

O tu que reescreve o eu: uma análise polifônica da reescritura na formação do professor de língua materna

Elenice Maria Larroza Andersen

Doutora em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – PUCRS
<eandersen.unipampa@ufpel.tche.br>



Introdução

Este texto é parte de uma reflexão maior sobre o trabalho desenvolvido na disciplina *Leitura e Produção Textual* da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão, relativamente ao grau de consciência dos acadêmicos quanto aos lugares nos quais o *tu* se inscreve no discurso do *eu*. Especificamente, neste artigo, busca-se mostrar como a análise polifônica do *tu* pode auxiliar o professor de Letras no trabalho, em aula, com a reescritura. A partir da defesa da inserção dessa prática de reescrever nas disciplinas de produção textual de cursos de Letras, pretende-se subsidiar teórico-metodologicamente os professores para orientar seus alunos na percepção da instância do *tu* pressuposta em todo discurso.

1 Da necessidade da reescritura na formação dos professores de língua materna

Como se sabe, a reescritura é uma prática discursiva de reconstrução textual, na qual um texto original, entendido como inacabado, após passar por um processo de reflexão, é re-elaborado com vistas ao seu aprimoramento. É uma prática que pressupõe a existência de rascunho e que, em geral, é inerente às produções textuais. Contudo, pesquisas demonstram que, entre estudantes universitários, a reescritura não é um hábito, mas necessita ser incentivada e trabalhada (KÖCHE; PAVANI; BOFF, 2004). Em se tratando de um Curso de Letras, a inclusão dessa prática, como parte constitutiva dos programas das disciplinas de produção textual, tem particular importância, por duas razões.

Ao defender a inclusão da reescritura na formação do profissional da área de Letras, importa, primeiramente, remeter às Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras.¹ Esse documento do Ministério da Educação

norteia a formulação do projeto pedagógico do referido curso, projeto este que explicita (1) o perfil dos formandos, (2) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação, (3) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, (4) a estruturação do curso, bem como (5) as formas de avaliação.

Destarte, as diretrizes orientam que os cursos de graduação em Letras devem ter estruturas flexíveis que facultem ao profissional a ser formado, entre outras coisas, o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no futuro exercício da profissão. De acordo com o documento, o objetivo do Curso de Letras é “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (CNE/CES 492/2001, p. 30). Ademais, o documento afirma que o profissional em Letras deve ter domínio, dentre outras coisas, do uso da língua, em relação à sua estrutura e ao seu funcionamento, deve ser capaz de pensar teoricamente sobre a linguagem e ter a capacidade de reflexão crítica sobre as questões referentes aos conhecimentos lingüísticos.

Entre as competências e habilidades que o Curso deve proporcionar aos graduandos, o documento propõe: o domínio do uso da língua portuguesa, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos, o domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio, etc. Quanto aos conteúdos curriculares, estes devem basicamente articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática.

Como se pode observar, as diretrizes, em síntese, evidenciam, especialmente, a importância de que o Curso de Letras garanta ao futuro profissional as condições necessárias para (i) o desenvolvimento da

¹ As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras são integrantes dos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001.

habilidade de usar a linguagem verbal – de produzir e compreender textos – com conhecimento teórico, com proficiência e de forma crítica e (ii) o exercício de sua profissão com competência. Nesse contexto, encaixa-se, necessariamente, a prática da reescritura, como atividade produtiva que possibilita o desenvolvimento da proficiência nas produções textuais, assim como o bom desempenho profissional. Senão, vejamos.

A inclusão da reescritura, como parte do programa das disciplinas de produção textual em Cursos de Letras, favorece que o acadêmico se torne um escritor competente, já que a constante reflexão autocrítica, promovida pela interação autor-texto, naturalmente desencadeia o avanço no conhecimento textual. Esse conhecimento contribui, igualmente, para o desenvolvimento da habilidade de leitura, uma vez que, ao repensar suas próprias estratégias textuais, pode-se, ao mesmo tempo, compreender as estratégias empregadas nos escritos de outros. Do mesmo modo, o ato de repensar o próprio texto em aula é beneficiado pela presença do professor que, com mais experiência na área, pode orientar o aluno quanto aos aspectos que devem ser reconsiderados, chamando-lhe a atenção para aquilo que não percebe. O professor pode, inclusive, indicar suportes teóricos auxiliares para o aperfeiçoamento do texto. Essas tarefas favorecem que os alunos tenham consciência do que fazem e por que o fazem, o que é essencial para a formação de um escritor proficiente.

Muito embora a ênfase na formação de um escritor proficiente seja o bastante para defender a necessidade do trabalho com a reescritura nos Cursos de Letras, um segundo argumento parece legitimar a inserção dessa prática na constituição do Curso, em especial, no caso das Licenciaturas: a habilidade para reescrever é, ainda, condição necessária para o exercício futuro da profissão docente.

Em direção às propostas pedagógicas oficiais que atualmente vêm sendo impulsionadas pelo governo, encontra-se o trabalho com as abordagens textual e discursiva. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa são taxativos: o texto deve ser a unidade básica de ensino. Isso porque, no documento, entende-se que o objetivo do ensino de língua materna é “formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia, que tenham condições de assumir a palavra – também por escrito” (PCNS, 2000, p. 68). Segundo o documento, para que os alunos possam produzir textos adequados, é preciso que o professor organize o trabalho educativo, de modo que os alunos aprendam, experimentem e pratiquem continuamente essa produção na escola. Dessa forma, o futuro docente precisa não apenas ser um escritor proficiente, mas também precisa trabalhar para que seus futuros alunos sejam escritores competentes.

O incentivo a um trabalho voltado para a formação de escritores competentes pode ser observado em várias partes do documento. Para que esse objetivo se cumpra, os PCNs prevêem que os alunos tenham uma atitude crítica diante do próprio texto e, para isso, a revisão deve ser ensinada, mas de modo totalmente diverso do ensinar a “passar a limpo um texto corrigido pelo professor” (MEC, 2000, p. 47-48). Na realidade, sobre a reescritura, o documento ressalta:

A materialidade da escrita, que faz do seu produto um objeto ao qual se pode voltar, permite separar não só o escritor do destinatário da mensagem (comunicação a distância), como também permite romper a situação de produção do texto, separando produtor e produto. Essa possibilidade cria um efeito de distanciamento que permite trabalhar sobre o texto depois de uma primeira escrita.

A maioria dos escritores iniciantes costuma contentar-se com uma única versão de seu texto e, muitas vezes, a própria escola sugere esse procedimento. Isso em nada contribui para o texto ser entendido como processo ou para desenvolver a habilidade de revisar. O trabalho com rascunhos é imprescindível. É uma excelente estratégia didática para que o aluno perceba a provisoriabilidade dos textos e analise seu próprio processo.

Nesse sentido, a revisão do texto assume um papel fundamental na prática de produção. É preciso ser sistematicamente ensinada, de modo que cada vez mais, assuma sua real função: monitorar todo o processo de produção textual desde o planejamento, de tal maneira que o escritor possa coordenar eficientemente os papéis de produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto [...]. A melhor qualidade do produto, nesse caso, depende de o escritor, progressivamente, tomar nas mãos o seu próprio processo de planejamento, escrita e revisão dos textos. Quando isso ocorre, pode assumir um papel mais intencional e ativo no desenvolvimento de seus procedimentos de produção (MEC, 2000, p. 73- 74).

Portanto, de acordo com a proposta oficial, oferecer ao aluno condições de avaliar o seu percurso criador faz parte do processo de formação de escritores habilidosos. Os PCNs enfatizam que o trabalho com textos deve objetivar que os alunos tomem consciência das questões envolvidas no processo de produção textual. Assim, o enfoque não será mais no resultado final, mas no percurso propriamente. Com esse enfoque no percurso, os procedimentos de análise propostos pelo professor se incorporam à prática de reflexão dos alunos, favorecendo que eles adquiram um controle maior sobre seu processo criador.

Como se vê, para a formação de um profissional da área de Letras, devem ser contemplados tanto os aspectos relativos à formação de um escritor proficiente, quanto

os que dizem respeito, no caso das licenciaturas, à formação de um professor capaz de “gerar” escritores competentes, e, para ambos os casos, o exercício da reescritura é indispensável.

A propósito, os estudos sobre formação docente (v. MELLO, 2000) apregoam que a democratização do acesso à educação básica, conseqüência do fortalecimento dos direitos da cidadania e da disseminação das tecnologias da informação, impactaram as expectativas educacionais da sociedade. Conseqüentemente, cada vez mais, é indispensável que professores disponham de uma boa cultura geral e de domínio dos conhecimentos para que seu ensino seja eficaz. O professor não pode facilitar o desenvolvimento das potencialidades do aluno se não teve oportunidade de aprimorá-las em si mesmo. Da mesma forma, não pode promover a aprendizagem de conteúdos que não domina. De acordo com Mello (2000), “é imprescindível que o professor que se prepara para lecionar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da educação básica”. Nessa perspectiva, sendo o ato de reescrever fundamental no ensino básico, é necessário que o futuro docente tenha acesso a referencial teórico-metodológico para esse tipo de trabalho e tenha a oportunidade de praticar a reescritura, a fim de desenvolver, primeiramente, a sua competência textual e, depois, a de seus alunos.

Em suma, a necessidade de se trabalhar com a reescritura em cursos de graduação em Letras deve-se tanto à formação de um profissional que precisa ter domínio do uso da linguagem com entendimento e de forma crítica, quanto à necessidade do acadêmico de vivenciar essa prática para que, no futuro, possa utilizá-la com seus alunos no exercício da docência. Isso, sem dúvida, elevará a qualidade do ensino – em especial a do público –, contribuindo para a real democratização da educação.

2 O lugar do tu na (re)escrita: uma visão polifônica

Vários são os aspectos que podem ser levados em conta na hora de reescrever um texto (coesão, coerência, estilo, etc.), de modo que vários são os tópicos que o professor pode enfatizar em aula quando do trabalho com a reescritura. Entre os aspectos a serem considerados na reescritura, evidencia-se, neste texto, o lugar do leitor, que é o ponto de partida de toda produção textual. Parte-se do pressuposto de que a conscientização sobre os lugares nos quais o *tu* se inscreve no discurso favorece que o acadêmico produza textos adequados à situação de interação, característica necessária, conforme já se assinalou, para a formação de um escritor competente.

Uma análise do leitor/ouvinte foi proposta por Andersen (2006), cujo texto apresenta o *tu* como uma instância pressuposta, constitutiva do discurso do *eu* e recuperável a partir de sinais deixados pelo locutor. Fundamentada na Teoria da Polifonia de Oswald Ducrot (1987; 1988; 2001) e nas leituras que Donaire (2004) faz desse teórico, a autora propõe uma análise polifônico-discursiva do *tu* no discurso.

Inicialmente, Andersen explana a perspectiva ducrotiana acerca da linguagem. Para Ducrot, a linguagem é um veículo de interação humana, que excede os limites de um mero instrumento de comunicação entre indivíduos. De acordo com o autor, a ação dos interlocutores uns sobre os outros está prevista na própria organização da língua, não sendo apenas um efeito acidental da fala. Desse modo, a língua admite as relações humanas e, por conseguinte, é mais do que um instrumento para comunicar informações. Com esse pensamento, Ducrot inscreve a argumentação na língua, justificando que, se a linguagem é interativa e se caracteriza pela ação intencional, a língua é marcada pela argumentatividade. O homem não age com o outro (o interlocutor) e com o mundo, mas sobre eles, objetivando influenciá-los, de modo que o seu discurso será essencialmente argumentativo.

Após essa explanação, Andersen mostra como o sentido de um enunciado pode ser descrito pela teoria ducrotiana. Ducrot contrapõe frase *versus* enunciado e significação *versus* sentido, consoante as diferenças de estatuto metodológico e de natureza existentes entre esses termos. Para Ducrot (1987; 1988), a frase é uma entidade teórica, invenção da gramática, que não pertence ao domínio do observável; o enunciado, por outro lado, é uma realidade empírica, uma das múltiplas realizações possíveis de uma frase, isto é, a manifestação particular (a ocorrência *hic et nunc*) de uma frase. Quando se trata de caracterizar semanticamente uma frase, o autor fala em “significação”, reservando a palavra “sentido” para a caracterização semântica do enunciado. Dessa forma, a frase tem uma significação, e o enunciado, um sentido.

Essa diferença entre significação e sentido foi utilizada por Andersen (2006) para sustentar a posição de que há um *tu* construído no discurso. Na explanação sobre a significação, a autora mostra que Ducrot a representa como um conjunto de instruções dadas às pessoas que têm que interpretar os enunciados da frase, como instruções especificativas das manobras que devem ser realizadas para associar um sentido a esses enunciados. Com isso, Andersen atesta que a significação é uma prescrição anterior ao discurso, destinada a seres interpretantes em geral. Assim, não há um ser desenhável a partir da significação. Por outro lado, o sentido é “uma construção realizada levando em conta a

situação de discurso, a partir das instruções ‘especificadas’ na significação” (DUCROT, 1987, p. 172). Diferentemente da significação, que é aberta, o sentido é uma descrição da enunciação, um conjunto de indicações sobre um evento único, que não se repete. Como o sentido é uma construção que contempla a situação de discurso, e não a situação exterior, Andersen propõe que é na descrição do sentido de um enunciado que se encontram as indicações de um *tu* construído, ou seja, de um *tu* interior, constitutivo do discurso.² Assim, há no interior do discurso uma organização própria, independente da realidade, que constrói uma situação, na qual se insere o *tu*. Por conseqüência, sua definição de *tu* construído não inclui o ser real do mundo, mas somente aquele evidenciado pelo discurso. Dessa forma, Andersen concentra-se na relação sentido-enunciado-discurso, sem referência ao mundo exterior.

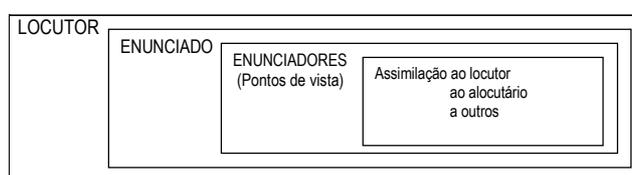
Outra noção ducrotiana que serviu de apoio para Andersen (2006) foi a de polifonia, que Ducrot faz intervir, integrando-a ao estudo da argumentação na língua. A polifonia, na perspectiva de Ducrot (1987; 1988), está apoiada no princípio de que o autor de um enunciado nunca se expressa diretamente; pelo contrário, ele põe em cena, no mesmo enunciado, certo número de personagens, de modo que o sentido desse enunciado nasce do confronto das diferentes vozes que nele aparecem.

A propósito, Ducrot (1987; 1988; 2001) afirma que a sua abordagem polifônica objetiva contestar a unicidade do sujeito falante. Segundo o autor, no enunciado não há apenas uma pessoa que fala, mas há vários sujeitos com estatutos lingüísticos diferentes: o sujeito empírico, o locutor e o enunciador. O sujeito empírico é o autor efetivo, o ser psico-sociológico produtor do enunciado (esse sujeito não é um problema lingüístico). Quanto ao locutor, Ducrot diz que é aquele que se apresenta como o responsável pelo enunciado, podendo, inclusive, ser totalmente diferente do sujeito empírico. É o ser apresentado no sentido mesmo do enunciado, uma vez que o sentido do enunciado comporta certa descrição da sua enunciação. Assim sendo, enquanto o sujeito falante (empírico) tem como correlato um ser do mundo, ouvinte-interpretante, o locutor, ser discursivo, tem como correlato um alocutário igualmente interior ao discurso. Andersen descarta, para seu estudo, a primeira correlação, e fundamenta-se na segunda. Quanto aos enunciadores, Ducrot os define como “as origens dos diferentes pontos de vista que se

apresentam em um enunciado” (DUCROT, 1988, p. 20). Assim, os enunciadores não são pessoas, mas “pontos de perspectiva abstratos”. O locutor pode ser identificado com alguns desses enunciadores, mas, em geral, guarda certa distância deles. Ducrot ilustra esse processo com a expressão *Que bonito!*, usada para criticar ou censurar alguém. Essa expressão apresenta um enunciador que faz uma apreciação favorável à ação, mas o faz com a idéia de que essa apreciação é absurda. O locutor não se identifica com o enunciador favorável, de modo que essa ausência de identificação cria o sentimento de uma crítica desfavorável. Dessa forma, Andersen destaca que o locutor põe em cena uma série de enunciadores que podem não ser assimilados a ele.

O conceito de assimilação pode ser mais bem compreendido a partir da concepção ducrotiana do sentido baseada na teoria da polifonia. Conforme Ducrot (1988; 2001), há três elementos do sentido. O primeiro elemento é a apresentação dos pontos de vista que são associados aos enunciadores. O segundo é a apresentação do locutor, no sentido do enunciado, como tendo certas atitudes com relação aos enunciadores. Essas atitudes podem ser diversas, mas Ducrot distingue quatro: (1) a de identificação, na qual o locutor dá ao enunciador o papel de seu porta-voz; (2) a de aprovação, na qual o locutor indica que está de acordo com o enunciador; (3) a de oposição, na qual o locutor se opõe ao enunciador, rechaçando o seu ponto de vista; e (4) a de consideração do enunciador como objeto de desejo, de crença, etc. Finalmente, o terceiro elemento do sentido é a assimilação de um enunciador a uma pessoa X. Assim, o enunciado atribui ao locutor a responsabilidade de escolha dos pontos de vista dos enunciadores, de ter certas atitudes com relação a esses enunciadores e de dar indicações sobre a identidade dos enunciadores.

Apoiada nessa visão acerca do sentido, Andersen (2006) entende que há, para o locutor, três possibilidades de assimilação dos enunciadores: ao locutor, ao alocutário e a terceiros (alguém imaginado que não o alocutário, uma voz geral, uma sabedoria popular ou, ainda, um pensamento universal). Seguindo esse pensamento, defende que, se o enunciado pode comportar pontos de vista atribuídos ao alocutário (ao *tu*), esses pontos de vista interiores ao enunciado podem revelar uma imagem que o locutor faz de seu alocutário. Essa construção dá-se por atribuir-lhe algo, um ponto de vista. Veja-se o seguinte quadro esquemático proposto por Andersen (2006; p. 61):



² Andersen esclarece que Ducrot (1988, p. 64) afirma que na frase mesmo há indicações sobre as relações entre os interlocutores, de modo que a própria língua prescinde do alocutário. Contudo, esse alocutário é virtual (no sentido de que tem existência apenas em potencial), uma vez que a frase só oferece instruções genéricas sobre as possibilidades de sua realização nos enunciados.

Por esse esquema, leia-se: o locutor tem a responsabilidade pelo enunciado como um todo, isto é, por todas as relações que estabelece no interior do enunciado. O enunciado apresenta pontos de vista, cuja responsabilidade é atribuída aos enunciadores. Os enunciadores podem ser assimilados ao locutor, ao alocutário ou a outros (terceiros). Na leitura inversa, pode-se dizer que um alocutário, assimilado a um enunciador que apresenta determinado ponto de vista no enunciado é uma construção do locutor.

Por conseguinte, os pontos de vista apresentados no enunciado como um todo são agenciados pelo locutor. Porém, por formalidade, pode-se dizer que o locutor não se apresenta como responsável por todos os pontos de vista.³ Ao contrário, ele dá lugar à existência de enunciadores, responsabilizando-os pelos pontos de vista. Assim sendo, o locutor pode assimilar esses enunciadores ao alocutário (ou ao alocutário e a terceiros), como se fosse ele que apresentasse tal ponto de vista. Ao fazê-lo, o locutor revela o modo como percebe – ou quer aparentar perceber – seu *tu*.

Nessa perspectiva, Andersen, em sua análise, busca resgatar quatro pontos de vista nos enunciados que se relacionam ao *tu*, e como tal, revelam a sua construção no discurso: (1) ponto de vista X de um enunciador assimilado ao alocutário sobre A, em que A é um conteúdo de qualquer natureza;⁴ (2) ponto de vista Y de um enunciador assimilado ao alocutário e a terceiros sobre A, em que A é um conteúdo de qualquer natureza; (3) ponto de vista Z de um enunciador assimilado ao locutor sobre B, em que B é um conteúdo sobre o alocutário; (4) ponto de vista W de um enunciador assimilado ao locutor sobre C, em que C é um conteúdo sobre o alocutário e terceiros.

Mas, e de que forma esses pontos de vista podem ser resgatados? Andersen defende que os pontos de vista implícitos sobre *tu* podem ser resgatados a partir dos níveis de polifonia propostos por Donaire (2004).

Donaire apregoa que, a partir da proposta polifônica de Ducrot, podem ser distinguidos quatro níveis de polifonia e que todos esses níveis podem ser explicados a partir do conceito de “ponto de vista”. O primeiro nível é o lingüístico. Esse nível caracteriza as unidades da língua, cujo significado está configurado por instruções de ordem polifônica. Os exemplos que sustentam essa posição da autora se encontram em Ducrot (1987). São estes: *panacée, cesser, détestable / adorable*. Para a autora, as instruções semânticas dessas unidades léxicas lhes conferem uma orientação argumentativa determinada, de

modo que a própria ocorrência dessas unidades caracteriza um enunciado como polifônico. Em [*Pierre n'est pas gentil*] – *Au contraire, il est détestable / il est adorable*, a orientação argumentativa muda totalmente conforme se empregue *détestable* ou *adorable*, deixando transparecer uma enunciação subjetiva, um ponto de vista. Nesse sentido, a unidade polifônica no nível lingüístico é o ponto de vista, que configura o significado das unidades do léxico. De acordo com Donaire, os materiais lingüísticos concernidos por esse nível da polifonia são as unidades léxicas.

O segundo nível é o frástico, que caracteriza as unidades da língua cujo significado polifônico se manifesta na relação com outras unidades. Donaire afirma que é o caso de *mais, ne... pas, pour autant*. Observe-se:

Mais faz intervir necessariamente duas unidades lingüísticas, que denominarei por convenção p, q, quer dizer, se define como uma relação semântica da forma p mais q, assim como *pour autant*, que, nesse caso, define uma ordem diferente para as unidades que relaciona e define uma relação da forma p, q *pour autant*. Quanto a *ne... pas*, define uma relação específica entre p e q, enquanto *ne pas* que instrui uma orientação argumentativa² (q) distinta da orientação argumentativa¹ que contém p, mediante a menção explícita de p e não explícita de q. (DONAIRE, 2004, p. 124).

Para Donaire, as estruturas semânticas que definem as unidades desse nível são estruturas de frase. O significado dessas unidades não instrui um ponto de vista, mas a gestão dos pontos de vista instruídos pelas unidades que põem em relação (p e q). Com isso, corresponde ao nível frástico da polifonia a relação entre pontos de vista, e os materiais lingüísticos que configuram esse nível de polifonia são, entre outros, os conectores e operadores, bem como as estruturas sintáticas em geral.

Quanto ao terceiro nível, o enunciativo, a autora diz que corresponde à construção de uma representação do enunciado em forma de debate pela distribuição entre os enunciadores da responsabilidade dos pontos de vista convocados:

Os distintos pontos de vista determinam orientações argumentativas diferentes, e a relação que se estabelece entre os enunciadores conduz o debate para o sentido do enunciado, o qual se identifica com a responsabilidade do locutor. (DONAIRE, 2004, p. 124).

A partir do exemplo *Avez-vous le Monde?* de Ducrot, Donaire diz que o enunciado se apresenta como um debate entre dois pontos de vista, identificados, nesse caso, com o conteúdo de *avoir-le Monde* e de *ne pas-avoir-le Monde*, conteúdos convocados mediante

³ Vale lembrar que se fala de locutor em termos discursivos e não de um ser do mundo, consciente do seu dizer.

⁴ Entenda-se por “conteúdo de qualquer natureza” aquele que não é sobre o alocutário.

o colocar em dúvida o primeiro. O nível enunciativo corresponde, portanto, à atribuição da responsabilidade dos pontos de vista que configuram o debate e à distinção entre locutor e enunciadores, suas unidades polifônicas.

O último nível que Donaire salienta é o discursivo. Para a autora, o discurso identifica as instâncias enunciativas e os pontos de vista com personagens do discurso (locutor, alocutário ou outros personagens) e com as posições discursivas desses personagens, respectivamente. Nesse sentido, locutor e alocutário são personagens dos quais o enunciado fala, são representações da enunciação. Em *Ah, je suis un imbécile; eh bien, attends un peu!*, não há nenhuma marca formal de polifonia. A polifonia existe na medida em que se manifesta a responsabilidade enunciativa de enunciadores que se distinguem do locutor. O discurso identifica um dos enunciadores com o interlocutor. Porém, a compreensão desse discurso depende do conhecimento do discurso precedente ou de algum outro aspecto da situação de discurso. Está posta, então, a dimensão discursiva da polifonia. De acordo com Donaire, as unidades polifônicas desse nível estão constituídas pelas distintas formas de debate, distintas formas de relação entre os enunciadores.

Dados (i) os pontos de vista implícitos que devem ser recuperados para analisar o *tu* construído e (ii) os lugares em que esses pontos de vista se inserem, merece destaque a contribuição dessa proposta para a prática da reescritura. Partindo-se do que já se assinalou anteriormente, pode-se dizer que toda produção escrita, como uma das formas de interação pela linguagem, sempre pressupõe a existência de um leitor, de um *tu*. O leitor é marcado linguisticamente no texto, não apenas de forma explícita, mas, essencialmente, de forma implícita, por meio da instância do ponto de vista. Essas marcas aparecem independentemente da consciência do produtor. Por essa razão, um dos papéis do professor de produção textual é o de orientar seus alunos, chamando-lhes a atenção para um *tu* que está além do dito. Mas, para isso, o professor de Letras precisa dispor de material metodológico que lhe permita fazer a análise do *tu* que aparece implicitamente no discurso de seus alunos. Após a análise, pode verificar, com base no que foi trabalhado em aula, se o *tu* que o aluno construiu corresponde ao leitor pretendido, se o que se disse do *tu* equivale ao que se pretendia dizer, enfim, se o aluno tem consciência do *tu* em sua escrita. Detectados os pontos de desencontros, o professor tem recursos para levar os alunos à conscientização, à reflexão crítica sobre suas produções próprias, apontando caminhos para a reescritura de seus textos. Essa forma de trabalho pode ser facilmente compreendida a partir do exemplo ilustrativo apresentado na próxima seção.

3 Análise ilustrativa: o *tu* que (re)escreve o *eu*

Para ilustrar o trabalho com a reescritura, a partir da análise do *tu*, vejam-se estes recortes, extraídos do texto de um aluno, acadêmico do curso de Letras, cuja temática é a auto-hemoterapia:

RECORTE 1:

“AUTO-HEMOTERAPIA. Conheça este tratamento milagroso proibido pela Anvisa”

Nesse primeiro recorte, que é o título do texto, o *eu* assinala explicitamente o *tu*, por enunciar o imperativo afirmativo em terceira pessoa “conheça”. Porém, seguindo Donaire (2004), pode-se dizer que essa marca explícita também anuncia dois pontos de vista implícitos: o de que algo deve ser conhecido pelo *tu* e, por conseguinte, o de que algo não é conhecido. O *tu* também aparece implicitamente mediante o uso da unidade léxica “milagroso” que, além de qualificar o tratamento da auto-hemoterapia, função tradicionalmente reconhecida como própria aos adjetivos, impõe um ponto de vista do qual o alocutário deve ser convencido. Dessa forma, essas unidades, em integração discursiva, põem em cena estes pontos de vista relativos ao *tu*:

- E1 – *Você deve conhecer a auto-hemoterapia.*
- E2 – *Você não conhece a auto-hemoterapia.*
- E3 – *Você deve conhecer a auto-hemoterapia porque é um tratamento milagroso.*

O locutor apresenta E2 e identifica-se com E1 e E3, assumindo claramente sua visão otimista da prática e incentivando tanto a leitura de seu texto, quanto a busca por conhecer a técnica. Além disso, pela oposição “milagroso × proibido pela Anvisa”, assume um ponto de vista segundo o qual a Anvisa não tem interesse em tratamentos benéficos à população.

RECORTE 2:

“Uma técnica de baixo custo mas de grande eficiência está beneficiando milhares de pessoas portadoras de doenças auto-imunes, infecciosas e alérgicas: a auto-hemoterapia. Esse recurso terapêutico não é amplamente divulgado, deixando muitas pessoas sofrendo com problemas alérgicos e imunidade baixa. Esse procedimento é extremamente inofensivo, pois utiliza o sangue do próprio indivíduo, sem a adição de nenhum elemento químico.”

No segundo recorte, que corresponde à introdução do tema, pode-se perceber uma continuidade na posição favorável à prática da auto-hemoterapia. Associando-se as expressões “baixo custo”, “grande eficácia” e “está beneficiando milhares de pessoas portadoras de doenças” com o enunciado do título, o locutor segue incentivando o conhecimento da prática por considerar

declaradamente ser algo benéfico. Destaque especial para o emprego do verbo “estar”, que revela este enunciador:

- E4 – *Você deve saber que não há dúvidas de que essa técnica beneficia pessoas doentes.*

Uma vez mais, o locutor assume o ponto de vista, fazendo de E4 o seu porta-voz.

Ainda nesse recorte, ao associar “esse recurso terapêutico não é amplamente divulgado” com “deixando muitas pessoas sofrendo”, o locutor apresenta E5 e E6:

- E5 – *Você não conhece a prática porque ela não é divulgada.*

- E6 – *Se você não conhece a prática poderá estar sofrendo sem necessidade.*

Do mesmo modo, em “esse procedimento é extremamente inofensivo”, o locutor reitera a posição positiva sobre a prática da auto-hemoterapia, conferindo ao seu texto um efeito publicitário. A associação entre os enunciados supracitados revela, enfim, este enunciador:

- E7 – *Você deve conhecer a técnica e pode praticá-la sem receio porque, além de inofensiva, ela lhe ajudará se você estiver doente.*

RECORTE 3:

A medula óssea produz mais monócitos, que vão colonizar os tecidos orgânicos e recebem então a denominação de macrófagos (responsáveis pela limpeza do organismo). Antes da aplicação do sangue, a contagem média de macrófagos fica em torno de 5% [...].

No recorte 3, há uma breve ruptura na temática de incentivo à técnica. Agora, o locutor explica o procedimento e seus efeitos. Contudo, vale ressaltar que o *eu* pressupõe uma série de conhecimentos por parte de seu *tu*. Dessa forma, fica implícito este enunciador sobre o alocutário:

- E8 – *Você conhece termos próprios à histologia.*

E8 é apresentado pelo locutor, sem, contudo, ser o seu enunciador porta-voz. Porém, a falta de explicação dos termos anunciados restringe o público-alvo que teria condições de compreender o sentido do texto na íntegra.

RECORTE 4:

Há uma grande diversidade de enfermidades tratadas pela auto-hemoterapia. As doenças infecciosas, as alérgicas, os corpos estranhos (como os cistos ovarianos), as obstruções de vasos sanguíneos, artrites reumatóides, lupus eridematoso, os casos de acne juvenil e algumas dermatoses de fundo alérgico [...].

Retomando a temática de incentivo à auto-hemoterapia, o locutor, nesse trecho, segue investindo em

argumentos favoráveis à técnica, revelando um alocutário que deve ser convencido do valor da prática. Aqui, em especial, o argumento se concentra nas enfermidades que o locutor sugere poder ser tratadas pela técnica. Integrando esse trecho aos anteriores, percebe-se este enunciador:

- E9 – *Você poderá tratar de diversas doenças se utilizar a técnica.*

RECORTE 5:

Mesmo com o aparecimento de fâs do procedimento, no dia 13 de abril de 2007 a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) divulgou nota onde esclarece que não existem “evidências científicas que comprovem a eficácia e a segurança” da auto-hemoterapia. Isso tudo porque, como as pessoas deixam de consumir medicamentos e frequentar os consultórios médicos, esses profissionais deixam de lucrar com as consultas e com as bonificações dos laboratórios. Além disso, o governo também deixa de arrecadar milhões de reais em impostos sobre a indústria farmacêutica [...].

Finalmente, no quinto recorte, o locutor apresenta um ponto de vista negativo sobre a auto-hemoterapia. Entretanto, atribui esse ponto de vista a um enunciador não assimilado ao locutor, nem ao alocutário, senão a terceiros, identificados como a Anvisa. Esse enunciador é rechaçado logo em seguida, quando do esclarecimento das razões pelas quais não há intenção de divulgar a técnica. Integrando-se esse recorte aos anteriores, tem-se estes enunciadores alusivos ao alocutário, com os quais o locutor se identifica:

- E10 – *Você deve saber que a Anvisa não assegura a eficácia e a segurança da auto-hemoterapia, porque tem interesse nos recursos advindos da venda de medicamentos.*

- E11 – *Você deve entender que a Anvisa não merece crédito.*

- E12 – *Se você praticar a auto-hemoterapia não precisará gastar nem com consultas médicas, nem com medicamentos.*

Esses recortes servem para ilustrar o que se vem propondo aqui para o trabalho com a reescritura do *tu*. Como se pôde observar, nos trechos em análise, há uma declarada posição de incentivo à prática da auto-hemoterapia, com fortes indicativos de propaganda. Pois bem, esse efeito publicitário não deveria ser o pretendido no texto. A proposta era a de produzir um texto com efeitos de informatividade. Sabe-se que não há texto informativo puro, que a subjetividade é inerente a todo discurso; porém, há níveis de efeitos de informatividade que, por terem sido trabalhados em aula, eram esperados do aluno produtor. Além disso, pelo fato de o assunto em questão ser algo do ramo da medicina, o aluno,

que não é profissional da área, não tem direito legal de incentivar a técnica, nem autoridade para se responsabilizar por certos pontos de vista assumidos diretamente. Assim, o *tu*, que, pela proposta de sala de aula, deveria ser alguém a ser informado sobre um determinado tema, a partir da exposição de diferentes pontos de vista de autoridades no assunto, aparece como um *tu* que, declaradamente, deve ser convencido dos benefícios da auto-hemoterapia e incentivado a praticá-la. Desse modo, o objetivo de produzir um efeito de o *tu* ser o sujeito da decisão não foi alcançado. O incentivo à prática, de acordo com o aluno produtor, não foi consciente. Por exemplo, no recorte 2, o aluno objetivava apenas introduzir o tema, sem ter consciência de que estava se posicionando. Além disso, o aluno não percebeu que pressupôs um *tu* com conhecimentos que não se garante que tenha, principalmente pelo veículo de divulgação utilizado, a saber, um jornal que alcança as camadas mais populares da região. Com isso, percebeu-se que o *tu* precisava ser reescrito.

Pela análise dos lugares nos quais “o *tu* inadequado” se inscreveu, concluiu-se que deveriam ser trabalhados os níveis lexical, pela substituição de termos que impunham pontos de vista inadequados; enunciativo, com a não identificação de pontos de vista que o locutor não poderia assumir; e discursivo, pela assimilação de pontos de vista “perigosos” a terceiros. Esses recursos possibilitariam gerar um efeito de sentido de distanciamento, sem, contudo, omitir os pontos de vista que o aluno tinha interesse que aparecessem.

A proposta da reescritura contemplou, portanto, um repensar o texto a partir da idéia de o locutor não se responsabilizar diretamente pela visão otimista da auto-hemoterapia, nem pelo incentivo declarado à prática. Inclusive, em momento posterior, o aluno manifestou a dificuldade que tinha em perceber que estava incentivando. Após a conscientização, o segundo *tu*, o *tu* da reescritura, passa a ser construído como aquele que deve ser informado dos dois lados da moeda e que deve ter a opção de escolha, ou seja, a decisão é do *tu*, é passada para ele. É claro que nem sempre é necessário evitar o incentivo explicitamente, mas neste caso específico, o aluno não tem autoridade legal para incentivar a prática, podendo comprometer-se, ainda mais por se tratar de uma divulgação em jornal.

Para encerrar, observe-se a reescritura dos recortes 1, 2 e 4, em que o aluno, após a conscientização, repensou as questões supracitadas. Veja-se o uso da unidade “polêmico”, que impõe um ponto de vista segundo o qual não há consenso sobre o tratamento, o emprego de “estaria”, que extrai o ponto de vista de certeza, isto é, o ponto de vista afirmativo permanece no enunciado, mas, ao mesmo tempo, aparece um ponto de vista que coloca em dúvida essa afirmação e, por fim, o

uso de “os defensores da técnica”, que permite, no âmbito discursivo, assimilar a terceiros o ponto de vista que o aluno deseja que apareça, sem, contudo, se responsabilizar por ele:

RECORTE 1:

“AUTO-HEMOTERAPIA. Conheça o **polêmico** tratamento proibido pela Anvisa”

RECORTE 2:

“Uma técnica de baixo custo e de possível eficiência **estaria** beneficiando milhares de pessoas portadoras de doenças auto-imunes, infecciosas e alérgicas: a auto-hemoterapia [...]”.

RECORTE 4:

“**Os defensores da técnica** sugerem que há uma grande diversidade de enfermidades que poderiam ser tratadas pela auto-hemoterapia [...]”.

Considerações (nem tão) finais

Neste texto, buscou-se destacar os méritos da prática da reescritura para a formação de professores de língua materna. Entre os tópicos que podem ser considerados nessa atividade de repensar a linguagem, inclusive sob o olhar da mesma opção teórica, a Teoria da Polifonia, propôs-se um trabalho que valorizasse a conscientização dos acadêmicos de Letras sobre os lugares de inscrição do *tu* no discurso do *eu*. Nessa perspectiva, apresentou-se uma abordagem polifônica do alocutário, a fim de subsidiar o professor tanto teórica quanto metodologicamente. Por fim, apresentou-se a análise do texto de um acadêmico, enfatizando-se as implicações dessa análise para o trabalho com a reescritura, com o propósito de ilustrar como o professor pode adotar a abordagem em aula. Como considerações, mais iniciais do que finais, na medida em que este trabalho faz parte de um projeto maior, que ainda está em desenvolvimento, sublinha-se que, geralmente, os trabalhos de análise discursiva enfatizam o ponto de vista do *eu* no discurso. É bem verdade que muitos dos pontos de vista aqui assinalados poderiam ser observados sob o lugar do *eu*. Porém, pela natureza intersubjetiva da linguagem, não se pode esquecer de que o ponto de vista do *eu* é apresentado em função do *tu* a quem se dirige. O *eu* de um discurso não é idêntico ao de outro, se forem diferentes os “*tus*”. Nesse sentido, uma análise centrada exclusivamente no *eu* extrai uma parcela fundamental da linguagem, que é a de que só se diz alguma coisa para alguém, para um *tu*. Se o *tu* muda, igualmente, muda o dizer do *eu*, o *tu* é constitutivo do discurso do *eu*. Assim, quando o *eu* diz algo, ainda que de si, ele, ao mesmo tempo, diz algo sobre o *tu*. E a análise polifônica permite avaliar os implícitos tanto do *eu* quanto do *tu*.

Em se tratando da reescritura, sublinha-se, igualmente, que essa prática não deve se resumir a particu-

laridades gramaticais, mas deve contemplar, também, as instâncias implícitas, tais como o ponto de vista sobre o *tu*, caso particular deste artigo. Certas estratégias envolvidas na habilidade de lidar com implícitos, como a de não dizer dizendo, a de convencer sem se responsabilizar diretamente pelo dito, ou seja, as “manobras da linguagem”, nas palavras de Ducrot, precisam ser mostradas aos alunos. Esse trabalho de conscientização permitirá que o curso de Letras cumpra tanto o papel de formar profissionais que escrevem com competência, como o de formar docentes capazes de “gerar” escritores proficientes.

Referências

- ANDERSEN, Elenice Maria Larroza. Por um tratamento polifônico-discursivo da segunda pessoa. *Cadernos de Pesquisa em Lingüística*, A construção do sentido no discurso, Porto Alegre, PUCRS, v. 2, n. 1, p. 54-64, nov. 2006.
- DONAIRES, María Luisa. La polifonía, una relación binaria. In: NEGRONI, María Marta García; ARNOUX, Elvira N. (Orgs). *Homenaje a Oswald Ducrot*. Buenos Aires: Eudeba, 2004. p. 117-133.
- DUCROT, OSWALD. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- _____. *Polifonía y argumentación*. Cali: Universidad del Valle, 1988.
- _____. Quelques raisons de distinguer “locuteurs” et “énonciateurs”. *Polyphonie – linguistique et littéraire: Les polyphonistes scandinaves*. Roskilde, n. 3, p. 19-41, maio 2001.
- KÖCHE, Vanilda Salton; PAVANI, Cinara Ferreira; BOFF, Odete Maria Benetti. O processo de reescrita na disciplina de Língua Portuguesa Instrumental. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 141-164, jul./dez. 2004.
- MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica. Uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, jan./mar. 2000.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação. *Parecer CNE/CSE 492/2001*. In: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2007.