

A reescrita no contratempo: tempo de reconhecer a instrução, tempo de compreender a ação, tempo de apropriar-se da interlocução

Silvana Silva

Valdir Flores

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

***Resumo:** Este artigo apresenta uma discussão sobre a instrução em ambiente técnico e educacional. Em nossa breve revisão teórica, observamos que instrução tem definições diferentes para os Estudos Cognitivos, para a Linguística do Texto e para Projetos de Escrita Criativa. O principal objetivo é problematizar a noção de instrução em uma situação de escrita autoral. Para tal objetivo, apresentamos a fundamentação teórica da Linguística da Enunciação (BENVENISTE, 1988, 1989), em especial as noções de sujeito e correlatas, tempo e processo de enunciação. Analisamos algumas instruções em uma situação de orientação de artigo de conclusão de curso de Especialização em Linguagem e concluímos que a instrução bem sucedida é aquela que permite ao aluno novas interlocuções.*

***Palavras-chave:** Instrução. Reescrita. Enunciação. Tempo.*

Introdução

Duas situações, semelhante atuação: olhos na primeira versão do texto, sobe, desce o cursor e nada do barulho do teclado; primeira versão, correção do professor, segunda versão, correção do professor, terceira versão, correção do professor, quarta versão ainda com tanta coisa...a fazer. Que tempo é esse, ora aprisionado entre as margens de si mesmo, ora entre as margens da instrução do professor?¹

A derrota do professor é ver que esse tempo foi um ‘falso’ tempo de aprendizagem: a linearidade da escrita, seu avanço, cessa com o silêncio da ‘arbitrária’ decisão do professor de se calar. Sempre o professor falará e calará, isso é inexorável: ‘fatal’ é ver licenciandos em Letras, futuros professores, sem tomar a

¹ A primeira autora agradece à querida amiga, professora Simone Barros, pela leitura. Por seu olhar, meu tempo de escrita se libertou um pouco mais.

palavra, *sua* palavra. Quando não estiverem mais rodeando os traços das ruínas da escrita alheia², não será um pouco tarde quando, mais tarde, em seu exercício docente, virem-se circulando, enfatiados, traços órfãos de sentido, para a reprodução textual dos seus ‘próprios’ alunos?

De reprodução em reprodução textual, a (re)-produção textual, a pausa necessária para fazer ouvir a sua voz não se faz, a produção não se *destaca* (em, no mínimo, seu duplo sentido de ‘separar-se da voz do professor’ e ‘ter destaque’). Tematizaremos, neste artigo, a necessária conversão da língua em língua-discurso (BENVENISTE, PLG II), do reconhecimento em compreensão: da ‘instrução’ em apropriação; do tempo do ensino na temporalidade da aprendizagem; enfim, da (re)escrita em escrita.

Sobre a instrução do professor, trataremos a perspectiva técnica e educacional, respectivamente, representadas por Heurley (2001), Zakhartchouk (1996, 2001). A partir do contraponto entre tais perspectivas, apresentaremos nosso posicionamento quanto à questão. Tomaremos como referencial teórico Linguística da Enunciação (BENVENISTE, 1988, 1989).

Segundo Normand (1996), Benveniste é um ‘hegeliano infeliz’, pois não conseguiu fechar o ‘terceiro tempo hegeliano’ (a síntese na tríade tese-antítese-síntese) e, com isso, fracassou no projeto semiológico de Saussure: fazer da linguística – e da língua – o modelo para as outras ciências semiológicas³. Mas esse ‘fracasso’ é o fracasso de um ‘ato falho’, acrescenta Normand: falhou para os ‘linguistas estruturalistas’, para os ‘filósofos que lhe dirigem questões... lógicas’⁴, não falhou para si mesmo, para *seu* projeto de estudo da língua. Dessa forma, faremos uma leitura ‘outra’ do projeto de Benveniste: a perspectiva filosófica trinitária (DUFOUR, 2000), uma leitura que não abre espaço para uma ‘síntese’ ou terceiro tempo final *do*

² Alusão ao conto *As ruínas circulares*, do escritor J. L. Borges.

³ Entre outros sistemas semiológicos, Benveniste cita a música (‘A semiologia da língua, PLG II, p. 55).

⁴ Veja-se o debate em ‘A forma e o sentido na linguagem’ (BENVENISTE, PLG II).

professor⁵ e sim para uma ‘tese’ do aluno, uma escrita que tem *tudo pra dizer* (e não para ‘sintetizar’, em outros termos, para fazer ‘calar’ o professor).

De Benveniste, interessa-nos, sobretudo, artigos nos quais podemos entrever, mais do que observar, a conceitualização trinitária da relação entre sujeito e língua: *reconhecimento-compreensão-apropriação*. A partir daí, formularemos uma breve conceitualização de reescrita em perspectiva enunciativa. Finalmente, apresentaremos um esquema de como devem se relacionar a instrução, o tempo de reescrita e a concepção de reescrita, de modo a tornar visível – e quiçá, exequível – aos professores de língua a proposta aqui apresentada.

Na seção intitulada ‘Análise’, apresentamos uma situação de orientação de monografia de especialização. Procuraremos demonstrar como a forma da instrução, o tempo e o texto se enriqueceram em função de uma determinada atitude do professor diante do processo de escrita do aluno.

Reescrita e *contratempo*: ao nos permitir desnudar os ‘truques’ das palavras da língua ‘ordinária’⁶, como nos anima Normand (2006), vemos que a escrita do aluno (como escrita e não ‘reescrita’ do professor está, sim, no contratempo do professor). Contratempo, pois é um ‘imprevisto’, também um ‘deslocamento do tempo forte por uma pausa onde se esperava uma nota”. Esperemos que um certo ‘aborrecimento’ – um dos

⁵ Dessons (2006) de forma muito apropriada revela as diferenças de perspectiva sobre o tema da (inter)subjetividade para o linguista Benveniste e para os filósofos Hegel e seu leitor A. Kojève bem como P. Ricouer. Para Benveniste, trata-se de distinguir claramente a instância do *je* e do *moi* bem como a historicidade da linguagem. Dessons (2006, p. 153-5) em seção intitulada “Le malentendu philosophique (1): Hegel” mostra que, para o filósofo, “En fait, le point de vue est celui d’une transcendance du moi sur le je, de la conscience sur la parole pensée comme truchement, vecteur de révélation”. Ainda diz Dessons (2006) que Hegel preserva a visão lógica aristotélica, segunda a qual uma afirmação não pode ser contraditória com a afirmação contrária. Para Benveniste, trata-se, contudo, de: “Pour Benveniste, le débat est entre une philosophie et une linguistique de l’individuation” (DESSONS, 2006, p. 159).

⁶ Tais são os sentidos apresentados no Dicionário Aulete Digital de língua portuguesa e em um manual de Teoria Musical.

sentidos do ‘contratempo’ – seja plenamente compreensível ao professor.... Como em inúmeras danças de Bach⁷, a delicadeza do resultado deixa quase imperceptível o desconforto de algumas mudanças de acento⁸.

Em síntese, nosso principal objetivo é problematizar a noção de instrução em uma situação de escrita autoral e nossos objetivos específicos são produzir uma forma de conceber a escrita do ponto de vista da Linguística da Enunciação (BENVENISTE, 1988, 1989) e demonstrar tal concepção a partir da descrição de uma experiência de orientação, ‘instrução’, de pesquisa. Os resultados indicam que o aluno sob orientação não se apropria integralmente da instrução do professor, até certo momento da orientação, quando ele parece se dar conta da necessidade de maior investimento pessoal em sua escrita, ainda que tal investimento não retorne sobre etapas anteriores da pesquisa.

Da instrução à mobilização: percurso teórico

Neste item, apresentaremos, inicialmente, uma revisão da literatura sobre a instrução para duas perspectivas (técnica e educacional), bem como, após balanço crítico, justificaremos a necessidade de outro olhar sobre a instrução (2.1). Tal visada será realizada por meio do aporte teórico da Linguística da Enunciação (2.2).

Sobre a instrução: claridade ou mistério?

Trabalhos na França e no Brasil têm se voltado para a instrução, seja em âmbito técnico ou educacional. Na França, destacam-se a perspectiva dos Estudos Cognitivos, da Linguística

⁷ BENJAMIM, Thomas. *Conterpoint in the style of J. S. Bach*. NY: Routledge, 2003.

⁸ Segundo Benveniste (1989, p. 87), o acento representa o ponto do enunciado demarcado pelo locutor e a acentuação indica a própria relação discursiva com o parceiro. Dessa forma, as ‘mudanças de acento’ – sejam na fala como na escrita – indicam momentos em que os interlocutores ajustam a correferência sobre o ponto mais relevante da cadeia discursiva.

do Texto e de Projetos de Escrita Criativa. No Brasil, é possível assinalar os trabalhos da Linguística Aplicada (MENEGASSI, 1998, RUIZ, 2001, dentre outros)⁹. Apresentaremos as duas possibilidades pela potencialidade heurística que tal visada permite.

Em geral, a clareza é uma característica associada à instrução. Heurley (2001), em abordagem cognitiva, analisou a leitura de uma instrução técnica de grupo de pessoas e constatou que, em geral, as pessoas não leem as instruções na sua totalidade antes da ação e quando o fazem dão mais atenção à instrução que está no início de um texto (mesmo se ela não é a mais importante). O formato ‘manual de instrução’ não tem sido, portanto, muito eficiente. O autor denomina tal conduta de ‘atomização da ação’. O autor observa que as empresas que escrevem instruções devem observar a diferença entre a leitura do especialista (isto é, aquele que projetou o produto) e a do usuário (isto é, aquele que usará o produto, seja em âmbito profissional ou doméstico). Em outra pesquisa, desta vez com pilotos de avião, o autor constata que os próprios especialistas, em situação de ação, preferem que o texto seja organizado em hipertexto, isto é, de *forma situacional* e é dessa maneira que muitas instruções têm sido escritas ultimamente. Dessa forma, a *brevidade*, a *clareza* e a *acessibilidade* são características fundamentais para uma boa instrução.

Zakhartchouk (1996), por sua vez, discorda que a clareza seja uma característica fundamental para uma boa instrução. A instrução deve ser *mobilizadora* de uma atitude reflexiva do aluno. Interessante é citar uma frase, pela relação com a noção de tempo: “O exercício ‘rápido’ ou o questionário ultra-guiado permitiram alguns sucessos, mas a qual preço: aquele sem dúvida de renunciar à mobilização intelectual do aluno, à solicitação (...) pelo sacrifício do ‘longo termo’ a um ‘curto termo’ sem amanhã” (ZAKHARTCHOUK, 1996, p. 11)¹⁰.

⁹ A revisão de tais trabalhos encontra-se na tese de doutorado (em preparação) de Silvana Silva, sob orientação do prof. Dr. Valdir do Nascimento Flores (UFRGS).

¹⁰ Originalmente, em francês: “L’exercice à trous ou la questionnaire ultra-guidé permettent davantage de réussites, mais à quel prix: celui sans doute

De qualquer forma, o autor pondera que uma boa instrução depende do objetivo pedagógico do professor, da ênfase que pretende a um aspecto linguístico. A ‘clareza’, segundo o autor, deve estar não tanto na instrução mas no contrato explícito que se estabelece. Entendo, por essa ideia do autor aparentemente contraditória, que o aluno deve ter clareza quanto à ação ilocutória (para usar um termo da pragmática) e não quanto ao que fazer ‘mecanicamente’ para resolver a questão. Por exemplo, o professor deve deixar ‘claro’ qual é a diferença entre *justificar* e *explicar*¹¹.

A fim de ajudar o aluno a melhor ler a instrução, Zakhartchouk (1996) propõe cinco etapas metodológicas para que se tenha um comportamento estratégico e eficaz. Tais etapas propõem uma *suspensão da execução imediata da tarefa*, uma pausa para pensar... (ZAKHARTCHOUK, 1996, p. 17). As estratégias se apresentam nas seguintes atividades pedagógicas: a) rastreamento e classificação de tipos de instrução, em que os alunos podem conhecer suas nuances, tais como injunção, sugestão, iniciação, entre outros, contidos em gêneros como receita, propaganda; b) distinção e ligação de instruções em um mesmo texto, em que os alunos observam as relações implícitas e/ou explícitas entre instruções passadas e presentes; c) envolvimento pessoal por meio de reformulações, em que se propõe aos alunos uma reescrita da própria instrução com suas próprias palavras (prática da *bricolage personnel*, para usar um termo de Zakhartchouk, p. 20); d) exercício da antecipação, isto é, ensinar os alunos o que se espera deles em cada atividade para que não antecipem atabalhoadamente algumas etapas necessárias. Conclui o autor que a *instrução* deixa de ser o foco para constituir-se em uma *reconstrução permanente* de objetivos. Em outras palavras, o professor aprende a se calar

de renoncer à la mobilisation intellectuelle de l’élève, à la sollicitation, (...) par sacrifice du long terme à un court terme sans lendemains” (ZAKHARTCHOUK, 1996, p. 11).

¹¹ Zakhartchouk (2001) entende que *explicar* é apresentar uma relação causal *stricto sensu* que está ausente, *justificar* é mostrar porque se realiza determinada relação causal ou outra. A primeira ação é dita de ordem cognitiva e a segunda, de ordem metacognitiva.

(ZAKHARTCHOUK, 1996, p. 21). De maneira geral, os alunos com maiores dificuldades são aqueles que se prendem aos rituais e regras da aula, sem refletir sobre a necessidade de atendê-las, enquanto os alunos bem sucedidos apresentam certa autonomia em relação ao professor e ao ritual da aula.

Fazendo uma comparação entre a perspectiva de Heurley (2006) e Zakhartchouk (1996), observamos que, para o primeiro autor, a instrução está vinculada a um (1) objeto (no sentido material) e a um tempo ‘sem tempo’. A instrução deve se ‘apagar’ imediatamente diante da ação: instru...ação. Para o segundo autor, a instrução não está vinculada a um objeto. Embora não mencione claramente sua concepção de texto e língua, subjaz ao trabalho a ideia de que o aluno trabalha com ‘três’ objetos: instrução presente, instruções passadas e antecipação de instruções futuras. Tal complexidade conduz a um tempo que demanda tempo... o tempo de cada aluno. Para Heurley (2001), a instrução é de ordem *descritiva* e *pragmática* (“quando dizer é fazer”, para retomar a reflexão austiniana), isto é, em que a temporalidade própria à compreensão e à execução da tarefa estão ‘compreendidas’ num único ato, a redação da instrução; já para Zakhartchouk, a instrução é de ordem *metalinguística* (“assim eu escrevo, mas você deve observar a não coincidência entre as minhas palavras e as suas”, para retomar AUTHIER-REVUZ, 1998), isto é, em que a temporalidade da compreensão e da execução ocupam, no mínimo, dois momentos, constituem dois atos, o da leitura da instrução e da re-leitura. Nomeamos a primeira perspectiva de *instrução técnica* e a segunda, a que chamaremos, provisoriamente, de “*instrução educacional*”¹².

¹² Garcia-Debanc (1996) apresenta uma discussão sobre a instrução educacional e observa inúmeras funções para ela em ateliês de escrita criativa: instrução (de um fazer), indução (de um pensamento), provocação (de um posicionamento), estímulo (do imaginário). A autora resume “Toute consigne appelle une transgression, qui est un des éléments constitutifs de l’écriture. Consignes ou contraintes ? Liberation ou asservissement de l’imaginaire ? Techniques éprouvées ou expériences des limites?” (GARCIA-DEBANC, 1996, p. 88). De qualquer maneira, a autora, me parece, rejeita a noção de ‘instrução’ – ou movimento de ação do professor

Se na *instrução técnica*, a injunção opera o apagamento do sujeito da enunciação (ADAM, 2001, p. 22) e a ênfase recai no próprio agir, na *instrução educacional*, por mais que o professor utilize formas imperativas, o aluno ainda assim deve reconstruir a relação entre ele e o professor e *seu* texto antes de se aplicar à ação. É interessante destacar brevemente uma reflexão de Adam (2001, p. 22) sobre as instruções técnicas: “Um paradoxo aparente rege enunciativamente os textos de incitação à ação. Eles emanam de um expert cuja presença enunciativa é apagada. A presença do enunciador é situada tão-somente na margem. Esse surgimento do locutor permanece pontual e bem localizado”¹³. Se, no texto técnico, o sujeito se posiciona à margem, à distância¹⁴; no texto da instrução educacional em língua ordinária, o sujeito apresenta outro envolvimento. No próximo item, trataremos esta discussão.

Da instrução à mobilização: a perspectiva da Linguística da Enunciação

Em perspectiva enunciativa, para começo de conversa, deve-se tomar primeiramente a relação entre interlocutores e língua. O foco, portanto, desloca-se da ‘instrução’, seja ‘clara’ ou ‘obscura’, para a relação entre instrução e posicionamento (inter)subjeto. Esse ‘posicionamento’, no entanto, não deve ser entendido como ‘fixação de um lugar’ e sim, na necessária relação entre enunciação e temporalidade, como *mobilização*, no

para o aluno - em favor de uma (trans)ação ou (trans)ição de sentidos - ou movimento de ‘passagem’ ou ‘troca’ da ação do professor pela ação do aluno. Em caso de escrita criativa, fica evidente que uma “instrução” traz resultados bem insatisfatórios.

¹³ Originalmente em francês: “Un paradoxe apparent régit énonciativement les textes d’incitation à l’action. Ils émanent d’un expert dont la présence énonciative est effacé. De même, la présence de l’énonciateur n’est située qu’ en marge. Ce surgissement du locuteur reste ponctuel et très localisé” (ADAM, 2001, p. 22).

¹⁴ Penteadó e Mesko (2006) mostram alguns casos em que a instrução, mesmo sendo escrita em forma de bilhete interativo, apresenta efeitos indesejáveis: o aluno coloca-se ‘à margem’ de seu próprio texto e responde pontualmente à questão posta pelo bilhete (réplica).

pleno sentido do termo, uma imobilidade pronta a se deslocar ou de um movimento em direção a uma fixação. *Mobilização, mo(v)ilização*: eis a linguística pronta a “animar as figuras adormecidas da língua ordinária, desdobrar algumas de suas voltas, aceitar de a cativar mais do que a explicar¹⁵” (NORMAND, 2006, p. 11).

Nesse sentido, pensar a instrução ou ‘mobilização’ educacional supõe a necessária conjunção entre *sujeitos, instrução e tempo*. Que ‘mobilização’ opera a instrução para o aluno? Imobilidade, mobilidade, mobilização, interrupção?

Inicialmente, esclarecemos as relações entre sujeitos e tempo. Em Benveniste (1988), lemos que: “*Eu* é o ‘indivíduo que enuncia a presente instância de discurso que contém a instância linguística *eu*’. Consequentemente, introduzindo-se a situação de ‘alocução’, obtém-se uma definição simétrica para *tu*” (PLG I, p. 279). Ainda lê-se que:

Fora dessa classe [indicadores de ostensão] mas no mesmo plano e associados à mesma referência, encontramos os advérbios aqui e agora. Poremos em evidência a sua relação com eu, definindo-os: delimitam a instância espacial e temporal coextensiva e contemporânea da presente instância de discurso que contém *eu*. Esta série não se limita a *aqui* e *agora*: é acrescida de grande número de termos simples ou complexos que procedem da mesma relação” (PLG I, p. 279).

Conclui-se daí que há dois planos: o plano em que há coincidência interna entre a extensão espacial e temporalidade entre as *pessoas linguísticas*, eu-tu, e o plano em que não há essa coincidência, mas *delimitação externa* entre as *pessoas intersubjetivas*, eu (eu-tu). Dessa articulação, surge igualmente uma articulação temporal peculiar à língua: o tempo linguístico. Resulta disso a sempre renovada distância entre pessoa e ‘sujeito’.

¹⁵ Originalmente em francês: “animer les figures endormies de la langue ordinaire, déplier quelques uns de ses tours, accepter de l’approivoiser plutôt que l’expliquer” (NORMAND, 2006).

Como se realiza essa articulação? Por oposição dicotômica ou uma organização *tripartite*? Dufour (2000) entende que a língua natural possui a propriedade trina, a qual “constitui os sujeitos falantes e se formam sociedades” (DUFOUR, 2000, p. 19). Uma das formas mais antigas de organização da estrutura trinitária é a seguinte: *eu* diz a *tu* histórias que *eu* obtém d’*ele*. Assim, pela alternância (ele falou, eu falo, tu falarás) e imbricação simultânea (eu falo a ti algo que ouvi d’ele) é que surge “estranho destino da trindade: quanto mais o objeto está aí, menos se o vê” (DUFOUR, 2000, p. 21). Na língua natural, o ‘objeto’ instrução, escrito por um ‘eu’ professor, baseado em ‘instruções’ que obteve de outros ‘ele’ (outros professores), ‘passa’ do ‘eu’ (professor) para o ‘tu’ (aluno), que, ao lê-lo, evocará o professor como ‘tu’ e, provavelmente, outros ‘ele’ (outros professores).

Por sua vez, o raciocínio binário, raciocínio de previsão e estratégia, supõe uma contínua busca de totalidade de percepção e descrição do objeto: ou o objeto está descrito, ou não está; ou é percebido, ou não é. Não podemos dizer exatamente se a perspectiva de Zakhartchouk (1996) é binária ou não: interessamos destacar, brevemente, que por mais que o professor proponha estratégias de delimitação e definição de tipos de instrução ou inúmeras atividades pedagógicas (pre)paratórias, sempre o aluno poderá evocar uma outra leitura... (Há uma pequena chance: o professor que repete, aula após aula, bimestre após bimestre, semestre após semestre, a mesma orientação sobre ‘o’ texto nota dez...).

Para usar uma metáfora: a instrução ‘simula’ tocar no tempo (forte, do professor) e se deslocar para, efetivamente, se executar no contratempo (fraco, do aluno). Nesse ‘meio’ tempo, o silêncio.

Benveniste (1988) nos leva a compreender que a relação eu-tu é apresentada com três características ou condições: a) *transcendência* de ‘eu’ sobre ‘tu’, eu(tu-ele); b) *reversibilidade* entre eu e eu’, de eu (tu-ele) em eu’ (eu-tu-ele); c) *intersubjetividade* ou comunicação intersubjetiva, que supõe um efeito de dizer. Como diz Benveniste: “A polaridade das pessoas

é na linguagem a condição fundamental, cujo processo de comunicação, de que partimos, é apenas uma consequência totalmente pragmática” (PLG I, p. 286). Dessa forma, cremos, com Flores (2008), que a análise linguística é *après-coup*, isto é, a percepção da intersubjetividade acontece no terceiro ‘momento lógico’. Citando:

Os fatos de língua eleitos para a análise – para cada análise – estão na dependência da escuta que o linguista possa ter deles. (...)O *après-coup*, da forma como o entendo aqui, nada mais é do que um tempo ligado a um “... efeito de sentido na frase, o qual exige, para se fechar, sua última palavra” (*Écrits*, 1981, p. 838) (FLORES, 2008, mimeo).

Da mesma forma, Flores (2008) propõe uma leitura em ‘três termos’ da relação, sempre complexa, existente entre *homem*, *locutor* e *sujeito*. O *homem* está para a possibilidade da linguagem; o *locutor*, para aquele que toma a iniciativa da língua; o *sujeito*, para um efeito de dizer, para a sintaxe da enunciação. Como a dimensão humana não é plenamente apreensível pela ciência linguística (ou outra ciência humana), o ‘homem’ é hipotasiado na ‘pessoa’¹⁶. Assim, a *pessoa* está para a *reversibilidade*; o *locutor*, para a *transcendência*; o *sujeito*, para a *intersubjetividade*. Com isso, percebemos claramente a dissolução da noção de ‘subjetividade’ em Benveniste, termo frequentemente escrito entre aspas pelo autor: a ‘subjetividade’ é sempre o efêmero efeito de um diálogo. *Locutor, pessoa, sujeito; sujeito, pessoa, locutor*, a ‘ciranda’ sempre pode recomeçar. É exatamente sobre isso que nos confirma Dufour: “O ato de nascimento do sujeito compreende, portanto, três tempos: o tempo reflexivo do eu, o tempo dual do eu-tu e o tempo trinitário do eu-tu-ele” (DUFOUR, 2000, p. 91). Ousamos fazer apenas

¹⁶ Benveniste (1988, p. 32) aponta que: “[A cultura] consiste numa multidão de noções e de prescrições, e também em interdições específicas; o que uma cultura proíbe a caracteriza tanto quanto aquilo que prescreve”. Assim, o ‘homem’, aspecto cultural, antropológico, não pode ser tematizado diretamente, não pode ser ‘objeto’ de uma linguística.

uma pequena correção: trata-se do nascimento do ‘locutor’. Eis o *processo da enunciação* (PLG II, p. 84).

Se a relação entre professor e aluno via instrução supõe, no mínimo, três leituras (a do ato de redigir a instrução, a do ato de ler a instrução e a do ato de avaliar a ação), podemos supor que há, então, três tempos, três ‘compreensões’. Benveniste (1989), ao tratar das relações entre língua e discurso, define duas:

O semiótico (ou o signo) deve ser reconhecido; o semântico (o discurso) deve ser compreendido. A diferença entre reconhecer e compreender envia a duas faculdades distintas do espírito: a de perceber a identidade entre o anterior e o atual, de uma parte, e a de perceber a significação de uma enunciação nova, de outra (PLG II, p.66).

Cremos que uma terceira forma de ‘compreensão’ se esconde e se mostra, na intermitência entre a avaliação e a apreciação do professor: a apropriação. Esta é mais abrangente do que as outras duas, pois as supõe: é o terceiro tempo da ‘compreensão’. Em Benveniste:

Enquanto realização individual, a enunciação pode se definir, em relação à língua, como um processo de *apropriação*. O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos de um lado e de procedimentos acessórios, de outro (PLG II, p. 84).

Assim, são três os tempos da compreensão: reconhecimento, compreensão e apropriação.

Como se entrelaçam tais ‘tempos de compreensão’ à instância temporal que organiza a situação de discurso? Em ‘Linguagem e experiência humana’, Benveniste propõe a existência de três tempos: o *tempo físico e psíquico*, cuja referência é o *acontecimento*, e que corresponde a uma ‘duração infinitamente variável que cada indivíduo mede pelo grau de suas emoções e pelo ritmo de sua vida interior’ (PLG II, p. 71); o *tempo crônico*, cuja referência é o *calendário cultural*, que corresponde ao ‘tempo socializado’ (PLG II, p. 72) e o tempo

linguístico, organizado em função do discurso, sempre renovado. Mais uma vez, percebe-se a relação entre *tempo psíquico* e *sujeito*, pelo aspecto individual e vinculado ao acontecimento da enunciação; *tempo crônico* e *pessoa*, pelo aspecto social e cultural vinculado ao sistema da enunciação; *tempo linguístico* e *locutor*, pelo aspecto linguístico vinculado ao aparelho da enunciação.

Assim, organiza-se a relação trinitária até agora destacada:

- a) sujeito (eu...eu), tempo psíquico, reconhecimento, transcendência, efeito de dizer;
- b) pessoa (eu-tu/ele), tempo crônico, compreensão, reversibilidade, co-dizer;
- c) locutor (eu-tu-ele), tempo linguístico, apropriação, comunicação intersubjetiva, dizer;

Como se apresenta a ‘ciranda ternária’ no tempo que o aluno precisa para ler, compreender e executar a instrução? Na ‘ciranda ternária’, o aluno é tomado, primeiramente, como *sujeito* ao professor, é a instância do *reconhecimento*; a seguir, o aluno reverte a relação e se apresenta como *pessoa subjetiva*, é a instância da *compreensão*; por fim, ele transcende essa relação e se posiciona como locutor; é a instância da *apropriação*. Nada mais, nada menos do que três tempos: o tempo necessário para o aluno superar o passo binário e forte do professor e, no contratempo, ‘falso tempo’, simular seu próprio ritmo. Que o professor seja suficientemente atento a essa escuta: a ‘batida’ da escrita do aluno em seu próprio tempo.

Não se pode deixar de marcar que tais relações não são ‘tricotômicas’ ou isoladas, tal como estamos desenhando. Como afirma Flores (2008), há permuta, aproximações e distanciamentos entre os termos língua, linguagem e línguas, logo, isso deve acontecer com todos os demais termos. Dufour (2000, p. 284) igualmente nos revela este problema:

É porque a estrutura cardeal se extingue que ela pode assumir uma nova função. Transformando-se em sistema ordinal, ela volta a ganhar em termos de temporalidade o que não conseguiu resolver em termos de espaço. (...) Em suma, os mesmos índices remetem às duas ordens diferentes, do

cardinal e do ordinal. Confusão bastante notável, a ponto de que quem diz ‘eu’ ver-se ao mesmo tempo situado-diferencialmente - no sistema da alocação e identificado em uma alocação particular.

Com isso, queremos dizer que os três tempos da reescrita não se dão, frequentemente, de forma ‘cardinal’, ‘opositiva’, e sim ‘ordinal’, ‘histórica’¹⁷. Muitas sobreposições, interrupções, retornos se realizam. Muitas vezes, o aluno entende bem a primeira instrução e a segunda, mas quando lê a terceira... Dessa forma, em perspectiva enunciativa, nunca é possível classificar os alunos em níveis de conhecimento textual, já que a singularidade da enunciação sempre pode apresentar ao aluno um aspecto linguístico surpreendente, que pode fazê-lo ‘regredir’ e, dessa forma, ser necessário ao professor fazer girar a ciranda dos três tempos mais devagar... mais vezes.

De qualquer forma, uma interpretação trinitária da enunciação se encontra implícita no próprio raciocínio de Benveniste (1989, p. 288): “É na instância de discurso na qual *eu* designa o locutor que este se enuncia como ‘sujeito’. É portanto verdade ao pé da letra que o fundamento da subjetividade está no

¹⁷ Dessons (2006) mostra que, no raciocínio de Benveniste, o estudo das *línguas* não está dissociado da *linguagem*, ou seja, nas palavras de Benveniste: “C’est le langage qui, par sa nécessité, sa permanence, constitue l’histoire” (PLG II, p. 32, *apud* DESSONS, 2006, p. 75). Acrescenta-se um pequeno reparo, conforme Flores (2008), em favor de uma consideração trinitária de *linguagem-língua- línguas*. A relação entre ‘ordinalidade’ e historicidade’ indica que, quanto mais ‘trocas’ são feitas entre os interlocutores, mais rica (ou pesada, se adotarmos um ponto de vista pessimista) e mais singular se torna tal interlocução: a ‘repetição’ cardenal, em uma perspectiva puramente lógica (1, 2, 3; 1, 2, 3) é substituída, em perspectiva histórica pela ‘re-enunciação’ ordinal (1, 2, 3; 4, 5, 6, *ad infinitum*). Assim, a história de uma situação particular, irrepitível como evento (aspecto das ‘línguas’ ou aspecto cardinal da diferença lógica) está submetida ao universal da ‘sequencialidade’ (aspecto da linguagem) pela via da ordinalidade (aspecto da língua). A *ordinalidade* sintetiza a ‘irrepetibilidade’ do evento como fato fenomenológico e a ‘universalidade’ do funcionamento da linguagem como parte da natureza humana.

exercício da língua”. Percebemos aí três ‘níveis’¹⁸ de análise: o nível intersubjetivo ou linguístico funda o nível interlocutivo que cria a ‘ilusão’ de um nível ‘subjutivo’. E há um ‘quarto’ nível: uma nova instância de discurso’ possibilita que o efeito subjutivo possa ser o mesmo ou ser outro em função de uma mesma ou uma nova configuração linguística.

Na próxima seção, apresentaremos uma análise do processo de reescrita de uma aluna, considerada, inicialmente, como ‘proficiente’. Procuraremos evidenciar os três tempos de compreensão¹⁹: reconhecimento, compreensão e apropriação. Entendemos que o tempo do reconhecimento refere-se à relação entre os locutores e a (sua) língua; o tempo da compreensão refere-se à relação entre locutor-professor, locutor-aluno, língua, diálogo; o tempo da apropriação refere-se à relação entre locutores, língua, intersubjetividade, diálogo e constituição da Enunciação (com letra maiúscula, isto é, a constituição pelo locutor-aluno das relações interlocutivas que lhe são pertinentes). As noções de reconhecimento, compreensão e apropriação (FLORES *et al.*, 2008a) são relacionadas também à tripla percepção de tempo na Teoria da Enunciação de Benveniste.

¹⁸ No texto ‘Os níveis de análise linguística’ (1962), pode-se perceber uma crítica a uma análise por ‘níveis’ no âmbito do discurso da mesma forma que se opera a análise por nível no âmbito linguístico, isto é, por oposições discretas e exaustivas. No nível do discurso, há o nível da ‘frase’, mas este se percebe não por oposição a outras frases e sim pela referência a uma situação. O corpus online dos textos de Benveniste (PROJETO BENVENISTE ONLINE- UFRGS) nos ajuda a perceber que a noção de ‘nível’ não está presente somente neste artigo, mas também em ‘A linguagem e a experiência humana’ (1965), em que Benveniste afirma que o ‘presente não está no mesmo nível do passado e do futuro’, no texto “Os verbos delocutivos” (1958), em que Benveniste afirma que a fórmula Bonjour! Caiu no nível de fórmula, não sendo performativo e no texto “A forma e o sentido na linguagem” (1967), em que Benveniste distingue o nível semiótico e o nível semântico.

¹⁹ Aliás, a concepção trinitária de escrita está presente de algum modo na visão psicanalítica que atravessa alguns trabalhos da Análise do Discurso. Veja-se o trabalho de Calil e Felipeto (2001) sobre a função da rasura oral e escrita no processo de escrita de duas crianças.

Metodologia de análise da reescrita no contratempo

Inicialmente, destacamos os procedimentos metodológicos. Como demonstrar o processo de reescrita? Por entrevista com os alunos? Por análise do percurso do texto? Por ambas as formas? Não podemos esquecer o postulado de Benveniste: “Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro” (BENVENISTE, PLG I, p. 285). Tal afirmação nos coloca na perspectiva de uma metodologia sempre ‘relacional’, nunca ‘atomística’. Assim, é de se esperar que uma ‘entrevista’ acrescentada à análise linguística não participa da *economia enunciativa* (FLORES; TEIXEIRA, 2011, p. 422). Diferentes suportes analíticos podem ser tomados, desde que o ‘objeto’ de investigação esteja presente no ato mesmo de sua realização, isto é, que o tempo da pesquisa aproxime-se do presente do fato linguístico.

Souza (2000, p. 91) mostra, por exemplo, que a entrevista, tal como utilizada na Sociolinguística quantitativa, busca “neutralizar a relação entre entrevistador e entrevistado para que este não se sinta inibido e possa falar do modo mais natural possível. O entrevistador deve simular interesse sobre aquilo que diz o informante e não sobre a ‘língua’ dele”. Souza (2000) mostra que, em perspectiva discursiva, essa forma de organização é problemática, uma vez que não opera a transformação do ‘informante’ em ‘sujeito’, em que não se opera a escuta dos silêncios, por exemplo. Ao analisar um excerto de uma entrevista em que se percebe hesitação por parte do entrevistador, o autor conclui: “Trata-se mais de incitar a falar do que propor a uma fala um conteúdo. Acontece que fazer falar é expor a si e a outro à deriva da enunciação, é jogar-se fora juntamente com o acontecer espontâneo da conversa” (SOUZA, 2000, p. 97). De acordo com a mesma linha de raciocínio, Achard (1994) igualmente critica as enquetes, tal como utilizadas na Sociologia e outras ciências sociais, uma vez que elas frequentemente ‘isolam’ o ‘dizer’ da ‘forma de dizer’, o ‘enunciado’ da ‘enunciação’, elidindo, em nome da transparência

dos ‘dados’, a necessidade da interpretação dos dados. Em análise de uma enquete com perguntas fechadas e léxico altamente especializado (aplicado a um público não especializado), o autor conclui que a palavra cotidiana mais utilizada, isto é, excluindo-se as palavras que designam o tema da pesquisa, são ‘sim’ e ‘de acordo’. Bem, nem sempre o sujeito está ‘de acordo’ com a pergunta ou com sua importância. Achard (1994) propõe então o que denomina *sociologia da linguagem* como uma hipótese de racionalidade de acesso do pesquisador aos dados empíricos e à língua do entrevistado.

Com isso, observamos que, em perspectiva enunciativa, não é viável criar instrumentos de pesquisa ‘destacados’ ou ‘separados’ da relação trinitária e simultânea de *objeto-situação-interlocução*. Assim, escolhemos uma situação de investigação da reescrita em que o pesquisador está diretamente envolvido na cena como interlocutor, tal como propõe igualmente Silva (2006, na área de aquisição da linguagem). Como interlocutor, o pesquisador vê-se envolvido não apenas com a situação e o ‘objeto’ de pesquisa, mas principalmente com a ‘língua’, isto é, o domínio comum dos falantes. Mas o que é prestar atenção à ‘língua’? É considerar não apenas o ‘conteúdo’ da instrução, mas sua estrutura sintática, e não apenas isso, mas os efeitos que tal estruturação gera no interlocutor. O ‘objeto’ de estudo é, então, menos ‘a’ instrução, mas sua inserção na relação interlocutiva e seus efeitos.

Considerando a tripla instância pessoal (sujeito-pessoa-locutor) e a tripla instância temporal (tempo físico-crônico e linguístico), observamos como a *instrução* percorre caminhos inesperados tanto para o professor como para o aluno.

Descrição da situação em análise

Analisaremos uma situação de orientação de artigo de conclusão de Curso de Especialização na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), ocorrida entre março e setembro de 2011, na cidade de Bagé (RS). A orientanda é professora do

Ensino Básico²⁰. A orientadora é professora assistente da universidade. O trabalho de conclusão versa sobre os mal entendidos na conversação entre professores ocorrida no laboratório de informática de uma escola e tem como suporte teórico a Pragmática e a Análise da Conversação. As condições de geração dos dados em análise são as seguintes: anotações do professor sobre a conversa com o aluno, retomada dos emails trocados, releitura do texto do aluno.

Análise

Dividiremos a análise em situações de discurso (doravante, S1, S2 etc.)²¹. Serão tematizados três encontros de orientação, o primeiro do dia 4 de setembro, o segundo do dia 8 de setembro e o terceiro no dia 23 de setembro. Esses encontros versam sobre a aplicação do referencial conceitual na análise de situações de conversa face a face gravadas pela orientanda. Selecionamos essa etapa da orientação por entendermos que se trata de um momento ‘delicado’ da orientação: é na análise de uma situação linguística concreta que se percebe se o aluno conseguiu alcançar os objetivos da pesquisa.

²⁰ Não são fornecidos dados mais específicos do trabalho ou da autoria para preservar em sigilo a identidade do aluno.

²¹ Não fizemos uso de gravações em vídeo da orientação presencial ora analisada. Cremos mais apropriado retomar ‘après-coup’ as memórias de tal sessão de orientação, tal como procede Normand (2006) em texto intitulado “Il n’y a pas de metalangage”, no qual reflete sobre a relação de interlocução instaurada em situação de orientação de trabalho de conclusão. De Lemos (2003), estudando a palavra ‘corpus’ em sua história linguística e para diferentes linguísticas, mostra que *corpus*, em seu itinerário semântico, indica tanto ‘corpo/vida’ como ‘corpo/mote’, como ‘parte de um todo’. A autora recusa fortemente a noção de ‘corpus’ para constituição dos fatos linguísticos tanto em situações de julgamento de gramaticalidade/aceitabilidade pela criança (algumas correntes da perspectiva gerativista) quanto em situações com gravação de áudio e vídeo que buscam uma idealização da ‘totalidade’ da criança, pela inclusão de gestos e cena (algumas correntes da perspectiva pragmática). Conclui que é pela singularidade de um ‘corpo’ que se observa o fato linguístico (De LEMOS, 2003, p. 28-9).

A primeira situação (S1) refere-se ao resultado da primeira instrução, realizada de forma presencial; a segunda (S2) situação refere-se ao resultado de uma troca de emails entre professora e aluna e a terceira (S3) refere-se ao ‘efeito da orientação’, ou seja, ao próprio texto escrito pela aluna. Os encontros empíricos aqui focalizados receberam um tratamento analítico enunciativo, de forma a tornar visível a análise trinitária ora defendida. Distinguimos três instâncias de análise para cada uma das três situações (tal como procede FLORES, 2008b). Assim, cremos que a ‘instrução’ recebe ‘leituras’ distintas de acordo com o nível enunciativo considerado. Os níveis enunciativos considerados são os seguintes: a) nível da relação interlocutiva, em que se efetivam propriamente a *instrução* e a *ação*; b) nível da relação interpessoal, em que se efetiva a *mobilização* e a *movimentação* de recursos linguísticos; c) nível de relação intersubjetiva, em que se observa os *feitos* e *efeitos* do dizer.

Daremos um título a cada análise, que procure sintetizar a situação em torno de uma palavra-tema.

Primeira situação de interlocução (S1): Uma instrução pouco instrutiva, uma análise não analítica

Contexto: orientação oral do professor à primeira versão das análises da aluna

Primeira situação de relação interlocutiva: neste momento, a professora explica o modo de organização das análises.

Orientação do dia 4 de setembro de 2011

Instrução oral do professor: “Você deve três momentos da gravação, transcrever e analisar. Na análise, debes retomar os conceitos trabalhados antes”.

Ação do aluno:

Abaixo transcrevemos o texto do aluno:

Como pode o professor trocar de ambiente e perder a condução da aula, isto é inaceitável e ocorre porque o PR e PSI não possuem um diálogo que obedeça ao Princípio de

Cooperação, pois a máxima da qualidade é abandonada. O diálogo entre as duas é mínimo.

Primeira situação de relação interpessoal:

Mobilização da pessoa: percebe-se o uso disfarçado de ações de ordem imperativas.

Movimento da inter-pessoa: organização da análise de forma a que os conceitos estão misturados e pouco esclarecidos. Observa-se, por exemplo, que a aluna não faz distinção entre ‘princípio da cooperação’ e uma de suas máximas, a saber, a ‘máxima da qualidade’.

Primeira situação de relação intersubjetiva:

Feito do sujeito: enfoque técnico (excessivamente sucinto) para a demanda de um fazer analítico bem como pouco instigador de reflexão e autonomia por parte do aluno.

Efeito do intersujeito: obediência estrita aos comandos do professor, resultando em análise pouco ‘analítica’, isto é, que não separa, distingue mal os conceitos.

Segunda situação de interlocução (S2): avanço acelerado, freagens bruscas diante de obstáculos

Contexto: Email do aluno e resposta do professor
Email do dia 8 de setembro de 2011.

Segunda situação de relação interlocutiva:

Questionamento:

*Assunto: Fim
Profe td bem? Acho q terminei... Podes dar uma lida? Pensei em usar o site na apreensão do tcc. Só não ordenei os anexos... O que falta? []s Assinatura*

Instrução 1 do professor por email:

[Nome do aluno], ainda não é 'o fim'. Tens ainda bastante trabalho na definição dos conceitos e nas análises. Veja as recomendações mais precisas no próprio texto. Se precisares de ajuda, me avisa. att profe. Silvana.

Instrução escrita do professor no texto da aluna:

Achei a análise muito curta. Creio que a análise deveria ser umas 3 ou 4 páginas e não 1 página. Além disso, deve enfatizar na análise a 'ausência de inferência lexical' tal como está no título e o objetivo principal do trabalho. Nas análises debes usar todas as palavras do quadro, sincronização, estabilidade lexical, negociação, etc, etc. Por isso é bem importante que tenhas clareza desses conceitos antes.

Segunda situação de relação interpessoal:

Mobilização: Há demonstração de tentativa de domínio sobre todas as etapas, inclusive sobre o tempo necessário para cada etapa. Na dimensão temporal, inclui-se a sequência dos fatos e a duração. A palavra 'fim', no título, não significa 'fim do TCC' e sim 'fim da orientação', isto é, fim da relação intersubjetiva de obediência do aluno em relação ao professor.

Movimentação 1: Há clara reorientação de que não é 'o fim', isto é, o aluno ainda deve seguir o tempo da pesquisa, obedecendo aos preceitos do professor. A palavra 'bastante trabalho', no email do professor, indica uma duração de pesquisa maior do que supõe o tempo de aspecto pontual indicado por 'fim' no email da aluna.

Movimentação 2: Duas frases afirmam a mesma crítica: 'análise curta' e 'deve ter 3 ou 4 páginas', mas a instrução não especifica como. Há indicação do que deve estar na análise mas não como deve ser a escrita da análise. O professor supõe que o aluno saberá (ou deverá saber) fazer a escrita.

Segunda situação de relação intersubjetiva:

Feito: tentativa de maestria do tempo das etapas de pesquisa durante o processo de pesquisa; tentativa de visão da pesquisa como um todo, em ‘finalização’ (tempo linguístico do aluno).

Efeito 1: a forte negação da ‘finalização’ das etapas da pesquisa indica que há movimento de recolhimento do aluno à posição anterior (posição de ‘aluno’), revelando que a pesquisa está em plena ‘execução’, logo é o professor que detém a visão da ‘finalização’ do trabalho.

Efeito 2: A ‘precisão’ anunciada no email não se confirma: o professor faz uma breve indicação dos elementos ausentes na análise, mas não de sua organização no texto do aluno.

Terceira situação de interlocução (S3): uma escrita brusca, entrecortada

Resultado do trabalho de 23 de setembro de 2011

Texto do aluno:

PSI: o que vai ser hoje?

PR: eu sempre olho em casa o site e vou por no quadro enquanto eles entram.

PSI: tem que cuidar porque tem uns que não abrem aqui pelo sistema operacional ser Linux

PR: (foi pro quadro)

Fica o interrogante de que será que a PR se sentiu confortável com a conversa? Ocorreu rompimento da estabilidade lexical, por temer não fazer uma inferência válida, a máxima da relação é quebrada, PR também não consegue estabelecer uma implicatura convencional para a conversação, não existe dinamicidade nem sincronização pelo rompimento do diálogo e a falta de respostas, a negociação é inexistente, a opção de encerrar a conversar sem buscar tornar coerente a fala permitindo a continuidade e o sucesso da conversação.

Terceira situação de relação intersubjetiva

Efeito: Observa-se uma escrita ‘brusca’: os conceitos estão ora bem relacionados ‘dinamicidade e sincronização’, mas não bem explicados (‘pelo rompimento do diálogo’) ora não estão bem distinguidos (não há separação entre ‘negociação’ e ‘coerência’ ou junção justificada). Tal escrita é o efeito de uma ‘instrução brusca’ do professor.

Conclusão: A instrução conduz o aluno à ‘ação’ (o que fazer) mas não à ‘apropriação’ (como fazer), isto é, a retomar os elementos ausentes na análise, mas não a pensar a melhor maneira de organizar a análise de modo a ressaltar como a conversação é problemática. Em outras palavras: uma conversação bem sucedida exige mobilização dos conceitos linguísticos de forma diferente de uma conversação mal sucedida, aspecto não problematizado durante a orientação.

Balanço analítico

A instrução do professor, talvez excessivamente técnica, evidenciada pela elisão da explicação detalhada das etapas da pesquisa e pela resposta seca ao email da aluna, revela um ‘tempo com tempo’ (alusão ‘invertida’ à música *Tempo sem tempo*, de Zé Miguel Wisnik²²). Tempo com tempo: uma relação de orientação com excessiva ênfase no *tempo crônico* (BENVENISTE, PLG II), na qual se revela uma ‘sincronização’ forçada entre o tempo de percepção da escrita do professor e o tempo de escrita do aluno (‘tempo’ do professor é igual ao ‘tempo’ do aluno). A brusquidão da instrução revela uma escrita brusca do aluno. Em termos enunciativo-pragmáticos, podemos dizer que a brusquidão é caracterizada pela organização de uma

²² “Vê se encontra um tempo pra me encontrar/ sem contratempo/ por algum tempo/ o tempo dá voltas e curvas/ o tempo tem revoltas absurdas/ ele é e não é ao mesmo tempo/ avenida das flores e a ferida das dores/ e só então/ de sopetão/ entro e me adentro no tempo e no vento e abarco e embarco no barco de Isis e Osíris/ sou com o a flecha do arco do arco do arco-íris/ que despedaça as flores mais coloridas em mil fragmentos/ que passa e de graça distribui amores de cristais, totais, sexuais, celestiais/ das feridas das queridas despedidas de quem sentiu todos os momentos/ vê se encontra um tempo pra me encontrar...”

instrução sem uma introdução ao *fato* de instruir a ser realizado pelo professor: em outras palavras, o professor começa o diálogo instruindo, sem introduzir tal fato linguístico ao aluno com um marcador conversacional ou verbo performativo do tipo “Eu vou te dizer que...” ou “Eu vou começar a te explicar como refazer...”. A ciranda ternária (eu-tu-ele) revela aqui antes uma ‘repetição’ de papéis do que uma renovação intersubjetiva: uma ‘re-escrita’ e não uma ‘escrita’.

Simões *et al.* (2011, p. 305), ao analisarem bilhetes orientadores escritos em duas situações de ensino, a saber, ensino de escrita em situação de aprendizagem de língua portuguesa como língua materna e como língua adicional, concluem que eles apresentam “para o aluno o que deve ser reescrito, mas não a maneira como isso deve ser feito”. Simões *et al.* (2011, p. 302-03), em análise de bilhete na primeira situação de ensino, observa que o longo bilhete de quase uma página inteira é estruturado em forma de perguntas/questionário cujo conteúdo revela preocupação no estabelecimento de diálogo com o interlocutor. No entanto, apesar do evidente interesse do professor sobre o esclarecimento do conteúdo pelo aluno, pouco ajuda o bilhete a demonstrar os ‘passos’ ou ‘como fazer’ tal esclarecimento formalmente, isto é, dentro dos ‘parágrafos’. Dessa forma, a análise de Simões *et al.* (2011) nos mostra que, por mais que um bilhete seja estruturado por questões pontuais de ‘conteúdo’ ou de ‘interlocução’, sua natureza global eminentemente ‘técnica’, uma vez que formada por questões ‘paralelas’, favorece no aluno uma reescrita igualmente ‘técnica’, ‘brusca’, isto é, na qual não se observa que a resposta interna ao bilhete pode – e deve, muitas vezes – reestruturar todo o texto do aluno e não apenas ser ‘alvo’ de uma resposta pontual²³.

²³ Nascimento (2009) corrobora nossa percepção em sua pesquisa, ao observar em suas análises que um bilhete escrito em forma de questionário pode gerar para o aluno uma interpretação em forma de ‘réplica’ ‘bruscamente’, isto é, o aluno responde pontualmente cada pedido do professor sem revisar o todo do texto.

Creemos que, independentemente das instruções serem orais ou escritas, ao aluno deve ser, se não tanto *explicado* o processo de resolver seus problemas, ao menos *indicado* que ele se enuncie para o professor sobre como pensa enfrentá-los. Um bilhete ou instrução oral muito explicada gera um texto muito ilhado, com parágrafos autossuficientes; um bilhete ou instrução oral mais indicado, mais sugerido, pode gerar um texto mais fluido, mais contínuo, mais aberto a novas leituras.

Em tempo: nas considerações finais o ‘fim’ que se abre à nova análise

Chegando ao término deste artigo, é necessário retomar nosso objetivo e fazer uma síntese do percurso de pesquisa: problematizar a noção de instrução. A partir do aporte teórico da Linguística da Enunciação, isto é, da consideração de um objeto que não se esgota em si mesmo, tal como num manual técnico e sim de um objeto que passa das mãos do orientador para as do orientando e deste para seus outros interlocutores, podemos dizer que a noção de instrução, em perspectiva educacional, cria objetos, não os desvenda ou explica; recria novas configurações de escrita, não as termina. Em suma: o objeto sob instrução, em perspectiva educacional tem limites mais amplos do que em perspectiva técnica.

Uma frase supostamente perdida em meio às considerações finais me faz lembrar uma pergunta que eu²⁴ fizera à aluna ao final das análises: ‘E agora, tua imagem da professora da sala de informática mudou?’. Com um significativo aceno de cabeça, ela responde: ‘Sim! Ela é mais dinâmica do que eu pensava!’ (Dados orais da orientação em análise.)

²⁴ A necessidade de um distanciamento entre esse ‘eu’ que ora, nas considerações finais, se confessa e o dizer ‘professora’ (‘ela’) que, durante a análise, se professa, advém simplesmente de uma necessidade explicativa e didática de não confundir o leitor, de não colocá-lo no turbilhão de ‘eus’ e não transformar a ‘ciranda trinitária’ em ‘roda gigante desgovernada’.

Ainda que não tenhamos explicitado todos os conceitos correlatos à conversação educativa durante a análise, parece-me que, durante a escrita da conclusão, essa pergunta-instrução fez eco, foi respondida:

Na etapa final da pesquisa, o contexto educativo mudou, a prefeitura municipal nomeou técnicos em informática que substituirão os professores que ocupam esta função. Como ficará o cotidiano da sala de informática, melhor ou pior? Impossível relatar agora, só o tempo e diálogos que contemplem os aspectos abordados pelos autores que embasaram a pesquisa poderão dizer (citação do trabalho de conclusão da aluna em análise).

Se a análise não se prestou a uma escrita analítica, as considerações ‘finais’ do trabalho da aluna não foram ‘finais’: o retorno do problema na escola deixa implícita a necessidade de ‘novas’ análises. O tempo da ‘interlocação’, terceiro tempo da ciranda trinitária, impulsiona o aluno a ‘dialogar’ não mais com a orientadora do trabalho, mas com outros locutores, estes sim, seus ‘outros interlocutores’. Eis aí a ‘fuga’ (como na música com seus contratempos em Bach) do ‘curto-circuito’ semântico, perigo da ‘ciranda trinitária’. Falando sobre a necessidade da díade ‘eu-tu’ constituir necessariamente um ‘ele’ para falar, Dufour (2000, p. 92), explica que “nenhum espaço de simbolização é possível sem uma demarcação da ausência”, ou seja, para que ‘eu’ e ‘tu’ se constituam é necessário estabelecimento de um ‘ele’, que suportará o ‘diálogo’ entre ‘eu-tu’. Assim, caso o orientador, o aluno (mais o primeiro) tentem satisfazer os ‘outros’ do professor e não os ‘outros’ do aluno, corre-se o risco de se cair em um ‘curto-circuito semântico’, ou seja, o aluno dará como ‘acabado’ seu trabalho, posto que se ‘esgota’ na leitura do professor, na instância extremamente limitada da relação ‘eu-tu’, ‘tu-eu’. De forma poética e talvez um tanto quanto metafórica para olhos sensíveis, mas, de qualquer forma, bastante útil para um olhar estrutural, assim explica Dufour (2000, p. 92) a configuração, a consequência e a saída do curto-circuito semântico:

Antes da apreensão do objeto, devemos nos defender do abjeto. É preciso que eu expulse a ausência para que eu seja, para eu seja aqui mesmo: presente. A presença implica uma prova fóbica. Se a ausência não é exterior, então ela é interior; e se a ausência é interior, então ela me devora, eu sou a ausência e me identifico com minha própria desapareição, com meu próprio cadáver; torno-me o objeto antes mesmo que me interrogue sobre o objeto. (...) Sem a delimitação do horror, os interlocutores não poderiam começar a falar. Ou então procurariam fixar o horror a partir do próprio campo deles, absentificando um copresente: sacrificando-o (DUFOUR, 2000, p. 92).

Ora, não é esse justamente o ‘tempo linguístico’ do qual nos fala Benveniste? O tempo da experiência global, o tempo da apropriação do ‘problema’? Normand (2006), em artigo intitulado ‘D’une analyse à l’autre’, tratando dos efeitos da psicanálise sobre sua posição de linguista, apresenta cinco invariantes universais de tais efeitos, dentre eles o tempo da perlaboração, tempo que não está submetido a enquadramentos rigidamente vinculados ao ‘diálogo face a face’. Assim, percebemos que o problema da ‘conversação’ e suas características está bem marcado nas considerações ‘finais’ do texto da aluna: o problema continua, o ‘fim’ está suspenso em seu sentido... ultrapassa os limites do tempo crônico que marca o início e o *fim* da orientação do trabalho. Ainda que não tenha elaborado explicitamente a necessidade de novas análises, ainda assim, tal ideia parece latente. Em síntese: cremos que a aluna, ora em análise, passou pelo tempo da instrução, igualmente pelo tempo da compreensão e, ainda que de forma pouco visível em termos textuais, pelo tempo da *apropriação*, já que efetivamente estabelece interlocução com outros leitores.

Diremos que o professor deve estar atento mais à concepção global de escrita do aluno e de maestria do tempo de escrita para, quando for necessário, intervir, via instrução. Assim, a instrução funciona, em perspectiva enunciativa, como *indicador enunciativo de redirecionamento global da escrita*. A instrução ‘não é fim’, dita por mim numa forma tão simples quanto peremptória, tão pouco ‘técnica’ quanto pouco centrada

na ‘preservação do objeto’, tão ‘educativa’ quanto centrada na ‘re-organização do fazer’, indica que o aluno-escritor deve buscar outra ‘interlocução’, refazer seu caminho de ‘autor’, modificar sua posição enunciativa. Enfim, *não* atender instruções, que são sempre ‘delimitadoras’ e sim vislumbrar *outras* opções... Fim. Ops...

Referências

ACHARD, P. Sociologie du langage et analyse d’enquêtes : de l’hypothèse de la rationalité des réponses. *Sociétés Contemporaines*, n. 18/19, p. 67-100, 1994.

ADAM, J.-M. Entre conseil et consigne: les genres de l’incitation à la action. *Pratiques*, n. 111/112, p. 7-38, 2001.

AULETE DIGITAL: Dicionário de Língua Portuguesa. Disponível em: <http://aulete.uol.com.br/>. Acesso em: 28 nov. 2012.

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas*: as não-coincidências do dizer. Campinas, SP: Pontes, 1998.

BENVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem. In: BENVENISTE, E. (Org.). *Problemas de Linguística Geral I*. São Paulo: Pontes, 1988. p. 284-293.

BENVENISTE, E. A linguagem e a experiência humana. In: BENVENISTE, E. (Org.). *Problemas de Linguística Geral II*. São Paulo: Pontes, 1989. p. 68-80.

BENVENISTE ON-LINE. Ambiente de aprendizagem. Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/letras/benvenisteonline/>. Acesso em: 12 out. 2012.

CALIL, E.; FELIPETO, S. Entre o oral e o escrito: as posições de sujeito nas rasuras. *Letras de Hoje*, v. 36, n. 3, p. 347-53, 2001.

DE LEMOS, C. Corpo & Corpus. In: LEITE, N. V. de A. (Org.). *Corpolinguagem*: gestos e afetos. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 21-29.

DESSONS, G. *Émile Benveniste* : la invention du discours. Paris: Editions In Press, 2006.

DUFOUR, D. R. *Os mistérios da trindade*. São Paulo: Companhia de Freud, 2000.

FLORES, V. Sujeito da enunciação e o esboço de uma reflexão sobre singularidade enunciativa, 2008b (mimeo).

FLORES, V.; TEIXEIRA, M. Linguística da Enunciação: uma entrevista com Marlene Teixeira e Valdir Flores. *ReVEL*, v. 9, n. 16, 2011. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em: 01 out. 2011.

FLORES, V.; TEIXEIRA, M; BARBISAN, L.; FINATTO, M. J. Dicionário de Linguística da Enunciação. São Paulo: Contexto, 2008a.

GARCIA-DEBANC, C. Consignes d'écriture et création. *Pratiques*, n. 89, p. 69-88, 1996.

HEURLEY, L. Cinq approches différentes du texte procédural. *Pratiques*, n. 111/112, p. 39-64, 2001.

NASCIMENTO, C. E. Os bilhetes orientadores da reescrita e a aprendizagem do gênero relatório de experiência. In: BAZARIM, M.; GONÇALVES, A. (Org.). *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. São Paulo: Claraluz, 2009. p. 63-80.

NORMAND, C. Os termos da enunciação em Benveniste. In: OLIVEIRA, S. L. *et al.* (Org.). *O falar da linguagem*. São Paulo: Lovise, 1996. p. 128-150.

NORMAND, C. (Org.). *Allegro ma non troppo: invitation à la linguistique*. Ophrys, 2006.

PENTEADO, A. A.; MESKO, W. Como se responde a um bilhete? Movimentos a partir desse instrumento de intervenção nas produções textuais em processo de reescrita. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Gêneros catalisadores: letramento & formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 71-94.

SILVA, C. L. *A criança na linguagem: enunciação e aquisição*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2009.

SIMÕES, L.; MANGABEIRA, A. B.; COSTA, E. V. O bilhete orientador: um gênero discursivo em favor da avaliação de textos na aula de línguas. *Cadernos do IL*, v. 42, p. 293-307, 2011.

SOUZA, P. Jogando conversa fora: a gênese do sujeito falante em entrevista sociolinguística. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, n. 4/5, p. 89-106, 2000.

ZAKHARTCHOUK, J. M. Consignes: aider les élèves à décoder. *Pratiques*, n. 90, p. 9-25, 1996.

Recebido em 30 de outubro de 2012
e aceito em 10 de dezembro de 2012.

Title: *Rewriting in the counterpoint : time to recognize instruction, time to comprehend action, time to appropriate oneself of interlocution*

Abstract : *This article presents a discussion on instruction in technical and educational environments. In our brief review it is observed that instruction has got different definitions to Cognitive Studies, to Text Linguistics, and to Writing Creative Programs. The main objective is to discuss the notion of instruction in a situation of authorship writing. To achieve this objective, we present a theoretical approach of Enunciation Linguistics (BENVENISTE, 1988, 1989), especially the notions of subject and others, such as time and process of enunciation. We analyze some instructions given during orientation sessions of how to write the final paper of a Specialization Course in Languages, and conclude that a well achieved instruction is the one that allows students to have new dialogues.*

Keywords: *Instruction. Rewriting. Enunciation. Time.*