

## VOLTAS META-ENUNCIATIVAS E INSCRIÇÃO DO SUJEITO NA ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA <sup>1</sup>

Edna Maria Norder STRACÇALANO

**RESUMO** *O objetivo de nossa pesquisa foi estudar o exercício da função de autoria em inglês como Língua Estrangeira (LE) e nosso embasamento teórico-metodológico articulou transdisciplinarmente fundamentos da Linguística Aplicada e da Análise do Discurso (AD), pressupondo uma concepção psicanalítica da subjetividade. Nossa hipótese fundamental foi que através da exercitação de voltas meta-enunciativas do dizer (retornos, retomadas do dizer na cadeia enunciativa - Authier-Revuz, 1995), e da conscientização de efeitos de sentido por elas produzidos, estaríamos modificando as condições de produção no discurso pedagógico em sala de aula de escrita em LE, propiciando a mobilização do sujeito no exercício de sua capacidade de autoria, isto é, levando os aprendizes a confrontarem-se com suas funções como enunciadore de pontos de vista que envolvem questões de responsabilidade no dizer.*

**ABSTRACT** *The goal of our research was to investigate the practice of authorship in writing English as a Foreign Language and the theoretical and methodological basis that provides a transdisciplinary articulation between the concepts of Applied Linguistics and those of Discourse Analysis; this presupposes a psychoanalytical conception of subjectivity. The fundamental hypothesis is that the use and practice of "boucles réflexives" (repetitions of previous affirmations in a linear chain of speech - Authier-Revuz, 1995), and an awareness of the effects of these devices on (the) meaning, will modify the conditions of production in pedagogic discourse in English language writing classes, facilitating the mobilization of the subject in exercising his/her capacity of authorship, i.e., providing the learners with the opportunity of accepting their own functions as enunciators of points of view that involve the issue of responsibility for what is said.*

Com o objetivo de apresentarmos nosso trabalho, escrevemos este artigo em quatro partes, a saber: levantamento das principais abordagens do ensino/aprendizagem de escrita em LE, o embasamento teórico de nossa pesquisa, a apresentação das voltas meta-enunciativas propostas por Authier-Revuz, nossa proposta de mudança nas

---

<sup>1</sup> Texto resultante da Dissertação de Mestrado, apresentada ao Curso de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, da Unicamp, no dia 8 de agosto de 1997, sob a orientação da Profª. Drª. Silvana Mabel Serrani-Infante.

condições de produção com exemplificação nos trabalhos escritos e nossas considerações finais.

## **PARTE 1 - ABORDAGENS DO ENSINO/APRENDIZAGEM DE ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Ao ensinarmos escrita em inglês para universitários brasileiros de nível básico e intermediário de Curso de Letras, temos verificado que há grande necessidade de estudos mais aprofundados nesse domínio de desenvolvimento em LE, visando a estimular a relação pesquisa-aplicação e, conseqüentemente, um melhor desempenho dos alunos e resultados mais gratificantes para o professor. Este projeto decorreu dessa verificação associada aos nossos interesses de pesquisa.

A seguir, apresentamos um panorama com questões que nos parecem ser de interesse, embora às vezes, levantem polêmicas sobre o tema que abordamos.

Há vinte e cinco anos, o ensino da escrita era caracterizado por uma abordagem que tinha por foco a forma lingüística e a retórica. A partir daí, muitas têm sido as abordagens com foco ora no aprendiz de escrita, ora nos processos desse aprendiz, no conteúdo acadêmico e nas expectativas do leitor.

Segundo estudos realizados por Raimes (1991), quatro são as principais tendências do ensino da escrita em Inglês LE para adultos. A primeira, na década de 60, mais precisamente 1966 (ocasião da fundação da TESOL Organization), quando o método de instrução dominante era o audiolingual. A fala tinha prioridade e a escrita tinha papel secundário: reforçar exercícios orais da língua. Assim é que, na instrução, a escrita tinha a forma de "drills", exercícios para completar, substituir, transformar sentenças. O conteúdo semântico não tinha a menor importância. A gramática era o que interessava; a complexidade da escrita (Zamel, 1987) era ignorada e o que se fazia era exercitação sintática.

No começo dos anos 70, textos começaram a ser mais freqüentemente usados como material para ensino da escrita: composição controlada, isto é, texto através do qual formas lingüísticas eram manipuladas pelos alunos. Mesmo assim, não se levava em consideração a autenticidade do material utilizado.

Na segunda abordagem, o foco é no escritor, e esta se manifesta especialmente a partir da segunda metade da década de 70. Houve uma grande diferença em relação ao ensino da escrita, pois o interesse passou da forma para o escritor, isto é, para o quê os escritores de LE realmente fazem quando escrevem. Ao invés de precisão e modelos, vieram o processo, o fazer sentido, a invenção e os múltiplos rascunhos. É o que se chama de abordagem processual, com novos exercícios para a escrita, caracterizados pelo uso de jornais, invenção, trabalho em duplas, revisão e maior atenção ao conteúdo do que à forma. As instruções passaram a um segundo plano e os professores passaram a dar a seus alunos tempo e oportunidade para selecionarem tópicos, gerarem idéias, escreverem rascunhos e revisões, dando, a seguir, um retorno aos seus trabalhos. A precisão não tem o primeiro plano e só aparece depois de os alunos escritores organizarem suas idéias.



O paradigma centrado no processo põe em evidência os processos subjacentes da escrita; ensina estratégias para invenção e descoberta; considera a audiência, a finalidade e o contexto da escrita; enfatiza a recursividade nos processos da escrita e faz distinção entre os objetivos e os modos do discurso (expressivo, expositivo, persuasivo e descrição, narração, avaliação e classificação).

As pesquisas sobre os processos de escrita em língua materna (L1) conduzidas nos últimos anos têm gradativamente influenciado as pesquisas em segunda língua (L2), pois novos critérios de avaliação têm sido usados, levando-se em conta a natureza das necessidades dos estudantes de língua, suas dificuldades e seu desenvolvimento na produção da língua escrita.

Houve um rápido crescimento da pesquisa nessa área, mas, apesar da rápida aceitação da mudança de paradigma da língua vista como comunicação e uma compreensão do processo de aprendizagem, houve muita relutância por parte dos professores quanto à adaptação à nova abordagem.

As mudanças radicais que surgiram na nova tendência de instrução parecem provocar uma reação rápida, um retorno ao já bem conhecido caminho onde professores e textos têm prioridade. (Raimes, op.cit.).

Por volta da segunda metade da década de 80, ocorrem mudanças no paradigma:

a) a abordagem processual passou a ser considerada tradicional e o que se propôs foi uma abordagem baseada no conteúdo temático. Desta forma, em alguns países, os cursos de língua devem ser agrupados com cursos de outras disciplinas. O peculiar é que o conteúdo específico a cursos de inglês-língua, cultura e literatura, é amplamente rejeitado em favor dos conteúdos de outros campos que os alunos de inglês, segunda língua, estejam estudando.

Os estudos que informam esta tendência incluem análise da organização retórica de escrita técnica, estudos da escrita do estudante em áreas de conteúdo específico, pesquisas de conteúdo e tarefas que os alunos de LE podem esperar encontrar em suas carreiras acadêmicas.

Alguns procedimentos da abordagem com foco no escritor foram mantidos, tais como pré-escrita e a oportunidade para a revisão; porém, a ênfase principal está na determinação feita pelo instrutor em relação ao conteúdo temático mais apropriado para construir cursos inteiros de tarefas de leitura e escrita sobre aquele tópico. Esta abordagem tem uma relevância maior na forma do currículo do que as demais, pois existe maior flexibilidade para o professor, pois este tem oportunidade de determinar os conteúdos a serem abordados.

b) simultaneamente com as abordagens baseadas no conteúdo, surgiu uma outra tendência academicamente orientada, com foco nas expectativas dos leitores, ou melhor, no destinatário.

Existe normalmente a aula desenvolvida a partir de um tema, não necessariamente relacionado ao conteúdo de um curso, caracterizando-se por uma forte oposição ao

processo com foco no escritor, pois aqui não se favorece a escrita pessoal. Numa abordagem dominada pelo leitor, o ensino da língua é visto como “socialização dentro da comunidade acadêmica, não como uma terapia humanística” (Horowitz, 1986:789).

Este foco no destinatário teve início com a abordagem processual, mas de forma diferente, pois antes, o destinatário, o possível leitor, era conhecido: eram seus companheiros, ou o professor, ao passo que na abordagem com foco na audiência, o que se escreve é para a comunidade, para uma disciplina específica ou a academia em geral. Há aqui um retorno à abordagem dominada pela forma, com preocupações não só com as formas gramaticais, mas principalmente com as formas retóricas.

Apesar das várias abordagens, muitas vezes a escrita continua a ser ensinada seguindo modelos mecânicos, talvez devido a dificuldades de se processarem modificações na estrutura da sala de aula, ou porque os estudos sobre o processo não têm investigado a escrita em ambientes-determinados, onde ela realmente acontece, consideradas suas condições de produção. De qualquer forma, tais estudos desafiam as práticas tradicionais e encerram uma pedagogia que estabeleça um ambiente de suporte, onde alunos sejam reconhecidos como enunciadorees cada vez mais responsabilmente encorajados a correr riscos e engajados na tarefa de produzir mais significados.

## PARTE 2 - EMBASAMENTO TEÓRICO DE NOSSA ABORDAGEM

Nossa fundamentação teórica baseou-se principalmente na obra de Authier-Revuz que corresponde à terceira fase da Análise do Discurso. Tentamos nos afastar de uma abordagem unicamente formalista em LE; portanto, de um enfoque simplesmente comunicativista, levando em conta o **discurso**, a prática discursiva em contexto pedagógico.

A partir do interesse que a escrita nos suscita, fizemos um percurso transdisciplinar partindo de procedimentos da Lingüística Aplicada em cruzamento com a Análise do Discurso (cf. Serrani, 1990 ), numa perspectiva pragmática do ensino/aprendizagem de escrita em LE, procurando realmente levar em conta a prática discursiva em contexto pedagógico, com preocupações de nos afastarmos de uma abordagem unicamente formalista em LE.

Ainda a partir do mesmo interesse, procuramos estudar o desenvolvimento da produção escrita do aprendiz em LE, em duas dimensões, a saber:

- a) no uso da materialidade lingüística indispensável para a produção textual e
- b) no domínio do discurso da processualidade para a construção de sentidos.

Devemos evidenciar que o eixo de nosso trabalho está na construção do sentido textual que requer a participação das duas dimensões anteriormente citadas. Na perspectiva do discurso, a significação de uma seqüência discursiva é analisada em relação às condições de exercício da função enunciativa e não ao sentido literal das palavras que a compõem.



Distinguimos, assim, sem separar, língua/gramaticalidade: concordância, regência, fonologia, etc e discurso: processualidade, tipologias enunciativas, efeitos de sentidos entre locutores, situados socialmente.

Tratamos de conceitos básicos, como as noções fundamentais de heterogeneidade mostrada e constitutiva do dizer, dos esquecimentos, de intradiscurso e interdiscurso. (Pêcheux, 1988, 1990).

Trabalhamos com voltas meta-enunciativas do dizer e a tomada dos fatos meta-enunciativos que implicam auto-representação do dizer e, portanto, de distanciação interna em uma enunciação desdobrada por seu próprio reflexo. Isso leva-nos, evidentemente, a um ponto crucial, que é a linha de ruptura fundamental que passa entre as duas concepções de subjetividade distinguidas por Authier-Revuz (1995): (A) sujeito-origem - aquele da psicologia e das variantes “neurais” ou sociais e (B) o sujeito-efeito - aquele assujeitado ao inconsciente, da psicanálise ou aquele das teorias do discurso que postulam a determinação histórica de um sentido não individual.

Temos:

- (A) Sujeito-origem- várias vozes de vários dizeres, papéis, etc.  
A língua como instrumento de comunicação (uso restrito).
- (B) Sujeito-efeito- várias vozes em um enunciado.  
Sujeito ele mesmo heterogêneo/dividido.

A referida autora indica que se tomarmos (A), explícita ou implicitamente, como sujeito fonte intencional do sentido que ele exprime através de uma língua instrumento de comunicação, é coerente então considerarmos que o enunciador está na medida de (se) representar seu enunciado e o sentido que, neste, ele “produz”, e que pode lhe ser transparente: no caso, é possível considerar que “as formas de representação que os enunciadores dão ao seu próprio dizer sejam um reflexo direto do real do processo enunciativo.” (Authier-Revuz, 1995:66).

A abordagem comunicacional parece responder de uma maneira particularmente fácil, “natural”, ao modo enunciativo “complexo” que a constitui, a modalização autonômica, com a distância que ele marca entre o enunciador e seu dizer, na representação que ele lhe dá ao se desdobrar em comentarista de seu dizer. A linguagem não é monolítica e as voltas meta-enunciativas podem diminuir a distância entre locutor/interlocutor. Exemplo: This is a problem, a hard problem, **I'd say**, that's very difficult to solve.

Em suma, trabalhamos com a concepção de linguagem enquanto linearidade, intradiscurividade e, ao mesmo tempo, enquanto interdiscursividade heterogeneamente constituída e com a concepção de sujeito dividido, polifônico, não intencional, sem o domínio “completo” de seu discurso, já que este é atravessado por muitos outros discursos. Afastamo-nos das abordagens predominantemente cognitivas, para as quais o sujeito é pleno, centro, origem e causa de seus pensamentos e de suas palavras. Temos uma concepção não subjetivista da subjetividade, mas não consideramos com isso, que o inconsciente leve a esvaziar a categoria do sujeito, mas sim a retirar sua pretensão de domínio “completo” de si mesmo.

### PARTE 3 - VOLTAS META-ENUNCIATIVAS: CARACTERIZAÇÃO E EXEMPLOS

Em nosso trabalho, propusemos que as voltas meta-enunciativas (Authier-Revuz, 1995) representassem uma estratégia para alteração das condições de produção do discurso pedagógico e acreditamos que, com sua exercitação, houve a possibilidade de propiciar-se a mobilização do sujeito no exercício de sua capacidade de autoria, levando os enunciadores a serem responsáveis pelo seu dizer. A seguir apresentamos a conceituação, a distinção de tipos diversos e a exemplificação desse recurso expressivo, seguindo a obra da autora acima citada.

Voltas meta-enunciativas são auto comentários do dizer. São retornos do dizer na cadeia enunciativa, nos quais o enunciador retoma o seu dizer ao afirmar isto ou aquilo e as que utilizaremos para nosso trabalho são as formas denominadas maximalmente explícitas do tipo **x, I'd say x'** realizado e algumas formas explicitamente meta-enunciativas que implicam um **I say x'**, (ao nosso ver, tais voltas proporcionam aos aprendizes maiores possibilidades de argumentação em suas produções escritas).

Toda a nomenclatura segue a obra de Authier-Revuz, 1995, pág. 103 a 142, e há adaptação dos exemplos para o inglês que, na pesquisa da citada autora, são formulações autênticas pertencentes a diversos tipos de discurso. Cabe informar que, nesta dissertação, procuramos exemplificação equivalente em diferentes contextos de língua inglesa, tendo consultado falantes nativos de diferentes idades e graus de escolaridade para nos certificarmos da real possibilidade de uso das voltas meta-enunciativas nos contextos propostos.

A seguir, resenharemos as principais voltas meta-enunciativas do dizer, descritas pela referida autora.

Formas maximalmente explícitas:

#### I - Por sucessão - ( **x, I'd say x'...** )

a - em ordem anafórica:

- It's important, **I'd say important**, that we reconsider the aspects of her situation.

b - em ordem catafórica:

- What they've done to us is not a question of, **I say/use the word with a certain hesitation**, a lack of morality..., it's much more than that.

c - em oração meta-enunciativa (por anáfora e por dêixis)

- Sometimes our thoughts challenge the real meanings of our lives...

The reality, 

{	<b>let's say it</b>	{	<b>this way</b>	it is that it's better not to think about...
			<b>like this</b>	
	<b>this is how I see it</b>			

#### II- Por superposição parcial -(**I say x'** para **x**).

- Well, he is, in spite of, **I'll say**, despite everything I do know that you think about him, normal...

### III- Substituição de x pelo desvio meta-enunciativo de what I would call

- This is the kind of policy that has a fundamentally ambiguous relation with **what I would call/ let me call it** imbecility.

### IV - Fronteiras e variantes do meta-enunciativo explícito em I say x'

a) modalidade irrealizante do dizer:

1 - ligada ao tempo ([As] **I was going to say**)

**As I was going to say**, it's necessary to change ...

**I was going to ask you** to arrive early ...

2 - negativa (**I don't say x/I don't dare (to) say x/I dare not say x**)

- I am a teacher, **I dare not claim to be an expert**, but...

b) interrogações diretas:

- Everybody knows, **should I really say it**, that the dismissal of all those crooks...

c) junção de duas maneiras de dizer:

1 - retificação (lapso verdadeiro ou simulado)

**x, let's say (preferably y')**

**x, I'd better say y**

- You're only going to live, (**maybe**) **I'd better say** succeed, if you really forgive them for what they've done.

2 - explicitação

Things exist, **let's say/admit**, that they have meaning, when they are perceived.

I - Circunstâncias meta-enunciativas de:

a) condição ou 1 - **x (if I can say it)...**

She is a, if	{	<b>I can say it</b>	}	a real	{	prostitute.
		<b>you permit the expression</b>		mistress.		
		<b>you excuse the expression</b>		hooker.		

2 - **x (I say x')** if...

**mean**

- I know the results of my final tests were bad, **I mean really awful, if I can use such a term** to describe them.

b) Comparação ou x (**I mean x'**) as you

{	say/would say
	prefer
	want
	would like me to say

- The Olympic Games organization was rather confused, **I mean a mess, as you would say...**

c) finalidade ou x (**and I'd say x'**) in order that...

- They're doing that to prove their point and, **I'd say, their real intentions, so that things can become more acceptable.**

d) oposição e concessão ou x although...

Tais circunstâncias são raras, pois há abundância de outras formas que podem representar um "conflito" na enunciação.



- You should invite them for your wedding, **although I**

{	know I shouldn't get involved in something so personal...
}	admit

e) causa ou (x because ...)

- Your lies, **because everybody knows your life is one big lie**, can lead you into ...

f) circunstâncias diversos de “modo”

x' **in its real meaning**

**with all of (its) problems**

- Let's consider our political situation **with all of its problems...**

II - A aposição meta-enunciativa:

[x, (and I mean x) **word/term ...**]

- You need some help, **and I mean help**, word I use to ...

Seguindo diversos trabalhos de J. Authier (1982, 1984, 1995), trabalhamos com os itálicos, com as aspas, como superposições ou incorporações materiais à cadeia verbal. Acreditamos que tais sinais sejam marcas evidentes da heterogeneidade mostrada, que por sua vez é sinal da heterogeneidade constitutiva e evidenciam que um discurso é sempre atravessado por outros discursos.

As aspas não são simplesmente indicativas de uma citação. São normalmente indicadoras de polissemia (muitas vezes contida em aulas de L2). Elas podem chamar a atenção sobre o sentido, isto é, para algo diferente do sentido literal, pois há sempre vários sentidos em jogo. Podem ser usadas para introduzir a fala de outro; para mostrar (in)certeza no que se diz; por ironia; para realmente salientar o que se afirma, etc.

- All we have to consider is his so-called “**love**” for all his possessions.

Os recursos enunciativos que acabamos de expor serão elementos cruciais na alteração de condições de produção em aula de escrita em LE, em nossa pesquisa.

#### PARTE 4 - MUDANDO AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA ESCRITA EM LE

Trabalhamos com um grupo de segundo ano de curso de Letras, classe de 36 alunos, de nível heterogêneo quanto ao conhecimento de inglês, tanto no que diz respeito à materialidade lingüística, quanto ao desempenho processual na escrita.

Inicialmente o conjunto total de enunciadores que participaram da proposta foi dividido em dois grupos, sendo que apenas um deles (foi chamado de grupo A) estaria exposto às voltas meta-enunciativas. Procurou-se fazer uma divisão o menos aleatória possível, isto é, tendo por critério o nível de desempenho dos alunos, levando-se em consideração as notas que estes obtiveram no primeiro semestre. Desta forma, cada grupo (A e B) ficou assim composto:

1 aluna com avaliação abaixo de 3,0



10 alunos com notas entre 3,0 e 5,0

5 alunos com notas entre 5,5 e 7,0

3 alunos com notas entre 7,5 e 9,0

Em sucessivos encontros ao longo de um semestre, foram explicados e dados exemplos sobre as voltas meta-enunciativas expostas na parte três.

Gostaríamos de mencionar que, em nenhum momento, foi dito aos alunos que teriam que saber os nomes das voltas. Só salientou-se que poderiam usá-las, ou melhor, questionamos se realmente poderiam usá-las em suas composições. É útil escrevermos que não foi proposto o uso efetivo das voltas, mas sim uma reflexão sobre elas, na tentativa de introduzir, com sua aplicação e com as mudanças nas condições de produção, o sujeito de linguagem que passa a ser considerado explicitamente um fator determinante do processo de ensino/aprendizagem de escrita.

Foram selecionados três alunos<sup>2</sup> do grupo A e foi feito um percurso comparativo de suas produções antes e depois do trabalho com diferentes condições de produção. Assim é que há três sub-grupos de aprendizes. Selecionou-se um aluno de nível 1; um, de nível 2, e outro de nível 3.<sup>3</sup> Por motivo de espaço, selecionamos apenas produções textuais do enunciador do sub-grupo de nível 3, do grupo B e A antes e depois da proposta.

Exemplo do enunciador do sub-grupo de nível 3, do grupo<sup>4</sup> B:

*Dear sister,*

*How are you? Here, everything is O.K. Thank you very much for the pictures that you sent to me. Japan must be a wonderful place and I hope one day visit this country. This is one of my dreams. You realized your dream, but it isn't so easy as you have imagined. You are working hard, aren't you? But you must be happy with this kind of life, because you left all the confort that you had here and went to live in Japan. You've been in Japan for one year.*

*When you called on the mother's day, you said maybe you would come to visit us until the end of the year. I hope that you don't give up again because we are missing you, and we are waiting for you. So, come back as quickly as possible to visit us, and stay at least, a month here, and you will meet all the relatives and friends that you haven't seen for a long time.*

*Love,*

---

<sup>2</sup> Escolha não aleatória, pois os enunciadores são bastante representativos dentro dos grupos a que pertencem, de acordo com as considerações feitas no capítulo anterior.

<sup>3</sup> Nível 1 - notas anteriores de 3,0 a 5,0

Nível 2 - de 5,5 a 7,0

Nível 3 - de 7,5 a 9,0

<sup>4</sup> Há exemplos variados de produções de todos os níveis em nossa dissertação de mestrado (vide bibliografia).

O enunciador faz uso adequado dos tempos verbais, de conectivos e apresenta poucos problemas na sua produção que não chegam a interferir em sua argumentação.

No final do ano:

Dear

*Hi! How are you? I'm fine. Well, first of all I want to apologize for not having called back since that day which you called me. This was almost a year ago. So, I think you must be angry with me. I couldn't call you sooner because, I was doing the last tests, and in the vacations, my mother was sick and so I was busy with the housework.*

*I know that you have a boyfriend and is busy too. But when you have some free time, come to visit me. I would be happy to see you again and talk to you about many things that happened to us during all this time.*

*I hope you haven't been bored with me. Call me as soon as possible. I'll be waiting for your answer.*

*Love,*

O enunciador pode ser considerado muito bom<sup>5</sup>. Apresenta um desempenho satisfatório quanto aos requisitos próprios para uma produção escrita clara e coerente para alunos de seu nível. O uso do gerúndio como objeto da preposição não é muito frequente e ele o faz corretamente, com um tempo composto, *apologize for not having called*. É inesperada, por outro lado, a concordância errada em: *you have a boyfriend and is busy too*. Acreditamos ter sido por falta de uma re-leitura crítica da carta produzida.

O que nos surpreende mais, no entanto, é o aluno, embora com pouquíssimas dúvidas, pois seus conhecimentos são evidentes, ter uma argumentação que chega a ser precária em se tratando de um enunciador de seu nível. Não demonstrou ousadia, nem desafio textual em suas argumentações. Talvez, para ele, não devêssemos usar o termo desafio, pois apresenta domínio do inglês escrito em qualquer dos assuntos propostos; porém, não se empenhou nem quanto ao uso de maior número de palavras, nem quanto ao uso de maiores recursos expressivos. Aluno bom desde o início, sem alterações significativas.

Exemplo do enunciador do sub-grupo de nível 3, do grupo A:

*Dear aunt,*

*How's the life? It was a pleasure receive your gift. I'm writing to thank you for the gift you gave me yesterday. How did you guess what I used to need? You chose the gift, showing that you do know how to please a person.*

---

<sup>5</sup> Consideramos necessária uma caracterização mais detalhada do que se entende por "aluno bom". Pelo fato de estar situado no nível 3, sua nota é das melhores. Temos, então, o critério nota. Por outro lado, consideramos o interesse, a participação, a execução de tarefas propostas, além do esforço e da "ousadia" na argumentação das composições.

*Without doubt, I won't forget this gift! It is all that I wanted. Thanks for the new car! I know you were thinking in our friendship when you bought it.  
Look forward to driving the car!*

*Yours,*

Notam-se pequenas falhas como repetição desnecessária de palavras (*gift*), uso inadequado de *used to need*, por exemplo. Em geral, não há problemas mais sérios, que cheguem a comprometer a argumentação, apesar da escolha de um 'carro' como presente não nos parecer natural. Há elementos de fantasia em jogo, podendo deixar o sentido ameaçado.

Vejamos agora um exemplo do mesmo enunciador, com a mudança das condições de produção:

*"October, 16, 1996  
Dear Mike,*

*For many years, I've been trying to write to you. But I haven't had courage to do it. I don't have any idea how you'll accept this letter... Sometimes I don't understand, I'd say I don't understand the reasons for our friendship has been influenced by an old anguish.*

*Without doubt, the adolescence is a difficult period to be lived in peace. When we were teens, we were so rebellious and inconsistent that we didn't use to think about our friendship's importance.*

*I'm really sorry, cause ten years ago, I refused the opportunity you asked to rescue our old times.*

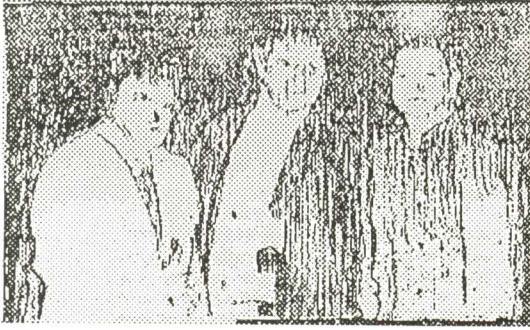
*The necessity of be your friend again pursues me all the time. I cry a lot, have many nightmares (I always dream that I'm looking for you and I don't get to arrive where you are, because you disappear). Mike, I don't forgive myself, cause I've been this horrible arrogant being.*

*I realise that these words aren't enough to express all the repentance that I'm feeling. You don't imagine how I want your forgiveness.*

*Mike, I promise you that I'm **not arrogant** person today. And I'm going to do my best to be your friend again. I want very much to see you. Meet at my house. I live in that same house I lived when we were teens. You know to come here. So I am waiting for you tomorrow evening at seven o'clock.*

*I look forward to talking to you again like I used to do in the old times.*





*Yours,  
David*

*P.S. My address is 47, (endereço do enunciador). São Bernardo, and my phone number is (número de seu telefone).*

*I'm sending you a photography of my family. In the picture, I'm holding my wife Juliet and standing near my daughter Harriet.*

O enunciador é, como já foi mencionado, pertencente ao sub-grupo de alunos de nível 3, que era bom antes da proposta com as voltas e que, obviamente, continuou bom. Dentro dos requisitos normalmente levados em conta para a avaliação dos parágrafos, o aprendiz mostra total compreensão em relação às tarefas a serem executadas, raros problemas de pontuação, de desconhecimento da língua; porém, nos dois trabalhos apresentados, há uma profunda diferença no tocante à criatividade textual, com evidência de uso de recursos expressivos. O desafio textual é patente, pois temos duas composições do mesmo gênero, cartas pessoais, informais, e a segunda produção tem oito parágrafos, é ilustrada, faz uso de uma volta meta-enunciativa, o aluno se coloca como outro enunciador, assumindo outra identidade, numa evidente mostra de criatividade. Apresenta pequenas falhas de ordem lingüística como o não uso do gerúndio como objeto da preposição (*The necessity of be your friend*), sem comprometimento semântico.

Trata-se de um bom aluno que se superou com trabalhos ótimos, extremamente superiores em termos argumentativos e que na sintaxe também progrediu, por exemplo, fazendo uso freqüente de períodos complexos.

Exemplos:

- "You don't imagine how I want your forgiveness."
- "I live in that same house I lived when we were teens."

Acreditamos que deve haver muitas possibilidades de desenvolvimento da autoria em aulas de Prática Escrita; porém, temos certeza de que o conhecimento e a utilização das voltas meta-enunciativas possam vir a ser um caminho seguro para alunos de escrita melhorarem suas produções e confiarem em suas argumentações. Acreditamos numa abordagem que dê chances para que os alunos criem, usem e tenham sempre novas oportunidades de se posicionarem como enunciadores, responsáveis pelo que escrevem.

Em termos gerais, após nossa proposta, constatamos que as diferenças fundamentais que ocorrem quando os enunciadores têm bastante conhecimento da língua alvo (nível 3) são nitidamente a cerca da criatividade, do posicionamento do enunciador diante de seu texto. Há uma maior mobilização de tais enunciadores em todas as suas produções a partir da exercitação com as voltas, passando os mesmos a utilizar um maior número de palavras e maior riqueza em suas argumentações. O mesmo não se evidenciou em enunciadores não participantes da proposta (grupo B).

A constatação maior de diferença nas produções escritas está em relação aos alunos dos sub-grupos 1 e 2, do grupo A, pois estes mostraram um maior desempenho em todos os itens propostos para uma produção textual rica. A maior conscientização dos enunciadores de nível 1 do grupo A foi o que mais nos surpreendeu, pois houve uma significativa mudança em suas produções escritas e nós atribuímos tal diferença a uma incrível aceitação do desafio textual, à ousadia de suas composições. Cabe salientar que sempre se procurou fornecer aos alunos subsídios lingüísticos para melhor desempenho na escrita, pois reconhecemos que não há argumentação que se sustente sem uma materialidade lingüística subjacente. A percepção da redundância também foi enfatizada, mas há evidência de que estas foram melhor assimiladas por alunos de nível 2 e 3, e muito menos pelos de nível 1, de ambos os grupos.

Nosso interesse pelo ensino da escrita em LE nos levou a realizar pesquisas na citada área e a apresentar uma proposta de trabalho que propiciasse ao enunciador, o aluno, a se inscrever na nova língua, desenvolvendo funções de autoria.

Procuramos fazer um percurso através das principais abordagens que têm sido mais adotadas para o ensino da escrita a partir da década de sessenta, quando o foco da instrução estava na **forma**, na gramática, sem grande interesse em relação à dimensão semântica. Na segunda metade da década de 70, vimos que, numa segunda abordagem, o foco passou a ser o **escritor**, adotando-se, então, uma abordagem processual.

Em meados da década de 80, houve uma mudança no paradigma e temos, simultaneamente, uma abordagem baseada no **conteúdo temático** e outra com foco nas expectativas do **leitor**.

Nossa posição é que as abordagens não se excluem; ao contrário, podem e devem ser usadas de acordo com as necessidades da clientela e do professor.

Partimos de uma abordagem transdisciplinar articulando elementos da Linguística Aplicada e da Análise do Discurso, que trabalha com uma concepção psicanalítica da subjetividade e nos apoiamos no trabalho teórico de Authier-Revuz, 1995, ao acreditarmos na noção de que o sujeito é possuidor de um inconsciente, é um sujeito-efeito, heterogêneo, dividido, abandonando, desta forma, a noção de sujeito monolítico, sujeito-origem.

Afastamo-nos de uma abordagem unicamente formalista em LE, pois nosso enfoque não é simplesmente comunicativista, a partir do momento em que levamos em conta o **discurso**, a prática discursiva em contexto pedagógico.

Propusemos uma alteração do jogo de imagens, mudança nas condições de produção do discurso na sala de aula de escrita. Os alunos passaram a ter diferentes formações imaginárias do professor, que passou a ser também um pesquisador e deles mesmos, que passaram a ser integrantes de uma pesquisa, de uma proposta de mudança. A própria sala



de aula passa a ser um lugar heurístico, onde novas experiências e descobertas realmente se processam.

Para as citadas mudanças, introduzimos e exercitamos voltas meta-enunciativas como possível estratégia para a inscrição do aluno no processo enunciativo de autoria.

Fizemos um estudo sobre as principais voltas meta-enunciativas e discutimos seu uso na escrita com falantes nativos do inglês.

É importante salientarmos que entendemos o texto, de acordo com a perspectiva discursiva da linguagem, como uma unidade pragmática de significação que tem por eixo o sentido e por ser unidade **pragmática**, os “interlocutores” (escritor e leitor) são fundamentais (Orlandi, 1988). Assim, o texto é abordado em suas duas dimensões: como materialidade empírica e como processualidade, levando-se em conta sua inter e intra textualidade e discursividade.

Estamos nos dedicando ao ensino da escrita em LE há alguns anos e cada vez mais nos conscientizamos da dificuldade de se estabelecer uma abordagem que nos propicie mudanças significativas para o ensino/aprendizagem na citada área, principalmente porque não há como se ensinar LE de maneira genérica, pois o aluno generalizado, padronizado não existe.

Estamos cientes de que não pode haver a ilusão de que uma abordagem baseada em seleções temáticas, por exemplo, contemple todos os níveis e substitua completa e explicitamente uma instrução com foco na forma, ou no escritor ou no leitor. Acreditamos numa abordagem processual equilibrada, com toda precaução para que não haja um retorno a um caminho mais fácil - baseado na forma e na prescrição, ou com uma supervalorização do conteúdo, em detrimento e desvalorização do escritor, do leitor e da forma. Acreditamos que tal abordagem deva dar chances para que os alunos criem, ousem e tenham sempre novas oportunidades de se posicionarem como enunciativos, responsáveis pelo que escrevem.

Repensamos nossa atuação na área a que nos dedicamos e vimos claramente a necessidade de se pesquisar sobre a instituição a que os alunos pertencem, seu nível de competência em L2, sua *expertise* na escrita em L1 e quais são seus reais objetivos em relação à escrita - porque e para que vão usá-la, por exemplo.

Consideramos também que os programas devem ser repensados e acreditamos que deve haver muitas possibilidades de desenvolvimento da autoria em Prática Escrita. Nesse sentido, temos certeza de que o conhecimento e a utilização das voltas meta-enunciativas possam vir a ser um caminho seguro para que alunos melhorem suas produções escritas e passem a confiar em suas argumentações. Estamos cientes de que as mencionadas voltas possam vir a ser um elemento transformador do discurso pedagógico em aulas de escrita. cremos que os participantes de nossa proposta, isto é, os aprendizes expostos à exercitação com as voltas, tiveram mais oportunidades de conhecer de maneira diferenciada e, simultaneamente, novas estruturas e recursos enunciativos em LE, o que realmente lhes proporcionou uma acentuada mudança, tanto no que diz respeito à materialidade lingüística, como no rumo de suas argumentações, passando de meros locutores a enunciativos mais competentes com acentuado envolvimento do sujeito na escrita, ou melhor, possibilitando a inscrição do sujeito no que produz, possibilitando-lhes desenvolverem sua capacidade de autoria.



Temos certeza de que o papel do professor e, principalmente, do professor-pesquisador, é de fundamental responsabilidade, pois ele deve mostrar, antes de tudo, que escrever é interessante, é uma atividade que, apesar de complexa, realmente vale a pena. Além disso, cremos que o professor deva estar consciente de que não pode trabalhar com um sujeito monolítico, pois tanto ele como a linguagem não são monolíticos e, em geral, após nossas pesquisas, constatamos que tais fatos não são considerados e são realmente postos de lado.

Dentre as práticas lingüístico-discursivas (comumente chamadas “habilidades”) que envolvem a aquisição de uma segunda língua - compreender, falar, ler e escrever, acreditamos que escrever seja realmente uma das mais complexas **atividades** em que o homem se engaja e tentamos ir além, pois não vemos a escrita apenas como uma atividade, mas como processos de constituição do sentido e do sujeito.

Foi exatamente na busca de melhor compreensão de “desarranjos” subjetivos que possibilitam “re-arranjos” significantes, especialmente no tocante à escrita em LE, que realizamos nossa dissertação, resultada no presente artigo.

---

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUTHIER REVUZ, J. - *Ces mots que ne vont pas de soi*. Paris: Larousse. 1995
- \_\_\_\_\_. *Hétérogénéité(s) énonciative(s)* *Languages* 73, Paris: Larousse, pp 98-111, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Hétérogénéité montrée et Hétérogénéité constitutive: pour une approche de l'autre dans le discours*. DRALV, 26. Paris: Centre de Recherche de l'Université de Paris, pp 91-151, 1982.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do Saber* Rio de Janeiro: Forense, 1986.
- GADET, F. E. T. HAK ( Org.) *Por uma análise automática do Discurso. Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Campinas Ed. da Unicamp. 1990.
- HOROWITZ, D.M. The author responds to Liebman Kleine. In *TESOL Quarterly* vol. 20 n° 4 pp 788-790. 1986.
- ORLANDI, E. *Discurso e Leitura* São Paulo. Cortez: Ed.da Unicamp. 1988.
- PÊCHEUX, M. *A Análise de Discurso: Três Épocas*. In Gadet e T.Hak (org.). *Por uma Análise Automática do Discurso. Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Campinas. Ed. da Unicamp. 1990.
- \_\_\_\_\_. *Discurso e Leitura*. São Paulo. Cortez: Ed. da Unicamp, 1988.
- PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. *A Propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas*. In: F. Gadet & T. Hak. *Discurso. Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Campinas Ed. da Unicamp. 1990.
- \_\_\_\_\_. *Discurso. Estrutura ou Acontecimento*. Campinas. Pontes. 1990.
- RAIMES, A. *Techniques in Teaching Writing*. England: Oxford University Press 1983.
- \_\_\_\_\_. *The texts for teaching writing*. In B. K. Das (Ed.). *Materials for language learning and teaching*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre. 1988.
- \_\_\_\_\_. *Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing*. In *TESOL Quarterly*, vol 25, n° 3 pp 407-430, 1991.

- SERRANI, S. *Por uma Política plurilingüística y una perspectiva pragmático discursiva in la pedagogia de lúguas. Política lingüística na América Latina*, E. Orlandi ( org.) Campinas: Pontes, pp 179-91, 1988.
- \_\_\_\_\_. Transdisciplinaridade e Discurso em Lingüística Aplicada. **Trabalhos de Lingüística Aplicada** 16, Campinas: Ed. da Unicamp, pp. 39, 48. 1990.
- \_\_\_\_\_. **A Linguagem na Pesquisa Sociocultural. Um estudo da Repetição na Discursividade**. Campinas: Ed. da UNICAMP ( 1993)
- SERRANI-INFANTE, S. *Análise de Ressonâncias Discursivas em Micro-cenas para Estudo da Identidade Lingüístico-Cultural*. **Trabalhos em Lingüística Aplicada** 24, Campinas: Ed. da Unicamp, pp 79-90. 1994.
- \_\_\_\_\_. *Fomações Discursivas e Processos Identificatórios na Aquisição de Línguas*, **Delta** São Paulo: Educ, vol. 13, nº 1, pp. 63-81, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Discurso e Aquisições de Segundas Línguas Proposta AREDA de abordagem*. In **Coleção Ensaaios. O Múltiplo Território da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Edição da UFRGS.(no prelo)
- \_\_\_\_\_. *Identidade e Segundas Línguas: As identificações no discurso*. **Identidade e Língua(gem)**. Campinas: Ed. Mercado de Letras, no prelo.
- STRACÇALANO, E. M. N. **Voltas meta-enunciativas e inscrição do sujeito na escrita em língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado.UNICAMP, 1997.