

POR UMA ABORDAGEM FILOSÓFICA DA REFLEXÃO LINGUÍSTICA NA REESCRITA E NA AUTORIA

TOWARDS A PHILOSOPHICAL APPROACH OF LINGUISTIC REASONING IN REWRITING AND AUTHORSHIP

Denise Miotto Mazocco¹

Teresa Cristina Wachowicz²

RESUMO

A reescrita e a autoria são dois dos principais temas da discussão atual em torno do ensino de língua. O objetivo deste trabalho consiste em resgatar teoricamente os conceitos subjacentes ao debate e defender o caráter naturalístico das atividades de linguagem que embasam a escrita do aluno. Com relação à reescrita, propomos que, antes de abordarmos como uma proposta metodológica à sala de aula, há uma atividade de reflexão linguística, racional e inconsciente, o que Culioli (1995) nomeou como ‘atividade epilinguística’ que pode nortear a produção escrita escolar sob o pressuposto de uma gramática já presente no aluno. Igualmente, em uma concepção de autoria que a tome como parte constitutiva e natural de qualquer texto, como em Amossy (2016), propomos que o aluno se insere explicitamente como autor de seu texto quando tem autonomia e contexto para suas escolhas linguísticas e discursivas, muito mais do que quando adere a modelos textuais prévios. Nesse sentido, gramática e estilo, juntos, condicionam a criatividade nos processos comunicativos (FRANCHI, 2006), em que se incluem as redações escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Reescrita. Gramática. Autoria. Ensino de língua.

ABSTRACT

Rewriting and authorship are two of the main themes of the current discussion around language teaching. The aim of this work is to theoretically rescue the concepts underlying the debate and defend the naturalistic character of the language activities that underlie the student’s writing. With regard to rewriting, we propose that, before we approach it as a methodological proposal to the classroom, there is an activity of linguistic reflection, rational and unconscious, which Culioli (1995) named as ‘epilinguistic activity’ that can guide the written production under the assumption of a grammar already present in the student. Likewise, in a conception of authorship that takes it as a constitutive and natural part of any text, as in Amossy (2016), we propose that the student explicitly inserts himself as the author of his text when he has autonomy and context for his linguistic and discursive choices, much more than when sticking to previous textual models. In this sense, grammar and style, together, condition creativity in communicative processes (FRANCHI, 2006), which includes school essays.

KEYWORDS: Rewriting. Grammar. Authorship. Language teaching.

Introdução

A linguística brasileira tem trazido reflexões ao ensino de língua materna há muito tempo. Desde a década de 80, no fortalecimento não só das principais universidades inauguradas sob a rubrica de centros de excelência em pesquisa, mas também das universidades federais de larga história, tanto em

¹ Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Paraná (UFPR), denisemazocco@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2219-7927>.

² Professora do Departamento de Literatura e Linguística da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e do Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Linguísticos da UFPR, tecacw@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2917-4031>.

extensão quanto em pesquisa, surgem trabalhos que investigam e criticam movimentos da história da língua portuguesa no Brasil no século XX (CLARE, 2003). A principal discussão à época questionou o engessamento normativo das gramáticas tradicionais empregadas no ensino, a maioria atendendo à NGB de 1959, que tentou padronizar as referências e conceitos desses manuais. Além disso, a postura dos acadêmicos linguistas também se contrapunha à tecnicização do ensino de “comunicação e expressão”, o rótulo da disciplina imposta pela LDB de 1971, que transformou o português em um instrumento de ascensão profissional, valorosamente dando sustentação ao crescimento industrial defendido pelo grupo no poder.

Ora, a década de 80 foi marcada pelo fim da ditadura militar. Eram tempos de protesto, contraposições, transformações. A academia não podia fugir disso. Tampouco os linguistas com reflexão sobre a escola. Geraldi (1991), só para alçar um nome dentre vários, defende um ensino de língua materna ancorado em três grandes frentes: a leitura, a escrita e a análise linguística. Este último nome veio substituir o que tradicionalmente se chamava de “ensino de gramática”. A diferença ia além de mera terminologia. A proposta era tornar a análise gramatical uma ferramenta para os usos significativos das atividades de comunicação, o que a década de 90 chamou de “gêneros textuais/discursivos”.

Praticamente quarenta anos se passaram, e a percepção do que se tem feito em sala de aula continua a mesma: a gramática é um conteúdo a ser reconhecido e moldado às regras padrão, o que é piorado por uma orientação curricular de divisão entre ensino de gramática, ensino de produção de textos e ensino de literatura. Exercícios como “sublinhe os substantivos no texto” continuam categorizando práticas metodológicas dominantes (MENDONÇA, 2006, p. 207). Um dos movimentos que redimensionam a importância da gramática à uma prática investigativa, e não modelar, agora neste começo do século XXI, parte das propostas de um ensino de gramática científica (PILATI, 2017; PIRES de OLIVEIRA & QUAREZEMIN, 2016; VIEIRA & BRANDÃO, 2007, dentre outros).

Nossas perguntas, no entanto, voltadas a essa breve e inevitavelmente reduzida recuperação histórica, são várias: O professor de língua são três? Ou tem três olhares para o mesmo objeto: a língua? Como avaliar a fragmentação curricular e propor reanálises conceituais? Mais ainda (e aqui está a nossa pergunta central): onde está o aluno? Ele é três? Sua língua ganha quais espaços de trabalhos gramaticais e discursivos, dado que ele e sua língua são um só?

Neste trabalho, recortamos os temas da reescrita e da autoria – em textos de alunos da educação básica –, para defendermos a hipótese de que uma concepção filosófica de linguagem suficientemente complexa e real traz o trabalho com a língua como uma habilidade natural, racional e espontânea, que respondem a significações sociais potencialmente infinitas. A seção 1 ficará por conta da análise de atividades de reescrita, que evidenciam reflexões epilinguísticas instauradas cognitivamente no aluno, o que pode ser defendido por tradição na filosofia da linguagem em fases pós-saussureanas (CULIOLI, 1968, 1995, 2000). A gramática já está lá. Já a seção 2 abordará a noção de autoria, concebendo-a como parte naturalmente constitutiva de qualquer texto – aqui, sobretudo do aluno. Todo texto tem autoria. Nisso, toda argumentação pressupõe a imagem do autor (AMOSSY, 2016).

Na seção 3, analisaremos textos que evidenciam o problema de uma prática modelar de escrita, que tolhe autoria através de orientações para reescrita. Aqui, as opções metodológicas poderiam ser melhor direcionadas por conceitos em gramática e estilo mais produtivo, justos e que levam em conta o que o aluno já traz consigo. A última seção, da conclusão, lista implicações, tanto conceituais quanto políticas, à discussão em tela.

1. Reescrita

Uma das atividades mais indicadas para o ensino de produção de texto em nosso ambiente brasileiro é a reescrita. Inúmeros textos de base acadêmica, nomeadamente advindos de estudos em Linguística Textual, alocam a atividade de reescrita como sendo uma das etapas da produção escrita. Antunes (2003, pp. 54-6; 2005, p. 37), por exemplo, propõe três grandes momentos aqui: o planejamento, a escrita propriamente dita e a revisão, ou reescrita.

No detalhamento das *tarefas* de um aluno em sala de aula, ao se deparar com uma proposta de redação, Antunes (2003, p. 58) elenca alguns itens:

- “confirmar se os objetivos foram cumpridos”,
- “observar a concatenação entre os períodos, entre os parágrafos, ou entre blocos superparagráficos”
- e “rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas da sintaxe e da semântica, conforme prevê a gramática da estrutura da língua”.

Esses três comandos se propõem a responder ao que tradicionalmente costuma-se nomear como adequação ao contexto, organização textual e adaptação linguística, respectivamente, atendendo a um gênero, que, discursivamente, é um gênero escolar.

Na prática, o professor precisa fazer anotações no texto do aluno (ou pendurar os “bilhetes”, típicos de uma correção digital) que deem conta desses três níveis. Mas – dado o pouco tempo disponível para a anotação – acaba rabiscando observações muito pontuais (“palavra vaga”, “cuidado com a repetição”) junto aos locais nevrálgicos do texto, ou mesmo jogando uma observação ao final, que em nada ajuda na compreensão do problema por parte do aluno, como “melhorar a estrutura e a argumentação”. Depois de um primeiro olhar do aluno sobre seu texto anotado, o que acontece é que ele acaba apenas por “passar a limpo a redação”, como desabafam os professores.

Mas o ponto central da problemática da reescrita, bem mais do que *como* fazer o aluno reescrever, o que nos levaria ao eterno dilema da metodologia, é *o que* seria efetivamente uma atividade de reescrita, o que nos leva inevitável e felizmente a uma discussão filosófica sobre concepção de língua e linguagem.

Tanto as tarefas de uma prática de escrita, defendida por Antunes (2003, 2005), quanto as anotações frequentes dos professores na primeira versão, que objetivam a reescrita, concebem o aluno como se fosse um ente separado de sua língua; mais ainda, de sua reflexão sobre ela. Ora, dizer que o aluno deve “rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas de sintaxe e semântica, conforme prevê a gramática da estrutura da língua” pressupõe que ele não tem essa gramática. Se fosse a gramática normativa, da convencionalidade de escrita, com regras de ortografia, acentuação, por exemplo, até seria o caso de o aluno assimilar esses ditames pontuais. Mas a “gramática da estrutura da língua” não é uma convenção; é condição natural e existencial do ser humano. Em outras palavras, somos seres humanos porque temos linguagem, como preconiza qualquer antropólogo, sociólogo, historiador ou linguista; e se temos linguagem para vivermos em sociedade, temos uma estrutura gramatical – que é de todos.

Logo, uma primeira dissociação é importante para a reflexão sobre reescrita: opção metodológica é bem diferente de concepção do objeto. A primeira depende da segunda. Nesta seção do texto, vamos investigar o conceito para tentar vislumbrar o método.

Explorando mais a fundo os trabalhos que tratam do tema, vamos nos deparar com outras dissociações importantes, mas não tanto quanto a anterior. Em um primeiro lugar, há uma diferença entre a prática de *reescrita* e de *reelaboração*, ou reestruturação. Na primeira, mantém-se a estrutura e o propósito do texto. Ou seja, conservam-se as opções iniciais do gênero, ao passo que na segunda, há mudanças de amplitudes mais textuais e discursivas. Uma reelaboração de artigo de opinião pode, por exemplo, apagar e substituir argumentos para subentender, e não explicitar, tendências políticas de um texto do discurso jornalístico. Ao que nos interessa aqui, que é a reflexão linguística, ficaremos com a primeira terminologia: a *reescrita*.

Ainda no enfoque do trabalho do aluno, há propostas, aqui essencialmente metodológicas, que distinguem *reescrita individual* de *reescrita coletiva*. Isso aparece em boa parte dos livros didáticos de Língua Portuguesa da Educação Básica, bem como em orientações para o professor, mesmo de amplitude oficial, como a BNCC. No entanto, há reflexões críticas. Leite & Pereira (2012), por exemplo, questionam o trabalho coletivo por este carregar uma opção perigosa: a atividade modelar do texto. Em outras palavras, ao vislumbrar um texto reescrito no coletivo, junto aos colegas, mas muito sutilmente moldado de acordo com as opções do professor, o aluno acaba levando o modelo à reescrita de seu texto individual. O enfoque desta seção está na *reescrita individual*.

Uma terceira distinção é importante: *reescrita do aluno* é diferente de *revisão docente*. Gasparotto & Menegassi (2020), por exemplo, defendem um trabalho nas anotações do professor que leve em conta o aspecto “dialógico” da linguagem. Na prática, os autores defendem um modo de anotação que carregue a presença do aluno: algo que seja do nível da alteridade. Com um comentário do tipo “Léo, o que você quis dizer aqui com “opinião violenta”?”, o aluno se apropria mais subjetivamente de seu trabalho com o texto, ao lugar de ler alguma expressão do tipo “conceito vago”. Importante. Mas, nas análises presentes nesta seção, o recorte é a *reescrita do aluno*.

A intenção aqui é ampliar a conceituação de reescrita, sem reducionismos metodológicos, que ganham muito se forem contextualizados teoricamente. A primeira alternativa nesse sentido é buscar uma naturalização e universalização da reescrita. Ela está em todos os lugares da prática escrita: na substituição de um item lexical pesado (“viabilização” por “democratização”, por exemplo), na modalização das assertivas (“eu poderia sugerir que...” por “eu preciso apresentar minha proposta”), nas substituições de articulações textuais (“por fim” por “sobretudo”) e até em inversões, acréscimos de morfemas, palavras ou trechos de textos. Tudo isso dentro e fora do ambiente escolar: no jornalismo, na literatura, na vida burocrática. Enfim, a lista de fenômenos ilustrativos do que é reescrita, por assunção conceitual, não se esgota. Nesse sentido, Hayes (2004) propõe o termo genérico “revision” (que no inglês talvez tenha um significado mais abrangente do que no português): “A revisão significa fazer qualquer mudança em qualquer ponto do processo de escrita”³.

O movimento à amplitude conceitual pode nos levar a atividades linguísticas das mais variadas. Estariam as reflexões dos discursos orais monitorados pelos mesmos princípios? Ou a pergunta deveria ser inversa: a escrita também acompanha a condição natural da fala? Por que verificamos exercícios de reflexão linguística mesmo em crianças? Uma criança de 4 anos, por exemplo, utiliza-se de um pensamento intuitivo gramatical para posicionar-se assertivamente no discurso. Ao ouvir um comentário sobre seu pai, retruca em um ‘equivoco’ gramatical, mas em um perfeito ato de substituição: “Meu pai não é careca, é careco!” (FIGUEIRA, 2005).

Estamos defendendo, então, que, muito mais do que uma tarefa ou uma opção metodológica dentro da sala de aula, a reescrita, envolvendo a ‘re-fala’, é uma atividade *natural, racional, social, espontânea, inconsciente e universal* dos indivíduos – inclusive do aluno. Ou seja, é pressuposto da linguagem. Para defender isso, precisamos ir mais a fundo na teoria e chegar a uma concepção de língua e linguagem suficientemente abrangente.

Na sugestão de Franchi (2006), um texto destinado a professores de língua com recorte no ensino de gramática, antes de chegar a uma nomenclatura gramatical, metalinguística, o aluno deve ser levado a operar uma reflexão gramatical que ele já tem e já treinou antes de chegar à escola: uma atividade epilinguística. O aluno, então, não aprende a trabalhar com a língua, pois ele já faz isso; ele é, sim, provocado e estimulado pelo professor a refletir sobre a gramática em universos textuais mais variados e culturalmente prestigiados:

É aí que começa uma prática ou a intensificação de uma prática que começa na aquisição da linguagem, quando a criança se exercita na construção de objetos linguísticos mais complexos e faz hipóteses de trabalho relativas à estrutura de sua língua. Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. (FRANCHI, 2006, p. 97)

³ Tradução de um trecho de Fitzgerald (1987), apud Hayes (2004): “Revision means making any change at any point in the writing process” (p. 8).

A noção de *significação* é muito preciosa para Franchi. Ela não diz respeito aos significados referenciais ou formais, mas sim aos significados (que – sim – têm representação formal) que são modalizados num contexto – numa situação discursiva. É nesse gancho que talvez resida um projeto de associação entre ensino de gramática e de redação.

O termo “epilinguismo” nasce nos trabalhos de Culioli (1968, 1990, 2000), um linguista francês com quem Franchi manteve contato acadêmico em seu doutorado-exílio (SIMÃO, 2020). Aqui, adentramos na filosofia da linguagem. Boa parte dos textos de Culioli são de natureza epistemológica, em que ele reelabora o projeto saussureano para a linguística em uma tarefa que leve em conta tanto o aspecto social, interacional e discursivo, da linguagem, quanto o aspecto formal, representacional, das línguas naturais. Os dois aspectos da tarefa da Linguística não se excluem, pois o uso é investigado pela representação, e a representação é motivada pela observação das línguas naturais em diferentes contextos⁴:

A atividade de linguagem encontra-se em uma atividade de produção e de reconhecimento de *formas*, em outras palavras, essas formas não podem ser estudadas independentemente dos textos, e os textos não podem ser independentes das línguas⁵. (CULIOLI, 2000, p. 14)

Daí, entende-se melhor a noção de *significação* de Franchi, que ele localiza no trabalho do professor junto ao aluno e seu texto.

A contraparte interacional da proposta culioliana para a Linguística é largamente considerada por estudos de linha enunciativa (ROMERO, 2019; VOGUÉ *et al.*, 2011; FUCHS, 1984), que recuperam a ligação entre a teoria de Culioli e a teoria enunciativa de Benveniste. No entanto, as ideias de Culioli constituem uma ruptura com Benveniste, pois defendem explicitamente a construção de uma representação formal para o comportamento variado e ‘criativo’ das línguas naturais (CULIOLI, 1990, p. 4).

Se o objetivo da Linguística é duplo, a proposta é um método investigativo que sai da observação do comportamento real das línguas naturais para a generalização de suas operações universais – da empiria à representação. Essa metodologia depende então de uma ontologia. O objeto – a língua – precisa de uma concepção suficientemente interessante que possa contemplar a amplitude da tarefa de seu estudo. Ou vice-versa.

A atividade da linguagem envolve o funcionamento de três níveis. O nível 1 – **epilinguístico** – organiza mentalmente nossas experiências no mundo a partir das relações com os objetos, os grupos sociais, a cultura, os interdiscursos⁶. Essa organização já está estruturada e se manifesta,

⁴ O plural em línguas naturais é importante, pois a assunção de Culioli já se aloca no anúncio da virada empiricista do final do século XX, e não do estruturalismo dedutivo saussureano

⁵ Tradução nossa para: “L’activité de langage renvoie à une activité de production et de reconnaissance de formes, or, ces formes ne peuvent pas être étudiées indépendamment des textes, et les textes ne peuvent être indépendants des langues” (itálico do autor).

⁶ Interessante acrescentar aqui que *epi* é morfologicamente um prefixo, mas semanticamente uma preposição (locativa e/ou de trajetória): em cima, muito perto, depois, a seguir. Daí a ideia de movimento de um nível a outro da linguagem. Não é produtivo no PB, aparecendo mais nos jargões científicos: epiderme (camada externa da derme), epifenômeno (acessório, distinto), epicolesterol (relacionada ao colesterol), epigenética (fenômenos que atuam no DNA).

não bi-univocamente, no nível 2, que é o **linguístico** propriamente dito. No nível 2, operamos com representações linguísticas do nível 1, o que é sugerido pelo autor como uma representação mental, cognitiva (2000, p. 12). O nível 3, **metalinguístico**, vai generalizar o nível 2, pois tem a finalidade de falar sobre o que se fala (ou se escreve, p. 14). O autor defende que o epilinguístico não é investigável (o que a neurobiologia e a neurolinguística poderiam hoje adotar como tarefa), mas sim *representável* pelo nível linguístico. Daí a tarefa metodológica do linguista: chegar ao metalinguístico.

Fica claro, então, que Culioli tem pressupostos ousados: cognição, cultura, representação e formalização:

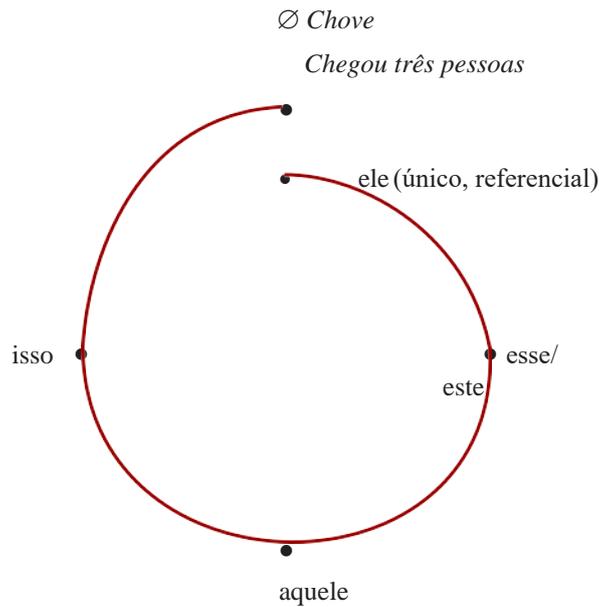
A linguagem é uma atividade que pressupõe, por ela mesma, uma atividade perpétua epilinguística (definida como “atividade metalingüística inconsciente”), e também como a relação entre um modelo (a competência, ou a apropriação e a matriz adquirida de um sistema de regras sobre suas unidades) e sua realização (a performance), de que temos o traço fonético ou gráfico, os textos. (CULIOLI, 1968, p. 108)

A tarefa do linguista reconfigura a ordem ontológica dos níveis da linguagem: ele observa o nível 2, concebendo-o como representação do nível 1, e constrói o nível 3, da metalinguagem.

Um exemplo é necessário – até para entrarmos nas atividades de reescrita. Os sintagmas determinantes pronominais *ele*, *esse aqui*, *esse*, *isso* e \emptyset (ou o *ele* expletivo de algumas línguas) compõem a *noção* abstrata de [masculino, singular]. Na teoria formal de categorias, que se apoia na lógica combinatória, essa noção é uma categoria, que instancia-se em diferentes sentenças, a depender das condições do contexto (quem fala, para quem, sob qual intenção, em qual interdiscurso, etc.): *Ele contou o segredo que não podia*, que pode reescrever-se em *Esse cara aqui que estou te mostrando contou o segredo que não podia* (se o contexto pragmático imediato envolver falante, ouvinte e o ele), ou em *Esse ministro contou o segredo que não podia*, ou em *Isso revela o segredo que não podia ser conhecido*, ou \emptyset *Sabe-se do segredo que não podíamos revelar...* Os falantes do português conhecem o lugar da noção [masculino, singular] sobre o qual eles podem operar orientados pelas condições discursivas⁷. E, se a proposta é universalizar teoricamente pela observação das línguas naturais, encontraremos a noção no francês (*il*, *ce-ci*, *ça*, ...), no inglês (*he*, *this one*, *it*,...) e potencialmente em todas as línguas. A passagem de uma forma para outra, dentro dessa noção, são funções que representam as operações mentais efetuadas pelo falante (ou escritor-aluno!).

Logo, na teoria, existem apenas categorias (‘noções’ é um termo intuitivo) e funções. E a realização entre as instâncias dessas categorias ilustra o que a tradição Culioli-Franchi chama de “indeterminação sintático-semântica”, pois há escolhas dos falantes sobre as possibilidades lexicais de uma categoria. Em um diagrama (as curvas representam as funções):

⁷ Culioli (2000) apresenta exemplos de noções em situações diversas, como a prática de tradução (p. 32-34) e a aquisição de língua materna por crianças (p. 35, 36).

Figura 1: A categoria abstrata [masculino, singular,...] e suas possíveis realizações.

Fonte: elaboração das autoras.

Voltemos à sala de aula.

Se estamos defendendo que a prática de reescrita, antes de ser uma tarefa modelar, é uma habilidade *natural, racional, social, espontânea, inconsciente e universal* do aluno. Ela revela o nível epilinguístico – o nível 1, de Culioli.

Um primeiro exemplo que trazemos aqui é a reescrita de uma aluna de aula particular em preparação para o ENEM. Selecionamos um trecho de sua conclusão, cujo tema era a digitalização das escolas:

Quadro 1: dados de reescrita de preparação para o ENEM

“... Diante disso, se faz necessária ações para acessibilidade digital a todos. Portanto, o ministério da Cidadania deverá disponibilizar espaços nas comunidades para fins tecnológicos, contendo diversos equipamentos eletrônicos, como computadores...”

(na reescrita) ⇒

“Diante disso, faz-se_{padrão} necessário a democratização_{morfologia, discurso} da acessibilidade aos meios digitais. Para isso_{semântica}, o Ministério da Educação com o Governo estadual, deverá realizar uma reestruturação no Programa de Educação e Inovação, em que incorpore laboratórios de informática_{sintaxe, semântica, texto/discurso} em todas as escolas estaduais do ensino fundamental e médio, com aporte de 60 computadores...”

Fonte: acervo das autoras.

Com exceção da primeira operação, que é da ordem da adequação do texto à norma padrão, as outras inúmeras operações fogem da busca por um padrão. Há escolhas lexicais, sintáticas, semânticas que revelam – agora sim – escolhas discursivas. De “ações para acessibilidade digital a todos”, a aluna opta por “democratização da acessibilidade aos meios digitais”. Para ilustrar o comportamento epilinguístico, a aluna carrega mentalmente a noção de *ação*. Na primeira versão, a noção vem instanciada em uma opção lexical (o substantivo “ações”; o plural é importante!); na segunda versão, reescrita, a noção vem instanciada em uma opção morfológica (o sufixo “-izar”). Foi um exercício epilinguístico, representado por opções linguísticas e categorizado por construção metalinguística.

As categorias metalinguísticas das opções de reescrita, que estão em subscrito, poderiam se multiplicar, a depender da análise. Nosso objetivo não é esgotá-las, mas tão somente ilustrar o caráter inconsciente, e naturalístico, da atividade epilinguística.

Outro exemplo importante a figurar em nossos argumentos são dados de processamento de escrita (OLIVE; CISLARU, 2015; BRUNNER; RIBEIRO, 2015). Trata-se de uma coleta de dados de textos sendo escritos online, em cujo software é possível inclusive contar o tempo de reflexão, ou da pausa, antes de alguma intervenção de reescrita pelo autor (KASIOROWSKI, 2018)⁸ (o que está entre colchetes são as expressões apagadas e substituídas pelas expressões seguintes):

Quadro 2: dados de processamento de escrita online.

- | | |
|-----|---|
| (1) | O calcanhar de Aquiles desta medida em seu aspecto imediatista e, aparentemente, [desesperado] precipitado _{semântica/discurso} por parte do governo federal [...] |
| (2) | [...] matérias que instruem o [profissional] futuro profissional _{sintaxe/semântica} sobre a melhor forma de transmitir informações. |
| (3) | [..] para profissionais que vão [ensinar os] lecionar _{sintaxe/semântica} no ensino médio. |
| (4) | Mas como [resolver] melhorar _{semântica} a educação de um país com 200 milhões de habitantes com uma Medida Provisória? |
| (5) | Acredito que [isso foi] essa Medida _{semântica/texto} foi muito mais uma jogada de marketing do governo [...] |
| (6) | Cada dia mais incertezas [afloram] pairam _{semântica/discurso} sobre as cabeças dos brasileiros. |
| (7) | [...] buscando assim evitar [uma] a grande evasão de alunos _{semântica/discurso} . |
| (8) | Embora eu acredite que esse projeto de mudança [possa ser] poderia ter sido _{semântica} [...] |
| (9) | Por mais vagarosa que tal adaptação seja, ela é precisa, mesmo que o assunto em questão [ainda seja muito contrariado] ainda seja contrariado por poucos _{sintaxe/semântica} . |

Fonte: Kasiorowski (2018).

⁸ Os participantes da pesquisa foram compostos por estudantes da UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná). A digitação dos textos foi gravada por meio de três softwares, a saber, Cam Studio, Apowersoft e Flash Back Express. O processo de produção textual, com todos os deslocamentos e alterações realizados no decorrer da elaboração, ficou salvo por meio da gravação da tela que resultou no armazenamento de vídeos.

O quadro 2 traz vários trechos de alunos diferentes. O tema era a Medida provisória de 2016 do Governo Federal, que previa a reforma do Ensino Médio, privilegiando a opção dos alunos, já nesta fase, por áreas que contemplassem seus interesses profissionais.

Para o que nos interessa, a operação de substituição do adjetivo (“desesperado” por “precipitado”), em (1), não tem nada de adequação à norma padrão, mas revela sim um controle da subjetividade do texto (BRUNER & RIBEIRO, 2015), o que ilustra a operação do nível 1 sobre o nível 2. Em outras palavras, o aluno carrega a *noção* de adjetivo, no epilinguístico, que instancia-se em um leque de opções lexicais do nível linguístico. A escolha é modulada por condição discursiva.

O controle sintático da ordem de adjetivo temporal (2), da transitividade (3), da explicitação do agente da passiva (9), bem como opções semântico-discursivas de verbo escalar ((4) e (6)), especificação nominal ((5) e (7)), operação sobre a modalidade (8) revelam o mesmo movimento, do epilinguístico ao linguístico (daí o significado de movimento em *epi-*).

Através das análises dos dados de reescrita de uma aluna em preparação para o ENEM (quadro 1) e de dados pontuais de processamento textual online (quadro 2), observamos que as operações de reescrita não envolvem o exercício de ‘fidelidade’ à gramática da língua, mas sim o resgate de uma reflexão linguística que já está disponível no(a)s aluno(a)s. A tarefa do professor configura-se aqui como uma prática do trabalho com essa gramática na direção de um mundo letrado. O aluno merece. E a metalinguagem só ajuda.

2. Autoria

Na defesa de habilidades naturais para a escrita, trazemos para a discussão a noção de *autoria*, que também está ligada à atividade de reescrita. Considerar o processo de elaboração da autoria como algo natural parece, no mínimo, inusitado, haja vista que algumas de suas definições fazem o caminho contrário.

Possenti (2013) recupera Foucault (1969 apud POSSENTI, 2013) ao considerar que a autoria está associada a uma obra. Ou seja, o autor não seria alguém que produz apenas um texto, mas sim uma obra com características próprias garantindo a existência e circulação de um determinado discurso na sociedade. Levando o conceito para o contexto das redações escolares, Possenti defende que o aluno não é autor, uma vez que não detém uma obra, apenas pode apresentar indícios de autoria – elementos apontados em Possenti (2002). No contexto escolar, a singularidade em textos produzidos por alunos seria uma subversão:

Para propor algum tipo de autoria de escreventes que não são autores (que não têm obra), minha opção foi valorizar os traços de estilo, ou seja, da manifestação de algum tipo de singularidade, que, eventualmente, pode subverter ou, pelo menos, tangenciar o domínio de tipo escolar do texto. (POSSENTI, 2002, p. 242)

Possenti prefere então falar em indícios de autoria. Em Possenti (2002), ele destaca dois: (i) a presença da voz a outros enunciadores e (ii) a manutenção da distância do próprio texto, isto é, o modo como se opera sobre o próprio texto. Entretanto, reforça que “alunos que escrevem textos com indícios de

autoria frequentemente os escrevem à margem das atividades escolares e estabelecem, com professores ou outras pessoas, mesmo na escola, algum tipo de vínculo extraoficial.” (POSSENTI, 2013, p. 243)

Diante disso, a impressão que temos é de um ensino de produção de textos passivo, em que esperaríamos algum aluno “despertar” algum traço que subverta as atividades escolares. E na extensão do argumento, aceitaríamos que só alguns alunos podem desenvolver-se como autores.

Seguindo o caminho contrário, buscamos uma definição que trate o autor como parte constitutiva do texto, não sendo, portanto, uma *construção*. Ao tratar de argumentação e discurso, Amossy (2016; 2018) recupera o conceito de ethos e o concebe sob um viés da pragmática e da sociologia. “A primeira permite-lhe trabalhar a materialidade do discurso e analisar a construção do ethos em termos de enunciação e de gênero de discurso. A segunda permite-lhe não somente destacar a dimensão social do ethos discursivo, mas também sua relação com posições institucionais exteriores.” (AMOSSY, 2016, p. 137). Fiorin (2015) também traz a definição de ethos, mas o condiciona à “totalidade de produção de um sujeito enunciativo (p. 71)”, o que aqui não nos ajuda a resolver a questão da sala de aula. Amossy, por sua vez, vai destacar a imagem de si que o locutor constrói natural e inconscientemente no discurso.

A elaboração dessa imagem pelo locutor apoia-se em elementos prévios ao discurso e elementos no nível do discurso, segundo Amossy (2018). O que a autora chama de ethos prévio “é elaborado com base no papel que o orador exerce no espaço social (suas funções institucionais, seu *status* e seu poder), mas também com base na representação coletiva ou no estereótipo que circula sobre sua pessoa.” (p. 90). A outra parte da elaboração da imagem se faz nas marcas linguísticas e na situação de enunciação.

Fazendo uma análise simples já podemos compreender a relação entre esses dois níveis na construção do ethos. O neurocientista Miguel Nicolelis assina uma coluna de opinião do jornal El País. Nicolelis tem um papel social/profissional que legitima seu discurso: neurocientista, membro do comitê científico criado pelos governadores do Nordeste para estudar a pandemia da covid-19. É também legitimado pelo local onde publica: o El País, jornal originalmente espanhol, é um jornal de grande circulação no Brasil e em outros países, porém não faz parte da mídia tradicional brasileira, o que diferencia sua linha editorial. A posição de Nicolelis, portanto, dá credibilidade e expectativa ao seu discurso sobre ciência. No artigo, *Fazendo ciência na sala de estar em plena pandemia e encontrando o improvável*⁹, o autor reconstrói a imagem do cientista, portanto de si mesmo também, como aquele que precisa de tempo de contemplação, de observação, para a formulação de hipóteses (1) e aquele que vive em um cotidiano próximo às demais pessoas, porém com algumas excentricidades (2):

(1) “Quando perguntando por um jovem físico como ele havia chegado à sua revolucionária teoria da relatividade, enquanto trabalhava como um anônimo revisor de patentes, num obscuro escritório do governo suíço, em Berna, o grande Albert Einstein, do alto da sua incomparável humildade e simplicidade, costumava dizer que tudo fora muito simples.

⁹ https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-09-22/fazendo-ciencia-na-sala-de-estar-em-plena-pandemia-e-encontrando-o-improvavel.html?event_log=oklogin&prod=REGCRARTBR&o=cerrbr&int=pw_reg_el-pais-brasil

Bastou um pouco de papel, **um lápis bem apontado**, alguns dias observando o relógio da estação de trem da cidade e um pouco de reflexão solitária, entre a execução de uma ou outra sonata de Mozart no seu violino favorito. Nas palavras do meu inesquecível orientador — e pai da neurociência brasileira —, professor César Timo-Iaria, na sua modéstia infinita, Einstein só tinha deixado de fora desta sua equação do limite humano da criatividade um dos ingredientes mais essenciais de toda descoberta científica transformadora: **a perda da noção do tempo.**

(2) “Ainda com a pulga atrás da orelha, resolvi simplesmente dar uma passada de olho numa pilha de Boletins Epidemiológicos do Ministério da Saúde — **o tipo de diversão que só um cientista consegue ter às 3 da manhã de uma sexta-feira paulistana.** Devidamente acompanhado por **Elton John interpretando Rocket Man**, eu **deitei no meu sofá** para revisar alguns gráficos, como forma de encontrar alguma forma de sono.”

Nicolelis assim desconstrói a imagem estereotipada do cientista (uma pessoa “maluca”, que fica o tempo todo dentro de um laboratório), e reconstrói incluindo no seu cotidiano: o lápis bem apontado, a perda da noção de tempo, a música, o sofá. Mas, deixa, claro, um ponto que pode distingui-los dos demais profissionais: se divertir ao passar o olho sobre boletins epidemiológicos às 3h da manhã. Nesse exemplo, vemos o que Amossy (2016, p. 137) destaca na elaboração do ethos: a construção discursiva, o imaginário social e autoridade institucional.

Mas e o nosso aluno? Se consideramos que a argumentação pressupõe o desenvolvimento do ethos do locutor/orador, no contexto da produção em sala de aula em que se demanda a elaboração de textos argumentativos, precisamos compreender como a construção do ethos é elaborada pelo aluno. Do ponto de vista do papel social todos os alunos têm uma imagem em comum: estudantes do Ensino Fundamental/Médio. Somam-se a isso as individualidades de cada aluno, e temos a formação do ethos prévio. Agora, vamos observar a construção discursiva, incluindo as marcas linguísticas, em dois textos diferentes.

O primeiro deles diz respeito a uma proposta de produção de texto sobre juventude e escolha da carreira profissional. O que nos chama mais atenção aqui é que o estudante, embora jovem, não escreve a partir deste ponto de vista. Ao contrário, se distancia do tema, ao usar descrições definidas como ‘os jovens brasileiros’, ‘os seus alunos’, ‘a juventude’. O desenvolvimento da argumentação também é feito a partir de um ethos observador externo ao tema, em outras palavras, aparentemente não seria alguém que estivesse vivenciando essa situação. Isso se observa em afirmações como “a juventude não apresenta interesse de fato em sua inserção no mercado de trabalho”; “A inclusão de disciplinas que direcionam o aluno para uma área de atuação específica, conseguiria instigar a curiosidade de jovens alunos, por exemplo.”

Figura 1: Texto 1: texto argumentativo sobre juventude e escolha da carreira profissional

Gerção Y Brasileiro

Os jovens brasileiros deparam-se atualmente com inúmeros desafios, sendo eles profissionais e sociais. Sabe-se, entretanto, que a juventude em sua maioria não apresenta interesse de fato em sua inserção no mercado de trabalho. Conseqüentemente, sua escolha profissional torna-se muito mais inadequada e obsoleta.

Alguns fatores de ensino no Brasil contemplam o ensino profissionalizante, responsável por direcionar em parte, o destino profissional do jovem estudante. Porém, para aqueles que não dispõem de tal ensino, contam com o apoio familiar na escolha de sua carreira. Majoritariamente, esse apoio não existe e o jovem encontra-se incapaz em escolher uma área de atuação. Nesse caso, a escola deveria assumir um importante papel direcionado para seus alunos.

Para que esse papel seja efetivado, alguns medidores podem ser tomados, como por exemplo, a mudança na didática dos profissionais da educação em escolas públicas e mudanças no ensino em escolas públicas de ensino fundamental. A inclusão de disciplinas que direcionam o aluno para uma área de atuação específica, conseguiria instigar a curiosidade de jovens alunos, por exemplo. O professor também pode assumir um papel importante na descoberta da identidade profissional do aluno.

Conclui-se então, que o jovem brasileiro não apresenta em alguns casos, uma base sólida que permita-lhe escolher uma carreira. Essa realidade, contudo, pode ser mudada através de medidores educacionais. A mudança no cenário educacional contribuiria para o desenvolvimento de uma sociedade mais culta e justa.

Fonte: acervo das autoras.

Qual a imagem de si que o aluno constrói nesse texto? Essa dúvida se mantém, uma vez que, embora esteja evidente que o aluno não aproveita o seu papel social, o seu ethos prévio, para a elaboração da argumentação, não aparecem outros elementos que reconstruam uma imagem autoral no texto. Há, ao contrário, marcas que tornam o texto impessoal: “sabe-se”, “conclui-se”.

Isso não acontece no texto abaixo. É também um texto argumentativo, agora sobre discurso de ódio na internet, e também foi produzido por um aluno do Ensino Médio. Aqui, o aluno constrói textualmente sua imagem de usuário da internet, das redes sociais, que observa outros usuários e se posiciona diante das vozes que circulam nesses ambientes.

Essa imagem é construída por marcas de primeira pessoa como, ‘tenho observado’, ‘me questiono’, ‘cheguei a ver’. Além do que, a argumentação deriva de observações e leituras do aluno – as frases atribuídas aos demais usuários e os dados mencionados, respectivamente.

Figura 2: Texto 2: Texto argumentativo sobre discurso de ódio na internet

O preconceito relatado em comentários na internet

Nos últimos tempos tenho observado um grande número de pessoas que de uma forma ou de outra acabam sendo preconceituosas nos comentários em postagens de redes sociais, como Facebook por exemplo. Sendo assim constantemente me questiono qual motivo poderia levá-las a tal prática, que além de muitas vezes fazem comentários homofóbicos, racistas machistas, etc, ainda têm a coragem de criar páginas e outras postagens, que possuem um único objetivo: ofender e propagar o ódio sem motivos.

Algumas vezes cheguei a ver discussões em que pessoas, após ofender, dizem "Ah, mas é só brincadeira...", "Eu não sou preconceituoso, só tenho amigos negros, gays, etc..." ou o famoso "É apenas minha opinião". Não, não é brincadeira ou só a sua opinião ofende outra pessoa.

Pesquisas apontam que 60% dos comentários são de ódio. O anonimato e a falta de impunidade, muitas vezes contribuem para a prática de cyberbullying, que é crime. Uma pesquisa de 2011 com jovens de 10 a 14 anos, mostrou que 17% já foram vítimas de cyberbullying pelo menos uma vez. Desses, 13% foram insultados pelo celular e os 87% restantes por textos e imagens enviados por email ou via redes sociais. Portanto, a internet é sim um reflexo da sociedade atual, uma sociedade preconceituosa, suja, que não aceita as diferenças e mudanças.

Fonte: acervo das autoras.

A imagem de si construída pelo autor acrescenta, portanto, ao seu ethos prévio de aluno do Ensino Médio, o lugar de usuário da internet. Diante disso, podemos considerar que, em se tratando do objetivo maior da argumentação, o segundo texto é bem mais convincente. Quando o autor do primeiro texto se afasta de uma realidade que ele poderia observar de perto, deslegitima-se. Se o aluno fez isso por orientação do professor, podemos até dizer que a imagem de si que ele poderia ter construído no nível do discurso foi podada.

Não precisamos analisar toda uma possível obra do autor do segundo texto, para observar que ele desenvolve um texto com autonomia e autoria. A questão maior é como fazer com o que o ensino

de produção do texto possibilite esse desenvolvimento, sem podá-lo. Uma alternativa é possibilitar o desenvolvimento de uma consciência histórica do aluno e estimulá-lo a aproveitar seu papel social na elaboração dos textos, na construção da argumentação. Como consciência histórica, entendemos:

[...] a consciência histórica pode ser descrita como a atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência. (RÜSEN, 2011, p. 112)

No texto 2, o desenvolvimento da argumentação parte da interpretação do aluno de uma situação experienciada – o discurso de ódio que circula na internet – e isso está marcado textualmente. Já no primeiro texto, por mais que o aluno seja um jovem vivenciando o desafio da escolha da carreira, ele não traz para a argumentação a interpretação da própria experiência e projeção de sua vida futura. Há uma confusão muito grande no ensino de produção de texto: uma argumentação bem fundamentada seria o oposto de permitir ao aluno pensar por si. Aqui, queremos dizer o contrário: o aluno só construirá uma argumentação fundamentada se partir da relação de sua capacidade individual de refletir, de se posicionar sobre um tema – o que, para todos nós, é *natural*. O desafio das aulas de produção é ampliar as possibilidades de desenvolvimento da consciência histórica do aluno e permitir que ela apareça nos textos, colaborando na construção da argumentação.

Junto a isso, há o trabalho com a linguagem. E uma das formas é a reescrita, sob o ponto de vista que falamos na seção anterior: uma atividade *natural, racional, social, espontânea, inconsciente e universal*.

3. Reescrita e autoria

Bem, onde queremos chegar falando de reescrita e autoria? É por meio da língua que o autor constrói a imagem de si no texto. Diante disso, nosso ponto aqui é dizer que é um processo natural. Logo, o trabalho com a língua em sala de aula não pode ser modelar, ou seja, não pode ser em direção a um padrão que o aluno deve seguir. Isso inclui a reescrita.

Nesse ponto de vista, vamos analisar duas reescritas de texto que têm um ponto em comum: diante do comando do professor, os alunos cortaram boa parte do texto, ao invés de reformulá-lo; os trechos cortados traziam elementos que marcavam a autoria. Os textos fazem parte do projeto PIBID/UFPR, de 2017, intitulado “Argumentação em sala de aula”.

O texto 3, após a orientação para a reescrita, retirou dois parágrafos em que constavam os argumentos principais: a exemplificação de situações vividas em contextos familiares diversos, inclusive pelo próprio aluno. Na primeira versão o aluno buscou construir sua imagem: estudante do magistério e alguém inserido no contexto de reconstrução familiar; ou seja, ele determinou um ponto de vista que lhe dava legitimidade para argumentar. Na segunda versão, com o corte, essa imagem desaparece. E a pergunta que nos salta imediatamente é: por quê? Uma hipótese é que ele reconstrói sua autoria em função da voz do professor que orienta a reescrita. Consequentemente, perde autonomia de escrita, de escolha argumentativa e linguística.

Figura 3a: Texto 3: Texto argumentativo sobre desconstrução familiar.

(Re)construção familiar

Muitas vezes nos dias de hoje são filhos de pais separados ou de mesmo sexo, mas algumas vezes são filhos de que outros, por exemplo, uma criança que cresceu com os 2 pais presentes vai sofrer muito mais do que a criança que cresceu com 1 ou 2 pais ^{ausentes} ~~absentes~~.

Como assim? Não precisamos de dados complexos, e ^{de repente} perguntar para as pessoas. Os que cresceram com seus pais, irão dizer que sentem falta ou que guardam mágoas de "traidor do lar". Já os que não cresceram com um ou ambos, sentem falta da presença paterna ou materna apesar de não entender os motivos que deixaram ele ^a ser ausente em suas vidas.

Para dizer isso foi criada por uma "mãe" e um padrasto sem valor da realidade. (Papai) Conversei com laços de adoção e "entrevistas" para pessoas (escolhem) que "escolhem seus próximos filhos". (a) ~~o~~ É atualmente mãe com meu pai sem a presença materna.

Acredito que esta nova construção familiar é muito importante para o futuro.

Sua redação está muito boa. A ideia de "(re)construção" foi ótima, mas a sua argumentação ficou um pouco confusa. Leia principalmente o primeiro e segundo parágrafos e tente formular melhor as ideias.

Fonte: acervo das autoras.

Figura 3b: Texto 3: Versão reescrita.

(Re) construção familiar

Muitos jovens nos dias atuais são filhos de pais separados e/ou de mesmo sexo, isto pode ocasionar depressão nos jovens, pai queurde ou mãe, e bullying está presente em todo dia a dia. Algumas vezes são mais extremos que outros e podem ~~ter~~ ocorrer agressões verbais e físicas.

Não precisamos de dados complexos para ~~de~~ constatar que uma criança que cresceu com os seus pais presentes irá sofrer muito mais do que uma criança que cresceu com 1 ou 2 pais ausentes, quando falamos de separação.

Fonte: acervo das autoras.

No segundo texto, acontece um movimento semelhante. Diante do comando para a reescrita, o aluno corta parágrafos da primeira versão que foram importantes para a elaboração da autoria. A imagem é do estudante de magistério capaz de se posicionar sobre o tema da desconstrução familiar, mas não só, o autor se encaminha na direção de uma proposta para resolver suas consequências. Na reescrita, no entanto, os últimos parágrafos que indicavam essa posição foram retirados.

Figura 4: Texto 4: Texto argumentativo sobre desconstrução familiar

Na aula passada assistimos o filme "Os melhores casos do mundo", que mostra uma família completamente destruída por problemas de relacionamento e separações.

Em base ao filme, eu acredito que as pessoas deveriam ter mais respeito aos outros por parte do preconceito e do bullying.

A sociedade ainda muito cheia de pessoas malfeitas e preconceituosas, prontas pra discriminar, julgar, apertar de tal forma que a pessoa que está sofrendo a ação não queira mais ir a escola, ou a qualquer outro lugar onde seja ~~gerada~~.

A desconstrução familiar provoca um impacto muito grande, junto desse impacto vem depressão, pensamentos de suicídio e vários outros problemas.

A desconstrução familiar não é só quando pais se separam, ~~mas~~ mais também quando acontece a separação dos filhos com os pais.

Depressão é muito triste, ela faz com que tudo o encontro do mundo ou das coisas acabem e junto com ela vem vários outros problemas como anorexia, bulimia, pensamentos de suicídio.

Para que tudo isso tenha um fim as pessoas devem ter mais respeito e atenção para tentar entender quando

alguma coisa não anda bem, não tentar esconder o sol com a peneira, procurar tratamento e tentar se ajudar.

O texto está bom, mas você pode juntar alguns parágrafos que contém as mesmas ideias e aprofundar mais sua argumentação.

Fonte: acervo das autoras.

Figura 5: Texto 4: Versão reescrita.

Na aula passada, assistimos o filme as
 "melhores coisas do mundo", que mostra
 uma família completamente destruída por
 problemas de relacionamento e separação.
 Em base no filme, eu acredito
 que as pessoas deveriam ter mais
 respeito umas outras por parte de
 preconceito e de bullying.
 É sociedade onde muito preconceitu-
 osa maliciosa, pronta para discriminar, julgar,
 separar de tal forma que a pessoa que está
 sofrendo a coisa mas queira mais
 ir a escola, ou a qualquer outro
 lugar onde será discriminada.
 É desconstrução familiar provoca
 um impacto muito grande,
 devido esse impacto vem depressão,
 pensamentos de suicídio e outros
 outros problemas.

Fonte: acervo das autoras.

O que vemos em comum, portanto, nas duas experiências de reescrita é que o aluno reconstrói a própria imagem em função da orientação feita pelo professor. Entretanto, como dissemos, defendemos, aqui, outra proposta: a reescrita não deve ser um caminho para a modelização, mas sim para autonomia. De que forma? Repensar a reescrita considerando uma atividade epilinguística, como tratamos acima.

Voltamos para o que propomos na primeira seção: o aluno já trabalha, reflete sobre a língua naturalmente; no contexto escolar, ele deveria ser provocado à reflexão sobre a gramática em âmbitos textuais diversos. Mas isso só é possível se o professor partir de outro conceito que está amarrado ao conceito de epilinguismo: a criatividade linguística. De novo o Franchi (2006): a gramática é condição de criatividade nos processos comunicativos. Ele explica:

E isso em dois sentidos: enquanto conjunto de processos e operações pelos quais o homem reflete e reproduz suas experiências no mundo e com os outros, podendo inclusive viajar, por meio deles, a universos inimagináveis compossíveis; enquanto sistema aberto a uma multiplicidade de escolhas, que permite não somente ajustar as expressões aos propósitos e intenções significativas do locutor, mas ainda marcar, cada texto, com a marca de um estilo, não menos expressivo por ser estilo. (FRANCHI, 2006, p. 100)

Diante essa característica criativa, Franchi (2006) destaca que o falante tem a liberdade de selecionar e relacionar os elementos oferecidos pelas línguas naturais em função dos efeitos de sentido que pretende provocar. Isso deveria ser pressuposto no ensino de produção de texto. Em termos do trabalho com a língua, o que aconteceu nos exemplos de reescrita anteriores é que o aluno recebeu orientações vagas, ao invés de ser provocado a experimentar estruturas linguísticas; além disso, suas escolhas para elaborar a primeira versão foram colocadas em segundo plano.

No texto três, no bilhete do professor consta “argumentação confusa” e “tente formular melhor as ideias”. Isso passa pela elaboração linguística de períodos e articulação entre parágrafos – algo que poderia ser estimulado com exercícios que envolvem modalização do discurso, reconstrução de períodos e uso de elementos coesivos, por exemplo.

Do mesmo modo, no texto 4, as orientações são vagas: “juntar alguns parágrafos que contêm as mesmas ideias” e “aprofundar mais sua argumentação”. A primeira está no nível da progressão textual e a segunda no nível do conhecimento sobre o tema. Mas as alterações feitas na segunda versão não passam por esses elementos.

A atividade de reescrita pode ser transformada em um momento de provocação da atividade epilinguística em função do texto. Por ter a criatividade como condição, a língua oferece diferentes recursos expressivos ao falante, o qual:

[...] seleciona um ou outro segundo critérios de relevância que ele mesmo estabelece na medida em que interpreta, adequadamente ou não, as condições da produção de seu discurso: como devo parecer quando falo? Para quem eu falo? Com que propósito e intenções? O que eu posso pressupor e implicar?. etc. (FRANCHI, 2006, p. 50)

Ora, por que não aproveitar essa habilidade natural de seleção linguística em função da produção do discurso que o aluno apresenta já nas primeiras versões do texto?

Conclusão

A proposta de resgate e reconfiguração teórica que propusemos neste texto aos fenômenos de reescrita e autoria do aluno nos trazem várias implicações de ordens diferentes – pelo menos três. A primeira, de natureza conceitual, por defender uma concepção naturalística dos processos da escrita, nos imprime conseqüentemente uma concepção cognitivista da escrita (ALLAL *et al.*, 2004; OLSON, 1994). Certamente, isso é igual pressuposto das propostas de ensino de gramática científica, presentes atualmente nos estudos de linha aplicada em gramática gerativa ou formal (PILATI, 2017; PIRES de OLIVEIRA & QUAREZEMIN, 2016; VIEIRA & BRANDÃO, 2007, dentre outros). A segunda, de natureza metodológica, nos leva a propor práticas de sala de aula que trabalhem o que o aluno já tem (sua reflexão linguística, sua autoria), não tratando a língua como sendo uma conquista a ser almejada, mas como um lugar de reconhecimento de significações e conseqüentes reopções e transformações (HAYES, 2004). A terceira implicação talvez seja a mais importante para refletirmos sobre mudanças no ensino de língua materna; ela é de natureza política. Historicamente (FARACO, 2017; CLARE,

2003), o ensino de língua no Brasil é concebido como um lugar de ditames curriculares, desde as LDBs até o PCN da década de 90 e agora a BNCC, o que leva os professores a se perguntarem a cada onda curricular: “E agora, o que a gente *tem que fazer?*”. Ora, se estamos defendendo aqui que o aluno exhibe naturalmente habilidades linguísticas que se verificam em processos de produção escrita, em sua autonomia, também gostaríamos de propor que os professores assumissem sua autonomia, agora *política*, de tomar decisões de como tratar as práticas de sala de aula, que é, antes de tudo, lugar artesanal de ensino e aprendizagem. Um primeiro passo seria uma reflexão séria sobre concepção de língua que a aproxime do aluno.

Referências

ALLAL, Linda; CHANQUOY, Lucile; LARGY, Pierre. *Revision - cognitive and instructional process*. Kluwer Academic Publisher, 2004.

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

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

AMOSSY, Ruth. O ethos na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. In: AMOSSY, Ruth (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2016, pp. 119-44.

AMOSSY, Ruth. *Argumentação no Discurso*. São Paulo: Contexto, 2018.

BRUNER, Pascale; RIBEIRO, Michele Pordeus. Re-writting operations and their effects of meaning. In: CISLARU, G. (ed.) *Writing at the crossroads - the process-product interface*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2015. pp. 81-98.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. Ensino de língua portuguesa: uma visão histórica. *Idioma*, Rio de Janeiro, n. 23, pp. 7-24, 2003.

CULIOLI, Antoine. La formalization en linguistic. *Cahiers pour l'analyse*, n. 9, 1968, pp. 106-17.

CULIOLI, Antoine. *Cognition and representation in linguistic theory*. John Benjamins Publishing Company. 1995[1983, 1984].

CULIOLI, Antoine. *Pour une linguistique de l'énonciation – operations et représentations*. Tome 1. Paris: Éditions OPHRYS, 2000[1990].

FARACO, Carlos Alberto. Gramática e ensino. *Diadorim*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 19, pp. 11-26, 2017.

FIGUEIRA, Rosa Attié. A criança na língua. Erros de gênero como marcas de subjetivação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas/SP, v. 1, n. 47, pp. 29-47, 2005.

FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. In: POSSENTI, Sírio et al. (eds.). *Mas o que é mesmo “Gramática”?*, São Paulo: Parábola, 2006. pp. 34-101.

- FUCHS, Catherine. O sujeito na teoria enunciativa de A. Culioli: algumas referências. Trad. Letícia Robert. *Cadernos de estudos linguísticos*, Campinas/SP, n. 7, pp. 77-85, 1984.
- GASPAROTTO, Denise M.; MENEGASSI, Renilson J. Abordagens práticas de revisão textual dialógica no Ensino Médio. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas/SP, v. 2, n. 59, pp. 1432-54, maio/ago. 2020.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins fontes, 1991.
- HAYES, John. What triggers revision? In: ALLAL, Linda *et al.* *Revision: cognitive and instructional process*. Kluwer Academic Publishers: Dordrecht, 2004, pp. 8-20.
- KASIOROWSKI, Thalia. *Uso de corretor ortográfico em produções textuais informatizadas: uma análise processual comparativa*. 2018. 84f. Trabalho de Conclusão de Curso – Curso Superior de Licenciatura em Letras Português/Inglês, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018.
- LEITE, Evandro G.; PEREIRA, Regina C.M. A construção da autoria na reescrita de textos: efeitos da interação professor-aluno. *Revista Letras*, n. 85, Curitiba: Editora UFPR, pp. 11-27, 2012.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Carlos; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, pp. 199-226.
- PIRES de OLIVEIRA, Roberta; QUAREZEMIN, Sandra. *Gramáticas na escola*. Petrópolis: Vozes, 2016.
- OLSON, David. *The world on paper*. Cambridge University Press, 1994.
- PILATI, E. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas: Pontes Editores, 2017.
- POSSENTI, Sírio. Notas sobre a questão da autoria. *Revista Matraca*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 32, pp. 239-50, jan./jun. 2013.
- POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 1, n. 20, pp. 104-23, jan./jun. 2002.
- ROMERO, Márcia *et al.*(org.) *Manual de Linguística: Semântica, Pragmática e Enunciação*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2019.
- SIMÃO, Diogo. *Hipóteses sobre a teoria franchiana da linguagem*. 2020, 492f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - PPGLetras/UFPR, Curitiba, 2020.
- VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007.
- VOGUÉ, Sarah; FRANCKEL, Jean-Jacques; PAILLARD, Denis. *Linguagem e enunciação: representação, referência e regulação*. Trad. Márcia Romero e Milenne Biasotto-Holmo. São Paulo: Contexto, 2011.