

RASURAS EM MANUSCRITOS ESCOLARES E IMPLICAÇÕES ENUNCIATIVAS DA PROJEÇÃO DE (INTER)LOCUÇÃO À TRANSMISSIBILIDADE

Cármem AGUSTINI

Professora Doutora no Instituto de Letras e Linguística (ILEEL), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Érica Daniela de ARAÚJO

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

João de Deus LEITE

Doutorando no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

RESUMO: Neste artigo, analisamos algumas rasuras em manuscritos escolares, considerando o jogo de (inter)locução que sustém o processo de escrita em ato no espaço escolar. A partir de uma incursão na teoria enunciativa de Émile Benveniste, buscamos vincular a rasura ao mo(vi)mento de emergência sui-referencial de (inter)subjetividade, dada a relação pedagógica entre professor e aluno, sobretudo a transmissibilidade de conhecimento sobre a *escrita*. As análises empreendidas mostram dois tipos de rasuras: aquelas que são resultantes da própria demanda do aluno, por antecipar uma (inter)locução com o professor acerca do que seria um 'bom' texto, e aquelas que são fruto da interferência direta do professor na escrita do aluno. Em termos benvenistianos, as considerações analíticas abrem espaço para se pensar na (inter)subjetividade que se marca quer na língua quer na linguagem, quando vislumbramos que há uma 'troca' de conhecimento em questão.

Palavras-chave: Escrita; Rasuras; Enunciação; Ensino.

Palavras iniciais

O presente artigo aborda algumas rasuras em manuscritos escolares à luz da teoria enunciativa de Émile Benveniste. Alçando a rasura a fato enunciativo, vamos analisar, para além de suas operações de constituição, o modo como elas participam ou não do processo de construção de sentido que marca a escrita em ato. Estamos pensando, mais de perto, no modo como o efeito de unidade textual é construído, em última instância, por aquele que

escreve, tendo em vista a necessidade de correferir-se com sua projeção de (inter)locutor¹. Entretanto, é sabido que essas projeções não garantem categoricamente o efeito de unidade textual daquilo que fora escrito pelo locutor, já que a recepção da escrita pressupõe outras instâncias, conforme mencionaremos mais adiante. Trata-se, antes de tudo, de pensar em uma dimensão imaginária que funda e constitui a escrita em ato, assegurando a ela certa consistência, bem como a própria possibilidade para que o exercício de escrita se efetive.

A escrita em questão surge como demanda escolar das aulas de Língua Portuguesa de educação básica. Assim, não podemos desconsiderar o fato de que essa escrita, de alguma forma, já foi tratada em termos de ensino e aprendizagem na trajetória de vivência escolar do aluno. Portanto, nesse caso, correferir-se com a projeção de (inter)locutor implica levar em consideração os princípios que fundamentam a escrita aludida na escola como objeto de ensino e aprendizagem. Por exemplo, podemos mencionar a perspectiva de que todo e qualquer texto se embasa em alguns fatores para sua constituição na condição de texto.

Desde já, é preciso destacar que essa projeção imaginária de (inter)locutor é fruto de antecipações, sempre supostas, que podem deflagrar-se, enunciativamente, na e pela escrita daquele que (se) enuncia ao escrever. Entendemos que essas projeções imaginárias são relevantes para os contornos textuais da escrita, pois elas servem de base, tanto para a direcionalidade de sentidos quanto para a argumentação que se empreende na escrita. Desse modo, a projeção de (inter)locutor coloca em tela, na escrita, dizeres 'atribuídos' a outros, que funcionam na textualidade da escrita, de modo que, ao (se) enunciar, o locutor faz outros locutores (se) dizerem. Ou seja, há uma co-enunciação em funcionamento na escrita. No caso escolar, o aluno, na sua produção escrita, faz o professor dizer sob a insígnia do discurso pedagógico em jogo.

Partiremos do axioma de que as rasuras integram um processo bem mais amplo e complexo de escrita. Primeiro, porque, como operação de linguagem em si, elas não resultam tão somente de um manejo consciente dos símbolos da língua, ainda que reconheçamos o alcance e a eficácia da dimensão imaginária de (inter)locução; nos termos de Benveniste ([1958]2005), a realidade da língua é inconsciente ao (inter)locutor, é intangível a ele em sua totalidade. Segundo, porque elas parecem evidenciar uma relação de descontinuidade entre pensamento e língua, não se tratando de uma mera justaposição entre um e outro; tanto a discretização do pensamento quanto seu planejamento na e pela escrita recebem expressão na e pela língua, embora a língua não limite em si o exercício de pensar do homem, segundo ponderações de Benveniste ([1958]2005).

De modo mais específico, e buscando produzir algumas decorrências analíticas, podemos pensar a complexidade da escrita a partir da distinção entre enunciação falada e enunciação escrita, reclamada por Benveniste em 1970. De acordo com esse teórico, escrever encerra duas tendências (*planos*, benvenistianamente falando) que se interdependem, a saber: a da escrita propriamente dita, isto é, a escrita em ato, cuja natureza, acima de tudo, é ancorar uma enunciação daquele que escreve, e a dos efeitos de projeção daquilo que é escrito ao suposto olhar do outro, ou seja, a escrita comporta nela mesma a projeção enunciativa de (inter)locutores, acarretando, por sua vez, a enunciação de outros.

Flores e Nunes (2012), trilhando os pontos de abertura assumidos ou não por Benveniste em seus textos, propuseram a ideia de que a escrita se pauta em uma dupla cena enunciativa. Para eles, os dois planos da enunciação propostos por Benveniste, em 1970, ganham um estatuto de cena, pois a enunciação escrita abre vias para se pensar na distinção, e, por sua vez, nas implicações do tempo da escrita e do tempo da leitura. Se

¹ Utilizamos o recurso parênteses para marcar que essa projeção (imaginária) concerne tanto à própria projeção que o locutor faz de si ao (se) enunciar (aquela de quem escreve de acordo com um tipo de escrita institucionalizada e padronizada pela escola) quanto à projeção de interlocutor (aquela de quem lançará um olhar avaliativo sobre seu texto, no caso o professor).

comparada à enunciação falada, a enunciação escrita possui algumas especificidades, segundo assinalaram esses teóricos. Uma particularidade delineada por eles que muito nos interessa neste texto tem a ver com o fato de a escrita contar, por um lado, com a superposição das figuras enunciativas de locutor e alocutário em um só tempo e, por outro, com o tempo da leitura, o que implica vislumbrar essas figuras a partir da consideração de autor e leitor respectivamente. Não perdendo de vista o foco deste artigo, vamos vincular a questão da rasura à perspectiva dessa dupla cena enunciativa, buscando mostrar o funcionamento e a imbricação que os dois planos da enunciação escrita portam com a própria assunção de certas rasuras na escrita em ato.

Na esteira de Grésillon ([1994]2007), podemos pensar a complexidade do ato de rasurar a partir da perspectiva de que ele envolve um processo dinâmico de criação. Processo esse que se ancora em operações mentais e operações escriturais empreendidas por aquele que escreve na escrita em ato, as quais não se justapõem entre si. Não é à toa que Grésillon ([1994]2007), em seus estudos, assinala que, para além das rasuras planeadas e mantidas por aquele que escreve, há aquelas apagadas do processo, aquelas que não se deixaram ser representadas no e pelo papel. Elas são, portanto, inacessíveis ao trabalho posterior de leitura.

Resguardando essa questão, Grésillon ([1994]2007) traz a teoria enunciativa de Benveniste para pensar e analisar aquilo que ela chamou de “desordem gráfica dos rascunhos” (GRÉSILLON, [1994]2007, p. 202). De modo magistral, longe de conceber a rasura como um mero borrão, ela toma-a como uma operação de linguagem que pressupõe, acima de tudo, a língua em ato. Para enfocar os possíveis percursos de escrita que sustentam a desordem gráfica no papel, ou pelo menos para hipotetizá-los, essa teórica se vale do campo da Crítica Genética. Com objeto, método e objetivos próprios, esse campo abre vias para o trabalho analítico de manuscritos (literários, em um primeiro momento), expondo a escrita em ato a seus bastidores, à concepção de que se trata de um processo descontínuo e não automático; desvincula-se, assim, a escrita em ato da perspectiva de que bastaria certa inspiração para se escrever. Particularmente, esse campo permite a construção *a posteriori* de certas hipóteses que se referem às operações escriturais do processo de criação.

Concebermos as rasuras como fato enunciativo exige assumir algumas posturas teórico-metodológicas. A primeira delas, para citar algumas, é que lidar com a instância material da rasura, alçando-a desta vez a enunciado, não significa que teremos meios de remontar o processo em si de sua produção. Trata-se de levar a sério a ideia de que a enunciação é efêmera e irrepetível, sendo que *algo* resta de irrepresentável nesse processo de atualização da língua em discurso. Contudo, sabemos que as circunstâncias de enunciação acabam por imprimir traços no próprio enunciado; nos termos de Flores e Nunes (2012, p. 239), seria pensar que “toda enunciação deixa marcas no enunciado”. A segunda delas, intimamente relacionada à primeira, diz respeito à questão de que algumas possibilidades de relação de sentido poderão ser empreendidas a partir da materialidade do enunciado. Sobretudo, a possibilidade de relacionar a escrita em ato ao contexto escolar em que ela se instaura. No caso, estamos pensando fortemente na questão de que essa escrita nasce a partir de uma demanda escolar, com circunstâncias de produção específicas, cujo resultado textual é certamente submetido ao olhar avaliativo do professor. Analiticamente, enfocaremos rasuras que são fruto do mo(vi)mento do próprio aluno no processo de escrita em ato e rasuras que são fruto de uma correção direta do professor no escrito.

Vale ressaltar ainda que a rasura, além de evidenciar que a escrita em ato se pauta em um processo complexo, permite mostrar os contornos textuais que aquele que escreve empreende em sua escrita dada a projeção de (inter)locutor que passa a operar nesse processo. Quando se trata de pensar na escrita como demanda escolar, portanto, estamos considerando que essa projeção de (inter)locutor tem muito a ver, em geral, com os efeitos do olhar avaliativo do professor. Afinal, não podemos nos esquecer de que, em última instância, essa escrita se insere em um espaço específico, que é o escolar, cujo

compromisso derradeiro é a transmissibilidade de conhecimento via conteúdos. Assim, o fato de professor e aluno se correferirem ou não nesse espaço, seja por meio da enunciação falada, seja por meio da enunciação escrita, ganha destaque no aspecto da transmissibilidade. Certamente, alçada a quesito pedagógico, essa correferência pode rarefazer ou acirrar o processo de transmissibilidade em sala de aula.

1. Enunciação e rasura

Nesta seção, vamos relacionar a noção de (inter)subjetividade², como a concebe Benveniste, à questão das rasuras em manuscritos escolares. Promover essa relação teórica se mostra imperioso, na medida em que estamos pensando a rasura como fato resultante do mo(vi)mento de emergência sui-referencial de (inter)subjetividade; ou seja, a rasura no enunciado (se) (con)figura como marca do mo(vi)mento de emergência sui-referencial de (inter)subjetividade. Ela está vinculada incondicionalmente à presente instância de enunciação em que ocorre e ela é (inter)subjetiva. Particularmente, trata-se de pensar na perspectiva de que sua emergência tem a ver com a projeção de (inter)locutor construída por aquele que escreve na escrita em ato. Conforme destacamos anteriormente, no caso do material em análise, a natureza de demanda escolar dessa escrita em ato acaba por imprimir certos efeitos no próprio percurso de escrita daquele que escreve. Benvenistianamente dizendo, seria aventar o seguinte questionamento: nas enunciações escritas em questão, como a projeção de (inter)locutor imprime efeitos à escrita do locutor? Em momento oportuno, produziremos decorrências analíticas para esse questionamento. Cabe-nos, neste momento, delinear as considerações teóricas.

Para procedermos às considerações teóricas, vamos recorrer particularmente a três textos de Benveniste: *Da subjetividade na linguagem*, de 1958, *A linguagem e a experiência humana*, de 1965 e *Estrutura da língua e estrutura da sociedade*, de 1968. Por se tratar de um teórico com formulações esparsas, é preciso destacar que as noções de subjetividade e de intersubjetividade assumem diferentes contornos textuais a depender do momento de elaboração. Encontramos uma incursão ora mais pelas questões de língua ora mais pelas questões de linguagem, ao tentarmos perseguir o exame de Benveniste sobre tais noções. Um aspecto parece ser certo: entre uma incursão e outra, o caráter relacional de seu pensamento ganha feição, impossibilitando uma definição que se pretenda estanque e categórica. Talvez, em decorrência das formulações de Benveniste, poderíamos defender que há uma (inter)subjetividade que pode se marcar na língua ou na linguagem, conforme pontuaremos mais adiante com base em nossa interpretação.

O texto *Da subjetividade na linguagem* mostra-se relevante para nossa discussão. Primeiro, porque ele traz uma definição textual que Benveniste ([1958]2005) formula sobre subjetividade. Segundo, porque ele apresenta a problematização que Benveniste ([1958]2005) constrói sobre o fundamento da linguagem, abrindo margens para pensarmos a intersubjetividade. São dois pontos fortemente articulados nesse texto e que adensam a premissa benvenistiana de que é “na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (BENVENISTE, [1958]2005, p. 286). Se fizermos referências cruzadas com outros textos, podemos perceber um contínuo de preocupação na trajetória de formulação de Benveniste, que poderíamos expressar do seguinte modo: interessa a ele estudar a língua em uso pelo locutor, considerando a experiência subjetiva em sociedade que ancora esse uso. No caso específico desse texto, portanto, interessa a esse teórico pensar e analisar o processo que marca e fundamenta esse uso efetivo, considerando a questão da (inter)subjetividade.

² Utilizamos o recurso parênteses para marcar a perspectiva da dialética singular que existe entre a assunção de subjetividade e de intersubjetividade no processo de enunciação, conforme propôs Benveniste em 1965. Trata-se de pensar sempre na assunção a uma posição de linguagem: a de locutor ou a de interlocutor. Do estado de possibilidade a seu uso efetivo, a língua fundamenta a experiência humana na linguagem, imprimindo a ela um caráter cada vez singular e novo, de acordo com Benveniste (1965).

Há alguns elementos teóricos que precisaram ser postos em relevo por Benveniste, em 1958, quando se trata de pensar e conceber o homem na língua. Não é à toa que ele inicia seu texto questionando e refutando a ideia da linguagem como fruto do trabalho do homem, como um instrumento produzido pelo homem. Ao contrário dessa concepção, a linguagem antecede ao homem e é condição para sua existência, cujo princípio se pauta sempre na relação com o *outro*. A linguagem encerra um caráter intersubjetivo por natureza, já que são homens falando com outros homens que encontramos no mundo. Conforme pontua Benveniste ([1958]2005), seria impossível conceber um homem soberano que teria iniciado a seu bel-prazer a falar. É só da relação do homem com outros homens que nasce a possibilidade de uma definição de homem, isto é, da própria linguagem. Benvenistianamente, seria pensar o homem como um ser de linguagem que advém da relação e da oposição aos demais humanos, cujo fundamento é linguístico.

Sendo assim, para além de um aspecto pragmático, a linguagem é vista por Benveniste ([1958]2005), ao mesmo tempo, como *requisito* e como *meio* para o homem se constituir como sujeito. É na linguagem e pela linguagem que se encontra o fundamento da passagem do homem a sujeito. Essa passagem recebe tratamento teórico e lugar conceitual nas formulações produzidas por Benveniste ([1958]2005); trata-se da questão da *subjetividade* que se marca na língua. Por um lado, a linguagem evidencia a condição intersubjetiva do homem, segundo destacamos anteriormente. Por outro, a linguagem engendra as possibilidades para que essa constituição se efetive materialmente em termos de língua. Vislumbrar esses dois pontos exige questionar o aspecto pragmático que pode decorrer da linguagem, sem contudo negá-lo, como o fez Benveniste ([1958]2005) ao longo do texto em questão.

Se a fala³ marca, por meio da linguagem, a “condição de intersubjetividade” do homem, é ela também que marca uma demanda da conversão da língua em discurso pelo locutor, isto é, “a língua assumida pelo homem que fala” (BENVENISTE, [1958]2005, p. 292). Portanto, é ela também que assegura a passagem do locutor a sujeito para que uma enunciação seja produzida e seus efeitos sejam constituídos. É necessário, nos termos benvenistianos, que “ego” diga *ego*, instaurando uma alocação com *tu*; que “eu” assuma o *status* linguístico de “pessoa”, promovendo a assunção à posição de linguagem. Por meio de marcas tipográficas como as aspas e o itálico, Benveniste ([1958]2005) marca uma especificidade entre o primeiro “ego” e o segundo. Ele parece enfatizar a ideia de que, longe de produzir uma identidade entre o primeiro e segundo “ego”, a linguagem imprime uma diferença a essa relação, evidenciando a necessidade de uma passagem.

O jogo enunciativo entre *eu* e *tu*, posições sempre relacionáveis e reversíveis entre si na teoria de Benveniste, expressa uma dialética de posições que abre vias para se pensar no “fundamento linguístico da subjetividade” (BENVENISTE, [1958]2005, p. 287). No mínimo, duas consequências advêm desse jogo enunciativo entre *eu* e *tu*: a primeira é que a condição/possibilidade de diálogo entre *eu* e *tu* evidencia a qualidade de pessoa que fala (uma alocação entre *eu* e *tu* pode ser instaurada); a segunda é que a reciprocidade entre *eu* e *tu*, na alocação, cria uma dinâmica de re-atualização das formas linguísticas, assegurando a própria condição da linguagem. Não podemos nos esquecer de que subjetividade, nesse momento de formulação, concerne à própria capacidade de o locutor propor-se como “sujeito”; “sujeito” que enuncia, que agencia as formas da língua. Consideremos, a seguir, uma passagem do texto em foco sobre a qual repousa a pertinência dos referidos apontamentos:

A linguagem é, pois, a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas linguísticas apropriadas à sua expressão; e o discurso provoca a emergência da subjetividade, pelo fato de consistir de instâncias discretas. A linguagem de algum modo propõe formas “vazias” das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria e as quais

³ Não se trata de pensar em fala como oralidade, mas, sim, como atividade de subjetivação.

refere à sua “pessoa”, definindo-se ao mesmo tempo a si mesmo como *eu* e a um parceiro como *tu*. A instância de discurso é assim constitutiva de todas as coordenadas que definem o sujeito e das quais designamos sumariamente as mais aparentes. (BENVENISTE, [1958]2005, p. 289. Grifos do autor.)

Gostaríamos de chamar atenção para o fato de que o sujeito ao qual alude Benveniste ([1958]2005), nesse texto, só ganha definição após o exercício de discurso. Ele não se define a seu bel-prazer, mas só pode ser definido a partir das coordenadas de pessoa-tempo-espaço, constitutivas da instância de discurso, tendo por fundamento uma base sintagmática de língua. Assim, a passagem do locutor a sujeito conta com indícios linguísticos, os quais ganham uma inscrição na língua; como alerta o próprio Benveniste ([1958]2005), não são os únicos indícios a revelar essa passagem. Trata-se, segundo ele, de pensar nas formas que seriam mais aparentes, nas formas que possuem uma vinculação ao próprio sistema da língua. Seria pensar, portanto, na subjetividade que se marca na língua, sem prescindir necessariamente da subjetividade na linguagem.

Se a subjetividade na língua conta com “instâncias discretas” para se constituir, a subjetividade na linguagem conta, notadamente talvez, com instâncias não discretas, não sistematizáveis, como a entonação, por exemplo, para se marcar. São instâncias não discretas que trazem à luz o ato de enunciação em si do locutor, a sua experiência em apropriar-se⁴ da língua, convertendo-a em discurso. Tendo em vista o texto *A linguagem e a experiência humana*, de 1965, seria pensar prontamente na ideia de que a intersubjetividade possui seu tempo, suas dimensões, contraindo uma relação sempre contígua com o tempo da subjetividade.

No referido texto, Benveniste ([1965]2006) mostra o modo como as categorias linguísticas de pessoa e de tempo, comuns a toda língua, dão base ao exercício da linguagem produzido pelo locutor. Dar *base* ao exercício da linguagem, nesse texto, tem a ver com o fato de que essas categorias estruturam a própria possibilidade linguística desse exercício. Elas instauram uma experiência de linguagem cada vez nova para o locutor; o ato de produção do discurso em si se mostra ao locutor cada vez novo. Trata-se sempre da experiência humana de participar da conversão da língua em discurso, cujo fundamento é linguístico e, não, “instintivo”. Essa conversão pressupõe a língua assumida pelo homem que enuncia, marcando sua individualidade na condição de *eu* frente ao *tu* e *ele*; uma individualidade que nasce do caráter dialógico e relacional da linguagem e, não, como uma propriedade inerente ao homem, a seu bel-prazer.

Pensar em exercício da linguagem, na teoria benvenistiana, exige considerar a língua em seu uso efetivo pelo locutor, conforme vimos discutindo aqui. Se levarmos em conta a formulação que Benveniste produziu em 1965, o princípio do exercício da linguagem pelo locutor está na estrutura linguística das categorias de pessoa e tempo. É preciso destacar que, em outras formulações, Benveniste integra à base desse exercício a categoria linguística espaço, constituindo, assim, as coordenadas da enunciação, por excelência. Nesse texto de 1965, Benveniste menciona brevemente a categoria espaço para acentuar a ideia de que a língua dimensiona a noção de espaço, assim como a de pessoa e tempo, sempre a partir de seu funcionamento. A língua, portanto, conceptualiza essas noções de modo diferente das representações que se costuma produzir sobre elas. Por isso, de acordo com Benveniste ([1965]2006), a pessoa linguística não é a pessoa empírica no mundo; o tempo linguístico não é o tempo físico nem crônico no mundo; as coordenadas espaciais não são o espaço empírico no mundo. Tendo essa ideia como base,

⁴ Vale destacar que o termo em questão não se refere a algo da empiria, muito menos está relacionado com as *teorias comunicativas*, nas quais o sujeito é consciente e dotado de intenção. Para Benveniste, o locutor apropria-se da língua no sentido de fazer dela algo que lhe seja próprio, mobilizando-a à sua maneira, dada sua experiência de linguagem que é singular. Vale também destacar que essa apropriação é da ordem do inconsciente, já que, conforme Benveniste ([1958]2006), as operações linguísticas que envolvem um ato de fala permanecem inconscientes para o locutor: é um saber insabido.

tal teórico fundamenta a perspectiva de que a experiência humana comporta sempre uma relação com o novo, com o singular, conforme ressaltamos anteriormente; trata-se sempre de uma experiência que se inscreve na e pela linguagem.

Se pensarmos especificamente na situação de locução, essas coordenadas instauram uma experiência subjetiva que não está para a ordem intrapessoal do locutor. Se não fosse de tal modo, as experiências de linguagem entre locutor e interlocutor não poderiam ser transmitidas nem a posição locutor poderia ser assumida pelo interlocutor no turno de sua locução. Segundo Benveniste ([1965]2006), a categoria tempo exerce papel extremamente relevante nessa possibilidade de relação na locução, nessa conversão de temporalidade. É possível haver um reconhecimento da temporalidade do locutor pelo interlocutor, quando este experiencia sua assunção à locutor. Para Benveniste ([1965]2006), essa possibilidade de conversão temporal evidencia uma propriedade que é da própria linguagem: a “condição de inteligibilidade da linguagem”. Consideremos, a seguir, as palavras do próprio Benveniste:

[...] Esta parece ser a condição de inteligibilidade da linguagem, revelada pela linguagem: ela consiste no fato de que a temporalidade do locutor, ainda que literalmente estranha e inacessível ao receptor, é identificada por este à temporalidade que informa sua própria fala quando ele se torna, por sua vez, locutor. Um e outro se acham assim de acordo sobre a duração da onda. O tempo do discurso nem se reduz às divisões do tempo crônico nem se fecha em uma subjetividade solipsista. Ele funciona como um fator de intersubjetividade, o que de unipessoal ele deveria ter o torna onipessoal. A comunicação intersubjetiva é que torna possível a comunicação linguística. (BENVENISTE, [1965]2006, p. 78)

Considerando pontualmente essas palavras, é possível notar a recorrência com que Benveniste aborda e adensa o aspecto relacional e dialógico da e na linguagem. Há uma ênfase em relação ao fato de a “experiência humana” ter como condição estrutural e funcional a intersubjetividade; é sempre na relação com o *outro* que o tempo do discurso se marca. A subjetividade implica a intersubjetividade, e vice-versa, seja na língua, seja na linguagem. Também com base nessas palavras, notamos em operação a oposição de que fala Benveniste entre as pessoas *eu-tu* e, por decorrência, a oposição ao *ele*, a não pessoa. Essa configuração mostra-se decisiva para ele sustentar e teorizar a perspectiva de que há uma relação primordial e reversível entre o falante e seu parceiro (Cf. BENVENISTE, [1965]2006). Entendemos que essa oposição entre pessoas da locução e não pessoa coloca em relação uma intersubjetividade que se marca na língua, já que há uma estrutura linguística em questão para marcá-las, sem perdermos de vista a intersubjetividade na linguagem.

Neste ponto, assumimos a nossa tendência em interpretar a intersubjetividade na linguagem, considerando a presença de *semantismo social no duplo funcionamento da linguagem* destacada por Benveniste no texto *Estrutura da língua e estrutura da sociedade*, de 1968. Trata-se, acima de tudo, de pensar na noção de *troca* que entra em jogo na intersubjetividade na linguagem, reclamando a correferenciação entre os participantes da locução. Convém elucidar que a noção de *troca*, nesse texto, vincula-se à questão da atividade intersubjetiva que todo exercício da linguagem instaura, dada a relação sempre necessária entre a produção individual e o compartilhamento testemunhado pela coletividade. Vejamos uma passagem desse texto que embasa tais considerações:

[...] Para cada falante o falar emana dele e retorna a ele, cada um se determina como sujeito com respeito ao outro ou a outros. Entretanto, e talvez por causa disto, a língua que é assim a emanação irredutível do eu mais profundo de cada indivíduo é ao mesmo tempo uma realidade supra-individual e coextensiva à

toda a coletividade. É esta coincidência entre a língua como realidade objetivável, supra-individual, e a produção individual do falar que fundamenta a situação paradoxal da língua com respeito à sociedade. Com efeito, a língua fornece ao falante a estrutura formal de base, que permite o exercício da fala. Ela fornece o instrumento linguístico que assegura o duplo funcionamento subjetivo e referencial do discurso [...]. (BENVENISTE, [1968]2006, p. 101)

Não perdendo de vista a estrutura formal da língua, Benveniste ([1968]2006) mostra-nos que a atividade social serve-se do “aparelho conceitual” da língua para configurar a sociedade enquanto tal. É preciso ressaltar que Benveniste ([1968]2006) não fala, em seu texto, que uma estrutura seja passível de ser reduzida a outra. Ao contrário, ele defende a perspectiva de que tanto a língua quanto a sociedade possuem naturezas lógicas e funcionais próprias. Interessa a ele pensar e analisar a intersecção entre essas estruturas, tendo por base o papel que a linguagem desempenha nessa intersecção. No conjunto de seus textos e também nesse, Benveniste assevera que a linguagem funda e está na constituição do homem, conforme vimos mencionando aqui. Ela participa, ou melhor, ela é meio para a construção de valores sociais que passam a ser transmitidos, comunicados, como fatos de cultura. Nesse sentido, a comunicação⁵ da qual fala Benveniste ([1968]2006) não se prende à ideia de mera transmissão de mensagens. Para ele, a comunicação está relacionada ao fato de que há valores que são comuns e necessitam de serem postos em circulação na sociedade por meio de exercício da linguagem.

Dessons (2006) destaca que as teorizações de Benveniste sobre comunicação perpassam muito mais a perspectiva de uma “antropologia do valor” que o viés da teoria da informação. Há, portanto, uma relação indissociável entre a linguagem e a função que ela institui na sociedade. Se for concebida por essa perspectiva, a comunicação põe em relação uma *troca* cuja natureza se trata de experiências culturais entre os participantes da alocação. A depender da prática social em que se inserem os participantes, o “trajeto circulatório” (cf. BENVENISTE, [1968]2006) da comunicação encerra experiências de linguagem particulares e coletivas ao mesmo tempo, implicando a possibilidade ou não de correferenciação na alocação.

Se o exercício da linguagem pelo locutor constrói uma referência singular e irrepitível para a enunciação, dado o papel das instâncias discretas e não discretas, é verdade também que esse exercício conta com os efeitos da “estabilidade da significação” (BENVENISTE, [1968]2006, p. 100), assegurando uma base comum. Como ponto de aplicação entre estrutura da língua e estrutura da sociedade, a significação abre espaço para se pensar no sistema produtivo que é a língua, quando concebida na sociedade. Trata-se de um sistema produtivo, no sentido de que a *troca*, na alocação, aciona o alcance e a eficácia das experiências humanas na e pela linguagem. Vejamos mais uma passagem do texto de 1968 que inspira essas considerações:

A língua pode ser encarada no interior da sociedade como um sistema produtivo: ela produz sentido, graças à sua composição que é inteiramente uma composição de significação e graças ao código que condiciona este arranjo. Ela produz também indefinidamente enunciações graças a certas regras de transformação e de expansão formais; ela cria, portanto, formas, esquemas de formação; ela cria

⁵ Em certo conjunto parcelar de textos de Benveniste, esse termo aparece registrado de diferentes modos: ora entre aspas, ora articulado a outros termos, como nos casos “comunicação linguística” e “comunicação inter-humana”. De nossa parte, no entanto, não concebemos que haja entre esses modos diferentes uma oscilação terminológica quanto à conceituação do termo; porém, não abordaremos essa questão neste artigo. Interessamos abordá-lo com base na permanência temática da qual Benveniste não abriu mão, a saber: a condição (inter)subjetiva da comunicação.

objetos linguísticos que são introduzidos no circuito da comunicação [...]. (BENVENISTE, [1968]2006, p. 103)

Seguramente, conforme consideramos até aqui, a questão da subjetividade e da intersubjetividade em Benveniste, põe em perspectiva a relação indissociável entre homem e linguagem. Essa relação é concebida, por ele, como condição e fundamento da enunciação. Trata-se, acima de tudo, de conceber a relação entre os participantes da alocação como inextricável, como intimamente relacional, cuja mediação é sempre na e pela linguagem. Convém destacar que os termos subjetividade e intersubjetividade, nos textos de Benveniste, aparecem sem as especificações “na língua” e “na linguagem”. Reiteramos que apostar nessas especificações, como empreendemos aqui, exige assumir nossa responsabilidade de leitores diante das formulações de Benveniste, sobretudo nosso propósito em vincular a questão da subjetividade e da intersubjetividade à emergência de rasuras em ato. Centramo-nos notadamente em pontos de abertura de seus textos, buscando sempre articular princípios teóricos esparsos ao contínuo de preocupações mais amplo que opera no traçado de seus textos, na sua trajetória.

No caso deste artigo, interessa-nos tomar as formulações benvenistianas como ponto de partida e aplicação para pensar e analisar a ocorrência de algumas rasuras em manuscritos escolares, considerando os efeitos da projeção imaginária de (inter)locução que intervêm na escrita em ato. Conforme já destacamos aqui, enfocaremos a escrita que se refere à demanda de ensino e aprendizagem no espaço escolar; uma escrita, portanto, que pressupõe a relação de transmissibilidade de conhecimentos específicos em Língua Portuguesa, particularmente sobre um tipo de escrita institucionalizada e padronizada⁶ pela escola. Nesse sentido, entendemos que as questões da subjetividade e da intersubjetividade mostram-se relevantes para pensarmos a relação de transmissibilidade de conhecimentos. Se, por um lado, o aluno assume a língua para produzir o manejo de seus símbolos na enunciação escrita, por outro, ele é convocado a se correferir com certo tipo de escrita institucionalizada e padronizada pela escola. Talvez, no mínimo, com certo tipo de escrita concebida e trabalhada pedagogicamente em sala de aula pelo professor.

A escrita escolar comporta um processo mais amplo e complexo, seja em termos de sua prática em si, seja em termos pedagógicos. Primeiro, porque há conteúdos a serem trabalhados pedagogicamente pelo professor que a ela se referem, conforme parâmetros definidos por meio de *programas*⁷ oficiais de ensino, por exemplo. Segundo, porque há conteúdos sobre a escrita a serem apreendidos pelos alunos, tendo em vista a definição de competências e habilidades que se espera que o aluno desenvolva em cada etapa de ensino. Terceiro, porque o aluno precisa pôr em prática os conteúdos aprendidos em relação à escrita ao produzir textos demandados pelo professor. Quarto, porque há a necessidade de o professor avaliar a aprendizagem do aluno, no sentido de certificar se o aluno se correferiu ou não com o conteúdo escolar trabalhado; no caso aqui em questão, se o aluno foi capaz ou não de produzir uma escrita condizente com o institucional, com o padrão ‘esperado’.

Nessa configuração escolar, interessa-nos focar a enunciação escrita do aluno. Estamos compreendendo que há uma co-enunciação em funcionamento na escrita do aluno, já que ao escrever o locutor (se) enuncia fazendo outros locutores (se) enunciarem por meio de sua escrita. Aqui não perdemos de vista os apontamentos de Benveniste ([1968]2006) e de Flores e Nunes (2012) sobre a especificidade da enunciação escrita. À luz dos dois planos da enunciação escrita (cf. BENVENISTE, [1970]2006), compreendemos

⁶ Estamos considerando aqui a escrita que é objeto de ensino e aprendizagem na escola, cujos fundamentos remontam ao campo da Linguística Textual. Portanto, essa escrita tem a ver, por exemplo, com as condições linguístico-discursivas para que um texto se constitua como texto – seus fatores de textualidade.

⁷ Vamos considerar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, do ensino fundamental, como um programa de referência nessa questão. É sabido que ele ganhou circulação e representatividade na formação de muitos professores. Por isso, partiremos do princípio de que o modo como o professor trabalha e avalia a produção escrita do aluno certamente sofre influências desses parâmetros.

que o mo(vi)mento de o aluno escrever conta, por um lado, com sua assunção à posição locutor (aquele que agencia as formas da língua, produzindo com elas uma enunciação sua), por outro, com a projeção imaginária de (inter)locução. Na escrita, esses dois lados assumem um só tempo; nos termos de Flores e Nunes (2012), eles compõem uma dupla cena enunciativa para a escrita.

Se há a assunção à posição locutor, estamos considerando a possibilidade de emergência de subjetividade na língua, já que a língua é convertida em discurso na e pela enunciação escrita. E também a possibilidade de emergência de subjetividade na linguagem, pois o locutor, ao mobilizar a língua, produz uma experiência cada vez nova e singular, fazendo algo com essa experiência. É preciso considerar, ainda, a possibilidade de intersubjetividade na língua, pois a “condição de intersubjetividade” fundamenta e aciona a apropriação do *status* linguístico de pessoa pelo locutor face a condição de não pessoa; e a própria possibilidade de intersubjetividade na linguagem, uma vez que se instaura uma situação de diálogo e *troca* entre os participantes da alocação.

Como estamos pensando na complexidade da enunciação escrita, entendemos que há uma especificidade para que a (inter)subjetividade na língua e na linguagem se constitua e se marque; inclusive, em termos teórico-metodológico, essa complexidade deve ser concebida e tratada à luz dos dois planos da enunciação escrita. Não podemos desconsiderar também o próprio limite com que essa especificidade se apresenta a nós, quando assumimos a concepção de que estamos lidando analiticamente com a parte material que se apresenta do processo mais amplo e complexo que é a enunciação em si, conforme destacamos na introdução deste artigo.

Em consonância com Flores e Nunes (2012), cabe destacar que a enunciação escrita deve ser tomada como uma das *formas complexas do discurso*, segundo perspectivou o próprio Benveniste ([1970]2006). Assim, ela conta com um quadro formal específico em relação à enunciação falada: o ato, a situação, os instrumentos encerram uma particularidade, quando pensamos em sua realização. Por isso, dada a natureza da enunciação em ser escrita, as projeções imaginárias de (inter)locução ganham uma inscrição na temporalidade do próprio locutor, tendo em vista o que ele faz enunciar em sua escrita, conforme consideramos aqui. Nesse sentido, entendemos que a rasura no enunciado pode indiciar marcas do mo(vi)mento de emergência sui-referencial de (inter)subjetividade na enunciação escrita. Por se tratar de enunciações escritas que emergem no espaço escolar, compreendemos que a rasura pode evidenciar uma (inter)locução com a projeção que o locutor faz sobre si, dada a necessidade de se correferir com uma escrita institucionalizada e padronizada, e sobre o suposto olhar avaliativo do professor, a quem essa escrita é endereçada para avaliação. Ou mesmo a rasura que se constitui a partir de uma demanda (im)posta pelo professor via correção.

Como operação de linguagem, a rasura nos permite pensar que o planejamento do pensamento na e pela escrita orienta-se por um processo descontínuo e não automático em que entra em jogo a questão da (inter)subjetividade na língua e na linguagem. Por isso, entendemos que a rasura pode ser concebida como indício da escrita como processo, como uma operação que marca a escrita em elaboração, seja a rasura que nasce como demanda do aluno ou não. Para finalizarmos, gostaríamos de ressaltar que alçar a rasura a fato enunciativo exige assumir a perspectiva de que o jogo de projeção (inter)locutiva opera efeitos no processo elaborativo de escrita, sobretudo quando pensamos no caráter de demanda da escrita escolar.

Passemos, a seguir, às considerações analíticas.

2. Manuscritos escolares em análise: mo(vi)mento de escrita, projeção de (inter)locução, transmissibilidade

Conforme pontuamos, para Benveniste, a enunciação escrita se situa em dois planos: “o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem” ([1970]2006, p. 90). Levando em consideração tal

apontamento e relacionando-o ao espaço escolar, intentamos demonstrar de que modo a emergência da rasura escrita, em certo sentido, indicia os efeitos da projeção de (inter)locutor daquele que escreve, isso porque, ao enunciar, o locutor implanta o *outro* diante de si, “qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro” ([1970]2006, p. 84). Logo, nesta seção, interessa-nos analisar alguns manuscritos escolares nos quais as ocorrências de rasuras estão diretamente relacionadas a duas implicações enunciativas decorrentes desta projeção, quais sejam: a) como a leitura pedagógica do que o professor crê que seja um ‘bom’ texto produz efeitos na escrita do aluno?; b) como o aluno apropria-se desta escrita institucionalizada, subjetivando-a?

Antes, porém, de nos debruçarmos detidamente na análise dessas implicações nos manuscritos escolares, vale salientar o modo como, geralmente, o ato de rasurar é visto no espaço escolar. Há uma tendência em considerar esse ato de modo negativo, frequentemente visto como mero erro, algo a ser, portanto, evitado. No entanto, na perspectiva da escrita como processo, a rasura passa a ser vista como um fato enunciativo constitutivo do processo de escrita em ato, uma vez que há um trabalho sobre o mo(vi)mento de escrita. Nesse sentido, não se constitui prontamente como problema o fato de o professor solicitar ao aluno que, após o planejamento e planificação⁸ do texto, proceda-se ao trabalho de uma versão “passada a limpo”. O problema, com efeito, reside no fato de o professor considerar apenas o produto em detrimento do processo. Essa valoração negativa da rasura, portanto, está relacionada, muitas vezes, ao fato de que a escrita nem sempre é vista, no espaço escolar, como um processo.

Quantas vezes, por exemplo, o aluno é colocado diante de uma folha de papel em branco para escrever sobre um tema que não domina. O processo de escrita pressupõe, além de planejamento e certo manejo da e sobre a língua, pesquisa, informação, conhecimento sobre o tema a que se propõe a escrever, sobre o gênero e suas coerções, cuja base é a leitura e o contato com o mundo da escrita e seus diferentes aspectos. Nesse sentido, aprende-se a escrever um ‘bom’ texto lendo e escrevendo de modo laboral.

No caso específico deste trabalho, por analisarmos textos escritos produzidos por uma demanda escolar, alguns aspectos nos são relevantes, entre eles: os (inter)locutores envolvidos nesse processo, bem como o objetivo desta demanda – o ensino de Língua Portuguesa escrita – que se pauta em valores pedagógicos, em certa medida, propalados pelos PCN. Sendo assim, trata-se de uma escrita produzida com um fim bastante específico: avaliar o domínio dos recursos linguísticos e discursivos que o aluno possui. O professor, desse modo, visando à transmissibilidade de conhecimento por meio de conteúdo e tendo em vista sua concepção de ensino de escrita, propõe atividades tencionando esse fim; o aluno, por sua vez, busca “adequar-se” àquilo que lhe fora proposto via discurso escolar, implicando-se subjetivamente, de certa forma, afetado pela leitura pedagógica do que o professor presumiu como sendo um ‘bom’ texto. Contudo, entre o que é proposto pelo professor e aquilo que é compreendido pelo aluno, há o que podemos denominar de *decalagem*, isto é, uma falha constitutiva, dado que a recepção do dizer não se dá de modo passivo, uma vez que há a experiência de linguagem do aluno em jogo, o que imprime subjetividade ao processo de transmissibilidade.

De nossa perspectiva, o ato de rasurar torna visíveis os vestígios do processo de elaboração escrita do aluno, o que possibilita analisar os mo(vi)mentos linguísticos e/ou discursivos empreendidos, bem como os conflitos enunciativos (re)velados na enunciação escrita em marcha. Um conjunto parcelar desses conflitos estão relacionados à projeção de (inter)locutor em funcionamento no processo de escrita em ato. Tendo em vista esses apontamentos, bem como o percurso teórico proposto, voltemo-nos às questões anteriormente aludidas: nas enunciações escritas em análise, como a projeção de (inter)locutor imprime efeitos à escrita do locutor, de modo que a leitura pedagógica do que o professor crê que seja um ‘bom’ texto produza efeitos? Em que a projeção de

⁸ Compreendemos a planificação de um texto escrito como sendo um trabalho elaborativo no qual está implicado tanto o plano de escrita do texto como o mo(vi)mento de encadeamento e linearização do escrito.

(inter)locutor afeta o modo como o aluno apropria-se desta escrita institucionalizada, subjetivando-a?

Para trabalharmos essas questões, analisamos, em um primeiro momento, rasuras que foram produzidas pelo próprio mo(vi)mento do aluno em seu processo de escrita de um texto dissertativo, produzido por demanda escolar e, portanto, redigido em espaço escolar; e, posteriormente, o mo(vi)mento de rasura relativo a uma demanda (im)posta pelo professor via correção. As rasuras produzidas, no primeiro caso, são fruto da projeção (inter)locutiva do aluno que coloca o professor como alguém que detém um conhecimento que interessa ao aluno adquirir, o que leva esse aluno a considerar o discurso pedagógico do professor sobre o que seja um 'bom' texto dissertativo, de modo que o aluno trabalha seu texto em função de tal discurso. No segundo caso, a projeção (inter)locutiva não funciona desse modo, ou seja, o aluno não coloca o professor como alguém que detém um conhecimento que lhe interessa adquirir, mostrando-se 'surdo' ao discurso pedagógico do professor sobre o que seja um 'bom' texto. Nesse caso, há a necessidade de o professor interferir de modo direto na escrita do aluno, via correção. Vejamos os textos.

O texto abaixo foi produzido em contexto de avaliação⁹, no qual se simulava uma possível proposta de redação que poderia ser solicitada no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O aluno, a partir da leitura do texto motivador, deveria produzir um texto dissertativo-argumentativo no qual discutisse as implicações da ética no desenvolvimento tecnológico, científico, econômico e social. Nesse contexto, o aluno produziu a primeira versão abaixo, denominada "rascunho"¹⁰, e, posteriormente, uma segunda versão, "passada a limpo", que seria o objeto de avaliação. É válido destacar que aqui poderíamos elencar as rasuras fruto de uma *reescrita sucessiva*, isto é, na comparação-oposição de uma versão com outra. Contudo, limitamo-nos, nesse momento, à análise da versão abaixo, visto que nela a projeção de (inter)locutor produz efeitos notáveis no próprio processo de escrita.

⁹ Embora se trate de um contexto de avaliação, estamos lidando com escolas nas quais os professores trabalham com a escrita enquanto processo e, em decorrência, há a possibilidade de o aluno reescrever seu texto, ou seja, são escolas nas quais se trabalham com versões, havendo, inclusive, um trabalho do professor sobre as versões.

¹⁰ Calil (2008, p. 35) discorre acerca do estatuto do rascunho no espaço escolar. Segundo ele, "Os rascunhos teriam um estatuto de objeto em via de normatização, minimizando assim o processo criativo e a trajetória que os rastros de tinta poderiam deixar sobre esse fértil terreno". Por isso, o autor mencionado opta, para evitar sentidos negativos que o termo rascunho poderia gerar, por denominar essas produções de "versões". Para ele, as versões "compreendem as etapas do processo de escritura. Desse modo, a escrita de uma história ou de um poema poderia ter uma, duas ou várias versões até se definir o momento em que se chegaria à "versão final". (CALIL, 2008, p. 35).

1	2
2	3
3	4
4	5
5	6
6	7
7	8
8	9
9	10
10	11
11	12
12	13
13	14
14	15
15	16
16	17
17	18
18	19
19	20
20	21
21	22
22	23

Figura 1 – Primeiro manuscrito

As rasuras presentes no texto em análise (re)velam indícios específicos da relação deste aluno com o ensino proposto pelo professor e com o próprio professor via a projeção de (inter)locutor que está em funcionamento no jogo da sala de aula. Entre estas rasuras, destacamos aquelas motivadas pela necessidade do aluno de:

- (1) evitar repetições de termos – materializados por rasuras de substituição (linhas 7 a 9):

A tecnologia **genética** é o tipo de tecnologia mais discutida, a população divide opiniões a respeito da clonagem e da modificação **genética** de genes, para a maioria **essa** as mudanças ~~nos genes~~ ^{genética} ferem as normas éticas da ~~pop~~ sociedade [...]

- (2) utilizar um operador argumentativo de valor conclusivo, com função de organizador textual, para fechar o texto – materializada por rasura de adição (linhas 18 a 20):

Em suma, O desenvolvimento é importante e é um processo natural, pois o ser humano procura sempre evoluir. mas o grande problema é as ~~pessoas~~ ^{empresas} se esquecerem da etica e procurar o desenvolvimento a qualquer custo.

O mo(vi)mento de rasura, em (1) e (2), está marcado por um jogo antecipatório do que o aluno supõe ser o ‘esperado’ pelo professor. Trata-se de um conhecimento que o professor projeta em aula sobre como escrever um ‘bom’ texto. Em (1), o professor, ao tentar expandir o vocabulário do aluno e trabalhar aspectos relativos à progressão textual, determina como regra que o aluno deve evitar repetições de termos ou expressões no texto. Já em (2), o professor, ao propor uma estrutura textual preestabelecida cuja modelagem prevê que o texto de tipo dissertativo se constitua por um parágrafo de apresentação, de um a três parágrafos de desenvolvimento e um de conclusão, prescreve que a conclusão deve ser marcada por uso de um operador argumentativo conclusivo e,

para isto, oferece aos alunos uma lista de operadores que podem cumprir tal função. Como esse conhecimento que é (im)posto em sala de aula pode ou não afetar a escrita de um aluno? O ato de rasurar pode, como acontece no caso em análise, deixar flagrantemente traços do mo(vi)mento de apropriação da língua pelo aluno, de modo a descortinar a incidência do discurso pedagógico na escrita do aluno. Essas rasuras (re)velam um 'conflito' discursivo que o aluno enfrenta, no processo de assunção à escrita institucionalizada, uma vez que ele precisa 'abandonar', em certo sentido, o que seria ou poderia ser a sua escrita para apropriar-se de um manejo da língua escrita, baseado no emprego da forma, de modo a alcançar esse emprego da forma a emprego da língua e, assim acontecendo, subjetivar-se na escrita institucionalizada.

Tendo em vista estes aspectos, nossa hipótese é a de que esse aluno que antecipa o 'esperado' pelo professor e que, por isso, 'conserta' seu próprio texto, está, em certo sentido, *trocando* conhecimento e, por isso, para além da intersubjetividade na língua, a intersubjetividade na linguagem estaria acontecendo de modo produtivo, ou seja, de modo a levar o aluno à assunção de uma escrita institucionalizada e padronizada. O aluno, nesse caso, está tomando para si certo conhecimento escolar sobre a escrita de textos e tentando mobilizá-lo de modo a ter êxito na tarefa que lhe fora imputada pelo professor. Nesse sentido, a correção empreendida pelo aluno via discurso pedagógico se configura, por sua vez, como um modo indireto de interferência do professor no processo de escrita, já que lhe chega como um conhecimento a ser adquirido-apre(e)ndido.

Esse aluno, no entanto, embora estabeleça tal jogo antecipatório, não é bem sucedido em relação à construção de uma textualidade para seu escrito, uma vez que, em relação à repetição alternada dos termos, presente em (1) supracitado, não consegue eliminar a repetição; ele não 'localiza' em seu vocabulário termos que pudessem funcionar sinonimicamente ao termo 'genético' e à expressão adjetiva 'de genes', mantendo-se a circularidade. Em certo sentido, o aluno mantém-se 'colado' à norma (im)posta pelo professor, uma vez que não mobiliza outros recursos linguísticos para evitar a repetição. A norma (im)posta pelo professor, neste caso, pode ser discursivizada da seguinte forma: 'evite repetições; para tanto, use sinônimos'.

Em relação a (2) acima, vale, ainda, tecer dois comentários interessantes sobre o jogo antecipatório que funciona na projeção de (inter)locutor em tela. Primeiro, a inserção do operador conclusivo 'em suma' no último parágrafo do texto desloca o parágrafo da parte intitulada 'desenvolvimento' para a parte intitulada 'conclusão'. No entanto, semântica e textualmente essa transposição não ocorre, porque aquilo que é dito nesse parágrafo não se configura como conclusão. Embora esse aluno tente 'adequar-se' ao modelo de texto dissertativo proposto pelo ENEM¹¹, julgamos que, semântica e textualmente, ele não é bem sucedido. Embora, no parágrafo que transpõe formalmente à conclusão, apresente o que seria, para ele, uma 'solução' para o problema das implicações da ética no desenvolvimento tecnológico, trata-se de uma pseudo-solução, já que apela para valores morais pressupostos a um desenvolvimento sustentável.

Segundo, a substituição da palavra 'pessoas', de sentido vago, e, por isso, expurgável segundo o discurso pedagógico do professor, por 'empresas' elimina, em certo sentido, a vagueza; no entanto, instaura outro problema, de acordo com o discurso pedagógico do professor, a saber: a personificação de uma instituição social, o que desresponsabilizaria os agentes sociais das ações não éticas. Essa rasura por substituição traz à luz a questão da transmissibilidade parcelar do conhecimento. Enquanto esse aluno é tocado por certas normas instituídas no e pelo discurso pedagógico do professor, no espaço escolar, outras normas lhe passam despercebidas. Além disso, essa rasura também mostra um conflito discursivo entre conhecimentos que o professor trabalhou em sala de aula, descortinando que a transmissibilidade é da ordem do parcelar.

¹¹ O modelo do ENEM compreende basicamente: introdução, desenvolvimento e conclusão, sendo que o texto deve discorrer sobre uma problemática social e, preferencialmente, deve-se apresentar na conclusão uma intervenção que se mostre como uma solução viável, exequível e inovadora para o problema.

Contudo, no segundo caso em análise, o aluno não é tão prontamente afetado pelo discurso pedagógico, chegando, inclusive, a não 'escutá-lo' e, por isso, permanece alheio a ele. Quando não há afetamento, o professor é impelido, como neste caso em análise, a empreender outros modos de interferência, lançando mão de uma projeção (inter)subjetiva que deriva dos sentidos relativos aos lugares sociais em jogo (lugar de professor e de aluno). Esse acirramento é marcado pelo modo invasivo com que se dá a interferência na escrita do aluno, a qual pode ser recebida de diferentes modos pelo aluno e pelo professor. Essa interferência se traduz por diferentes modos de correção direta no processo de escrita do aluno. Nestes casos, o professor opta por corrigir o texto do aluno de diferentes formas, dentre as quais destacamos, segundo Serafini (1992), a correção indicativa, que ocorre quando o professor indica o local e/ou o que alterar; a correção diretiva, que ocorre quando o professor "sugere" a alteração; a correção textual-interativa, que ocorre quando o professor conversa ou escreve para o aluno, explicando o que alterar ou o que faltou para o texto ser considerado um 'bom' texto ou um 'texto adequado'.

Nesse sentido, no texto abaixo, analisamos o mo(vi)mento de rasura relativo a uma demanda (im)posta pelo professor via correção. Antes, porém, é válido dizer que este texto foi elaborado em sala de aula, em contexto de avaliação, na qual foi solicitado que os alunos produzissem uma crônica, tendo em vista as explanações do professor acerca desse gênero em aulas anteriores. Sem entrarmos no mérito das discussões que envolvem a problemática categorização dos gêneros escolares e sem nos atermos mais detalhadamente nos modos de interferência adotados pelo professor, notamos que, no texto em questão, no qual são significativas as formas de correção anteriormente apresentadas, de modo contrário ao primeiro, a sugestão de alteração vem via interferência do professor, para quem o discurso pedagógico do que seria um 'bom' texto produz efeitos. O que nos chama atenção, entre outros aspectos, refere-se às pontuações do professor com relação às repetições de palavras, estas que são destacadas ora por sublinhado ora por correção diretiva, bem como a solicitação, ao final do texto, de revisão destas repetições.

Nesse segundo caso, como veremos abaixo, a projeção de (inter)locutor que está em funcionamento no processo de escrita em ato mostra-se marcada por uma valoração negativa, na qual o aluno não consegue vislumbrar no professor a projeção de alguém que tenha um conhecimento que lhe interesse apre(e)nder. Trata-se de uma operação inconsciente que sustenta essa (inter)locução e que se torna determinante para o processo de transmissibilidade do conhecimento. Tanto é assim que a transmissibilidade, nesse caso em análise, encontra-se rarefeita, a ponto de o aluno não apre(e)nder o discurso pedagógico que o professor mobiliza em sala de aula. Essa rarefação da transmissibilidade impele o professor a realizar uma interferência direta na escrita do aluno. Vejamos na primeira versão do texto como essa interferência direta acontece.

O inesperado

Eu (na^a) escola como sempre sem ânimo^o hoje
na aula, Teríamos que produzir um texto, só
que estava tão desanimado e sem inspiração que
resolvi fazer algo que nunca tinha feito, faltou
de aula e fui para o shopping^o, chegando, comprei
um sorvete e comecei a passear ^{por lá} (no
shopping), de repente um homem ^o começou a
arrastar uma loja ^e e todos ficaram assustados^o
ele estragou toda a loja e fugiu^o mas não adiantou
muito, os guardas ^o pegaram ^o, e ele foi preso.
No dia seguinte quando todos se acalmaram,
a loja queida por todos estava toda destruída, mas
de repente, todos começaram a trazer materiais
de construção para reconstruir a loja, todos
começaram a ajudar e eu também fui
ajudar, a loja ficou linda, mais bonita do que
antes.

A loja ficou famosa ^e e começou a vender
muito, o dono (da loja) ⁱ chamou todos que ajudaram
por conta própria a reconstruir a loja, ele deu
em forma de agradecimento um troféu para
cada um.

Minha mãe ficou orgulhosa de mim, ^{eu} ter
feito uma coisa tão bela, e ela nem
sabia por ^(mim) ter faltado ^{da} aula naquele dia.
A partir ^(deste) dia nunca mais faltou
de uma aula sem ^{precisar}.

— palavras repetidas: reveja-as!!

Você pode fazer uma reflexão bem mais
profunda do que essa... O que é mais
importante? Faltar à aula ou a solidarie-
dade manifestada? 2,0
3,0

Figura 2 – Primeira versão do segundo manuscrito

Ao longo de todo o processo interventivo adotado pelo professor, notamos claramente como este é afetado pelo discurso pedagógico que apregoa, entre outros aspectos, evitar a repetição de termos para não tornar o texto ‘enfadonho’. Tanto é assim que, no primeiro parágrafo, por meio da correção diretiva, o professor marca as repetições e sugere alterações, por exemplo, em “[...] faltou de aula e fui para o shopping, chegando, comprei um sorvete e comecei a passear por lá (no shopping)”. Neste trecho, o professor coloca entre parênteses “no shopping” e sugere, como alteração, “por lá”. Já no segundo e no terceiro parágrafo, o professor, predominantemente, sublinha as repetições, chamando a atenção do aluno para alguns termos, e, ao final do texto, dá um comando: ‘palavras repetidas: reveja-as!!’. O professor faz também correções de ortografia, gramática e pontuação, além de solicitar ao aluno que faça uma ‘reflexão bem mais profunda’ e, para tanto, questiona-lhe sobre o que seria mais importante ‘faltar à aula ou a solidariedade manifestada’. A partir dessas interferências diretas no texto, o aluno, ao receber seu escrito de volta, tem que reescrevê-lo, de modo a atender às demandas do professor, a fim de obter êxito na atividade e, assim ocorrendo, melhorar a nota atingida.

Na posterior reescrita desse texto, enfocando especificamente nos três primeiros parágrafos nos quais se faz notar o pedido de alteração com relação à repetição de termos, o aluno acata, em certa medida, ao comando do professor, embora as dificuldades para fazê-lo sejam notáveis. Isso porque, quando o professor propõe uma sugestão de alteração, o aluno “cola” nessa sugestão sem alterá-la, já no momento em que o professor apenas sinaliza, por sublinhado, os termos repetidos, o aluno altera-os, mas encontra dificuldades

de fazê-lo, por exemplo, na utilização de pronomes - “reconstruir-la”, presente na antepenúltima linha do recorte abaixo. O professor, por sua vez, elogia o aluno por ‘tirar’ as repetições, fato que ‘empobreceria’, segundo o professor e o discurso pedagógico que traz para a sala de aula, sua produção textual. No entanto, na reescrita, é perceptível que o tratamento dado à repetição não foi produtivo em termos de textualidade, uma vez que não propiciou uma melhora argumentativa do texto em relação à construção narrativa. Além disso, nessa nova versão, o professor pontua aspectos não apresentados na primeira interferência, conforme é possível notar abaixo:

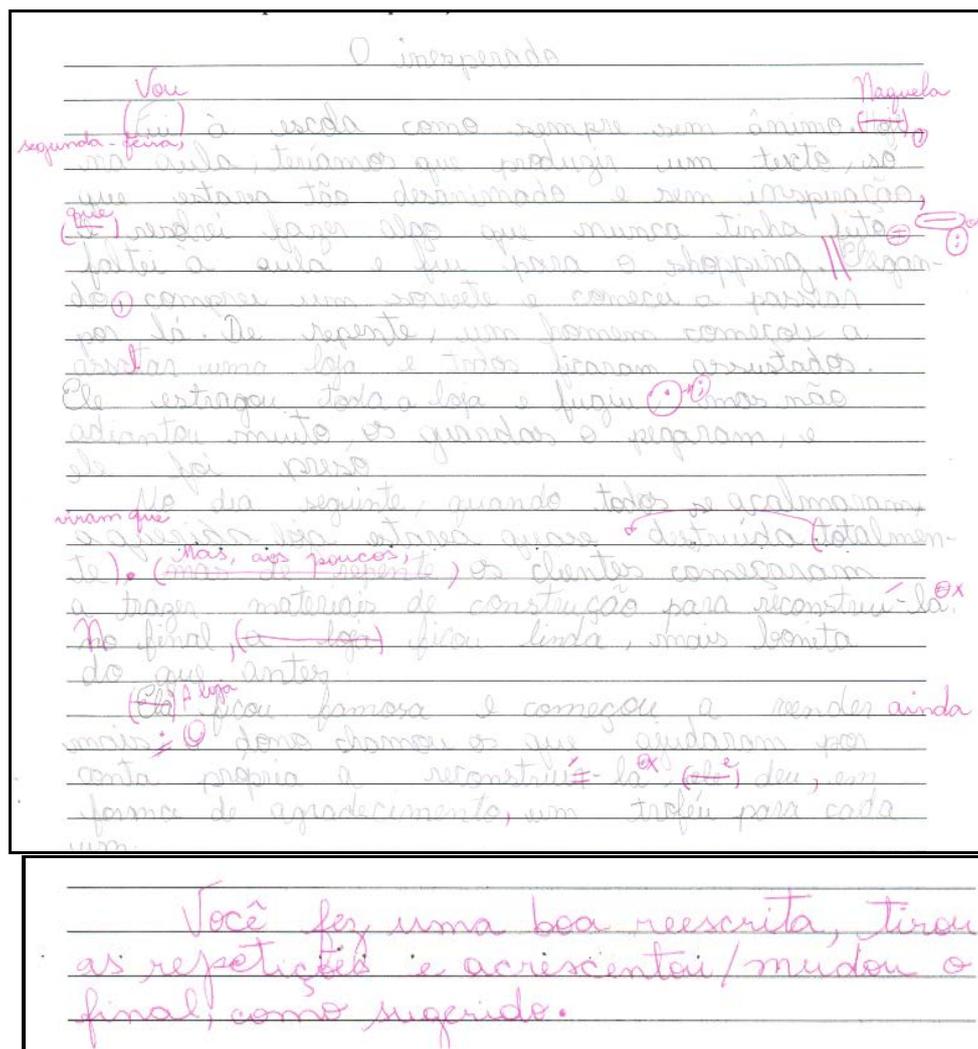


Figura 3 – Segunda versão do segundo manuscrito

Na comparação-oposição entre as duas versões, por *reescrita sucessiva*, vemos que o aluno atenta-se para as marcações (sublinhados) do professor e tenta alterá-los, isto é, implica-se subjetivamente de modo a tentar correferir com o professor. Isto nos permite dizer que está em jogo a (inter)subjetividade na linguagem. Ou seja, ela é estabelecida. Contudo, as alterações, do ponto de vista semântico, não contribuem significativamente para a construção argumentativa do texto. Algumas substituições até propiciaram para a eliminação de algumas “vaguezas”, por exemplo em: “[...] todos os clientes começaram a trazer materiais de construção”, contudo pouco contribuem com relação à textualidade.

O inesperado

Fui ~~na~~ à escola como sempre sem ânimo, ~~h~~ hoje na aula, tínhamos que produzir um texto, só que estava tão desanimado e sem inspiração ~~que~~ e resolvi fazer algo que nunca tinha feito, faltei ~~de~~ à aula e fui para o shopping, ~~e~~ chegando, comprei um sorvete e comecei a ~~passar no~~ ~~shopping~~ ^{por lá,} ~~e~~ De repente, um homem começou a assaltar uma loja e todos ficaram assustados, ~~e~~ Ele estragou toda a loja e fugiu, mas não adiantou muito, os guardas ^o pegaram ~~ele~~, e ele foi preso. No dia seguinte, quando todos se acalmaram, a loja querida ^{querida loja} ~~por todos~~ estava toda ^{quase} destruída ^{totalmente}, mas de repente, todos ^{os clientes} começaram a trazer materiais de construção, para reconstruir a loja-la, todos começaram a ajudar e eu também fui ajudar, ^{No final} a loja ficou linda, mais bonita do que antes.

A loja ^{Ela} ficou famosa, e começou a vender mais, o dono da loja, chamou todos ^{os} que ajudaram por conta própria a reconstruir a loja-la, ele deu em forma de agradecimento um troféu para cada um.

A rasura, nesse caso, permite observar que o sentido foi alterado, porque o complemento nominal “por todos” foi subtraído do texto, o SN-sujeito “a loja querida por todos” tornou-se “a querida loja” e a informação “querida por quem” ficou omitida. É possível que o aluno tenha alterado a ordem do adjetivo “querida” em um gesto de tentar “resguardar” o sentido “ser querida”, uma vez que é possível interpretar, em “a loja querida”, e “querida” como sendo o nome da loja. Estamos diante de um caso em que a norma “evitar a repetição de um mesmo termo”, ao invés de contribuir para a construção de um sentido coerente e relativo ao plano de escrita do aluno, compromete, produzindo uma escrita “tortuosa”. Nesse sentido, quando o professor aquiesce e avalia essas alterações como positivas pode levar o aluno, que está em processo de assunção à escrita e aos seus meandros, a “colar-se” a essas normas estanques em detrimento, inclusive, da textualidade.

Nesse sentido, enquanto no primeiro texto o aluno antecipa, por projeção imaginária de (inter)locutor, a possível correção do professor, neste o aluno somente altera o texto após uma demanda (im)posta pelo professor via correção indicativa e textual-interativa, aquilo que este toma como “valor de verdade”, isto é, por aquilo que assume, de sua posição, como o mais importante a ser pontuado. Logo, a projeção de (inter)locutor produz efeitos à escrita do locutor, dado que, conforme às análises, os alunos em tela ‘lidaram’ de modos diferentes com a interferência do professor em seus processos de escrita em ato. Há, portanto, uma relação de dependência entre o mobilizar a língua a partir de uma ‘escuta’ do discurso pedagógico (im)posto pelo professor em sala de aula e a projeção de (inter)locutor que está em funcionamento e, por conseguinte, no processo de transmissibilidade do conhecimento por meio de conteúdos a serem apre(e)ndidos.

Considerações finais

No decorrer deste artigo, voltamos nossa atenção para a relação entre *enunciação escrita* e *rasura*, tendo por base o jogo de (inter)locução que ancora a escrita em ato. Recorremos à teoria enunciativa de Benveniste pelo fato de entendermos que o conjunto de sua obra oferece subsídios para se pensar e analisar a natureza e o fundamento desse jogo de (inter)locução. Ou seja, pautados nessa teoria, foi possível mostrar e analisar que há uma (inter)subjetividade em funcionamento no processo de escrita do aluno dada a relação pedagógica com o professor, sobretudo quando enfocamos a escrita como objeto de ensino e aprendizagem no espaço de sala de aula. Se olharmos em retrospecto o seguinte questionamento: nas enunciações escritas, como a projeção de (inter)locutor imprime efeitos à escrita do locutor?, vamos perceber que, a depender dos envolvidos na alocação, a ‘escuta’ acerca do que fora trabalhado e demandado pedagogicamente em sala de aula sobre a escrita produz efeitos específicos no próprio percurso de escrita do aluno, conforme mostramos a partir dos dois manuscritos analisados anteriormente.

Nossa incursão teórica por alguns textos de Benveniste tomou por critério a necessidade de expormos que a escrita em ato pode ser alçada a exercício de linguagem, portanto, a ato enunciativo, com especificidades de natureza, como reclamou o próprio Benveniste em 1970. Exercício esse que pressupõe uma (inter)subjetividade que se marca na língua e na linguagem, conforme destacamos ao longo do artigo. Por se tratar de uma escrita vinculada a um espaço institucional, no caso o da escola, acentuamos a perspectiva de que há uma *troca*, isto é, uma *transmissibilidade*, em jogo nessa escrita. Trata-se de uma troca que pressupõe um processo complexo, pois envolve experiências de linguagem singulares da parte dos (inter)locutores. Não é à toa que o trabalho pedagógico que o professor produz sobre a escrita, por exemplo, incide e afeta os alunos de modo bem específico e diferente, resultando, por decorrência, em uma correferenciação também específica e diferente.

A partir do *corpus* analisado, privilegiamos duas implicações enunciativas que as rasuras nos possibilitaram construir e expor neste artigo: a primeira diz respeito à perspectiva de que o professor produz uma leitura pedagógica acerca do que seria considerado um ‘bom’ texto; a segunda concerne ao modo como o aluno subjetiva ou não a escrita institucionalizada e padronizada pela escola. Diante dessas duas implicações, mostramos que a emergência de rasura na escrita em ato evidencia uma tentativa de o aluno se correferir com a leitura pedagógica do professor acerca do que seria considerado um ‘bom’ texto; no caso, um texto que atenda ao princípio de que todo texto possui *começo*, *meio* e *fim*, isto é, um efeito de unidade. Mostramos, também, rasuras que são fruto de uma demanda (inter)posta pelo professor por meio de correção pontual no texto do aluno, e que nos permitiu pensar e analisar, por um lado, a forte tendência da leitura pedagógica que o professor produz sobre ‘o que constitui texto’ – no caso, a recomendação para se evitar repetição –, e, por outro, a não ‘escuta’ do aluno frente ao trabalho pedagógico em sala de aula sobre a leitura do professor.

Por fim, gostaríamos de destacar que conceber a rasura sob um viés enunciativo exige não perder de vista um processo mais amplo e complexo que fundamenta e marca a escrita em ato, segundo já anunciamos aqui. Estamos considerando, mais de perto, as experiências de linguagem que são reveladas pelos (inter)locutores da alocação, quando da conversão da língua em discurso. Em última instância, esse viés nos permite vislumbrar os meandros que toda escrita comporta, seja por uma questão subjetiva, seja por uma questão intersubjetiva.

ERASURES IN MANUSCRIPTS SCHOOL AND IMPLICATIONS ENUNCIATION

from projection of (inter)locution on the transmissibility

ABSTRACT: In this article, we analyze some erasures in school manuscripts, considering the (inter)locution game that sustains the writing process in action at school. From an incursion into the enunciative theory of Émile Benveniste, we aim to attach the erasure movement emergency sui-referential (inter)subjectivity, given the pedagogical relationship between teacher and student, especially the transmissibility of knowledge about *writing*. The analyzes undertaken show two types of erasures: those that are resultant of the student's own demand, by anticipating an (inter)locution with the teacher about what would be a 'good' text, and those that are a result of a direct interference of the teacher in the student writing. In *benvenistian* terms, the analytical considerations provide some space to think about the (inter)subjectivity that marks itself in the language, when we glimpsed that there is an 'exchange' of knowledge in question.

Keywords: Writing; Erasures; Enunciation; Education.

Referências Bibliográficas

- BENVENISTE, É. Categorias de pensamento e categorias de língua. In: BENVENISTE, É. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas, SP: Pontes, [1958]2005.
- _____. Da subjetividade na linguagem. In: _____. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas, SP: Pontes, [1958]2005.
- _____. A linguagem e a experiência humana. In: _____. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas, SP: Pontes, [1965]2006.
- _____. Estrutura da língua e estrutura da sociedade. In: _____. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas, SP: Pontes, [1968] 2006.
- _____. O aparelho formal da enunciação. In: _____. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas, SP: Pontes, [1970] 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa. 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2013.
- CALIL, E. *Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula*. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.
- DESSONS, G. *Émile Benveniste, l'invention du discours*. Paris: Éditions in Press, 2006.
- FLORES, V.; NUNES, P. Á. A especificidade da enunciação escrita em textos acadêmicos. In: *Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*. V. 8, n. 1, p. 235-252, 2012.
- GRÉSILLON, A. *Elementos de crítica genética: ler os manuscritos modernos*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.
- SERAFINI, M.T. *Como escrever textos*. São Paulo: Globo, 1992.