mais explícitos, ao passo que “*infrator*”, ainda que esteja em uma direção semântica parecida à das palavras anteriores, tem seu uso em eventos mais formais e o seu sentido aparece um pouco mais atenuado. Já a escolha pelo uso da palavra “*jovem*” esclarece a maneira com a qual o aluno se caracteriza, percebendo, assim, o efeito da constituição de sua *subjetividade* e percebendo, igualmente, qual é o seu próprio lugar enunciativo em relação ao outro, que o vê como alguém ainda jovem. Seria essa uma consciência de como ele se enquadra na sociedade? Afinal, um jovem não é preso, mas apreendido.

Ao analisarmos o último parágrafo da primeira versão do texto e o último parágrafo do texto já *re-escrito*, é nítido que os parágrafos estão muito diferentes um do outro. O último parágrafo do primeiro texto de Lucas apresenta o seguinte trecho:

"No final de tudo eu ainda me sinto extremamente triste com esta situação, considero isto imperdoável, visto que se trata de um caso sobre racismo, um preconceito totalmente fútil que não se baseia em argumentos ou fatos, mas apenas em uma forma de mente fechada que estereotipa e trata todos os indivíduos diferentes(assim como às minorias) como se fossem inferiores, e merecessem ser tratados de forma inferior em relação às maiorias, saber e ter noção de que esta linha de raciocínio ainda existe e perdura com tanta força na nossa sociedade é provavelmente uma das coisas que mais alimenta nossa força de vontade para combater estas formas fúteis de segregação entre às pessoas apenas por simples fatores físicos e biológicos. Mesmo depois de ter me chateado com às pessoas do ônibus, ainda me disponho a perdoá-las e a debater responsabilmente sobre o assunto."

Já o parágrafo equivalente, no texto *re-escrito*, é o seguinte:

"Não vou mentir: só de cogitar essa probabilidade fiquei extremamente incomodado com a presença da passageira ao lado. Se ela se sente tão mal com a minha presença porque não se retira? Sera por medo? insegurança? ou o temor de que eu seja um jovem infrator? a resposta eu não sei, se possível prefiro nunca encontrar tal pessoa preconceituosa no mesmo ônibus; esse acontecimento me marcou de tal jeito, que andar de ônibus deixou de ser a melhor coisa que outrora fora para mim."

Do texto escrito para o texto *re-escrito*, o último parágrafo do segundo texto de Lucas é o que mais apresenta mudanças em diversas categorias. Duas dessas mudanças evidenciam, mais uma vez, que as relações de *forma* e de *sentido* foram *re-visadas* pelo próprio aluno e expostas no texto *re-escrito*. A primeira dessas mudanças está na substituição de “*triste*” por “*incomodado*”. A meu ver, Lucas fez essa troca porque percebeu que o seu sentimento estava mais associado ao incômodo do que à tristeza, o que configura a sua reflexão acerca da relação entre *forma* e *sentido* que caracteriza todos os usos da língua, nesse caso um uso lexical. Ademais, o aluno também parece ter percebido outra questão: a construção frasal

“*considero isto imperdoável*” em um texto em que, poucas linhas depois, Lucas mesmo afirma que se dispõe a perdoar as pessoas que são preconceituosas. Em uma primeira *escrita*, o aluno pode, no desenvolvimento de sua produção textual, criar significações conflituosas como essas sem perceber a incoerência, o que fortalece a necessidade da *re-visão*; nesta, Lucas fez uma *leitura* incomum e intersubjetiva do seu próprio texto e o *re-visou*; logo, ajustou não apenas os aspectos formais de seu texto, mas igualmente os de atribuição de sentido.

De todo modo, o fato de Lucas se contradizer, de certa maneira, também pode significar que esse aluno está construindo ainda os seus próprios sentimentos e as suas próprias percepções em relação ao vivido: ele acha mesmo isso imperdoável? Talvez Lucas tenha mudado de ideia de um texto a outro. Ainda assim, é interessante ressaltar o fato do aluno ter retirado toda a sua reflexão na sua segunda versão do texto, como se, mesmo perdoadando, ele ainda quisesse que essa pessoa que lhe causou sofrimento desaparecesse; logo, ele não estabelece mais um conflito sequer acerca de tal situação, mas a soluciona: durante sua travessia entre o escrito e o *re-escrito*, portanto, essas foram as suas decisões enunciativas visíveis.

4.2.2.2 Duas versões de uma penalização

O texto do quadro a seguir é o do participante Thiago. Assim como Lucas, Thiago também apresentou o seu texto escrito durante a aula dedicada às “memórias coloniais”.

Quadro 6 – Primeira versão do texto do participante Thiago digitada por ele.

Um simples jeito de sentar

Aquele dia na classe, me despertou um caso. Depois que vi um mínimo detalhe do cotidiano se repetir frequentemente. Não consegui não pensar sobre e questionar. Um simples jeito de sentar , acaba incomodando alguém. Fiquei preocupado e fui perguntar a pessoa que estava incomodada, “Qual o jeito certo de sentar”?

O meu professor sempre dizia: “Senta que nem moça”, para as minhas colegas. E essa frase sempre me incomodou , porque não ofende somente o gênero feminino, e sim os dois gêneros. Estabelecendo uma teoria que existe um padrão de sentar para cada gênero. E isso não existe, e está totalmente errado.

A última vez que ele falou esse comentário em aula, eu prometi para mim mesmo que seria a última vez. Chegou a aula dele e eu estava só esperando o bote certo. Quando de repente eu fui a nova vítima. Surpreendido com o comentário do professor, “Senta que nem homem”, para mim. Eu me deparei que estava sentado de perna cruzada, muito naturalmente. Angustiado e irritado com a situação que de novo estava se repetindo, olhei para os meus

colegas. E em um instante percebi que eu não era o único cansado dos comentários machistas e homofóbicos dele. E todos da turma decidiram fazer uma conversa com o professor. Todos sentados do jeito que quiserem, falamos com o professor por horas e horas. Passados meses do caso, que foi parar na direção do colégio. A comissão da direção se manifestou tendo uma reunião com esse professor e com os demais do colégio. Depois de um tempo, o professor foi demitido. E algumas semanas seguintes ele resolveu fazer uma visita na nossa turma. Agradecendo pela turma ter falado com ele educadamente, e ter feito ele entender que o jeito de alguém se vestir, o jeito de alguém decidir o que gosta, a opção sexual de alguém, não importa para os outros, e sim para a própria pessoa. E principalmente não importa o jeito que a pessoa senta, e logicamente não define seu gênero e nem sua opção sexual.

Fonte: elaborada pelo participante, fornecida pela professora para a autora (2019).

A primeira versão do texto de Thiago foi analisada por todos em sala de aula, o que resultou em um retorno desse aluno ao seu próprio texto, na direção do *re-escrever*. O texto *re-escrito* consta na figura a seguir.

Figura 4 – Segunda versão do texto do participante Thiago.

Um simples jeito de sentar

Aquele dia na classe me despertou a necessidade de uma análise depois que vi um detalhe do cotidiano se repetir. Fiquei pensando sobre o assunto e questionei. Por que um simples jeito de sentar acaba incomodando alguém? Fiquei preocupado e fui perguntar à pessoa que estava incomodada: "Qual o jeito certo de sentar?"

Meu professor sempre dizia para as minhas colegas: "Senta que nem moça". Essa frase sempre me constrangeu, porque não ofende somente o gênero feminino, sim os dois gêneros. Estabelece uma teoria que existe um padrão de sentar para cada gênero. Isso não existe. Está totalmente equivocado. Na última vez que ele fez esse comentário em aula, prometi a mim mesmo que não haveria uma próxima. Começou a aula com o professor, e eu estava esperando seus comentários. De repente, fui a nova vítima. Fui surpreendido com a fala do professor: "Senta que nem homem". Eu estava sentado de perna cruzada, muito naturalmente. Angustiado e muito irritado com a situação que se repetia, olhei para os meus colegas. No mesmo instante percebi que eu não era o único cansado dos comentários machistas e homofóbicos do professor. A turma toda decidiu ter uma conversa com ele. Todos sentados à vontade.

Passados alguns dias do caso, que foi parar na direção do colégio, tivemos o retorno de que houve uma reunião com os professores sobre o assunto. O professor ofensivo foi penalizado com uma advertência escrita. Na aula seguinte, após o ocorrido, novamente tivemos uma conversa. O professor agradeceu à turma por termos alertado sobre seu comportamento. Disse que agora entende que o jeito de alguém se vestir, decidir sobre o que gosta, sua opção sexual, não importam e nem devem ofender os outros. Principalmente, não importa o jeito que a pessoa senta. Sua forma de sentar não define seu gênero e nem sua opção sexual. É um simples jeito de sentar.

orientação

entendido

A -

↳ Se definisse, por que a orientação sexual seria um problema, né?
Ainda sinto falta de uma reflexão.

Fonte: elaborada pelo participante, fornecida pela professora para a autora (2019).

Mais uma vez, a fim de antecipar que possíveis dúvidas gráficas pudessem se instaurar também, pois o texto *re-escrito*, embora não tenha sido feito à mão, foi digitalizado, optei por transcrever igualmente em sua integralidade a segunda produção textual de Lucas.

Quadro 7 – Transcrição da segunda versão do texto do participante Thiago.

Um simples jeito de sentar

Aquele dia na classe me despertou a necessidade de uma análise depois que vi um detalhe do cotidiano se repetir. Fiquei pensando sobre o assunto e questionei. Por que um simples jeito de sentar acaba incomodando alguém? Fiquei preocupado e fui perguntar à pessoa que estava incomodada: “Qual o jeito certo de sentar?”

Meu professor sempre dizia para as minhas colegas: “Senta que nem moça”. Essa frase sempre me constrangeu, porque não ofende somente o gênero feminino, sim os dois gêneros. Estabelece uma teoria que existe um padrão de sentar para cada gênero. Isso não existe. Está totalmente equivocado. Na última vez que ele fez esse comentário em aula, prometi a mim mesmo que não haveria uma próxima. Começou a aula com o professor [,] e eu estava esperando seus comentários. De repente, fui a nova vítima. Fui surpreendido com a fala do professor: “Senta que nem homem”. Eu estava sentado de perna cruzada, muito naturalmente. Angustiado e muito irritado com a situação que se repetia, olhei para os meus colegas. No mesmo instante percebi que eu não era o único cansado dos comentários machistas e homofóbicos do professor. A turma toda decidiu ter uma conversa com ele. Todos sentados à vontade.

Passados alguns dias do caso, que foi parar na direção do colégio, tivemos o retorno de que houve uma reunião com os professores sobre o assunto. O professor ofensivo foi penalizado com uma advertência escrita. Na aula seguinte, após o ocorrido, novamente tivemos uma conversa. O professor agradeceu à turma por termos alertado sobre seu comportamento. Disse que agora entede que o jeito de alguém se vestir, decidir sobre o que gosta, sua opção[orientação] sexual, não importam e nem devem ofender os outros. Principalmente, não importa o jeito que a pessoa senta. Sua forma de sentar não define seu gênero e nem sua opção[orientação] sexual. É um simples jeito de sentar.

Perguntas da professora:

E se definisse, por que a orientação sexual seria um problema, né? Ainda sinto falta dessa reflexão.

Fonte: elaborada pelo participante, transcrita pela autora (2020).

As primeiras modificações perceptíveis entre o texto escrito e o texto *re*-escrito de Thiago dizem respeito ao apagamento da palavra “*mínimo*” antes de “*detalhe do cotidiano*” e ao apagamento de “*frequentemente*” após o “*se repetir*”. A escolha por apagar o uso do “*mínimo*” quando situamos essa palavra no contexto em que o aluno apresenta em sua narrativa indica que houve uma reflexão de sua parte no momento da *re*-visão que o fez *re*-considerar aquele detalhe do cotidiano e não achá-lo mais mínimo, ou seja, uma *leitura* de seu próprio texto permitiu que Thiago ressignificasse a situação narrada e a configurasse como um detalhe não tão mínimo assim, afinal, se é frequente, como Thiago escreveu, talvez realmente não seja mínimo.

A frase seguinte também expressa uma nova formulação. Inicialmente, a construção frasal construía um sentido global a partir da negação: “*Não consegui não pensar sobre e me*

questionar”. Já a reconstrução da frase apresenta um valor voltado para a aceitação: “*Fiquei pensando sobre o assunto e questionei*”. Embora a categoria de pessoa *eu* tenha se mantido implícita de igual maneira a partir da conjugação dos verbos, as formas linguísticas escolhidas pelo aluno para expressar um sentido parecido foram alteradas. Tal alteração, ainda que de modo discreto, também indicou algumas novas questões: na primeira versão do texto, o aluno tentou *não* pensar; contudo, na segunda versão parece que o aluno sequer fez essa tentativa do não pensamento, já que ele afirma que ficou pensando sobre o assunto. Há certa *subjetividade* de Thiago sendo refletida na medida em que, em sua segunda versão textual, esse aluno parece querer personalizar um pouco mais o seu momento de reflexão no âmbito da situação narrada, assegurando que se manteve pensando no assunto, aceitando o fato.

Imediatamente após essa frase recém-analisada, percebe-se, no texto *re*-escrito, que Thiago opta por *re*-escrever a sua frase utilizando um ponto de interrogação, que não havia antes, em sua primeira versão textual, apresentando, assim, a seguinte formulação: “*Por que um simples jeito de sentar acaba incomodando alguém?*”. Aparentemente, Thiago refletiu, enquanto locutor no seu ato de utilização da língua, acerca do seu leitor também e considerou que converter a sua frase afirmativa em frase interrogativa contribuiria para a clareza na compreensão por parte daquele que o leria posteriormente.

Nessa direção, ainda na primeira versão do texto de Thiago, a frase que o seu professor dizia, mandando Thiago sentar que nem homem, o *incomodava*. Já no seu texto *re*-escrito, Thiago expressa outro sentido, pois afirma que ouvir tal frase o *constrangia*. A forma que foi substituída pelo aluno implica um mecanismo enunciativo que parece acentuar o sentido do que o aluno pretende significar, como se a sua primeira escolha lexical não enfatizasse o suficiente o seu desejo de expressão. Além dessa substituição, há ainda outras alterações que, a meu ver, representam uma compreensão maior do aluno acerca de quais palavras são mais formais quando pensadas à luz da relação *fala-escrita* e que, portanto, em sua *re*-escrita, esse aluno achou conveniente utilizar. Tais alterações são, por exemplo, a troca de “*errado*” por “*equivocado*” e a troca de “*seria a última vez*” por “*não haveria uma próxima*”.

Dentre as alterações vinculadas à formalidade tão distinta e socialmente configurada para a *fala* e para a *escrita*, é interessante observar também que, no texto escrito, o aluno explica que “*estava só esperando o bote certo*”; já no texto *re*-escrito, o aluno explica que “*estava esperando seus comentários*”. A fim de apresentar um texto mais formal, o aluno parece optar por apagar uma frase que evidencia toda a sua singularidade, na medida em que tal frase explicita claramente o desejo que o aluno sentia de flagrar a fala do professor, como

se pudesse “dar o bote” nessa fala. Desejo esse que, em sua reformulação, não é mais tão visível, visto que se torna uma construção frasal muito mais tênue que a anterior. Entre um texto e outro, o aluno também sinaliza percepções gramaticais necessárias, como quando retira a expressão “*me deparei que*”, que causava problemas em sua organização sintática, demonstrando, assim, *re-visões* tanto de *forma* quanto de *sentido* linguístico.

Ao partir para o final dessa análise sobre as mudanças entre o texto escrito e o texto *re-escrito* de Thiago, cabe salientar ainda algumas outras considerações. A primeira delas é a omissão da categoria de tempo, pois se no primeiro texto Thiago explica que ele e o restante da turma falaram com o professor “*por horas e horas*”; em seu texto *re-escrito*, o aluno não achou mais necessário situar o leitor nessa questão temporal. Outra consideração que também envolve a categoria de tempo é a modificação de “*Passados meses do caso*” para “*Passados alguns dias do caso*”. Essa modificação parece estar vinculada ao que vem em seguida: uma completa reformulação na história, pois o desfecho que Thiago apresenta para a história no seu primeiro texto não é mais o mesmo que, em seu texto *re-escrito*, é apresentado – fato que, coincidentemente, iguala-se aos textos de Lucas, anteriormente analisados.

Isso porque no primeiro texto, o andamento da narrativa de Thiago nos informa que “*A comissão da direção se manifestou tendo uma reunião com esse professor e com os demais do colégio. Depois de um tempo, o professor foi demitido. E algumas semanas seguintes ele resolveu fazer uma visita na nossa turma*”. Já na análise do texto *re-escrito*, percebe-se que Thiago transforma esse trecho em:

Passados alguns dias do caso, que foi parar na direção do colégio, tivemos o retorno de que houve uma reunião com os professores sobre o assunto. O professor ofensivo foi penalizado com uma advertência escrita. Na aula seguinte, após o ocorrido, novamente tivemos uma conversa.

O professor, no texto *re-escrito*, não foi mais demitido; ainda assim, a fim de evidenciar que o fato acontecido não foi ignorado, Thiago explicita que o professor foi penalizado não apenas com uma *advertência*, mas com uma *advertência escrita*, ou seja, entre a relação *fala-escrita*, Thiago esclarece que não bastou simplesmente uma reunião com a comissão dos professores: foi necessário um registro por escrito do acontecimento, como se a escrita pudesse legitimar com o peso apropriado a seriedade do fato, o que não aconteceria se essa advertência acontecesse apenas pela fala.

Além disso, percebemos que, mesmo que Thiago tenha alterado o final do seu texto, já que, em sua segunda versão, o professor não foi demitido mais, vemos que o professor, ainda

assim, foi penalizado, pois recebeu uma advertência escrita. Aparentemente, esse aluno quis colocar o professor na posição que ele, enquanto aluno, enfrenta: a de ser penalizado, por escrito, quando chega atrasado para a aula ou quando viola alguma das regras da escola. Há uma alteridade de posições que esse aluno parece estabelecer quando enxerga, nesse professor, ações que se assemelham às que os alunos cometem.

Finalmente, um breve olhar às últimas frases presentes no texto escrito e no texto *re-*escrito de Thiago já aponta para outro aspecto de sua *subjetividade* sendo impressa em sua *escrita*: o aluno, ao *re*-escrever, a fim de singularizar o modo como enxerga a situação narrada, acrescenta a afirmação que, anteriormente, não tinha sido escrita e conclui que, para ele, o modo como ele senta “*é um simples jeito de sentar.*” A assertividade com que Thiago parece querer, propositalmente, encerrar o seu texto, indica a sua postura frente a um valor cultural atrelado aos movimentos físicos do corpo de cada um de acordo com o seu gênero. Logo, Thiago achou necessário, por meio de seu discurso escrito, discordar desse valor cultural em diversos momentos: ao narrar a história, ao esclarecer o seu posicionamento ao longo da trama, bem como ao reforçar o seu ponto de vista já nas suas últimas palavras, que retoma o título do texto, inclusive.

A partir da análise dos textos desses dois alunos, é perceptível que o texto de Thiago teve poucas alterações entre o escrito e o *re*-escrito se comparado com o texto de Lucas, que abriu mão de grandes fragmentos e se propôs a criar outros. Nessa perspectiva, embora o texto de Thiago tenha menos deslizos gramaticais e uma leitura um pouco mais fluida, Lucas foi um autor muito mais receptivo às demandas dos seus leitores, pensando mais no seu leitor, nas *qualidades discursivas* e também na relação entre a língua-sistema e a língua-discurso na hora de *re*-visar o seu texto. A *re*-visão enquanto ato/processo e *prática de letramento* foi mais evidente na travessia feita por Lucas, então, do que na travessia feita por Thiago.

Após as análises de dois textos escritos e *re*-escritos, entendo que o locutor, nesse caso o aluno, procura buscar as formas da língua a fim de construir os sentidos do texto, na medida em que considera também o assunto proposto. Nessas condições, esse aluno oferece ao seu leitor, nesse caso a professora e os colegas, uma direção, a partir da sua organização de palavras, no caminho daquilo que ele busca ao se expressar. Em sua organização, o aluno dispõe dos índices de pessoa (*eu-tu*), bem como de espaço-tempo (*aqui-agora*), para poder instaurar a *intersubjetividade* com o seu leitor, expressar a sua singularidade, ao mesmo tempo em que expõe a *referência* daquilo que representa o seu próprio mundo. Ao lançar mão de toda essa movimentação, o locutor é capaz, enfim, de enunciar o seu lugar de sujeito *no* e *pelo* seu discurso escrito, assim como *no* e *pelo* seu discurso *re*-escrito, como os participantes

dessa análise enunciaram. Portanto, em uma análise de base enunciativa como esta que busquei estabelecer, entendo que a prioridade analítica reside na compreensão do modo como cada locutor, de maneira singular, utiliza e se apropria de formas e de procedimentos linguísticos para, *na* língua e *pela* língua, enunciar-se; constituindo-se, assim, sujeito e, pela *intersubjetividade* e pela *referência*, constituindo e sendo constituído também pelo outro e pelo mundo.

Após o momento da *leitura* do texto em aula, como relatei, percebe-se que o aluno que, até então, ocupa a posição de locutor passa a ocupar a posição de interlocutor do seu próprio texto junto da professora e dos colegas. Embora o autor do texto também seja um interlocutor nessa situação, são os demais interlocutores que costumam fazer comentários e observações que levarão o autor a *re*-escrever o seu texto. Esse aluno, sendo assim, retorna ao papel de locutor e reocupa esse lugar para reconfigurar a sua *escrita* a *re*-escrevendo, o que “não significa uma repetição, mas uma reconfiguração do ato escrito decorrente de uma reconfiguração da estrutura enunciativa” (JUCHEM, 2012, p. 101). A possibilidade para que esse movimento de retorno aconteça, está na *re*-visão praticada pela professora, pelos colegas e pelo próprio aluno na medida em que ele escreve, lê e *re*-escreve.

Na próxima e última subseção, ainda de teor analítico, reflito, mais especificamente, sobre o leitor-professor que, nos textos *re*-escritos de Lucas e de Thiago, foi uma posição assumida por Daniela. Dessa maneira, o meu convite para este último momento é em direção a um olhar para os movimentos de *escrita* realizados pela professora em sua *leitura* acerca dos textos *re*-escritos desses dois alunos.

4.2.3 O analisar textos: corrigir ou *re*-visar?

Antes da reflexão se destinar diretamente à *escrita* da professora nos textos *re*-escritos dos alunos, considero importante uma pequena discussão acerca de como nomear esse movimento feito por quem lê uma *escrita* em contexto docente, isto é, devemos pensar em como intitular o retorno da professora aos textos dos alunos. Seria esse retorno ao aluno um *feedback*? Uma *correção*? Ou ainda a tão temida pelos alunos *avaliação*? O termo *feedback* passou a ser utilizado, primeiramente, pela área da psicologia – principalmente a de âmbito americano (FUZER, 2012). Tal termo costuma significar, de acordo com Cristiane Fuzer (2012), um auxílio no desempenho de alguma tarefa a fim de uma regulação e parece uma expressão um pouco vaga, portanto.

Já a *correção*, com base em Maria Tereza Serafini (1991), concerne a um conjunto de intervenções que o professor faz no texto do aluno com a finalidade de ajudá-lo a identificar o que pode ser melhorado no texto. Para isso, a autora especifica três modos de corrigir um texto: o *modo indicativo*, o *modo resolutivo* e o *modo classificatório*. De maneira resumida, o *modo indicativo* consiste em apontar o erro, descrevendo-o; já o *modo resolutivo* refere-se à correção do erro acompanhada de sugestões; por fim, o *modo classificatório* envolve somente a sinalização do erro. Serafini (1991) também distingue a *correção* da *avaliação*, termos que, não raramente, são confundidos ou até mesmo utilizados como sinônimos. Conforme a autora, a *avaliação* é um “juízo que o professor dá ao texto, através de uma nota ou de um comentário verbal, com o objetivo de quantificar seu resultado em relação ao dos demais alunos e aos resultados anteriores do próprio aluno” (SERAFINI, 1991, p. 97). Ao que me parece, a questão toda que permeia a confusão entre esses termos está centrada no fato de que, no contexto docente, o momento de análise do texto costuma ser feito de maneira tão breve e normativa que sequer há espaço para uma reflexão que estabeleça momentos específicos para um *feedback*, para uma *correção*, para uma *avaliação*. No entanto, se a situação se encontra confusa, com os termos já existentes, cabe pensar também na *re-visão* no interior desse cenário?

A *correção* se define no momento em que o professor analisa o texto do aluno sem possibilitar que esse aluno possa *re-escrever* seu texto. Dessa *correção*, então, advém também a *avaliação*, pois se o professor não permite que o texto possa ser *re-feito*, significa que o professor já avaliou definitivamente esse texto. Sobre a *avaliação*⁷⁴, Serafini (1991) afirma que o avaliar é a última etapa, sendo essa também irreversível. Acerca de tal irreversibilidade da *avaliação*, questiono se avaliar seria, unicamente, dar uma nota e se é por isso que avaliar tem sido visto como uma atividade tão conclusiva. Não estaria, na *re-visão*, inclusa uma *avaliação* também já que, para *re-avisar*, o professor precisa, a todo o momento, *avaliar* também através do que lê?

Há dois métodos para a *avaliação* que são, costumeiramente, os mais utilizados por diferentes tipos de instituições: o *método analítico* e o *método holístico*. Segundo Weigle (2002), o primeiro método – *analítico* – avalia fragmentos; enquanto o segundo – *holístico* – avalia o texto como um todo. Obviamente, a decisão sobre qual método adotar é condicionada por objetivos específicos. Entretanto, ao associar a *avaliação* à *re-visão*, alinhemo-me,

⁷⁴ Knack e Oliveira (2017) refletem acerca do avaliar à luz da perspectiva enunciativa benvenistiana. Para os autores, avaliar um texto é um duplo ato de enunciação porque demanda, de um lado, a leitura de um texto, e, de outro lado, a produção de um texto de retorno ao texto lido.

principalmente, ao *holístico*, pois esse método está mais atrelado ao olhar para um *todo* do texto que o *método analítico*; logo, um olhar de maneira holística apresenta-se como um método que permite enxergar o texto enquanto um enunciado que só pode ser totalmente compreendido se visto como um discurso por *completo*. Isso não significa que questões mais pontuais não sejam também avaliadas, *re-visadas*, enfim, lidas; entretanto, tais questões são vistas enquanto partes do todo. Dessa maneira, suponho que é possível dar mais foco ao *sentido*, não tanto à *forma*, pois uma análise de pequenas partes faz com que, costumeiramente, não seja possível alcançar a ideia global do texto. Quando questões pontuais são analisadas *sem* essa consideração discursiva e, portanto, intersubjetiva e referencial que envolve o discurso na íntegra, creio que há uma *correção*, um ajuste feito de modo, geralmente, descontextualizado, predominantemente de ordem gramatical e que não costuma acontecer no intuito de analisar os sentidos constituídos em um texto, mas sim visa somente classificá-lo, de acordo com uma nota final.

Nessa perspectiva, defino o movimento de retorno que a professora fez nos textos *re-escritos* dos alunos não como uma *correção*, mas como uma *re-visão*: uma *leitura* incomum e intersubjetiva. Isso porque os apontamentos principais feitos pela professora nos textos de seus alunos sempre envolveram uma tentativa de atribuir significação aos enunciados de cada um. Conforme busquei esclarecer na exposição dos excertos do diário de campo, os textos de cada um dos alunos foram *re-visados*, em um primeiro plano, pela professora juntamente ao restante da turma e ao próprio autor do texto no momento da aula. Essa primeira *re-visão* não incluiu nenhum tipo de nota dada aos textos antes que todos tivessem a oportunidade de *re-escrivê-los* após a primeira *re-visão*. Somente a partir do texto já *re-escrito*, uma nova *re-visão* foi feita, dessa vez unicamente pela professora, contando, então, com uma nota atribuída também para cada texto *re-visado*.

Em um contexto de ensino e de aprendizagem como é a escola, o desempenho dos alunos, em algum momento, tem de ser registrado; logo, entendo que a existência de uma nota no texto já *re-escrito* não descaracteriza a postura *re-visória* apresentada pela professora, pois não é a *avaliação* que anula a *re-visão*, mas a *correção*. Nesta pesquisa, estou estabelecendo, portanto, que o conceito que atribuo ao corrigir está em desacordo com aquele que atribuo ao *re-visar* porque relaciono ao ato de corrigir *apenas* o ajuste gramatical da língua; sendo assim, a *correção* está distante de uma *leitura* incomum e intersubjetiva como aquela que caracteriza a *re-visão*.

É interessante também observar que a nota só existe, no contexto das aulas que presenciei, após o *re-escrito*, ou seja, o movimento de *re-visar* do aluno é um processo

necessário para que seu texto possa, posteriormente, ser avaliado. Isso também significa que a professora Daniela deu ênfase a esse momento da *re-visão* e concebeu o texto como algo que sempre pode ser melhorado a partir da sua *leitura*, bem como da *leitura* dos colegas. No sistema escolar, em que o avaliar costuma ser o processo mais importante, porque define tanto o êxito do professor quanto o conhecimento adquirido do aluno, perceber que a professora deu espaço para a *avaliação* apenas no momento do *re-escrito* também assinala o que, de fato, era o mais importante em sua didática.

Ainda nessa reflexão, a dinâmica proposta pela professora de que todos lessem para os colegas em uma roda, formando um círculo, igualmente os coloca todos no mesmo nível – nível esse em que a professora também se insere quando participa desse mesmo círculo: todos são, nesse momento, *interlocutores* do texto. A palavra da professora, nos comentários acerca dos textos lidos na roda, podem ser as palavras de um dos alunos também, pois todos estão servindo como *leitores incommuns* naquela ocasião, ou seja, as opiniões de todos aqueles *leitores* estão sendo levadas em conta na *re-visão* em ato, que acontece naquele mesmo momento, bem como na *re-visão* posterior, que acontece assim que cada aluno, individualmente, reflete acerca do seu próprio texto e o *re-escreve*.

No texto *re-escrito* produzido por Lucas, a *re-visão* feita pela professora conta com ajustes gramaticais, principalmente relacionados à ausência de pontuação que o texto apresenta – ajustes esses que a professora, inclusive, circula a fim de que o aluno os perceba; porém, conta, sobretudo, com comentários de quem assume o papel de *eu* e, ao enxergar o aluno como o seu *tu*, questiona aspectos de sentido ao evidenciar que faltam mais detalhes em seu texto. Tal questionamento sinaliza a *leitura* incomum e intersubjetiva feita pela professora, perceptível em frases como “*O que levou o narrador-personagem a essa hipótese?*”, bem como também o comentário “*Foi mesmo? Nada foi dito sobre isso...*”.

De maneira similar, já no texto *re-escrito* de Thiago, podemos observar, mais uma vez, a professora sendo uma *re-visor*a na medida em que ela, sem ignorar questões de ordem gramatical – como o acréscimo da vírgula em uma específica frase da segunda versão do texto do aluno –, faz apontamentos, principalmente, de significação, orientando o aluno a substituir a palavra “opção sexual” por “orientação sexual”, assim como dialogando com esse aluno ao argumentar com ele, pela *escrita*, que, se o modo de sentar fosse definidor, então “*por que a orientação sexual seria um problema, né? Ainda sinto falta dessa reflexão*”.

A partir tanto desses comentários escritos pela professora quanto dos comentários feitos por todos no momento da aula, instaura-se uma relação de diálogo e de troca entre a professora e os alunos em função do texto escrito e *re-escrito* de cada um. Essa instauração é

um reflexo da *re-visão* que, situada como uma proposta de *leitura* praticada, inicialmente, pela professora no contexto de sala de aula, permite que o aluno, aos poucos, aproprie-se de sua própria língua para nela e por ela marcar o seu lugar enunciativo. Tal *re-visão* permite igualmente que esse aluno se motive a ser um leitor incomum e intersubjetivo, ou seja, um *revisor* tanto de seus próprios textos quanto dos textos de outrem. Sobretudo, saliento que a *prática de letramento* concentrada no *ato/processo enunciativo* em que se configura a *re-visão* contribui também para a constituição da singularidade de cada um que escreve, que *re-escreve* e que pode sempre, novamente, *re-visar*, sendo essa *leitura*, a cada vez, única e irrepetível.

4.3 Reflexões resultantes de uma geração de significados

Comecei a não gostar da palavra engavetada. Aquela que não pode mudar de lugar. Aprendi a gostar mais das palavras pelo que elas entoam do que pelo que elas informam.

Manoel de Barros

Ao longo de todos os capítulos deste trabalho, uma busca a fim de que a “palavra engavetada” pudesse se libertar um pouco mais das suas gavetas da regularização tem sido a principal motivação para a continuidade da presente pesquisa. Assim, em tal busca, questioneei, primeiramente, *como a re-visão pode ser pensada à luz da teoria da enunciação e dos estudos de letramento*. No final do capítulo teórico, então, o meu objetivo foi esclarecer a resposta a essa primeira questão salientando que a *re-visão* é uma *leitura* incomum e intersubjetiva que, à luz da teoria da enunciação, é um *ato/processo* enunciativo; ao passo que, à luz dos estudos de letramento, a *re-visão* é uma *prática de letramento* que acontece em *eventos de letramento*, bem como em textos.

Neste momento, portanto, meu propósito é responder de maneira mais específica se *o professor e o revisor se comportam de maneira semelhante ao corrigirem e ao revisarem textos em seus respectivos ofícios*. Como já dito, essa última questão foi, aos poucos, sendo formulada e reformulada durante a minha formação acadêmica e profissional na área da revisão textual, tanto quanto no meu percurso enquanto pesquisadora. Mas além dessa questão, também anseio refletir um pouco sobre a questão metodológica que me acompanhou ao longo da minha observação participante, quando procurei compreender *como acontece a re-visão de textos na escola*. Por fim, ainda nesta última seção, antes das considerações finais

que encerram este estudo, também apresento uma reflexão dos resultados e uma figura síntese de toda a pesquisa, a fim de salientar quais foram as minhas contribuições de estudo ao propor uma interface teórica que resulta na *re-visão*.

Pensemos, então, na segunda questão central de toda a presente investigação, que está situada nas comparações que estabeleci entre o *professor de textos* e o *revisor de textos*. Tais comparações surgiram em decorrência da minha experiência na área da revisão textual, quando percebi que a procura pelo serviço costumava estar associada apenas a um ajuste gramatical do texto e, algumas vezes, à formatação textual também. Em diversos momentos da minha experiência nesse campo profissional, observei que o trabalho exercido pelo revisor de textos carecia de uma reflexão linguística a fim de que o revisor também fosse reconhecido como um atribuidor de sentido. A partir dessas percepções e do meu já interesse pela docência, passei a questionar se as limitações características do ofício revisório se aproximavam das características do ofício da docência, com a finalidade de compreender se tais profissionais revisam e corrigem de maneira semelhante.

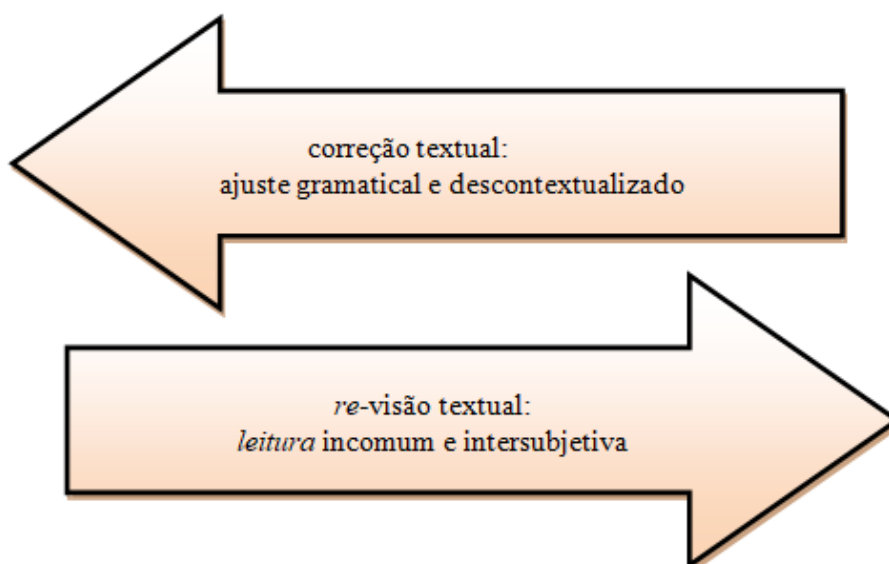
Após todo o percurso de estudo que esta pesquisa me possibilitou, compreendo, por um lado, que o professor e o revisor se comportam de maneira *semelhante* ao corrigirem e ao revisarem textos. Isso, a meu ver, acontece quando ambos os profissionais *não* fazem uma *re-visão*. Entendo que o professor que analisa os textos de seus alunos apenas como uma *correção* não está *re-visando* esses textos, visto que o ato de corrigir está sendo considerado aqui como um padronizar questões formais e de ordem gramatical, não vinculado, portanto, a uma *re-visão*. Já o revisor que, igualmente, limita-se ou é obrigado a se limitar somente a aspectos de ordem normativa, quando analisa os textos de seus clientes, não está, da mesma maneira, fazendo uma *re-visão*, mas uma revisão textual comum – aquela que é tão frequentemente exercida e esperada na relação revisor-cliente, podendo ser igualmente chamada de *correção*, visto que, aparentemente, esse revisor não deixa de ser apenas alguém que *corrige* um texto gramaticalmente.

Por outro lado, entendo que o professor e o revisor comum se comportam de maneira *dessemelhante* ao corrigirem e ao revisarem textos quando esse professor propõe uma didática como a que observei nas aulas em que ocorreu a geração de dados desta pesquisa. Tal entendimento decorre do fato de que a análise da docente que observei, junto ao processo de aprendizagem de seus alunos, evidenciou que essa professora não faz uma *correção*, mas uma *re-visão*: uma *leitura* incomum e intersubjetiva acerca do texto e que, por isso, ultrapassa o ajuste gramatical porque visa, sobretudo, à atribuição de sentidos. As aulas que observei não

dialogam com o que faz revisor e o professor que são *meio leitores*, portanto, mas com o *re*-visor e o professor incomum, isto é, com *leitores incomuns*.

Logo, perguntar se o professor de textos e o revisor de textos se comportam de maneira semelhante ao corrigirem e ao revisarem textos em seus respectivos ofícios tem duas diferentes respostas: professores que propõem uma didática como a da professora aqui explicitada *não* se comportam como revisores, mas como *re*-visores. Já os professores que apenas praticam a *correção*, diferentemente da didática da professora, comportam-se como os revisores também estão sendo, muitas vezes, limitados a se comportarem. Consequentemente, estou classificando os professores presos à forma e os revisores igualmente limitados à forma como aqueles que apenas fazem a *correção*. Contrário a isso, estou considerando que aqueles professores preocupados com a atribuição de sentido, com a *leitura* incomum e intersubjetiva, assim como os *re*-visores que agem de igual modo, são os profissionais que praticam a *re*-visão. Tais professores incomuns, então, comportam-se de maneira *dessemelhante* à dos revisores, mas de maneira *semelhante* a dos *re*-visores. A figura a seguir tem o propósito de sintetizar toda essa sistematização sobre a correção textual e a *re*-visão textual.

Figura 5 – Corrigir e *re*-visar: uma via de mão dupla.



Fonte: elaborada pela autora (2020).

Nessa direção está também a resposta para a pergunta que acompanhou toda a observação participante, pergunta essa atrelada ao interesse sobre o modo como acontece a *re-visão* de textos na escola, pois eu buscava compreender se a resposta para essa pergunta se inclinava para a *correção* ou para a *re-visão*. Dentre as observações, análises de excertos, análises dos textos escritos e *re-escritos*, bem como análises do retorno por escrito feito pela professora já no texto *re-escrito* dos alunos, eu percebi que, na turma em que gerei os dados, a *re-visão* acontece em ato falado e em texto escrito. A professora e os alunos assumem um olhar *re-visório* aos textos em diversos momentos nos quais instauram um diálogo acerca dos significados do que leram, como analisei anteriormente. Porém, isso não quer dizer que, em várias situações, a tendência da *correção* não viesse à tona a partir dos comentários, em sua maioria, dos próprios alunos a respeito de seus textos e dos textos dos colegas. Ainda assim, predominava a orientação da professora para que o foco analítico dos alunos fosse, com suas próprias palavras, na direção de uma *leitura* alinhada aos conceitos que aqui são atribuídos à *re-visão*.

Tais conceitos advêm de dois campos de estudo: a linguística aplicada e a linguística da enunciação. Da linguística aplicada, pontuei, ao longo desse caminho, os estudos de letramento; da linguística da enunciação, salientei, também, a teoria da enunciação benvenistiana. A relevância dos estudos de letramento para esta pesquisa reside, principalmente, nos conceitos de *eventos de letramento* e de *práticas de letramento*, estruturantes do *modelo ideológico de letramento*. A partir, então, dos *eventos de letramento* que aconteceram em sala de aula, pude focar em situações particulares, enquanto pesquisadora. Situações essas que me permitiram observar o que acontecia envolvendo o uso do escrever e do ler, quais eventos aconteciam em torno desse uso e, assim, descrevê-los também. Foi possível compreender ainda como esses *eventos de letramento* observados se relacionam com os padrões de letramento enquanto um movimento social e cultural, ou seja, levando-me a refletir também acerca das *práticas de letramento* que ocorriam naquela turma constatando que a *re-visão* foi, nos *eventos de letramento* registrados, uma *prática de letramento* que aconteceu e que funcionou.

Quanto à relevância da teoria de enunciação benvenistiana, os conceitos de *fala-escrita*, *forma-sentido*, *subjetividade*, *intersubjetividade* e *referência* indicam noções fundamentais para quem, assim como eu, procurou analisar as marcas de atividade discursivas da professora e dos alunos a partir também dos pressupostos enunciativos. Adotar um viés como esse significa analisar a experiência do locutor nos seus atos de *fala-escrita*, bem como no trânsito entre o escrito e o *re-escrito*, sempre dependentes do alocutário, isto é, na

dependência do outro, seu possível interlocutor, para que a *intersubjetividade* seja instaurada e a singularidade de cada um seja reconhecida. Essas posições linguísticas estão sempre presentes em quaisquer situações de diálogo, inclusive naquelas a que aqui eu me dedico, relacionadas aos ofícios do professor de textos e do *re*-visor de textos. Todavia, na medida em que esses profissionais estabelecem uma interação linguística de *forma-sentido* com seus alunos ou com seus clientes, uma relação entre *eu-tu* passa a ser mais visivelmente levada em consideração. Relação essa que, quando tem seus lugares linguísticos assumidos por cada um, caracteriza a *intersubjetividade* e a sempre possível reversibilidade entre esse *eu* e *tu* ao falar do *ele*, isto é, o mundo condensado na *referência* que ora um *eu* representa ao seu *tu*, ora esse *tu*, ao ocupar seu lugar de *eu* e situar seu interlocutor enquanto o *tu*, recria em um movimento que pode sempre ser refeito, ainda que seja, a cada vez, um movimento outro, sempre único.

Portanto, o lugar enunciativo do professor de textos e do *re*-visor de textos é determinante e é preciso que se pense cada vez mais em tais lugares. Conforme essa reflexão surge, os lugares que o aluno e o cliente ocupam na língua também passam a ser objetos de reflexões. Por isso, enquanto uma proposta de *leitura*, a *re*-visão se insere em uma tentativa de tal reflexão que se distingue da revisão sem o prefixo “*re*-”. Assim como Juchem (2012) explica quando conceitua a *re*-escrita, marco esse prefixo também para fazer dele um operador. Entretanto, o que quero que se configure nesse operador é a *leitura* incomum e intersubjetiva que ele assume. Isso não quer dizer que eu queira propor uma espécie de leitor ideal, mas sim um tipo de leitor capaz de contribuir, especialmente, nas limitações acerca da área da revisão textual, bem como contribuir também na área de ensino de texto, que, com a *re*-visão, pode igualmente beneficiar-se em sala de aula.

A fim de concluir a minha reflexão, portanto, saliento que, se “a *leitura* instaura um fazer que não é passividade”, como bem aponta Endruweit (2006, p. 126, *italico meu*), discutir acerca da necessidade de mais voz ativa, crítica e intersubjetiva daqueles que têm a *leitura* como exercício de trabalho é um movimento fundamental. O que me parece faltar ainda, a esses profissionais que corrigem ou revisam, mas que não *re*-visam é, justamente, essa parada reflexiva a fim de compreender o que é o objeto do ofício que os acompanha, isto é, o que é a língua. Quais são, afinal, as posições enunciativas, discursivas, enfim, linguísticas nos exercícios revisórios e nos exercícios docentes textuais? Nesses cenários, ao que me parece, o texto pouco tem sido, realmente, visto como um modo de expressão e de diálogo com um interlocutor.

Por isso, independentemente de quais sejam as concepções teóricas possíveis de filiação nesses contextos profissionais, entendo que um caminho trilhado com base em uma

teorização linguística, como esta pesquisa se propôs, facilita a compreensão de que é preciso dialogar por escrito, pois um texto nunca é apenas um texto: há sempre, nele, um outro, aquele que produziu o discurso. Quanto a isso, recorro a Valter Hugo Mãe, quando o autor nos conta que “A beleza da lagoa é sempre alguém. [...] Todas as lagoas do mundo dependem de sermos ao menos dois. Para que um veja e o outro ouça. Sem um diálogo não há beleza e não há lagoa” (MÃE, 2017, p. 40). Um texto também é sempre alguém. E *re-visar* é garantir que esse alguém envolvido no texto, assim como com a beleza da lagoa, serão ao menos dois.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

horizontes que *re*-começam

Por muito tempo acreditei que as pessoas costumavam escrever e ler sobre aquilo que já sabem e já aprenderam. Durante a escrita desta dissertação, compreendi que, na realidade, uma longa escrita, como esta, é justamente o contrário: escrevemos e lemos sobre o que *não* sabemos direito a fim de procurar entender o que é essa interrogação que nos acompanha, como quem vasculha no desconhecido. Com as lentes teóricas que me auxiliaram neste estudo, procurei formular reflexões acerca do leitor incomum para além dos muros impostos pela gramática, bem como pude compreender melhor o que é o corrigir e o revisar. Essa inquietação me fez descobrir, assim, a *re*-visão.

Em um vasculhar de ideias priorizando o sentido que há na língua tanto quanto a subjetividade que há em cada um de nós, pude percorrer um caminho que, muitas vezes, foi desconhecido, mas que contou com momentos de revelações, pois é disso também que não só uma escrita, mas, fundamentalmente, uma pesquisa é construída: a gente só descobre o que, no início, ainda não enxerga claramente. No decorrer deste trabalho, portanto, em diversos momentos me foi revelado que o escrever sempre permite o *re*-escrever, não havendo limites para o que pode ser *re*-escrito: a *re*-escrita, assim como a escrita, é infinita. E, no meio dessa infinitude, encontrei sempre a *leitura* incomum e intersubjetiva como caminho para a significação. Sob as lentes da linguística da enunciação benvenistiana, a *leitura* incomum e intersubjetiva pode ser pensada como um ato/processo enunciativo; já sob as lentes da linguística aplicada com foco nos estudos de letramento de Street, essa *leitura* incomum e intersubjetiva é vista como uma prática de letramento que acontece em eventos de letramento. Logo, o cerne que sustenta este estudo é trazer à luz uma proposta de leitura com bases teóricas, sendo tal proposta, basicamente, a concepção de uma *leitura* incomum e intersubjetiva: a *re*-visão.

Para o futuro, enxergo perspectivas próximas que este estudo também é capaz de promover. Uma delas está na relação que o locutor pode fazer com a língua e pela língua em uma enunciação que é mais eletrônica. Em um dos excertos da análise, relatei o momento em que uma aluna, na sala de aula em que fui observadora participante, preferiu fazer suas anotações no celular, digitando-as em vez de escrevê-las em seu caderno. Tal situação é capaz de gerar variadas reflexões, pois é cabível nos perguntarmos qual é o efeito desse novo tipo de enunciar para o ensino e até mesmo além dele. No prefácio do *Últimas aulas no Collège de France* (2014 [2012]), inclusive, Julia Kristeva questiona se lógicas profundas que permeiam

até nossas escritas digitais seriam vias de engendramento de novas significâncias. Logo, em um mundo cada vez mais tecnológico, talvez seja o momento de começarmos a refletir mais profundamente acerca da relação do homem com a língua em uma enunciação digital.

Com esta pesquisa, então, espero ter contribuído, mais especificamente, para dois campos: o do ensino de texto na escola e o da revisão textual. Quanto ao âmbito escolar, entendo que, tão importante quanto relatar deficiências e falhas ainda existentes no ensino de texto, é essencial também pensar e refletir sobre boas práticas que já acontecem e que já funcionam em sala de aula. Todos os pontos significativos exemplificados ao longo do capítulo de análise os quais eu relacionei à *re-visão* tiveram, justamente, esse intuito: considerar caminhos alternativos de reflexão sobre o texto que também levam os alunos à aprendizagem textual na escola.

Quanto ao campo da revisão textual, existe, mesmo nos dias de hoje, uma desvalorização com o profissional que se dedica a revisar não só por ainda não haver sequer uma regularização desse ofício, como também por faltar ainda certa rigorosidade acerca de formação acadêmica para atuar na área. Ao longo da pesquisa, em diversos momentos relatei questões problemáticas com as quais o revisor tem de lidar – como a própria carência de material teórico como fonte de pesquisa. Portanto, as razões para estudos acerca desse campo são muitas e todas são muito válidas, pois se trata de uma área em expansão. Nesse caminho, este trabalho se delineou como uma tentativa de teorização de uma *re-visora* que está sempre em busca da tal “cabeça de Medusa” em seu próprio ofício, como já disse Benveniste: o sentido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Doris; LIMA, Valeska. O Colégio de Aplicação da Ufrgs e suas precursoras: memórias apagadas (1954-1996). *Conjectura: Filosofia e Educação*, v. 20, n. 1, p. 141-163, jan./abr. 2015

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2012.

_____. *A construção do livro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Instituto Nacional do Livro, 2006.

ARAÚJO, Emanuel. *A construção do livro: princípios da técnica de editoração*. 2. ed., rev. e atual. Rio de Janeiro: Lexikon; São Paulo: Editora Unesp, 2008.

ARRIVÉ, Michel. *Em busca de Ferdinand de Saussure*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ATHAYDE, Públio. *Revisão de textos: teoria e prática*. Belo Horizonte: Editora Keimelion, 2011.

BARROS, Manoel de. *Memórias Inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 1966.

_____. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1992.

BARTON, David. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Cambridge: Blackwell, 2007.

BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais*. Tradução de Marco Estevão. 3a edição. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

BENVENISTE, Émile. A natureza dos pronomes (1956). In: _____. *Problemas de Linguística Geral I*. 5.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

_____. Da subjetividade na linguagem (1958). In: _____. *Problemas de Linguística Geral I*. 5.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

_____. Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística (1963). In: _____. *Problemas de Linguística Geral I*. 5.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

_____. Os níveis da análise linguística (1964). In: _____. *Problemas de Linguística Geral I*. 5.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

_____. A forma e o sentido na linguagem (1967). In: _____. *Problemas de Linguística Geral II*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. Estruturalismo e linguística (1968). In: _____. *Problemas de Linguística Geral II*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. O aparelho formal da enunciação (1970). In: _____. *Problemas de Linguística Geral II*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. Estrutura da língua e estrutura da sociedade (1970). In: _____. *Problemas de Linguística Geral II*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. *Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)*. 1.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

_____. (1969). O vocabulário das instituições indo-europeias: economia, parentesco e sociedade. vol. I Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

_____. (1969). O vocabulário das instituições indo-europeias: poder, direito, religião. vol. II. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

BOUISSAC, Paul. *Saussure: um guia para os perplexos*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2010

BOUQUET, Simon. *Introdução à leitura de Saussure*. São Paulo: Cultrix, 2000.

BOTTÉRO, Jean *et. al.* *Cultura, pensamento e escrita*. São Paulo: Ática, 1990.

CHACON, Lourenço. *Ritmo da escrita – Uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CHARTIER, Roger. *Inscrever e apagar – cultura escrita e literatura*. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Unesp; Imprensa Oficial, 2009.

_____. *A mão do autor e a mente do editor*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

CHITTOLINA, Raphaela. Laços da pontuação: escritor e leitor em um mesmo sinal. *ReVEL*, v. 18, n. 34, p. 295-311, 2020.

CICOUREL, Aaron. Teoria e Método em pesquisa de campo. In: ZALUAR, Alba (Org.). *Desvendando Máscaras Sociais*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1990, p. 87 – 121.

COELHO NETO, Aristides. *Além da revisão: critérios para a revisão textual*. Brasília: Editora Senac, 2008.

COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano? e outras interinvenções*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DENZIN, Norman. *The Research Act, Englewood Cliffs, N. J.*, Prentice Hall, 1989.

DEPECKER, Loïc. *Compreender Saussure a partir dos manuscritos*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

DERRIDA, Jacques. *De que amanhã: diálogo*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2004.

DESSONS, Gérard. *Émile Benveniste: l'invention du discours*. Paris: Press, 2006.

ENDRUWEIT, Magali. A escrita enunciativa e os rastros da singularidade. 2006. 206 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ERICKSON, Frederick. *Qualitative methods*. In: LINN, Robert; ERICKSON, Frederick (orgs). *Quantitative methods; qualitative methods*. v. 2. New York: Macmillan, 1990.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma padrão brasileira: desembaraçando alguns nós*. In: BAGNO, Marcos (Org). *Linguística da Norma*. São Paulo, Loyola, 2004. P. 37-61

FARIA, Maria Isabel; PERICÃO, Maria da Graça. *Dicionário do livro: da escrita ao livro eletrônico*. São Paulo: EdUsp, 2008.

FERREIRA, Renata Blessmann. *Vozes de uma gente invisível: o jornal Boca de Rua como promotor do letramento, da autoria, da cidadania e da visibilidade social*. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FEITOSA, Vera Cristina. *Comunicação na tecnologia: o recado da ciência*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

FIORIN, José; FLORES, Valdir; BARBISAN, Leci. *Saussure – a invenção da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2013.

FISCHER, Steven. *História da Escrita*. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

FLORES, Valdir. *Linguística e Psicanálise: princípios de uma Semântica da Enunciação*. Porto Alegre: Edipuc, 1999.

_____; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste*. São Paulo: Parábola, 2013.

_____; BARBISAN, Leci; FINATTO, Maria; TEIXEIRA, Marlene. *Dicionário de Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. *Saussure e Benveniste no Brasil: quatro aulas na École Normal e Supérieure*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FONSECA, Claudia. O anonimato e o texto antropológico: Dilemas éticos e políticos da etnografia 'em casa'. *Teoria e cultura*, v. 2, n. 1 e 2, p. 39-53, jan/dez. 2008.

_____. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, jan/fev/mar/abr, p. 58-78, 1999.

FLUSSER, Vilém. *A escrita – há futuro para a escrita?* São Paulo: Annablume, 2010.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FUZER, Cristiane. *Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual*. *Letras*, Santa Maria, v. 22, n. 44, p. 213-245, jan/jun. 2012.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GOLD, Raymond. *Roles in sociological field observations*. *Social Forces*, v.36, n.3, p.217-223, mar.1958.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1987.

GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. Porto Alegre: Parábola, 2009.

GOMES, Marcos. Radiografia do mercado de trabalho em editoração. *Cadernos de Jornalismo e Editoração*, São Paulo, n. 22, dez. 1988.

GUILHERME, H. Faria. *Manual de revisão*. Fortaleza: Imprensa Universitária do Ceará, 1967.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

HOLLOWAY, Immy. *Qualitative research for nurses*. Great Britain: Blackwell Science, 1996.

HOUAISS, Antônio. *Elementos de bibliologia*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro/ Ministério da Educação e Cultura, 1967.

JEAN, GEORGES. *A escrita: memória dos homens*. São Paulo: Objetiva, 2002.

JUCHEM, Aline. *Por uma concepção enunciativa da escrita e re-escrita de textos em sala de aula: os horizontes de um hífen*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

_____. *Por um saber sobre a escrita na interdependência entre atos enunciativos na universidade: a (re) escrita em voz alta*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

KATO, Mary. *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática, 1985.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2004.

_____. *Leitura, ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.

_____. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre as práticas social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. A construção de identidade em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês. (org). *Linguagem e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, Fapesp, 1998.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (dis)curso*, v. 8, p. 519-541, 2008.

KNACK, Carolina. *Texto e enunciação: as modalidades falada e escrita como instâncias de investigação*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

_____. OLIVEIRA, Giovane Fernandes. A avaliação de textos acadêmicos escritos: uma perspectiva enunciativa. *Desenredo*, v. 13, p. 706-732, 2017.

KOTZE, Althéa; VERHOEF, Marlene. The text editor as a ghost-writer: crutinizing the theory and the profession. *Antwerp Papers in Linguistics: Text Editing — From a Talent to a Scientific Discipline*, Antuérpia (Bélgica)/ Potchefstroom (África do Sul), University of Antwerp/Potchefstroom University, 2003, p. 38. Disponível em: <http://webh01.ua.ac.be/apil/apil103/apil103.pdf>. Acesso em 23 jul. 2020

LEMOS, Mayara Espíndola. *Fundamentos à prática de revisão de textos*. Porto Alegre: Metamorfose, 2017.

LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998

MÃE, Valter Hugo. *A desumanização*. São Paulo: Biblioteca Azul, 2017.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MALTA, Luiz Roberto. *Manual do revisor*. São Paulo: WVC Editora, 2000.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. *O leitor como metáfora: o viajante, a torre e a traça*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

_____. *Uma história natural da curiosidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

MARTINS, Milena Ribeiro. *Lobato edita Lobato: história das edições dos contos lobatianos*. 2003. Tese de doutorado em Teoria e História Literária, Instituto de Estudos Literários, Unicamp, Campinas, 2003.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

MEDEIROS, João Bosco. *Manual de redação e revisão*. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. *Redação e normalização textual*. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

MELLO, Vera Helena Dentee de; FLORES, Valdir do Nascimento. Enunciação, texto, gramática e ensino de língua materna. In: *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n. 45, p. 193-218, jan./jun. 2009

MINAYO, Maria Cecília. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 3. ed. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1994.

NAUJORKS, Jane. *Leitura e enunciação: princípios para uma análise do sentido na linguagem*. 2011. 153 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

NETTO, Daniela Favero. *Produção Textual – formulando e reformulando práticas de sala*. São Paulo: Paco Editorial, 2017.

NOBLE, Debbie Mello. “*Quem mexeu no meu texto?*”: língua, poder e autoria nos dizeres sobre o revisor de textos na publicidade. 2016. 122 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

NORMAND, Claudine. *Saussure*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009

NUNES, Paula Ávila; FLORES, Valdir do Nascimento. A especificidade da enunciação escrita em textos acadêmicos. *Desenredo: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*. vol. 8, n. 1, p. 235-252, jan./jun. 2012.

OLIVEIRA, Risoleide Rosa Freire de. *Um olhar dialógico sobre a atividade de revisão de textos escritos: entrelaçando dizeres e fazeres*. 172 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – UFRN, Natal, 2007.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes. *Do homem na língua ao sujeito na escrita: bases para um diálogo entre Letramento e Enunciação*. 2016. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

_____. Uma semântica do homem que fala, ouve, escreve e lê em sala de aula: a enunciação benvenistiana e o ensino de língua materna no Brasil. *Percursos Linguísticos*, v. 8, p. 92-112, 2018.

_____; CHITTOLINA, Raphaela. Do redigir ao revisar: uma reflexão enunciativa sobre a revisão textual e seus efeitos na escrita. *Pesquisar em tempos de resistência – a balbúrdia de quem faz Linguística Aplicada*, p. 246-290. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

OLSON, David e TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995.

ONO, Aya. *La notion d'énonciation chez Émile Benveniste*. Limoges: Lambert-Lucas, 2007.

PAIVA, Ana Paula Mathias de. *A aventura do livro experimental*. BH: Autêntica; SP: Edusp, 2010.

PERFETTI, Maria Esther Mendes; SCORTECCI, João. *Guia do profissional do livro*. São Paulo: Editora Scortecci, 2010.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Editora 34, 2013.

PINTO, Ildete. *O livro: manual de preparação e revisão*. São Paulo: Editora Ática S.A, 1993.

PUCHNER, Martin. *O mundo da escrita – como a literatura transformou a civilização*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Em busca do texto perfeito: Questões contemporâneas de edição, preparação e revisão textual*. Minas Gerais: Artigo A, 2016.

ROCHA, Harrison da. *Um novo paradigma de Revisão de Texto: Discurso, Gênero e Multimodalidade*. 246 f. Tese (Doutorado em Linguística), PPGL – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

ROCHA, Ana Luiza & Cornelia ECKERT. 2008. Etnografia: saberes e práticas. In: Céli R. J. Pinto & César A. B. Guazzelli. Orgs. *Ciências Humanas: pesquisa e método*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RUIZ, Eliana. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo: Contexto, 2013.

SAATKAMP, Henry. *Preparação & revisão de originais*. Porto Alegre: Editora AGE Ltda., 1996.

SAMARAGO, José. *História do cerco de Lisboa*. Companhia das Letras: São Paulo, 2013.

_____. *O Conto da Ilha Desconhecida*. Companhia das Letras: São Paulo, 2020.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCRINER, Sylvia; COLE, Michael. *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SILVA, Hélio. *Travestis: entre o espelho e a rua*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

SILVA, Carmem Luci da Costa. *A instauração da criança na linguagem: princípios para uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

_____. *A criança na linguagem: enunciação e aquisição*. São Paulo: Pontes, 2009.

_____. O lugar de enunciação do vestibulando: os dizeres possíveis. In: ABREU, S. (Org.). *Reflexões linguísticas e redação no vestibular*. Comissão Permanente de Seleção (COPERSE/UFRGS). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010. p. 49-61.

_____. O estudo do texto em uma perspectiva enunciativa de linguagem. *Delta*, p. 419-433, 2018.

SIMÕES, Luciene. *et al. Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra, 2012. – (Entre Nós – Anos finais do ensino fundamental).

SMOLKA, Ana. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da Unicamp, 1998.

SOARES, Magda. *Letramento – um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

STEINER, George. *Nenhuma paixão desperdiçada*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1996.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: históricos e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STREET, Brian. *Letramentos sociais – abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.

TEIXEIRA, Marlene. “*A linguagem serve para viver*”: contribuição de Benveniste para análises no campo aplicado. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.15, n.2, p. 439-456, jul/dez. 2012.

TERZI, Sylvia. *A experiência de letramento em Inhapi e Olho D’Água do Casado*, AL. *Revista do Programa Alfabetização Solidária*, São Paulo, v.1, n.1, p. 143-155, 2001.

TFOUNI, Leda. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (1988). Campinas: Pontes Editores, 1988.

WEIGLE, Sara. *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

WLASEK FILHO, Francisco. Técnica de preparação de originais e revisão de provas tipográficas. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1977.

YAMAZAKI, Cristina. *Edição de texto na produção editorial de livros: distinções e definições*. 2009. 231 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2009.

YIN, Robert. *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Beverly Hills, California, 1984.

APÊNDICE

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PROFESSOR(A))**

Porto Alegre, _____ de _____ de 2019.

Este documento se chama “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (TCLE). Aqui há explicações sobre o estudo que você está sendo convidado a participar. Antes que você decida quanto à sua participação, fica claro desde já que você pode perguntar qualquer dúvida ou curiosidade e eu, como responsável por esta pesquisa, responderei todas as perguntas antes, durante e após este estudo. Caso você decida por participar, é pedido que você assine a sua aceitação e uma cópia deste Termo ficará com você. Assim sendo, você está sendo convidado a participar da pesquisa “PROFESSOR-REVISOR: UMA VIA DE MÃO DUPLA”, desenvolvido por mim, Raphaela Machado Monteiro Chittolina, aluna da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e sob coordenação da professora Magali Lopes Endruweit, da mesma Universidade.

Esta pesquisa surgiu em função da importância de estudar a revisão textual e de criar novas práticas de ensino de texto na escola. Pretende-se, nesta pesquisa, analisar de que maneira funciona a instauração de um professor-revisor em sala de aula como prática de letramento para ensinar escrita e se isso possibilita uma maior legitimidade para a revisão, considerando o professor-revisor que corrige e também revisa o texto, tendo a teoria enunciativa benvenistiana e os Estudos de Letramento como bases. Para realizar esta pesquisa, está prevista a participação da pesquisadora em sala de aula para observar você como professor. Além de observação e participação, haverá a escrita de um diário de campo focando no seu trabalho como professor. Esta pesquisa também envolve a análise da sua correção e revisão dos textos produzidos pelos alunos. Por fim, também está prevista uma entrevista com você. Você participará da entrevista apenas se quiser também, considerando o termo de Consentimento Livre e Esclarecido específico para essa situação.

Os dados que serão gerados neste estudo serão utilizados apenas por mim como pesquisadora e serão mantidos em arquivo físico e/ou digital sob responsabilidade da pesquisadora por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Não serão divulgados nomes e/ou apelidos dos participantes a fim de proteger a identidade de qualquer indivíduo que for envolvido no estudo. Os resultados deste estudo serão divulgados na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e poderão ser utilizados futuramente na forma de publicações

científicas e acadêmicas. Caso você queira participar desta pesquisa, ajudará a trazer importantes benefícios para o estudo da revisão textual, o estudo do ensino de texto e também o estudo da avaliação de texto. Contribuir com a pesquisa nessas áreas anteriormente citadas é ofertar diferentes práticas docentes para as escolas, promover mais espaço de legitimidade para o ato da revisão e também corroborar com o método de avaliar o aprendizado do aluno em sala de aula bem como nas suas produções textuais.

A turma de estudantes na qual você trabalhará vai estar livre para desistir de participar de modo indireto desta pesquisa a qualquer momento, portanto, mesmo que você, enquanto representante da turma como professor, concorde em participar agora desta pesquisa, o grupo vai poder voltar atrás de sua decisão ou parar de participar de modo indireto a qualquer momento solicitando que eu, como pesquisadora, interrompa a pesquisa. A recusa, desistência ou suspensão da participação do coletivo na pesquisa não vai trazer prejuízo ou penalidade para você ou para os estudantes e a participação do coletivo neste estudo não acarretará nenhuma despesa ou pagamento.

Para realizar esta pesquisa, haverá gravação em áudio de uma entrevista com você como professor observado. A entrevista terá duração prevista de 30min a 1h e nela você será questionado a respeito do seu percurso na docência e o seu trabalho em sala de aula. Você poderá desistir dessa entrevista qualquer momento. Caso aconteça desistência, você não será prejudicado de nenhuma maneira. Fica claro também que você não receberá pagamento para colaborar com este estudo, sendo, desse modo, uma participação voluntária, mas que também não haverá despesa e eu, como pesquisadora, me comprometo a custear qualquer eventualidade. Esta pesquisa envolve riscos mínimos, como um possível desconforto dos (as) alunos (as) enquanto eu, como pesquisadora, estiver fazendo observação participante dentro da sala de aula e também o seu possível desconforto ao ser observado ou entrevistado. Caso isso ou qualquer outro incômodo aconteça, eu pararei com a atividade da observação. No que tange à entrevista, será marcado um novo encontro para que a entrevista possa continuar, mas tudo acontecerá apenas sob o seu consentimento.

Esta pesquisa envolve riscos mínimos como o seu desconforto ao ser observado ou dos estudantes que estarão presentes no mesmo ambiente. Por isso, eu, a pesquisadora, garanto não fazer avaliação do comportamento ou da opinião expressa por nenhum dos estudantes, respeitando o espaço e o posicionamento de cada um. Caso você, como professor, e a turma, aceitem participar desta pesquisa, contribuirão com o ensino de texto na escola e com a área pouco trabalhada da revisão textual. Fica claro também que eu, como responsável por esta pesquisa, pretendo dar um retorno sobre o desempenho deste estudo.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O Comitê de Ética em Pesquisa é formado por diversos professores que trabalham na Universidade do Rio Grande do Sul e sua função é proteger os interesses, a integridade e a dignidade dos participantes das pesquisas. Você pode esclarecer dúvidas em relação a este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ou aos direitos do participante da pesquisa pelo telefone +55 51 3308 3738 ou pelo e-mail etica@propesq.ufrgs.br. Quaisquer dúvidas também podem ser tratadas pelo e-mail da responsável por esta pesquisa no contato raphaelamonteiro@hotmail.com ou pelo telefone (51) 82420153. Considerando que você poderá deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, você concorda em participar deste estudo? Caso você aceite participar desta pesquisa, é necessário que colemos a sua assinatura.

(Assinatura da participante da pesquisa)

(Responsável pela pesquisa)

(Orientador (a) da pesquisa)

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS (AS))**

Porto Alegre, _____ de _____ de 2019.

Este documento se chama “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (TCLE). Aqui há explicações sobre o estudo que os alunos estão sendo convidados(as) a participarem; por isso, é importante que você, responsável por este aluno(a), compreenda este termo. Antes que você decida quanto à participação ou não, fica claro desde já que você pode perguntar qualquer dúvida ou curiosidade e eu, como responsável por esta pesquisa, responderei todas as perguntas antes, durante e após este estudo. Caso você decida por autorizar a participação do aluno (a), é pedido que você declare isso a partir da sua assinatura e uma cópia deste Termo ficará com você. Assim sendo, os alunos (as) estão sendo convidado a participarem da pesquisa “PROFESSOR-REVISOR: UMA VIA DE MÃO DUPLA”, desenvolvido por mim, Raphaela Machado Monteiro Chittolina, aluna da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e sob coordenação da professora Magali Lopes Endruweit, da mesma Universidade.

Esta pesquisa foi pensada em função da importância de estudar a revisão textual e de criar novas práticas de ensino de texto na escola. Pretende-se, nesta pesquisa, analisar de que maneira funciona a instauração de um professor-revisor em sala de aula como prática de letramento para ensinar escrita e se isso possibilita uma maior legitimidade para a revisão, considerando o professor-revisor que corrige e também revisa o texto, tendo a teoria enunciativa benvenistiana e os Estudos de Letramento como bases. Você, como responsável pelo (a) aluno (a), poderá desistir de autorizar a participação do(a) aluno(a) nesta pesquisa a qualquer momento. Caso aconteça desistência, nem você nem o(a) aluno(a) será prejudicado de nenhuma maneira. Fica claro também que ninguém receberá pagamento para colaborar com este estudo, sendo, desse modo, uma participação voluntária, mas que também não haverá despesa. Esta pesquisa envolve riscos mínimos, como um possível desconforto dos(as) alunos(as) enquanto eu, como pesquisadora, estiver fazendo observação participante dentro da sala de aula. Caso isso ou qualquer outro incômodo aconteça, a pesquisadora garante que interromperá o seu estudo a fim de preservar o bem estar dos indivíduos.

Ao autorizar este estudo, você contribuirá para o estudo do ensino de texto e de revisão textual e, conseqüentemente, com a produção e divulgação de conhecimentos sobre o ensino de texto e de revisão textual. Assim, este estudo trará importante retorno para a área da

revisão textual, para a área do ensino de texto e também para a área da avaliação de texto. É preciso promover diferentes práticas de ensino nas escolas, buscar mais espaço de legitimidade para o ato da revisão textual e também refletir sobre o método de avaliar as escritas dos alunos em sala de aula bem como as suas produções textuais e são a estes benefícios que essa pesquisa está propondo. Esse tipo de trabalho pode trazer benefícios aos alunos por capacitar as suas competências escritas e desenvolver habilidades de escrita que são e que continuarão sendo exigidas em todos os ambientes nos quais todos exercemos nossa cidadania.

Os dados que serão gerados neste estudo serão utilizados apenas por mim como pesquisadora e serão mantidos em arquivo físico e/ou digital sob responsabilidade da pesquisadora por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Não serão divulgados nome e/ou apelido dos (as) alunos (as) nem do professor a fim de proteger a identidade de qualquer indivíduo que for envolvido no estudo. Os resultados deste estudo serão divulgados na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e poderão ser utilizados futuramente na forma de publicações científicas e acadêmicas. Fica claro também que a responsável por esta pesquisa pretende dar um retorno sobre o desempenho deste estudo. A participação dos(as) alunos (as) nesta pesquisa será indireta, pois o objetivo deste estudo é observar o professor em sala de aula, focando no modo como a aula é dada e como os textos escritos pelos(as) alunos (as) são corrigidos e revisados. Eu, como pesquisadora, estarei presente em sala de aula a fim de observar o professor, não os (as) alunos (as). No entanto, considerando que estar fisicamente presente implica uma participação, todos devem autorizar este estudo.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O Comitê de Ética em Pesquisa é formado por diversos professores que trabalham na Universidade do Rio Grande do Sul e sua função é proteger os interesses, a integridade e a dignidade dos participantes das pesquisas. Você pode esclarecer dúvidas em relação a este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ou aos direitos do participante da pesquisa pelo telefone +55 51 3308 3738 ou pelo e-mail etica@propeq.ufrgs.br. Quaisquer dúvidas também podem ser tratadas pelo e-mail da responsável por esta pesquisa no contato raphaelamonteiro@hotmail.com ou pelo telefone (51) 82420153. Considerando que esta decisão pela autorização pode ser modificada a qualquer momento, você, como responsável pelo(a) aluno(a) _____ concorda em autorizá-lo a participar deste estudo? Caso você aceite participar desta pesquisa, é necessário que colemos a sua assinatura.

(Assinatura do responsável pelo aluno (a) participante da pesquisa)

(Responsável pela pesquisa)

(Orientador (a) da pesquisa)

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(ALUNOS (AS))**

Porto Alegre, _____ de _____ de 2019.

Este documento se chama “Termo de Assentimento Livre e Esclarecido” (TALE). Aqui há explicações sobre o estudo você está sendo convidado (a) a participar; por isso, é importante que você compreenda este termo. Antes que você decida quanto à sua participação ou não, fica claro desde já que você pode perguntar qualquer dúvida ou curiosidade e eu, como responsável por esta pesquisa, responderei todas as perguntas antes, durante e após este estudo. Caso você decida por participar deste estudo, é pedido que você declare com a sua assinatura e uma cópia deste Termo ficará com você. Assim sendo, você está sendo convidado a participar da pesquisa “PROFESSOR-REVISOR: UMA VIA DE MÃO DUPLA”, desenvolvido por mim, Raphaela Machado Monteiro Chittolina, aluna da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e sob coordenação da professora Magali Lopes Endruweit, da mesma Universidade.

Esta pesquisa foi pensada em função da importância de estudar a revisão textual e de criar novas práticas de ensino de texto na escola. Pretende-se, nesta pesquisa, analisar de que maneira funciona a instauração de um professor-revisor em sala de aula como prática de letramento para ensinar escrita e se isso possibilita uma maior legitimidade para a revisão, considerando o professor-revisor que corrige e também revisa o texto, tendo a teoria enunciativa benvenistiana e os Estudos de Letramento como bases. Essa forma de trabalhar com os textos, considerando um diferente ensino de texto e a revisão textual aproxima o autor, que é o aluno, nesse caso, do seu leitor trazendo benefícios no seu desempenho escolar e, sobretudo, benefícios na sua competência e habilidade escrita que é e continuará sendo exigida em todos os ambientes pelos quais exercemos a nossa cidadania.

Você poderá desistir de participar desta pesquisa a qualquer momento. Caso aconteça desistência, você não será prejudicado de nenhuma maneira. Fica claro também que ninguém receberá pagamento para colaborar com este estudo, sendo, desse modo, uma participação voluntária, mas que também não haverá despesa. Esta pesquisa envolve riscos mínimos, como um possível desconforto seu como aluno (a) enquanto eu, como pesquisadora, estiver fazendo observação participante dentro da sala de aula. Caso isso ou qualquer outro incômodo

aconteça, a pesquisadora garante que interromperá o seu estudo a fim de preservar o bem estar dos indivíduos.

Ao autorizar este estudo, você contribuirá para o estudo do ensino de texto e de revisão textual bem como com a produção e divulgação de conhecimentos sobre o ensino de texto e de revisão textual. Essa forma de trabalhar o texto, considerando o seu ensino ligado à revisão textual, aproxima o autor (neste caso, o aluno) de seu leitor, o que pode contribuir para o desenvolvimento da competência e habilidade escritas, pontos que são e continuarão sendo exigidos em todos os ambientes nos quais exercemos nossa cidadania. Os dados que serão gerados neste estudo serão utilizados apenas por mim como pesquisadora e serão mantidos em arquivo físico e/ou digital sob responsabilidade da pesquisadora por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Não serão divulgados nome e/ou apelido dos(as) alunos(as) nem do professor a fim de proteger a identidade de qualquer indivíduo que for envolvido no estudo, sendo assim, o seu nome não será divulgado em nenhum momento. Os resultados deste estudo serão divulgados na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e poderão ser utilizados futuramente na forma de publicações científicas e acadêmicas. Fica claro também que eu, a responsável por esta pesquisa, pretendo dar um retorno sobre o desempenho deste estudo. A sua participação nesta pesquisa será indireta, pois o objetivo deste estudo é observar o professor em sala de aula, focando no modo como a aula é dada e como os textos escritos pelos (as) alunos (as) são corrigidos e revisados. Eu, como pesquisadora, estarei presente em sala de aula a fim de observar o professor, não os (as) alunos (as). No entanto, considerando que estar fisicamente presente implica uma participação, todos devem autorizar este estudo.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O Comitê de Ética em Pesquisa é formado por diversos professores que trabalham na Universidade do Rio Grande do Sul e sua função é proteger os interesses, a integridade e a dignidade dos participantes das pesquisas. Você pode esclarecer dúvidas em relação a este Termo de Assentimento Livre e Esclarecido ou aos direitos do participante da pesquisa pelo telefone +55 51 3308 3738 ou pelo e-mail etica@propesq.ufrgs.br. Quaisquer dúvidas também podem ser tratadas pelo e-mail da responsável por esta pesquisa no contato raphaelamonteiro@hotmail.com ou pelo telefone (51) 82420153. Considerando que esta decisão pode ser modificada a qualquer momento, você aceita que aconteça este estudo? Caso você aceite participar desta pesquisa, é necessário que colemos a sua assinatura.

(Assinatura do (a) participante (a) da pesquisa)

(Responsável pela pesquisa)

(Orientador (a) da pesquisa)