

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA  
DOUTORADO

JORAMA DE QUADROS STEIN

“EU NÃO SOU ESSA ESCRITA AÍ E, AO MESMO TEMPO,  
ESSA ESCRITA É MINHA!”:  
POR UMA PROBLEMATIZAÇÃO ENUNCIATIVA BENVENISTIANA PARA O  
ENSINO DE ESCRITA

São Leopoldo

2016

JORAMA DE QUADROS STEIN

“EU NÃO SOU ESSA ESCRITA AÍ E, AO MESMO TEMPO,  
ESSA ESCRITA É MINHA!”:  
POR UMA PROBLEMATIZAÇÃO ENUNCIATIVA BENVENISTIANA PARA O  
ENSINO DE ESCRITA

Tese apresentada para obtenção do título de  
doutora pelo Programa de Pós-Graduação em  
Linguística Aplicada da Universidade do Vale do  
Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch  
Coorientador: Prof. Dr. Valdir do Nascimento  
Flores

São Leopoldo

2016

S819e

Stein, Jorama de Quadros.

“Eu não sou essa escrita aí e, ao mesmo tempo, essa escrita é minha!” : por uma problematização enunciativa benvenistiana para o ensino de escrita / Jorama de Quadros Stein. – 2016.

176 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2016.

“Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dorotea Frank Kersch.”

“Coorientador: Prof. Dr. Valdir do Nascimento Flores.”

1. Linguística aplicada. 2. Escrita. 3. Enunciação. 4. Ensino.  
I. Kersch, Dorotea Frank. II. Flores, Valdir do Nascimento. III.  
Título.

CDU 81'42

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecária: Raquel Herbcz França – CRB 10/1795)

JORAMA DE QUADROS STEIN

**"EU NÃO SOU ESSA ESCRITA AÍ E, AO MESMO TEMPO, ESSA ESCRITA É  
MINHA!": POR UMA PROBLEMATIZAÇÃO ENUNCIATIVA BENVENISTIANA  
PARA O ENSINO DE ESCRITA"**

Tese apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Doutor, pelo  
Programa de Pós-Graduação em  
Linguística Aplicada da Universidade do  
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Aprovada em 29 de março de 2016

BANCA EXAMINADORA

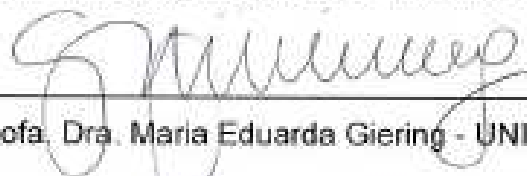
---

Profa. Dra. Cármen Lúcia Hernandes Agustini - UFU



---

Profa. Dra. Carmem Luci da Costa Silva - UFRGS



---

Profa. Dra. Maria Eduarda Giering - UNISINOS



---

Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch - UNISINOS



---

Prof. Dr. Valdir do Nascimento Flores - UFRGS

A minha eterna professora e amiga Marlene Teixeira,  
que me deu um novo jeito de viver.

## AGRADECIMENTOS

A gratidão perpassou todo o processo de realização dessa tese. Acredito que Deus – que merece a mais plena ação de graças – foi muito bom ao colocar em meu caminho pessoas tão generosas.

À eternamente estimada professora dra. Marlene Teixeira (*in memoriam*), com a qual mantereí um laço que transcende os tempos e a vida, laço este que me inspira e me permite alçar voos, minha eterna gratidão!

Ao meu orientador professor dr. Valdir do Nascimento Flores, por ter me adotado, me acolhido, me impulsionado e se *re-inventado* para estar comigo e com minha tese. Não há como não ser nova com quem já faz nascer até no nome! Obrigada por me fazer renascer para minha tese e junto dela!

À minha orientadora professora dra. Dorotea Frank Kersch, que teve a todo momento uma boa palavra, que se preocupou em não me deixar só, que teve comigo uma generosidade ímpar, fazendo um papel sublime: deixando-me espaço para refletir sobre suas contribuições e tomar minhas decisões, obrigada pelo lindo gesto de fazer-se menos para que eu fosse mais!

À minha querida professora dra. Rove Chishman, a quem agradeço com extensão a todo corpo docente do PPGLA, obrigada pelo amparo, pela escuta, pela ternura tão singulares!

À banca de qualificação formada pelas professoras dra. Carmem Luci da Costa e Silva (UFRGS), dra. Cármen Lúcia Hernandez Agustini (UFU) e dra. Maria Eduarda Giering (UNISINOS), as quais me honram também na banca final com uma nova leitura de minha tese, obrigada pela interlocução atenta, cuidadosa e mobilizadora!

Aos alunos e à professora, participantes da pesquisa, sem os quais teria sido impossível a concretização da investigação!

À professora Ana Maria Stahl Zilles, pelas interlocuções durante o primeiro ano de meu doutorado!

À estimada profa. dra. Claire Doquet e a toda sua equipe do laboratório CLESTHIA e do projeto ECRISCOL da Universidade Sorbonne Nouvelle Paris III, os quais me acolheram e contribuíram para minha formação em meu estágio doutoral como bolsista PDSE!

Às minhas irmãs de pesquisa, minhas amigas de todas as horas, Sabrina Vier e Sandra Klafke, incontestavelmente ímpares, minha gratidão por cada mensagem respondida, cada incentivo manifestado, cada leitura de capítulos realizada, cada problematização gerada, cada café. Vocês fizeram por mim o que de mais lindo alguém pode fazer pelo outro: deram-me

coragem para ser “eu”, para encontrar um lugar nessa escrita, que só foi possível pela boa escuta e pela boa palavra de vocês. Obrigada por serem bem mais que o curativo, por serem a cura de que tanto precisei!

À Lelei Teixeira, pelo abraço acolhedor, a palavra reconfortante e encorajadora, que deixou em minha uma marca indelével de generosidade e compaixão.

Aos demais colegas do Grupo de Estudos Enunciativos em Perspectiva, o qual tem suas palavras ressoadas nesse estudo. Obrigada aos membros da Iniciação Científica: Alice Machado, Ana Paula Joner, Bárbara Malcorra, Bruna Bergamo, Kauê Trojan e aos membros do Mestrado e Doutorado: Alexandra Oliveira, Anna Cervo, Luana Muller, Luciana Rocha, Natália Almeida; Cláudia Schwabe, Deise Chamorro, Patrícia Valério, Rosângela Messa, Silvana Kissmann, Vera Mello, meu muito obrigada por cada intervenção, cada questionamento, cada apoio, cada abraço!

Às minhas queridas amigas e exemplos acadêmicos, doutoranda Maria Luísa Dios e professora dra. Suzana Leite Cortez (UFPE), as quais me deram os ouvidos, as palavras e os olhares de que eu precisava antes, durante e após meu estágio na França. Elas vibraram por mim e me impulsionaram com sua parceria e seu testemunho de fé, de coragem e de competência!

Ao querido Giovane Fernandes, pelas discussões enunciativas e ajudas com as vivências relacionadas à língua francesa!

Aos demais colegas do PPGLA, dos quais não posso citar nomes sob pena de esquecer de alguém, todo meu sincero reconhecimento pelas palavras que me auxiliaram a pensar esta tese e a viver melhor com ela!

A minha mãe, professora dra. Lorena Maria de Quadros Stein, minha incentivadora de toda a vida, de um fé e de uma confiança inabaláveis, de uma coragem que nutre e conforta; meu exemplo de competência e dedicação à família e à academia, muito obrigada!

A meu irmão, Jacob Stein, pela serenidade que conforta, pela palavra cuidadosa e mobilizadora; pelas incansáveis revisões da minha tese; pelo equilíbrio reconfortante!

A minha vó, Eulita Francisca de Quadros, que na sua simplicidade e carinho, sempre acreditou em minha escrita e a meu vô, Loredin de Quadros (*in memoriam*), que sempre acreditou que a neta seria doutora e que me concedeu um bonito lugar de escuta, entendido só por nós dois!

A meu pai, Aloisio Stein, pela palavra dura e desmedida, que exigiu de minhas forças para ser *na e pela* linguagem por mim e pelos outros.

A meus primos, especialmente Jocilaine e Dirson Stein e sua família, pela preocupação, pelo carinho! Aos meus padrinhos Inês e José Renner, pelo incentivo para escrever desde muito pequena e por acreditarem em meu doutoramento antes mesmo de eu cursar o doutorado.

Ao Dr. Norton Cezar dal Follo da Rosa Jr., pela escuta mobilizadora e pela boa palavra que me fez encontrar um novo modo de estar com minha tese!

À professora Luciana Cavalheiro, sempre disponível para aulas, para traduções e para consultas instantâneas, por ter me ajudado a encontrar um lugar de fala e de escrita no francês por meio de uma escuta generosa e delicada e de uma palavra confortadora!

Aos meus amigos para além do âmbito acadêmico, pela escuta, amparo, incentivo, de forma especial: José Henrique Fleck, Débora Duarte, Natália Daudt, Guilherme Schreiber, Júlia Virtuoso, Luís Konzen, Lidiane de Conto. Vocês representam uma parte da preciosidade de se ter com quem contar!

Ao paciente e estimado Gabriel Grübel Bandeira!

Ao querido Harrel Basseka, que, mesmo distante, me mostrou um mundo para além da tese.

Aos meus alunos, aos que já foram e aos que serão, pela experiência única de reinventar-me para problematizar língua, linguagem e escrita diante da experiência singular de cada um!

Ao colégio São José, escola em que estudei da primeira série ao ensino médio, meu muito obrigada por todo aprendizado proporcionado e por toda a mobilização para que eu crescesse atenta ao valor do estudo dedicado e da escuta daqueles que comigo convivem.

Agradeço, de forma bem especial, às minhas professoras de português da fase escolar, as grandes responsáveis pela escolha do curso de Letras: Liane Maria Wolf, Marilene, Ana Beatriz Coelho, Rose Marie Karnal, Márcia Regina Santos de Souza, Jussara Ferraz!

A todas as queridas e exemplares professoras do Curso de Letras da UNISINOS, com as quais tive lindas vivências que reafirmaram a minha escolha profissional.

À professora Martha Andrade Silva pelo apoio e incontestável abertura de portas importantes para minhas conquistas!

À professora Magda Cyrre pela acolhida e aprendizado durante meu estágio como docente no ensino superior!

Ao colégio São Luís pela experiência linda de trabalho com as quintas e sextas séries, com as oficinas de produção textual com o ensino médio e, atualmente, com a experientiação da leitura e da escrita junto aos quintos anos! Um agradecimento especial ao diretor João



Periz Neto pelo reconhecimento e valorização de meu trabalho e aos colegas professores e demais funcionários pelo incentivo e pela partilha diária.

Um agradecimento especial à minha atual supervisora pedagógica professora Joana Darc Puls, a quem lembro que uma lista começada com uma pedra preciosa deve ser fechada com outra, minha profunda admiração e gratidão: ela que me conduziu pela mão quando me instaurei pela primeira vez na escrita na primeira série como aluna, agora continua me orientando no dia a dia em sala de aula com meus alunos. Obrigada por simbolizar diariamente para mim o quanto vale a pena acreditar na educação e trabalhar por ela!

À UNISINOS pela minha formação durante a graduação, mestrado e doutorado!

À CAPES/FAPERGS por tornar meu sonho possível por meio da concessão da bolsa.

Àqueles que mesmo não mencionados, jamais serão esquecidos em meu coração!

*Tenho um livro sobre águas e meninos.  
Gostei mais de um menino  
que carregava água na peneira.*

*A mãe disse que carregar água na peneira  
era o mesmo que roubar um vento e  
sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.*

*A mãe disse que era o mesmo  
que catar espinhos na água.  
O mesmo que criar peixes no bolso.*

*O menino era ligado em despropósitos.  
Quis montar os alicerces  
de uma casa sobre orvalhos.*

*A mãe reparou que o menino  
gostava mais do vazio, do que do cheio.  
Falava que vazios são maiores e até infinitos.*

*Com o tempo aquele menino  
que era cismado e esquisito,  
porque gostava de carregar água na peneira.*

*Com o tempo descobriu que  
escrever seria o mesmo  
que carregar água na peneira.*

*No escrever o menino viu  
que era capaz de ser noviça,  
monge ou mendigo ao mesmo tempo.*

*O menino aprendeu a usar as palavras.  
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.  
E começou a fazer peraltagens.*

*Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.  
O menino fazia prodígios.  
Até fez uma pedra dar flor.*

*A mãe reparava o menino com ternura.  
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!  
Você vai carregar água na peneira a vida toda.*

*Você vai encher os vazios  
com as suas peraltagens,  
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!*  
**(Manoel de Barros)**

## RESUMO

Esta tese tem como objetivo geral propor uma noção de escrita a partir das formulações de Benveniste, que contribua para uma *re-significação* do ensino de escrita no contexto acadêmico. Do ponto de vista teórico, i) interrogo-me para relatar e ii) interrogo-me para derivar. Para o primeiro, interrogada pela demanda do ensino de escrita, produzo um relato de experiência a partir das aulas observadas em uma disciplina de produção textual de uma universidade privada do sul do Brasil, de duas versões de texto produzidas por dois alunos e da interlocução que tive com eles. Para o segundo, a partir do estudo da tríade conceitual *intersubjetividade*, *referência* e *sentido*, articulada à teoria geral da linguagem de Benveniste, desdobro o curso sobre escrita da obra *Últimas Aulas* e dele derivo princípios para uma noção de escrita. Do ponto de vista analítico, tendo como categoria de análise a referência sobre escrita, i) interrogo (-me) para problematizar e ii) interrogo para propor. No primeiro momento, seleciono passagens do relato produzido em que é possível identificar a constituição de uma noção de escrita e as problematizo, verificando em que medida cada uma das noções apresentadas articula-se com os princípios sobre escrita derivados da última obra de Benveniste. No segundo momento, a partir de um panorama da análise, proponho uma noção de escrita para o ensino na universidade. Na problematização do relato, a *escrita* é abordada *como gramática, como processo, como elaboração, como desafio e como experiência*. Ela ainda, entre outras questões, supõe *interlocução*. Essa construção, aliada à noção de escrita em Benveniste, inaugura uma necessidade de mobilização da escrita, a qual só pode ser promovida por um laço entre professor-revisor e aluno-scriptor no processo de escrita, possibilitando que o aluno seja protagonista de uma enunciação em um sistema que não se reduz à língua nem é mera representação da fala, mas que convoca uma experiência de enlace *na e pela* linguagem a fim de que se efetive uma escrita que sirva para viver.

**Palavras-chave:** Escrita. Enunciação. Experiência humana. Ensino.

## RÉSUMÉ

Cette thèse a pour objectif général de proposer une notion d'écriture à partir des formulations de Benveniste, qui contribue à une *re-signification* de l'enseignement d'écriture dans le cadre académique. Du point de vue théorique, i) je m'interroge pour faire le récit et ii) je m'interroge pour dériver. Pour le premier, interrogée par la demande de l'enseignement d'écriture, je produis un récit d'expérience à partir des classes observées dans un cours de production textuelle à une université privée du sud du Brésil, de deux versions de texte produites par deux étudiants et de l'interlocution que j'ai eue avec eux. Pour le second, à partir de l'étude de la triade conceptuelle *intersubjectivité, référence et sens*, articulée à la théorie générale du langage de Benveniste, je détaille le cours sur l'écriture de l'oeuvre *Dernières Leçons* et j'en dérive les principes pour une notion d'écriture. Du point de vue analytique, en ayant par catégorie d'analyse la référence sur l'écriture, i) je (m') interroge pour problématiser et ii) j'interroge pour proposer. D'abord, je sélectionne des passages du récit produit où il est possible d'identifier la constitution d'une notion d'écriture et je les problématise en vérifiant dans quelle mesure chacune des notions présentées s'articule avec les principes sur l'écriture qui dérivent de l'oeuvre de Benveniste. Ensuite, à partir d'un panorama de l'analyse, je propose une notion d'écriture pour l'enseignement à l'université. Dans la problématisation du récit, l'*écriture* est abordée *comme grammaire, comme processus, comme élaboration, comme défis et comme expérience*. Elle encore, parmi d'autres questions, suppose une *interlocution*. Cette construction, alliée à la notion d'écriture en Benveniste, crée un besoin de mobilisation d'écriture, qui ne peut être nourrie que par un lien entre le professeur-reviseur et l'étudiant-scripteur dans le processus d'écriture, en favorisant que l'étudiant soit le protagoniste d'une énonciation dans un système qui ne se limite pas à la langue ni est qu'une simple représentation de la parole, mais qui convoque une expérience de lien *dans et par* le langage à fin qui s'établisse une écriture qui sert à vivre.

**Mots-clés: Écriture. Énonciation. Expérience humaine. Enseignement.**

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
1.1 A MINHA INSCRIÇÃO NA ESCRITA .....	15
1.2 A ESCRITA E O CAMPO EDUCACIONAL .....	19
1.3 A ESCRITA E AS PESQUISAS ACADÊMICAS.....	23
1.4 DA ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO .....	29
<b>2 ELA NÃO ME VÊ, MAS ME OLHA: BASES PARA PENSAR A ESCRITA EM BENVENISTE .....</b>	<b>32</b>
2.1 PROBLEMATIZANDO A ESCRITA EM SALA DE AULA .....	33
2.2 INTERSUBJETIVIDADE, REFERÊNCIA E SENTIDO: CONCEITOS-CHAVE PARA PROBLEMATIZAR A ESCRITA ARTICULADA À LINGUAGEM.....	38
2.3 A ESCRITA NA SALA DE AULA E OS CONCEITOS-CHAVE EM BENVENISTE: UMA SÍNTESE .....	56
<b>3 O DAR A VER O TEXTO .....</b>	<b>57</b>
3.1 O ENCONTRO COM A GENÉTICA TEXTUAL .....	60
3.2 O <i>DESDOBRAMENTO DA FORMA COMPLEXA DO DISCURSO</i> : A ESCRITA SOB A FORMA DE UM RELATO.....	69
<b>3.2.1 Da observação e gravação das aulas.....</b>	<b>69</b>
<b>3.2.2 Da coleta dos textos .....</b>	<b>70</b>
<b>3.2.3 Sobre a produção dos textos.....</b>	<b>70</b>
<b>3.2.4 As convenções de transcrição .....</b>	<b>71</b>
<b>3.2.5 As aulas observadas: o ponto de partida para a produção dos textos.....</b>	<b>72</b>
3.2.5.1 A primeira aula .....	72
3.2.5.2 A segunda aula .....	75
<b>3.2.6 O relato da experiência de escrita da aluna Bárbara .....</b>	<b>76</b>
3.2.6.1 As versões digitalizadas .....	76
3.2.6.2 O encontro com Bárbara.....	81
<b>3.2.7 O relato da experiência de escrita de André.....</b>	<b>90</b>
3.2.7.1 As versões digitalizadas .....	90
3.2.7.2 O encontro com André .....	94
3.3 SOBRE O <i>DAR A VER O TEXTO</i> : UMA SÍNTESE.....	100
<b>4 ESCRITA E ENUNCIÇÃO: O QUE NOS DIZ BENVENISTE?.....</b>	<b>101</b>

4.1 A ESCRITA NA REFLEXÃO DE BENVENISTE: UM PERCURSO EM <i>SEMILOGIA DA LÍNGUA</i> .....	101
4.2 A ESCRITA NA REFLEXÃO DE BENVENISTE: UM PERCURSO EM <i>O</i> <i>APARELHO FORMAL DA ENUNCIÇÃO</i> .....	106
4.3 A ESCRITA NA REFLEXÃO DE BENVENISTE: UM DESDOBRAMENTO DAS <i>ÚLTIMAS AULAS</i> .....	108
4.4 A ESCRITA NA REFLEXÃO DE BENVENISTE: UMA SÍNTESE.....	122
<b>5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>124</b>
5.1 DO OBJETO DE ANÁLISE À CONSTITUIÇÃO DO CORPUS.....	124
5.2 DA POSIÇÃO DE ANALISTA AO PERCURSO DE ANÁLISE A SER INSTITUÍDO .....	125
5.3 PERCURSO DE ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> : RELATO EM PERSPECTIVA.....	126
<b>6 ANÁLISE .....</b>	<b>129</b>
6.1 A NOÇÃO DE ESCRITA NO RELATO: AS AULAS .....	129
<b>6.1.1 A noção de escrita no relato: a interlocução com a aluna Bárbara.....</b>	<b>138</b>
<b>6.1.2 A noção de escrita no relato: a interlocução com o aluno André .....</b>	<b>154</b>
6.2 UMA VISÃO SOBRE O CONJUNTO .....	161
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>170</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>173</b>

# 1 INTRODUÇÃO

*Tudo é claro no livro de Benveniste, tudo nele pode ser imediatamente reconhecido como verdade; e, no entanto, tudo também nele não faz mais do que começar. (BARTHES, 2012, p. 210).*

Na vida, começar algo costuma ser um importante desafio: um trabalho novo, um novo projeto, uma nova rotina. Aqui apresento o que tem sido o meu desafio durante os últimos anos. Não houve receita que tenha me feito ter a certeza de que daria certo. Se houvesse, o processo de elaboração não teria sido tão marcante e tão encantador. Vários foram os cadernos repletos de notas, de apontamentos de leituras. Nesse trajeto, não houve o que não tenha sido produzido com *ardor* e que não traga à tona as intempéries de uma pesquisadora.

Não quero dizer com isso que não houve prazer nesta escrita, mas sim que ela aconteceu por meio de um enlace entre um desejo e o desafio de escrever esta tese, uma tese sobre a escrita. O meu objeto, no entanto, já foi bastante abordado de diferentes formas em teses na área da linguística. A relevância do estudo do processo de escrita dos alunos e a importância da intervenção adequada do professor no ensino de escrita têm sido temas muito discutidos. Qual seria então o objeto de discussão desta tese?

O tema desta tese é a concepção de escrita de Émile Benveniste que pode ser derivada das *Últimas Aulas*. Meu foco de trabalho está em propor, a partir dessa concepção, uma noção de escrita articulada à sua teoria geral da linguagem, como forma de abordar o ensino de escrita acadêmica.

Quando trato de escrita aqui, tenho especial atenção ao que chamarei de *convites* para pensá-la. Os dois momentos que mencionarei conferem à escrita um estatuto de problema. Não é à toa que eles estão no *Problemas de Linguística Geral II*. O primeiro está no texto de 1969, *Semiologia da língua*, em que Benveniste coloca o estudo de textos escritos e, se entendo bem, por extensão da escrita, como pertencente a uma *semiologia de segunda geração*, a qual tem o signo saussuriano como base, mas que vai além dele.

O segundo está no *Aparelho formal da enunciação*, quando Benveniste aborda a necessidade e a complexidade de tratarmos do tema:

Muitos outros desdobramentos deveriam ser estudados no contexto da enunciação. [...] Seria preciso também distinguir a enunciação falada da enunciação escrita. Esta se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem. Amplas perspectivas se abrem para a análise das formas complexas do

discurso, a partir do quadro formal esboçado até aqui. (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 90).

Tendo em vista o fato de a escrita ser apresentada como um problema, como uma forma complexa do discurso a ser estudada, buscarei nas *Últimas Aulas* essa concepção. Meu estudo, no entanto, não pertence mais à “semiologia de primeira geração” porque a abordagem que farei aqui extrapola o *stricto sensu*, uma vez que considera a escrita uma experiência singular do homem na linguagem.

Diante dessa complexidade, traço algumas considerações gerais que o leitor deve ter em mente durante a leitura desse trabalho:

- i) neste trabalho, quando utilizo *escrita*, estou fazendo um convite ao leitor para enxergar o termo com acepção de processo, uma vez que, ao problematizar a complexidade da escrita como fenômeno, o farei a fim de abordar sua operacionalização em sala de aula;
- ii) ao tomar a escrita como objeto, é preciso explicar o constante uso que faço do termo *scriptor*, que é a tradução do termo *scripteur*, utilizado por Fenoglio (2009) em seus estudos acerca dos manuscritos de Benveniste bem como por outros estudiosos que estudam a gênese textual. Neste trabalho, ele é usado com o propósito de designar “aquele que escreve”, no lugar de *escritor* ou *autor*. Assim, o aluno é o *scriptor* que escreve os textos que aqui serão analisados: duas resenhas acadêmicas produzidas por dois alunos com duas versões de cada uma.

Feitas essas considerações breves sobre o objeto de pesquisa, contextualizo mais adequadamente esse estudo. Preciso, no interior de minha escrita, enunciar o lugar de inscrição de minha tese. E esse lugar é bem importante para mim, pois é o lugar de onde penso para escrever. É desse lugar que digo “eu”.

A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa intitulada *Interação e Práticas Discursivas* do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS. Integra, mais especificamente, o GEEP (Grupo de Estudos Enunciação em Perspectiva), o qual era coordenado pela profa. Dra. Marlene Teixeira (*in memoriam*). O grupo, com base na teoria enunciativa de Émile Benveniste, trabalha no desenvolvimento de dispositivos teórico-metodológicos que permitam considerar as implicações da subjetividade na constituição do sentido em investigações no campo aplicado. É importante destacar que, apesar do falecimento da professora Marlene (em 05 de abril de 2015), coordenadora do grupo e minha



orientadora, as demais colegas integrantes do grupo e eu prosseguimos nossos estudos atentas ao legado deixado pela professora, a qual continua nos inspirando.<sup>1</sup>

O GEEP, ao longo dos últimos tempos, acolheu investigações em três vertentes: a primeira estuda as condições enunciativas de instauração da experiência de trabalho, especialmente, em práticas de cuidado em saúde, mas também em práticas de outros campos profissionais; a segunda dedica-se a verificar a repercussão das notas sobre a língua poética de Baudelaire na linguística da enunciação de Benveniste e na análise da significância em textos literários, e a terceira busca a contribuição da teoria enunciativa da linguagem de Benveniste para a compreensão do processo de escrita, com ênfase na escrita escolar.

É a essa terceira vertente que me filio. Filio-me muito antes desta tese. Esse engajamento merece atenção assim como a minha relação com o objeto de estudo. Farei, por isso, neste momento, um relato breve de minha experiência como estudante em fase escolar e universitária concernente com a escrita e com a descoberta da filiação teórica.

Em seguida, elucido a justificativa para este estudo, a qual será dividida em dois momentos. No primeiro, abordo a demanda social, em que serão focalizadas as preocupações e expectativas dos educadores, das escolas e das universidades em relação ao ensino de escrita. No segundo, apresento alguns trabalhos anteriores à nossa pesquisa para chegar às possibilidades de originalidade do estudo a que nos propomos.

Por último, explicito detalhadamente o objetivo geral e os objetivos específicos bem como a organização dos capítulos desta tese.

## 1.1 A MINHA INSCRIÇÃO NA ESCRITA

*Quando não escrevo, morro. Quando escrevo, também. (Gabriel Garcia Marquez).*

De início, gostaria de situar o leitor quanto à minha experiência com a escrita na escola e na universidade, tanto no papel de professora quanto no de aluna. Também trago

---

<sup>1</sup> A minha orientadora, profa. Marlene Teixeira (*in memoriam*) acreditava, apostava, inspirava e orientava meu estudo porque confiava em minha capacidade de trazer contribuições para a linguística da enunciação, para o nosso grupo, para o âmbito do ensino da escrita e para mim mesma. Por essa razão, a voz dela continuará sendo ouvida nesta introdução e em minha tese. Essa voz ecoa junto à de minhas colegas de pesquisa, em especial a Sabrina Vier e a Sandra Klafke, a cada vez que me enuncio como *eu*. Nesse *eu*, será cada vez mais possível notar a voz do professor Valdir do Nascimento Flores porque em mim se dá um processo a cada vez único de reinvenção junto dele, porque uma nova experiência humana se institui. Quando digo “nós”, quero incluir o leitor e outras influências acadêmicas as quais não poderia lembrar todas, sob pena de não trazer para as palavras os que tanto contribuíram para minha formação.

brevemente como se deu meu encontro com Benveniste, pois foi a partir daí que as preocupações que motivam este trabalho ganharam corpo.

Quando eu estava na escola, adorava escrever. Lembro-me de constantemente fazer diários pois, ao escrever, as minhas preocupações juvenis encontravam acolamento nas folhas de papel. Na quarta série, tive uma professora que nos propunha muitos textos narrativos, os quais eram sempre entregues manuscritos. Ela fazia questão de receber o rascunho do manuscrito e o texto definitivo. Tudo escrito a lápis, sem o uso de borracha. Recordo-me que ela costumava dizer que utilizar borracha às vezes poderia nos fazer perder as ideias. Hoje, penso que talvez fosse ela que não quisesse perder nosso processo de escrita.

Mais tarde, no curso Normal, lembro-me de escrever muitos textos dissertativos e de ser incentivada a estudar bastante para compô-los, pois a professora evidenciava a necessidade de articularmos bem os parágrafos e de enriquecê-los com argumentos consistentes. Nesse período, compus inúmeros relatórios de estágio, planos de aula, contos para crianças, poemas. Participei ativamente do jornal da escola, publicando textos quase que a cada publicação.

Tenho a certeza de que essa experiência com escrita na escola foi decisiva para aprimorar minha relação com o ato de escrever. A responsabilidade com relação à escrita cresceu ao longo da minha vida: vieram o TCC, a dissertação de mestrado e o desejo de escrever mais e melhor e a consciência de ter muito a aprender para aprimorar meus textos. No caminho da graduação e da pós-graduação, minhas produções textuais foram avaliadas por diversos professores, os quais tiveram um papel bem importante para que eu as *re-significasse*<sup>2</sup>.

Não me lembro exatamente quando passei de aluna a professora e, conseqüentemente, a avaliadora de textos. Durante os anos em que trabalhei com as séries iniciais, frequentemente me questionava sobre qual a melhor forma de ensinar a escrever tanto no que dizia respeito ao início do processo de alfabetização quanto no que se referia à criação de textos escritos.

Mais tarde, questioneei-me sobre qual estava sendo minha contribuição aos meus alunos das séries finais do fundamental, para os quais eu solicitava a produção de textos que

---

<sup>2</sup> Separo o prefixo *-re* do restante da palavra para assumir em meu relato a perspectiva benvenistiana, uma vez que para BENVENISTE (2005 [1963], p. 26), “a linguagem *re*produz a realidade. Isso deve entender-se da maneira mais literal: a realidade é produzida novamente por intermédio da linguagem”. O *re*, na passagem citada, está em itálico no original em francês, de acordo com a ideia que perpassa as formulações de Benveniste ao longo de seus textos: a cada enunciação, a linguagem produz sempre de maneira nova a realidade, o que não nos autoriza a atribuir o sentido de mera reprodução à expressão “reproduz”. Para maiores detalhes, remeto à dissertação de Aline Juchem (2012), trabalho que será mencionado adiante.

pouco eram reescritos apesar dos bilhetes que deixava ao final das produções e das inúmeras assinalações. Poucas vezes era destinado tempo para reescrever. Com o passar do tempo, comecei a tecer mais comentários sobre os textos realizados nas aulas seguintes à devolução e passei a, de algum modo, preocupar-me mais com para quem os alunos escreviam e por que costumavam queixar-se demasiadamente quanto à falta de inspiração.

Comecei a realizar alguns exercícios de produção coletivos e a elaborar três propostas a fim de que os alunos pudessem escolher uma. Busquei fins para a escrita, como quando duas turmas de quinta série e eu elaboramos um jornal com notícias locais ou quando os alunos de três turmas de quarta série recriaram lendas gaúchas e trabalharam como atores, editores e diretores da filmagem de suas criações.

Com os alunos do ensino médio, em aulas em que atendia alunos da progressão parcial e da oficina de produção textual, discutia temas atuais e exercitava a capacidade de argumentar através da escrita. Aos poucos, fui me conscientizando das falhas da minha prática e continuo a fazê-lo. Sei, no entanto, que as respostas não estão somente no meu fazer pedagógico e no de meus colegas.

Essa mudança na maneira de olhar para os textos dos alunos foi diretamente influenciada por meu encontro com Benveniste. Ele aconteceu no Mestrado, quando fui a ele apresentada pela inesquecível profa. Marlene Teixeira (*in memoriam*). Lembro-me da minha dificuldade em compreender os seus textos, mas de me sentir contagiada pelas suas formulações. Foi a partir de Benveniste que comecei a melhor compreender Saussure. Também com ele aprendi sobre a necessidade de buscarmos aprofundamento no universo das línguas para que possamos dizer algo para o homem que se instaura na linguagem.

Lembro-me, também, de quanto meus estudos eram guiados pelo prof. Dr. Valdir do Nascimento Flores, tanto através de suas publicações tanto por meio das reflexões que a professora Marlene fazia a partir das discussões que eles tinham juntos. Hoje eu tenho a grata oportunidade de com o professor Valdir, sempre tão estimado por minha orientadora e por mim, aprender a me *re-inscrever* em Benveniste, em minha tese e em minha própria história.

O meu primeiro encontro pessoalmente com o meu orientador produziu em mim uma outra forma de olhar para meu objeto. Fiquei *re-vivendo* cada questionamento em meu interior. Voltei às teses sobre escrita as quais eu já havia lido. Voltei-me ainda mais para Benveniste. Só então tive acesso ao áudio da banca de qualificação da colega Sabrina em que o professor Valdir, membro da banca, acentuou que a escrita não é a língua, embora a contenha, colocando-a como a capacidade do homem de simbolizar a língua em algo que não

é ela. Essa fala provocou em mim uma reflexão sobre a relevância de discutir tal tema, considerando a possível repercussão em sala de aula.<sup>3</sup>

Esse não foi o único momento de reinvenção em minha trajetória acadêmica, ainda que o desejo de estudar a escrita permanecesse em mim ao longo do tempo. Em 2012, entrei para o doutorado com um outro projeto; somente em 2013 retornei para a enunciação. Revivi, então, o desejo de pesquisar sobre a escrita. Tive, enfim, mais um encontro com Benveniste através da professora Marlene e de tantas outras colegas que o levam em seus projetos de trabalho e para a vida também. Descobri um Benveniste para quem “bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para *viver*”. (BENVENISTE, 2006 [1966], p. 222). Enfim, um Benveniste que falava para mim como educadora, como pesquisadora e como ser no mundo. Aí não pude mais desfazer essa união, ainda que eu esteja recém aprendendo a estudá-lo em sua complexidade.

Essa união, que não foi e não será desfeita e que agora é *re-significada*, em parceria com o professor Valdir, contou com um outro momento de valor primordial para rever os rumos desta tese: o meu estágio docência finalizado no primeiro semestre de 2015, mais precisamente no dia 11 de maio. Até então eu só havia assistido a aulas em que se ensinava gêneros acadêmicos a universitários. A oportunidade de trabalhar com os alunos da graduação a fim de prepará-los para a escrita e de acompanhá-los em sua reescrita foi de fundamental importância para minha trajetória como professora e como pesquisadora. Essa experiência provocou em mim a retomada de minhas dúvidas referentes a como e se ensinamos a escrever na escola/universidade e, além disso, contribuiu para a produção de um realinhamento no tema de minha tese.

Notei a necessidade de me questionar em relação a tratar do laço na escrita: como abordá-lo sem ter elementos suficientes junto à elaboração da escrita pelo aluno? Eu havia presenciado algum encontro oral do aluno com o seu professor durante o processo de reescrita? O laço poderia estar circunscrito ao papel? Com tantas questões que me impunham dúvidas, eu não poderia mais defender uma tese sobre o laço na escrita uma vez que acreditava não ter subsídios suficientes para analisá-lo. Mas a minha preocupação com a escrita continuava pulsando dentro de mim e a certeza de que com Benveniste eu poderia construir uma reflexão pertinente para a prática do ensino de escrita também.

Essa necessidade de pensar sobre como compreendemos a escrita e como/se ensinamos a escrever tornou-se ainda mais significativa para mim. Tomei a decisão então de

---

<sup>3</sup> A banca da colega Sabrina Vier ocorreu em outubro de 2014. Tive acesso ao áudio em maio de 2015.

voltar a conversar com os alunos sobre as versões de texto que haviam produzido há algum tempo. Os textos deixaram de ser foco exclusivo de nossa análise. Diante das falas deles, percebi a necessidade de problematizar a escrita, uma vez que pode estar na maneira de encará-la o problema central de nossa escola. Uno, então, esses dados à descrição das aulas e ao processo de escrita de textos, reconfigurando meu material de análise.

O trabalho com a escrita em sala de aula e a interação com alunos sobre o seu próprio processo fizeram-me refletir sobre a maneira como se tem experienciado a escrita na escola. Ao mesmo tempo, ao confrontar os textos benvenistianos com a minha prática, comecei a perceber que era possível trazer contribuições para a sala de aula. Aliás, esse tem sido um lugar do qual emergem preocupações acerca do ensinar a escrever que transcendem minhas angústias. Pensemos um pouco a respeito.

## 1.2 A ESCRITA E O CAMPO EDUCACIONAL

*(...) o professor não tem aqui [no Collège de France] outra atividade senão a de pesquisar e de falar – eu diria prazerosamente de sonhar alto sua pesquisa – não de julgar, de escolher, de promover, de sujeitar-se a um saber dirigido: privilégio enorme (...). (BARTHES, 1977, p. 9-10).*

Neste momento, trago brevemente algumas considerações sobre a escrita e a discussão gerada sobre a problemática de produzi-la e de ensiná-la tanto na escola quanto na universidade. Desloco a preocupação da ordem pessoal para a ordem social, especialmente no que diz respeito ao âmbito educacional.

O desafio que perpassa o fazer acadêmico tanto de escrever textos quanto de ensinar a elaborá-los é tema da reflexão de Riolfi (2011), no livro “Inferno da escrita”, em que ela problematiza a escrita a partir das discussões realizadas no GEPPEP (Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise). Esse grupo sustenta seus estudos em uma interface entre Linguística, Educação e Psicanálise. Riolfi trata, já na introdução, da singularidade na escrita, que, para ela, é uma conquista em que é inevitável a coragem para suportar a angústia de ser diferente e o trabalho para dar a ver o que, desta diferença, é possível transformar em obra.

Quando alguém se torna pesquisa-dor, a escrita pode se prestar a uma operação de transformação subjetiva cuja resultante é a construção de um estilo singular, um saber-fazer que se “aprende” ao longo da experiência sem que absolutamente nada ou ninguém tenha ensinado. (RIOLFI, 2011, p.14).

Grigoletto (2011), na mesma obra, problematiza a dificuldade da tarefa de preservar e deixar emergir sua subjetividade diante da demanda dos mestres. Ela trata de quanto é positivo, no processo de construção da autoria, distanciar-se de seu texto e mais tarde ser capaz de enxergar as lacunas dele. Isso só é possível se produzirmos, de acordo com ela, uma “escrita mobilizadora”, que deixa sua marca na forma como tece os fios entre outros textos e os próprios na tentativa de sutura. Ela ressalta que essa é uma posição de autoria que convoca o autor a responsabilizar-se pelo resultado. É preciso, nessa visão, que o scriptor encontre a medida entre voltar o seu olhar para trás e voltá-lo para frente, atento ao que ofertará de novo ao leitor.

Essa, como bem sabemos, não se trata de tarefa fácil. Antigamente acreditava que era possível ensinar a escrever. Hoje penso que se trata de, na verdade, ensinar a mobilizar a escrita que está guardada em cada um de nós. Certa feita, interpelada por uma mãe preocupada se o filho iria ou não se alfabetizar, respondi inocentemente: “Na verdade ele já sabe, vai ter que procurar dentro de si”.<sup>4</sup> Só mais tarde eu saberia que uma resposta desta natureza teve repercussões significativas e positivas para aquela família. Mesmo que não seja tão simples, minha resposta não deixa de fazer sentido. A escrita tem um pouco disso: uma eterna busca para encontrar dentro de si as palavras, que já estão lá, *re-arranjá-las* e *fazê-las* viver no papel. No momento em que causam repercussão no outro, seja de que ordem for, o sentido da/na escrita se efetiva e aí temos uma escrita para além do registro e do atendimento das propostas acadêmicas/escolares.

Sabemos, no entanto, que a realidade do ensino de escrita no Brasil é bem preocupante. Há uma grande dificuldade por parte dos alunos de escreverem de forma a revelarem autoria. No que diz respeito à leitura e produção textual, os noticiários veiculam com frequência a deficiência demonstrada pelos alunos em termos de compreensão do que leem e, também, tem sido motivo de preocupação e investigação o porquê das dificuldades dos discentes em escrever conforme as exigências do âmbito escolar e acadêmico.

A questão primordial é que se mantém a problemática dos elevados índices de repetência dos anos 70 pela dificuldade de as crianças alfabetizarem-se nos dois primeiros anos do ensino fundamental e de se “levar os alunos ao uso apropriado de padrões da

---

<sup>4</sup> Essa experiência em minha vida foi *re-significada* pela leitura da tese da profa. Dra. Carmem Luci da Costa e Silva, intitulada “A instauração da criança na linguagem: princípios para uma teoria enunciativa em aquisição na linguagem”. Só então aprendi que dentro de mim havia a crença de que a criança se instaura na linguagem, renovando, à medida que cresce e que experiencia linguagem junto de seus interlocutores, a sua maneira de estar no mundo.

linguagem escrita”. (PCN, 1998, p. 17)<sup>5</sup>. O documento salienta, ainda, que “A razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção”. (PCN, 1998, p. 19). E a preocupação é maior ainda, tendo em vista o objetivo geral da Língua Portuguesa apresentado no texto: “possibilitar ao aluno a ampliação do domínio do discurso a fim de que se insira no mundo da escrita”. (PCN, 1998, p. 32).

Dentro desse contexto, há uma questão primordial a ser discutida. Qual é o papel da correção de textos? Parece-nos claro que o texto não pode ser mero objeto dela. Mas como pode o professor promover a interlocução efetiva se não corrigir o texto do aluno?

Nesse sentido, acreditamos que o preceito dos PCNs (1998) precisa ser adequadamente compreendido, uma vez que a correção não deve ser mesmo a finalidade da proposta de uma produção, embora em algumas instituições ainda vejamos aulas de produção textual em que nada é discutido: a proposta é oferecida e cabe aos alunos escreverem para que tenham o texto devolvido com uma nota. Se a nossa compreensão de correção, no entanto, corresponde a um meio para que o aluno ressignifique de fato o seu texto, não teria ela um relevante papel na inserção do aluno no mundo da escrita?

Há um outro ponto nesse contexto a ser discutido: o fato de os documentos terem, em seu objetivo geral da Língua Portuguesa, a expressão “possibilitar ao aluno a ampliação do domínio do discurso”. Penso que essa afirmação pode produzir uma calorosa discussão. Afinal de contas: até que ponto compreendemos o uso do termo “domínio”? Não estaremos, de algum modo, nos distanciando do intuito de aprimoramento de habilidades para treinar os alunos a fim de que deem conta de regras e de estruturas padronizadas para a escrita?

Muitas perguntas vêm à tona. Não queremos dizer com isso que a correção do professor, feita de maneira atenta e preocupada com o sujeito que advém de cada linha, é a única responsável pelo aluno aprender a escrever, mas sim que ela é parte do processo. Acreditamos que a maneira como o professor realiza a correção do texto de seu aluno também reflete muito de sua concepção de escrita. Isso porque, quando o professor se desloca do lugar de protagonista e se coloca como um Tu que realiza uma interferência preocupada com a adequada reescrita do texto, há mais chances de que o scriptor, na posição de co-responsabilidade pelo seu desempenho, se autorize a ser “eu”.

---

<sup>5</sup> Este estudo acontece no contexto universitário, mas apresento brevemente a escrita como uma preocupação em todos os níveis a fim de evidenciar minha intenção de contribuir com uma reflexão que tenha valor para os mais diversos níveis de ensino.

Sabemos que, nos PCNs para o Ensino Médio, a preocupação referente ao ensino e aprendizagem da escrita se perpetua. De acordo com o documento, graves são os problemas oriundos do fato de o aluno não ter o *domínio básico e instrumental da língua escrita*. O texto afirma que o aluno só compreende a língua ao se tornar responsável pelo ato interlocutivo, pelo que fala/escreve e que toda fala/escrita é histórica e socialmente situada. Salienta, ainda, que, sendo responsável e consciente, o aluno pode fazer escolhas adequadas e ampliar os significados para além da palavra escrita. “Poderá ver-se no texto e ver o texto como objeto, dialogar com o “outro” que o produziu, criar seu próprio texto”. (PCN, 2000, p. 23).

Será que é possível ao aluno colocar-se como interlocutor de sua própria produção? Acreditamos ser desafiador, pois exige que ele se posicione como autor, condição complexa de ser assumida por qualquer um que escreva. Uma melhor compreensão de sua própria escrita e de seu papel nela poderia render ao aluno um lugar autoral em sua escrita?

Temos consciência de que a escrita tem sido objeto de preocupação maior no Brasil, independente das discussões que os PCNs possam gerar. Há um interesse em investigar o que leva crianças brasileiras a não se alfabetizarem até o 4º ano do ensino fundamental e alunos de diferentes níveis a apresentarem dificuldades significativas ao escreverem.

Sabemos, também, que tais angústias se perpetuam na universidade, a qual tem procurado, de alguma forma, ofertar disciplinas que auxiliem os alunos a desenvolverem habilidades para melhor escreverem. Sem falar na oferta de cursos e monitorias para auxiliar os alunos em suas produções. Mas os educadores têm encarado um desafio contundente à medida que encontram dificuldade de adesão dos alunos no que diz respeito a assumirem sua parcela de responsabilidade no processo de escrita.

Nesse contexto, vale questionar: as escolas de fato ensinam a escrever? Como compreendemos a escrita no universo escolar e universitário? Seria o trabalho com o processo calcado em uma concepção clara de escrita tanto pelo professor quanto pelo aluno capaz de mudar o olhar que o aluno tem sobre sua própria escrita?

Há, como podemos perceber, uma problematização muito maior a fazer diante da complexidade da questão. Há, por exemplo, muitos pontos a se considerar ao discutirmos sobre a recorrência das dificuldades dos alunos, porém acreditamos que a complexidade do ensino/aprendizagem da escrita não é solucionada somente através da atuação do governo, das escolas ou dos professores. Não basta, portanto, culpabilizar os profissionais que atuam em escolas e universidades. Há um longo caminho a trilhar.

O meu desejo de caminhar com Benveniste para pensar a escrita na escola é uma tentativa de dialogar de alguma maneira com a demanda das escolas e universidades, as quais



têm problematizado muitas vezes o ensino de escrita e têm se mostrado preocupadas com a dificuldade dos estudantes.

Sinto-me interrogada pela problematização gerada no campo educacional. Meu desejo, no entanto, não é explicar o conceito de escrita, buscando fornecer uma receita. O que desejo não é explicar nada para a universidade, o meu interesse é *ouvir Benveniste* para pensar em como a compreensão por ele construída sobre o tema interroga o ensino de escrita. Quero deixar-me interrogar para mais tarde produzir uma reflexão que contribua para o campo educacional. Resumindo, questiono-me: *como a problematização de Benveniste sobre a escrita interroga o entendimento de escrita no âmbito acadêmico?*

Nesse processo de reflexão, gostaria de contribuir com a apresentação de alguns trabalhos que têm procurado dialogar com as necessidades apontadas pelas escolas e universidades a fim de iluminar a discussão. Eles não solucionam, mas apontam caminhos. Redimensionar direções já constitui um passo importante para se repensar a escrita nas instituições educacionais.

### 1.3 A ESCRITA E AS PESQUISAS ACADÊMICAS

Na Universidade arrasta-se um peso muito pesado; está-se (ou se estava) submetido, não sei o que permanecerá, a restrições arcaicas, as dos exames, dos programas, etc. São numerosos, no entanto, os linguistas que querem renovar os ensinamentos na Universidade. Eu estou, o senhor sabe, no Collège de France, onde se tem, deste ponto de vista, uma liberdade completa pelo fato de não se estar sujeito a nenhum programa e que, ao contrário, não é necessário que um curso seja repetido nunca, e pelo fato de que não se tem nenhuma responsabilidade de exames, de atribuição de títulos, de que não se é responsável senão face à ciência e a si mesmo. (BENVENISTE, 2006 [1968], p. 266).

Diversos ramos da linguística têm se preocupado com a demanda da escrita além das pesquisas do campo educacional. Há estudos que já se ocuparam do processo de escrita de textos de alunos tanto no Brasil quanto no exterior. No momento, percebemos que as abordagens das pesquisas acerca da escrita divergem em alguns aspectos. Embora tenhamos no Brasil diversos estudos acerca do trabalho com produção textual em sala de aula e sobre o

---

<sup>6</sup> Entrevista a Pierre Daix para *Les Lettres françaises*, n. 1242 (24-30 de julho de 1968), p. 10-13. Publicada em PLG II, p. 11-28.

papel da revisão do professor, no exterior, mais especificamente nos países francófonos<sup>7</sup>, há uma preocupação maior com o processo de produção no que diz respeito aos movimentos internos inerentes ao processo de produção textual. Sabemos da existência de pesquisas no Brasil que se preocupam com a escrita e reescrita. Há as que encontram nos estudos da crítica genética, bem como na interface com a área da educação, fundamentos consistentes para pensar a escrita na escola e na universidade.<sup>8</sup>

Ao participar em fevereiro de 2014 do congresso *Writing Across Borders*, na universidade de Nanterre, em Paris, percebi o quanto a temática da escrita aproxima pesquisadores de todas as partes do mundo atentos ao desejo de se pensar a escrita enquanto *ato e processo* muito mais do que como produto. Há oficinas de produção textual realizadas em diversas partes do mundo em que alunos expõem aos professores o seu processo de escrita e os porquês das tomadas de decisão no decorrer desse processo. Há pesquisadores preocupados com os movimentos internos de textos manuscritos e há aqueles que desenvolvem estudos profundos acerca dos movimentos de escrita de estudantes, utilizando inclusive softwares para o registro desses movimentos. Todos têm algo em comum: a escrita encarada como um processo em que o texto não é necessariamente analisado como produto final, mas como resultado de versões textuais que se renovam conforme o fazer daquele que escreve e as solicitações de quem propõe e/ou acompanha a tarefa.

Há trabalhos no Brasil baseados nos estudos de Bronckart, mais precisamente focados no ISD<sup>9</sup>, que tem se preocupado com a prática do ensino da escrita em sala de aula no que se refere aos mais diversos gêneros de texto. A linguística textual tem desenvolvido estudos que procuram subsidiar a análise de textos na escola bem como propiciar uma reflexão sobre a constituição de textos.

Quanto ao trabalho com produção textual e o papel do professor enquanto revisor de textos, Ruiz (2010) faz um interessante resgate a respeito das maneiras de fazer revisão de textos. Apresenta a possibilidade de correção indicativa, em que o professor só marca o que

---

<sup>7</sup> Fabre-Cols (2004) destaca, em meados dos anos 80, a preocupação em problematizar a escrita como processo proveniente de estudos realizados nos Estados Unidos, no entanto, ela lembra que os primeiros estudos parecem ter surgido na Europa e nos países francófonos: Bélgica, França, Québec e Suíça.

<sup>8</sup> Há diversos trabalhos que contribuíram significativamente para o campo dos estudos linguísticos sobre a escrita. Aqui me restringirei aos de enfoque enunciativo aos quais tive acesso.

<sup>9</sup> Constantemente tenho feito buscas no Portal de Periódicos da Capes a fim de conhecer o que vem sendo produzido a respeito da escrita, mas tenho centrado minhas leituras nos trabalhos sob a perspectiva enunciativa. A temática que mais envolve os estudos sobre escrita diz respeito ao ensino-aprendizagem dela com enfoque no estudo de gêneros. Nós nos preocupamos menos com o gênero em questão e mais com o processo de escrita no que se refere às significações dadas a cada texto a cada momento de escrita. Reconhecemos o valor desses estudos, embora não constituam o enfoque da nossa pesquisa.

precisa ser corrigido; a correção resolutive, em que o próprio professor resolve o que considera problemático no texto que revisa; a classificatória, em que o professor identifica os erros para classificação e sugestão de modificações e a textual-interativa, em que o professor faz marcações durante a revisão e insere comentários através de bilhetes em que busca a interação com o seu aluno. Ela acaba desenvolvendo uma reflexão bem importante sobre o papel do professor ao revisar os textos de seus alunos.

Todos esses estudos obviamente são válidos. Neste trabalho, no entanto, filio-me às formulações de Benveniste, cujas ideias trazem outras contribuições significativas à linguística. Acredito, antes de tudo, que, por Benveniste, é possível configurar um novo olhar sobre o processo de escrita, a considerar todo o minucioso trabalho do linguista ao preparar seu curso sobre o tema no Collège de France, o qual vem sendo apresentado pelos estudos realizados pelo grupo do ITEM, coordenado pela professora Irène Fenoglio, que não só vem se dedicando a estudar os textos benvenistianos enquanto manuscritos como também textos de outros autores e de alunos em uma interface entre enunciação e crítica genética.

Leblay (2012), em tese orientada por Fenoglio, desenvolve um importante estudo a respeito da temporalidade da escrita e, para fazê-lo, aprofunda os estudos em enunciação. Sua metodologia consistiu em selecionar textos de alunos mais e menos proficientes, redigidos no computador e registrados com auxílio de um software, e analisá-los cuidadosamente com auxílio das categorias da crítica genética: adição, supressão, substituição e deslocamento. Sua minuciosa análise contribui para pensarmos nos benefícios de uma interface com essa ciência, especialmente no que diz respeito à análise das versões de texto dos alunos.

Seu estudo fez-me compreender a importância de olhar para a escrita como um processo na atual era tecnológica e provocou em mim o interesse por realizar um estudo dessa natureza em textos de alunos universitários brasileiros, afinal de contas, a revisão textual constitui, por muitas vezes, um desafio para os educadores e é, ao mesmo tempo, motivo de preocupação, tendo em vista a velocidade com que produzimos e a quantidade de produção em nossos computadores. É possível “apanhar” o processo do aluno? O que resta do processo no texto final? Há alguma relevância no processo de produção que modificaria a visão sobre o final? Essas questões mobilizaram-me a identificar que nunca tivemos a chance de produzir de forma tão numerosa e tão acelerada e, ao mesmo tempo, nossas angústias com a escrita e com o ensinar a escrever permanecem, apesar das facilidades da nossa era.

Fabre-Cols (2002), em movimento semelhante ao estudo mais recente de Leblay, apresenta um resgate minucioso das categorias da crítica genética para problematizar o que é

de fato escrever. Para tanto, analisa textos de alunos no ensino fundamental, observando os movimentos mais realizados por eles, especialmente diante da interferência do professor.

O estudo de Fabre-Cols é muito relevante para o nosso, uma vez que, através de uma análise detalhada dos movimentos de textualização em textos em francês de alunos do ensino fundamental da França, ela construiu, de certa maneira, uma forma singular de olhar para o processo de escrita. Ela afirma que há a impossibilidade de reconstituir o processo real de um rascunho, ainda que eles sejam “testemunhos privilegiados da enunciação escrita”. (Fabre-Cols, 2002, p. 33, tradução minha).<sup>10</sup> Ao analisar os movimentos nas diferentes versões dos textos dos alunos, através da observação das categorias da crítica genética, mostra o quanto um olhar atento sobre o processo de escrita dos estudantes qualifica o trabalho com textos.

Aliada aos estudos realizados em outros países, no Brasil, a área da linguística da enunciação tem se tornado cada vez mais profícua em conduzir reflexões sobre a escrita. Benveniste é o estudioso da linguagem mais referido pelos que se alinham aos estudos de obras, de textos, da escrita em processo, especialmente naquelas pesquisas que realizam interface com a crítica genética. No entanto, é importante ressaltar que, na obra mais conhecida de Benveniste, os *Problemas de Linguística Geral I* (2005[1988]) e II (2006[1989])<sup>11</sup>, o linguista não teorizou acerca da escrita. Somente na obra intitulada *Dernières Leçons*, de 2012, que reúne seus manuscritos mais recentes e até então desconhecidos, é que são apresentadas teorizações sobre a língua e a escrita.

Considero o trabalho de Endruweit (2006)<sup>12</sup>, intitulado *A escrita enunciativa e os rastros da singularidade*, pioneiro em problematizar a escrita na perspectiva enunciativa. A autora focaliza os movimentos da escrita, acrescentando outras categorias às comumente abordadas nos estudos que se filiam à crítica genética. Destaco a abertura de portas propiciada por essa pesquisa, a qual nos permitiu pensar no ensino de escrita de forma diferenciada e na contribuição que a perspectiva benvenistiana pode trazer para qualificar a avaliação de textos na escola.

A dissertação de GRESPLAN (2010), intitulada *A (re)escrita no processo de criação: um estudo de rascunhos em oficina literária*, também é bem importante para pensarmos a

---

<sup>10</sup> No original: “Les brouillons sont des témoins privilégiés de l'énonciation écrite”.

<sup>11</sup> A cada vez que mencionarmos textos desses volumes, faremos a seguinte indicação: para o *Problemas de Linguística Geral I*- (BENVENISTE, 2005 [DATA DA PRIMEIRA PUBLICAÇÃO DO ARTIGO]) e para o II (BENVENISTE, 2006 [DATA DA PRIMEIRA PUBLICAÇÃO DO ARTIGO]), uma vez que a ordem cronológica em que são produzidos é fundamental para compreendermos as formulações de Benveniste, que foram sendo aprofundadas a cada texto produzido pelo linguista.

<sup>12</sup> Os trabalhos apresentados a partir deste ponto são singulares e muito relevantes para minha pesquisa. Optei por apresentá-los na ordem em que foram defendidos.

escrita. A autora investigou, a partir de rascunhos manuais ou digitais, produzidos por um participante de Oficina de Criação Literária, o processo de negociação do sujeito-autor com o *outro* que gera a versão final da produção escrita. A pesquisa direciona os olhares para a produção do texto literário enquanto processo, seja pelo olhar daquele que ensina, o mestre, ou pelo olhar daquele que aprende a produzir, o aluno afinando. O trabalho provoca questionamentos em outras instâncias que envolvem o ensinar/aprender a escrever literariamente, como, por exemplo, na sala de aula, no sentido de visualizar o texto como algo muito maior do que sua produção final, de forma a vê-lo como movimento singular.

Ao encontro desse estudo vem a dissertação de Aline Juchem, intitulada *Por uma concepção enunciativa da escrita e re-escrita de textos em sala de aula: os horizontes de um hífen*, uma vez que também problematiza o trabalho com escrita, ofertando uma contribuição importante para os estudos de texto: o *re-*, amparado na perspectiva benvenistiana, a que me filio. O trabalho sustenta a relevância do olhar para as diferentes versões de um texto justamente por elas constituírem o processo de *re-significação* do aluno de sua própria escrita.

Ainda em 2012, há a tese de Vera Mello, intitulada *A sintagmatização-semantização: uma proposta de análise de texto*. Ela oferece uma relevante contribuição para repensarmos a compreensão das noções de *forma* e *sentido* em Benveniste. Ela dá um novo sentido ao estudo de textos pela ótica enunciativa, uma vez que adverte para a singularidade dos agenciamentos sintagmáticos promovidos por aquele que escreve, o que possibilita a semantização e a emergência do sentido, ou seja, só se pode compreender o sentido de um texto através de um olhar cuidadoso para os agenciamentos sintagmáticos.

Nesse mesmo ano, a dissertação intitulada *Texto e enunciação: as modalidades falada e escrita como instâncias de investigação*, de Carolina Knack, contribuiu para a configuração de bases teórico-metodológicas para o estudo do texto em uma perspectiva enunciativa benvenistiana. A autora mostra que o texto, seja falado ou escrito, ao ser visto pela ótica enunciativa, deixa de ser encarado somente como um produto da enunciação, mas passa a ser compreendido como um processo de apropriação e atualização da língua pelo locutor, em que podemos observá-lo como um objeto em constante (re)constituição.

Em 2013, houve a defesa da dissertação intitulada *A redação de vestibular: uma análise para além do enunciado*, de Anna Cervo. No seu estudo, a autora investigou sobre a instauração do *eu-tu* nos diversos desdobramentos enunciativos da situação específica de textos produzidos no vestibular, os quais eram considerados problemáticos. Ela mostra a relevância de se olhar para a escrita escolar como enunciação, o que contribui para as nossas futuras reflexões.

No final de 2013, foi defendida a tese de Silvana Silva, intitulada *O homem na língua: uma visão antropológica da enunciação para o ensino da escrita*. A contribuição de sua tese é inegável, pois, através de um estudo aprofundado de Benveniste e do filósofo italiano Giorgio Agambem, re-significou a epistemologia para o ensino de escrita na escola. A pesquisadora problematiza singularmente muitas das formulações benvenistianas, preocupando-se em renovar a maneira de se olhar para o processo de escrita atenta às intervenções/interferências do professor nos textos de seus alunos.

Em 2014, conhecemos o trabalho de Daniela Araújo, intitulado *Implicações subjetivas na relação professor-aluno: um olhar sobre o processo de (re)escrita de manuscritos*, o qual cumpriu o objetivo de analisar o modo como se dá a intervenção-interferência do professor no processo de (re) escrita do aluno e como o aluno se relaciona com essa intervenção-interferência do revisor sobre o seu texto.

Esses estudos sob a perspectiva enunciativa benvenistiana reconhecem nas formulações do mestre sírio um construto capaz de conduzir reflexões sobre a problemática da escrita. Cada estudo em sua singularidade. Cada qual com sua contribuição inegável para o escopo da linguística da enunciação e para outros campos. Todos esses estudos apresentam um ponto de acordo: a escrita encarada como um processo que leva em conta a singularidade do que escreve, uma escrita que não pode ficar circunscrita a mera representação da fala, uma escrita que precisa ser ainda mais problematizada em sua complexidade.

Parece-me, em desalinho com as belas contribuições das pesquisas acadêmicas, que o ensino de escrita ainda está muito calcado na língua enquanto código e na linguagem como instrumento. Parece-me que nós, professores, ainda fazemos muitas correções que circunscrevem a escrita à língua, o que acaba por dificultar o processo de reescrita. Os alunos imaginam que não saber escrever está diretamente e exclusivamente ligado ao fato de não saberem regras da língua. Há uma lacuna concernente à relevância de compreender adequadamente de que escrita estamos falando e de qual poderíamos/deveríamos falar quando desejamos ensinar a escrever.

Cada pesquisador a sua maneira, com seu objeto, produz um olhar para a escrita. No entanto, acredito que Émile Benveniste deixou-nos com um enigma a desvelar considerando a amplitude do horizonte desse tema. Assim, dentre esses estudos e outras leituras do campo realizadas, encontro o lugar de minha tese: discutir a concepção do mestre a fim de que pesquisadores e educadores revejam o seu modo de compreender a escrita. Desejo estar com o Benveniste das *Últimas Aulas* para derivar uma definição que traga uma contribuição para o

ensino de escrita. Acredito que o grande mestre da linguagem entende a escrita de uma maneira incomparável.

Com esta tese quero trazer à tona, portanto, que a concepção benvenistiana de escrita é capaz de produzir uma *re-significação* do ensino de escrita. Isso porque quando falamos de escrita em Benveniste, transcendemos a língua, falamos de uma experiência de inscrição singular na linguagem sobre a qual ainda não tratamos suficientemente.

Para realizar uma investigação dessa natureza, o meu objetivo geral é propor uma noção de escrita, articulada a uma teoria geral da linguagem, a partir das formulações de Benveniste, que contribua para uma *re-significação* do ensino de escrita no contexto acadêmico. Os objetivos específicos são:

- i) derivar das *Últimas Aulas* uma concepção de escrita que dialogue com o campo do ensino da escrita.
- ii) produzir uma reflexão sobre a maneira como a compreensão de escrita na perspectiva benvenistiana interroga o entendimento de escrita no âmbito acadêmico.

#### 1.4 DA ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Atenta aos objetivos, meus capítulos serão organizados em um movimento que busca responder à pergunta de pesquisa, ou seja, parto do que o ensino de escrita no âmbito universitário suscita em mim como professora e pesquisadora para pensar como a problematização de Benveniste sobre o tema interroga o ensino de escrita no âmbito acadêmico.

Assim, no segundo capítulo, intitulado ***Ela não me vê, mas me olha: bases para pensar a escrita em Benveniste***, apresento ao leitor os pressupostos teóricos para tratar da escrita em Benveniste. Ele é composto por três subcapítulos. No item **Problematizando a escrita em sala de aula**, parto de uma breve leitura da compreensão de linguagem nos PCNs para refletir sobre tal noção articulada ao ensino de escrita. No item **Intersubjetividade, referência e sentido: conceitos-chave para problematizar a escrita articulada à linguagem**, faço uma discussão a respeito de algumas formulações basilares para que se possa articular a interrogação gerada pela problematização do entendimento de escrita na universidade com a perspectiva teórica. No item **A escrita na sala de aula e os conceitos-chave em Benveniste: uma síntese**, apresento um resumo das ideias do segundo capítulo. No terceiro capítulo, intitulado **O dar a ver o texto**, apresento os pressupostos para *dar a ver* as versões textuais dos alunos, as quais integram o relato de experiência que apresentarei. Ele é

composto por três subcapítulos. No item **O encontro com a *genética textual***, apresento o lugar da genética textual em meu estudo e o meu posicionamento diante do objeto. No item **O *desdobramento da forma complexa do discurso: a escrita sob a forma de um relato***, detalho as especificidades do *corpus* de análise e apresento a minha experiência diante das aulas observadas, dos textos produzidos e da conversa posterior à elaboração textual. No item **Sobre o *dar a ver o texto: uma síntese***, apresento o terceiro capítulo resumidamente.

A partir do movimento de deixar-me interrogada pelo material de análise, escrevo o quarto capítulo, intitulado **Escrita e enunciação: o que nos diz Benveniste?** Nesse capítulo, discuto a escrita em Benveniste a fim de chegar a uma definição. Ele é constituído por quatro subcapítulos. No item **A escrita na reflexão de Benveniste: um percurso em *Semiologia da Língua***, apresento a minha leitura do texto com foco nas formulações que preparam o estudo da escrita. Movimento semelhante é realizado no item **A escrita na reflexão de Benveniste: um percurso em *O Aparelho Formal da Enunciação***. No item **A escrita na reflexão de Benveniste: um desdobramento das *Últimas Aulas***, busco derivar uma noção de escrita por meio do estudo das *Últimas Aulas*. No item **Escrita na reflexão de Benveniste: uma síntese**, apresento as principais ideias do quarto capítulo.

No quinto capítulo, intitulado **Procedimentos metodológicos**, explicito o percurso de análise do relato, tendo em vista meus objetivos. Trata-se de uma explanação sucinta, uma vez que o leitor já tem conhecimento do *corpus* de análise e de meu olhar sobre ele. Esse item esclarece como analiso cada um dos materiais escolhidos a fim de preparar o leitor para o sexto capítulo, o qual será intitulado **Análise**. Nele, procedo a análise do *corpus* orientada pelos objetivos gerais e específicos.

Ao final, traço alguns apontamentos que intitulo **Considerações finais**, uma vez que faço um breve resgate do estudo, retomando a análise, a fim de projetar futuros desdobramentos.

Não há, entretanto, como finalizar esse mo(vi)mento introdutório, sem mencionar que toda essa trajetória só será possível porque, enunciando-me como *eu*, projeto um *tu*, meu alocutário. Assim, não posso deixar de evidenciar os TUs para os quais este trabalho pretende falar em vista de cumprir a sua finalidade, ainda que tenha contextualizado os âmbitos nos quais ele encontra relevância. É a maneira que encontro de não só situar o meu enlace com o meu estudo, mas também permitir que o leitor compreenda ainda mais meu endereçamento.

Desejo, portanto, falar para o público acadêmico da área de letras e linguística a fim de dar visibilidade às contribuições enunciativas, ainda raras no escopo de estudos linguísticos relacionados à escrita. Desejo falar, também, para a área da educação, uma vez que tem se



mostrado bastante preocupada com a dificuldade da escrita em todos os níveis escolares. Asseguro, por fim, que juntos encontraremos um belo laço entre linguística da enunciação e educação, pois, ao problematizar a escrita em Benveniste, poderei contribuir para pensar em um novo olhar para o ensino de escrita tanto para os profissionais que atuam em âmbito universitário quanto para os que trabalham nos diferentes níveis do ensino escolar regular.

Deixemo-nos interrogar pelo mestre que abriu espaço para estudarmos as formas complexas do discurso com uma visão antropológica de linguagem. Convido o leitor, agora, a experimentar a escrita em Benveniste, já que *tudo nele é claro*, embora *não faça mais do que começar*.<sup>13</sup> Começemos, então, deixando-nos interrogar.

---

<sup>13</sup> A afirmação completa é de Barthes (2012, p. 210): “Tudo é claro no livro de Benveniste, tudo nele pode ser imediatamente reconhecido como verdade; e, no entanto, tudo também nele não faz mais do que começar.”

## **2 ELA NÃO ME VÊ, MAS ME OLHA: BASES PARA PENSAR A ESCRITA EM BENVENISTE**

*[...] bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para viver. (BENVENISTE, 2006, p. 222, grifo do autor).*

A escrita tem me provocado interrogações permanentes, as quais são apresentadas na introdução desta tese. Interrogo-me quanto ao ensino de escrita nas escolas e nas universidades: estaríamos de fato ensinando a escrever? Interrogo-me sobre qual seria uma definição de escrita diante das formulações de Benveniste: de que escrita de fato ele trata nas *Últimas Aulas*? E, além disso, interrogo-me sobre o meu próprio processo como analista e diante do *corpus* de pesquisa: que lugar devo assumir em minha análise? O que tenho a dizer sobre o material constituído e de que forma direi?

É, portanto, indispensável considerar tais interrogações para dar início a este capítulo, o qual tem por objetivo construir as bases para pensar na escrita sob a perspectiva de Émile Benveniste. Nesse sentido, traço um caminho com os ouvidos atentos aos interrogantes. Primeiramente, problematizo a compreensão de língua, linguagem e escrita no âmbito do ensino a fim de situar uma demanda que leva à discussão de algumas noções basilares para pensar a escrita na perspectiva enunciativa benvenistiana. Tendo efetuado tal discussão, me posiciono como aquela que, *na* e *pela* linguagem, como linguista da enunciação, elabora um relato de experiência das aulas observadas, dos textos produzidos e da conversa tida com os alunos que os produziram, com auxílio das categorias da genética textual.

Proponho, portanto, uma articulação entre linguística da enunciação e o campo educacional com uma ponte a ser realizada pela crítica genética, sendo que a primeira, pilar desta tese, passa a atentar para as interrogações do segundo e acaba por aliar-se à terceira por encontrar nesta uma forma de olhar os textos, olhar este que vai ao encontro da perspectiva enunciativa benvenistiana. Não se trata de a linguística produzir explicações ou de o outro campo ser apresentado por meio de definições, mas de se produzir interlocução:

Nesse sentido, temos defendido que diferentes campos teóricos, ao se encontrarem, não estariam “explicando” uns aos outros, mas produzindo questões e compartilhando entre si suas próprias interrogações. Trata-se de pensar na afetação de um discurso por outro, configurando o avanço teórico de um campo em função de sua exposição ao saber do outro. (TEIXEIRA; FLORES, 2011, p. 18).

Trata-se do compartilhamento sugerido por Teixeira e Flores (2011). Quero dar lugar a uma ciência que busque o trinitário, assim como dimensionou Dufour (2000), a partir de sua leitura do estudo dos pronomes em Benveniste. Desejo buscar uma ciência em que haja espaço para a dúvida, para a problematização e para o desassossego.

Acredito que a partir da compreensão de linguagem e de sujeito em Benveniste é possível encontrar o meu posicionamento como linguista da enunciação interrogada pela escrita acadêmica. Por essa razão, inicio o item seguinte com uma problematização que busca construir o olhar do leitor a fim de que compreenda a base para este estudo da enunciação escrita e de que maneira me situo nele.

## 2.1 PROBLEMATIZANDO A ESCRITA EM SALA DE AULA

A reflexão proposta neste subcapítulo incide significativamente não só sob a discussão das formulações basilares para pensar a escrita, as quais serão abordadas no item seguinte, mas também, e principalmente, sob o desenvolvimento da compreensão de escrita em Benveniste, a qual será abordada no quarto capítulo.

Quando se trata de pensar a escrita, a discussão da concepção de *linguagem* é indispensável, pois é a partir dessa noção que se podem compreender melhor as diferentes formas com que a escrita já foi proposta ou encarada pelas instituições escolares e universitárias no decorrer dos anos, por isso é preciso começar problematizando como a *linguagem* vem embasando as práticas de aula de escrita, caminho este que foi sendo construído a partir da escuta que o campo educacional ofertou à didática do ensino, campo este que, por sua vez, constitui proposições a partir de algumas reflexões oriundas dos mais diversos campos da linguística. Assim, a construção de compreensões de ensino de escrita e de formação discente acabou sendo muito calcada na visão de linguagem compreendida como sendo a mais adequada ao contexto educacional de cada período histórico.

Por um longo período, por exemplo, a *linguagem* foi compreendida como *expressão do pensamento*. Esse entendimento, embora seja dos tempos em que o Brasil era dirigido pelos representantes dos interesses do patriarcado rural, ainda causa polêmica entre pais, educadores e instituições de ensino. As escolas, nessa época, solicitavam composições aos alunos e as avaliavam de modo a observar atentamente a estrutura, os aspectos gramaticais, sintáticos e lexicográficos com foco na maneira como o pensamento era expresso. Assim, era comum associar uma escrita rebuscada a alguém mais erudito ou pertencente às elites. O escrever bem estava ligado bem menos ao modo como uma ideia era posta em relação às

outras e mais à necessidade de apresentá-la de acordo com as normas gramaticais. Como lembra Guedes (2009), interessava mais a correção do processo de raciocinar do que sua finalidade. Por tudo isso é que continuamos a ouvir de pessoas que vivenciaram sua escolarização nesse período frases do tipo: “No meu tempo é que se escrevia bem, os professores cobravam e azar daquele que não conhecesse gramática porque nunca conseguiria tirar boas notas”.

Os tempos em que a escrita era colocada como sinônimo de utilizar-se a língua de acordo com as normas prescritas pelos compêndios gramaticais foram sendo ressignificados e se passou a utilizar o termo *redação*, pois a discussão sobre como as ideias eram colocadas no papel foi ganhando relevância. O que o aluno deveria fazer, na verdade, não era compor, mas redigir suas ideias. A escrita estava a serviço do rigor exigido por uma sociedade que, por volta dos anos 50, dava voz aos interesses de militares, engenheiros, economistas, administradores. Com a ascensão dos jornais, dava-se ênfase a escrever com o intuito de comunicar adequadamente uma ideia, um produto, uma notícia. Sendo a *linguagem* compreendida como *meio de comunicação*, escrever bem dependia de saber utilizá-la de maneira a transmitir uma mensagem a um receptor que a compreenderia adequadamente se a transmissão tivesse sido satisfatória.

Já na segunda metade dos anos 70, tivemos uma ascensão do interesse do proletariado, da mão-de-obra, o que interferiu sobremodo na visão da elaboração de um texto como um processo. Aí o termo *redação* foi perdendo espaço para o termo *produção textual*, uma vez que se começava a veicular a compreensão de que o texto não era apenas um produto, mas sim um resultado das práticas sociais. Cada texto deveria ser escrito, nessa abordagem, considerando os conhecimentos sobre o gênero/tipo textual estudado em sala de aula. A partir dessa compreensão, a visão de linguagem como “instrumento” ou como “meio de comunicação” perdia força para a de *linguagem* como *interação* ou como lembra Guedes (2009, p.90): “A linguagem já não é vista apenas como instrumento para organizar pensamento nem apenas como meio de comunicação. Ela é reconhecida como forma de ação, processo de estabelecer vínculos, de criar compromissos entre interlocutores”.

Guedes (2009) sintetiza essas três diferentes maneiras de se pensar a escrita:

E nisso vai uma questão fundamental para a prática de escrever: *composição* pressupõe leitores iguais ao autor, que vão aplaudir a riqueza do vocabulário ou o virtuosismo com que o pronome oblíquo é colocado, ou, em outro gênero, a riqueza da rima. *Redação* pressupõe leitores que vão executar os comandos. *Produção de texto* pressupõe leitores que vão dialogar com o

texto produzido: concordar e aprofundar ou discordar e argumentar, tomando o texto como matéria-prima para seu trabalho. (GUEDES, 2009, p. 90).

Evidentemente, essas três maneiras de se conceber a escrita, articuladas a uma visão de linguagem própria à reflexão realizada em cada período, não são colocadas em prática de maneira tão fixa. É comum depararmos com educadores que solicitam a elaboração de textos utilizando o termo “produção textual”, mas conduzem-na em termos preparatórios e avaliativos como uma “redação” ou uma “composição”. Sei que muito disso se deve à formação dos educadores, mas muito também se faz tendo em vista a cobrança demasiada das supervisões escolares e da família do aluno que ainda estão situadas em uma prática que não contempla a abordagem desejada pelo educador.

Nesse contexto, é relevante mostrar brevemente o enfoque dado ao termo *escrita* nos PCNs, pois ele aparece no documento diversas vezes e não há a apresentação de um significado específico para o seu emprego. Logo, penso que seja possível pelo arranjo do termo em relação aos demais, compreendermos que noção de escrita parece estar ali sendo defendida.

Tendo em vista a impossibilidade de me estender ou aprofundar no estudo do documento, opto por buscar o termo no texto destinado ao Ensino Médio, especificamente na parte que diz respeito aos conhecimentos, competências e habilidades para o ensino de língua portuguesa.

Ainda que se saiba que muitos educadores não tenham conhecimento das diretrizes propostas pelo documento, ele não deixa de ser um norteador importante no que diz respeito à organização curricular do ensino de Língua Portuguesa, constituindo objeto ao menos de consulta das equipes pedagógicas quando da (re)organização da disciplina e de sua metodologia de avaliação.

Se os PCNS norteiam muito da concepção instaurada nos currículos e nos serviços pedagógicos institucionais, tal entendimento de escrita pode, também, ter relação com o que o próprio aluno compreende por escrita ou com a maneira como ele se vê diante de seu próprio processo de escrever, ainda que saibamos da distância existente entre o que está no papel, o que se efetua na prática e o que os alunos aprendem de tudo isso.

De qualquer maneira, interessa-me em saber sobre qual entendimento de escrita é colocado em jogo, ainda que a noção ali delimitada não possa ser transposta como uma verdade a ser colocada ou efetivamente posta em prática nas instituições escolares. E por que tratar dos PCNs do Ensino Médio se meu enfoque é a escrita acadêmica?

A resposta a esta pergunta vai bem além do fato de sentir-me interrogada como ministrante de oficina de produção textual para estudantes em fase escolar. Começo a interrogar-me sobre o fato de os próprios estudantes relacionarem a sua aprendizagem de escrita na universidade a sua experiência com escrita no Ensino Médio.

O texto afirma que “graves são os problemas oriundos do domínio básico e instrumental, principalmente da língua escrita, que o aluno deveria ter adquirido no Ensino Fundamental”. (BRASIL, 2000, p.16). Nesse caso, chamo a atenção para expressão “domínio básico e instrumental”, a qual acentua a necessidade de se “dominar” a “língua escrita”. Notemos que essa é uma competência com a qual o aluno deveria sair do Ensino Fundamental e que diz respeito a, pelo o que eu vejo, a língua sob a forma escrita, o que não é, com base nas reflexões de Benveniste (2014) ser a mesma coisa que “escrita”.

O problema pode estar na clareza do significado de “dominar basicamente e instrumentalmente a língua”. Pela leitura do documento na íntegra, essa expressão parece-me estar relacionada ao propósito de o aluno deixar o Ensino Médio sendo capaz de escrever variados tipos de textos, empregando adequadamente a língua de maneira escrita em cada um deles. Se eu li adequadamente o texto, não ficou muito claro até que ponto é possível ensinar alguém a dominar a sua língua, muito embora o documento preveja diversas competências e habilidades a serem desenvolvidas. Tê-las em previsão, no entanto, não significa ter clareza de como trabalhar para que elas se efetivem.

Para o grave problema de falta de habilidade com a língua escrita, o documento propõe uma solução: “O diagnóstico sensato daquilo que o aluno sabe e do que não sabe deverá ser o princípio das ações, entretanto **as finalidades devem visar a um saber lingüístico amplo, tendo a comunicação como base das ações**”. (BRASIL, 2000, p. 17, grifos meus).

O que seria um saber linguístico amplo? Imagino que compreenda as competências e habilidades que o aluno deveria “dominar” a fim de que produzisse textos adequadamente. Percebemos, no excerto acima, que, na visão do documento, esse “saber linguístico” tem como base a “comunicação”.

Mal qual é o entendimento de “comunicação”? De acordo com o texto, a comunicação é entendida “como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas”. (BRASIL, 2000, p. 17).

Nesse sentido, a comunicação está relacionada ao emprego da língua junto a seus pares, o que, de certo modo, evidencia a capacidade de significar pela língua como um ponto

de partida para a constituição de um saber linguístico. No entanto, ao definir “língua”, o texto afirma: “A língua compreendida como linguagem que constrói e “desconstrói” significados sociais”. (BRASIL, 2000, p. 17). E continua: “Não a língua divorciada do contexto social vivido. Sendo ela dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar”. (BRASIL, 2000, p. 17).

Nesse contexto, parece que a língua é linguagem para o texto, o que soa um tanto confuso, pois esses termos costumam ser postos em relação, o que não autoriza compreendê-los como sinônimos. O texto parece, ainda, apresentar uma contradição quando afirma que *língua é instrumento* e em seguida afirma que ela *está na natureza do aluno*. Se ela é instrumento, pode estar na natureza?

Além disso, o documento afirma que o aluno deve ser considerado alguém que produz textos e que, ao mesmo tempo, é constituído por eles, atribuindo uma grande importância à produção textual. No entanto, o mesmo texto faz uma ressalva: “Em geral, as ações escolares são arquitetadas sob a forma de textos que não “comunicam” ou são interpretados de forma diferente entre educadores e educandos”. (BRASIL, 2000, p. 18).

Constatado esse problema de que os textos não “comunicam” (aspas do texto) da mesma forma para o que escreve e para o que lê, o documento afirma que “A situação formal da fala/escrita na sala de aula deve servir para o exercício da fala/escrita na vida social. Caso contrário, não há razão para as aulas de Língua Portuguesa”. (BRASIL, 2000, p. 22).

Se a comunicação é compreendida como significar pela língua diante dos pares, por que nesse momento a expressão aparece entre aspas? Parece-me evidente que nem sempre o texto seja significado da mesma maneira por aquele que o escreve e por aquele que o lê.

Nesse contexto, a concepção de língua, linguagem e comunicação não é de todo clara. Sabemos, no entanto, que essas concepções estão articuladas ao ensino de escrita, uma vez que o documento acentua a importância de “liberar a expressão da opinião do aluno” tanto na oralidade quanto na escrita, pois isso “permite que ele crie um sentido para a comunicação do seu pensamento”. (BRASIL, 2000, p. 22).

Em seguida, o texto acentua que é por falta do exercício de liberar seus pensamentos que temos alunos - inclusive no ensino superior - que apresentam dificuldade de expressar opiniões.

Obviamente, exercícios orais ou escritos que permitem aos alunos se expressarem podem contribuir bastante para sua postura em discussões futuras, mas podemos dizer que a ausência dessa prática é passível de definir as dificuldades na escrita? Os alunos de fato sabem o que é esperado deles? Eles compreendem adequadamente o que é escrever?

Talvez o problema não esteja tanto nas atividades que a escola deixa de fazer de forma a capacitar o aluno para ser um melhor produtor de textos escritos. Talvez esteja na compreensão de escrita por parte do próprio documento e, conseqüentemente, dos educadores e até mesmo de seus alunos. Afinal, a escrita parece ainda estar sendo entendida como um ato em que se expressa o pensamento, ainda que o documento deseje um aluno consciente e responsável, um aluno que “poderá fazer previsões e escolhas adequadas na fala/escrita, bem como olhar para o texto de forma crítica, ampliando os significados para além da palavra escrita”. (BRASIL, 2000, p. 22).

Enfim, há um problema relacionado à compreensão adequada de escrita e das noções que a embasam. O texto do documento prima por um aluno de fato crítico, que considere escrita bem mais do que emprego de formas, mas, ao mesmo tempo, considera a linguagem um instrumento, o qual deve ser bem manejado pelo aluno a fim de ele aprimore sua escrita. Há, portanto, momentos de contradição no texto.

De acordo com a discussão realizada no primeiro capítulo, Benveniste aponta uma fragilidade nessa concepção de língua como instrumento a ser dominado, uma vez que compreende um homem que nasce na língua e que, ao enunciar-se, no ato de linguagem, é capaz de simbolizar suas experiências. Nesse sentido, interrogo-me se essa compreensão de língua e de linguagem formulada pelo linguista não estaria mais bem articulada com o desejo de fazer com que o aluno amplie os significados para além da palavra escrita.

*Mas é possível ensinar a significar suas experiências pela escrita? O que é escrita de fato para Benveniste? Como a compreensão dele interroga o entendimento dessa noção no âmbito acadêmico?*

Essas questões nos seguirão no percurso apresentado neste capítulo. Elas nos farão ouvir Benveniste. Para traçar uma reflexão que nos permita retornar a esses questionamentos, organizo este estudo em momentos: primeiramente, apresento brevemente as noções de *intersubjetividade*, *referência* e *sentido*, as quais embasam a leitura a ser feita da noção de escrita; em seguida, estabeleço o lugar da genética textual no estudo da escrita para, por fim, realizar o relato de experiência.

## 2.2 INTERSUBJETIVIDADE, REFERÊNCIA E SENTIDO: CONCEITOS-CHAVE PARA PROBLEMATIZAR A ESCRITA ARTICULADA À LINGUAGEM

Interrogada pela problematização anterior, apresento uma discussão das noções *intersubjetividade*, *referência* e *sentido*, articuladas à teoria geral da linguagem de Benveniste.



Nessa etapa, só construo as bases, não faço algo inovador, ou seja, apresento simplesmente uma reflexão que parte da leitura dos textos benvenistianos e do estudo realizado de seus textos por leitores como Dessons (2006) e Capt (2013). Essa discussão, que se articula com a precedente, tem por objetivo constituir as bases para a derivação de uma noção de escrita da obra benvenistiana.

Para começar, é importante lembrar que é possível encontrar mais de 200 ocorrências para o termo *língua* e para o termo *linguagem* em Benveniste, conforme pesquisa no *Corpus Benveniste on-line*.<sup>14</sup> Há momentos, ainda, em que Benveniste utiliza um termo no lugar do outro. No entanto, a leitura atenta permite que se faça uma distinção entre eles a ponto de reconhecer a construção de sentido desejada pelo linguista. O meu foco não é problematizar o emprego dos vocábulos e a acepção de cada um deles em cada contexto, mas sim apresentar o desenvolvimento da noção de *linguagem* articulada à de *língua*.

Portanto, é oportuno evidenciar o valor que Benveniste atribui ao termo *linguagem* desde o prefácio de sua obra *Problemas de Linguística Geral I*:

Os estudos reunidos nesta obra foram escolhidos entre muitos outros, mais técnicos, que o autor publicou nestes últimos anos. Se os apresentamos sob a denominação de **problemas**, isso se deve ao fato de trazerem em conjunto, e cada um em particular, uma contribuição ao grande problema da linguagem, que se formula nos principais temas tratados: encaram-se as relações entre o biológico e o cultural, entre a subjetividade e a socialidade, entre o signo e o objeto, entre o símbolo e o pensamento, e também os problemas da análise intralinguística. Os que descobrem noutros domínios a importância da linguagem verão, assim, a maneira como um linguista aborda algumas questões que são obrigados a se propor e perceberão, talvez, que a configuração da linguagem determina todos os sistemas semióticos. (BENVENISTE, Prefácio PLG I, grifo do autor, sublinhas minhas).

Notemos que Benveniste reconhece a complexidade de lidarmos com esse objeto e daí a relevância de colocá-lo em discussão. Acentua ainda que todas as suas problematizações são contribuições ao “grande problema da linguagem”. Logo adiante, ainda no prefácio, o linguista afirma, em complementariedade ao trecho precedente: “A esses, algumas páginas poderão parecer difíceis. Devem convencer-se de que a linguagem é, de fato, um objeto difícil e que a análise do dado linguístico se faz por árduos caminhos”. (BENVENISTE, Prefácio PLG I).

---

<sup>14</sup> Refiro-me ao Ambiente Virtual de Aprendizagem dedicado aos estudos sobre a obra de Benveniste. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/benvenisteonline>.

O fato de Benveniste colocar a linguagem como um problema acaba por valorizar o trabalho dos linguistas e por alertar-nos quanto à importância de tomarmos com seriedade a ciência da linguagem. De acordo com Dessons (2006), Benveniste, ao falar da linguagem como algo difícil, não está tratando da noção em si, mas sim da reflexão sobre ela como algo perigoso ao se considerar a sua natureza paradoxal: “ao mesmo tempo objeto e sujeito da reflexão”. (DESSONS, 2006, p. 211).

Dessons (2006), logo na introdução de seu capítulo “La langue et le langage”, faz uma observação importante sobre a teoria da enunciação de Benveniste, a qual está diretamente ancorada na compreensão da noção de linguagem posta em relação com o entendimento de Saussure para o termo:

A teoria da enunciação de Benveniste encontra um duplo ponto de partida no reconhecimento do gesto fundamental de Saussure ao separar “la langue du langage” (II, 46) a fim de especificar o objeto da linguística, e na afirmação conjunta segundo a qual “Saussure a vu qu’étudier une langue conduit inévitablement à étudier le langage. (I, 38)”. (DESSONS, 2006, p. 73, tradução minha)<sup>15</sup>.

Já estava, portanto, em Saussure a preocupação com o estudo do tema e com a necessidade de mostrar ao linguista qual era a sua tarefa. Flores (2013b), em artigo intitulado “Mostrar ao linguista o que ele faz: as análises de Ferdinand de Saussure”, afirma que Saussure, em carta a Meillet, datada de janeiro de 1894, já se mostrava preocupado em mostrar ao linguista o que ele faz. O linguista brasileiro ainda evidencia que, antes disso, Saussure já se perguntava o que faz de um linguista um linguista.

Daí a criação do objeto da Linguística - a língua - e todas as noções em torno desse objeto: “o estudo das análises linguísticas de Saussure podem ser uma forma - talvez a mais importante - de *mostrar ao linguista o que ele faz*”. (FLORES, 2013b, p. 72). Ressalto o fato de Saussure não trabalhar com os fenômenos linguísticos como elementos isolados:

O *mecanismo da língua* - não por acaso um dos capítulos mais complexos do *Curso de Linguística Geral (CLG)* - atesta que Saussure não estabeleceu apenas uma Linguística de fenômenos isolados, mas sua Linguística *supõe que todos os fenômenos são relação entre relações*. (FLORES, 2013b, p. 73).

---

<sup>15</sup>Opto por deixar as passagens citadas por Dessons referentes à obra *Problemas de Linguística Geral I e II* conforme aparecem no original, em francês, consultado por ele. Aqui trago a tradução presente na tradução em português, respectivamente: “a língua da linguagem” (BENVENISTE, 2006, p. 49); “Saussure viu que estudar uma língua leva inevitavelmente a estudar a linguagem”. (BENVENISTE, 2005, p. 41).

Flores (2013b) conclui que Saussure, ao analisar a língua, confrontou-se com o aspecto criativo que a constitui, deparando-se, enfim, com o sujeito falante, o que faz desse o horizonte último do seu fazer: “O estudo que fizemos sobre a analogia em Saussure nos permite afirmar que, do seu ponto de vista, ao linguista cabe a difícil tarefa de dar a ver o conhecimento que o falante tem de sua língua”. (FLORES, 2013b, p. 83).

Assim, é compreensível que Benveniste, ao pensar em uma teoria – que se acordou chamar *teoria da enunciação*, embora suas formulações não se reduzam a ela –, tenha se preocupado significativamente com o falante. Sua entrada na linguística estava ancorada na sua leitura de Saussure, tanto que as formulações realizadas ao longo dos PLG I e II consideram demasiadamente as proposições saussurianas. O movimento de Benveniste, como lembra Flores (2013a, p.78), é o de “ ‘ir a outro lugar’, a partir de Saussure, com Saussure”.

Benveniste atravessa para a enunciação, assim, atento à compreensão de *língua* e de *linguagem* em Saussure. O linguista da enunciação considera a língua, a partir da visão saussuriana, como um sistema de signos, realidade inconscientemente herdada, imanente ao indivíduo e transcendente à sociedade. Além disso, em *Semiologia da Língua* (1969), conhecemos a dupla significância da língua e a sua capacidade de ser interpretante dos demais sistemas, características que ele irá reiterar e trazer novamente à discussão em suas *Últimas Aulas*.

Quanto à linguagem, ele reconhecerá sua natureza multifacetada, do contrário não acentuaria a necessidade de sua problematização. A discussão do termo tem lugar caro ao longo dos PLGs I e II, tanto que o desenvolvimento dessa noção contribuirá para colocar por terra a dicotomia língua/fala tão discutida em Saussure. Nas palavras do próprio Benveniste (2006[1969], p. 47): “A preocupação de Saussure é a de descobrir o princípio de unidade que domina a multiplicidade de aspectos com que nos parece a linguagem. Somente esse princípio permitirá classificar os fatos de linguagem entre os fatos humanos”. (BENVENISTE, 2006[1969], p. 47).

Na verdade, o que Benveniste faz é dar atenção ao que o linguista genebrino vislumbrou, permitindo-se olhar para a fala, a qual Saussure escolheu não recobrir em suas análises, embora não ignorasse a necessidade de explorá-la. O linguista sírio aproximou-se do falante a fim de lidar com o potencial vivo e criativo da língua. Os outros desdobramentos, anunciados por ele ao final de *O Aparelho Formal*, entre eles a escrita, ficariam para os estudos futuros, mas certamente partiriam das proposições realizadas acerca da fala. Nesse sentido, é preciso compreender bem, portanto, o que abarca a enunciação falada a fim de que

se estude adequadamente a enunciação escrita. Acredito que entre as duas e na base de ambas está a linguagem. Examinemos, portanto, essa noção nos PLGs I e II.

Em seu texto *Comunicação animal e linguagem humana (1952)*, Benveniste parte da análise do comportamento das abelhas para concluir que elas se comunicam, mas entre elas não há uma verdadeira linguagem. De acordo com ele, a linguagem humana não conhece a limitação que a comunicação entre as abelhas conhece, não só por não se limitar a ocorrer de dia, mas também, principalmente, por provocar o diálogo, por suscitar uma resposta, e, ainda, por deixar-se analisar: “Essa diferença resume-se no termo que nos parece o mais apropriado para definir o modo de comunicação empregado pelas abelhas; não é uma linguagem, é um código de sinais”. (BENVENISTE, 2005[1952], p.67).

O fato de o linguista comparar a comunicação das abelhas com a linguagem que só é de natureza humana faz com que possamos delimitar o homem. Então a linguagem é o princípio delimitador do homem, ou seja, *não existe homem sem linguagem*. Logo, temos nesse texto de 1952, escrito à comunidade dos estudos humanísticos, já a evidência de que o homem se funda na linguagem, assinalando um Benveniste antropológico.

Ainda nesse texto, Benveniste afirma: “Ora, o caráter da linguagem é o de propiciar um **substituto da experiência** que seja adequado para ser transmitido sem fim no tempo e no espaço, o que é o típico do simbolismo e o **fundamento da tradição linguística**”. (BENVENISTE, 2005[1952], p. 65, grifos meus).

O homem encontra na língua e na linguagem toda a possibilidade de ser homem, pois elas lhe garantem um lugar no mundo, à medida que só nelas é capaz de traduzir a sua experiência na/da vida:

Desde que o pronome *eu* aparece num enunciado, evocando - explicitamente ou não - o pronome *tu* para se opor conjuntamente a *ele*, **uma experiência humana se instaura de novo e revela o instrumento linguístico que a funda**. [...] Esta é a **atualização de uma experiência essencial**, que **não se concebe possa faltar a uma língua** [...] Em última análise, **é sempre no ato de fala no processo de troca que remete a experiência humana inscrita na linguagem**. (BENVENISTE, 2006[1965], p. 69;80, grifos meus).

Em *A natureza dos pronomes (1956)*, inicia o seu estudo dos pronomes, salientando que a questão pronominal é um problema que só é de línguas por ser primeiramente um problema de linguagem:

A universalidade dessas formas e dessas noções faz pensar que **o problema dos pronomes é ao mesmo tempo um problema de linguagem e um**

**problema de línguas, ou melhor, que só é um problema de línguas por ser, em primeiro lugar, um problema de linguagem.** [...] É como fato de linguagem que o apresentaremos aqui, para mostrar que os pronomes não constituem uma classe unitária, mas espécies diferentes segundo o modo de linguagem do qual são signos. Uns pertencem à sintaxe da língua, outros são característicos daquilo a que chamaremos as “instâncias do discurso”, isto é, os atos discretos e cada vez únicos pelos quais a língua é atualizada em palavra<sup>16</sup> por um locutor. (BENVENISTE, 2005[1956], p. 277, grifos meus).

A relação entre o indicador de pessoa, de tempo, de lugar e a presente instância do discurso mostra que a subjetividade está na língua:

**A linguagem resolveu esse problema (o da comunicação intersubjetiva) criando um conjunto de signos “vazios”, não referenciais com relação à realidade, sempre disponíveis, e que se tornam plenos assim que um locutor os assume em cada instância do seu discurso** [...] O seu papel consiste em fornecer o instrumento de uma conversão, a que se pode chamar a conversão da linguagem em discurso. **É identificando-se como pessoa única pronunciando *eu* que cada um dos locutores se propõe alternadamente como “sujeito”.** (BENVENISTE, 2005[1956], p. 280, grifos meus).

O locutor assume, portanto, a língua, *apropria-se*<sup>17</sup> dela para, sempre diante de um outro, substituir uma experiência, permitir-se ser no mundo pelas palavras, constituindo-se como sujeito. A linguagem é, assim, a própria língua em exercício, mobilizada por um falante que está nela desde que nasce.

Nesse contexto, muito distante está a linguagem da possibilidade de ser compreendida como um instrumento. Em *Da subjetividade na linguagem* (1958) lemos: “A linguagem está na natureza do homem que não a fabricou”. (BENVENISTE, 2005[1958], p. 285). Ao mesmo tempo, não se pode entendê-la como meio de comunicação, porque falamos de homens que estão nela no mundo: “Não atingimos nunca um homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a [...]. É um homem falando que encontramos no mundo, um

---

<sup>16</sup> No original, é grafado o termo “parole”. Nesse contexto, penso que seria conveniente a tradução por “fala”, porque embora o termo conduza a duas possibilidades, o contexto da citação parece convocar essa compreensão. Ao citar o trecho, no entanto, trago-o como aparece na tradução.

<sup>17</sup> É importante esclarecer em que sentido entendo o uso que Benveniste faz do termo “apropriar”. A partir de uma leitura atenta de seus textos, veremos que o linguista não utiliza o termo com o sentido referente a tomar posse da língua, mas sim com o de torná-la própria ao uso e a cada uso, de maneira que o locutor a mobiliza singularmente a cada vez que se enuncia. Esse entendimento tem sido compartilhado pelos estudiosos da linguística da enunciação benvenistiana.

homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem”. (BENVENISTE, 2005[1958], p. 285).

E a linguagem está de tal modo imbricada com a condição de ser humano, que Benveniste cogita a possibilidade de ela não ser chamada linguagem se estiver fora da relação da essência do homem: “De fato, a linguagem corresponde a isso em todas as suas partes. É tão profundamente marcada pela expressão da subjetividade que nós nos perguntamos se, construída de outro modo, poderia ainda funcionar e chamar-se linguagem”. (BENVENISTE, 2005[1958], p.287).

Nesse sentido, fica claro que em Benveniste a linguagem é o fundamento da subjetividade:

**A linguagem é, pois, a possibilidade da subjetividade**, pelo fato de conter sempre as formas linguísticas apropriadas à sua expressão[...]A linguagem de algum modo propõe **formas “vazias” das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria** e as quais refere à sua “pessoa”, **definindo-se ao mesmo tempo a si mesmo como eu e a um parceiro como tu**. (BENVENISTE, 2005[1958], p. 289, grifos meus).

Daí ser impossível dissociar homem de linguagem. Dessons, ao estudar a compreensão da noção em Benveniste, reconhece que, na obra do linguista sírio, há, entre linguagem e homem, uma implicação recíproca. “Há linguagem desde que há homem, e homem desde que há linguagem; a linguagem é o fundamento antropológico”. (DESSONS, 2006, p. 75, tradução minha).

Essa indissociabilidade entre homem e linguagem coloca os fatos de língua como pertencentes aos fatos de linguagem e não o inverso. Isso exige uma mudança de postura do pesquisador. Dessons conclui a partir do estudo benvenistiano: “então a linguística não pode tratar das questões de morfologia ou de estrutura a não ser na perspectiva global da linguagem que é bem aquela de uma antropologia”. (DESSONS, 2006, p. 73).

Benveniste nos mostra que a linguagem é fundamental a todos os campos do saber porque compreendê-la significa compreender o homem. Assim, é tarefa do linguista estudá-la a fim de adequadamente analisar seu objeto e de poder compartilhar sua compreensão dele com outros campos do saber. Em *Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística (1963)*, lemos:

Começemos por observar que **a linguística tem duplo objeto: é ciência da linguagem e ciência das línguas**. Essa distinção, que nem sempre se faz, é necessária: **a linguagem**, faculdade humana, característica universal e imutável do homem, **não é a mesma coisa que as línguas**, sempre

particulares e variáveis, nas quais se realiza”. (BENVENISTE, 2005[1963], p. 20, grifos meus).

A distinção entre língua e linguagem estabelecida por Benveniste ao longo de sua obra é fundamental para que se problematize a escrita. De acordo com o linguista: “A língua forma um *sistema* [...]. É um arranjo sistemático de partes. [...] Elabora-se assim uma teoria da língua como sistema de signos e como organização de unidades hierarquizadas”. (BENVENISTE, 2005[1963], p. 23). A língua tem o aparato para que sejamos *na* linguagem:

Isso é também o que permite a comunicação indefinida: como a língua é organizada sistematicamente e funciona segundo as regras de um código, aquele que fala pode, a partir de um pequeníssimo número de elementos de base, constituir signos e finalmente uma variedade indefinida de enunciados, todos identificáveis por aquele que os percebe pois o mesmo sistema está estabelecido nele. (BENVENISTE, 2005[1963], p. 24).

Benveniste afirma que o sistema está estabelecido porque dispomos do aparato necessário do qual nos apropriamos singularmente e, a partir dele, é possível traduzirmos nossas experiências a cada enunciação:

**A linguagem re-produz a realidade. Isso deve entender-se da maneira mais literal: a realidade é produzida novamente por intermédio da linguagem.** Aquela que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e sua experiência do acontecimento. **Aquele que o ouve apreende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento reproduzido.** Assim a situação inerente ao exercício da linguagem, que é a da troca e do diálogo, confere ao ato do discurso dupla função: para o locutor, representa a realidade; para o ouvinte, recria a realidade. **Isso faz da linguagem o próprio instrumento da comunicação intersubjetiva.** (BENVENISTE, 2005[1963], p. 26, grifos meus).

Ainda em *Vista d’ olhos*, teremos uma das passagens mais significativas no que diz respeito a significar *linguagem*:

O homem sentiu sempre - e os poetas frequentemente cantaram - **o poder fundador da linguagem**, que instaura uma realidade imaginária, anima as coisas inertes, faz ver o que ainda não existe, traz de volta o que desapareceu. É por isso que tantas mitologias, tendo de explicar que no início dos tempos alguma coisa pôde nascer do nada, propuseram como princípio criador do mundo essa essência imaterial e soberana, a Palavra. Não existe realmente poder mais alto, e todos os poderes do homem, sem exceção, pensemos bem nisso, decorrem desse. **A sociedade não é possível a não ser pela língua; e, pela língua, também o indivíduo.** O despertar da consciência na criança coincide sempre com a aprendizagem da linguagem, que a introduz pouco a pouco como indivíduo na sociedade. (BENVENISTE, 2005[1963], p. 27, grifos meus).

Enfim, toda essa relevância dada à linguagem é “Porque a linguagem representa a mais alta forma de uma faculdade que é inerente à condição humana, a faculdade de simbolizar”. (BENVENISTE, 2005, p. 27).

É inevitável aos estudos de base enunciativa benvenistiana essa compreensão. Tanto que é de fato consenso entre os estudiosos desse campo de que há uma teoria da linguagem em Benveniste, a qual pressupõe um locutor que mobiliza a língua toda e que, ao fazê-lo, se inscreve no mundo enquanto *sujeito*, simbolizando-o.

Normand (2009) chamou a atenção para a flutuação de *sujeito* em Benveniste. A compreensão desse termo é, no entanto, crucial para que se construa o entendimento da noção de (inter)subjetividade. A incompreensão do termo, muitas vezes, deve-se ao fato de este ser utilizado ao longo dos PLG I e II com diferentes acepções, o que pode conduzir a uma compreensão de um sujeito egocêntrico, centrado em si mesmo, o que, como veremos, é refutado pelo próprio Benveniste. Conforme Teixeira e Flores (2010):

Vale lembrar, ainda, que não há, nos textos de Benveniste, referência a um “ego transcendental” que apreenda por intuição “significações ideais”, o que seria próprio a uma visão idealista do sujeito. Em outras palavras, **o “ego” do qual fala Benveniste – e que tanta crítica gerou – tem a característica da transcendência sobre o outro apenas na instância de enunciação definida temporalmente. Não se trata de um “ego” exterior ao mundo que o objective, mas de um sujeito que se instaura linguisticamente pelas formas da língua numa situação temporal específica.** (TEIXEIRA; FLORES, 2010, p. 51, grifos meus).

Em pesquisa no corpus eletrônicos dos PLG I e II<sup>18</sup>, é possível encontrar mais de 40 ocorrências para *sujeito* em Benveniste. Algumas vezes lemos “sujeito” em itálico e outras vezes entre aspas. Na maior parte delas, após uma leitura cuidadosa, encontramos o termo sendo usado como sinônimo de *locutor*, *falante*, *pessoa do discurso*, *indivíduo* e, em meio a análises em estudos de línguas, como *sujeito sintático*. Há cerca de nove ocorrências em que o termo tem sua acepção semântica *re-significada*. Elas podem ser lidas nos textos publicados a partir do intitulado *Da subjetividade na linguagem* (1958), pois é neste artigo, destinado a psicólogos, que Benveniste explica como ele concebe *sujeito* em sua teoria, partindo, como de costume, do estudo dos pronomes:

---

<sup>18</sup> Disponível em: <http://www.ufrgs.br/benvenisteonline>.



A que, então, se refere o *eu*? A algo de muito singular, que é exclusivamente linguístico: *eu* se refere ao ato de discurso individual no qual é pronunciado, e *lhe* designa o locutor. É um termo que não pode ser identificado a não ser dentro do que, noutra passo, chamamos uma instância de discurso, e que só tem referência atual. A realidade à qual ele remete é a realidade do discurso. **É na instância do discurso na qual eu designa o locutor que se enuncia como “sujeito”.** É portanto verdade ao pé da letra que o fundamento da subjetividade está no exercício da língua. **Se quisermos refletir bem sobre isso, veremos que não há outro testemunho objetivo da identidade do sujeito que não seja o que ele dá assim, ele mesmo sobre si mesmo.** (BENVENISTE, 2005[1958], p. 288, grifos meus).

Temos, na verdade, um ponto de partida fundamental para compreender o estudo desse linguista: a subjetividade. Embora essa noção seja um *a priori* benvenistiano, o sujeito, como vimos, não o é. Dessons (2006) corrobora essa afirmação ao explicar que a teoria do sujeito não é o objeto da teoria de Benveniste, mas que o sintagma *sujeito da enunciação* diz respeito ao *sujeito* tal como é concebido pela teoria da enunciação.<sup>19</sup>

Lembremos que *sujeito enunciador* é um termo utilizado na psicologia, público para o qual Benveniste se dirigia ao escrever *Da subjetividade na linguagem*, publicado em 1958. Essa expressão liga o indivíduo ao processo de locução. No entanto, é importante irmos além para compreendermos bem como se concebe o sujeito em Benveniste.

Como bem lembra Capt (2010), o sujeito de que Benveniste trata nada tem a ver com o sujeito da filosofia, da psicologia e muito menos com o de outros ramos da linguística. Ele adverte para o fato de o termo “sujeito” aparecer ao longo de estudos linguísticos com outras denominações, como “lugares”, “papéis”. Já na enunciação, temos um sujeito que advém da troca entre os parceiros, um sujeito que é a cada vez único: “o sujeito que nós conservamos na linguagem possui uma descontinuidade permanente, uma historicidade radical, uma plasticidade constitutiva. Um sujeito em constante recomeço, um sujeito aos pés de um “tu”. (CAPT, 2013, p. 79, tradução minha).

Essa definição oferece subsídios para compreendermos o sujeito da enunciação, o qual se constitui NA e PELA enunciação: “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de “ego”. (BENVENISTE, 2005, p. 286). É um sujeito que, conforme explica Capt (2013), se constitui “NA” linguagem porque não existe a não ser nela, em seu interior; e “PELA” linguagem por ser “*resultado da enunciação*”. (CAPT, p. 82).

---

<sup>19</sup> Cabe salientar que é de meu conhecimento que não há uma teoria da enunciação, mas teorias da enunciação, as quais integram o campo da linguística da enunciação, como lembra Flores (2013c). Aqui, no entanto, refiro-me, precisamente, à teoria da enunciação de Benveniste por ser o aporte teórico deste estudo.

Dessons (2006) reitera essa ideia:

Voltar à ideia de que o sujeito se constitui na e pela enunciação de seu discurso não significa que não há sujeito antes da enunciação, mas que, de uma enunciação a uma outra, o sujeito, esse sujeito da linguagem, se constitui **de maneira nova**. É o próprio princípio da noção de invenção já evocado.<sup>20</sup> (DESSONS, 2006, p. 138, tradução minha, grifos meus).

A partir da interpretação de Dessons sobre o sujeito benvenistiano, é possível falar de um *sujeito falante*, como sinônimo de *locutor*, mas o sujeito da linguagem, sobre o qual Benveniste fundamenta suas formulações, é uma instância decorrente da apropriação da língua pelo locutor. Trata-se de um sujeito que se constitui *à neuf*, ou seja, que se constitui sempre com singularidade, como o termo em francês permite elucidar. Não diz respeito, portanto, a um sujeito constituído novamente pela linguagem, mas constituído a cada vez de maneira nova, um sujeito que se reinventa a cada vez que é instaurado, um sujeito que não é nem pode ser pré-existente.

Capt (2013) concorda com a interpretação de Dessons sobre o sujeito benvenistiano, assim sintetizando a visão de Benveniste sobre o polêmico termo: “o sujeito é um *ponto de chegada*, ao contrário dos agentes da pragmática, por exemplo, em que ele é, em todo caso, um *ponto de partida*”. (CAPT, p. 82, tradução nossa, grifos do autor).

Na teoria da enunciação benvenistianiana, portanto, *sujeito* não se confunde com enunciador nem com falante. Na escrita, podemos dizer que o *sujeito*, longe da acepção dada a ele do ponto de vista sintático ou gramatical, não se confunde com o escritor ou com aquele que escreve, o *scripteur*, mas sim é o que emerge do que diz, ou, para usar as palavras de Flores (2013d), *aquele que advém*.

Nesse sentido, locutor é o que se apropria da língua, não equivale a sujeito. O locutor, ao se enunciar, se instancia na linguagem, apresentando-se como sujeito: “É na instância do discurso na qual *eu* designa o locutor que este se enuncia como ‘sujeito’”. (BENVENISTE, 2005[1958], p. 288).

---

<sup>20</sup> A passagem em francês é: Pour revenir à l'idée que le sujet se constitue dans e par l'énonciation de son discours, cela ne signifie pas qu'il n'y a pas de sujet avant l'énonciation, mais que, d'une énonciation à une autre, le sujet, ce sujet-là du langage, se constitue à neuf. C'est le principe même de la notion de *réinvention* déjà évoqué. (DESSONS, 2006, p. 138, grifo do autor, sublinha minha). Julgo importante apresentá-la aqui, pois o termo sublinhado, o qual traduzo para “de maneira nova”, grifando-o, apresenta algumas particularidades de sentido. Dessons (2006) chama a atenção para a distinção de sentido no uso da expressão “à nouveau”, a qual se liga à ideia de iteração, enquanto “à neuf” liga-se à invenção, significando “de maneira nova, renovada.” Logo, não se trata de um mero redizer, mas de uma nova contextualização.

Inspirada nessa compreensão, acredito que escrever e aprender a fazê-lo seja um eterno processo de apropriar-se, pois, à medida que crescemos e que nos apropriamos da escrita para além do ato de escrever nos primeiros momentos na escola, passamos pela necessidade de (des)apropriarmos-nos dos limites que nos impomos e/ou que a nós impuseram para nos constituirmos como autores. Estamos em constante passagem de scriptores para sujeitos *na e pela* escrita.

A subjetividade da qual trata Benveniste é, portanto, a passagem de locutor a sujeito. Flores (2013d, p. 101) sintetiza essa proposição: o *sujeito*, então, não é nem o *locutor*, nem o *homem*, mas uma instância que decorre da apropriação feita pelo *locutor*. Logo, o *sujeito* é um efeito. Essa decorrência se marca linguisticamente através da categoria de *pessoa*.

O sujeito benvenistiano é sustentado pelo alocutário, do contrário não há como emergir: “o sujeito da enunciação advém pelo outro na medida em que ele é de início *identificado por este outro*”. (CAPT, 2013, p.95, tradução minha). Capt compreende que o sujeito do linguista sírio é permeado de outros, que se constitui no diálogo com o outro:

O que é importante reter de Benveniste a propósito do sujeito é que a subjetividade se realiza exclusivamente pela linguagem, a linguagem sendo ela mesma indissociável de um processo de subjetivação: tornamo-nos sujeito ao falar porque somos reconhecidos como tal ao fazê-lo. (CAPT, 2013, p. 80 e 81, tradução minha).

Nesse sentido, afirma Benveniste:

**A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu*.** Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade – que eu me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por *eu*. **Vemos aí um princípio cujas consequências é preciso desenvolver em todas as direções.** A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso. Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a “mim”, torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu*. (BENVENISTE, 2005[1958], p. 286, grifos meus).

Essa passagem coloca em evidência o *a priori* da enunciação: a (inter)subjetividade. Como bem lembra Flores (2013a, p.43), “[...] independente de para onde se olhe, a linguagem entendida como intersubjetividade, é condição para que o homem exista. Opor o homem à linguagem é opô-lo a sua própria natureza”.

Para sintetizar o papel da intersubjetividade na constituição da subjetividade:

A intersubjetividade coloca-se, assim, como condição da subjetividade nas teorizações do linguista. Encontra-se, aí, uma espécie de « anterioridade lógica », ou seja, é porque existe intersubjetividade que se pode pensar em subjetividade. O sujeito para se propor como tal na linguagem tem de estar, ele mesmo, constituído pelo outro. (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 50).

O conceito de (inter)subjetividade é, portanto, uma premissa para teorizarmos a partir de Benveniste. Como pensar na escrita sem atentarmos para o eu-tu-ele no aqui-agora da escrita? Façamos o exercício de refletir sobre essas questões a partir dos artigos dos PLG I e II.

Em *Estrutura das relações de pessoas no verbo*, é dado o primeiro passo para reconsiderar os estudos linguísticos acerca dos pronomes. Neste artigo, são apresentadas as correlações de *personalidade* e de *subjetividade*. A primeira opção *eu-tu* à não-pessoa *ele* e a segunda opção *eu a tu*.

Em *A natureza dos pronomes*, é evidenciado que o locutor é aquele que se apropria do *eu*, postulando um alocutário como *tu*. Esses índices são sempre únicos, uma vez que atualizados na instância do discurso: “*Eu* significa ‘a pessoa que enuncia a presente instância de discurso que contém *eu*’”. (BENVENISTE, 2005 [1956], p. 278). *Eu* e conseqüentemente *tu*, conforme este texto de Benveniste, são signos virtuais, que só existem à medida que são atualizados na instância do discurso. Esses pronomes, ao serem enunciados, permitem a conversão da língua em discurso. Neste artigo fica clara a necessidade de estabelecer uma referência interna para que se possa estabelecer uma referência ao mundo, que só é possível pela não-pessoa, o “ele”:

A “terceira pessoa” representa de fato o membro não marcado da correlação de pessoa. É por isso que não há truísmo em afirmar que a não-pessoa é o único modo de enunciação possível para as instâncias do discurso que não devam remeter a elas mesmas[...]. (BENVENISTE, 2005 [1956], p. 282).

A partir daí é possível problematizar a (inter)subjetividade no âmbito da escrita: como essa noção permite-nos compreender de que maneira aquele que escreve atualiza o seu discurso na escrita? Com base nesse questionamento, percebemos a necessidade de pensar que aquele que escreve, assim como na fala, se apropria de categorias linguísticas. É preciso, então, analisar como emergem, na escrita, o *eu* e o *tu* que só existem na instância do discurso em que são atualizados.

Nesse sentido, é preciso atentar para o texto *Da subjetividade na linguagem* (1958), em que fica ainda mais evidente que é pelo discurso, na troca intersubjetiva entre *eu* e *tu*, que

há a emergência da subjetividade. Logo, não há linguagem sem subjetividade. Muito menos há subjetividade sem intersubjetividade. Isto porque só enunciamos para um outro e é dessa troca que a subjetividade advém.

Em *Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (1963), Benveniste esclarece que a linguagem *reproduz* a realidade, isto é, produz novamente a realidade, fazendo-a nova a cada ato enunciativo. Ao analisarmos o texto dos alunos, consideramos cada versão como um trabalho de refazer o texto. No processo de escrita, no entanto, a cada escrita que se refaz, uma nova implicação subjetiva se produz, pois uma nova correlação de tempo e de pessoa é instaurada.

No *Aparelho*, lemos que “o que em geral caracteriza a enunciação é a acentuação da relação discursiva com o parceiro”. (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 87). O termo “parceiro” merece destaque, pois evidencia que o que caracteriza o ato é a existência de um outro, que configura o discurso conosco, que permite que eu me instaure, um outro que se coloca no lugar de *tu* para que seu parceiro seja *eu*. No entanto, sabemos que nem sempre há troca entre os parceiros, pois nem sempre esse *tu-leitor* passa a ser *eu*. Essa é uma questão a ser discutida ao abordarmos a escrita.

Rocha (2014) formula uma distinção entre alocação e troca. Ela esclarece que a primeira resulta da reversibilidade entre *eu-tu*. É, portanto, necessária, ao estabelecimento do efeito pragmático da comunicação intersubjetiva, embora não assegure sua realização. Já a segunda é definida como a assunção entre os parceiros de uma posição de protagonismo da enunciação, garantindo a comunicação intersubjetiva.

Na escrita, o aluno busca sempre endereçar-se a um outro, postulando um alocutário. No entanto, sabemos que entre o que escreve e o que lê é difícil o estabelecimento de troca. Porém, uma vez que o leitor é o professor, este tem a possibilidade de implicar-se na escrita do aluno de forma a estabelecer uma parceria que o conduza a ser protagonista de sua enunciação escrita. A troca com o professor, nesse caso, poderia ter papel importante na significação do processo de escrita daquele que escreve.

Após a análise das aulas e dos textos, teremos condições de discutir essas questões. Por ora, sabemos que a (inter)subjetividade constitui uma chave para que possamos compreender a configuração enunciativa da escrita, ou seja, como se configuram *eu-tu-ele* no *aqui-agora* das aulas relatadas, das versões textuais e dos encontros dos alunos-scriptores com a pesquisadora.

Além de ser condição para a subjetividade, a *intersubjetividade* oportuniza que possamos reconhecer a constituição da *referência* em Benveniste, a qual não é ao/no mundo,

mas sim construída na relação intersubjetiva. Ou seja: o *eu* e o *tu*, categorias sui-referenciais, constituem um centro de referência interno: só fazem sentido no ato enunciativo. *Eu* e *tu* não dizem respeito, portanto, nem ao indivíduo nem à realidade externa. Trata-se de uma referência construída na instância discursiva no ato de apropriação da língua pelos interlocutores. Dessa forma, a referência na enunciação é constituída em *eu-tu*, por meio deles e mantém sua unicidade a cada ato:

Necessariamente idêntica em sua forma (a linguagem seria impossível se a experiência cada vez nova devesse inventar para cada pessoa uma expressão cada vez diferente), esta experiência não é descrita, ela está lá, inerente à forma que a transmite, constituindo a pessoa no discurso e conseqüentemente toda pessoa desde que ela fale. **Por outro lado este *eu* na comunicação muda alternativamente de estado: aquele que o entende o relaciona ao *outro* do qual ele é signo inegável; mas, falando por sua vez, ele assume *eu* por sua própria conta. Uma dialética singular é a mola dessa subjetividade.** A língua provê os falantes de um mesmo sistema de referências pessoais de que **cada um se apropria** pelo ato de linguagem e que, em cada instância de seu emprego, assim que é assumido por seu enunciador, se torna único e sem igual, **não podendo realizar-se duas vezes da mesma maneira.** Mas, fora do discurso efetivo, o pronome não é senão uma forma vazia, que não pode ser ligada nem a um objeto nem a um conceito. **Ele recebe sua realidade e sua substância somente do discurso.** (BENVENISTE, 2006 [1965], p.69, grifos nossos).

*Eu- tu*, portanto, constituem categorias que somente se plenificam no discurso. Não apresentam uma referência material. “Esses signos vazios são, na verdade, os instrumentos da *conversão da linguagem em discurso*. São, enfim, signos autorreferenciais, que referem o seu próprio uso. Tais signos estão submetidos à condição de pessoa”. (FLORES, 2013, p. 95).

No entanto, não é somente a referência constituída na instância de discurso pelo *eu-tu* que é abordada por Benveniste. Ele trata também daquela que é constituída pelos signos que remetem a uma situação e não a si mesmos. Trata-se da referência ao mundo, co-construída pelos interlocutores e possibilitada pela não-pessoa, categoria que faculta a predicação:

A “3ª pessoa” representa de fato o membro não marcado da correlação de pessoa. É por isso que não há truísmo em afirmar que a não pessoa é o único modo de enunciação possível para as instâncias de discurso que não devam remeter a si mesmas, mas que predicam o processo de não importa quem ou não importa o que, exceto a própria instância, podendo sempre esse não importa quem ou não importa o que ser munido de uma referência objetiva. (BENVENISTE, 2005[1956], p. 282).

Há, assim, em Benveniste, duas instâncias de constituição de referência: uma que diz respeito à plenificação dos signos *eu-tu* no exercício da linguagem e a segunda, que só ocorre a partir da primeira, e que permite que seja co-construída uma referência ao mundo específica para cada ato enunciativo e cada *aqui-agora*.

Nesse contexto, fica evidente que o *tu* é fundamental na constituição da referência, uma vez que é pelo fato de ele ser postulado pelo *eu* que há a possibilidade de o sentido ser promovido entre os participantes da instância enunciativa. Além do *eu*, o *tu* também encontra, portanto, lugar fundamental na enunciação. Assim, é ponto basilar o papel daquele que revisa o texto na constituição da referência e do sentido na escrita.

Mas, ao abordamos o sentido, alguns cuidados precisam ser tomados. Conforme Flores (2013a), precisamos vislumbrar duas maneiras de encarar o termo sentido em Benveniste: a primeira diz respeito à capacidade do signo de integrar uma unidade de nível superior, ou seja, assim como o morfema integra a palavra, esta integra a frase; a segunda conduz-nos à pergunta: qual é o sentido? Ou seja, para que haja sentido é preciso ir além da significação: o sentido do termo provém da relação que ele estabelece com os demais termos do enunciado. Assim, o sentido só se concretiza pela referência co-construída na troca intersubjetiva no *aqui-agora* da instância enunciativa.

Mas essa conclusão só é possível com um olhar atento para o que nos diz Benveniste sobre esse processo de colocar a língua em funcionamento e promover sentido. Desde *Os níveis da análise linguística* (1964), ele já encontrava no sentido condição indispensável para a análise linguística. Aí Benveniste já apresentava um questionamento bem relevante: de que nível de análise depende o sentido?

Nesse contexto, vale lembrar a reflexão de Mello (2012), segundo a qual, em Benveniste, a noção de frase encontra duas possibilidades de interpretação: frase como enunciação e frase como texto. Ela ressalta que o linguista é levado a fixar na frase o último nível de análise porque é nela e por ela que ocorre a sintagmatização e é por meio dela que o sentido se concretiza.

É fundamental observar o conceito de frase nesse texto de 1964. Há várias acepções desse conceito que fazem com que sua definição não seja tão simples. Frase, neste texto, é a integração dos constituintes que leva à significação; frase é tomada como enunciação; frase é o próprio discurso, o qual, conforme já comentado, pode ser falado ou escrito.

A frase vista dessa forma ampliada possibilita compreender mais adequadamente o que Benveniste quer dizer ao afirmar, no texto *A forma e o sentido na linguagem*, que é no agenciamento das formas que se dá o sentido. Mas como compreender a forma e o sentido?

Aliada à leitura de Flores (2013a), penso ser importante entendermos que, para Benveniste, forma e sentido não se opõem. E ainda mais: tanto um quanto outro constituem os domínios do semiótico e do semântico. Apresento aqui uma breve reflexão sobre esses dois domínios, tendo em vista que ambos possibilitam que compreendamos a existência em Benveniste de uma reinterpretação do funcionamento da língua.

A unidade do semiótico é o signo, o qual une forma e sentido. A forma, nesse domínio, é o significante na cadeia, que reconhecemos pela capacidade de dissociação. O sentido, nesse domínio, no entanto, está ligado à capacidade de distintividade. Aí Benveniste inspira-se em Saussure: “Ser distintivo e ser significativo é a mesma coisa”. (BENVENISTE, 2006 [1966], p. 228). A forma é, portanto, o significante; e, o sentido, a capacidade de ser distinguido no sistema: “A entidade considerada significa? A resposta é sim, ou não. Se é sim, tudo está dito e registre-se; se é não, rejeitemo-la e tudo está dito também. ‘Chapéu’ existe? Sim. ‘Chaméu’ existe? Não.” (BENVENISTE, 2006[1966], p. 227).

Já no semântico, somos levados a *re-significar* o nosso olhar sobre a unidade, pois esta deixa de ser o signo e passa a ser a palavra. Isso porque “A noção de semântica nos introduz no domínio da língua em emprego e em ação”. (BENVENISTE, 2006[1966], p. 229). É preciso lembrar que a palavra encontra expressão na frase. Logo: “O sentido de uma palavra consistirá na sua capacidade de ser integrante de um sintagma particular e de preencher uma função proposicional”. (BENVENISTE, 2006[1966], p. 232).

Temos, portanto, no semântico, o sentido como uma noção que extrapola o nível do reconhecimento e passa ao da compreensão: “O sentido de uma frase é de fato a ideia que ela exprime”. (BENVENISTE, 2006[1966], p. 230). Nesse caso, a pergunta será: qual é o sentido? Pois o sentido só poderá ser compreendido a partir da observação do agenciamento das palavras na frase a cada aqui-agora.

Flores (2013a, p. 143) sintetiza: “se se toma uma unidade como signo, ela tem um sentido; se se toma como palavra, ela tem outro sentido”. Essa afirmação reitera a ausência de oposição entre forma e sentido e convida-nos a compreender o semiótico e semântico como domínios que se articulam ao tratarmos de língua:

Sobre este fundamento semiótico, a língua discurso constrói uma semântica própria, uma significação intencionada<sup>21</sup>, produzida pela sintagmatização das palavras em que cada palavra não retém senão uma pequena parte do valor que tem enquanto signo. (BENVENISTE, 2006 [1966], p. 233-234).

<sup>21</sup> Acredito que a melhor tradução para o termo *intented*, da edição original, seria *intendido* ao invés de *intencionado*, pois o segundo abre para outras interpretações. Esta tem sido a leitura mais comum realizada pelos linguistas da enunciação. Podemos lê-la na tese de Vera Mello (2012).



Podemos dizer que, no semântico, a forma pode ser compreendida como a sintagmatização e que o sentido é a ideia expressa pela frase. Benveniste trata da oralidade, mas, no caso do estudo da escrita, a forma poderia ser encarada como a sintagmatização, compreendida como o agenciamento das palavras nas frases (nos textos), enquanto o sentido advém da semantização promovida pelo agenciamento sintagmático. Temos aí um locutor que promoveu o agenciamento, mas o sentido emerge da maneira como ele se propôs como sujeito:

Do semiótico ao semântico há uma mudança radical de perspectiva: todas as noções que passamos em revista retornam, mas outras e para entrar em relações novas. A semiótica se caracteriza como uma propriedade da língua; a semântica resulta de uma atividade do locutor que coloca a língua em ação. O signo semiótico existe em si, funda a realidade da língua, mas ele não encontra aplicações particulares; a frase, expressão do semântico, não é senão particular. (BENVENISTE, 2006 [1966], p. 230).

Nesse sentido, é pertinente lembrar a leitura do texto *O aparelho formal* (1970) feita por Aresi (2012). Ele afirma que “o aparelho formal é o mecanismo total que permite ao locutor (se) referir pelo discurso, colocando-o em relação ao seu dizer, corresponde aos mecanismos que permitem a semantização da língua”. (ARESI, 2012, p. 12). Lembra, ainda, que “O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro”. (BENVENISTE, 2006[1970], p. 84). É levando em conta o arranjo de todos esses aspectos que poderemos ver o sentido de cada ato enunciativo.

Os índices específicos são constituídos daquelas categorias que se referem diretamente a *eu-tu* e ao *aqui-agora* pelo discurso, como pronomes pessoais, pronomes demonstrativos ou possessivos, advérbios e verbos pela desinência número-pessoal. Já os procedimentos acessórios dizem respeito a tudo que integra o arranjo sintagmático e que evidencia a constituição do sentido. Neste caso, não se trata, portanto, de recurso “dispensável”, pois é da sintagmatização que advém a semantização.

Fenoglio (2011), ao estudar os manuscritos do texto *O aparelho formal da enunciação*, evidencia que a análise dos textos manuscritos até a versão final permite ver um texto se escrevendo, se fabricando, se materializando.<sup>22</sup> Podemos pensar que se trata de um

---

<sup>22</sup> Fenoglio olhou para o processo de escrita de Benveniste para entender como ele construía seus conceitos no texto de 1970. Para tanto, observou os movimentos de textualização (acréscimo, supressão, substituição e deslocamento), conforme proposição da crítica genética.

scriptor que *re-faz*, *re-escreve* e *re-produz* uma realidade a todo o momento. Aquele que está escrevendo volta, portanto, a todo o momento sobre o seu dizer.

Ancorada na compreensão de uma escrita que se *re-faz* a todo o momento em que o scriptor encontra-se com seu texto, é limitador circunscrevemos seu estudo ao enunciado. Na verdade, seu estudo, de fato, só se dá pela enunciação. Esta tese considera a necessidade de se ampliar o escopo do estudo da escrita buscando um deslocamento da preocupação da língua sob a forma escrita para a escrita como um processo. Acredito que a genética textual pode auxiliar nessa abordagem da escrita, por isso tratarei do papel dela nesta tese no próximo capítulo.

### 2.3 A ESCRITA NA SALA DE AULA E OS CONCEITOS-CHAVE EM BENVENISTE: UMA SÍNTESE

No capítulo apresentado, cumpriu-se o objetivo de construir as bases para pensar a escrita em Benveniste. De início, problematizei a noção de escrita, articulada à compreensão de linguagem, tanto nos PCNs do Ensino Médio quanto no entendimento construído ao longo dos anos no âmbito educacional.

A partir dessa discussão, abordei algumas noções formuladas por Benveniste nos PLGs a fim de constituir as bases para derivar uma concepção de escrita no quarto capítulo. Assim, a partir da compreensão de um sujeito constituído *na* e *pela* linguagem, as noções de intersubjetividade, referência e sentido foram apresentadas.

Essas noções trouxeram à tona a impossibilidade de se ler as *Últimas Aulas* sem a compreensão de que Benveniste preocupa-se com um scriptor que coloca a sua escrita sempre em função de postular um alocutário, um *tu*, que, no papel de professor que revisa o texto, permite ao aluno advir como sujeito. Nesse caso, a intersubjetividade que se dá pela leitura que o professor faz do texto de seu aluno possibilita a constituição da referência e, conseqüentemente, a emergência da subjetividade, podendo promover uma *re-significação* no que diz respeito ao modo como aquele que escreve encara sua própria escrita.

Nesse contexto, intersubjetividade, referência e sentido são conceitos que não se recobrem, mas que acabam por constituir uma tríade conceitual que nos permite iniciar uma leitura da enunciação escrita em Benveniste. É a partir desses conceitos-chave e da problematização sobre escrita em sala de aula que apresento o meu olhar como pesquisadora diante do objeto.

### 3 O DAR A VER O TEXTO

Neste momento, apresento o lugar da genética textual no estudo da escrita nesta tese. Questiono-me, nesse sentido, sobre qual é a forma mais adequada de olhar para o meu objeto e sobre qual seria a contribuição da genética textual para fazê-lo.

É diante dessas interrogações que percebo a necessidade de trilhar um caminho diferente daquele comumente visto nos trabalhos acadêmicos, um caminho que permite que eu me situe diante do objeto e, a exemplo do percurso teórico que até aqui trilhei, deixar-me interrogar por ele. E esse caminho será: apresentar o meu material de análise sob a forma de um relato neste capítulo.

É importante salientar que a reflexão teórica precedente permite que eu me coloque em relação ao meu objeto, uma vez que ela abre para que eu me situe inclusive como pesquisadora *da enunciação* antes de pesquisadora *sobre escrita na enunciação*. Mas qual é a particularidade de se fazer um estudo enunciativo? Como me vejo como pesquisadora da área? De que forma é possível deixar-me interrogar pelo objeto?

Sabemos que há mais de uma maneira de procedermos a um estudo enunciativo, conforme o linguista da enunciação que tomamos como alicerce. Coerente com a reflexão sobre linguagem e sujeito dentro da teoria da enunciação benvenistiana, acredito que um pesquisador pode ser NA e PELA enunciação; ser DA enunciação ou, ainda, estar NA enunciação. E é isso que penso ser importante esclarecer em qualquer estudo que se valha ou esteja calcado na perspectiva enunciativa, ainda mais quando estamos sob a égide dos fundamentos de Benveniste.

Quando somos DA enunciação, a perspectiva já está latente em nós enquanto pesquisadores antes mesmo de tomarmos um objeto de pesquisa. Podemos ser estudiosos de Ducrot, Benveniste, Authier-Revuz ou outro linguista da enunciação. Já a temos dentro de nós, e ela perpassa o nosso posicionamento como analistas. Dificilmente decidiremos fazer um estudo de uma ordem alheia a nossa experiência enquanto estudiosos, e aí as pessoas já ouvem e leem nossas produções sob esse ponto de partida.

Quando estamos NA enunciação, a tomamos para determinado estudo. Isso não quer dizer que tenhamos de ser linguistas que lidam especificamente com estudos enunciativos ou com determinado autor da enunciação, mas que tenhamos escolhido alguns fundamentos desse campo de estudos para alicerçar algum ponto da nossa pesquisa.

Ambos os posicionamentos podem e devem levar a estudos profícuos, conforme os objetivos de cada analista. Mas tudo é diferente quando somos NA e PELA enunciação. Ser

um pesquisador NA enunciação exige que nos sintamos dentro do universo instituído, impregnados pelas formulações, em nosso caso, benvenistianas; ser PELA enunciação exige que nos mostremos capazes de realizar movimentos de expansão a partir da nossa filiação teórica.

De todo modo, para que sejamos de fato PELA enunciação, é necessário que a perspectiva enunciativa seja de fato transversal a nós, bem mais do que a nosso objeto, ou seja, que ela nos constitua de tal modo que nosso olhar não fique restrito, mas seja capaz de ampliar horizontes para além dos estudos enunciativos. É preciso que nos situemos como integrantes de uma ciência que nos mobiliza a sermos na língua e na linguagem para falarmos para homens e mulheres que são na língua e na linguagem, cujas experiências são singulares e indissociáveis dos indivíduos que se instauram na sociedade por intermédio da língua.

Assim, o analista, além de estar implicado notoriamente em seu estudo e nas escolhas que realiza, também precisa ter clareza da dimensão de sua decisão. Trata-se de, ao gerar fatos de língua, ter clareza de seu posicionamento de análise diante deles.

O posicionamento do analista e a subjetividade implicada também estão presentes não só na escolha do objeto, mas na maneira de analisá-lo. Além disso, poderíamos analisar a escrita sob diversas perspectivas. O foco do nosso trabalho, no entanto, é derivar uma concepção de escrita das *Últimas Aulas* de Benveniste. Então o que preciso além de refletir sobre o estatuto da escrita apresentado no curso dado pelo linguista sírio?

Aí está a grande questão. Não se trata de questão de necessidade. Trata-se de se permitir, como pesquisadora da linguagem, ser atravessada pelo discurso que está nas instituições educacionais, deixar-me interrogar pelo ensino de escrita em sala de aula, pela escrita que os alunos são desafiados a entregar e pela forma como eles se sentem nessa escrita.

É, de fato, o que me permiti ver, pois, afinal de contas, não posso olhar o objeto sob todos os ângulos. Vejo-o a partir da minha perspectiva teórica e da minha constituição como professora e pesquisadora, vejo-o reconhecendo todas as perdas constitutivas de minha análise e vejo-o de onde somente eu posso vê-lo. Poderia dizer, parafraseando Lacan (sem. 11): *ele não me vê, mas me olha*.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> No capítulo “A linha e a luz”, de seu seminário 11, Lacan conta uma história a respeito da função de nosso olhar, a qual é inspiradora do olhar por mim adotado diante do meu corpus. Ele afirma que a história é verdadeira e ocorrera na Bretanha, quando ele estava em um barquinho com membros de uma família de pescadores, por volta dos seus 20 anos. Um conhecido, ao qual ele chama de Joãozinho, mostra-lhe algo que boiava na superfície das ondas: “Era uma latinha, e mesmo precisamente, uma lata de sardinhas. Ela boiava ali ao sol, testemunha da indústria de conserva, que estávamos, aliás, encarregados de alimentar. Ela espelhava a sol. E Joãozinho me diz: - *Tá vendo aquela lata? Tá vendo? Pois ela não tá te vendo não!* Ele achava muito engraçado esse episódio; eu achava menos. Procurei saber por que eu o achava menos engraçado. É muito instrutivo. Primeiro se tem sentido Joãozinho me dizer que a lata não me via, é porque, num certo sentido, de

O meu objeto não é estanque, não faço dele o que bem entender somente pelo fato de tê-lo escolhido. Eu me movo para analisá-lo diante das interrogações que ele produz em mim e somente assim consigo seguir o meu caminho de analista. Inspiro-me no exemplo do fotógrafo francês, de naturalidade eslovena, Evgen Bavcar, que, mesmo cego, faz belas exposições fotográficas. Ele costuma relatar que ele não vê as imagens, mas que elas o olham. Eu, no entanto, as vejo, não com os olhos da visão física, com os olhos de analista de linguagem e só as vejo porque elas primeiramente me olham.

Dessons aborda claramente a impossibilidade de termos uma posição exterior ao objeto de análise:

De fato, o problema subjacente à formulação de Benveniste é sempre o da posição da enunciação, a partir da fala, mesmo quando a linguagem é colocada como objeto de reflexão, **o analista não pode ter uma posição radicalmente exterior a esse objeto**, no sentido de que a reflexão, nesse caso preciso, não pode implicar um espaço do olhar que se definiria como puramente exterior. **A linguagem, enquanto que observada, contém necessariamente o que em retorno lhe observa, o observado torna-se então aquele que observa.** (DESSONS, 2006, p. 214, tradução minha, grifos meus).

Sentindo-me observada por meu objeto, torno-me aquela que também o observa. Se a escrita e o seu ensino me interrogam à medida que observo as aulas, que acompanho a elaboração dos textos e que converso com os alunos sobre suas produções, ao leitor também deve ser dado o direito de ser olhado para se sentir interrogado e acompanhar esta reflexão.

Afinal, assim como a cada ato enunciativo temos um novo sujeito constituído *na e pela* linguagem nós, também, enquanto leitores, constituímos-nos como sujeitos *na e pela* linguagem a cada enunciação, seja ela escrita ou oral. Estamos à espera do *tu* para ser: sejam os alunos diante de suas produções, seja a professora diante da classe, seja eu diante de cada aluno com o qual conversei ou como a que decide contar a sua experiência com a escrita ao leitor. Somos antes de tudo, homens e mulheres na língua, indissociáveis da linguagem, e que significamos nossa experiência pela palavra.

---

fato mesmo, ela me olhava. Ela me olha, quer dizer, ela tem algo a ver comigo, no nível do ponto luminoso onde está tudo que me olha, e aqui não se trata de nenhuma metáfora”. (LACAN, 1973, sem. 11, p. 94, grifos do autor). Para a passagem, há uma nota importantíssima do tradutor: “O texto em francês é ‘ Elle me regarde au niveau du point lumineux, où est tout ce qui me regarde, et ce n’est point là métaphore.’ Tivemos que intervir no texto, porque o verbo *regarder* tem o sentido de *olhar* como o de *ter a ver com, interessar a.*” (MILLER, 1973, p. 269, grifos do autor. In: LACAN, J. *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Livro 11. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1973).

Por tratar-se de uma tese e uma tese sobre escrita, o sujeito insiste em se fazer ouvir e a palavra insiste em se fazer dizer. Para tanto, é preciso pensar nos caminhos que fizeram a palavra pousar no papel tanto nos textos dos alunos quanto no meu relato, ou seja, deixá-la viver, uma vez que entendemos que estamos olhando para um sujeito que advém a cada ato enunciativo, que repousa na palavra para fazer-se acordar pela interrogação que causa ao que lê.

Nesse contexto, como me posiciono para dar a ver o objeto? De que ordem é meu encontro com a genética textual? Tais questionamentos norteiam o que apresentarei a seguir.

### 3.1 O ENCONTRO COM A GENÉTICA TEXTUAL

De início, deixo-me interrogar por um *corpus* configurado por duas aulas da graduação em uma disciplina específica de Produção textual de uma Universidade Privada do Sul do Brasil, gravadas em áudio; duas produções de texto de dois alunos, sendo que cada uma é constituída por duas versões e por comentários manuscritos da professora-revisora e duas conversas com os dois alunos produtores dos textos, também gravadas em áudio.

Para permitir-me ser interrogada, produzo um relato, que nada mais é do que um momento em que trago a minha experiência diante do *corpus*. Esse relato é a forma de dar a ver meu material de análise. No entanto, para dar conta de dar visibilidade às versões textuais dos alunos no decorrer dele, recorro à crítica genética, como uma ponte que permitirá que eu produza um relato ainda mais qualificado. Essa ciência se coloca como um saber que me possibilita nutrir a minha visão para que, vendo, eu de fato não seja somente olhada, mas produza interrogações e reflexões.

Para se compreender o papel dessa interface, é preciso compreender que essa abordagem, que teve seu nascimento na mesma época da publicação dos textos *Semiologia da Língua* (1969) e *O Aparelho Formal da Enunciação* (1970), privilegia “a produção sobre o produto”, “a textualização sobre o texto”, “a gênese sobre a estrutura”, “a enunciação sobre o enunciado”.

Não só no período histórico está a semelhança entre a metodologia de estudo de obras e a teoria da linguagem. De acordo com Fabre-Cols (2004), é importante explicitar três pontos para quem deseja trabalhar com a crítica genética, a saber:

1. A crítica genética propõe uma ancoragem teórica e um método de análise das atividades de escrita.

2. A crítica genética permite (se) representar o fato de escrever como um trabalho e uma pesquisa.
3. A crítica genética coloca o sujeito no centro de sua produção. (FABRE-COLS, 2004, p. 20, tradução minha).<sup>24</sup>

Sobre o primeiro ponto, ela ressalta a relação da crítica genética com as teorias enunciativas, especialmente no que se refere aos trabalhos de Benveniste. Ela afirma que a enunciação é perceptível e analisável pelos traços deixados nos manuscritos e daí a importância de se investigar os arranjos sintagmáticos:

Os enunciados modificados são também analisáveis conforme os conjuntos sintagmáticos, e a progressão de um estado de texto a um outro pode ser reconstituída segundo as operações linguísticas de supressão, de acréscimo, de deslocamento, de permuta, de substituição, ou seja, por diversas formas de substituição. (FABRE-COLS, 2004, p. 19, tradução minha).<sup>25</sup>

Nesse contexto, recorro ao segundo ponto para fazer do conjunto de textos de alunos um todo analisável a partir da observação das operações de textualização das diferentes versões de texto produzidas por cada aluno. O terceiro ponto muito me interessa também porque coloca em relevo a singularidade de cada produção analisada, uma vez que centra a preocupação do estudo no sujeito.

Esses pontos acentuam o quanto o nascimento aproximado da crítica genética e da teoria da enunciação benvenistiana revela o pertencimento a uma mesma geração, uma vinculação natural. As abordagens abrem, assim, o caminho para se pensar no autor, para se olhar para a linguagem em constante *re*-invenção, para se estudar um sujeito *na* e *pela* linguagem, para se analisar o sentido advindo das sintagmatizações e semantizações de um texto. Toda essa possibilidade de estudo não se restringe aos estudos literários.

Com o passar do tempo, houve a inevitável reconfiguração do objeto da chamada crítica genética, à medida que cada vez menos havia manuscritos antecedentes às obras finais. Datilografava-se e, logo em seguida, passou-se à produção de textos em computadores, os quais tinham seus movimentos de textualização - outrora comumente marcados de forma manuscrita por seus autores - de alguma maneira diluídos por meio dos movimentos do

---

<sup>24</sup> No original : « 1 La critique génétique propose un ancrage théorique et un méthode d'analyse des activités d'écriture. 2La critique génétique permet de (se) représenter le fait d'écrire comme un travail et une recherche. 3 La critique génétique place le sujet scripteur au centre de sa production.

<sup>25</sup> No original : « Ces énoncés modifiés sont aussi analysables selon des ensembles syntagmatiques, et la progression d'un état de texte à un autre peut être reconstituée selon des opérations linguistiques de suppression, d'ajout, de déplacement, de permutation, de remplacement, c'est- à- dire par de variétés de la substitution. »

scriptor, movimentos que deixavam de ser da caneta ao papel para ser do teclado à tela. Hoje suprime-se com o uso da tecla *delete*, substitui-se sem deixar qualquer marca visível e acrescem-se e deslocam-se trechos durante uma produção ao desejo daquele que escreve sem a necessidade de muitos papéis, notas ou rascunhos. Há muito tempo está aberta, portanto, uma reconfiguração do objeto e, conseqüentemente, do olhar sobre ele. Quais seriam as implicações dessas mudanças iniciadas há bastante tempo?

De acordo com Grésillon (2007), a mudança no objeto levou a duas conseqüências: uma que se refere aos mecanismos de escrita em si mesmos e a outra quanto a sua representação. Isso é inegável. No entanto, anos transcorridos desta publicação emblemática, há mais a se dizer sobre tais mudanças, uma vez que são justamente as alterações não tão claramente vistas a olho nu que podem trazer contribuições à constituição de um olhar diante de um *corpus* de textos.

Tais mudanças acabaram por requerer a busca de instrumentos adequados para a efetivação da análise dos textos. Passou-se a utilizar softwares que permitem a leitura e transcrição dos movimentos de textualização, a exemplo da tese de Claire Doquet, em que ela faz uso do *Gènese de Texte* a fim de elucidar os movimentos do processo de escrita de crianças francesas e da tese de Christophe Leblay, o qual faz uso do Inputlog para a análise de um *corpus* de narrativas em processo.

Nesse contexto, ainda é preciso distinguir, em conformidade aos estudos do ITEM, uma escrita “programada” de uma escrita “em processo”. A primeira, de acordo com Anokhina e Pétilion (2009), é aquela em que o scriptor coloca no papel as suas ideias com base em um plano constituído por notas ou rascunhos e que é comum a muitos escritores. A segunda diz respeito a uma escrita sem planos, a qual é cada vez mais comum nas instituições educacionais.

Atenta a essa compreensão, Salles (2008) dá preferência para o uso de “documentos do processo”, tendo em vista o fato de não se ter mais manuscritos para constituir um dossiê. Ela compreende que todos os documentos estudados relativos a uma determinada obra que carreguem um traço de criação e sejam diferentes da versão publicada podem ser assim denominados.

Essa necessidade de mudanças conduziu a uma inevitável necessidade de repensar o emprego do termo “crítica genética” para designar esse método de análise, tendo em vista que não se fazia mais uma gênese crítica do processo de criação literária; incluía-se, na verdade, nos estudos genéticos, a possibilidade de analisar textos de diversas ordens:



O termo *crítica genética*, que é imposto pouco a pouco a partir do título da obra de Almuth Grésillon (1994), concorre com o *genética textual*. Este último me parece de aceção mais ampla: a palavra *crítica* evoca o literário exclusivamente enquanto que *textual* se refere a todo texto, estendendo assim a aplicação dos métodos genéticos à escrita ordinária. É por isso que reservarei o termo “crítica genética” aos trabalhos, portanto, sobre literatura; “genética textual” sendo mais amplo, reenvia igualmente ao objeto da presente pesquisa. (DOQUET, 2003, p. 58, tradução minha, grifos da autora).<sup>26</sup>

Grésillon (2007) tem, ainda, bem mais a dizer sobre o processo. De acordo com ela, ao analista cabe: 1) dar a ver uma obra e 2) construir hipóteses. A partir dessa compreensão, a pesquisadora sustenta que não são os manuscritos que constituem um processo de fato, mas sim a sua leitura que se constitui um processo próprio do analista.

Nesse sentido, cada analista imprime sua leitura e constitui um olhar sobre a escrita de uma obra ou de um texto, afinal de contas, o todo do processo de escrita é inatingível porque nunca chegaremos ao íntimo do sujeito, o que poderemos analisar é o sujeito que de fato advém dos movimentos de textualização.

Certa da impossibilidade de dar conta de todo o processo e de que o que aqui proporei é uma leitura de como os alunos compreendem escrita pelos movimentos realizados durante o processo de escrever, passo para o primeiro mo(vi)mento: *dar a ver* e, para fazê-lo, apresentarei a aula anterior à produção e a aula em que ocorreu a elaboração textual sob a forma de um relato. Em seguida, apresentarei de forma digitalizada o produto textual produzido pela aluna Bárbara (a primeira e a segunda versões), as quais se constituem em documentos do processo que carregam o traço da criação observado entre a revisão do professor e o que a aluna mobilizou da primeira para a segunda versão de seu texto a partir dessa interferência. Logo após, faço um relato da conversa que tive com ela a respeito de sua produção e de sua experiência com a escrita. Por fim, apresento as duas versões digitalizadas do texto produzido por André seguidas do relato de nosso encontro, a exemplo do que foi feito em relação ao material de Bárbara.

Os textos transcritos diplomaticamente, com auxílio das categorias da genética textual, serão apresentados no decorrer do relato dos encontros que tive com os scriptores. Por que eu o farei? O primeiro relato e as versões textuais constituem documentos do processo, uma vez

---

<sup>26</sup> No original : Le terme de *critique génétique*, qui s'est imposé peu à peu jusqu'à devenir le titre d'un ouvrage d'Almuth Grésillon (1994), est concurrencé par celui de *génétique textuelle*. Ce dernier me semble d'acception plus large : le mot *critique* évoque le littéraire exclusivement tandis que *textuel* se réfère à tout texte, étendant ainsi l'application des méthodes génétiques à l'écriture ordinaire. C'est pourquoi je réserverai le terme “critique génétique” aux travaux portant sur la littérature, “génétique textuelle” étant plus large et renvoyant également à l'objet de la présente recherche.

que as aulas prepararam os alunos para a produção, incidindo sobre o processo e a própria produção documenta a enunciação escrita que cada aluno mobiliza. Já o relato posterior, que em nada incidiu sobre as decisões de textualização uma vez que foi bastante posterior à finalização e avaliação das produções, estará configurado como um documento ao processo, uma vez que será reunido a ele. Nesse sentido, ao relatar, avançamos em parte para o segundo movimento: *construir hipóteses*, pois, ao longo do relato, já é possível perceber que, como pesquisadora, apresento a minha leitura do encontro de cada aluno com sua escrita, embora a minha leitura só poderá ser concluída no momento da análise de todo o *corpus*, no sexto capítulo desta tese.

Portanto, a decisão de apresentar a transcrição dos parágrafos ao longo do relato constitui-se, de fato, como uma leitura própria que faço do processo, a qual é atravessada pela leitura com os alunos de seus textos e desses alunos sobre a sua escrita, ainda que a leitura que fazemos seja bastante posterior ao aqui-agora da produção das versões do texto. A genética textual configura-se, então, como um meio para que se possa visualizar claramente os movimentos de textualização na escrita, proporcionando a união das versões textuais ao relato das aulas e das interlocuções com os scriptores.

Assim, o relato deixa de ser coadjuvante da cena para ser protagonista: ele mobiliza a constituição de uma leitura do processo como analista a partir da leitura dos próprios alunos sobre a sua escrita, uma vez que não nos interessa somente o texto enquanto produto, mas sim, e principalmente, a leitura que podemos fazer de sua criação a fim de mais tarde mobilizarmos uma reflexão que interrogue e ao mesmo tempo seja interrogada pela compreensão de escrita em Benveniste.

Para essa primeira parte da análise, antes de iniciar o relato de fato, ainda é preciso trazer brevemente como me posiciono diante da transcrição, tendo em vista que o relato já foi elucidado como a construção de uma leitura do material de análise. Qual é o papel da transcrição? O que a enunciação teria a dizer sobre esse momento de análise em que opto pelo relato e pela transcrição para *dar a ver*?

Os estudos enunciativos de orientação benvenistiana têm em comum algumas preocupações ao propor uma análise. Consideram, antes de qualquer coisa, como já vimos, que a enunciação, enquanto ato, é irrepetível e inapreensível, uma vez que a cada vez que o locutor se enuncia o faz de maneira nova, ainda que o enunciado proferido seja o mesmo. Por isso, a cada enunciação, temos a emergência de um novo sujeito, que advém da troca intersubjetiva entre os parceiros em um aqui-agora.

Além da compreensão do sujeito como um ponto de chegada, utilizando novamente a expressão de Capt (2013), temos a necessidade de discutir o que entendemos por *corpus* e sobre como compreendemos o dado em nossas análises. Essas considerações seguem de perto o que foi formulado por Nunes (2012) em sua tese de doutorado, que trata da produção tradutória em contexto de ensino e formação de tradutores sob a perspectiva enunciativa benvenistiana.

Para empreender essa reflexão, é preciso ter clareza de que o estudo que aqui proponho não é *de Corpus*, mas sim *com Corpus*, como bem salienta Nunes (2012). Esse estudo não está, portanto, filiado aos trabalhos da Linguística de Corpus, concebida como uma metodologia, uma forma especial de abordagem, como esclarece Nunes (2012). Opto pelo *Corpus* como o instrumento que permite mobilizar nossa análise, cuja metodologia é construída com base em uma leitura atenta de nosso referencial teórico.

Quando me refiro ao *Corpus* como instrumento, não quero dizer com isso que se trata de um mero material para corroborar uma hipótese, sendo utilizado como pretexto para a análise, muito menos que se trata de um conjunto constituído artificialmente. Bem pelo contrário: as aulas gravadas são registros das aulas reais e naturais e os textos foram, de fato, propostos pela professora para serem avaliados dentro da disciplina em questão. A ideia de utilizá-los advém justamente da naturalidade com que os dados foram gerados e do fato de oportunizarem um estudo.

A análise não poderia, no entanto, dar conta de todo o material coletado, no sentido de estudá-lo em sua completude, pois é impossível, tendo em vista a minha singularidade como pesquisadora e as (de)limitações de minha pesquisa, querer dar conta de tudo. Se assim quisesse, fugiria aos objetivos e propósitos de qualquer análise e até a impossibilitaria:

O primeiro processo se explica pela impossibilidade de captura do próprio ato enunciativo. A condição mesmo da enunciação é ser um ato instanciado em uma relação dialógica (eu fala para um tu) em um tempo e espaço irrepitíveis (aqui-agora). [...] Dito de outra forma, **o ato, irrepitível, torna-se analisável porque o analista dá a ela a condição de repetibilidade**, pelo que paga com o preço de perder a configuração particular da instância do discurso em que foi gerado. **Cada análise e cada leitura estabelecerá um novo eu-tu, em uma nova instância de aqui-agora. Essa é a perda constitutiva de qualquer representação dos atos de linguagem.** (NUNES, 2012, p. 122, grifos meus).

Torno o ato analisável, portanto, porque empreendo um recorte no conjunto de dados, a que denominamos *atos enunciativos*. Conforme Flores (2001, p. 59) são *atos* e não *dados* que encontramos no objeto de estudo: “[...] porque realmente não se trata de algo ‘dado’

enquanto evidência, mas do produto de um construto teórico”. Assim, no conjunto de textos escolho aspectos a serem analisados, e essa escolha permeia o meu olhar. É com a noção de fato que é possível “tornar o inapreensível possível de ser analisável”. (NUNES, 2012, p. 122). Ou, então, nas palavras de Silva e Surreaux (2011, p. 6): “O dado é o material linguístico bruto. Diferentemente do fato, que se constrói como uma enunciação sobre esse dado”.

Mesmo diante das escolhas do pesquisador, é importante esclarecer que esses aspectos que ele decide analisar não colocam a enunciação como um nível de análise. Como já bem enunciou Flores (2013c), a enunciação é transversal, isto porque ela não constitui um nível de análise, mas um ponto de vista para se empreender a análise, por isso há a possibilidade de se realizarem análises que considerem diversos elementos de um mesmo objeto (sintáticos, semânticos, morfológicos, entre outros).

Nesse sentido, é impossível não atentar para a perda característica de nossas análises, pois o que entra em investigação é sempre parte do material:

De “um nível” para outro há sempre uma perda. O dado não é a totalidade do ato, pois não resguarda todos os aspectos implicados na instância de discurso; o fato, por sua vez, é apenas parte dos dados, um recorte eleito pelo pesquisador; e a análise, por não poder dizer tudo sobre o fato, é igualmente análise de parte dele. (NUNES, 2000, p. 123).

Implicada nessa perda constitutiva de qualquer análise, a subjetividade do pesquisador precisa ser objeto de enfoque. Ele decide o objeto de pesquisa, busca os dados que integrarão o *corpus*, escolhe os  *fatos* a serem analisados, transcreve dados, configura as categorias de análise e então analisa. Em nenhuma dessas ações temos um pesquisador imparcial; temos, na verdade, alguém que toma decisões. Nessa subjetividade inerente ao ato de pesquisar, há algo que precisa ficar muito claro: as decisões tomadas não conduzem a uma conclusão premeditada; elas estruturam a investigação para que se possa analisar o objeto de estudo e, além disso, permitem fazê-lo da maneira mais adequada aos propósitos de cada pesquisa.

Transcrever, nesse contexto, trata-se de uma escolha que permite dar visibilidade aos dados de análise, assim como os fatos linguísticos, inevitavelmente escolhidos pelo pesquisador e que conduzirão o prosseguimento da análise. De acordo com Grésillon (2007), a transcrição diplomática consiste na reprodução quase idêntica do texto original a fim de permitir que o texto seja facilmente lido.

O que ela deve apresentar? “Toda transcrição deve reproduzir ao pé-da-letra a totalidade do original, incluindo sua ortografia e pontuação por vezes estranhas ou

incorretas[...]” (GRÉSILLON, 2007, p. 170). A autora esclarece também que a transcrição reflete um trabalho de análise e que, nesse sentido, é importante compreender que “o objetivo da transcrição não é a perfeição, mas a perfectibilidade”. (GRÉSILLON, 2007, p. 170).

As aulas, ao contrário dos textos, não foram transcritas, uma vez que não constituirão um *corpus* de dados orais, visto que o nosso objeto é o relato escrito das aulas, dos textos produzidos e da interlocução com os alunos. Essa decisão só coloca em relevo a importância de cada uma das aulas, uma vez que nelas houve a caracterização e detalhamento dos elementos para a produção de uma resenha acadêmica com base em um artigo científico estudado em aulas no decorrer do semestre.

A escolha do relato das gravações atende, portanto, aos objetivos da minha pesquisa. É importante, no entanto, a clareza de que não só no relato, mas também na transcrição dos textos que o integra, há implicação subjetiva da pesquisadora. Conforme Flores (2006, p. 62),

a enunciação é um ato que não pode ser visto desvinculadamente do sujeito, cabe dizer que a transcrição é, nesse caso, um ato de enunciação em que o “dado” a ser transcrito tem seu estatuto enunciativo alterado. A transcrição é, por esse viés, uma enunciação sobre outra enunciação.

Assim, acredito que o relato também esteja embasado em uma metaenunciação, uma vez que, como pesquisadora, me enuncio acerca da enunciação que presencio em sala de aula. Mas tendo em vista a relevância da transcrição ao trabalhar com os textos, pois terei de transcrevê-los diplomaticamente a fim de melhor explicitá-los, é importante que reconheçamos ainda mais as implicações desse ato:

Compreender que o ato de escrever é um ato de enunciação requer pensá-lo à luz da estrutura enunciativa, que prevê a relação intersubjetiva (as pessoas *eu-tu*); a constituição de referências no enunciado/discurso por meio da conversão da língua em discurso (a não pessoa *ele* - de quem ou de que *eu-tu* falam) e os valores culturais constitutivos do ato de enunciar (ELE). Por isso, conforme Silva (2009), consideramos que o transcritor também está inserido na estrutura enunciativa (*eu-tu/ele*) - ELE, que o encaminha a converter a enunciação oral, o sistema escrito e as convenções de transcrição adotadas. (SILVA; SURREAUX, 2011, p. 4).

Nesse sentido, o transcritor/relator, afastado da cena enunciativa, atualiza a cena em um novo discurso, implicando-se subjetivamente em seu transcrever/relatar. Já que está inevitavelmente implicado, a ele cabe também transcrever utilizando convenções próprias calcadas em seus conhecimentos teóricos e no desejo de ser o mais fiel possível ao *aqui-agora*

sobre o qual trata, ainda que haja a margem de infidelidade devido ao novo *eu-tu-aqui-agora* instaurado pela nova instância enunciativa.

Para Flores (2006), a transcrição é um processo constituído pelos atos de *ciframento* e *deciframento*. O primeiro diz respeito à tentativa de burlar o *tudo não se diz*, já o segundo é uma leitura do *mostrado*, pois supõe uma totalidade, uma vez que se pretende que nela não seja lido mais do que aquilo que se pretendeu escrever. Por isso, Silva e Surreaux (2011) apontam que a conversão do oral em escrito implica sempre um recorte relacionado à instanciação da escrita na fala e da fala na escrita.

Nesse caso, entra em jogo a subjetividade do que transcreve junto de sua compreensão acerca da complexidade da escrita. Assim como passar do oral para o escrito, não se trata, como lemos em Benveniste, de uma mera reprodução, mas de uma *re*-produção, pois implica um novo dizer, também ao transcrevermos/relatarmos colocamo-nos diante de um enlace com o objeto de estudo que faz com que inevitavelmente nos impliquemos nele.

Ao transcrever diplomaticamente os textos escritos que constituem o conjunto de dados do aporte de análise, também será exigido um movimento analítico intenso, uma vez que há um scriptor que, ao escrever, o faz para um alocutário, o qual está ausente do *aqui-agora*, mas é convocado à cena para que o *ele* possa acontecer. Quem transcreve é um pesquisador, que ao colocar-se como *eu* para relatar/transcrever interpreta, toma um posicionamento diante do texto transcrito e convoca um tu-leitor da análise, instaurando uma nova forma de olhar para o mesmo texto. Nas palavras de Surreaux,

[...] trata-se, portanto, de coexistirem na transcrição duas cenas enunciativas: a primeira que é constituída por uma perda fundante, já que tudo não se transcreve; a segunda que é do transcritor, já que a transcrição é sempre produto de um ato interpretativo. (SURREAUX, 2006, p. 139).

Enfim,

é por considerar a “perda”, “a falta”, “o gesto interpretativo do transcritor” e a “impossibilidade de tudo *dizer* e *mostrar*”, que uma transcrição é considerada como uma etapa da análise de dados porque está vinculada à singularidade de cada pesquisa. (SILVA; SURREAUX, 2011, p. 9).

Para o propósito desta tese, que é propor uma noção de escrita, a partir da compreensão de escrita em Benveniste, dada a minha constituição como linguista da enunciação, escolho relatar e transcrever para *dar a ver* os documentos do processo de modo que, mais tarde, interrogações sejam produzidas a partir de uma análise detalhada do relato.

É preciso lembrar, ainda, que antes de ser um problema na teoria benvenistiana, a escrita precisa ser observada na vida, para que seja bem antes de um problema de língua, um problema de linguagem. Assim, o relato possibilitará que pensemos sobre a noção de escrita no âmbito acadêmico, o que constitui um ponto importante para que se possa produzir uma reflexão que, atentando para os ensinamentos benvenistianos, sirva para *viver*.

Por fim, se Benveniste nos diz que *muitos desdobramentos se abrem para o estudo das formas complexas do discurso*, guiada pela enunciação com auxílio do encontro com a genética textual, chego ao momento de desdobrar para *dar a ver* aquela que já me olha.

### 3.2 O DESDOBRAMENTO DA FORMA COMPLEXA DO DISCURSO: A ESCRITA SOB A FORMA DE UM RELATO.

Em novembro de 2013, observei duas aulas em uma turma de uma disciplina de produção de textos, do primeiro semestre de graduação, composta por vinte alunos que cursavam diferentes cursos em uma universidade privada do Rio Grande do Sul. Essas aulas foram gravadas em áudio por mim. Utilizei de minhas anotações e gravações para construir um relato dessas aulas a fim de partilhar com o leitor a experiência vivida quando da explicação do gênero *resenha* e da proposição da produção textual aos alunos.

Explícito, inicialmente, os pressupostos éticos da constituição da primeira parte de nossos dados:

#### 3.2.1 Da observação e gravação das aulas

Primeiramente, esclareci os objetivos e procedimentos da pesquisa para a professora que conduzia a disciplina de que foram coletados os materiais de investigação, em seguida assisti às aulas em que se fez a proposta de produção para os alunos e se explicou sobre o gênero textual a ser produzido. Por fim, expliquei que as anotações ou as gravações seriam de meu uso exclusivo, que me comprometeria a somente utilizar os dados sob a forma escrita, uma vez que a pesquisa não tem como objetivo fazer investigação acerca da interação em sala de aula.

Saliento que iniciei as gravações e observações somente mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e da oferta da cópia do documento por eles assinado aos participantes da pesquisa. Explícitei, ainda, aos alunos-participantes que, caso

alguém se sentisse constrangido pela gravação em áudio, eu me comprometeria a utilizar somente os registros de observação.

### **3.2.2 Da coleta dos textos**

Todos os alunos da turma observada concordaram em participar. O grupo era constituído por 20 alunos do primeiro semestre, havendo estudantes de diversos cursos de graduação na mesma turma. Esses alunos tiveram seus textos coletados sob a forma impressa e fotocopiados após a correção manuscrita realizada pela professora.

Aos alunos participantes, através de TCLE, foi assegurado o direito de ter seu material retirado da pesquisa ou, ainda, de ter suas dúvidas esclarecidas pela pesquisadora antes, durante ou após conclusão do estudo.

Como pesquisadora, não interfeiri no processo de revisão dos textos muito menos da elaboração destes pelos alunos, limitando-me a recolher e a fazer cópia do material, sendo que esta cópia é de meu uso exclusivo, para análise sob perspectiva enunciativa, exclusivamente para fins acadêmicos.

Ressalto, ainda, que aos alunos-scriptores bem como à professora ministrante da disciplina continua sendo salvaguardado o direito ao anonimato, através da identificação por nomes fictícios sem divulgação de quaisquer dados pessoais que permitam sua identificação.

### **3.2.3 Sobre a produção dos textos**

Assim que as aulas se encerraram, os alunos foram convidados pela professora a escolher um artigo, que já tivessem lido para a disciplina no decorrer do semestre, para resenhar.

No momento de iniciar a escrita, eles já estavam previamente preparados, pois já deveriam ter retomado o artigo a ser resenhado antes da aula. Na aula seguinte à entrega da primeira versão, a professora devolveu-a com diversas assinalações e questionamentos para que os alunos produzissem em aula a segunda versão.

Foram dois os critérios para a seleção dos textos a serem analisados:

a) a indicação da necessidade de reelaborar a escrita por haver muitos problemas de acordo com a professora-revisora, ou seja, buscou-se um texto em que a professora



fizera mais comentários, solicitara mais modificações, independente da nota obtida pelo estudante;

b) a nitidez da cópia do material, pois algumas versões, fotocopiadas para integrar o *corpus*, ficaram com a interferência da professora ilegível, uma vez que essa interferência ocorreu sob a forma manuscrita.

Passemos à compreensão das convenções de transcrição das versões textuais e, em seguida, ao relato.

### 3.2.4 As convenções de transcrição

< palavra > acréscimo feito pelo aluno

< palavra > acréscimo sugerido pelo professor

<<palavra >> acréscimo sugerido pelo professor e incorporado ao texto pelo aluno

[ ] supressão realizada pelo aluno

~~palavra~~ supressão sugerida pelo professor

{ palavra } trecho mantido pelo aluno tal e qual a versão anterior

~palavra~ necessidade de itálico

~/palavra/~ palavra grifada em outro momento em itálico alterada para fonte comum

**palavra** – termo substituído pelo aluno

**palavra** – termo circulado pela professora

palavra – termo sublinhado pela professora

*palavra* – anotações realizadas pela professora durante a revisão aparecem com fonte manuscrita

| – espaço

A transcrição diplomática respeita ao máximo a forma com que o texto e as notas da professora aparecem na página de cada versão. Os movimentos realizados pelo aluno estão em cor preta e os realizados pela professora em vermelho a fim de facilitar a visualização. Embora a transcrição aqui realizada encontre inspiração em outros trabalhos realizados pela genética textual, responsabilizo-me pelas escolhas, as quais julgo serem as mais adequadas para *dar a ver* versões de texto produzidas no computador e revisadas pela professora da disciplina de forma manuscrita em cópia impressa.

### 3.2.5 As aulas observadas: o ponto de partida para a produção dos textos

Já instaurado o meu papel como pesquisadora, apresento um relato das aulas em que se explicou sobre o gênero de texto a ser produzido e em que a professora situa a proposta de produção. Esse relato é constituído a partir das observações e da retomada das gravações das aulas.

#### 3.2.5.1 A primeira aula

Foi proposta uma tarefa para diferenciar resumo de resenha. Antes disso, a professora Liane fez um resgate dos gêneros já estudados, lembrando os alunos a respeito deles. Tendo já trabalhado artigo acadêmico, ela inseriu resumos de artigos e resenhas de artigos científicos nos exercícios. A atividade dessa primeira aula tinha o caráter de contextualização e levantamento de conhecimentos prévios através da identificação do gênero e da justificativa para o texto ter sido enquadrado em determinada classificação. Os alunos disseram saber identificar, mas terem dificuldade de mencionar características.

A professora, em um processo didático, realizou a leitura dos textos com os alunos e, em seguida, eles buscaram explicações para terem identificado cada texto como pertencente a determinado gênero.

Ao lerem o primeiro texto, um resumo, os alunos foram convidados a identificar o tempo verbal com presença preponderante nos textos do exercício. Eles identificaram a existência frequente de verbos no presente. A professora ressaltou que se tratava de uma marca em resumos, especialmente naqueles que podem também ser chamados de “sinopses”, comumente veiculadas na mídia.

No segundo texto, adequadamente identificado como *resumo acadêmico*, a professora conduziu o entendimento do uso da maior parte dos verbos no pretérito. Destacou o *SciELO*, base de dados de onde foi retirado o texto, como um repositório de artigos científicos. Um aluno identificou presença do título e outro da linguagem acadêmica, características que ela buscou aprofundar no decorrer da análise com os alunos.

Há de se ressaltar que havia na tarefa um resumo de obra literária. Os alunos notaram uma maior extensão nesse resumo, o qual era referente a uma obra de fato mais volumosa. A professora ressaltou que o resumo acadêmico é somente utilizado na abertura de artigo científico. Nesse momento não foi mencionada a possibilidade, por exemplo, da presença de resumo acadêmico em anais de congressos, ensaios finais de disciplinas ou projetos de

pesquisa, mas, mais tarde, quando da síntese dos conhecimentos, houve menção a outras possibilidades.

Uma aluna tentou definir resumo como a apresentação das ideias principais, termo que a professora procurou enfatizar com o uso da expressão “fatos principais”. A discussão acerca das características desse gênero textual acabou por gerar uma reflexão a respeito do objetivo de se fazer resumos sem qualquer finalidade na escola.

Ao chegarem ao campo de discussão sobre a *resenha*, os alunos leram uma resenha a respeito do filme “Faroeste Caboclo”. Nesse momento, a professora iniciou de forma mais precisa a interferência sobre o que é e como caracterizar esse gênero de texto, considerando as opiniões dos alunos. Uma aluna ressaltou que conseguiu identificar o texto como pertencente ao gênero midiático, embora não soubesse explicar o porquê. A professora destacou a presença de crítica na resenha e ressaltou a motivação que é necessária para um jornalista publicá-la: o fato de a obra ter sido recentemente veiculada ou ter sido premiada.

Em seguida, Liane convidou a turma a buscar a presença de resumo na resenha, destacando os parágrafos em que havia síntese dos fatos. Destacou os pontos em que a opinião aparecia diluída ao longo da resenha, mas, para isso, pediu que a turma fizesse o levantamento oral dos pontos do texto em que essa opinião aparecia. Ela fez com que os alunos percebessem que uma resenha apresenta a síntese do objeto resenhado acrescido da crítica. Os alunos, incentivados pela educadora, buscaram os pontos do texto em que ficava evidente o posicionamento ou avaliação do autor da resenha em relação ao objeto resenhado, no caso, o filme.

Após essa análise conjunta, a professora perguntou sobre o outro texto. Como se tratava de uma resenha acadêmica, uma aluna disse ter identificado o gênero pela fonte claramente citada e também destacou a presença de linguagem técnico-científica e de citações. A professora ressaltou o quanto as duas primeiras características constituíam um ponto comum entre resumo e resenha, no entanto salientou que a última só aparecia na resenha. Outra aluna notou a presença de opinião. A professora ajudou os alunos a pensarem sobre o local de publicação. Aí então passaram a outra tarefa.

A atividade era constituída pela síntese dos conhecimentos e solicitava que os alunos tentassem definir/caracterizar resumo/resumo acadêmico e resenha midiática ou jornalística/resenha acadêmica, o que acabou sendo sintetizado da seguinte forma pela turma:

Resumo: fatos principais sem opinião

Resumo acadêmico: síntese escrita em linguagem formal (aluna) (Professora solicitou a atenção para o fato de ele aparecer em início de artigos científicos ou em anais de congresso).

Resenha midiática/jornalista: síntese com opinião (aluna). (Professora destacou o fato de ser publicada em jornais ou revistas).

Resenha acadêmica: síntese com opinião publicada em revistas científicas.

A seguir, a professora apresentou um conjunto de slides intitulados “Lendo e elaborando resenhas” com uma caracterização inicial do gênero, identificando, a título de informação, as variações na denominação de resenha descritiva, crítica ou bibliográfica. Ela colocou em evidência a solicitação de resenhas acadêmicas na universidade e refletiu com os alunos sobre a importância de reconhecer a necessidade de fidelidade ao autor por parte do resenhista. Acrescentou que manter a fidelidade à obra original não correspondia a uma questão de concordância ou de discordância.

Nesse contexto, comentou com os alunos a respeito da relevância do aparecimento do posicionamento do resenhista. Leu, também, um exemplo de resenha de um livro. Esclareceu que há a possibilidade de fazer outras resenhas, que, fora do contexto acadêmico, são resenhas de outras ordens.

Liane tratou, também, da importância de pensar quem são os leitores. Questionou os alunos a respeito do motivo pelo qual era tão relevante saber claramente quem seriam os seus leitores. Um aluno respondeu que esse conhecimento é importante para se saber como escrever. A professora confirmou e disse que, dependendo do leitor, a linguagem varia em questão de técnica e/ou formalidade. Comentou sobre a observação da extensão do texto conforme o público e local de publicação e sobre a importância de ter lido a obra a fim de sermos leitores capazes de emitir juízo de valor por termos conhecimento sobre o assunto.

Conversou com os alunos também acerca do suporte em que a resenha é publicada, o qual pode influenciar a publicação. Uma aluna lembrou sobre as resenhas de cosméticos, as quais ela eventualmente lia via Internet, o que fez com que a professora traçasse observações sobre resenhas de produtos. De acordo com ela, resenhas desse tipo são produzidas com 3 objetivos: 1º - informar; 2º - emitir opinião; 3º fazer propaganda. Liane destacou, ainda, a observação do contexto em que se produz a resenha: se ela é midiática ou não, por exemplo.

Ela adiantou a explicação sobre o trabalho final, o qual seria baseado em textos já lidos pela turma no decorrer da disciplina. Fez essa contextualização para que os alunos se

mantivessem atentos às características de uma resenha, especialmente no que se refere à distinção entre resenha acadêmica e resenha jornalística. Mostrou a possibilidade de se fazer resenha de artigo e o fez através de um exemplo.

A educadora salientou que a resenha acadêmica constitui-se, tradicionalmente, por 4 partes: apresentação, sumarização, avaliação e recomendação e que cada uma delas implica ações específicas do produtor: colocação de título, de dados bibliográficos, de detalhes para apresentação da obra, de identificação do público alvo do objeto resenhado. Um aluno questionou se poderia fazer citações e ela evidenciou essa possibilidade, esclarecendo que elas poderiam servir de argumento para o ponto de vista do resenhista. Aí, fez a leitura de uma resenha de um artigo científico e ofereceu dicas para dar encadeamento às partes de uma resenha. Incitou os alunos a perceberem os pontos em que havia avaliação por parte do resenhista e em quais havia recomendação ou não relacionada à leitura da obra.

Por fim, a professora solicitou que os alunos retomassem um artigo já trabalhado para produzirem o texto na aula seguinte.

### 3.2.5.2 A segunda aula

Após a contextualização do estudo da diferenciação entre resumo e resenha da aula anterior, a professora ofereceu aos alunos um texto com algumas questões de compreensão e alguns exercícios relacionados ao gênero resenha, solicitados com base na leitura do texto em questão e nos conhecimentos acerca do gênero trabalhados na aula anterior.

A professora passou os aspectos a serem abordados na resenha e fez com que os alunos observassem tais aspectos no texto da atividade dirigida nesta aula. Ela retomou, por exemplo, que o título da resenha não precisa ser o mesmo da obra resenhada ainda que devam ter relação entre si; que é preciso mencionar a referência completa da obra resenhada. Pediu que os alunos apresentassem em que momentos do texto havia sumarização da obra e em que momentos havia avaliação dela. Os alunos citaram trechos do texto que comprovavam as suas respostas.

A professora problematizou o que seria o argumento de autoridade e analisou junto com os alunos a estrutura dos períodos em que havia citação indireta. Ela também esclareceu sobre a razão para o emprego do tempo presente na maior parte da resenha, ainda que para relatar seja comum o uso do pretérito.

Após o intervalo, a professora ofereceu orientação para a elaboração da resenha, que constituiria o trabalho final da disciplina. Ela esclareceu que o espaço da reescrita seria a aula

seguinte à da devolução da versão com as correções. A proposta de produção apresentava os passos para elaboração de uma resenha. A professora restringiu a produção a duas páginas e lembrou os alunos de que o texto não deveria ser produzido em blocos. Ela solicitou a eles cerca de dois parágrafos iniciais em que se apresentassem o tema do artigo, o embasamento teórico dos autores, o público a quem se destinava a obra e algo sobre quem a escreveu. Em seguida, conforme solicitação dela, os alunos deveriam apresentar a sumarização, momento este em que eles já poderiam apresentar alguma opinião e discutir ideias da obra e, por fim, ela destacou que deveriam construir uma avaliação da obra. Solicitou, ainda, que, no último parágrafo, eles recomendassem ou não a leitura do artigo. Ela abriu aos alunos a possibilidade de fazerem questionamentos ao longo do início da produção e aí eles passaram a escrever cada um em seu computador.

Na aula seguinte, cada aluno recebeu um material que resgatava a proposta e sugeria uma avaliação individual da própria escrita, o qual eles poderiam entregar juntamente com a reescrita, mas poucos o fizeram. Os alunos tiveram o final da aula do dia 18 de novembro e a aula do dia 25 de novembro para efetuarem a produção. A reescrita aconteceu no dia 02 de dezembro de 2013.

### **3.2.6 O relato da experiência de escrita da aluna Bárbara**

#### **3.2.6.1 As versões digitalizadas**

A produção do texto de Bárbara, constituída por duas versões de duas páginas cada uma, são apresentadas de forma digitalizada para que o leitor as visualize antes do relato a ponto de voltar a observá-la ao longo do relato, caso pense necessário.

## Figura 1. Versão 1 – página 1

Muitos problemas de escrita! Relembra-se com atenção!

### **Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros.**

MORAES, Cláudia; HUTZ, Claudio. **Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros.** *Psicol. Esc. Educ. Maringá*, vol.16, no.1, jan./junho 2012

O *bullying* se caracteriza pelo evidente propósito de humilhar e prejudicar a vítima, é um comportamento facilmente visto nas escolas, sendo praticado tanto por meninos quanto por meninas. A vítima de *bullying* é aquela criança que é constantemente agredida pelos colegas e tem dificuldade de cessar ou reagir aos ataques.

O artigo *Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros*, de autoria da psicóloga Cláudia Moraes, doutoranda da UFRGS e do professor Claudio Hutz, titular do departamento de psicologia da UFRGS, foi recentemente publicado pela revista *Psicologia Escolar e Educacional*. O estudo teve como objetivo levantar a ocorrência do *bullying* em crianças e adolescentes de escolas do município de Porto Alegre (RS). *italico*

O artigo segue uma ordem cronológica e é dividido em cinco sessões. Sendo a primeira a introdução, na qual se divide em dois subtítulos. A seguir, a segunda sessão traz o método de pesquisa, também abordado em dois subtítulos: os instrumentos e os procedimentos utilizados. Na terceira sessão, são trazidos os resultados da pesquisa, que são demonstrados em tabelas, nas quais facilitam a compreensão do leitor. A sessão seguinte traz a discussão dos resultados e, na quinta e última sessão, podemos ler as considerações finais dos autores.

Na introdução do artigo, os autores usam referências bibliográficas para explicar para o leitor sobre o que se trata o *bullying*. No primeiro subtítulo é abordada a questão dos diferentes papéis no cenário do *bullying* e como os mesmos interagem entre si. No segundo subtítulo, os autores trazem as diferenças entre os gêneros, no qual explicam os tipos de agressões mais usadas por cada gênero.

Na próxima sessão é explicado sobre o método de pesquisa utilizado, onde são divididos em dois subtítulos: instrumentos e procedimentos. Como instrumento de pesquisa? é explicado que os alunos utilizaram um questionário; e sobre os procedimentos, é esclarecido algumas questões concordam ou não?

Conector inadequado!

Rever estrutura do trecho

Figura 2. Versão 1 – página 2

sobre como os pesquisadores operaram para que todos os alunos tivessem a mesma compreensão do termo *bullying*.

A seguir, podemos ler os resultados da pesquisa realizada. Primeiramente, é esclarecido o software que foi utilizado para a análise dos dados. A forma com que os resultados são apresentados é dividida em tabelas e curtos textos descritivos, sendo os mais importantes demonstrados nas tabelas, o que facilita a compreensão e leitura.

A sessão seguinte, intitulada discussão, é focada em explicar melhor sobre as percentagens dos resultados encontrados. É questionado o alto número de alunos de ambos os gêneros que se identificaram como participantes de *bullying*, o que os pesquisadores afirmam contrariar resultados passados.

O artigo é finalizado com as considerações finais. Os pesquisadores ressaltam a gravidade da ocorrência do *bullying* em ambientes escolares. Sugerem mais conhecimento sobre o assunto pela comunidade escolar na qual deveria investir em treinamentos de prevenção ao *bullying* aos funcionários da área da educação. E sugerido novas pesquisas que avaliem mais amplamente as diferenças entre os gêneros envolvidos no *bullying*.

Apesar de ser um assunto que vem sido discutido há anos, a obra traz atualizações para os estudos sobre o *bullying*, o que a torna de grande importância contributiva. Os termos usados são fáceis de serem compreendidos pelo público-alvo e até mesmo para quem não possui conhecimento sobre o assunto. Outro ponto positivo é a organização dos assuntos, são bem ordenados, possibilitando uma melhor compreensão. Acho que deixou a desejar na questão de expor as opiniões e conhecimentos dos próprios autores, pois a maior parte das informações foram retiradas de livros escritos por terceiros. Na sessão das considerações finais, o pouco que expõe a opinião dos autores do artigo não foi o suficiente. O artigo pode ser recomendado para qualquer funcionário da educação, pois ajuda a identificar comportamentos de crianças e adolescentes que, muitas vezes, podem ser difíceis de serem compreendidos.

Em textos acadêmicos, não se emprega essa expressão!



Figura 3. Versão 2 – página 1

4,0  
5,0

### **Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros.**

MORAES, Cláudia; HUTZ, Claudio. **Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros.** *Psicol. Esc. Educ. Maringá*, vol.16, no.1, jan./junho 2012

O *bullying* se caracteriza pelo evidente propósito de humilhar e prejudicar a vítima, e um comportamento facilmente visto nas escolas, sendo praticado tanto por meninos quanto por meninas. A vítima de *bullying* é aquela criança constantemente agredida pelos colegas e tem dificuldade de cessar ou reagir aos ataques.

O artigo *Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros*, de autoria da psicóloga Cláudia Moraes, doutoranda da UFRGS e do professor Claudio Hutz, titular do departamento de psicologia da UFRGS, foi recentemente publicado pela revista *Psicologia Escolar e Educacional*. O estudo teve como objetivo levantar a ocorrência do *bullying* em crianças e adolescentes de escolas do município de Porto Alegre (RS).

O artigo é dividido em cinco <sup>sessões</sup> sessões, sendo a primeira a introdução, a qual se divide em dois subtítulos. A seguir, a segunda sessão traz o método de pesquisa, também abordado em dois subtítulos: os instrumentos e os procedimentos utilizados. Na terceira sessão, são trazidos os resultados da pesquisa, que são demonstrados em tabelas as quais facilitam a compreensão do leitor. A sessão seguinte traz a discussão dos resultados e, na quinta e última sessão, podemos ler as considerações finais dos autores.

Na introdução do artigo, os autores usam referências bibliográficas para explicar ao leitor o que seria o fenômeno *bullying*. No primeiro subtítulo, é abordada a questão dos diferentes papéis no cenário do *bullying* e como esses interagem entre si. No segundo subtítulo, os autores trazem as diferenças entre os gêneros, e explicam os tipos de agressões mais usadas por cada gênero.

Na segunda sessão é explicado o método de pesquisa utilizado. <sup>A sessão</sup> ~~é~~ é dividida em dois subtítulos: instrumentos e procedimentos. Como instrumento de pesquisa, os alunos utilizaram um questionário; e sobre os procedimentos, são esclarecidas algumas questões sobre como os

Sessão =  
tempo  
sessão =  
Moraes,  
Luzure

Figura 4. Versão 2 – página 2

pesquisadores operaram para que todos os alunos tivessem a mesma compreensão do termo *bullying*.

A seguir, podemos ler os resultados da pesquisa realizada. Primeiramente, é esclarecido o software que foi utilizado para a análise dos dados. A forma com que os resultados são apresentados é dividida em tabelas e curtos textos descritivos, sendo os mais importantes demonstrados nas tabelas, o que facilita a compreensão e leitura.

A sessão seguinte, intitulada discussão, é focada em explicar melhor ~~sobre~~ as percentagens dos resultados encontrados. É questionado o alto número de alunos de ambos os gêneros que se identificaram como participantes de *bullying*, o que os pesquisadores afirmam contrariar resultados passados.

O artigo é finalizado com as considerações finais. Os pesquisadores ressaltam a gravidade da ocorrência do *bullying* em ambientes escolares. Sugerem mais conhecimento sobre o assunto pela comunidade escolar, a qual deveria investir em treinamentos de prevenção ao *bullying*. São sugeridas novas pesquisas que avaliem mais amplamente as diferenças entre os gêneros envolvidos no *bullying*.

O artigo é de grande importância, pois traz atualizações no estudo sobre o *bullying*. Apesar de ser um assunto que ~~vem sendo~~ *tem sido* discutido há anos, existe, ainda, e sempre existirá, uma grande necessidade de novas pesquisas no assunto, pois sofre constantes mudanças, de acordo com a época e cultura. Os termos utilizados são fáceis de serem compreendidos pelo público-alvo e até mesmo por quem não possui conhecimento sobre o assunto. Outro ponto positivo é a organização, os assuntos são bem ordenados, possibilitando uma melhor compreensão. O artigo pode ser recomendado a todos os funcionários da área da educação, pois ajuda a identificar comportamentos de crianças e adolescentes que, muitas vezes, podem ser difíceis de serem compreendidos.

### 3.2.6.2 O encontro com Bárbara

Encontrei com Bárbara no dia 26 de junho de 2015 em uma manhã ensolarada, no pátio da universidade do sul do Brasil em que estuda. Ela já sabia que a conversa giraria em torno de sua produção textual em uma disciplina que havia cursado em 2013. Nosso encontro iniciou pela situação dela como aluna, pela lembrança sobre a disciplina, enfim, com algumas informações gerais que a situariam na conversa e nos proporcionaria um engajamento na fala.

Perguntei a ela sobre o quanto se recordava da disciplina que havia cursado no primeiro semestre. Embora, como era de se esperar, ela não se lembrasse de muitos detalhes das aulas, ela pontuou que a disciplina era eletiva, tendo em vista o fato de cursar Biologia. Ela afirmou que, na época, pensou que seria interessante cursá-la a fim de aprimorar sua escrita, uma vez que pensava que trabalhar a escrita seria importante para a continuidade de seus estudos, para sua futura necessidade de escrever no âmbito acadêmico.

Em seguida, esclareci que trataríamos da produção textual dela, mas que eu preservaria seu nome e outros dados que permitissem identificá-la. Nesse momento, ela mostrou-se ciente de que poderia sentir-se à vontade na discussão. Mencionei que o texto que ela havia produzido era uma resenha feita a partir de um artigo sobre o *bullying* e que eu havia trazido as duas versões produzidas por ela para que a partir da primeira versão pudéssemos discutir o que ela pensava sobre a própria escrita colocando em paralelo posteriormente com a segunda versão.

Comecei lendo o primeiro parágrafo que por ora apresento transcrito:

(v.1/ p.1)

O *bullying* se caracteriza pelo evidente propósito de humilhar e prejudicar a vítima. <> é um comportamento facilmente visto nas escolas <> sendo praticado tanto por meninos quanto por meninas. A vítima de *bullying* é aquela criança ~~que é~~ constantemente agredida pelos colegas e tem dificuldade de cessar ou reagir aos ataques.

(v.2/ p.1)

O *bullying* se caracteriza pelo evidente propósito de humilhar e prejudicar a vítima, <> é um comportamento facilmente visto nas escolas <<, >> sendo praticado tanto por meninos quanto por meninas. A vítima de *bullying* é aquela criança constantemente agredida pelos colegas e tem dificuldade de cessar ou reagir aos ataques.

Disse a ela que a professora fizera algumas marcações nesse primeiro parágrafo e a questioneei sobre o que ela pensava sobre escrita desse trecho. A aluna acabou abordando uma questão bem maior: disse que a escrita não é uma questão da faculdade em si, é algo que

precisa ser pensado em termos escolares, uma vez que ela nunca havia tido “português bom no colégio”. Ela evidenciou que algumas coisas que aprendera foi pelo “bom senso de escrita” e que essas coisas acabavam por não estar “de acordo com o português mesmo”.

Aí resolvi questioná-la sobre como era o português dela no colégio, e ela afirmou ter tido, nos três anos do ensino médio, “a mesma coisa de português”. Em seguida a questioneei sobre a disciplina; perguntei sobre o que ela recordava da disciplina da universidade. Ela prontamente me respondeu que a professora ensinava “como fazer resumo, como resumir, tipo essa coisa mais de pesquisa”.

Em seguida, a aluna comentou que, embora tivesse gostado da disciplina, a tivesse achado importante, fora bem difícil para ela cursá-la. Afirmou que atualmente utiliza bastante a escrita no âmbito acadêmico, mas que quando produz textos, os envia ao orientador para sua apreciação e que, muitas vezes, é a palavra dele que a auxilia a resolver as suas questões de escrita, a aprimorar o seu texto.

Aí relembramos a aula da disciplina que ela havia cursado na universidade. Ela lembrou que Liane havia dado uma aula sobre resenha antes de solicitá-la: “passou tipo uma aula sobre resenha, aí ela deu o modelo pra gente fazer mais ou menos como era...” Embora lembrasse da experiência de escrita em sala de aula, confessou que os assuntos sobre os quais deveria resumir ou resenhar não eram de sua preferência e que isso fazia diferença no que dizia respeito a se sentir preparada e motivada para escrever.

Logo após, ela contou-me que na atualidade costuma escrever trabalhos para congressos porque é integrante do grupo de pesquisa de um professor na Iniciação Científica. Quando a questioneei sobre como ela definiria escrita hoje, ela disse: “acho que é trabalhoso para mim. EU tenho que sentar, pensar e aí refazer...eu tenho noção que aquela frase não tá boa e aí eu não sei como melhorar ela. Daí às vezes eu vou falar com meu orientador e aí...ah..ele muda uma palavra...e eu: claro! É isso!” Bárbara acrescentou que faz toda a diferença em sua escrita o fato de gostar do assunto sobre o qual está escrevendo.

Após eu ter comentado que entendia sua preferência por escrever sobre algo sobre o qual se interessava mais, a convidei para olharmos para o segundo parágrafo do texto:

(v.1/ p.2)

O artigo *Bullying*: prevalência, implicações e diferenças entre gêneros <, > de autoria da psicóloga Cláudia Moraes, doutoranda da UFRGS e do professor Claudio Hutz, titular do departamento de psicologia da UFRGS, foi recentemente publicado pela revista *Psicologia Escolar e Educacional*. O estudo teve como objetivo levantar a ocorrência de **bullying** em crianças e adolescentes de escolas do município de Porto Alegre (RS).

(v.2/ p.2)

O artigo *Bullying*: prevalência, implicações e diferenças entre gêneros <<, >> de autoria da psicóloga Cláudia Moraes, doutoranda da UFRGS e do professor Claudio Hutz, titular do departamento de psicologia da UFRGS, foi recentemente publicado pela revista *Psicologia Escolar e Educacional*. O estudo teve como objetivo levantar a ocorrência de *~bullying~* em crianças e adolescentes de escolas do município de Porto Alegre (RS).

Após a leitura do segundo parágrafo da primeira versão, eu comentei com ela que a professora solicitou que colocasse o termo “bullying” em itálico, e ela confirmou tê-lo feito.

Aí passamos à leitura do terceiro parágrafo:

(v.1/ p.3)

O artigo segue uma ordem cronológica e é dividido em cinco sessões. Sendo a primeira a introdução, na qual se divide em dois subcapítulos. A seguir, a segunda sessão traz método de pesquisa<<, >> também abordado em dois subtítulos: os instrumentos e os procedimentos utilizados. Na terceira sessão<<, >> são trazidos os resultados da pesquisa, que são demonstrados em tabelas nas quais facilitam a compreensão do leitor. A sessão seguinte traz a discussão dos resultados e<<, >> na quinta e última sessão <<, >> podemos ler as considerações finais dos autores.

(v.2/ p.3)

O artigo [segue uma ordem cronológica e] é dividido em cinco sessões [.]<<, >> [S]sendo a primeira a introdução, [n]a qual se divide em dois subcapítulos. A seguir, a segunda sessão traz método de pesquisa<<, >> também abordado em dois subtítulos: os instrumentos e os procedimentos utilizados. Na terceira sessão<<, >> são trazidos os resultados da pesquisa, que são demonstrados em tabelas [n]as quais facilitam a compreensão do leitor. A sessão seguinte traz a discussão dos resultados e<<, >> na quinta e última sessão <<, >> podemos ler as considerações finais dos autores.

*sessão =  
tempo:  
seção =  
espaço,  
lugar*

*seções*

Comentei com a aluna que a professora, nesse segundo parágrafo, circulou “cronológica” e marcou novamente o uso da palavra “sessões”. A primeira expressão foi suprimida por ela e, em nossa conversa, ela revelou não ter entendido o porquê do assinalamento. Já, quanto ao uso da segunda, ela disse ter compreendido a marca e a necessidade de troca para a grafia “seções”, em razão da nota feita pela professora à margem esquerda da segunda versão.

Em seguida, apontei que, no parágrafo seguinte (v.1/ p.4), Liane colocara uma interrogação questionando o uso de “na qual”, expressão que também havia sido marcada pela professora nesse terceiro parágrafo. Vejamos:

(v.1/ p.4)

Na introdução do artigo, os autores usam referências bibliográficas **para** explicar **para** o leitor sobre o que se trata o *bullying*. No primeiro subtítulo <> é abordada a questão dos diferentes papeis no cenário do *bullying* e como **os mesmos** interagem entre si. No segundo subtítulo <> os autores trazem as diferenças entre os gêneros, no qual explicam os tipos de agressões mais usadas por cada gênero.

(v.2/ p.4)

Na introdução do artigo, os autores usam referências bibliográficas {**para**} explicar [**para**] <ao> o leitor sobre o que se trata o *bullying*. No primeiro subtítulo <> é abordada a questão dos diferentes papeis no cenário do *bullying* e como [**os mesmos**] <esses> interagem entre si. No segundo subtítulo <<>> os autores trazem as diferenças entre os gêneros, [no qual] <e> explicam os tipos de agressões mais usadas por cada gênero.

A aluna observou então que utilizava com frequência “nas quais” e acrescentou que achava boa essa “correção feita pela professora”, a exemplo das que costumava ter em seus textos escolares, pois, de acordo com ela, quando a professora corrige dessa maneira, é possível visualizar o que se errou e aí se aprende de fato.

Bárbara leu novamente o terceiro parágrafo e parecia não conseguir identificar o problema da expressão “cronológica”, a qual ela escolheu suprimir. Aí ela se voltou para o quarto parágrafo. Acentuei a interrogação em “mesmos”, termo substituído na segunda versão por “esses”. Ela concordou comigo que a referência a “papeis” ficou mais bem construída a partir da segunda escolha feita por ela. Aí a aluna perguntou-me por que “papeis” havia sido sublinhado, e eu esclareci a ela de que se tratava de uma questão de acentuação.

Em seguida, voltamos ao quarto parágrafo, e retomei a expressão “os mesmos”, que Bárbara voltou a ler atentamente. Perguntei, então, ao que ela se referia e ela disse que era a “papeis”. Aí me referi a “no qual”, novamente marcado pela professora. A aluna buscou palavras para explicar a escolha: “É...essa cadeira eu fiz... eu acho que estava no primeiro semestre...porque isso são coisas que hoje em dia tipo essa coisa de repetição de palavras...é uma coisa que hoje em dia já presto bem mais atenção”. E continuou centrada na repetição: “tipo às vezes não tem como falar uma coisa sem repetir se não vai ter que mudar toda a frase, sabe?”.

(v.1/ p.5)

Na próxima sessão é explicado sobre o método de pesquisa utilizado, **onde** são divididos em dois subtítulos: instrumentos e procedimentos. Como instrumento de pesquisa é explicado que os alunos utilizaram um questionário; e sobre os procedimentos, **é esclarecido** algumas questões? sobre como pesquisadores operaram para que todos os alunos tivessem a mesma compreensão do termo *bullying*.

*concordância?*

*Rever estrutura de trecho*

*Conector*

*inadequado!*

(v. 2/ p.5)

Na [próxima] <segunda> sessão <, > é explicado [sobre] o método de pesquisa utilizado, <, > [onde] [são divididos] <a qual <A seção> é dividida> em dois subcapítulos: instrumentos e procedimentos. Como instrumento de pesquisa <, > [é explicado que] os alunos utilizaram um questionário; e sobre os procedimentos, [é esclarecido] <são esclarecidas> algumas questões sobre como pesquisadores operaram para que todos os alunos tivessem a mesma compreensão do termo *bullying*.

Fizemos a leitura do quinto parágrafo da primeira versão, atentas às marcações realizadas pela professora. Lemos o primeiro período até o conector “onde”. Ali mostrei que a professora havia indicado o uso desse termo como inadequado. A aluna disse ter compreendido a inadequação, mas não ter entendido o sentido. Aí expliquei a ela que a professora fazia referência ao fato de “onde” remeter-se a lugar.

A seguir lemos: “Como instrumento de pesquisa [...] e sobre os procedimentos de pesquisa é esclarecido algumas questões”. Comentei que a professora havia colocado um lembrete para que se revesse a estrutura. Bárbara prontamente me perguntou: “eu mudei na segunda, né? Porque ‘é esclarecido algumas questões’ é complicado!”. Lemos o parágrafo correspondente na segunda versão e então confirmamos que ela havia feito a alteração apontada, uma vez que a professora fizera a indicação de que o problema dizia respeito a uma questão de concordância.

Os parágrafos 6 e 7 foram lidos e constatamos pela leitura das duas versões que não foram realizadas modificações significativas neles.

(v.1/ p.6)

A seguir <, > podemos ler os resultados da pesquisa realizada. Primeiramente <, > é esclarecido o software que foi utilizado para análise dos dados. A forma com que os resultados são apresentados é dividida em tabelas e curtos textos descritivos, sendo os mais importantes demonstrados nas tabelas o que facilita a compreensão e leitura.

(v.2/ p.6)

A seguir <<, >> podemos ler os resultados da pesquisa realizada. Primeiramente <<, >> é esclarecido o software que foi utilizado para análise dos dados. A forma com que os resultados são apresentados é dividida em tabelas e curtos textos descritivos, sendo os mais importantes demonstrados nas tabelas o que facilita a compreensão e leitura.

(v.1/ p.7)

A sessão seguinte, intitulada discussão, é focada em explicar melhor sobre as percentagens dos resultados encontrados. É questionado o alto número de alunos de ambos os gêneros que se identificaram como participantes de *bullying*, o que os pesquisadores afirmam contrariar resultados passados.

(v.2/ p.7)

A sessão seguinte, intitulada discussão, é focada em explicar melhor ~~sobre~~ as porcentagens dos resultados encontrados. É questionado o alto número de alunos de ambos os gêneros que se identificaram como participantes de *bullying*, o que os pesquisadores afirmam contrariar resultados passados.

Já os últimos dois parágrafos – ambos com vários elementos assinalados pela professora – suscitaram mais comentários. Lemos primeiramente o oitavo parágrafo, na primeira versão:

(v.1/ p.8)

O artigo é finalizado com as considerações finais. Os pesquisadores ressaltam a gravidade da ocorrência do *bullying* em ambientes escolares. Sugerem mais conhecimento sobre assunto pela comunidade escolar ~~na~~ qual deveria investir em treinamentos de prevenção ao *bullying* aos funcionários da área da educação. É sugerido novas pesquisas que avalie *> concordância!* mais amplamente as diferenças entre os gêneros envolvidos no *bullying*. *→ repetitivo!*

(v.2/ p.8)

O artigo é finalizado com as considerações finais. Os pesquisadores ressaltam a gravidade da ocorrência de *bullying* em ambientes escolares. Sugerem mais conhecimento sobre o assunto pela comunidade escolar <, > [n]a qual deveria investir em treinamentos de prevenção ao *bullying* [aos funcionários da área da educação]. [É] São sugeridas novas pesquisas que avalie<m> mais amplamente as diferenças entre os gêneros envolvidos no *bullying*.

Após a leitura, procedemos aos comentários. Apontei a ela o movimento de supressão da expressão “da área da educação” tendo em vista a solicitação da professora. Mostrei a alteração realizada devido à indicação de problema de concordância diante de “É sugerida novas”. Ela admitiu dificuldade com a concordância, apontando o fato de não ter feito a alteração de “avalie” para “avaliem” na segunda versão.

O último parágrafo foi o que mais gerou discussão.

(v.1/ p.9)

Apesar de ser um assunto que vem sendo discutido há anos, a obra traz atualizações para o estudos sobre o *bullying*, o que a torna de grande importância contributiva. Os termos usados são fáceis de serem compreendidos pelo público alvo e até mesmo para quem não possui conhecimento sobre o assunto. Outro ponto positivo é a organização dos assuntos, <que> são bem ordenados <, > possibilitando uma melhor compreensão. Acho que deixou a desejar na questão de expor as opiniões e conhecimentos dos próprios autores, pois a maior parte das informações foram retiradas de livros escritos por terceiros. Na sessão das considerações finais, o pouco que expõe a opinião dos autores do artigo não foi o suficiente. O artigo pode ser recomendado para qualquer funcionário da educação, pois ajuda a identificar comportamentos de crianças e adolescentes que <, > muitas vezes <, > podem ser difíceis de serem compreendido

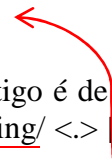
*Em textos acadêmicos não se emprega essa expressão!*



(v.2/ p.9)

[Apesar de ser um assunto que vem sendo discutido há anos, **a obra?** ] < O artigo é de grande importância, > pois traz atualizações [para os] <no> estudo[s] sobre o ~/bullying/ <.> [ , o que a torna de grande importância contributiva? ] {Apesar de ser um assunto que vem sendo discutido há anos}, <existe, ainda, e sempre existirá <,> uma grande necessidade de novas pesquisas no assunto, pois sofre constantes mudanças <,> de acordo com a época e cultura.> Os termos [usados] <utilizados> são fáceis de serem compreendidos pelo público alvo e até mesmo [para]<por> quem não possui conhecimento sobre o assunto. Outro ponto positivo é a organização [dos] <,> <os> assuntos [,] [<que>] são bem ordenados <<,>> possibilitando uma melhor compreensão. [**Acho que** deixou a desejar na questão de expor as opiniões e conhecimentos dos próprios autores, pois a maior parte das informações foram retiradas de livros escritos por terceiros. Na sessão das considerações finais, o pouco que expõe a opinião dos autores do artigo não foi o suficiente.] O artigo pode ser recomendado [para **qualquer**] <a **todos** os funcionário<s>? da educação, pois ajuda a identificar comportamentos de crianças e adolescentes que <<,>> muita vezes <<,>> podem ser difíceis de serem compreendidos.

*vem sendo / tem*



Ao lermos: “Apesar de ser um assunto [...] a obra traz atualizações [...] que a torna de grande importância contributiva”, a aluna apontou a interrogação em “importância contributiva” e riu. Perguntei-lhe sobre o uso da expressão, e ela disse que não a teria utilizado se escrevesse o texto hoje novamente. Ela, ainda, expressou o seguinte referindo-se à professora que revisou: “ai coitada...porque...deve ser engraçado tu ...tipo ela sabia muito...professoras assim que sabem muito sobre gramática devem achar muito engraçado o jeito que a gente escreve, o jeito que pra mim seria normal que é bem errado, sabe?”.

Bárbara prosseguiu buscando palavras para dizer que a incomodava o jeito como o texto estava escrito, como estava organizado: “eu acho que hoje em dia eu faria ...aham... tipo eu não sei como explicar direito, mas o jeito que o texto tá montado”. Perguntei para ela se estava se referindo à colocação de sua opinião ou a outro aspecto textual. Ela me respondeu que escreveria de maneira mais simples e que para ela não estava claro o que escrevera: “me parece meio confuso tudo o que eu escrevi aqui sabe? [...] tipo muito parado...e aí volta para uma ideia e aí... eu acho que deixou a desejar.”

Logo em seguida, a estudante atentou para o apontamento da professora: “Em textos acadêmicos não se emprega essa expressão”. Ela supôs que a afirmação se devesse ao fato de ela ter expresso uma opinião pessoal. Interroguei-a sobre a possibilidade de utilizar “eu” em textos acadêmicos e ela disse que não tem por hábito fazê-lo, mas que na época ela não

entendia muito como que era o “funcionamento” de uma resenha nem tinha por costume ler artigos.

Aproveitei então o fato de ela ter falado na questão de ler artigos para questioná-la sobre a recomendação de leitura do texto resenhado a “qualquer funcionário da educação” no último parágrafo da primeira versão. Perguntei à aluna se haveria uma solução para a inadequação do emprego de “qualquer” na primeira versão. Ela afirmou que seria melhor tirar o “qualquer” e deixar apenas “para funcionários”, e ela manteve essa opinião ao visualizar a interrogação em “todos” no último parágrafo da segunda versão.

Perguntei-lhe se já havia visto em alguma resenha o emprego de primeira pessoa ou havia atentado para o modo como se recomendava o texto resenhado, e ela comentou comigo que a professora havia dado um modelo a ser seguido e, pelo o que ela recordava, havia algo sobre o modo de se recomendar os textos resenhados. Ela reforçou a questão de um modelo a ser seguido com a afirmação: “em artigo há algo do tipo ‘precisa ser feito’”<sup>27</sup>

Em seguida, comentamos sobre a efetivação das mudanças solicitadas de “vem sido” para “vem sendo” e verificamos efetivamente a retirada de “importância contributiva”. Ela riu novamente ao deparar-se com o segundo parágrafo, ressaltando o sentido confuso da última expressão.

Retomamos a discussão do emprego de “qualquer funcionário” porque observamos a substituição por “todos os funcionários”. Mostrei a ela que a professora continuava interrogando-a sobre o uso do termo “todos”, e ela constatou que não entendia muito bem as interrogações realizadas pela educadora ao longo do processo de escrita: “acho que isso faltava também talvez eu devesse sentar com ela e tipo assim na época...ter sentado com ela e perguntado ‘por que isso’? Eu teria aprendido mais, mas não sei...não ficava claro às vezes porque que isso está errado, sabe?”.

Logo após, ela comentou que, quando havia feito a cadeira, foi o período em que havia sido colocado em evidência o novo acordo ortográfico e, de acordo com a aluna, as novas regras confundiam-na muito, especialmente no que se referia à acentuação e à escrita das palavras.

Diante desse contexto, direcionei a ela um questionamento sobre o texto no que transcende a forma: “mas quando tu olhas pra o teu texto fora esses aspectos de ortografia, de gramática, o que tu achas da questão do conteúdo? tu consegues cumprir o propósito de fazer

---

<sup>27</sup> A expressão “precisa ser feito” foi pronunciada pela aluna com a realização de aspas no ar com as mãos.

uma resenha?” A aluna afirmou que achava que sim, mas que havia de se considerar o fato de ela estar recém entrando na faculdade e de não ter tido um ensino médio tão qualificado.

Tendo em vista o apontamento feito por Bárbara, perguntei-lhe se, diante da experiência que ela tem atualmente com a escrita de textos acadêmicos, mudou algo no que diz respeito ao que ela pensa sobre escrita, ao que ela considera mais importante ao escrever. E ela me respondeu que considera que o mais importante é gostar do que se está escrevendo, além da clareza das ideias. Ela ainda comentou que a maior relevância não está na ortografia, uma vez que esta é fácil de corrigir, mas sim no entendimento do conteúdo de forma a passá-lo de maneira clara. Segundo a aluna, isso seria o mais importante e, ao mesmo tempo, o mais difícil.

A seguir, interroguei-a sobre as instruções recebidas, e a aluna comentou novamente que, embora tivesse dúvidas, não havia perguntado nada, apenas procurado seguir as instruções impressas e as dadas oralmente em aula. Lembrou, ainda, que foi a primeira experiência que teve com a elaboração de resenha.

A partir desse ponto, perguntei-lhe se ela poderia dizer que a experiência dela com a escrita é outra atualmente. Ela comentou, em resposta, que apesar de escrever textos acadêmicos na iniciação científica, ainda sentiria medo se tivesse de fazer a redação do ENEM, por exemplo. Mencionou que pensa que escrever em uma determinada área de estudos é muito diferente de escrever em outra.

Abordou, também, o costume que tem de guardar as cópias de suas versões com as correções feitas pelo professor no modo de revisão do *word*, uma vez que quando ele sugere a retirada de algo, por exemplo, não é automaticamente deletado, mas fica marcado com uma rasura em cima. Ela disse que olhar para o que produziu nas outras versões costuma ajudá-la na produção do texto final e em outros textos a serem produzidos.

Por fim, fez questão de comentar o quanto o português é um idioma difícil e o quanto havia sido questionado por sua professora americana (quando fez parte dos estudos nos EUA) sobre o emprego de vírgulas e a separação de sílabas, pois ela levava hábitos de escrita do português para inglês. E assim concluímos nossa conversa sob pena de estendermos demasiadamente a discussão sobre escrita.

### 3.2.7 O relato da experiência de escrita de André

#### 3.2.7.1 As versões digitalizadas

A seguir o texto de André em versão digitalizada, a exemplo do texto de Bárbara.

Figura 5. Versão 1 – página 1

#### **Lazer e juventude: análise das propagandas de cerveja veiculadas pela televisão**

Rev. educ. fis. UEM vol.22 no.4 Maringá Oct./Dec. 2011

Esta resenha é baseada no artigo científico "Lazer e juventude: análise das propagandas de cerveja veiculadas pela televisão", elaborado pelos pesquisadores Marcela Oliveira (Acadêmica de História, bolsista de I.C. - FAPIC-UNIMEP - Piracicaba - SP.), Liana Abrão Romera (Doutora em Educação Física - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES.) e Nelson Carvalho Marcellino (Livre-docente em Estudos do Lazer (Educação Física), Docente do Mestrado em Educação Física - FACIS-UNIMEP-Piracicaba-SP.), <sup>am</sup> analisam as propagandas de cerveja mostradas na televisão e criticam seus pontos negativos, assim propondo que as pessoas que são influenciadas por estas propagandas tomem cuidado com este tipo de influência, pois o excesso prejudica a saúde.

Normalmente, os adolescentes são facilmente influenciados por tais propagandas, acabam ingerindo bebidas alcoólicas em excesso e às vezes experimentam outras drogas e não conseguem largar o vício.

Ao decorrer do texto, o pesquisador mais citado é Pinsky (2009), pois, segundo ele, as propagandas de cerveja <sup>o</sup>contêm mensagens subliminares provocantes, que induzem os jovens a consumir seus produtos.

O artigo é dividido em 4 partes, sendo introdução, metodologia, resultados e discussão e conclusão.

Na primeira parte, a introdução, os autores relatam ~~sobre~~ a importância do tema escolhido, tanto drogas lícitas quanto ilícitas, são questões bastante discutidas no Brasil. O álcool, sendo uma droga lícita, não é tão preocupante e é permitido no país, sendo que, <sup>se</sup> usado em excesso, pode causar mais prejuízo

Rever pontuações

espaço!

ideia solta

Figura 6. Versão 1 – página 2

a  
na saúde do que uma droga ilícita. Segundo pesquisas realizadas pelo Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicótropas, o álcool está em 1º lugar em consumo de drogas no Brasil, e vem sendo consumido cada vez mais, inclusive por menores de idade, que a venda deveria ser proibida.

A cerveja está sendo cada vez mais divulgada pela mídia, através da televisão, foco principal da pesquisa. As propagandas de cerveja são, normalmente, destinadas mais ao público jovem, mostrando cenas com mulheres, <sup>2.</sup> fazendo os adolescentes terem vontade de experimentar esta droga.

Na segunda parte, a metodologia, foram analisadas 18 propagandas de cerveja, escolhendo as marcas mais vendidas e que mais elaboraram propagandas de TV nos últimos anos. *Quem escolheu? Reorganizar as informações na frase. elaboraram*

Na terceira parte, resultados e discussão, através dos resultados pesquisa, conclui-se que grande percentual de jovens menores de idade bebem ao menos uma vez por mês, e em um percentual menor, mas com pouca diferença, bebem até quatro vezes por semana.

Na quarta parte, a conclusão, afirma-se que, nas propagandas de cerveja, há uma intenção de atrair os jovens a consumirem seus produtos de maneira exagerada, normalmente em situações de lazer, com o objetivo de diversão e conquista <sup>de</sup> pessoas do sexo oposto. Essas propagandas não mostram os malefícios que a bebida possui, apesar de sempre alertarem a não dirigir após o consumo de bebidas alcoólicas, mas, em muitas vezes, ocorre justamente o contrário, expondo suas vidas e as vidas de outras pessoas ao risco de morte. É necessário que as propagandas de televisão enfatizem o risco que as bebidas podem causar. *vida de quem?*

Este artigo deve ser lido principalmente pelos adolescentes, como forma de alertá-los dos perigos que a bebida alcoólica pode causar a saúde, mas a leitura também é indispensável aos adultos que abusam do consumo do álcool. É uma obra muito importante para aqueles que realmente se importam com a saúde física e mental, e aqueles que não sabem que a bebida é uma droga que é tão perigosa quanto as outras.

*Somente p/ esses adultos?*

*Adolescente lê artigo científico? Rever!*  
*Esta é uma resenha acadêmica! Rever!*

Figura 7. Versão 2 – página 1



### **Lazer e juventude: análise das propagandas de cerveja veiculadas pela televisão**

Rev. educ. fis. UEM vol.22 no.4 Maringá Oct./Dec. 2011

Esta resenha é baseada no artigo científico "Lazer e juventude: análise das propagandas de cerveja veiculadas pela televisão", elaborado pelos pesquisadores Marcela Oliveira (Acadêmica de História, bolsista de I.C. - FAPIC-UNIMEP - Piracicaba - SP.), Liana Abrão Romera (Doutora em Educação Física - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES.) e Nelson Carvalho Marcellino (Livre-docente em Estudos do Lazer (Educação Física), Docente do Mestrado em Educação Física - FACIS-UNIMEP- Piracicaba-SP.), que analisam as propagandas de cerveja mostradas na televisão e criticam seus pontos negativos, assim propondo que as pessoas que são influenciadas por estas propagandas tomem cuidado com este tipo de influência, pois o excesso de álcool prejudica a saúde.

Ao decorrer do texto, o pesquisador mais citado é Pinsky (2009), pois, segundo ele, as propagandas de cerveja contêm mensagens subliminares provocantes, que induzem os jovens a consumir seus produtos.

O artigo é dividido em 4 partes, sendo introdução, metodologia, resultados e discussão e conclusão.

Na primeira parte, a introdução, os autores relatam a importância do tema escolhido. Tanto drogas lícitas quanto ilícitas são questões bastante discutidas no Brasil. O álcool, sendo uma droga lícita, não é tão preocupante e é permitido no país, sendo que, se usado em excesso, pode causar mais prejuízo à saúde do que uma droga ilícita. Segundo pesquisas realizadas pelo Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas, o álcool está em 1º lugar em consumo de drogas no Brasil, e vem sendo consumido cada vez mais, inclusive por menores de idade.

## Figura 8. Versão 2 – página 2

A cerveja está sendo cada vez mais divulgada pela mídia, através da televisão, foco principal da pesquisa. As propagandas de cerveja são, normalmente, destinadas mais ao público jovem, mostrando cenas com mulheres e fazendo os adolescentes terem vontade de experimentar esta droga.

Na segunda parte, a metodologia, foram analisadas 18 propagandas de cerveja. Os pesquisadores escolheram as marcas mais vendidas e que mais veicularam propagandas de TV nos últimos anos.

Na terceira parte, resultados e discussão, através dos resultados pesquisa, conclui-se que grande percentual de jovens menores de idade bebem ao menos uma vez por mês, e, em um percentual menor, mas com pouca diferença, bebem até quatro vezes por semana.

Na quarta parte, a conclusão, afirma-se que, nas propagandas de cerveja, há uma intenção de atrair os jovens a consumirem seus produtos de maneira exagerada, normalmente em situações de lazer, com o objetivo de diversão e conquista de pessoas do sexo oposto. Essas propagandas não mostram os malefícios que a bebida possui, apesar de sempre alertarem a não dirigir após o consumo de bebidas alcoólicas, mas, em muitas vezes, ocorre justamente o contrário, a pessoa bebe em excesso e expõe sua vida e as vidas de outras pessoas ao risco de morte. É necessário que as propagandas de televisão enfatizem o risco que as bebidas podem causar.

Este artigo deve ser lido principalmente pelas pessoas que gostam de beber, e aqueles que não bebem, como forma de alertá-los dos perigos que a bebida alcoólica pode causar a saúde. É uma obra muito importante para quem realmente se importa com a saúde física e mental, e aqueles que não sabem que a bebida é uma droga que é tão perigosa quanto as outras.

*Qualquer  
um?  
Disantimos  
isso em  
aula.*

### 3.2.7.2 O encontro com André

Encontrei com André também em junho, na biblioteca da universidade em que ele continua cursando Educação Física. Embora soubesse que a razão do encontro era realizar uma discussão tendo como ponto de partida o texto que produzira em uma disciplina da universidade, ele mostrou-se surpreso por ter sido chamado, uma vez que se julga uma pessoa com dificuldades para escrever. Recuperei um pouco o foco da disciplina a fim de que ele se lembrasse da experiência e se sentisse mais à vontade para falar.

Durante o encontro, fiz anotações breves a exemplo do meu encontro com Bárbara. Esclareci que seria mantido o anonimato.

Começamos com a leitura do primeiro parágrafo na primeira versão. Não discutimos sobre ele tendo em vista que as alterações foram bem superficiais: atenderam às solicitações, mas não tiveram implicações significativas no sentido.

(v.1/ p.1)

Esta resenha é baseada no artigo científico “Lazer e juventude: análise das propagandas de cerveja veiculadas na televisão”, elaborado pelos pesquisadores Marcela Oliveira<>(Acadêmica de História, bolsista de I.C. – FAPIC-UNIMEP – Piracicaba – SP.), Liana Abrão Romera<>(Doutora em Educação Física - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES.) e Nelson Carvalho Marcellino<>(Livre-docente em Estudos do Lazer (Educação Física), Docente do Mestrado em Educação Física – FACIS-UNIMEP-Piracicaba-SP.), <que> analisam as propagandas de cerveja mostradas na televisão e criticam seus pontos negativos, assim propondo que as pessoas que são influenciadas por estas propagandas tomem cuidado com esse tipo de influência, pois o excesso prejudica a saúde.

*espaço*

(v.2/ p.1)

Esta resenha é baseada no artigo científico “Lazer e juventude: análise das propagandas de cerveja veiculadas na televisão”, elaborado pelos pesquisadores Marcela Oliveira <<>> (Acadêmica de História, bolsista de I.C. – FAPIC-UNIMEP – Piracicaba – SP.), Liana Abrão Romera <<>> (Doutora em Educação Física - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES.) e Nelson Carvalho Marcellino <<>> (Livre-docente em Estudos do Lazer (Educação Física), Docente do Mestrado em Educação Física – FACIS-UNIMEP-Piracicaba-SP.)[,] <,> <<que>> analisam as propagandas de cerveja mostradas na televisão e criticam seus pontos negativos, assim propondo que as pessoas que são influenciadas por estas propagandas tomem cuidado com esse tipo de influência, pois o excesso <de álcool> prejudica a saúde.

(v.1/ p.2)

Normalmente <,> os adolescentes são facilmente influenciados por tais propagandas, acabam ingerindo bebidas alcóolicas em excesso e às vezes experimentam outras drogas e não conseguem largar o vício.

*Idéia  
solta*



(v.2/ p.2)

[Normalmente <,> os adolescentes são facilmente influenciados por tais propagandas, acabam ingerindo bebidas alcóolicas em excesso e às vezes experimentam outras drogas e não conseguem largar o vício.]

Após a leitura do terceiro parágrafo, mostrei que ele havia colocado a vírgula indicada e o acento circunflexo. Ele disse que a vírgula ele havia entendido, embora não parecesse muito seguro: “a vírgula eu até entendi!” e, em seguida, completou: “mas e por que esse acento circunflexo?” Expliquei sobre o emprego do acento grave e do agudo diante de plural e de singular respectivamente e mais do que depressa ele exclamou: “Eu também poderia ter perguntado o porquê, mas sou muito parado quando o assunto é escrever”.

(v.1/ p.3)

Ao decorrer do texto, o pesquisador mais citado é Pinsky<|>(2009), pois segundo ele, as propagandas de cerveja contêm mensagens subliminares provocantes <,> que induzem os jovens a consumirem seus produtos.

(v.2/ p.3)

Ao decorrer do texto, o pesquisador mais citado é Pinsky<<|>> (2009), pois segundo ele, as propagandas de cerveja cont<<ê>>m mensagens subliminares provocantes <<,>>que induzem os jovens a consumirem seus produtos.

A leitura do quarto parágrafo ocorreu rapidamente, afinal de contas, ele havia sido mantido de uma versão para a outra.

(v.1/p.4)

O artigo é dividido em 4 partes, sendo introdução, metodologia, resultados e discussão e conclusão.

(v.2/p.4)

{O artigo é dividido em 4 partes, sendo introdução, metodologia, resultados e discussão e conclusão.}

Ao lermos o quinto parágrafo na primeira versão, André comentou comigo que era um tanto óbvio a troca da vírgula pelo ponto final, mas que, no entanto, tinha ressalvas quanto à necessidade do “se” em “se usado em excesso...”, uma vez que lhe parecia que o sentido estava bem expresso com a ausência do termo. Também me disse que parecia faltar algo com

aquele “que” em que a professora colocou um ponto de interrogação, mas que não estava clara para ele a alteração a ser feita ali.

(v.1/ p.5)

Na primeira parte, a introdução, os autores relatam sobre a importância do tema escolhido tanto drogas lícitas quanto ilícitas, são questões bastante discutidas no Brasil. O álcool, sendo uma droga lícita, não é tão preocupante e é permitido no país, sendo que, <se> usado em excesso, pode causar mais prejuízo na saúde do que uma droga ilícita. Segundo pesquisas realizadas pelo Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas, o álcool está em primeiro lugar em consumo de drogas no Brasil, e vem sendo consumido cada vez mais, inclusive por menores de idade, que a venda deveria ser proibida.

*Rever pontuação*

(v.2/ p.5)

Na primeira parte, a introdução, os autores relatam sobre a importância do tema escolhido tanto drogas lícitas quanto ilícitas, são questões bastante discutidas no Brasil. O álcool, sendo uma droga lícita, não é tão preocupante e é permitido no país, sendo que, <se> usado em excesso, pode causar mais prejuízo na saúde do que uma droga ilícita. Segundo pesquisas realizadas pelo Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas, o álcool está em primeiro lugar em consumo de drogas no Brasil, e vem sendo consumido cada vez mais, inclusive por menores de idade, que a venda deveria ser proibida.]

Fizemos a leitura do sexto parágrafo e nele também não havia modificações de fato contundentes a serem feitas. O aluno fez questão de dizer, logo após a leitura, que estava bem impressionado com o próprio texto, pois esperava que, diante das dificuldades que costumava ter em escrita na escola, tivesse feito um texto bem pior: “Até que está bom, né? Para alguém como eu...para quem sempre foi difícil escrever! Eu não esperava escrever assim...acho que essa disciplina me oportunizou uma experiência legal!”.

Aproveitei a afirmação para questioná-lo mais sobre a realização da disciplina e ele me disse que a achou importante, embora muito diferente do que está acostumado a fazer, uma vez que cursa Educação Física. Acrescentou que, na época, não entendera tão adequadamente o sentido de ter de realizar a disciplina, no entanto, de acordo com o estudante, o fato de escrever uma vez e reescrever em seguida acabou ajudando-o com outros textos solicitados por disciplinas na universidade.

(v.1/ p.6)

A cerveja está sendo cada vez mais divulgada pela mídia, através da televisão, foco principal da pesquisa. As propagandas de cerveja são, normalmente, destinadas mais ao público jovem, mostrando cenas com mulheres, fazendo os adolescentes terem vontade de experimentar esta droga.

(v.2/ p.6)

A cerveja está sendo cada vez mais divulgada pela mídia, através da televisão, foco principal da pesquisa. As propagandas de cerveja são, normalmente, destinadas mais ao público jovem, mostrando cenas com mulheres[,]<<e>> fazendo os adolescentes terem vontade de experimentar esta droga.

Ao ler o sétimo parágrafo, André comentou que a pergunta da professora deixava bem claro o que era esperado para a segunda versão: “Muitas vezes não pergunto as minhas dúvidas, quando ela questiona assim fica mais fácil!” Ele referia-se ao fato de a professora apresentar a pergunta (sobre o emprego do gerúndio no texto) seguida de uma proposição, a qual teria facilitado a resolução do problema.

(v.1/ p.7)

*Quem escolheu? Reorganizar informações na frase.* ←

Na segunda parte, a metodologia, foram analisadas 18 propagandas de cerveja, escolhendo as marcas mais vendidas e que mais elaboraram<veicularam> propagandas de TV nos últimos anos.

(v.2/ p.7)

Na segunda parte, a metodologia, foram analisadas 18 propagandas de cerveja[,]<> [escolhendo] <Os pesquisadores escolheram> as marcas mais vendidas e que mais [elaboraram] <<veicularam>> propagandas de TV nos últimos anos.

O parágrafo 8 foi lido e não gerou muitos comentários. Ele só observou a coerência de um parágrafo para outro por meio de expressões utilizadas como conectores: “Eu até que fiz direitinho: na segunda parte, na terceira parte...viu só?!”.

(v.1/ p.8)

Na terceira parte, resultados e discussão, através dos resultados de pesquisa, conclui-se que grande percentual de jovens menores de idade bebem ao menos uma vez por mês, e em um percentual menor <> mas com pouca diferença, bebem até quatro vezes por semana.

(v.2/ p.8)

Na terceira parte, resultados e discussão, através dos resultados de pesquisa, conclui-se que grande percentual de jovens menores de idade bebem ao menos uma vez por mês, e <> em um percentual menor <<>> mas com pouca diferença, bebem até quatro vezes por semana.

Diante da leitura do nono parágrafo, o aluno deu-se conta de que não estava claro a que se referia o “suas” e ressaltou que o questionamento o havia ajudado bastante a

compreender, pois se a professora tivesse colocado somente o ponto de interrogação teria sido bem difícil para ele pontuar o problema do emprego de “suas”.

(v.1/p.9)

Na quarta parte, a conclusão, afirma-se que <, > nas propagandas de cerveja, há uma intenção de atrair os jovens a consumirem seus produtos de maneira exagerada, normalmente em situações de lazer, com o objetivo de diversão e conquistar <de> pessoas do sexo oposto. Essas propagandas não mostram os malefícios que a bebida possui, apesar de sempre alertarem a não dirigir após o consumo de bebidas alcóolicas, mas <, > em muitas vezes <, > ocorre justamente o contrário, expondo suas ? vidas e as vidas de outras pessoas ao risco de morte. É necessário que as propagandas de televisão enfatizem nó risco que as bebidas podem causar.

*Vida de quem.?*

(v.2/p.9)

Na quarta parte, a conclusão, afirma-se que <<, >> nas propagandas de cerveja, há uma intenção de atrair os jovens a consumirem seus produtos de maneira exagerada, normalmente em situações de lazer, com o objetivo de diversão e conquista[r] <<de>> pessoas do sexo oposto. Essas propagandas não mostram os malefícios que a bebida possui, apesar de sempre alertarem a não dirigir após o consumo de bebidas alcóolicas, mas <<, >> em muitas vezes <<, >> ocorre justamente o contrário, [expondo suas vidas] <a pessoa bebe em excesso e expõe a sua vida> e as vidas de outras pessoas ao risco de morte. É necessário que as propagandas de televisão enfatizem [n]o risco que as bebidas podem causar.

Aí procedemos a leitura do último parágrafo, aquele que mais suscitou discussão:

(v.1/p.10)

Este artigo deve ser lido principalmente pelos adolescentes, como forma de alertá-los dos perigos que a bebida alcóolica pode causar a saúde, mas a leitura também é indispensável aos adultos que abusam do consumo de álcool. É uma obra muito importante para aqueles que realmente se importam com a saúde física e mental e àqueles que não sabem que a bebida é uma droga que é tão perigosa quanto as outras.

*Adolescente lê artigo científico? Rever!*

*Somente p/ esses adultos.?*

*Esta é uma resenha acadêmica! Rever!*

(v.2/p.10)

Este artigo deve ser lido principalmente [pelos adolescentes] <pelas pessoas que gostam de beber e por aquelas que não bebem>, como forma de alertá-los dos perigos que a bebida alcóolica pode causar a saúde, mas a leitura também é indispensável aos adultos que abusam do consumo de álcool. É uma obra muito importante para [aqueles que] <quem> realmente se importa[m] com a saúde física e mental e <sup>à</sup>aqueles que não sabem que a bebida é uma droga que é tão perigosa quanto as outras.

*Qualquer um?  
Discutimos isso em aula.*

A partir da leitura, perguntei a ele sobre a escolha de recomendar a leitura do artigo resenhado para adolescentes. Ele confessou a inadequação da indicação e, ao mesmo tempo, a incompreensão diante da constatação da educadora de que não seria possível indicar aos adultos que bebem. Aí voltou a ler os dois parágrafos e a repetir os trechos sublinhados: “adultos que abusam do álcool” e “ pelas pessoas que gostam de beber e por aquelas que não bebem” e falou: “A verdade é que eu não sabia muito bem para quem indicar! Para quem eu indicaria? Eu acho que eu não indicaria para ninguém, pois não achei a leitura tão interessante assim”. Aí eu o questionei se a indicação da leitura de um artigo científico sobre esse assunto circunscrever-se-ia ao interesse das pessoas em beber. E ele me respondeu: “Não! Acho que há bem mais pessoas que leem artigos desse tipo. Mas como fazer isso? Como indicar? No fundo, exige da gente essa coisa de ter que falar para alguém que desconhecemos!”.

No final de nossa conversa, ele mencionou novamente que, diante da complexidade que ele pensava ser escrever, admirava-se com sua capacidade de ter escrito o texto proposto: “Escrever é um ato desafiador, que coloca em jogo muito mais do que eu imaginei poder fazer, muito mais do que eu sou...eu não sou essa escrita aí e, a mesmo tempo, essa escrita é minha!”

E assim finalizamos nossa conversa. Mas e agora? Que fazer com todo esse material? Qual dimensão o relato assume neste momento?

Ao escrever a respeito da atualidade dos estudos de Benveniste, Flores (2013a) lembra que, em *Baudelaire*, Benveniste traz um pensamento em formação, que não pode ser lido de maneira linear. Em seguida, sugere duas entradas para a leitura: uma teórica e uma metodológica. Bem sabemos que as *Últimas Aulas* de Benveniste, a serem estudadas no próximo capítulo, embora sistematizadas por seus alunos, linguistas renomados, também são fruto de um pensamento que estava se fabricando, se materializando em seus últimos cursos no Collège de France.

Assim, creio que também poderia se pensar nessas duas vias de leitura para tais lições. Tendo em vista os relatos das aulas e das conversas com os alunos acerca de sua experiência com a escrita a partir dos textos por eles produzidos, eu poderia optar por abordar a escrita pelo viés metodológico, no entanto, o farei pelo teórico. Explico-me: como o meu objetivo, no próximo capítulo, é derivar uma concepção de escrita das *Últimas Aulas* de Benveniste, apresentarei uma leitura dessas aulas, buscando responder o que é escrita para Benveniste e, a partir daí, analisarei o relato precedente, pois, uma vez que apropriada de fato da concepção de escrita para o linguista sírio, poderei olhar para tudo o que envolveu a escrita

desses alunos e me perguntar: o que esse relato diz do que significa escrita para esses alunos? E, em seguida: o que a escrita conforme Benveniste tem a dizer diante desse relato?

Acredito, enfim, que “a experiência acadêmica, vertiginosa, intensa, multifacetada, precisa dessa escuta, que propicia o enfrentamento com interrogações instaladas no processo de construção de um lugar de fala” (TEIXEIRA, 2006, p. 231), e, por isso, deixarei Benveniste interrogar-me para que eu construa mais adequadamente um lugar de fala, e, conseqüentemente, a minha resposta às interrogações geradas por deixar-me olhar pela experiência da escrita relatada, a qual será colocada em relação com a compreensão de escrita em Benveniste.

### 3.3 SOBRE O *DAR A VER* O TEXTO: UMA SÍNTESE

A partir da reflexão apresentada no primeiro item do capítulo e, diante da decisão de realizar um relato do *corpus*, situei-me como uma pesquisadora *da* enunciação, que se instaura *na* enunciação, impregnada pelas formulações benvenistianas, a fim de realizar um movimento *pela* enunciação. Assim, a leitura apresentada das formulações dos PLGs conduz a uma possibilidade de desdobramento das *Últimas Aulas* no capítulo seguinte.

No entanto, antes de passar à apresentação de uma leitura do curso sobre escrita em Benveniste, elaborei a minha leitura do *corpus* por meio de um relato, que me possibilitou trazer para a palavra escrita a experiência diante das aulas observadas, dos textos coletados e das interlocuções mantidas com os alunos.

Nesse relato, contei com a genética textual para *dar a ver* os textos produzidos e para pensar neles como uma escrita em processo, uma vez que realizada sem programação de notas e rascunhos. Nesse contexto, a transcrição dos movimentos empreendidos pelo aluno, na passagem de uma versão para outra, diante da interferência do professor, contribuem para que se possa analisar a noção de escrita que perpassa as decisões tomadas pelo que escreve.

A genética textual, nesse sentido, alinha-se com os fundamentos da linguística da enunciação, olhando para um sujeito da enunciação que se materializa em sua escrita. Assim, essa abordagem de estudo de textos contribui para que eu deixe-me interrogar pelas produções dos alunos, ainda que meu objetivo não seja estudar em aprofundamento a gênese textual, o que constituiria um desvio ao objetivo geral desta tese.

Interrogada pelo relato realizado e ciente das formulações basilares apresentadas, dedico o capítulo seguinte ao estudo da forma complexa do discurso com vistas a derivar uma noção de escrita da obra do linguista que nos leve a problematizar o ensino de escrita.

## 4 ESCRITA E ENUNCIACÃO: O QUE NOS DIZ BENVENISTE?

Este capítulo tem por objetivo derivar uma concepção de escrita da obra de Benveniste. Para tanto, parte de uma leitura das proposições que competem à escrita nos textos *Semiologia da Língua* e *O Aparelho Formal da Enunciação*. A discussão desses textos é preparatória à leitura apresentada das *Últimas Aulas*.

Para realizar o percurso de cada um dos textos, deixo-me interrogar pelo Benveniste que nos possibilita uma interlocução entre a sua compreensão de escrita e ensino.

### 4.1 A ESCRITA NA REFLEXÃO DE BENVENISTE: UM PERCURSO EM *SEMIOLOGIA DA LÍNGUA*

O próprio Benveniste declarou que suas formulações eram voltadas para a compreensão da fala. Nesse sentido, tratar de intersubjetividade, de referência e de sentido estaria circunscrito às instâncias enunciativas ligadas à oralidade. No entanto, o linguista anuncia a abertura de “desdobramentos” para o estudo das formas complexas do discurso.

Se a escrita, assim como a fala, precisa fazer sentido para alguém, é compreensível a retomada das noções de *intersubjetividade*, *referência* e *sentido*. Afinal, a primeira é condição para que se dê a *referência* e, a partir daí, o *sentido*. Essas noções já foram abordadas no capítulo anterior. É preciso que busquemos nos dois últimos textos de Benveniste subsídios para a reflexão que será empreendida somente em seu curso sobre escrita.

Nesse sentido, faço um convite à leitura de dois textos benvenistianos a fim de que nos deixemos interrogar por eles para pensar a escrita. Começemos por *Semiologia da Língua* (1969), o qual é publicado ao mesmo tempo em que Benveniste dava seu curso sobre o tema.

Logo no início, Benveniste faz um questionamento que vai ao encontro da discussão realizada no primeiro capítulo: “qual é o lugar da língua entre o sistema de signos?”. (BENVENISTE, 2006 [1969], p. 43). É a partir desse problema, posto sob a forma de interrogante, que o linguista iniciará a discussão de “semiologia”.

Ao fazê-lo, ele percebe a necessidade de pensar a relação do linguista com sua ciência, à medida que desde Saussure já está posta a necessidade de a linguística, muito além de descrever as línguas conhecidas e depreender as leis gerais que nelas operam, definir-se a si mesma. Nesse contexto, Benveniste explica que “o linguista não pode considerar uma destas tarefas independentemente das outras nem assumir alguma delas até o fim, se não tiver

tomado consciência antecipadamente da singularidade da língua entre todos os objetos de ciência”. (BENVENISTE, 2006 [1969], p. 46).

Não se trata, nesse caso, de conhecer de todo o objeto da linguística, pois ele *não se oferece a nós em nenhum lugar*, como bem acentua Benveniste parafraseando Saussure. Nesse sentido, esse objeto pode ser olhado sempre sob um ponto de vista que o cria, como já afirmava o mestre genebrino. Como linguistas, sempre adotaremos um ponto de vista para olhar o objeto.

A partir da leitura que faz do Curso de Linguística Geral, em Semiologia da Língua (1969), Benveniste afirma que a língua, como princípio de unidade e de classificação, introduz a semiologia. Ainda que a língua possa ser escolhida como princípio de unidade, ao se analisar a escrita, por exemplo, a proposta que Benveniste nos faz é que possamos ir mais além: encontrar o lugar da língua entre os fatos humanos.

É daí a evidência dada à linguística enquanto “parte de uma ciência que não existe ainda, a qual se ocupará dos outros sistemas de mesma ordem no conjunto dos fatos humanos, a SEMIOLOGIA”. (BENVENISTE, 2006 [1969], p. 48).

A língua é, conforme Benveniste, o mais importante entre esses sistemas, o que tem lugar maior na vida social. Como saberemos mais adiante, essa condição de relevância deve-se ao fato de ela ser o sistema interpretante dos demais. No entanto, ao tratar dos demais sistemas – anteriormente mencionados por Saussure –, os quais pertencem à semiologia, Benveniste anuncia que não enunciará sobre a escrita.

A importância dada pelo linguista ao estudo do estatuto da língua entre o sistema de signos é o ponto de partida para pensarmos no estatuto da escrita. Em que medidas ambas se engendram enquanto sistemas? Se é possível ver que a escrita contém a língua, o que faz dela um sistema capaz de abarcá-la ainda que não seja por ela dominado?

Essa reflexão é fundamental uma vez que dizer que a escrita contém a língua não significa dizer que a escrita apresenta o mesmo funcionamento e as mesmas características da língua. Nesse caso, é muito provável que seja bem menos importante o fato de ela comportar formas linguísticas do que a maneira como a linguagem é nela articulada pelo scriptor. Nesse sentido, a escrita não seria um instrumento de quem escreve, mas sim o sistema que permitiria ao que escreve inscrever-se com uma singularidade própria.

Assim, aquele que escreve não dominaria a escrita, pois fazê-lo seria torná-la um instrumento a ponto de satisfazer perfeitamente e com unicidade as exigências de gêneros da ordem acadêmica ou da ordem literária. Essa impossibilidade de domínio é o maior desafio de quem ensina e de quem aprende e, ao mesmo tempo, o maior encantamento, pois evidencia a



tradução de uma experiência que não pode ser feita a não ser pela língua, mas, ao mesmo tempo, só pode ser feita porque não é somente língua.

Assim, mesmo que a escrita seja um sistema fundado por unidades significantes a exemplo da língua, uma coisa é sua fundação, outra coisa é seu funcionamento. Se olharmos com atenção a caracterização que Benveniste propõe a um sistema semiológico: “Um sistema semiológico se caracteriza: 1º por seu modo operatório, 2º por seu domínio de validade, 3º pela natureza e pelo número de seus signos, 4º por seu tipo de funcionamento”. (BENVENISTE, 2006[1969], p. 52), veremos que a escrita questiona toda essa caracterização.

Se como explica Benveniste, o MODO OPERATÓRIO é a maneira como o sistema age no que diz respeito ao sentido ao qual ele se dirige, a que sentido se dirigiria a escrita? Poderíamos afirmar de forma quase imediata que a escrita se destina à visão, no entanto, contamos, no caso da escrita braille, por exemplo, com um sistema cujo destino é a visão.

Quanto ao domínio de validade, poderíamos pensar no propósito para o qual é solicitada: um trabalho acadêmico, um conto elaborado para a escola, um poema para um sarau. No entanto, ao observarmos poemas argumentativos e textos acadêmicos repletos de lirismo teríamos dificuldade em delimitar esse domínio. Nesse sentido, denominarmos uma escrita de acadêmica ou de literária tem se tornado cada vez mais complexo, embora muitas vezes os propósitos sejam claramente definidos ao solicitar sua realização em uma aula ou em se tomar a decisão de elaborar um texto.

No que se refere à natureza e ao número dos signos, Benveniste afirma que essa caracterização é em função das condições do modo operatório e do domínio de validade. É possível delimitar o número de signos que uma escrita é capaz de comportar? Se ela tem em sua natureza a língua, é possível afirmar que esse número é finito, mas que as possibilidades de combinação são infinitas. Essa característica tem ação direta ao tipo de funcionamento.

Se, como afirma Benveniste, o TIPO DE FUNCIONAMENTO está ligado à relação que une os signos, conferindo-lhes função distintiva, poderíamos compreender a relação entre um sinal de pontuação e o período que o antecede ou que o posterga, ou a função de um parágrafo, diante do anterior ou do posterior, ou mesmo de um verso em relação à estrofe. Parece-me, no entanto, que o sentido das relações é constituído e compreendido no sistema no qual se concretiza.

Além de todos esses questionamentos que evidenciam a dificuldade de enquadrarmos a escrita em um sistema com características *a priori*, é importante atentarmos para o fato de que se Benveniste escreve no texto de 1969, publicado no PLG II, que tais características

dizem respeito aos sistemas semiológicos em geral, nas *Últimas Aulas*, podemos ler quase a mesma lista de características antecedidas, no entanto, por: “Disciplina semiológica, a língua deve poder ser caracterizada”. (BENVENISTE, 2014, p. 106).

E afirmo que são “quase as mesmas características”, pois há o acréscimo de mais uma característica à língua enquanto sistema semiológico: “a natureza da resposta que o signo suscita”. Estaria essa característica circunscrita ao sistema da língua ou apenas não listada em *Semiologia da Língua* como uma característica comum a todos os sistemas?

Penso que todo o sistema de signos pode suscitar uma resposta em sua natureza. Mas seria essa uma característica fundamental para compreendermos o papel da língua enquanto interpretante dos outros sistemas? Possivelmente sim, afinal, os signos que a constituem suscitam uma resposta muito singular quando dentro de um sistema.

Quando o locutor mobiliza a língua para falar, dentro da natureza de seu universo de signos, os signos mobilizados solicitariam uma resposta do interlocutor por meio de signos de língua pelo simples fato de estarmos no campo da fala. Mas como fica a natureza da resposta que os signos suscitam na escrita? Por ora, é importante atentar para a afirmação de que:

A mensagem não se reduz a uma sucessão de unidades que devem ser identificadas separadamente; não é uma adição de signos que produz o sentido, é ao contrário, o sentido (o “intencionado”), concebido globalmente, que se realiza e se divide em “signos” particulares, que são as PALAVRAS. (BENVENISTE, 2006[1969], p. 65).

Esses signos mobilizados com singularidade, ainda que postos em relação para determinado propósito seja por exigência de uma proposta de escrita, seja pela demanda do próprio escritor, seja pelos dois, não são condição única para que o sentido advenha da escrita, instaurando uma condição de suscitação de uma resposta imediata, ainda que por vezes circunscrita à interferência do professor. Para chegar a essa conclusão, não é preciso uma análise tão profunda.

Entretanto, essa conclusão aparentemente superficial leva a uma problematização que exige um exercício muito mais detalhado: qual é a relação da escrita com a fala e com a língua?

Para dar continuidade a essa reflexão, voltemo-nos aos princípios que dizem respeito às relações entre os sistemas semióticos, os quais são explicados ao longo dessa publicação de 1969, ou seja, para precisar a natureza e as possibilidades das relações entre os sistemas semióticos, Benveniste dimensiona três relações: 1º **RELAÇÃO DE ENGENDRAMENTO**; 2º **RELAÇÃO DE HOMOLOGIA** e 3º **RELAÇÃO DE INTERPRETÂNCIA**.

Quanto à primeira, ele afirma que um sistema pode engendrar outro e esclarece que há diferença entre a relação de engendramento e a de derivação: no primeiro caso, há a relação entre a escrita ordinária e a escrita estenográfica, no segundo caso, está a escrita hieroglífica e a escrita demótica. Se compreendo adequadamente essas relações, a escrita engendra a língua e é constituída a partir dos subsídios dela: ao mesmo tempo que a escrita contém a língua, sua existência deriva das possibilidades que esta lhe oferta. Relação, no entanto, diferente ela tem com a fala, da qual deriva e com a qual mantém uma relação que será explicitada por Benveniste nas *Últimas Aulas*.

A relação de homologia, por sua vez, conforme Benveniste, estabelece uma correlação entre sistemas: “Diferentemente da anterior, esta relação não está constatada, mas instaurada em virtude de conexão que se descobre ou que se estabelecem entre dois sistemas distintos”. (BENVENISTE, 2006[1969], p. 62). Para exemplificá-la, Benveniste cita a homologia entre a escrita e o gesto ritual na China e acentua, em seguida, que essa relação depende da maneira como se colocam os dois sistemas e dos parâmetros empregados. Nesse sentido, possivelmente a escrita e a língua estabelecem alguma homologia na medida em que a língua serve a escrita, o que não significa que a relação entre esses dois sistemas distintos seja plena.

Flores (2013a) adverte que, ao contrário do engendramento, que pode ser constatado, a homologia é instaurada a partir do olhar daquele que analisa: “[...] ela é estabelecida por quem analisa os sistemas. Nesse sentido, o analista está implicado no estabelecimento dessas relações” (ibid, p. 185).

A terceira relação apresentada por Benveniste é a que coloca a língua como interpretante dos outros sistemas. De acordo com o linguista, “Nenhum outro sistema dispõe de uma “língua” na qual possa se categorizar e se interpretar segundo suas distinções semióticas, enquanto que a língua pode, em princípio, tudo categorizar e interpretar, inclusive ela mesma”. (BENVENISTE, 2006[1969], p. 62).

A língua, para Benveniste, é o único sistema dotado de dupla significância, os demais sistemas têm uma significância unidimensional: ou semiótica sem semântica, ou semântica, sem semiótica:

O privilégio da língua é de comportar simultaneamente a significância dos signos e a significância da enunciação, em que se torna possível sustentar propósitos significantes sobre a significância. É nesta faculdade metalinguística que encontramos a origem da relação de interpretância pela qual a língua engloba os outros sistemas. (BENVENISTE, 2006[1969], p. 66).

No entanto, a língua não engloba a escrita, a escrita a contém, logo é esta que a engloba. A primeira é, portanto, a origem da relação de interpretância, uma vez que é o sistema capaz de interpretar os demais. A escrita possibilita, assim, a concretização de uma experiência que exige do scriptor uma abstração significativa.

Não se trata de atribuir à escrita um estatuto mais amplo que o da língua, mas diferenciado a ponto de visualizarmos a necessidade de problematizá-la para além do âmbito intralinguístico. Nesse sentido, evidencio o que já está exposto por Benveniste ao final de *Semiologia da Língua*: a necessidade de uma análise translinguística dos textos e das obras que se dará pela elaboração de uma metassemântica que se constituirá a partir da semântica da enunciação. Creio que a última já tenha sido trilhada nas inúmeras pesquisas que atentam para a enunciação sob a forma escrita, focando nos sentidos que advém dos textos escritos. Parece-me, porém, que ainda muito temos a refletir sobre as proposições benvenistianas acerca da escrita a fim de construirmos uma metassemântica para o estudo da escrita em toda sua complexidade.

Não prometo a elaboração de uma metassemântica, mas um exercício de buscar na reflexão de Benveniste subsídios para propor uma definição de escrita. Esse exercício pode levar a outros futuros que digam mais do que aqui será expresso ou que façam o que considero ainda mais importante: produzam uma interlocução capaz de interrogar minha leitura, abrindo outros desdobramentos à proposta benvenistiana.

#### 4.2 A ESCRITA NA REFLEXÃO DE BENVENISTE: UM PERCURSO EM *O APARELHO FORMAL DA ENUNCIÇÃO*

O artigo *O Aparelho Formal da Enunciação* é constante objeto de estudo de linguistas, uma vez que ele parece sintetizar as formulações de Benveniste que originaram a teoria que se convencionou chamar de “teoria da enunciação”. A escolha em abordá-lo nesse momento tem uma razão que não se pode desconsiderar: o encontro de uma possibilidade de pensar a escrita tanto em termos teóricos quanto em termos metodológicos.

Nesse sentido, opto por apresentar a minha leitura da trajetória realizada pelo linguista com o intuito de mostrar que as formulações apresentadas nesse texto impulsionam um estudo de escrita que bem antes de estar a serviço da forma, está a serviço de um scriptor que coloca a língua em funcionamento para escrever. Considero-o, assim, um texto preparatório para a discussão a ser realizada nas *Últimas Aulas*, por isso me atarei aos pontos que nos convidam a lançar o olhar para o estudo da escrita.

Nesse texto, Benveniste distingue o emprego das formas do emprego da língua. De acordo com ele, a primeira é necessária a toda descrição, enquanto a segunda é “um mecanismo total e constante que, de uma maneira ou de outra, afeta a língua inteira”. (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 82). O emprego da língua, para ele, diz respeito à enunciação: “A enunciação é este colocar a língua por um ato individual de utilização”.

Logo, a enunciação, da qual já tratei anteriormente, não se confunde com a língua. A enunciação escrita, nesse caso, também não se confunde com a língua escrita. Nela se mobiliza a língua, atualizando-a em discurso. Vier e Verbist (2015, p.211) sintetizam o rumo tomado por Benveniste ao problematizar a língua: “Benveniste ruma para além do mundo fechado do signo linguístico, para o discurso, e, mais ainda, para a língua-discurso<sup>28</sup>, isto é, a língua individual legada a cada um de nós”.

Dáí Benveniste enxergar a necessidade de distinguir a enunciação enquanto realização vocal e enquanto conversão individual da língua em discurso. Sobre o primeiro, é possível afirmar que, diferentemente da fala, foco de Benveniste, na escrita não há os sons emitidos, mas há uma produção “manual”, pois se enuncia “sob a forma escrita”. E ainda que se mantém o mesmo período escrito em diferentes versões textuais, a enunciação não será jamais a mesma: “a noção de identidade não é senão aproximativa mesmo quando a experiência é repetida em detalhe”. (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 85).

Nesse sentido, de uma versão para a outra sempre teremos uma nova enunciação. Assim, a decisão de manter um período em uma segunda versão, decisão esta de repetir uma experiência, implica um novo olhar sobre o escrito. Isso porque esse movimento de manutenção pode indicar um modo de estar do sujeito na sua própria escrita, muitas vezes dimensionado pela (não)interferência do educador.

Sobre o segundo aspecto, de acordo com o próprio Benveniste, o que ainda é pouco estudado é “como o ‘sentido’ se forma em ‘palavras’”. Aí está para mim uma chave do estudo do texto: os trabalhos que tem se preocupado com o estudo da enunciação escrita em textos têm buscado a realização do seguinte caminho: em sua maioria, partem da sintagmatização, para a semantização e, conseqüentemente, para o sentido. Essa trajetória é muito valiosa para desvendar o sentido que advém das palavras.

---

<sup>28</sup> Ao utilizarem o termo *língua-discurso* referem a dissertação de Souza Almeida (2014), pois a pesquisadora foi a responsável por chegar a esse termo a partir de uma leitura detalhada do conceito de discurso na obra benvenistiana. Para ela, a língua-discurso é o semiótico particular que cada locutor acessa, sobre o qual temos relativo domínio. A língua de que dispomos não é, nesse sentido, a *langue* de Saussure propriamente dita.

No entanto, ao fazê-lo, ficamos ou avançamos no campo da semiologia benvenistiana, a semiologia do discurso. Ela preocupa-se com o locutor que se enuncia diante de um parceiro, os quais, ao atualizarem a sua língua-discurso, co-constroem a referência e possibilitam a emergência do sentido. A partir da instauração desse quadro figurativo entre eu-tu-ele no aqui-agora, podemos definir a enunciação no quadro formal de sua realização: enquanto *ato*, nas *situações em que se realiza* e nos seus *instrumentos*.

É inegável que essas formulações possibilitam um estudo da enunciação escrita em textos. Já conseguimos dimensionar pelos inúmeros estudos na área da linguística da enunciação benvenistiana a existência de estudos enunciativos no campo da escrita. Mas até que ponto o elucidarmos a existência de enunciação em textos é de fato tratarmos da escrita em enunciação?

Muitos outros desdobramentos deveriam ser estudados no contexto da enunciação[...]. Seria preciso também distinguir a enunciação falada à enunciação escrita [...]. Amplas perspectivas se abrem para a análise das formas complexas do discurso, a partir do quadro formal esboçado até aqui. (BENVENISTE, 2006[1970], p. 90).

Retorno a essa citação com a qual Benveniste conclui esse artigo de 1970. Embora muito tenha se estudado sobre as formas complexas do discurso a partir do quadro configurado pelo linguista, a exemplo dos trabalhos de Mello (2012), Agustini (2013), Silva (2013); muito se tenha feito para distinguir o texto oral do escrito, com no trabalho de Knack (2012), ainda há muitos desdobramentos a serem estudados. Ouçamos o Benveniste das *Últimas Aulas*.

#### 4.3 A ESCRITA NA REFLEXÃO DE BENVENISTE: UM DESDOBRAMENTO DAS *ÚLTIMAS AULAS*

Dentre todas suas facetas, **a publicação destas *Últimas Aulas* permite mostrar aquela que menos se conhece do linguista**: a envergadura do erudito é conhecida, a limpidez do estilo teórico admirada; começa-se a entrever as dimensões e orientações do pesquisador, mas o dinamismo e a firmeza do professor haviam sido esquecidos. Ora, se o erudito descobre e desenvolve um saber cada vez mais aprofundado sobre espaços linguísticos específicos, se o pesquisador constrói, artigo após artigo, sua teoria e os conceitos que a sustentam, o desdobramento didático para a constituição de uma engenhosa transmissão ainda não havia sido desvelado, **embora vários ouvintes de Benveniste a tenham testemunhado**. (COQUET; FENOGLIO In: BENVENISTE, 2014, p. 69-70, grifos meus).

O foco deste subcapítulo é a apresentação da escrita, conforme a obra *Dernières Leçons*, de Émile Benveniste. Publicada em 2012, na França, esta obra reúne os manuscritos do linguista, os quais correspondem às aulas que ele preparava para o Collège de France entre 1968-1969, um pouco antes de sofrer o acidente vascular cerebral que comprometeria sua fala e, conseqüentemente, o impediria de prosseguir seus estudos. O material foi entregue por Georges Redard à Bibliothèque Nationale de France (BNF) em dezembro de 1976, logo após a morte de Benveniste.<sup>29</sup> Esse dossiê permaneceu intocado na biblioteca de Paris por 30 anos.

A obra é organizada e apresentada por Jean-Claude Coquet e Irène Fenoglio e conta com notas do primeiro e da linguista Claudine Normand, sendo que ambos foram alunos de Benveniste. Colabora com a publicação Jacqueline Authier-Revuz, como uma das auditoras. O prefácio é de Júlia Kristeva e o pós-fácio de Tzvetan Todorov.<sup>30</sup>

É importante destacar que, desde 2006, a equipe *Génétique du texte et théories linguistiques* do Instituto de textos e manuscritos modernos (ITEM), coordenada pela linguista Irène Fenoglio, trabalha na exploração do acervo de Benveniste. A equipe dedicou-se, inclusive, ao estudo da gênese textual de artigos dos Problemas de Linguística Geral, com destaque para *O aparelho Formal da enunciação*. Tive contato com a cuidadosa análise do processo de elaboração desse artigo de Benveniste em 2012 quando da vinda de Fenoglio à PUCRS para uma conferência. A partir do acesso às notas e aos rascunhos, ela desenvolve(u) um trabalho dedicado, que nos revela uma linguista que *re-significa* suas formulações a cada passo.

A leitura que apresento aqui considera a publicação *a posteriori* dos escritos de Benveniste. Quero tornar público que se trata de apresentar a minha leitura, ou seja, como, por ora, vivencio o legado dessa obra. Qualquer fragilidade deve ser atribuída ao meu olhar, que a cada vez que transita pela obra de Benveniste se sente convidado a um mergulho em um rio cujas águas se renovam, parafraseando Heráclito de Éfeso. Estou ciente da necessidade futura de *re-significação* da minha leitura, tendo em vista que, a cada aula, Benveniste revela-se a mim como um novo professor, ainda que seja a mesma aula, pois única também é a cada vez a minha maneira de estar com Benveniste.

---

<sup>29</sup> Essa transmissão dos manuscritos foi feita com o consentimento de Benveniste que havia delegado a tarefa a sua irmã, Carmélia Benveniste e, no caso do falecimento desta, a Georges Redard, professor da Universidade de Berna (Suíça), especialista em dialetos iranianos, amigo pessoal de Benveniste. (Conforme BRUNET, Émilie. Os papéis de Benveniste. In: *Últimas Aulas*. São Paulo: UNESP, 2014.)

<sup>30</sup> Faça essa contextualização para que o leitor entenda que a reunião dos manuscritos de Benveniste foi um trabalho cuidadoso, feito por pesquisadores que de fato conheciam sua obra.

A singularidade de cada encontro com Benveniste ficou evidente quando tive contato com as notas preparatórias desse seu curso, mantidas na Biblioteca de Richelieu, filial da BnF, quando da minha chegada a Paris, em agosto, para a realização de meu doutorado-sanduíche. Dediquei-me diariamente, durante duas semanas, à leitura atenta de cada manuscrito guardado cuidadosamente em uma caixa cor de vinho de número 40, a qual guarda um envelope acinzentado que porta a inscrição:

*Papiers d'Orientalistes 40*  
*Enveloppe 80*  
*Collège de France*  
*Cours 1968-1969*  
*Problèmes de linguistique générale*  
*f.1-338*

Em seguida, uma folha em branco datilografada com a mesma inscrição. E, então, minhas mãos tocaram o tesouro organizado em pastas amareladas: uma pasta para cada aula que estava sendo ou que seria ministrada. Na capa de cada uma pode ser lida, tendo sido escrito pela mão do próprio Émile Benveniste, uma identificação comum a cada uma delas: no alto, à direita, o número da aula contornado por um quadro vermelho e, ao lado, a identificação do curso constituída pela seguinte identificação: *Collège de France/Problèmes de linguistique générale/1968-69*, acompanhada da data correspondente a cada aula.

Nesse contexto, ainda que minha leitura esteja centrada na tradução da obra, não posso ignorar dois movimentos: o primeiro, que diz respeito ao estudo da obra no original, uma vez que, ao tomar conhecimento de sua publicação, não havia ainda a tradução no Brasil, e o segundo movimento, mais tardio, de leitura das notas.

A leitura que aqui apresento nada mais é do que um caminho de estudo. Ao fazê-lo, meu movimento não é de fazer genética da escrita de Benveniste porque não sou geneticista. Nem mesmo venho contestar o trabalho dedicado de quem foi agraciado com a possibilidade de testemunhar as aulas de Benveniste e de organizá-las em obra. O movimento realizado neste capítulo é de apresentar a minha leitura da parte do curso dedicada à escrita a fim de derivar princípios que possam organizar uma compreensão do tema pelo linguista.

Nesse sentido, destaque deve ser dado ao fato de os linguistas Jacqueline Authier-Revuz, Jean-Claude Coquet e Claudine Normand terem oferecido suas notas sobre o curso ministrado por Benveniste, o que foi muito significativo para o estabelecimento de uma linearidade de leitura, tendo em vista a organização descontínua de algumas notas do ministrante. Ao observar o dossiê, vemos que há notas que aparecem como pertencentes a uma determinada aula, mas que, na prática, trazem a ideia desenvolvida em uma outra. É



indiscutível, nesse sentido, o árduo trabalho dos organizadores, uma vez que foram necessárias tomadas de decisões que pressupunham muita atenção ao fato de se estar colocando em obra um curso de Benveniste que estava em processo e para o qual não se poderia contar com um texto final do professor do Collège de France.

Já na introdução, os organizadores tratam do ineditismo das reflexões de Benveniste. Oferecem destaque à segunda parte da obra em que reúnem as notas para o curso intitulado pelo próprio Benveniste de *La Langue et l'écriture*, material que constitui planejamento para o curso e possivelmente para futuros artigos. Se bem li esta introdução e a obra como um todo, os pesquisadores primam por apresentar o Benveniste das notas e manuscritos atentos ao fato de serem textos que não puderam ser formalizados para publicação com o aval do próprio estudioso. Ainda, desvelam um linguista inigualável porque falava para o homem sobre o homem à medida que colocava as questões de língua e de linguagem como problemas a serem estudados pelos linguistas, o que sustenta a denominação dada por Fenoglio e Coquet ao erudito: “antropólogo da linguagem”. (BENVENISTE, 2014, p. 69).

Nesse sentido, sigo de perto a promessa de Fenoglio e Coquet ao realizarem a introdução das *Últimas Aulas*, promessa essa que Flores (2014), no prefácio à edição brasileira, concorda ter sido fielmente cumprida: “O interesse é ouvir Benveniste”. Para tanto, além de considerar os atravessamentos que me perpassam como linguista que tem se dedicado há não mais que quatro anos à compreensão dessa obra, esclareço como construí o meu percurso de análise das *Últimas Aulas*.

Em um primeiro momento, apresento brevemente o conteúdo das lições de 1 até 7 dedicadas à semiologia, em que o linguista apresenta a relação entre o semiótico e o semântico sob o seu ponto de vista, distinto, portanto, do de Saussure. Eu o faço para estabelecer uma relação com a discussão por mim apresentada sobre o *sentido* na visão benvenistiana e para que se conclua a compreensão da noção *língua* pela visão do linguista sírio.

Em um segundo momento, apresento o segundo capítulo com as aulas de 8 a 15, todas dedicadas à escrita. Tendo em vista o objetivo de meu estudo, dedico todo o meu empenho em apresentar a leitura dessa parte, considerando o fato de a continuidade das aulas ter sido estabelecida por linguistas, porém não pelo próprio Benveniste; a possibilidade de construir um olhar a partir do estudo atento da obra em francês, da obra traduzida para o português e das notas; e, ainda, a impossibilidade de abarcar toda minha trajetória de leitura em um relat.

Nesse contexto, trago um breve relato do conteúdo das lições, engendrado por algumas interrogações eventualmente provocadas pela leitura das notas. Essa reflexão tem como

objetivo problematizar a construção do pensamento benvenistiano no que se refere à escrita, o que não significa responder a todos os questionamentos, pois, em sua maioria, eles exigiriam um encontro com o próprio linguista. Essa problematização almeja chegar ao principal: de cada aula sintetizar o que Benveniste nos ensina sobre escrita para, ao final, chegar à derivação de uma concepção. Minha metodologia de leitura segue, portanto, a própria sugestão de Benveniste: um desdobramento da noção de escrita, uma vez que a abertura já foi por ele realizada. Desdobrar, nesse sentido, implica desvelar o que está encoberto a fim de dar visibilidade ao que pode ser apreendido da continuidade dada às aulas pelos organizadores.

Não desejo, porém, traçar um caminho que mostre todos os desdobramentos das *Últimas Aulas*, pois isso seria desviar de meu objetivo. Também não desejo seguir a lógica binária, que pressupõe a necessidade de uma ciência que persiga a explicação para todos os fenômenos.

Ao contrário, atento para a leitura que Dufour faz da noção de *dobra* como o que “inclui em sua eficácia mesma aquilo que chamei de insaber; um insaber tal que, afinal de contas, a explicação escapa no próprio momento em que se dá”. (DUFOUR, 2000, p.48). A dobra, assim compreendida, exclui a *explicação*, substituindo-a pela *implicação*.

Assim, a leitura que, por ora apresento, permite-se questionar pelo insaber, próprio de uma obra repleta de dobras, tendo em vista as condições em que foi organizada e a fonte principal de sua constituição: notas manuscritas. Para que o Benveniste do curso sobre escrita possa ser ouvido, eu deixo-me interrogar pela dobra não a fim de desdobrá-la exaustivamente, pois não quero construir uma explicação tampouco estudar sua gênese, quero produzir por meio dela um discurso que tenha implicação no ensino de escrita na universidade. Avancemos, assim, nessa obra preciosa.

A primeira parte compreende da primeira à sétima aula. Logo no início da primeira aula, confronto-me com o que tem me mobilizado até então. Benveniste afirma que a “linguística geral é a linguística que se interroga sobre si mesma, sobre sua definição, sobre seu objeto, sobre seu estatuto e sobre seus métodos”. (BENVENISTE, 2014, p. 90). Ele filia-se à necessidade de se interrogar sobre tudo o que envolve a linguística, tanto que costuma iniciar seus artigos a partir de alguma problematização e terminá-los gerando um convite a empreender novos estudos: “Trata-se, portanto, de uma interrogação incessante, que se desenvolve, que se renova, na medida em que a experiência do linguista se aprofunda e seu olhar se amplia”. (BENVENISTE, 2014, p. 90).

Logo no primeiro capítulo, Benveniste volta à discussão sobre a língua para iniciar a busca para o lugar que ela ocupa na ciência dos signos, a semiologia. Da discussão inicial

empreendida por ele, a compreensão de que a língua significa, de que ela é informada de significância, ganha destaque. Benveniste, nesse contexto, acentua a relação estabelecida entre o sistema da leitura e o sistema da escrita: “Antes de mais nada, nós falamos: esse é um primeiro sistema. Lemos e escrevemos: é um sistema distinto, gráfico”. (BENVENISTE, 2014, p. 91).

Na segunda aula, Benveniste trata da compreensão de Peirce para o signo para confrontá-la com a de Saussure na terceira aula. Toda a discussão é para evidenciar a importância dos estudos do mestre genebrino para formar a noção de signo e de ciência dos signos (semiologia). A partir dela, Benveniste estabelece a necessidade de o signo ser compreendido em um sistema e de que a língua é um sistema especial: “Nossa firme convicção – e nada, até aqui, veio enfraquecê-la – é a de que a língua não é apenas feita de signos, mas também produtora de signos, que o sistema que a compõe engendra, ele próprio, novos sistemas, dos quais a língua é o interpretante”. (BENVENISTE, 2014, p. 101).

Na quarta aula, Benveniste parte do fato de Saussure ter atribuído à língua o lugar de “principal sistema semiológico”, para retomar a caracterização já publicada em *Semiologia da Língua*. O importante é o conjunto de fatores que devem ser considerados ao se caracterizar a língua: domínio de validade - que não é nem pode ser universal -; natureza dos signos empregados - os quais são em número reduzido, são apreendidos pelos sentidos e têm por função representar-; tipo de funcionamento dos signos; e a natureza da resposta que o signo suscita, uma vez que o sistema é convencional e prescritivo.

Ao caracterizá-la, Benveniste a diferencia dos sistemas não linguísticos, como o sinal de trânsito, acentuando que cada sistema significa no seu domínio e no conjunto das relações que estabelece. A partir dessa problematização, Benveniste traz o princípio da *convertibilidade de um sistema em outro*. Explica que a relação entre os sistemas ocorre por geração: um sistema gerador e um sistema gerado. Ocorre, portanto um processo de derivação: da escrita da língua derivam a escrita musical, porque a primeira é um sistema de campo amplo e a segunda um de campo restrito.

Pelo que entendo, essa relação permite confirmar que não há relação de derivação entre a escrita e a língua. A escrita contém a língua à medida que precisamos acessá-la para chegar à escrita, mas não me parece ser a partir dela a sua existência, mas sim a partir da fala, o que não significa que sejam sistemas que se recobrem, pelo contrário, seu funcionamento e seu domínio de validade são distintos, assim como acontece entre a escrita da língua e a escrita musical. Nesse sentido, é possível articular essa compreensão àquela elaborada a partir da leitura de *Semiologia da Língua*.

Essa discussão é mais bem delimitada na quinta aula quando Benveniste explicita a relação de engendramento entre linguagem e os demais sistemas semióticos, “uma *relação de engendramento*, atualizada por uma *relação de denominação*. Assim também é a relação língua-sociedade”. (BENVENISTE, 2014, p. 110). Ora, só vem a se confirmar a ideia defendida nos PLGs de que a sociedade só é possível pela língua.

Ele afirma, ainda, que se pode “dizer a mesma coisa” pela fala e pela escrita, mas não pela fala e pela música. Quando o linguista traz “dizer a mesma coisa”, o faz entre aspas, ou seja, podemos utilizar as mesmas palavras, a mesma sintaxe, no entanto, não da mesma forma porque a experiência é atualizada de uma forma única no sistema em que é reproduzida.

O que fica claro é que seja diante da fala, da escrita ou da música, a língua é interpretante. Em que sentido ela interpreta? O próprio Benveniste responde: “[...] a língua desempenha, diante de todos os outros, o papel de interpretante semiológico, isto é, de modelo que serve para definir os termos e suas relações”. (BENVENISTE, 2014, p. 112)

Na sexta aula, ao percorrer a complexidade da música e da imagem enquanto sistemas, Benveniste chega a uma síntese esclarecedora: quando ele afirma que a língua é interpretante, ele se refere à “língua como sistema de expressão que interpretante de todas as instituições e de toda a cultura” (BENVENISTE, 2014, p 117), que não corresponde à língua-idioma.

É a partir da sétima aula que Benveniste acentua a discussão entre língua e escrita, em caráter preparatório ao curso sobre escrita. É nas notas de seus alunos, publicadas nessa aula, que encontramos pontos relevantes para se pensar na relação entre esses dois sistemas:

Uma distinção de base entre sistemas deve ser respeitada:

- 1) aqueles que contêm eles próprios (que são autônomos);
- 2) aqueles que têm necessidade de um interpretante.

Uma hierarquia deve ser estabelecida entre sistemas autônomos e sistemas dependentes. Por exemplo, o sistema de escrita, que só existe em relação à língua. Porém, trata-se de ver como um sistema que utiliza a mão, deixando um traço escrito, representa a língua. Há assim uma significância de primeiro grau, outra de segundo grau. (BENVENISTE, 2014, p. 121).

Benveniste propõe que seja vista a relação de interpretância entre língua e escrita. Para se estabelecer essa relação, são relevantes os pontos que ele evidenciará no desfecho dessa aula: a língua é um sistema de signos autônomo e ela significa em dois níveis. O primeiro nível diz respeito à significância que é constitutiva das unidades, o segundo refere-se à significância que se estabelece na relação entre as unidades. Logo, a dupla significância da língua desponta como um aspecto fundamental a consideramos quando queremos tratar da escrita.

Na oitava aula, Benveniste insiste na relação intrínseca entre língua e escrita e evidencia que o fato de os signos linguísticos adquirirem realidade visível na escrita dificulta que nos distancieemos de nossa experiência secular para repensar de fato a relação entre língua e escrita.

Para repensar essa relação, o mestre sírio reconhece a validade das proposições de Saussure e procura repensá-las, *re-significando* os caminhos dessa ciência que tem como objeto a linguagem. Saussure, no CLG,<sup>31</sup> apresenta a língua e a escrita como sistemas distintos de signos. A razão de ser da escrita, para o mestre genebrino, é representação e materialização, isto é, a escrita tem por função representar a língua e é imagem da fala, como em uma fotografia. Ele esclarece que a língua independe da escrita, uma vez que há línguas em que não há o registro escrito; e, ainda, afirma que a ortografia é a regra para a escrita, mas a língua não é a da gramática: “homens esclarecidos confundem a língua com a sua ortografia”. (SAUSSURE, CLG, 1991, p. 35).

Nessa mesma aula, Benveniste critica o fato de Saussure confundir a escrita com o alfabeto e a língua com a língua escrita. De acordo com o linguista sírio, é preciso distinguir a língua sob a forma escrita, enquanto representação gráfica e a escrita em si, compreendida como *procedimento de transposição em si mesmo*.

Essa escrita de que Benveniste trata é um sistema complexo, a qual é por ele encarada como outro sistema semiótico, que requer uma série de abstrações: “É uma distinção que introduzo e que é indispensável. Pois somente ela permite refletir a respeito da escrita como sistema semiótico, o que Saussure não faz. É, no entanto, o primeiro princípio da análise escrita”. (BENVENISTE, 2014, p. 128).

Fica claro nessa aula que Benveniste não vê a escrita como um sistema subordinado à língua. Ele reconhece, ainda, a complexidade de ensinarmos ou aprendermos a escrever, tendo em vista que a escrita apresenta especificidades distintas da fala. O locutor-scriptor “deve tomar consciência da língua como realidade distinta do uso que dela faz: isso já é uma operação muito trabalhosa - como bem sabem, por experiência, aqueles que ensinam os rudimentos da escrita às crianças”. (BENVENISTE, 2014, p. 129).

Nessa mesma aula, podemos perceber o quanto a escrita é crucial para o registro das primeiras sociedades e o quanto faz parte do processo de manter viva a história de cada

---

<sup>31</sup> O CLG foi organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye, através da reunião das anotações de vários outros alunos do curso de Saussure. De todo o modo, o Curso diz respeito às formulações saussurianas, apesar de ser sob a ótica de seus alunos. Logo, é a esse Saussure do CLG que me refiro, evidenciando o trabalho de resgate feito por seus alunos, ainda que eu esteja ciente das perdas, tendo em vista que não foi o próprio Saussure que escreveu o livro.

cultura. Sabemos que hoje ela permite não só que registremos nossas experiências, mas que nos inscrevamos na sociedade, ou seja, permite o registro de nossa vivência pela linguagem, tanto no que diz respeito às nossas experiências individuais quanto às coletivas: “Vivemos na civilização do livro, do livro lido, do livro escrito, da escrita e da leitura. Nosso pensamento está, em qualquer nível, informado pela escrita”. (BENVENISTE, 2014, p. 127).

Nossa civilização continua sendo inundada pela escrita, seja em livros impressos, seja em livros eletrônicos. A afirmação é válida como um convite para nos perguntarmos sobre o papel da escrita em nossos dias até mesmo porque, nesta mesma aula, Benveniste apresenta o que faz com que a escrita se distancie da fala, não podendo aquela ser encarada como um mero prolongamento desta.

Para ele, a escrita não é uma simples representação, mero registro, mas sim um sistema que pressupõe abstrações de alto grau: “A língua é convertida, de repente, em uma imagem de língua”. (BENVENISTE, 2014, p. 129). Nesse sentido, escrever exige uma habilidade aguçada do scriptor em compreender o processo de escrita, “Pois o ato de escrever não procede da fala pronunciada, da linguagem em ação, mas da linguagem interior, memorizada”. (BENVENISTE, 2014, p.132).

Se já é complexo elaborar a relação entre o que se diz e o que se pensa, é mais complexo ainda quando trabalhamos nossa linguagem interior para materializá-la em texto escrito. É um desafio tornar a linguagem interior inteligível, uma vez que “a linguagem interior é rápida, incoerente, pois sempre compreende a si mesma”. (BENVENISTE, 2014, p. 132).

Nesse sentido, é importante atentar para a diferença estabelecida entre transferir a linguagem interior à escrita e transferir o pensamento à escrita. Ele diz que a primeira é “condicionada pela relação do locutor consigo mesmo em uma experiência e circunstância únicas, mutáveis – em uma forma inteligível a outros, e que perde, sob seu aspecto escrito, toda relação *natural* com a ocasião que foi a da linguagem interior”. (BENVENISTE, 2014, p. 132).

A linguagem interior é própria de cada scriptor e diz respeito a como ele lida com o processo inconsciente de mobilização de sua língua, simbolizando-a internamente de um modo que só ele mesmo poderia compreender, mas nem mesmo ele poderia acessar de todo a fim de converter em escrita: “A escrita é uma transposição da linguagem interior, e é preciso primeiramente aceder a essa consciência da linguagem interior ou da ‘língua’ para assimilar mecanismo de conversão em escrito”. (BENVENITE, 2014, p. 132).

Transferir o pensamento à escrita, por sua vez, estaria ligado à expressão, o que reduziria a escrita a uma representação da língua. A preocupação benvenistiana é de mostrar que, para se escrever de fato, é preciso transferir à linguagem interior à escrita. E isso envolve bem mais que materialização em palavras. Trata-se de um processo que “acompanha a elaboração da fala e a aquisição da escrita” (BENVENISTE, 2014, p.132) e no qual não usamos a língua do mesmo modo nem contamos com a riqueza contextual.

O linguista sírio afirma que se trata, portanto, de algo que pode ser desenvolvido desde que se tenha consciência da incoerência e da singularidade da linguagem interior e do que ela pressupõe: “elaboração da fala”. Atentemos. O mestre não utiliza o termo “transposição”, mas “elaboração”. Daí toda a necessidade de compreensão de que a escrita, diferentemente da língua e da linguagem, é um processo de elaboração, ou seja, para que sejamos capazes de nos instaurar nela é preciso toda uma atenção a como elaborar a nossa relação com a palavra falada a fim de que aprendamos a transitar também de nossa linguagem interior para a escrita.

Tendo em vista essa discussão, é possível compreender por que alguns alunos só sabem escrever como falam e por que as crianças, na aprendizagem inicial da escrita, costumam falar as palavras para si mesmas antes de escrevê-las. No entanto, ao escreverem, o que grafam nem sempre é compreensível ao leitor.

O próprio Benveniste (2014) nos ensina: transferir a linguagem interior em uma forma inteligível a outros é uma tarefa considerável. Essa linguagem é incapturável e inatingível. Razão pela qual não se chega à essência de um escritor nem na vida nem na morte e muitas vezes alguns escritores são eternamente incompreendidos.

Temos nessa questão várias formulações que nos permitem constituir um princípio para a escrita: *A escrita é um sistema que pressupõe uma abstração de alto grau, uma vez que o que escreve precisa mobilizar sua linguagem interior e convertê-la em escrita.* Esse é um princípio fundamental para a aquisição da escrita e para a compreensão de quanto ela exige de nós um exercício habilidoso em mobilização da linguagem.

Não se trata de transferir o pensamento à escrita, mas de passar para o papel a sua elaboração, pois a mensagem escrita não parte da *boca*, como bem lembra Benveniste na nona aula. Ela implica de fato uma situação singular que organiza um discurso todo particular.

Quando o que está no campo das ideias atinge o papel ou a tela, já chega diferente, já foi *re-significado*. Trata-se de um movimento enunciativo interior, o qual é inacessível, uma vez que nem mesmo o “eu” na boca do falante ou na mão daquele que escreve, pode colocar em palavras todo o processo de elaboração de sua fala ou escrita.

Na nona aula, Benveniste salienta que há diferenças fundamentais entre os sistemas de escrita. Ele chama a atenção para uma noção que ele julga ser importante, embora não seja explorada em sua relação com a escrita: a mensagem. Nesta aula é reiterado que o mensageiro não fala, não é o seu discurso que sai de sua boca, é, na verdade, o discurso de outro que por ele é memorizado e transmitido.

Fica clara a distinção entre escrita como resultado de um processo de elaboração da linguagem interior e a escrita como mera representação gráfica:

Quando o homem primitivo “representa” desenhando um animal ou uma cena, ele escreve. Sua “escrita” então reproduz a própria cena, ele escreve a realidade, ele não escreve a língua, pois para ele a língua não existe como “signo”. A língua é em si uma criação. Se pode dizer que a “escrita” começa por ser “signo da realidade” ou da “ideia”, que ela é *paralela* à língua, mas não seu *decalque*. (BENVENISTE, 2014, p. 137, grifos do autor).

O que Benveniste deseja é problematizar a escrita, afastando dela o estatuto de reprodução da fala. Ele está preocupado com o homem que está na escrita: “Não estou fazendo genética das escritas, nem procurando a origem da escrita. Quero apenas ver quais soluções o homem deu ao problema da ‘representação gráfica’”. (BENVENISTE, 2014, p. 139).

Nessa aula, podemos depreender a formação de mais um princípio: *A escrita não é língua, logo ela é um sistema formado por signos não linguísticos, ainda que seja paralela a ela*, uma vez que, em nossa sociedade, servimo-nos dos signos de língua para constituir a escrita.

Na décima aula, a problematização no que se refere ao limite entre representação gráfica e escrita perdura:

O que é preciso para que esta representação gráfica se torne escrita? É preciso uma verdadeira descoberta: que o locutor-*scriptor* descubra que a mensagem é expressa em uma forma linguística e que é a forma linguística que a escrita deve reproduzir. (BENVENISTE, 2014, p.141).

Nesse sentido, a escrita toma a língua com modelo, mas não há relação necessária entre ambas. Eis o complemento para o princípio anterior.

Na décima primeira aula, Benveniste elucida essa relação entre escrita e língua a partir do estudo de diversas línguas. Ele diz que “A escrita revela uma semiótica da língua; assim,



se mostra a diferença entre uma língua de tipo grego e uma língua de tipo fenício”. (BENVENISTE, 2014, p. 150).

A escrita exige, portanto, uma tomada de consciência por parte do locutor:

É preciso, primeiro, tomar consciência do enunciado enquanto tal: talvez seja esse, para nós, o ponto mais difícil, o menos reconhecido ainda. O locutor deve ter consciência de que formou uma frase, de que ele a objetiva, de que a destaca da mensagem que ela carrega, e de que toma a iniciativa de reconhecer e isolar suas palavras. (BENVENISTE, 2014, p. 148).

“A escrita e, mais particularmente a escrita alfabética, é o *instrumento de autossemiotização da língua*”. (BENVENISTE, 2014, p. 155). Esse é o ponto central da décima segunda aula e o que considero crucial para melhor compreender as formulações de Benveniste. A partir dele, Benveniste situa a língua como o interpretante de outros sistemas, como um organismo significante, a qual não pode ser compreendida como um simples meio ou instrumento. É, ao contrário, o que permite que signifiquemos os outros sistemas.

Benveniste adverte, no entanto, que é impossível haver semiótico sem semântico, ou seja, sintetiza e esclarece o que está em *Semiologia da língua*. Fica claro que o sentido passa pela forma, destacando-se: “a impossibilidade de atingir o semântico em língua sem passar pelo semiótico mais a gramática”. (BENVENISTE, 2014, p. 156).

A partir dessa reflexão, Benveniste situa a escrita como mais semelhante à linguagem interior do que à cadeia do discurso. Se recuperarmos as características da linguagem interior mencionadas na oitava aula, talvez possamos comparar a escrita a essa linguagem sob dois aspectos: no que se refere ao caráter global, uma vez que na décima segunda aula lemos que “a escrita é primeiramente concebida como globalidade, ela enuncia sinteticamente uma sucessão de ideias” (BENVENISTE, 2014, p. 157); e no que diz respeito ao fato de compreender a si mesma, uma vez que conta com a singularidade do scriptor que não tem o leitor diante de si ao escrever. Assim como a linguagem interior, a escrita é complexa, inacessível em seu processo de elaboração e singular.

A escrita é o meio de representar o próprio discurso, em outras palavras: a língua semiotiza tudo e a si mesma e à escrita cabe formalizá-la. Daí, é possível derivar mais um princípio: *a escrita é o instrumento de autossemiotização da língua, pois a objetiva formalmente, permitindo que mais do que a redução que opera sobre si mesma, a língua possa ser traduzida em discurso a partir da mobilização da linguagem interior*. Assim, ela dá a ver uma língua que não se fala nem se ouve e, ao mesmo tempo, simboliza de tal forma a

relação na cadeia do discurso que não é mais a língua que importa, mas a “linguagem interior” mobilizada e instaurada no papel.

Na décima terceira aula, Benveniste reafirma a estreita ligação entre o tipo de escrita e o tipo de língua com reflexões que se aprofundam em Platão e Sócrates.

Mas é na décima quarta aula que Benveniste propõe-se a estudar a escrita não mais enquanto fenômeno e em comparação à língua, mas enquanto operação e em suas denominações. Aí ele apresenta como relevante a distinção entre designação e significação.

Ao tocar na significação, o linguista amplia o escopo de interesse da escrita e passa a refletir sobre a relevância dela, salientando que, ao contrário da imposição pedagógica, a ordem não é primeiro a leitura e depois a escrita, mas que o “*escrever* foi o ato fundador”. (BENVENISTE, 2014, p. 167). A escrita é tomada como a revolução maior depois do fogo, como o princípio organizador da sociedade.

Nesse contexto, na décima quinta aula, Benveniste questiona-se quanto à forma de significar da escrita e da língua e conclui que ambas significam exatamente da mesma maneira, o que não quer dizer que sejam iguais, mas que encontram semelhança no domínio do semiótico. A relação entre ambas é uma relação de homologia: *falar* está para *ouvir*, assim como *escrever* está para *ler*.

Aí Benveniste coloca um princípio fundamental: A escrita representa a fala, mas em que sentido? “A *escrita é uma forma secundária da fala*. É a fala transferida da audição à visão”. (BENVENISTE, 2014, p. 177). É preciso compreender que *forma secundária* é a expressão empregada para explicar que a escrita apresenta especificidades que a distanciam de uma mera representação ou reprodução da fala: “Trata-se de uma língua que não se dirige nem a seus amigos nem a seus pais, uma língua da qual não se sabe quem a fala nem quem a ouve”. (BENVENISTE, 2014, p. 131).

A elaboração da linguagem interior a ponto de traduzi-la no papel está associada à reinvenção que vivemos a cada vez que nos apropriamos da língua. Benveniste trata, portanto, da escrita como a própria fala apresentada em um sistema secundário de signos pela mão do scriptor: “‘Ler’ é ‘ouvir’; ‘escrever’ é ‘enunciar’” e por possibilitar a enunciação, a escrita é “um dispositivo que retoma e retransmite o conjunto de signos recebidos”. (BENVENISTE, 2014, p. 181). E sintetiza:

A escrita se manifesta como uma forma secundária da fala na medida em que comporta as duas propriedades, semiótica e semântica, características do discurso, e apenas do discurso, ou só da expressão linguística, em face dos outros sistemas semiológicos. (BENVENISTE, 2014, p. 178).

A escrita configura-se, portanto, em enunciação e em matéria de estudos enunciativos, pois nela encontramos um scriptor que mobiliza a língua e que emerge de sua escrita:

Neste ponto, é possível dizer que Benveniste considera a língua escrita como escrita, tendo em vista que a escrita pressupõe o ato de escrever, implicado, nesse ato, o modo como o locutor-scriptor mobiliza a língua escrita. Essa consideração benvenistiana abre caminhos para problematizar a questão da subjetividade na escrita. (AGUSTINI; ARAÚJO; LEITE, 2012, p. 165).

É preciso levar em conta que, ao buscarmos olhar para a emergência da subjetividade da escrita, temos de um lado e, conjuntamente, o *semiótico*, à medida que acessamos as categorias da língua, e um *semântico*, o qual configura o exercício da linguagem e vincula língua, homem, sociedade e cultura.

Não à toa, Benveniste, em suas *Dernières leçons*, promove algumas decorrências para a questão da *escrita*, buscando mostrar que a *enunciação* não pode ser considerada como uma instância em que se acumulariam os signos. Antes de tudo, a escrita é abordada ali como uma instância que também pode comportar vestígios enunciativos, tendo em vista o próprio manejar das letras na sintaxe de uma língua. (AGUSTINI; ARAÚJO; LEITE, 2012, p. 163).

É possível dizer, portanto, que, na escrita, também temos uma subjetividade “NA linguagem”, à medida que só se realiza no exercício de promover sentido por meio de palavras e “PELA linguagem” porque pressupõe um scriptor que se instaura ao escrever. E é por isso que escrever é sinônimo de enunciar.

A existência de enunciação escrita não é novidade, uma vez que as próprias formulações do primeiro capítulo já possibilitariam essa compreensão. Os princípios para a compreensão da escrita em Benveniste, por sua vez, podem ser assim sintetizados:

- i) a escrita é um sistema que pressupõe uma abstração de alto grau, uma vez que articulado ao processo de elaboração da linguagem interior e ao desprendimento da riqueza contextual;
- ii) a escrita não é língua, embora a suponha;
- iii) a escrita é o instrumento de autosemiotização da língua;
- iv) a escrita é uma forma secundária da fala no sentido de ser paralela a ela.
- v) a escrita não está na natureza do indivíduo nem é seu mero instrumento, requerendo assim um processo de inscrição.

Enfim, por toda a discussão realizada por Benveniste para tratar do estatuto da escrita na sociedade, é possível compreendê-la como o sistema que permite à humanidade, enquanto coletividade, e a cada homem, em sua singularidade, renovar-se à medida que aprende a elaborar sua linguagem interior e, assim, (re)velar sua experiência.

Logo, entender os mecanismos de significação da língua é fundamental, e isso não deve ser negado a quem aprende a escrever. É importante, porém, que o aluno compreenda esse modo diferente de fazer sentido na escrita, que não se reduz a compreender a língua com sinônimo de gramática e esta como sinônimo de escrita. É um ensino de língua como “organismo significante” que Benveniste possibilita, da qual o que escreve se apropria, mas a qual não sustenta a escrita em sua totalidade.

Assim, de acordo com Endruweit e Nunes (2013), acredito que o estudo da enunciação escrita pode iluminar a compreensão de como desenvolver junto aos alunos o conhecimento do processo metalinguístico a fim de que elevem sua competência escritora e leitora e impliquem-se subjetivamente.

É preciso, no entanto, refletir ainda mais sobre a escrita e seu ensino a fim de derivarmos uma noção que de fato possa contribuir para a *re*-significação da prática de sala de aula. Essa reflexão só poderá ser mobilizada a partir da análise. Assim, apresento os procedimentos metodológicos.

#### 4.4 A ESCRITA NA REFLEXÃO DE BENVENISTE: UMA SÍNTESE

O objetivo desse capítulo foi derivar uma concepção de escrita das *Últimas Aulas* de Émile Benveniste. Para tanto, parti dos artigos *Semiologia da Língua* e *O Aparelho Formal da Enunciação*, publicados nos PLGs, a fim de apresentar uma leitura que contribuísse para problematizar a escrita.

A discussão sobre o lugar da língua entre o sistema de signos, encontrada em *Semiologia da Língua*, possibilita uma reflexão sobre o seu estatuto diferenciado em relação à escrita. Nesse sentido, a língua, enquanto *sistema mais importante*, único capaz de interpretar os demais, não se confunde com a escrita nem pode ser encarada como mero instrumento nas mãos daquele que escreve.

A escrita, por sua vez, nesse mesmo artigo, gera discussão no que diz respeito à possibilidade de caracterizá-la como um sistema semiológico comum, uma vez que ela parece interrogar qualquer classificação geral. Quanto ao modo operatório, opera tanto à visão quanto ao tato. No que se refere ao domínio de validade, exige mais do que a designação

como “acadêmica” ou “literária”. Quanto à natureza e o número de signos, conta com o número finito de signos que a língua lhe dispõe, mas apresenta uma infinidade de combinações que, em sua rede de relações, institui um sistema não linguístico. No que diz respeito ao seu tipo de funcionamento, é bem complexo delimitar como funciona, uma vez que não há uma única forma de escrever que atenda a todos os propósitos acadêmicos.

Além disso, no que se refere às relações de *engendramento*, *homologia* e *interpretância* propostas por Benveniste, a escrita deriva da fala e engendra-se à língua, pois é por meio da última que pode instaurar uma interpretância. Ao mesmo tempo, tendo em vista a distinção entre o sistema escrita e o sistema língua, não se pode afirmar uma clara relação de homologia entre eles.

A escrita constitui-se, portanto, em uma forma complexa do discurso, conforme denominação do artigo *O Aparelho Formal da Enunciação* (1970). Além disso, quando tratamos de enunciação escrita, remetemo-nos inevitavelmente à língua, mas, para se estudar esse sistema, é preciso mais do que olhar para a *o emprego da língua* ou para como *o sentido se forma em palavras*.

Na reflexão proposta nas *Últimas Aulas*, é reiterado, de forma mais contundente, o que já havia sido apontado desde *Semiologia da Língua*: a escrita não é um sistema linguístico, embora suponha a língua e seja instrumento da autosemiotização dela. Fica claro, ainda, que a escrita é paralela à fala, embora não o seu decalque. A primeira requer uma abstração de alto grau, uma vez que não conta com a riqueza contextual com a qual a segunda costuma contar. Como parte dessa abstração necessária, a escrita exige que cada scriptor elabore sua linguagem interior a ponto de torná-la inteligível ao leitor.

Em resumo, é possível derivar essa concepção: *a escrita é um sistema não linguístico, derivado da fala, engendrado pela língua, que requer a elaboração da linguagem interior do scriptor em função de um alocutário*.

Essa compreensão de escrita, articulada a toda a discussão realizada em nossa leitura das produções benvenistianas, será o foco de mobilização da análise, cujos procedimentos serão esclarecidos no próximo capítulo.

## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*"Ler" é "ouvir"; "escrever" é "enunciar" (BENVENISTE, 2014, p. 181).*

O capítulo que ora apresento tem como ponto de partida os anteriores. Isso porque objetiva constituir um percurso metodológico para a análise, o qual só poderá ser instituído com especial atenção ao percurso realizado anteriormente. Trata-se, portanto, de agora propor detalhadamente, o caminho de análise, considerando que as reflexões de Benveniste e o relato do *corpus* já embasam adequadamente o caminho que aqui trilharei.

Assim, inicialmente, apresento a delimitação do objeto de análise desta tese, bem como o *corpus* de análise; em seguida, esclareço o percurso de análise.

### 5.1 DO OBJETO DE ANÁLISE À CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

O objeto de análise desta tese - a noção de escrita mobilizada pelo aluno e a sua presença no relato - delimita-se a partir de dois pressupostos: o relato produzido e o curso sobre escrita de Benveniste em diálogo com dois artigos do linguista, *Semiologia da Língua e Aparelho Formal da Enunciação*. É a partir dessa delimitação que se constitui o *corpus* de análise.

Dito de outro modo, os dois movimentos realizados nos capítulos anteriores são condição para a continuidade desta tese:

- 1º) **interrogar-se para relatar;**
- 2º) **interrogar-se para derivar.**

Para o primeiro, foi necessário *dar a ver* e, para segundo, foi necessário *desdobrar*. Explico-me.

O primeiro movimento partiu da interrogação gerada pelo desafio de se ensinar a escrever: nesse sentido, produzi um relato das aulas observadas, dos textos produzidos pelos alunos e das interlocuções tidas com eles. Cabe destacar que esse material poderia ser fonte de diversos estudos no campo da linguística, inclusive com o objetivo de analisar o processo de escrita dos estudantes. No entanto, o foco desta tese não é analisar quais sentidos são constituídos a partir da produção dos alunos, mas os momentos em que, na passagem de uma versão para outra, pode-se perceber a escrita como objeto de reflexão, seja pela decisão tomada pelo aluno ao produzir a segunda versão, seja pela interferência realizada pelo

professor-revisor do texto. Esses movimentos do scriptor e do revisor, que constituem o processo de escrita, foram “dados a ver” no decorrer do relato.

O segundo movimento partiu do ato de deixar-se interrogar pela leitura dos textos *Semiologia da Língua* e *O Aparelho Formal da Enunciação* e pelo percurso nas *Últimas Aulas*, a fim de derivar princípios que me possibilitaram *desdobrar* uma noção de escrita na obra do linguista.

Ao desdobrar o curso sobre escrita, foi preciso ler cada uma das aulas e ouvir um Benveniste que, por meio de suas notas, de certa maneira, tornou inteligível a sua linguagem interior, ainda que não estivesse reproduzindo um texto acabado. A leitura que apresentei atentou para o trabalho dedicado de seus alunos, capazes de simbolizar, na elaboração das *Últimas Aulas*, a experiência do “antropólogo da linguagem”, que materializava suas teorizações à medida que riscava, repensava, retornava sobre o seu dizer.

A partir desse percurso, delimito, então, que o objeto de análise desta tese é a noção de escrita mobilizada pelo aluno e a sua presença no relato, o qual foi produzido a partir das aulas observadas, dos textos escritos pelos alunos e das interlocuções tidas com eles. Desse objeto, em diálogo com o movimento de *desdobrar*, constitui-se o *corpus* de análise: passagens do relato em que é possível refletir sobre a compreensão de escrita ali construída.

## 5.2 DA POSIÇÃO DE ANALISTA AO PERCURSO DE ANÁLISE A SER INSTITUÍDO

Como pesquisadora da linguagem, vale retomar uma das máximas de Saussure: “o ponto de vista cria o objeto”. Isso porque ao analista é impossível a imparcialidade, tendo em vista que toda análise constitui um ponto de vista sob o objeto, implicando aquele que analisa em todas as decisões tomadas, uma vez que “mesmo quando a linguagem é colocada como objeto de reflexão, **o analista não pode ter uma posição radicalmente exterior a esse objeto.**” (DESSONS, 2006, p. 214, tradução minha). Além disso, não se trata, lembrando Dufour (2000), de procurar uma *explicação*, mas sim de produzir uma *implicação* entre saberes. Nesse sentido, toda a análise enunciativa requer recortes ao se considerar os propósitos da pesquisa.

Assim, atenta ao meu objetivo geral, imprimirei recortes em meu relato, aos quais chamo de *fatos enunciativos*. Esses recortes são constituídos pelas passagens do relato em que é possível refletir sobre a compreensão de escrita ali construída.

Flores (2001, p. 59) afirma que são  *fatos*  e não  *dados*  que encontramos no objeto de estudo: “[...] porque realmente não se trata de algo ‘dado’ enquanto evidência, mas do produto de um construto teórico”. Esses recortes serão elucidados no momento inicial de análise do relato, quando me deterei nos momentos em que se pode problematizar a noção de escrita.

Toda a minha decisão é ancorada em cumprir o segundo objetivo específico:  *produzir uma reflexão sobre a maneira como a compreensão de escrita na perspectiva benvenistiana interroga o entendimento de escrita no âmbito acadêmico.*

Assim, o percurso de análise, porque instituído pelo analista implicado com o objeto de estudo, será constituído a partir de dois movimentos:

**i) interrogar (-se) para problematizar;**

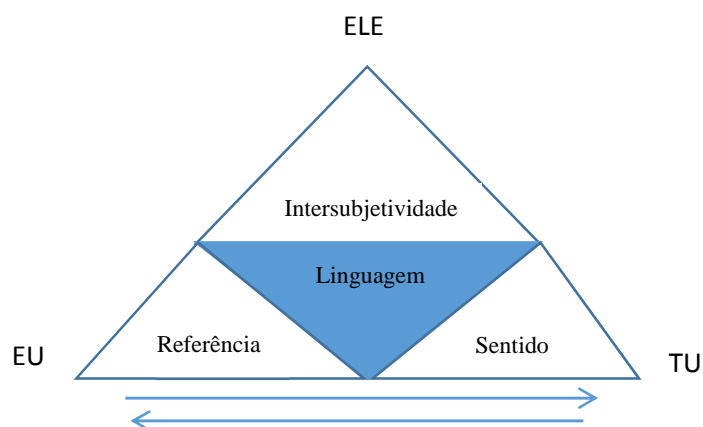
**ii) interrogar para propor.**

Para o terceiro, será necessário *interrogar-se*. Para o quarto, *interrogar*.

### 5.3 PERCURSO DE ANÁLISE DO *CORPUS*: RELATO EM PERSPECTIVA

No relato, que é manifestação da intersubjetividade, o qual revela, portanto, a subjetivação da minha experiência diante do  *corpus*  e, ao mesmo tempo, a dos alunos diante das aulas, das próprias produções e das interlocuções que tivemos,  *identificarei que noção de escrita é constituída.*

Para tanto, me situarei nos conceitos benvenistianos antes apresentados, quais sejam,  *intersubjetividade, referência e sentido,* tendo em vista que as três noções formuladas nos PLGs, embasam a discussão sobre enunciação escrita. A categoria a partir da qual os fatos enunciativos serão analisados é constituída por essa tríade conceitual assim sistematizada:





Em outras palavras, em minha opinião, a referência é um sentido que se produz na relação intersubjetiva. Nesses termos, nas passagens do relato em que é possível refletir sobre a compreensão de escrita ali construída, buscarei ver que referência é produzida para a escrita. Essa identificação será realizada em duas etapas.

### **Etapa 1 da análise**

A primeira etapa é constituída por dois momentos.

1. Seleção das passagens em que, por meio do sentido advindo da relação das palavras entre si, é possível identificar a constituição de uma noção de escrita;
2. Problematização de que forma essa noção é abordada em cada parte do relato.

Para essa etapa, serão identificadas as passagens a partir de três aspectos:

- a) movimentos de solicitação da produção escrita pela professora e de discussão sobre as especificidades da elaboração do texto entre os alunos e a ministrante;
- b) movimentos de textualização que, na passagem de uma versão para outra, diante da interferência da professora, revelam algo sobre como o aluno compreende *escrita* ou o seu próprio processo. Nesse momento, a genética textual auxiliará na leitura das supressões, adições, substituições e deslocamentos realizados pelos alunos;
- c) movimentos de interlocução de cada aluno com a pesquisadora, considerando o que o scriptor afirmou sobre cada ponto de sua escrita a fim de que o próprio relato das interlocuções contribua para a interrogação do relato dos textos.

A última etapa de análise visa a concretizar a resposta à pergunta de pesquisa, ou seja, para esse momento, proponho um percurso a fim de refletir sobre de que forma a problematização de escrita em Benveniste interroga a noção de escrita advinda do relato a fim de propor uma noção de escrita que contribua para *re-significar* o entendimento de escrita no âmbito acadêmico.

Para efetivar essa segunda etapa, que constitui o ponto central da análise, apresento o percurso constituído a partir do item anterior e das formulações derivadas das *Últimas Aulas*.

## Etapa 2 da análise

1. Retomada da(s) noção(ões) de escrita construídas ao longo do relato;
2. Verificação de em que medida cada uma das noções apresentadas articula-se com os princípios sobre escrita derivados do curso sobre escrita de Benveniste, apresentados no quarto capítulo:
  - a) a escrita pressupõe uma abstração de alto grau, uma vez que articula-se ao processo de elaboração da linguagem interior e ao desprendimento da riqueza contextual;
  - b) a escrita não é língua, embora a suponha e permita sua autossemiotização;
  - c) a escrita é uma forma secundária da fala no sentido de ser paralela a ela;
  - d) a escrita não está na natureza do indivíduo nem é seu mero instrumento, requerendo assim um processo de inscrição;
3. Proposição de uma noção de escrita para o ensino na universidade.

Diante da proposta de análise e da reflexão realizada a partir do estudo do artigo *Semiologia da Língua*, situo o relato como uma interpretância, uma vez que acesso a língua para que seja possível simbolizar minha experiência, a qual não se restringe à língua. O mesmo farei ao produzir a análise dos fatos enunciativos: uma interpretância que em si mesma atesta a compreensão de escrita em Benveniste e que, pela reflexão que produz, acaba por conduzir a outros desdobramentos.

## 6 ANÁLISE

Nesse capítulo, sigo fiel não só aos procedimentos elucidados, mas também ao que já foi anunciado no segundo capítulo e respaldado pelo terceiro: “a experiência acadêmica, vertiginosa, intensa, multifacetada, precisa dessa escuta, que propicia o enfrentamento com interrogações instaladas no processo de construção de um lugar de fala”. (TEIXEIRA, 2006, p. 231).

É na análise que construo, portanto, mais do que nunca, um lugar que alia escuta e escrita, pois, para Teixeira (2006), a escrita é uma forma de se escutar. Essa proposição alinha-se aos procedimentos de análise, os quais estão centrados no ato de interrogar o relato a fim de gerar uma problematização acerca do entendimento de escrita construído nele e de propor uma noção para o âmbito acadêmico.

### 6.1 A NOÇÃO DE ESCRITA NO RELATO: AS AULAS

Neste subcapítulo, apresento e discuto as passagens em que a noção de escrita está sendo constituída seja pela interlocução que a professora mantém com seus alunos no decorrer das aulas, seja pelos movimentos realizados pelos scriptores em seus textos, seja pela interlocução entre mim e os produtores.

Começo pelas aulas, nas quais a professora Liane assume mais constantemente a casa do *eu*, uma vez que cabe a ela dar condições à turma de produzir uma resenha, último conteúdo estudado na disciplina. Os alunos, embora calados a maior parte do tempo, mostram-se atentos ao responderem aos questionamentos durante os exercícios e ao intervirem quando desejam relatar alguma experiência relacionada ao conteúdo da aula. Há, portanto, uma parceria na enunciação, embora a instância enunciativa instaurada em cada uma das aulas conte com um protagonismo da educadora.

Ainda que nas aulas o objetivo seja trabalhar o gênero a fim de que os alunos produzam um texto adequado à sua caracterização, ou seja, produzam uma resenha, há muitos pressupostos sobre escrever que são construídos ao longo delas. Muitas vezes, não se trata de uma referência claramente definida para a escrita, mas de elementos que perpassam a constituição do referente.

Encontrei, nesse sentido, momentos em que há pressupostos para a escrita, quais sejam: *escrita supõe conhecimentos sobre o gênero; escrita supõe leitura e observação; escrita supõe conhecimentos sobre a língua; escrita supõe oralidade; escrita requer técnica*

(*emprego da linguagem*); *escrita requer motivação*. Encontrei, também, momentos em que, a partir dos sentidos advindos dos trechos do relato, é possível supor noções de escrita, quais sejam: *escrita como experiência, escrita como instrumento, escrita como produção de texto e escrita como processo*.

Há trechos em que é expresso claramente que a escrita supõe conhecimentos sobre gênero. No entanto, em sua maioria, a escrita também supõe leitura e observação anterior à sua realização:

*“A atividade dessa primeira aula tinha o caráter de contextualização e levantamento de conhecimentos prévios através da **identificação do gênero e da justificativa para o texto ter sido enquadrado em determinada classificação.**”*

Nessa primeira passagem, observo que, para que os alunos escrevam, é preciso que leiam os textos apresentados no exercício anterior à escrita e que, ao fazê-lo, identifiquem a que gênero pertencem e justifiquem essa identificação. Esse trecho coloca em relevo a necessidade de clareza no que se refere ao gênero textual. Essa passagem encontra-se com um trecho apresentado a seguir:

*“A educadora salientou que **a resenha acadêmica constitui-se, tradicionalmente, por 4 partes: apresentação, sumarização, avaliação e recomendação e que cada uma delas implica ações específicas do produtor: colocação de título, de dados bibliográficos, de detalhes para apresentação da obra, de identificação do público alvo do objeto resenhado. Um aluno questionou se poderia fazer citações e ela evidenciou essa possibilidade, esclarecendo que elas poderiam servir de argumento para o ponto de vista do resenhista. Aí, fez a leitura de uma resenha de um artigo científico e ofereceu dicas para dar encadeamento às partes de uma resenha. Incitou os alunos a perceberem os pontos em que havia avaliação por parte do resenhista e em quais havia recomendação ou não relacionada à leitura da obra.**”*

Nessa passagem, referente ao final da aula, a professora sintetiza o conteúdo abordado a fim de que os alunos situem adequadamente o que será necessário para que produzam uma resenha. É preciso que estejam atentos à composição do gênero, com destaque para algo que parece ser bem importante para a educadora: a avaliação por parte do resenhista e a

recomendação da obra resenhada, por isso os alunos voltam a ser incitados a identificar esses pontos em uma resenha. A professora aborda o gênero, mas essa abordagem está ligada à necessidade de elaboração daquele que produz a resenha, o que fica claro quando ela esclarece ao aluno que a realização de citações serve de argumento, que é preciso elaborar o encadeamento e que a turma deve observar questões de posicionamento do resenhista em relação à obra resenhada mediante leitura antes de proceder a escrita de seu texto.

O trecho a seguir também expressa uma relação clara entre a necessidade de conhecimentos sobre o gênero e a importância de leitura e de observação antes de se passar à escrita:

*“Ela colocou em evidência a solicitação de resenhas acadêmicas na universidade e refletiu com os alunos sobre a importância de reconhecer a necessidade de fidelidade ao autor por parte do resenhista. Acrescentou que manter a fidelidade à obra original não correspondia a uma questão de concordância ou de discordância.”*

Manter a fidelidade à obra original é, nesse caso, uma questão requerida pelo gênero. No entanto, ela propõe a leitura de resenhas para que os alunos percebam o jogo entre o posicionamento do resenhista e a importância de se manter fiel à obra original.

E ainda:

*“A professora passou os aspectos a serem abordados na resenha e fez com que os alunos observassem tais aspectos no texto da atividade dirigida nesta aula. Ela retomou, por exemplo, que o título da resenha não precisa ser o mesmo da obra resenhada ainda que devam ter relação entre si; que é preciso mencionar a referência completa da obra resenhada. Pediu que os alunos apresentassem em que momentos do texto havia sumarização da obra e em que momentos havia avaliação dela. Os alunos citaram trechos do texto que comprovavam as suas respostas.”*

Essa atividade reforça, portanto, toda a caracterização de uma resenha abordada em aula. Há novamente um trabalho de leitura e observação, que marca o quanto a preparação para escrever envolve leitura atenta e conhecimento sobre o gênero.

Benveniste (2014) revela que a escrita exige uma abstração de alto grau, uma vez que desprendida de toda a riqueza contextual. Quando a professora acentua a caracterização do

gênero e coloca a sua aprendizagem como dependente da leitura e da observação, ela conduz, inevitavelmente, à necessidade de esclarecer para os alunos a elaboração que a escrita pressupõe, pois há elementos que eles precisam observar em outras resenhas para que sejam capazes de elaborá-los em seus textos, especialmente no que se refere a posicionar-se diante de uma obra sem destituir-se da fidelidade ao que foi escrito pelo autor do texto resenhado.

Nesse sentido, ainda que tenhamos de analisar os outros momentos da aula, nesse primeiro item já temos a clareza de que há preocupação com o processo de elaboração, ainda que as questões de gênero sejam destaque. Não se trata, nesse contexto, de avaliar o gênero como menos importante, mas de lembrar que há muitas outras questões que a escrita requer ou que a definem. É preciso, assim, continuar analisando.

Há passagens em que identifiquei que a escrita supõe a língua.

*“Eles identificaram a existência frequente de verbos no presente. A professora ressaltou que se tratava de uma marca em resumos.”*

*“No segundo texto, adequadamente identificado como resumo acadêmico, a professora conduziu o entendimento do uso da maior parte dos verbos no pretérito.”*

*“A professora problematizou o que seria o argumento de autoridade e analisou junto com os alunos a estrutura dos períodos em que havia citação indireta. Ela também esclareceu sobre a razão para o emprego do tempo presente na maior parte da resenha, ainda que para relatar seja comum o uso do pretérito.”*

Observo nos trechos acima o quanto são colocados em relevância os conhecimentos de língua. Há apontamentos sobre o emprego dos verbos e da citação indireta nos textos que estão sendo lidos e nos que serão escritos. Embora possa parecer que as atividades propostas estejam restritas a questões de língua ligadas à gramática, tais elementos abordados são sempre acompanhados de explicações por parte da educadora, as quais são reveladas pelo emprego de verbos, como: “conduziu ao entendimento”, “problematizou”, “analisou”.

Nesse sentido, a abordagem de algumas questões de língua parece estar preocupada com a elaboração dos textos, alinhando-se com a preocupação de Benveniste em mostrar que a escrita supõe a língua. Resta saber até que ponto os alunos compreendem as questões de língua abordadas como pontos requisitados pela resenha a ser elaborada ou se restringem a compreensão dos elementos ensinados ao entendimento de aspectos gramaticais.

Há momentos, por exemplo, em que se evidencia que a escrita requer técnica e que sua realização varia em função da linguagem empregada:

*“um aluno **identificou presença do título e outro da linguagem acadêmica, características que ela [a professora] buscou aprofundar no decorrer da análise com os alunos. Como se tratava de uma resenha acadêmica, uma aluna disse ter identificado o gênero pela fonte claramente citada e também destacou a presença de linguagem técnico-científica e de citações.**”*

Nesse trecho, os alunos continuam caracterizando o gênero. Para discutir escrita, é interessante o destaque dado pelo aluno sobre a existência no texto de linguagem técnico-científica. Esse momento pode ser ligado àquele em que o aluno aborda a presença de “linguagem acadêmica” na resenha. Há uma questão interessante nesse apontamento dos alunos: eles entendem linguagem como algo a ser empregado.

No trecho a seguir, no qual a professora aborda a linguagem, há a inserção de um outro elemento como relevante para a escrita: o leitor.

*“Liane tratou, também, da **importância de pensar quem são os leitores. Questionou os alunos a respeito do motivo pelo qual era tão relevante saber claramente quem seriam os seus leitores. Um aluno respondeu que esse conhecimento é importante para se saber como escrever. A professora confirmou e disse que, dependendo do leitor, a linguagem varia em questão de técnica e/ou formalidade. Comentou sobre a observação da extensão do texto conforme o público e local de publicação e sobre a importância de ter lido a obra a fim de sermos leitores capazes de emitir juízo de valor por termos conhecimento sobre o assunto.**”*

Diante das observações dos alunos sobre as questões de linguagem, a professora Liane acentua que escrever depende de atentar para o leitor e, que ao fazê-lo, a linguagem utilizada varia. Ao mesmo tempo em que o aluno precisa pensar no como escrever em função de um leitor, ele também precisa ser um leitor que atente para toda a obra a fim de emitir qualquer opinião. Nesse trecho, portanto, se a escrita pressupõe técnica, ela também requer leitura e elaboração em função de um leitor.

Diante disso, vale lembrar que, para Benveniste (2014), não é possível empregar a linguagem, pois o homem já nasce na língua e instaura-se na linguagem, ou seja, na escrita, ele serve-se da língua escrita para simbolizar uma experiência. Assim, se ensinamos

linguagem como algo a ser empregado, aproximamos a compreensão de escrita como língua sob a forma escrita. Essa compreensão é reiterada pelo quadro-síntese construído pela turma:

*Resumo: fatos principais sem opinião*

*Resumo acadêmico: síntese escrita em linguagem formal (aluna) (Professora solicitou a atenção para o fato de ele aparecer em início de artigos científicos ou em anais de congresso).*

*Resenha midiática/jornalista: síntese com opinião (aluna). (Professora destacou o fato de ser publicada em jornais ou revistas).*

*Resenha acadêmica: síntese com opinião publicada em revistas científicas.*

Na síntese realizada pela turma e registrada pela professora, fica evidente que o foco da disciplina é o gênero e não a escrita em si. Isso não me parece ser um problema, uma vez que atende adequadamente aos objetivos da disciplina. A questão sobre a qual se pode refletir é o quanto a abordagem da escrita, na perspectiva benvenistiana, poderia contribuir para a produção de um texto. Nesse sentido, é preciso continuar problematizando.

*“A professora destacou a presença de crítica na resenha e ressaltou a motivação que é necessária para um jornalista publicá-la: o fato de a obra ter sido recentemente veiculada ou ter sido premiada.”*

Nesse trecho, fica claro que a escrita da resenha perpassa motivação, tendo em vista o destaque atribuído à motivação, colocada em relação à criticidade. Nesse sentido, na resenha há crítica e sua elaboração acontece em função de quanto aquele que resenha se sente mobilizado a escrever.

*“Destacou os pontos em que a opinião aparecia diluída ao longo da resenha, mas, para isso, pediu que a turma fizesse o levantamento oral dos pontos do texto em que essa opinião aparecia. Ela fez com que os alunos percebessem que uma resenha apresenta a síntese do objeto resenhado acrescido da crítica.”*

Em vários momentos da aula, ocorre observação, mas, nesse trecho do relato, fica bem evidente o levantamento oral realizado para que os alunos compreendam adequadamente o significado de uma resenha. Nesse sentido, ela solicita a identificação oral dos momentos em



que aparecem a opinião de modo a levar a turma à percepção de que a crítica realizada pelo resenhista aparece junto da síntese da obra resenhada.

Lembremos que, para Benveniste (2014), a escrita é uma forma secundária da fala, paralela a esta. Nesse sentido, embora a escrita não seja mera representação da fala, o acesso ao reconhecimento de elementos composicionais do texto, traduzidos pela fala, pode contribuir para que o aluno acesse com mais tranquilidade a escrita. Ao elaborar sua linguagem interior em discurso oral, ele conta com a riqueza contextual a qual inclui a possibilidade de interferência imediata da educadora no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, é possível que, tendo vivido uma experiência paralela na fala, o aluno seja capaz de tornar mais inteligível sua escrita. Há outros pontos em que a escrita pode ser encarada como elaboração:

*“Os alunos, incentivados pela educadora, buscaram os pontos do texto em que ficava evidente o posicionamento ou avaliação do autor da resenha em relação ao objeto resenhado, no caso, o filme.”*

*“Nesse contexto, comentou com os alunos a respeito da relevância do aparecimento do posicionamento do resenhista.”*

Nos dois trechos fica evidente a necessidade de observação da opinião do resenhista e da percepção de sua relevância para a aprendizagem da escrita. Nesse sentido, há todo um processo de elaboração a partir da leitura e da observação, o qual sugere a necessidade de elaboração crítica para a produção da resenha.

Toda a atividade proposta pela professora parece atentar para alguns posicionamentos do aluno presentes no início do relato, os quais são referentes à solicitação de identificação do gênero dos textos que estavam sendo lidos nas atividades preparatórias à elaboração:

*“os alunos disseram saber identificar, mas terem dificuldade de mencionar características.”*

*“eles buscaram explicações para terem identificado cada texto como pertencente a determinado gênero.”*

Nessa passagem, é possível reconhecer na compreensão da turma uma ligação de seu entendimento de leitura e de constituição de um texto escrito como algo da ordem da experiência, pois reconhecem o gênero, uma vez que alunos da disciplina e leitores, mas não sabem como detalhá-lo. A professora, como vimos nos trechos anteriores, busca a sistematização do que está ligado a essa experiência daqueles que leem e escrevem.

*“Uma aluna ressaltou que conseguiu identificar o texto como pertencente ao gênero midiático, embora não soubesse explicar o porquê.”*

Novamente há uma menção a uma dificuldade de explicação, ou seja, ao se tratar de uma elaboração escrita, parece-me que o aluno tem uma leitura do que compõe uma escrita, com base em sua vivência e experiência, a qual, no entanto, ele não parece conseguir manifestar pelo acesso à língua.

Se Benveniste acentua a diferença entre escrita e língua sob a forma escrita, nesses trechos há algo a considerar: por mais que atividades para o reconhecimento do gênero sejam realizadas e que sejam abordadas questões de língua, há um ponto que nem toda a sistematização consegue abarcar: como explicar aquilo que é da ordem da experiência? Talvez nela esteja a relação de cada aluno com sua própria escrita: é possível identificar, mas nem sempre é possível explicar. Isso porque, como revela Benveniste, quando tratamos de escrita, referimo-nos à simbolização de uma experiência, o que é feito em função de um leitor, porém nem sempre facilmente inteligível.

A escrita ganha, nesse contexto, uma relevância que a distingue da língua sob a forma escrita. Em outro trecho, vemos que escrever liga-se a uma experiência que precisa encontrar relevância além do âmbito acadêmico:

**“A discussão acerca das características desse gênero textual acabou por gerar uma reflexão a respeito do objetivo de se fazer resumos sem qualquer finalidade na escola.”**

O penúltimo parágrafo do relato da segunda aula reitera aspectos que já foram revelados, mas também engendra uma discussão que requer a continuidade da análise para a parte do relato em que houve a interlocução com os alunos:

*“A proposta de produção apresentava os passos para elaboração de uma resenha. A professora restringiu a produção a duas páginas e lembrou os alunos de que o texto não*

*deveria ser produzido em blocos. Ela solicitou a eles cerca de dois parágrafos iniciais em que se apresentassem o tema do artigo, o embasamento teórico dos autores, o público a quem se destinava a obra e algo sobre quem a escreveu. Em seguida, conforme solicitação dela, os alunos deveriam apresentar a sumarização, momento este em que eles já poderiam apresentar alguma opinião e discutir ideias da obra e, por fim, ela destacou que deveriam construir uma avaliação da obra. Solicitou, ainda, que, no último parágrafo, eles recomendassem ou não a leitura do artigo. **Ela abriu aos alunos a possibilidade de fazerem questionamentos ao longo do início da produção e aí eles passaram a escrever cada um em seu computador.***”

Nesse momento, é reiterada a preocupação com o conhecimento dos elementos relacionados ao gênero textual para o desenvolvimento da escrita, uma vez que é detalhado o que se espera de cada parágrafo. Nesse contexto, a escrita também não deixa de revelar a necessidade de um processo de elaboração. No entanto, esse processo parece estar mais ligado à técnica, evidenciado pelos passos sistematizados do que às questões do processo de escrita de cada aluno.

Percebo também que ocorre, nesse trecho, o movimento didático de síntese da estruturação do texto a fim de que os alunos saibam o que é esperado deles, no entanto, há algo que vai além dos elementos necessários para o texto: a abertura para questionamentos, o que revela que, mesmo diante de tudo o que foi elucidado, há questões do processo de cada um, sobre as quais a professora coloca-se à disposição para discutir.

Para Benveniste (2014), aquele que escreve faz o exercício de tornar sua escrita inteligível a um leitor. Ao disponibilizar-se para discutir, a professora coloca-se como uma interlocutora, capaz de contribuir para que o aluno reveja seu modo de estar na escrita, uma vez que a ele é oportunizado responder a essa interferência qualificada.

No momento da produção, no entanto, “*cada aluno recebeu um material que resgatava a proposta e sugeria uma avaliação individual da própria escrita, o qual eles poderiam entregar juntamente com a reescrita, mas poucos o fizeram*”. Além de advir da fala da professora uma preocupação com o andamento da escrita dos alunos, uma vez que ela sugere que eles a procurem durante a elaboração do texto, ela propõe que eles atentem para o próprio processo, porém o fato de ela realizar essa proposta não é suficiente para que eles vejam a relevância de fazê-lo. Nesse momento, então, enquanto a educadora sugere o envolvimento de cada aluno com a própria escrita a ponto de avaliar a sua própria produção e

de buscar alguma interlocução com ela, os alunos parecem não compreender a relevância da solicitação.

Nas aulas, é evidente, portanto, o trabalho árduo de caracterização do gênero. Essa tarefa pressupõe leitura, identificação e compreensão. No que se refere ao entendimento de escrita, ele está ligado à elaboração de textos sob a forma escrita, em conformidade com a caracterização do gênero, em uma linguagem adequada ao público e ao local de publicação. Embora a aula esteja acentuadamente voltada à problematização da elaboração de textos, há algo da ordem do aparentemente inacessível ou inexplicável para o aluno no que diz respeito a detalhar as especificidades do gênero e da linguagem inerente a ele.

A problematização da escrita em si parece acontecer quando se trata do papel do que escreve: estar atento à obra resenhada, recomendá-la, adequar a linguagem de seu texto ao leitor. Nesse contexto, diante de todo o trabalho da educadora de didatizar o gênero e de colocá-lo em relação aquele que escreve, os alunos reconhecem algo que extrapola toda didatização: antes de lerem e de saberem sobre o gênero, há algo da ordem da experiência que os desafia como leitores e scriptores.

O encontro com os alunos é fundamental para o aprofundamento dessa discussão. Avancemos.

### **6.1.1 A noção de escrita no relato: a interlocução com a aluna Bárbara**

Na minha interlocução com Bárbara, a exemplo do observado nas aulas, é possível verificar momentos em que a escrita supõe algum aspecto e momentos em que o referente *escrita* é mais claramente delimitado.

Encontrei, nesse sentido, momentos em que há pressupostos para a escrita, quais sejam: *escrita supõe conhecimentos sobre o gênero; escrita supõe conhecimentos sobre gramática, escrita supõe motivação, escrita supõe emprego de linguagem acadêmica*. Encontrei, também, momentos em que, a partir dos sentidos advindos dos trechos do relato, é possível depreender noções de escrita, quais sejam: *escrita como algo relevante para além do âmbito acadêmico, escrita como gramática, escrita como experiência, escrita como processo, escrita como elaboração*.

Logo no início do relato, a aluna situa o quão relevante a escrita é para ela:

*“Ela afirmou que, na época, pensou que seria interessante cursá-la a fim de aprimorar sua escrita, uma vez que pensava que **trabalhar a escrita seria importante para a***

*continuidade de seus estudos, para sua futura necessidade de escrever no âmbito acadêmico.”*

A decisão de cursar a disciplina, a qual era eletiva para seu curso, foi da própria aluna. Ela liga o interesse em cursá-la à importância que a escrita tem tanto dentro quanto fora do âmbito acadêmico, pensando nesta como algo necessário, que precisa ser trabalhado. No entanto, é preciso buscar o que ela entende por escrita e por aprimorá-la.

*“Após a leitura de um trecho inicial do texto junto com a aluna, ‘Disse a ela que a professora fizera algumas marcações nesse primeiro parágrafo e a questioneei sobre o que ela pensava sobre a escrita desse trecho.’ A aluna acabou abordando uma questão bem maior: disse que a escrita não é uma questão da faculdade em si, é algo que precisa ser pensado em termos escolares, uma vez que ela nunca havia tido ‘português bom no colégio’. Ela evidenciou que algumas coisas que aprendera foi pelo ‘bom senso de escrita’ e que essas coisas acabavam por não estar ‘de acordo com o português mesmo’.”*

Nessa passagem, a aluna parece ter dificuldade de definir escrita, mas busca uma resposta ao afirmar que se trata de algo que não diz respeito só à faculdade, mas à formação escolar. Ela restringe, no entanto, a aprendizagem de escrita ao ensino de português, o qual ela afirma não ter sido bom. Por conta desse fato, ela teria apostado no seu “bom senso de escrita”, o que nem sempre estava de acordo com o “português mesmo”. Nesse sentido, escrita está muito ligada à sua vivência nas aulas, experiência que ela não considera adequada, pois nem mesmo quando usava seu “bom senso” conseguia escrever conforme as exigências da língua. Nesse contexto, “língua” parece estar sendo entendida como sinônimo de gramática e as aulas sobre escrita - as quais ela se refere - parecem se restringir à língua sob a forma escrita. É preciso continuar essa discussão a partir da passagem posterior.

*“Aí resolvi questioná-la sobre como era o português dela no colégio, e ela afirmou ter tido, nos três anos do ensino médio, ‘a mesma coisa de português’. Em seguida a questioneei sobre a disciplina; perguntei sobre o que ela recordava da disciplina da universidade. Ela prontamente me respondeu que a professora ensinava ‘como fazer resumo, como resumir, tipo essa coisa mais de pesquisa’.”*

Como na passagem anterior a aluna afirmou que não havia tido um “bom português no colégio”, busquei compreender melhor essa afirmação. Nesse momento, ela deixa claro que havia tido os mesmos conteúdos durante todas as séries do ensino médio. No entanto, ela percebe claramente uma diferença entre o ensino na escola e na universidade uma vez que relaciona o último ao “como fazer” e à atividade de pesquisa. Assim, a aprendizagem da escrita parece ligada aos conhecimentos sobre o gênero e a aluna relaciona esse aprendizado à necessidade de pesquisa, de elaboração.

Essa relação entre a caracterização de um gênero de texto e a leitura e observação também estava evidente nas aulas. Nesse sentido, mesmo que a aluna ligue o ensino das aulas ao ensino de questões de língua e de gênero, ela admite a necessidade de todo um processo de elaboração, que, ao lermos as aulas de Benveniste, reconhecemos não poder faltar a uma escrita.

É importante observar que, conforme a aluna, há um modelo pressuposto a ser seguido para escrever:

*“Aí relembramos a aula da disciplina que ela havia cursado na universidade. Ela lembrou que Liane havia dado uma aula sobre resenha antes de solicitá-la: **“passou tipo uma aula sobre resenha, aí ela deu o modelo pra gente fazer mais ou menos como era...”***

Esse modelo certamente diz respeito às instruções dadas para a produção do texto, as quais foram abordadas nas aulas em diversos momentos. Ressalto o momento final da segunda aula em que a professora sintetiza os passos para a elaboração do texto. Mas há ainda um outro momento em que a aluna volta a falar de um modelo para a sua produção:

*“[...] ela comentou comigo que a professora havia dado um **modelo a ser seguido** e, pelo que ela recordava, havia algo sobre o modo de se recomendar os textos resenhados. **Ela reforçou a questão de um modelo a ser seguido com a afirmação: ‘em artigo há algo do tipo ‘precisa ser feito’.**”<sup>32</sup>*

A abordagem realizada em aula preparatória para a escrita do texto, como vimos, atentava para a caracterização de uma resenha e para a observação da linguagem a ser

---

<sup>32</sup> A expressão “precisa ser feito” foi pronunciada pela aluna com a realização de aspas no ar com as mãos.

empregada em função de um público-leitor. A professora ainda reforçou os passos para a elaboração de uma resenha, o que parece ficar ainda mais evidente quando a aluna expressa que há algo que “precisa ser feito”. No entanto, Bárbara enuncia a expressão fazendo aspas no ar, o que sugere que há um modelo, mas que também há outros elementos que fogem ao enquadre.

(v.1/p.4)

“No primeiro subtítulo <,> é abordada a questão dos diferentes papeis no cenário do *bullying* e como **os mesmos** interagem entre si.”

(v.2/p.4)

“No primeiro subtítulo <,> é abordada a questão dos diferentes papeis no cenário do *bullying* e como[ **os mesmos** ]<esses> interagem entre si.”

Percebemos que a aluna realiza a substituição de “os mesmos” por “esses” porque de fato compreendeu a retomada do referente. À medida que nossa interlocução se desenvolve, ela concorda *“que a referência a ‘papéis’ ficou mais bem construída a partir da segunda escolha feita por ela. Aí a aluna perguntou-me por que ‘papeis’ havia sido sublinhado, e eu esclareci a ela de que se tratava de uma questão de acentuação”*.

Nesse sentido, a nossa conversa não deixa de ser um exemplo do que ela poderia ter feito com seu texto se tivesse buscado a educadora, atitude que, na verdade, pressuporia uma compreensão da sua escrita como um processo.

*“Em seguida, voltamos ao quarto parágrafo, e retomei a expressão ‘os mesmos’, que Bárbara voltou a ler atentamente. Perguntei, então, ao que ela se referia e ela disse que era a ‘papeis’. Aí me referi a ‘no qual’, novamente marcado pela professora. A aluna buscou palavras para explicar a escolha: ‘É...essa cadeira eu fiz... eu acho que estava no primeiro semestre...porque isso são coisas que hoje em dia tipo essa coisa de repetição de palavras...é uma coisa que hoje em dia já presto bem mais atenção’”*.

E continuou centrada na repetição: *“tipo às vezes não tem como falar uma coisa sem repetir se não vai ter que mudar toda a frase, sabe?”*

Diante da falta de compreensão de uma expressão que não conseguiu resolver, ela fala primeiramente sobre a disciplina, lembrando que a cursara no primeiro semestre, possivelmente para que eu entendesse que havia muita coisa que ela não sabia fazer em termos de escrita, o que ela já havia situado em um momento inicial de nossa conversa. Ela aborda, ainda, a “repetição de palavras”, o que não se refere à pergunta realizada e revela uma dificuldade em compreender a revisão de seu texto, tendo em vista que procura responder à ela da forma mais mecânica possível. Isso só acentua a compreensão de escrita como algo que supõe conhecimentos gramaticais.

*Logo após, ela comentou que, quando havia feito a cadeira, foi o período em que havia sido colocado em evidência o novo acordo ortográfico e, de acordo com a aluna, as novas regras confundiam-na muito, especialmente no que se referia à acentuação e à escrita das palavras.*

No trecho acima, ela reitera a preocupação em colocar a escrita como gramática, pressupondo regras a serem seguidas. Ela acentua uma compreensão de escrita que Benveniste identificaria como língua sob a forma escrita. Essa compreensão da aluna está diretamente ligada à forma como percebe a leitura que a professora-revisora faz de seu texto.

*“Ao lermos: ‘Apesar de ser um assunto [...] a obra traz atualizações [...] que a torna de grande importância contributiva’, a aluna apontou a interrogação em ‘importância contributiva’ e riu. Perguntei-lhe sobre o uso da expressão, e ela disse que não a teria utilizado se escrevesse o texto hoje novamente. Ela, ainda, expressou o seguinte referindo-se à professora que revisou: ‘ai coitada...porque...deve ser engraçado tu ...tipo ela sabia muito...professoras assim que sabem muito sobre gramática devem achar muito engraçado o jeito que a gente escreve, o jeito que pra mim seria normal que é bem errado, sabe?’.”*

Bárbara entende a *escrita* como gramática e a forma como a aluna encara o papel da professora no processo de ensino colabora para que ela construa esse entendimento. Ao mesmo tempo, ela se coloca novamente na posição de alguém que não sabe a própria língua, pois o jeito que ela sabe e que seria normal é o errado, uma vez que remete ao momento em que expressou não ter tido um “bom português” na escola.



“Por fim, fez questão de comentar o quanto **o português é um idioma difícil** e o quanto havia sido questionado por sua professora americana (quando fez parte dos estudos nos EUA) sobre o emprego de vírgulas e a separação de sílabas, pois ela levava hábitos de escrita do português para inglês.”

No trecho acima, Bárbara acentua o quanto a língua portuguesa é difícil e, ao fazê-lo, marca o quanto havia sido questionada por sua professora americana a respeito de suas escolhas ao escrever, reiterando o momento em que expressa que considera que sua formação em português na escola não foi satisfatória.

Ao tratar-se de escolhas no momento da escrita, é importante atentar para esta passagem do texto da aluna:

(v.1/p.9)

**Acho que** deixou a desejar na questão de expor as opiniões e conhecimentos dos próprios autores, pois a maior parte das informações foram retiradas de livros escritos por terceiros. Na sessão das considerações finais, o pouco que expõe a opinião dos autores do artigo não foi o suficiente. ??

*Em textos acadêmicos não se emprega essa expressão!*

(v.2/p.9)

[**Acho que** deixou a desejar na questão de expor as opiniões e conhecimentos dos próprios autores, pois a maior parte das informações foram retiradas de livros escritos por terceiros. Na sessão das considerações finais, o pouco que expõe a opinião dos autores do artigo não foi o suficiente.]

“Logo em seguida, a estudante atentou para o apontamento da professora: ‘Em textos acadêmicos não se emprega essa expressão’. Ela supôs que a afirmação se devesse ao fato de ela ter expresso uma opinião pessoal. **Interoguei-a sobre a possibilidade de utilizar ‘eu’ em textos acadêmicos e ela disse que não tem por hábito fazê-lo, mas que na época ela não entendia muito como que era o ‘funcionamento’ de uma resenha nem tinha por costume ler artigos.**”

Diante desse contexto, cabe lembrar que o estudo dos pronomes em Benveniste acentua a relevância de o aluno enunciar-se como *eu*, propondo-se com sujeito, sustentando o emprego da primeira pessoa em textos acadêmicos. Na escrita, esse uso evidencia a emergência de um sujeito *na* e *pela* sua escrita, possibilitando a constituição de autoria. É inegável, assim, a implicação da scriptora no seu dizer. Essa autorização para ser na escrita não pode ser ignorada, mesmo que nos padrões acadêmicos ela encontre restrições.

Quero dizer com isso que, embora ao assinalar “acho que” a professora pareça chamar a atenção para a coloquialidade, incomum a resenhas acadêmicas, a expressão não deixa de revelar um momento em que a aluna se autoriza a dizer “eu”. Embora ainda tenha dúvidas de como recomendar o texto resenhado, é o momento em que sente que pode colocar-se no próprio texto.

De todo modo, parece claro que a aluna suprime todo o período por não saber como se expressar a não ser pelo uso de “acho que”, pois o fato de me dizer que não costuma empregar primeira pessoa atesta somente um movimento de estar de acordo com a revisão realizada pela educadora, a qual nem sempre ela compreende em sua totalidade. Bárbara tem ainda muito a dizer sobre o papel da interlocução com a primeira leitora de seus textos, a professora Liane.

*“Em seguida, a aluna comentou que, embora tivesse gostado da disciplina, a tivesse achado importante, fora bem difícil para ela cursá-la. Afirmou que atualmente utiliza bastante a escrita no âmbito acadêmico, mas que quando produz textos, os envia ao orientador para sua apreciação e que, muitas vezes, é a palavra dele que a auxilia a resolver as suas questões de escrita, a aprimorar o seu texto.”*

Ao encontro de sua afirmação anterior, a aluna marca, nesse momento, a relevância da disciplina, embora não descarte a dificuldade em cursá-la. Quando trata da sua experiência atual com escrita, fala em “utilização”, ligando mais uma vez o ato de escrever a empregar a língua, reduzida à gramática.

No entanto, ao tratar do aprimoramento do seu texto no âmbito acadêmico, ela afirma que este se dá pelos apontamentos realizados pelo seu orientador, marcando a relevância do leitor, a qual havia sido discutida nas aulas. Assim, ao mesmo tempo em que *escrita* parece ser compreendida como instrumento, uma vez que é utilizada, ela também pressupõe um leitor, o qual tem papel fundamental na elaboração que o scriptor faz de seu texto.

*“Logo após, ela contou-me que na atualidade costuma escrever trabalhos para congressos porque é integrante do grupo de pesquisa de um professor na Iniciação Científica. Quando a questioneei sobre como ela definiria escrita hoje, ela disse: ‘acho que é trabalhoso para mim. Eu tenho que sentar, pensar e aí refazer...eu tenho noção que aquela frase não tá boa e aí eu não sei como melhorar ela. Daí às vezes eu vou falar com meu orientador e aí...ah..ele muda uma palavra...e eu: claro! É isso!’.”*

Ao ser questionada mais especificamente a respeito de uma definição de escrita, ela aborda o trabalho que esta exige. Para fazer uma relação com o fato de ela afirmar logo no início da interlocução que escrever é algo a ser trabalhado, ela reitera a complexidade de escrever, apontando algo que pode levar a um entendimento de escrita para um pouco além da estreita relação com a gramática: ainda que ligue o escrever a um problema em determinada frase, ela retoma que a palavra do professor que a dirige na Iniciação Científica a faz re-significar o seu texto. Assim, o papel que o seu orientador exerce e o interesse da scriptora pelo tema sobre o qual escreve vislumbram o reconhecimento de algo na escrita que não se circunscreve à gramática.

Nesse sentido, a aluna define escrita com algo trabalhoso, que requer interlocução com um leitor-revisor e que pressupõe motivação. No entanto, essa caracterização não dá conta de toda a definição de escrita: há algo da experiência que perpassa o seu relato sobre o processo de escrita junto de seu orientador. Mesmo que fique notório algo da ordem do indizível, uma vez que ela parece não entender como pode ser tão significativa a intervenção do educador, ela aponta a relevância desse momento. Identifico, nesse sentido, uma valorização da ligação com o primeiro para quem a escrita se endereça, o professor.

A aluna, em seu texto, procura seguir os passos para a elaboração de uma resenha, conforme os critérios estipulados em aula. Há momentos em que ela toma decisões diante da interferência da educadora, visto que ela valoriza, de acordo com os seus próprios comentários na nossa interlocução, a leitura realizada pela educadora, uma vez que considera bastante a capacidade da profissional. No entanto, em sua falha, há diversos momentos em que a aluna reduz a escrita à correção e coloca nos erros de gramática ou de sintaxe cometidos toda a sua compreensão de escrita, colocando-a em paralelo à língua, sendo que esta é compreendida como gramática.

No terceiro parágrafo do texto, diante da colocação de um ponto de interrogação e do destaque da expressão “cronológica” realizado pela professora, na primeira versão, ela decide, na segunda versão, suprimir a expressão que abarca o termo:

(v.1/ p.3) ?

“O artigo segue uma ordem cronológica e é dividido em cinco sessões.”

*sessão =*

*tempo* (v.2/ p.3)

*seções*

*sessão =*

“O artigo [segue uma ordem cronológica e] é dividido em cinco sessões[.]”

*espaço*

*lugar*

Ao suprimir, a aluna realiza um movimento que demonstra dificuldade em lidar com a expressão. Isso é confirmado em nossa conversa, quando “*ela revelou não ter entendido o porquê do assinalamento.*” Como podemos observar, a decisão pela supressão, poderia ser um questão de perceber a inadequação, mas, pelo comentário da aluna reproduzido no relato, notamos que se trata de um problema de compreensão.

Mais tarde, “*Bárbara leu novamente o terceiro parágrafo e parecia não conseguir identificar o problema da expressão “cronológica”, a qual ela escolheu suprimir.*” Essa atitude diz sobre a sua maneira de encarar a sua escrita: se o que a professora assinala e Bárbara não sabe como resolver é suprimido por ela, fica claro que a estudante ignora a proposição da educadora de buscar seu auxílio para a solução das dificuldades, o que acentua que a aluna coloca em relevo a escrita como um produto, em que se resolve as questões assinaladas pela professora.

Essa posição é reforçada, ainda, pela expectativa de uma intervenção que diga o que é preciso ser feito de fato, pois a aluna “*disse ter compreendido a marca e a necessidade de troca para a grafia “seções”, em razão da nota feita pela professora à margem esquerda da segunda versão*”. Embora ela tenha afirmado ter compreendido, ela substitui a expressão devido ao apontamento visível da professora. Ela continua sem buscar aquilo que não compreende em relação à revisão de seu texto, pois continua realizando movimentos em função da revisão, promovendo alterações de uma versão para a outra, que não tem seu sentido claro para aquela que escreve.

Diante do emprego da expressão, “nas quais”, ela suprime o “n” por solicitação da professora. O sentido para essa supressão não é de fato compreendido, uma vez que ela retoma um emprego inadequado no quarto parágrafo.

(v.1/p.3)

“Na terceira sessão<,> são trazidos os resultados da pesquisa, que são demonstrados em tabelas nas quais facilitam a compreensão do leitor.”

(v.2/p.3)

“Na terceira sessão<<, >> são trazidos os resultados da pesquisa, que são demonstrados em tabelas [n]as quais facilitam a compreensão do leitor.”

(v.1/p.4)

“No segundo subtítulo <,> os autores trazem as diferenças entre os gêneros, no qual? explicam os tipos de agressões mais usadas por cada gênero.”

(v.2/p.4)

“No segundo subtítulo <<, >> os autores trazem as diferenças entre os gêneros, [no qual]? <e> explicam os tipos de agressões mais usadas por cada gênero.”

Em nossa conversa, “A *aluna observou então que utilizava com frequência ‘nas quais’ e acrescentou que achava boa essa ‘correção feita pela professora’, a exemplo das que costumava ter em seus textos escolares, pois, de acordo com ela, quando a professora corrige dessa maneira, é possível visualizar o que se errou e aí se aprende de fato*”.

Embora a aluna reconheça o valor da intervenção da educadora ligando-a à possibilidade de corrigir suas falhas e aprender, ela não a aproveita tanto porque até então não menciona a busca por auxílio da educadora diante de suas dificuldades de compreensão dos seus apontamentos durante a revisão. Cabe salientar, também, que ela marca a leitura da professora como uma correção, o que indica que quando a aluna fala em aprendizado, ela está falando de questões de língua enquanto gramática, o que indicaria uma limitação na compreensão de escrita por parte dela.

Façamos a leitura diante de um parágrafo com diversos assinalamentos:

(v.1/ p.8)

O artigo é finalizado com as considerações finais. Os pesquisadores ressaltam a gravidade da ocorrência do *bullying* em ambientes escolares. Sugerem mais conhecimento sobre assunto pela comunidade escolar na qual deveria investir em treinamentos de prevenção ao bullying aos funcionários da área da educação. É sugerido novas pesquisas que avalie > *concordância*  
 mais amplamente as diferenças entre os gêneros envolvidos no *bullying*.  
 repetitivo!

(v.2/ p.8)

O artigo é finalizado com as considerações finais. Os pesquisadores ressaltam a gravidade da ocorrência de *bullying* em ambientes escolares. Sugerem mais conhecimento sobre o assunto pela comunidade escolar <, > [n]a qual deveria investir em treinamentos de prevenção ao *bullying* [aos funcionários da área da educação]. [É] São sugeridas novas pesquisas que avalie<m> mais amplamente as diferenças entre os gêneros envolvidos no *bullying*.

*“Após a leitura, procedemos aos comentários. Apontei a ela o movimento de supressão da expressão ‘da área da educação’ tendo em vista a solicitação da professora. Mostrei a alteração realizada devido à indicação de problema de concordância diante de ‘É sugerida novas’. Ela admitiu dificuldade com a concordância, apontando o fato de não ter feito a alteração de ‘avalié’ para ‘avaliem’ na segunda versão.”*

É possível observar que a aluna visualiza suas próprias dificuldades ao falar sobre seu texto comigo. No entanto, ela realiza mais uma supressão com vistas a solucionar o fato de a expressão utilizada ser “repetitiva” de acordo com o entendimento da educadora. Parece-me que o fato de Liane ter indicado a classificação para o problema com termos como “repetitivo!”, “concordância” contribui para que a aluna reveja esses pontos na segunda versão.

No momento em que Bárbara admite a sua dificuldade com a concordância, ela parece atestar a relevância da intervenção de Liane sob a forma de interlocução. Esse momento acaba por atestar a importância do papel do educador no processo, ainda que o foco seja a concepção de escrita ali constituída. Nesse sentido, cabe ressaltar que os conhecimentos sobre língua continuam sendo evidenciados no processo.

(v.1/ p.5)

Na próxima sessão é explicado sobre? o método de pesquisa utilizado, onde? são divididos em dois subtítulos: instrumentos e procedimentos. Como instrumento de pesquisa? é explicado que os alunos utilizaram um questionário; e sobre os procedimentos, é esclarecido algumas questões? sobre como pesquisadores operaram para que todos os alunos tivessem a mesma compreensão do termo *bullying*.

*concordância?*

*Conector inadequado!*

*Rever estrutura de trecho*

(v. 2/ p.5)

Na [próxima] <segunda> sessão <, > é explicado [sobre] o método de pesquisa utilizado, <.> [onde] [são divididos] <a qual <A seção> é dividida> em dois subcapítulos: instrumentos e procedimentos. Como instrumento de pesquisa <, > [é explicado que] os alunos utilizaram um questionário; e sobre os procedimentos, [é esclarecido] <são esclarecidas> algumas questões sobre como pesquisadores operaram para que todos os alunos tivessem a mesma compreensão do termo *bullying*.

*Fizemos a leitura do quinto parágrafo da primeira versão, atentas às marcações realizadas pela professora. Lemos o primeiro período até o conector “onde”. Ali mostrei que a professora havia indicado o uso desse termo como inadequado. A **aluna disse ter compreendido a inadequação, mas não ter entendido o sentido**. Aí expliquei a ela que a professora fazia referência ao fato de “onde” remeter-se a lugar.*

Nesse período, diante do emprego do pronome “onde”, a aluna confirma saber sobre a inadequação do emprego, tendo em vista o ponto de interrogação colocado pela professora, mas admite não conseguir compreender o sentido, o que faz com que eu intervenha no que se refere à compreensão. O interessante aqui é que mais uma vez ela reitera a necessidade de interlocução no processo de escrita, a qual já foi referida por ela, quando admitiu não ter procurado pela professora para resolver suas dúvidas.

*“A seguir lemos: ‘Como instrumento de pesquisa [...] e sobre os procedimentos de pesquisa é esclarecido algumas questões’. Comentei que a professora havia colocado um lembrete para que se revesse a estrutura. Bárbara prontamente me perguntou: **‘eu mudei na segunda, né? Porque ‘é esclarecido algumas questões’ é complicado!**’. Lemos o parágrafo correspondente na segunda versão e então confirmamos que ela havia feito a alteração apontada, uma vez que a professora fizera a indicação de que o problema dizia respeito a uma questão de concordância.”*

Embora este estudo não esteja diretamente preocupado em problematizar a forma de revisão, quando a professora aponta claramente o problema, indicando uma classificação, a aluna parece ter mais clareza do que precisa ser feito, o que fica claro pela reação imediata em negrito. Essa resposta de Bárbara, ainda, configura uma preocupação em promover uma alteração, em corrigir o problema e não em simplesmente suprimi-lo como ela fez em outros momentos em que teve dificuldades de compreensão da revisão.

Embora seja dado destaque aos conhecimentos sobre gramática e ao modelo a ser seguido, a necessidade de elaboração e de se contar com um leitor-interlocutor ficam evidentes no trecho seguinte. Nele, a aluna destaca que guarda as diferentes versões de seus textos a fim de que possa aprimorar a produção que está realizando e as futuras:

*“Abordou, também, o costume que tem de **guardar as cópias de suas versões com as correções feitas pelo professor** no modo de revisão do word, uma vez que quando ele sugere a retirada de algo, por exemplo, não é automaticamente deletado, mas fica marcado com uma rasura em cima. Ela disse que olhar para o que produziu nas outras versões costuma ajudá-la na produção do texto final e em outros textos a serem produzidos.”*

Essa necessidade de contar com a leitura do professor é clara na conversa que tivemos diante do último parágrafo do texto:

(v.1/ p.9)

O artigo pode ser recomendado para **qualquer** funcionário da educação, pois ajuda a identificar comportamentos de crianças e adolescentes que <,> muitas vezes <,> podem ser difíceis de serem compreendidos.

(v.2/ p.9)

O artigo pode ser recomendado [para **qualquer** <a todos os >funcionário<s> da educação, pois ajuda a identificar comportamentos de crianças e adolescentes que <<,>> muita vezes <<,>> podem ser difíceis de serem compreendidos.

*“Aproveitei então o fato de ela ter falado na questão de ler artigos para questioná-la sobre a recomendação de leitura do texto resenhado a “qualquer funcionário da educação” no último parágrafo da primeira versão. Perguntei à aluna se haveria uma solução para a inadequação do emprego de ‘qualquer’ na primeira versão. Ela afirmou que seria melhor tirar o ‘qualquer’ e deixar apenas ‘para funcionários’, e ela manteve essa opinião ao visualizar a interrogação em ‘todos’ no último parágrafo da segunda versão.”*

Nesse momento de nossa interlocução, ela encontra uma solução para o emprego da expressão “qualquer” antes mesmo de lermos o mesmo trecho na segunda versão. Parece que meus questionamentos têm contribuído para que ela signifique melhor a revisão de seu texto.

Ao mesmo tempo, a aluna se dá conta da necessidade de engajamento de sua parte para que a reescrita ocorra de maneira mais adequada, o que fica nítido pela problematização que Bárbara realiza sobre a relevância de ter perguntado o porquê de alguns apontamentos de Liane. Essa percepção revela uma consonância com o fato de a professora, nas aulas, ter se disponibilizado como interlocutora:



*“Retomamos a discussão do emprego de ‘qualquer funcionário’ porque observamos a substituição por ‘todos os funcionários’. Mostrei a ela que a professora continuava interrogando-a sobre o uso do termo ‘todos’, e ela constatou que não entendia muito bem as interrogações realizadas pela educadora ao longo do processo de escrita: ‘acho que isso faltava também talvez eu devesse sentar com ela e tipo assim na época...ter sentado com ela e perguntado ‘por que isso’? Eu teria aprendido mais, mas não sei...não ficava claro às vezes porque que isso está errado, sabe?’.”*

Na opinião da estudante, a escrita requer bem mais do que interlocução: supõe motivação para fazê-lo. Esse aspecto, que aparece nas passagens seguintes, já havia sido colocado pela professora como pressuposto para o resenhista ao escrever:

*“Embora lembrasse da experiência de escrita em sala de aula, confessou que os assuntos sobre os quais deveria resumir ou resenhar não eram de sua preferência e que isso fazia diferença no que dizia respeito a se sentir preparada e motivada para escrever.”*

Nessa passagem, a tarefa de escrever aparece para a aluna ligada não só a seguir um modelo, mas também ao seu interesse no tema a ser tratado. Sabemos que, nas aulas, a professora recuperou muitas vezes os passos para a produção de uma resenha e sua caracterização e que também abordou a relevância de se resenhar uma obra pela qual se tenha interesse. Essas questões, nesse momento, perpassam o discurso da aluna, tanto que, em outro momento, *“Bárbara acrescentou que faz toda a diferença em sua escrita o fato de gostar do assunto sobre o qual está escrevendo”*.

*“Tendo em vista o apontamento feito por Bárbara, perguntei-lhe, se, diante da experiência que ela tem atualmente com a escrita de textos acadêmicos, mudou algo no que diz respeito ao que ela pensa sobre escrita, ao que ela considera mais importante ao escrever. E ela me respondeu que considera que o mais importante é gostar do que se está escrevendo, além da clareza das ideias.”*

Ao longo de sua experiência com a escrita, Bárbara continua valorizando a motivação para a escrita e a elaboração clara das ideias. E ela problematiza ainda mais esse processo de elaboração em outros momentos.

Bárbara prosseguiu buscando palavras para dizer que a incomodava o jeito como o texto estava escrito, como estava organizado: *“eu acho que hoje em dia eu faria ...aham.. tipo eu não sei como explicar direito, mas o jeito que o texto tá montado’. Perguntei para ela se estava se referindo à colocação de sua opinião ou a outro aspecto textual. Ela me respondeu que escreveria de maneira mais simples e que para ela não estava claro o que escrevera: ‘me parece meio confuso tudo o que eu escrevi aqui sabe? [...] tipo muito parado...e aí volta para uma ideia e aí... eu acho que deixou a desejar”*’.

Bárbara não sabe explicar exatamente o que mudaria na sua escrita, mas, na opinião dela, falta clareza na colocação das ideias, uma vez que se sente incomodada quanto à forma como o texto está estruturado e com a concatenação das ideias. Ao expressar que “deixou a desejar”, ela encerra a avaliação de sua produção. Seu texto lhe parece “confuso” e “parado”, anunciando uma preocupação com a escrita como elaboração.

*“Diante desse contexto, direcionei a ela um questionamento sobre o texto no que transcende a forma: ‘mas quando tu olhas pra o teu texto fora esses aspectos de ortografia, de gramática, o que tu achas da questão do conteúdo? tu consegues cumprir o propósito de fazer uma resenha?’.* A aluna afirmou que *achava que sim, mas que havia de se considerar o fato de ela estar recém entrando na faculdade e de não ter tido um ensino médio tão qualificado.*”

Mesmo diante de toda a crítica feita anteriormente sobre a elaboração de seu texto, ela volta a lembrar a sua pouca experiência e seus poucos conhecimentos de base no que se refere a escrever. Nesse contexto, a scriptora revela que, além de questões gramaticais, de gênero ou de conteúdo, devemos considerar a experiência que temos com a escrita.

*“Ela ainda comentou que a maior relevância não está na ortografia, uma vez que esta é fácil de corrigir, mas sim no entendimento do conteúdo de forma a passá-lo de maneira clara. Segundo a aluna, isso seria o mais importante e, ao mesmo tempo, o mais difícil.”*

Ao final de nossa conversa, a estudante parece se distanciar da compreensão de escrita como gramática para a pressuposição de uma elaboração complexa. Talvez pela nossa conversa ou por sua atual experiência, o que é difícil de mensurar, ela coloca relevância no que considera o mais importante e o mais difícil: passar o conteúdo de maneira clara.

Vale lembrar que o processo de elaboração de um texto requer bem mais do que passar um conteúdo de uma maneira clara, uma vez que, a reflexão de Benveniste sobre escrita afasta a compreensão de escrita como uma transmissão de pensamentos ao papel. De acordo com o linguista, a escrita exige uma alta capacidade de tornar a linguagem interior do scriptor inteligível aos demais leitores. Ao acentuar a necessidade de elaboração e de interlocução com o leitor e ligá-la a sua experiência com a produção escrita ao longo dos anos, a aluna acaba vislumbrando uma concepção de escrita mais preocupada com o processo do que com o produto final, mais preocupada com a elaboração do que a gramática; mais escrita do que língua sob a forma escrita, a qual se opõe à construção inicial.

*“A seguir, interroguei-a sobre as instruções recebidas, e a aluna comentou novamente que, embora tivesse dúvidas, não havia perguntado nada, apenas **procurado seguir as instruções impressas e as dadas oralmente em aula.** Lembrou, ainda, que foi a **primeira experiência que teve com a elaboração de resenha.**”*

Ela lembra, ainda, que, embora tenha um modelo, a escrita não depende só dele e da elaboração ou da interlocução problematizadas anteriormente, a escrita pressupõe experiência com a elaboração e, especialmente, com a elaboração de determinado gênero.

Benveniste, como vimos, também liga a escrita à experiência e à elaboração. No entanto, é preciso ainda problematizar que reflexões a linguística da enunciação benvenistiana traz sobre o trabalho com gênero, mais precisamente com a resenha. Esse movimento será realizado no próximo item de análise.

*“A partir desse ponto, perguntei-lhe se ela poderia dizer que a experiência dela com a escrita é outra atualmente. Ela comentou, em resposta, que apesar de escrever textos acadêmicos na iniciação científica, **ainda sentiria medo se tivesse de fazer a redação do ENEM, por exemplo. Mencionou que pensa que escrever em uma determinada área de estudos é muito diferente de escrever em outra.**”*

Além de a escrita pressupor experiência com o gênero, ela também pressupõe conhecimento do assunto sobre o qual se escreve. Mesmo considerando sua atual experiência, a aluna não esconde que produzir textos para a esfera acadêmica ainda é um movimento complexo para ela, que fica bem claro quando ela expressa medo em fazer uma redação do ENEM.

Essa expressão a respeito do desafio de escrever para fins acadêmicos enaltece a complexidade de se definir e de se produzir escrita, o que também perpassa todo o discurso da aluna. Afinal, mesmo que ela compreenda escrita como gramática ou com sinônimo de língua sob a forma escrita, ela traduz uma preocupação com o processo de elaboração e com a troca entre ela e o professor, convocada por esse processo.

Assim, ainda que algumas vezes ela pareça ver a escrita como produto ou expressão de língua reduzida à gramática até mesmo em função de estar preocupada em atender à revisão, a qual focaliza também os aspectos gramaticais a serem corrigidos, sua experiência com escrita com seu orientador não permite que ela deixe de perceber na aprendizagem da escrita uma complexidade em seu processo, a qual merece destaque, pois coloca em relevo o momento em que a aluna aproxima a escrita para mais perto de si: trata de motivação, de experiência, de aprendizado no processo de leitura de versões, de dificuldade de tornar inteligível suas ideias.

Nesse ponto, ela começa a aproximar-se da compreensão benvenistiana de escrita, tendo em vista que aponta que há pressupostos que a impedem de colocar língua e escrita no mesmo patamar, tornando inviável reduzi-la à gramática e que, além disso, a impossibilitam de vê-la como um produto isolado.

Cabe agora analisar como o aluno constrói sua noção de escrita.

### **6.1.2 A noção de escrita no relato: a interlocução com o aluno André**

No relato a respeito do encontro com André, há momentos em que há pressupostos para a escrita, quais sejam: *escrita supõe motivação, escrita supõe interlocução*. Encontrei, também, momentos em que, a partir dos sentidos advindos dos trechos do relato, é possível supor noções de escrita, quais sejam: *escrita como algo relevante para futuras escritas, escrita como experiência, escrita como processo, escrita como elaboração, escrita como desafio*.

*“Embora soubesse que a razão do encontro era realizar uma discussão tendo como ponto de partida o texto que produzira em uma disciplina da universidade, ele mostrou-se surpreso por ter sido chamado, uma vez que se julga uma pessoa com dificuldades para escrever.”*

O aluno André abre com algo que parece perpassar o discurso da aluna Bárbara: a sua dificuldade com a escrita. No parágrafo seguinte, o aluno revela um pouco dessa complexidade, ao confessar que não sabe como reformular o período em que a professora apontou problemas. Nesse caso, ele resolve suprimir todo o parágrafo indicado como “ideia solta”:

(v.1/ p.2)

Normalmente <, > os adolescentes são facilmente influenciados por tais propagandas, acabam ingerindo bebidas alcóolicas em excesso e às vezes experimentam outras drogas e não conseguem largar o vício.

*Ideia  
solta*

(v.2/ p.2)

[Normalmente <, > os adolescentes são facilmente influenciados por tais propagandas, acabam ingerindo bebidas alcóolicas em excesso e às vezes experimentam outras drogas e não conseguem largar o vício.]

*“No entanto, ao lermos o segundo parágrafo, foi possível discutir o motivo pelo qual André teria decidido excluir o período em que a professora fizera o seguinte apontamento: ‘Ideia solta’. Ele comentou comigo que, com a revisão, havia percebido que o parágrafo não fazia muito sentido em relação ao precedente e ao posterior e que, naquele momento, não via uma maneira de reformulá-lo.”*

Diante da incompreensão da revisão, ele suprime o segundo parágrafo. No terceiro, ele aponta para uma necessidade de interlocução que parece ter sido necessária, mas não ter ocorrido entre ele e a educadora, agregando à sua decisão pela supressão, o fato de nem sempre compreender ou saber como proceder diante da revisão:

*“Após a leitura do terceiro parágrafo, mostrei que ele havia colocado a vírgula indicada e o acento circunflexo. Ele disse que a vírgula ele havia entendido, embora não parecesse muito seguro: ‘a vírgula eu até entendi!’ e, em seguida completou: ‘mas e por que esse acento circunflexo?’ Expliquei sobre o emprego do acento grave e do agudo diante de plural e de singular respectivamente e mais do que depressa ele exclamou: ‘Eu também poderia ter perguntado o porquê, mas sou muito parado quando o assunto é escrever’.”*

Diante do trecho final do parágrafo precedente, é possível compreender que mais do que perceber a necessidade de interlocução com a educadora, o aluno revela sobre a

necessidade de ter se engajado em procurá-la. Essa conclusão remete à problematização feita pela aluna sobre a importância de comprometimento com sua própria escrita.

*“Ao lermos o quinto parágrafo na primeira versão, André comentou comigo que era um tanto óbvio a troca da vírgula pelo ponto final, mas que, no entanto, tinha ressalvas quanto à necessidade do ‘se’ em ‘se usado em excesso...’, uma vez que lhe parecia que o sentido estava bem expresso com a ausência do termo. Também me disse que parecia faltar algo com aquele ‘que’ em que a professora colocou um ponto de interrogação, **mas que não estava clara para ele a alteração a ser feita ali.***

(v.1/ p.5) Segundo pesquisas realizadas pelo Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas, o álcool está em primeiro lugar em consumo de drogas no Brasil, e vem sendo consumido cada vez mais, inclusive por menores de idade, **que?** a venda deveria ser proibida.

(v.2/ p.5) Segundo pesquisas realizadas pelo Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas, o álcool está em primeiro lugar em consumo de drogas no Brasil, e vem sendo consumido cada vez mais, inclusive por menores de idade[, **que?** a venda deveria ser proibida.] <.>

Diante da necessidade de interlocução para uma adequação na reescrita, fortalecida pela admissão de quem nem sempre a revisão ficava clara para ele, ele reitera a necessidade de buscar questionar a professora. Ao mesmo tempo, aponta o quanto seu trabalho torna-se mais fácil quando a professora realiza um questionamento.

*“Ao ler o sétimo parágrafo, André comentou que a pergunta da professora deixava bem claro o que era esperado para a segunda versão: **‘Muitas vezes não pergunto as minhas dúvidas, quando ela questiona assim fica mais fácil!’** Ele referia-se ao fato de a professora apresentar a pergunta (sobre o emprego do gerúndio no texto) seguida de uma proposição, a qual teria facilitado a resolução do problema.”*

As passagens seguintes também propiciam uma reflexão sobre a relevância da intervenção do educador de maneira a produzir troca:

(v.1/ p.7)

*Quem escolheu? Reorganizar informações na frase.* 

Na segunda parte, a metodologia, foram analisadas 18 propagandas de cerveja, escolhendo as marcas mais vendidas e que mais elaboraram<veicularam> propagandas de TV nos últimos anos.

(v.2/ p.7)

Na segunda parte, a metodologia, foram analisadas 18 propagandas de cerveja[,]<> [escolhendo] <Os pesquisadores escolheram> as marcas mais vendidas e que mais [elaboraram] <<veicularam>> propagandas de TV nos últimos anos.

*“Diante da leitura do nono parágrafo, o aluno deu-se conta de que não estava claro a que se referia o ‘suas’ e ressaltou que o questionamento o havia ajudado bastante a compreender, pois se a professora tivesse colocado somente o ponto de interrogação teria sido bem difícil para ele pontuar o problema do emprego de ‘suas’.”*

Ao atentar para a revisão, no trecho seguinte, ele se dá conta novamente de que o questionamento é um elemento que o auxilia a formular a segunda versão.

(v.1/p.9)

Essas propagandas não mostram os malefícios que a bebida possui, apesar de sempre alertarem a não dirigir após o consumo de bebidas alcólicas, mas <> em muitas vezes <> ocorre justamente o contrário, expondo suas ? vidas e as vidas de outras pessoas ao risco de morte. É necessário que as propagandas de televisão enfatizem no risco que as bebidas podem causar.

*Vida de quem?* 

(v.2/p.9)

Na quarta parte, a conclusão, afirma-se que <<> nas propagandas de cerveja, há uma intenção de atrair os jovens a consumirem seus produtos de maneira exagerada, normalmente em situações de lazer, com o objetivo de diversão e conquista[r]<<de>> pessoas do sexo oposto. Essas propagandas não mostram os malefícios que a bebida possui, apesar de sempre alertarem a não dirigir após o consumo de bebidas alcólicas, mas <<> em muitas vezes <<> ocorre justamente o contrário, [expondo suas vidas] <a pessoa bebe em excesso e expõe a sua vida> e as vidas de outras pessoas ao risco de morte. É necessário que as propagandas de televisão enfatizem [n]o risco que as bebidas podem causar.

Diante do questionamento valorado pelo aluno, ele decide reformular o período com a palavra interrogada, pois a questão da revisora o auxiliou no processo de escrita. Nesse sentido, assim como a aluna, ele enaltece o papel da interlocução na resignificação de sua escrita.

Essa interlocução é nitidamente percebida na leitura do último parágrafo, em que a professora realiza questionamentos e solicita que ele reveja algumas questões:

(v.1/p.10)  
 Este artigo deve ser lido principalmente pelos adolescentes, como forma de alertá-los dos perigos que a bebida alcóolica pode causar a saúde, mas a leitura também é indispensável aos adultos que abusam do consumo de álcool. É uma obra muito importante para aqueles que realmente se importam com a saúde física e mental e àqueles que não sabem que a bebida é uma droga que é tão perigosa quanto as outras.

*Adolescente lê artigo científico? Rever!*

*Semente p/ esses adultos?*

*Esta é uma resenha acadêmica! Rever!*

(v.2/p.10)  
 Este artigo deve ser lido principalmente [pelos adolescentes] <pelas pessoas que gostam de beber e por aquelas que não bebem>, como forma de alertá-los dos perigos que a bebida alcóolica pode causar a saúde, mas a leitura também é indispensável aos adultos que abusam do consumo de álcool. É uma obra muito importante para [aqueles que] <quem> realmente se importa[m] com a saúde física e mental e <sup>às</sup>aqueles que não sabem que a bebida é uma droga que é tão perigosa quanto as outras.

*Qualquer um?  
 Discutimos isso em aula.*

Diante do destaque dado pela educadora à inadequação da recomendação do artigo, a qual se manteve problemática na segunda versão, o aluno faz um movimento de releitura do décimo parágrafo nas duas versões. Assim, parece-me que ele tenta compreender o próprio movimento diante da intervenção da professora.

*“A partir da leitura, perguntei a ele sobre a escolha de recomendar a leitura do artigo resenhado para adolescentes. Ele confessou a inadequação da indicação e, ao mesmo tempo, a incompreensão diante da constatação da educadora de que não seria possível indicar aos adultos que bebem. Aí voltou a ler os dois parágrafos e a repetir os trechos sublinhados: ‘adultos que abusam do álcool’ e ‘pelos pessoas que gostam de beber e por aquelas que não bebem’ e falou: ‘A verdade é que eu não sabia muito bem para quem indicar! Para quem eu indicaria? Eu acho que eu não indicaria para ninguém, pois não achei a leitura tão interessante assim’.”*

Ao evidenciar a falta de compreensão em como realizar a recomendação da obra resenhada, ele coloca em relevo o fato de não ter interesse pelo assunto resenhado, um dos pressupostos enaltecidos pela estudante Bárbara. O ponto que ambos apresentam entra em



consonância com o interesse que o resenhista deve ter pela obra que resenha, conforme menção da professora nas aulas.

*“Aí eu o questioneei se a indicação da leitura de um artigo científico sobre esse assunto circunscrever-se-ia ao interesse das pessoas em beber. E ele me respondeu: ‘Não! Acho que há bem mais pessoas que leem artigos desse tipo. Mas como fazer isso? Como indicar? **No fundo, exige da gente essa coisa de ter que falar para alguém que desconhecemos!**’.”*

Nessa última afirmação do aluno em negrito e na ênfase dada ao fato de não saber como realizar a indicação da obra por ele resenhada, emerge algo que atesta uma origem para a dificuldade: o “ter que falar para alguém que desconhecemos”.

Nesse sentido, o que o aluno manifesta encontra-se com os postulados benvenistianos. Isso porque ele não só precisa tornar sua linguagem interior inteligível, mas precisa lidar com a situação em que está desprovido de estar face a face com seu leitor.

Como a escrita supõe a experiência com o sistema da fala, a interlocução com a educadora pode auxiliá-lo a realizar esse deslocamento complexo a outros possíveis leitores. Quando menciono interlocução, nesse caso, refiro-me ao valor que a intervenção oral pode ter. Isso porque mesmo contando com os questionamentos escritos, o aluno mesmo elucida que, por mais que sejam claros, nem sempre são suficientes.

André aborda, ainda, que conhece a necessidade de atentar para a elaboração textual, à medida que reconhece que, mesmo diante de suas dificuldades em escrever, consegue dar encadeamento ao seu texto:

*“Ele só observou a coerência de um parágrafo para outro por meio de expressões utilizadas como conectores: **‘Eu até que fiz direitinho: na segunda parte, na terceira parte...viu só?!’**”*

Além desse momento, há um outro em que o estudante se impressiona com a sua capacidade de escrever, mesmo diante de suas dificuldades:

*“Fizemos a leitura do sexto parágrafo e nele também não havia modificações de fato contundentes a serem feitas. O aluno fez questão de dizer, logo após a leitura, que estava **bem impressionado com o próprio texto, pois esperava que, diante das dificuldades que***

*costumava ter em escrita na escola, tivesse feito um texto bem pior: ‘Até que está bom, né? Para alguém como eu...para quem sempre foi difícil escrever! Eu não esperava escrever assim...acho que essa disciplina me oportunizou uma experiência legal!’.”*

Ao se surpreender com o próprio desempenho, ele menciona a oportunidade que teve de experienciar escrita na disciplina, qualificando tal experiência como positiva, o que, certamente, colabora para a constituição de uma noção de escrita ao longo do relato. Há um outro momento em que o aluno fala dessa experiência com a disciplina:

*“Aproveitei a afirmação para questioná-lo mais sobre a realização da disciplina e ele me disse que a achou importante, embora muito diferente do que está acostumado a fazer, uma vez que cursa Educação Física. Acrescentou que, na época, não entendera tão adequadamente o sentido de ter de realizar a disciplina, no entanto, de acordo com o estudante, o fato de escrever uma vez e reescrever em seguida acabou ajudando-o com outros textos solicitados por disciplinas na universidade.”*

Nesse sentido, o que marca o aluno é a experiência de escrita e de reescrita na disciplina, o que ele percebe com algo que coopera para outros momentos em que precisa escrever na universidade. Nesse contexto, não se pode dizer que ele compreende escrita exclusivamente como uma produção de texto em que se coloca em relevo os aspectos gramaticais, mas sim que a escrita é um processo, que pressupõe vivência de experiência em sala de aula.

*“No final de nossa conversa, ele mencionou novamente que, diante da complexidade que ele pensava ser escrever, admirava-se com sua capacidade de ter escrito o texto proposto: ‘Escrever é um ato desafiador, que coloca em jogo muito mais do que eu imaginei poder fazer, muito mais do que eu sou...eu não sou essa escrita aí e, ao mesmo tempo, essa escrita é minha!’ ”*

Essa passagem resume toda a noção de escrita que perpassa o relato da interlocução com o aluno. Ele encara a escrita, em sua complexidade, como algo desafiador que coloca em jogo muito mais do que uma definição propriamente dita: ela pressupõe elaboração e vivência de uma experiência.

Diante desse desafio e dessa complexidade, André tem dificuldade de reconhecer-se como autor, especialmente ao considerar suas dificuldades habituais para escrever e a pouca experiência com o gênero de texto, o que fica explícito em “eu não sou essa escrita aí”. Ao mesmo tempo, ele coloca em relevo a interlocução gerada com a educadora, a necessidade de seu engajamento com o seu próprio processo diante da revisão e a oportunidade de vivência de uma experiência na disciplina, propiciando que ele possa se ver em sua escrita: “essa escrita é minha!”.

Essa conclusão de André coloca em evidência a necessidade de problematizar a maneira como ele encara escrita em relação à perspectiva benvenistina até mesmo porque tanto ele quanto sua colega tocam em pontos diretamente relacionados à visão do linguista. Daí a necessidade de interrogarmos esse conjunto analisado.

## 6.2 UMA VISÃO SOBRE O CONJUNTO

Nesse momento, problematizo o conjunto da análise. Retorno à caracterização para a escrita derivada das *Últimas Aulas*, realizando uma interlocução com a análise. Busco, também, proporcionar uma breve reflexão a partir de algumas discussões requeridas pelo subcapítulo anterior, quais sejam: a abordagem da resenha na perspectiva enunciativa e o papel do educador no processo de escrita do educando.

Trata-se de um convite ao leitor para pensar na relação entre o movimento teórico e o analítico. Revisitemos às proposições benvenistianas à luz do que foi construído na análise.

- a) a escrita pressupõe uma abstração de alto grau, uma vez que articula-se ao processo de elaboração da linguagem interior e ao desprendimento da riqueza contextual;

Tanto o aluno quanto a aluna abordam a complexidade da escrita e o desafio que ela instaura até mesmo porque precisam pensá-la em função de um leitor com o qual não estão familiarizados. Assim, eles acabam por destacar o papel que o professor tem na interlocução a fim de contribuir para a *re*-significação da escrita e, inclusive, para o endereçamento a outros prováveis leitores.

- a) a escrita não é língua, embora a suponha e permita sua autosemiotização;

Embora fique, muitas vezes, claramente expresso que os alunos compreendem escrita como língua e esta, por sua vez, como sinônimo de gramática, no transcorrer do relato fica evidente que a escrita não pode ser reduzida à língua, uma vez que não só pressupõe experiência em relação à prática de escrever determinado gênero, mas também no que diz respeito a simbolizar uma experiência no papel.

b) a escrita é uma forma secundária da fala no sentido de ser paralela a ela;

Se a escrita não fosse paralela à fala, os alunos não teriam enaltecido tanto o quanto o engajamento deles em uma interlocução oral com o educador pode auxiliá-los no processo de ressignificação da escrita. Ao mesmo tempo, mesmo que não expresso tão claramente, eles não parecem compreender escrita como decalque da fala, tendo em vista o fato de se verem desafiados por um outro sistema, com um funcionamento por vezes desconhecido e que pressupõe conhecimentos e capacidades nem sempre tão facilmente desenvolvidas.

c) a escrita não está na natureza do indivíduo nem é seu mero instrumento, requerendo assim um processo de inscrição.

Essa característica encontra-se com as demais, colocando em relevo a impossibilidade de se pensar na escrita como instrumento quando se entende o scriptor como alguém que se inscreve na língua, postulando um alocutário com vistas a produzir sentido. Ela também convoca uma reflexão sobre enunciação na perspectiva benvenistiana relacionada à resenha, já solicitada pela própria análise.

Antes de realizar essa reflexão, é preciso compreender a finalidade da explicação da professora da turma. Ela claramente busca didatizar o gênero aos seus alunos do primeiro semestre da graduação de diferentes cursos da universidade. Esse movimento da educadora produz uma preocupação clara por parte dos alunos relativa a atender às suas solicitações quando da produção de uma resenha.

A partir da discussão sobre *intersubjetividade*, *referência* e *sentido*, já é possível encontrar pontos relevantes no que diz respeito à resenha vista sob a perspectiva enunciativa benvenistiana, pois ainda que as informações sejam voltadas para a enunciação falada, há muito que se pode transpor à escrita enquanto uma forma secundária da fala.

Em uma resenha proposta para fins acadêmicos, produzida na universidade, temos um *eu*-scriptor que dirige sua escrita, antes de a qualquer outro leitor, ao *tu*-professor, que lhe

solicitou a produção. No entanto, a quem escreve, é dada a tarefa de, ao resenhar um artigo científico, recomendá-lo a um determinado público, que deve ser estipulado pelo próprio aluno que o leu.

A referência é estabelecida, portanto, em primeiro lugar, entre aluno e professor à medida que partilham da aula, do conhecimento do artigo resenhado e, em resumo, de alguma relação enquanto professor e aluno, ainda que não possamos afirmar o grau de vínculo que possam ter. Essa referência, co-construída entre *eu-tu*, acontece no *aqui-agora* da escrita e no *aqui-agora* da leitura que o professor faz do texto produzido. No entanto, se encaramos a escrita como um ato enunciativo, essa referência se *re-significa* no momento que o aluno age diante da interferência do professor, elaborando uma segunda versão do seu texto. Isso porque se “‘Ler’” é ‘ouvir’; ‘escrever’ é ‘enunciar’” (BENVENISTE, 2014, p. 181), o professor, como leitor, tem a possibilidade de se colocar como aquele que se deixa interrogar pela escrita de seu aluno a ponto de produzir uma interferência que o faça avaliar a própria escrita, à medida que ambos intercalam a posição de leitores.

Naujorks (2011) entende a leitura como um ato enunciativo de constituição do sentido, um processo complexo entre leitor e enunciado, em uma instância do *eu-tu-ele-aqui-agora*. Nesse contexto, ler exige bem mais que decodificar a língua:

Só há realmente leitura se considerarmos as figuras enunciativas de locutor-leitor, sujeito-leitor e as situações de tempo e de espaço da produção de leitura, além do referente, que indica do que se trata o discurso. Assim, falar de ato/processo de leitura, significa tratar das relações intersubjetivas na linguagem, da conversão da língua em discurso e da atualização do sentido em palavras. (NAUJORKS, 2011, p. 146).

O sentido da escrita poderá ser lido em todo o processo que a envolve tanto no que se refere à configuração do *eu-tu-ele* no *aqui-agora* como no que se refere à passagem de uma versão para outra atravessada pelo processo de *re-significação* da escrita diante da leitura do educador. O processo de escrita, nesse sentido, abarca todo o ato enunciativo em que o scriptor, ao enunciar, produz uma experiência.

Nesse sentido, os movimentos de textualização (supressão, deslocamento, substituição, adição) colocam em evidência os movimentos de escrita como um todo (desde o aprendizado das aulas até a passagem pela primeira versão, pela interferência do professor até chegar à segunda versão) porque mostram que o texto, enquanto enunciado, é constituído a partir da enunciação daquele que escreve, que permite aos outros se enunciarem no interior de sua escrita; e a partir daquele que lê, como o que pode se enunciar seja explicitamente, por meio

da revisão, seja ao menos se deixando interrogar por uma escrita como leitor em geral, não deixando de haver, portanto, uma relação intersubjetiva que pode levar à uma nova significação.

Além disso, a resenha exige uma mobilização considerável daquele que escreve se considerarmos a compreensão de escrita que podemos ler nas *Últimas Aulas*. O aluno deve sumarizar o texto sobre o qual tece a resenha, opinando e recomendando-o a outros leitores. Ele não deixa de ser, como expressa Benveniste na nona aula, uma espécie de *mensageiro do discurso de outro*, que precisa, ainda, lidar com sua linguagem interior, tornando-a inteligível. Para tanto, necessita transitar adequadamente pelo artigo que resenha, compreendendo não só a proposição dos autores e o assunto tratado, mas também o seu próprio processo enquanto aquele que é convidado a resenhar em sala de aula, com determinado propósito, atento às exigências acadêmicas.

Trata-se de um movimento complexo que pressupõe uma abstração que ultrapassa o conhecimento sobre como empregar a língua sob a forma escrita. A resenha elucidada, nesse contexto, que a escrita não é uma expressão do pensamento, mas um processo de elaboração única de cada indivíduo. Esse movimento de simbolizar uma experiência pressupõe a mobilização da língua, mas se concretiza em um sistema não linguístico pela própria elaboração da linguagem interior.

Ao se ler uma resenha, assim, é preciso ter clareza dessa necessidade de mobilização por parte do scriptor e do desafio de vivenciá-la, uma vez que se trata de uma forma complexa do discurso que coloca em jogo um processo que atesta que a escrita não é língua. Ao mesmo tempo, esse gênero de texto é a prova de que a escrita permite à língua se autossemiotizar. É possível perceber que pela língua se vai à escrita, mas que é preciso a constituição de um sistema que extrapole o signo linguístico a fim de que seja ao scriptor possível defender uma opinião, argumentar e indicar a leitura a determinado público.

No que se refere ao ensino, é impossível não atestar a relevância do interlocutor, não só pelo fato de mediar o processo de constituição dos sentidos de uma versão para outra, mas também por oportunizar ao aluno a possibilidade de ter um leitor que o auxilie a experienciar a escrita a fim de que possa vivenciá-la com maior autonomia a ponto de não restringir mais seu objetivo de escrita a atender às solicitações ou preferências do professor.

Toda essa mobilização depende acentuadamente da possibilidade de interlocução com o educador. A análise realizada coloca a troca entre professor e aluno no processo de escrita em relevo. Essa troca parece-me capaz de alcançar a escrita como distinta da língua sob a forma escrita, uma vez que pode possibilitar que o aluno simbolize uma experiência,

constituindo-se como sujeito: um sujeito que é "ponto de chegada" (CAPT, 2013, p. 82, tradução nossa), "o sujeito é transitivo, sempre sujeito de 'alguma coisa'. Ele não é suficiente em si mesmo." (CAPT, 2013, p. 78, tradução nossa). Esse sujeito que advém é o que só emerge porque há um *tu*. Sem o *tu* não há eu. Essa é a exigência para a configuração da troca entre os parceiros.

Araújo (2014) evidencia que toda a enunciação pressupõe endereçamento de um *eu* a um *tu*, mas que nem sempre ocorre a troca entre os interlocutores. Rocha (2014), por sua vez, sustenta que a intersubjetividade é condição para a comunicação intersubjetiva. Se para haver comunicação intersubjetiva, é preciso troca, ela só é possível pelo *tu*. A partir dessa troca, pode ou não ocorrer laço.

Para Araújo (2014), o laço corresponde à relação dialógica em que o *eu*, ao se endereçar a um *tu*, implica-se subjetivamente. Para ela, é fundamental o estabelecimento do processo de correferenciação entre os interlocutores porque assim é produzido o efeito pragmático da troca. Nesse sentido, é possível afirmar que comunicação intersubjetiva e laço não são conceitos que se recobrem, mas sim que o primeiro é ponto de partida para o segundo.

Logo, ainda que o foco desta tese não seja o laço, a análise, ao colocar em relevo a interlocução entre professor e aluno, convoca uma discussão da noção, a qual merece ser aprimorada em futuro estudos. Nesse contexto, cabe refletir que o laço pode ser fundamentado a partir da teoria dos pronomes e do conceito de intersubjetividade em Benveniste, mas jamais pode ser bem concebido se não tivermos clareza da concepção benvenistiana de sujeito. O laço em Benveniste pode ser mais bem compreendido se tomarmos sua teoria em uma dimensão antropológica. Assim como o sujeito benvenistiano só é possível *na e pela* linguagem, o laço também é observável no/pelo processo de escrita e do ensino de escrita. Ele apresenta, portanto, uma dimensão incapturável porque advém da experiência única entre o aluno-scriptor e o professor-revisor. O laço é dimensionado em um olhar sobre o processo de enunciação, logo é complexo de ser observado.

Para discuti-lo, é preciso retomar o que diz *A linguagem e a experiência humana* (1965), um dos textos que mais tem sustentado reflexões para elevar os estudos de Benveniste para além da linguística:

**Desde que o pronome *eu* aparece num enunciado, evocando – explicitamente ou não – o pronome *tu* para se opor conjuntamente a ele, uma experiência humana se instaura de novo e revela o instrumento lingüístico que a funda.** Mede-se por aí a distância, ao mesmo tempo ínfima e imensa, entre o dado e sua função. Estes pronomes existem, consignados e ensinados nas gramáticas, ofertados como os outros signos e igualmente

disponíveis. Quando alguém os pronuncia, este alguém os assume, e o pronome eu, de elemento de um paradigma, se transforma em uma designação única e produz, a cada vez, uma nova pessoa. Esta é a atualização de uma experiência essencial, que não se concebe possa faltar a uma língua. (BENVENISTE, 2006[1965], p. 69, grifos meus).

Essa atualização de uma experiência humana ocorre a cada vez que um scriptor se enuncia ao escrever. Ela é impossível a não ser pela língua, mas não se reduz a ela. Essa proposição exige um trabalho cuidadoso para o processo em que o *eu* se instaura diante de um *tu*. O texto de 1965 aborda a temporalidade linguística, fundada no discurso, ou seja, é somente no presente linguístico que *eu-tu* re-constroem suas experiências. A cada vez que um *eu* adentra a língua, uma nova experiência humana acontece. Justamente por isso pode e deve contar com a interlocução do educador para que possa se instaurar de modo a endereçar-se de fato a outros possíveis leitores.

É preciso, ainda, considerar que somos um “eu” novo a cada escrita. É fundamental que atentemos para o fato de não sermos os mesmos a cada versão e não sermos lidos da mesma maneira que imaginamos, porque se a cada vez a nossa condição na linguagem é única, também assim é para o alocutário que *eu* postular. Vejamos o que Barthes afirma a partir do estudo da categoria de “pessoa” em Benveniste:

[...] no processo de comunicação, o trajeto do *eu* não é homogêneo; quando eu libero o signo *eu*, refiro-me a mim mesmo na medida em que eu falo, e trata-se então de um ato sempre novo, mesmo que repetido, cujo “sentido” é sempre inédito; mas, ao chegar ao seu destino, esse *eu* é recebido por meu interlocutor como um signo estável, provindo de um código pleno, cujos conteúdos são recorrentes. **Em outros termos, o *eu* de quem escreve não é o mesmo *eu* que é lido por *tu*.** (BARTHES, 2012, p. 20-21, grifos meus).

Podemos dizer que, se em Benveniste fica clara a intersubjetividade como condição indispensável para a subjetividade, Barthes é o que antes de termos acesso às *Últimas Aulas* do linguista sírio, mais adequadamente observou nessa noção benvenistiana um ponto fundamental a ser considerado ao tratarmos da escrita. Enfim, se a escrita é um outro sistema, que exige outra organização do locutor em seu discurso, a intersubjetividade precisa ser considerada como o estopim para compreendermos a troca a ser estabelecida entre professor-leitor e aluno-scriptor:

A intersubjetividade tem assim sua temporalidade, seus termos, suas dimensões. Por aí se reflete na língua a experiência de uma relação primordial, constante, indefinidamente reversível, entre o falante e seu



parceiro. Em última análise, é sempre ao ato de fala no processo de troca que remete a **experiência humana** inscrita na linguagem. (BENVENISTE, 2006[1965], p. 80)

Considero, portanto, que é no processo de troca na escrita que se configura uma experiência humana inscrita na linguagem. Assim, analisar as diferentes versões de uma escrita junto do aluno, atentando para a significação que ele atribui diante da revisão que fazemos enquanto professores, convida-o a *re*-inventar a sua relação com seu processo de escrita. Em Capt (2013) encontro a elevação do valor de *tu* na troca entre os parceiros: é o *tu* que permite o reconhecimento do “eu”.

Em Dufour lemos uma das metáforas que melhor explicam a transcendência de *eu* para *tu*: “Falando, pois, trocamos entre nós, essencialmente, o direito de usar o índice: **agitamos, cada um de nós, sob o nariz do outro, o chocalho da concha vazia**. Todo o nosso tempo é passado nisso”.(DUFOUR, 2000, p.86, grifos nossos). De acordo com o filósofo francês, o obstáculo que o outro faz a minha fala pode causar o esvaziamento do “eu”.

Enfim, é só porque há *tu* que há *eu*. Ambos só existem porque são, antes de mais nada, três. Esse é o ponto de partida para que aconteça o laço. Acreditamos que, para que o "eu" consiga ser na escrita, ele precisa se sentir autorizado a "dizer-se" no papel e isso só é possível se há o *tu* que lhe permite se revelar, ainda que o alocutário esteja hipoteticamente configurado pelo *scriptor* e que aquele que o lê, leia um outro, que já não é o mesmo que se enunciou na escrita.

O laço, portanto, em uma perspectiva enunciativa que considera o valor da troca como pressuposto para concretização da experiência humana, acontece quando o professor-leitor, ciente de que já não é o *tu* projetado por *eu* e que já não lê o *eu* oriundo de quem tomou a caneta ou de quem escreveu na tela, coloca-se como o *tu* do sujeito que emerge da escrita, na impossibilidade de ser exatamente o *tu* projetado por "eu". A partir daí, devolve essa escrita com questionamentos em uma perspectiva que permita ao aluno reinventar-se enquanto *eu*, revendo o seu modo de estar na língua em uma nova escrita. É para isso que deve se dar a re-escrita: para produzir a reinvenção de um "eu" que se encontra sustentado pelo "tu".

Dentro desse contexto, é preciso lembrar do papel do "ele", apresentado por Benveniste como a não-pessoa, como já tratamos anteriormente. É importante destacar que Dufour configura a não-pessoa benvenistiana de dois modos o "ele" e o "ele". Enquanto o primeiro diz respeito àquele que é co-construído pelo par *eu-tu*, tornando-se o *ausente*

presentificado na enunciação escrita, o segundo diz respeito ao que não pode ser dimensionado na instância enunciativa porque está relacionado à ordem do indizível. Pelo fato de toda a escrita e, mais ainda, toda a *re*-escrita, ser da ordem da presentificação de uma ausência sempre recoberta por algo inacessível, é que se apresenta de forma tão complexa para o professor avaliar o texto produzido pelo aluno.

O laço depende, portanto, da tríade *eu-tu-ele*. Requer, nesse contexto, engajamento de aluno e de professor no processo de elaboração de uma escrita. Para sustentar o laço, acredito que o professor precisa se permitir estar no lugar de *tu* do aluno, deixando a cena de protagonista da enunciação das aulas, para partilhar, junto daquele que escreveu o texto, o *ele* presentificado na escrita a fim de estabelecerem uma parceria na enunciação que auxilie na *re*-escrita. Esse deslocamento do lugar de *eu* (ministrante das aulas) para *tu* (leitor do texto do aluno) é importante para que, aos poucos, o *scriptor* possa postular outros alocutários para a sua escrita e assuma um lugar de protagonista na enunciação escrita.

Nesse sentido, é importante que o professor reconheça a singularidade do sujeito que advém do gesto de apropriação da língua pelo locutor-aluno e fique menos preso ao *eu-scriptor*. Assim, cada texto é um texto e merece ser cuidadosamente analisado em seu processo porque dele sempre emerge um novo sujeito. À medida que os alunos compreendem a postura de “escuta” do professor, que se coloca como um mediador-problematizador da escrita do aluno, mais abertura haverá na escrita para convocar outros leitores. Com o redimensionamento do *tu*, também deve ocorrer um redimensionamento da escrita do aluno.

É o deslocamento do lugar de *eu*-professor para *tu*-professor diante da convocação do aluno que pode promover uma configuração do laço. “Pode promover” porque dependerá do deslocamento do *eu*-aluno para *tu*-aluno, quando da devolução do texto. É preciso que esse aluno que antes tomou a palavra para escrever seu texto, convocando especialmente o *tu*-professor para lê-lo e/ou avaliá-lo, assuma também a posição de *tu* ao receber a devolução do texto para que *re*-assuma a sua escrita como um novo *eu*, reavaliando o seu modo de estar nessa escrita.

Ao se considerar a escrita como a vivência de uma experiência, penso que muito antes de conseguir ensiná-la, o professor a provoca no aluno, ofertando-lhe um lugar que o mobilize a constituir-se como autor. Mobilizar uma escrita como experiência não é tarefa fácil. Requer preocupação com a dimensão antropológica da teoria enunciativa benvenistiana articulada à sua noção de linguagem. De acordo com Teixeira (2012b, p.4), “A teoria da enunciação de Benveniste contém o projeto de uma ciência geral do homem. Isso porque, embora inscreva-se no campo do que se chama *linguística*, não se limita a ele”.

A escrita, nesse sentido, problematizada como uma forma complexa do discurso, compreendida como a própria concretização de uma experiência humana, requer uma matéria estranha:<sup>33</sup>

Pode-se dizer que a opção pelo *problema* é, em Benveniste, uma atitude heurística, caracterizada por não se esquivar da “matéria estranha”; é uma escolha por abordar o fenômeno da linguagem sem querer domesticá-lo ao que a razão *suporta*; é um encontro do homem de ciência com o seu limite, pelo reconhecimento, no objeto, de uma dimensão enigmática e mesmo inacessível à racionalidade. (TEIXEIRA, 2012b, p.4)

Assim, a escrita deseja o seu lugar de sistema *não linguístico, derivado da fala, engendrado pela língua, que requer a elaboração da linguagem interior do scriptor em função de um alocutário*. Mais além: ela solicita ser compreendida como experiência humana. Para tanto, havemos de considerar que ela supõe gênero, mas não se encerra nele, o que impossibilita a realização de uma revisão de texto que atente somente para aspectos gramaticais e estruturais; ela requer uma interlocução que conduza a um enlace no processo de mobilização da escrita; ela requer um processo de elaboração que considere a singularidade daquele que escreve a fim de que os alunos não reduzam sua vivência de escrita à mediocridade.

Só assim serão possíveis futuros *desdobramentos* que também colaborem para um ensino de escrita que, parafraseando Benveniste, *bem antes de servir para comunicar, sirva para viver*.

---

<sup>33</sup> Teixeira (2012b) entende por “matéria estranha” “o conjunto de aspectos que a ciências do polo epistêmico procuram neutralizar de qualquer relação com o *aqui e agora*. Trata-se do saber que *exorbita* o objeto, constituído dentro de uma visão hegemônica de ciência, fora de toda *aderência* local.” (TEIXEIRA, 2012b, p.5). De acordo com a linguista, “a expressão “matéria estranha” não abrange somente o que a ciência opta por ignorar. Recobre também aquilo que não pode ser conhecido pelo pesquisador, seja porque diz respeito a uma matéria complexa, seja porque se relaciona com a dimensão do que é da ordem do indizível.” (TEIXEIRA, 2012b, p.6).

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta tese, sinto-me como o menino que carrega água na peneira. Após tantos atravessamentos durante a trajetória, cumpro meu propósito ciente de que as perdas constitutivas deste processo fizeram a singularidade do estudo e de que a reflexão que propus e que proponho não se esgota em si mesma e que chega a cada leitor de uma maneira bastante singular.

Finalizo com uma retomada a respeito da incidência da categoria de análise, a lembrar: a construção da referência sobre escrita. Ao fazê-lo, recupero a abordagem de tal categoria desde os capítulos teóricos até a análise do relato.

Primeiramente, a escrita foi apresentada como um problema tanto no que diz respeito à compreensão benvenistina quanto no que se refere às demandas do âmbito do ensino. Interrogada por essa reflexão, discuti sobre *intersubjetividade*, *referência* e *sentido*, tríade essa que, articulada à noção de linguagem em Benveniste, constituiu a base para o meu estudo. Essa articulação entre a prática de ensino e a perspectiva teórica fundamentou a impossibilidade de fundar uma categoria de análise que não estivesse nela contida.

Em seguida, apresentei o relato das aulas observadas, dos textos produzidos e dos encontros com Bárbara e com André. Para escrever minha experiência, coloquei-me na posição de uma pesquisadora da enunciação que produz uma interpretação. Nesse momento, fundiram-se meu processo de elaboração da tese e a escrita em processo, uma vez que não só dei a ver os movimentos de passagem de uma versão de texto para outra nas produções dos alunos, mas também permiti-me interrogar por uma experiência de escrita elaborando-a de forma a torná-la inteligível a outros leitores. Nesse sentido, a escrita do relato de experiência é a própria constituição de uma escrita que não se reduz a uma produção sob a forma escrita.

Logo após, refleti sobre escrita na compreensão de Benveniste. Ela foi problematizada como fenômeno a fim de que se pensasse sua operação em sala de aula. Essa reflexão revelou a constituição de uma noção de escrita ao longo dos estudos benvenistianos, a qual foi desdobrada a partir da derivação de princípios das *Últimas Aulas* do linguista sírio, princípios calcados em um entendimento de escrita como um sistema complexo, que pressupõe a vivência de uma experiência humana.

Por fim, na análise, a mobilização da noção de escrita pelos alunos relacionou-se diretamente à sua experiência em sala de aula. No relato deles, vemos que *escrita supõe conhecimentos sobre o gênero, supõe conhecimentos sobre gramática, supõe motivação, supõe emprego de linguagem acadêmica e supõe interlocução*. Nas aulas, *escrita supõe*

*conhecimentos sobre o gênero, supõe leitura e observação, supõe conhecimentos sobre a língua, supõe oralidade, requer técnica (emprego da linguagem) e requer motivação.*

Nesse sentido, foi possível notar que nas aulas havia uma preocupação maior com a leitura e com a observação, tendo em vista o propósito didático. Também se notou a relevância da oralidade, a qual acabou por incidir no destaque dado pelos alunos à interlocução com o professor para uma melhor compreensão de sua intervenção e consequente aprimoramento de sua escrita em outra versão.

As noções de escrita também se articularam, uma vez que, para os alunos Bárbara e André, escrita é concebida *como algo relevante para além do âmbito acadêmico, como gramática, como experiência, como processo, como elaboração e como desafio*. Nas aulas, a compreensão construída é de *escrita como experiência, como instrumento, como produção de texto e escrita como processo*.

Quando os alunos pareciam reduzir a escrita ao emprego de aspectos da língua, compreendendo-a como circunscrita à gramática, eles se ancoravam na visão de escrita como instrumento. No entanto, ao expressarem o valor da interlocução no processo e o quanto escrever se constituiu como uma experiência desafiadora, ampliaram a compreensão da noção para além de colocar a língua sob a forma escrita.

É por isso que o laço entre o professor e o aluno é tão indispensável. Ele instaura a experiência humana que torna possível a aprendizagem desse sistema tão complexo e tão singular, o qual permite uma inscrição única. Ensinar escrita, portanto, é um ato enunciativo que requer um deslocamento do educador de protagonista das aulas ou de detentor do saber de questões de língua para o lugar de quem oferta ao aluno a oportunidade de tornar-se protagonista. O aluno deve comprometer-se com seu processo, atentando para a intervenção do educador e percebendo-a como uma condução a um deslocamento de endereçamento de sua escrita a outros possíveis leitores.

À medida que professores e instituições universitárias desejam melhores resultados no ensino e na aprendizagem de escrita, é preciso interrogar-se sobre a maneira como os alunos se veem em suas escritas e sobre como nos vemos em nossos processos de escrever e de ensinar a escrever. Atentos, saberemos que ensinar a empregar termos da gramática em um texto escrito fará de nós meros reprodutores de um ensino que há muito vemos como um problema.

Nesse sentido, à medida que o educador se coloca em um papel de interlocutor, o aluno aprende o que significa aprender a escrever. Ele aprende que o que ensina não está ali para corrigir “erros”, mas para ensinar a viver uma experiência humana por meio da escrita.

Assim, será possível que os alunos revejam seu modo de ser e de estar com seus textos. Isso porque saberão que se trata de um processo de elaboração e que eles têm com quem contar na constituição do caminho da autoria.

E é tão enriquecedora e desafiadora essa descoberta da escrita como uma experiência humana, expressa tão sinceramente por “*EU NÃO SOU ESSA ESCRITA AÍ E, AO MESMO TEMPO, ESSA ESCRITA É MINHA!*” que nos encontramos com os nossos limites em nossas escritas e no ensino de escrita e com o significativo papel que temos enquanto educadores e pesquisadores em fazer com que os alunos não se encontrem somente com uma escrita, mas que vivam escritas mil a ponto de *re-significarem* o seu modo de se inscreverem nesse sistema que supõe uma experiência humana que precisa ser mobilizada *na e pela* linguagem.

A escrita desta tese também colocou em jogo uma experiência tão singular que eu também poderia afirmar que não sou ela, ainda que ela seja minha. Isso porque, olhada por ela, me vejo mobilizada a *re-viver* o meu modo de ser e de estar nesta escrita e a contribuir para que meus alunos revejam seu modo de estarem com suas escritas.

Essa reflexão, nesse contexto, ressoa para o ensino de escrita na escola e na universidade, ensino esse que requer compartilhamento de uma compreensão de escrita como um sistema não linguístico que requer a mobilização de uma experiência humana a fim de que signifique para além do âmbito acadêmico. Essa problematização para o ensino de escrita não se encerra aqui, ela abre para muitos outros possíveis desdobramentos até mesmo porque escrever uma tese e, ainda mais uma tese sobre escrita, é como carregar água na peneira. Só espero que, a partir dela, mais alunos e mais professores possam ser amados por seus (des)propósitos.

## REFERÊNCIAS

- AGUSTINI, C.L.H et al. Rasuras em manuscritos escolares e implicações enunciativas: da projeção da (inter)locução à transmissibilidade. In: *Letras & Letras*, vol 29, n.1, 2013, p. 1-20.
- ANOKHINA, O. e PÉTILLON, S. *Critique génétique : concepts, méthodes et outils*. Saint-Germain-la-Blanche-Herbe : IMEC, 2009.
- ARAÚJO, É. D. Implicações subjetivas na relação professor-aluno: um olhar sobre o processo de (re)escrita de manuscritos escolares. Dissertação de mestrado (Linguagem, texto e discurso). Uberlândia: UFU, 2014. Orientação: Dra. Cármen Lúcia Hernandes Agustini.
- ARESI, F. Os índices específicos e os procedimentos acessórios da enunciação. *ReVEL*, v. 9, n.16, 2011.
- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- BENVENISTE, É. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas: Pontes, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas: Pontes, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Dernières Leçons*. Paris: Editora Gallimard, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Últimas aulas no Collège de France*. São Paulo: ed. da UNESP, 2014.
- \_\_\_\_\_. *Dernières Leçons*. Paris: Editora Gallimard, 2012, 210 p. Resenha de Agustini et al. *Línguas e instrumentos linguísticos*, jul./dez. 2012.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Portuguesa. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- CAPT, V. *Poétique des écrits bruts*. Éditions Lambert-Lucas, Limoges, 2013.
- CERVO, A. A redação de vestibular: uma análise para além do enunciado. Dissertação de mestrado (Linguística Aplicada). São Leopoldo: UNISINOS, 2013. Orientação: Dra. Marlene Teixeira.
- DESSONS, G. Une anthropologie du langage. In : \_\_\_\_\_. *Émile Benveniste, l'invention du discours*. Paris: Editions In Press, 2006. p. 41-55.
- DOQUET, C. Etude génétique de l'écriture sur traitement de textes d' élèves de Cours Moyen 2. Paris: Universidade Sorbonne Nouvelle, 2003.
- DUFOUR, D-R. *Os mistérios da trindade*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

ENDRUWEIT, M.L. A escrita enunciativa e os rastros da singularidade. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Orientação: Prof. Dr. Valdir do Nascimento Flores.

FABRE-COLS, C. Les brouillons et l'école: ce qu'a changé la critique génétique. *Le français aujourd'hui*. Paris, n° 144, , 2004, p. 18-24.

FABRE-COLS, C. *Réécrire à l'école et au collège : de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. França : ESF, 2002.

FENOGLIO, I. Déplier l'écriture pour re-lire l'article publié. Les manuscrites de « L'appareil formel de l'énonciation » d'Émile Benveniste. In: BRUNET, Émilie; MAHRER, R. *Relire Benveniste: réceptions actuelles des Problèmes de Linguistique Générale*. Bruxelles: Academia, coll."Sciences du langage: carrefours et points de vue", n° 3, 2011, p. 263-264; p. 275-277.

FLORES, V. N.; NUNES, P. Á. A especificidade da enunciação escrita em textos acadêmicos. In: *Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*. V. 8, n. 1, 2012, p. 235-252.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. As perspectivas para o estudo das formas complexas do discurso: atualidades de Émile Benveniste. *ReVEL*, edição especial n. 7, 2013.

FLORES, V. N. Entre o dizer e o mostrar: a transcrição como modalidade de enunciação. *Organon*, v. 40-41, p. 30-45, Porto Alegre: ed. da UFRGS, 2006.

FLORES, V. N. e TEIXEIRA, M. *Introdução à linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.

FLORES, V. N. *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste*. São Paulo: Parábola, 2013a.

FLORES, V. N. “Mostrar ao linguista o que ele faz”: as análises de Ferdinand de Saussure. In: FIORIN, J. L; FLORES, V. N.; BARBISAN, L. B. *Saussure: a invenção da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2013b. p. 71-85.

FLORES, V. N. Notas para uma (re) leitura da teoria enunciativa de Émile Benveniste. In: TEIXEIRA, M; FLORES, V.N. (orgs.). *O sentido na linguagem: uma homenagem à professora Leci Borges Barbisan*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p.149-165.

\_\_\_\_\_. Semântica da enunciação. In: JÚNIOR, Celso Ferrarezi e BASSO, Renato (Org.). *Semântica, semânticas: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2013c.

FLORES, V. Sujeito da enunciação: singularidade que advém da sintaxe da enunciação. *DELTA*, 2013d, p. 95-120.

GUEDES, P. C. *Da redação à produção textual: o ensino de escrita*. São Paulo: Parábola, 2009.



GRESPLAN, M.S. A (re) escrita no processo de criação: um estudo enunciativo de rascunhos em oficina literária. Dissertação de Mestrado (Linguística Aplicada). São Leopoldo: UNISINOS, 2010. Orientação: Profa. Dra. Marlene Teixeira.

GRÉSSILON, A. *Elementos de crítica genética: ler os manuscritos modernos*. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2007.

HAY, Louis. La critique génétique: un autre approche de l'écriture?. Conferência oral e impressa. Congresso Internacional Writing Across Borders III / Recherches sur l'Écriture Sans Frontières III. Paris: Nanterre Université, 2014, p. 1-19.

JUCHEM, A. Por uma concepção enunciativa da escrita e re-escrita de textos em sala de aula: os horizontes de um hífen. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Orientação: Profa. Dra. Carmem Luci da Costa Silva.

KNACK, C. Texto e enunciação: as modalidades falada e escrita como instâncias de investigação. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, UFRGS, 2012. Orientação: Profa. Dra. Carmem Luci da Costa Silva.

LACAN, J. *Seminário 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1973.

LEBLAY, C. Le temps de l'écriture : genèse, durée, représentations. Tese de doutorado. Finlândia: University of Jyväskylä, 2011. Orientação: Profa. Dra. Irène Fenoglio, Prof. Dr. Seppo Tella e Profa. Dra. Riika Alanen.

MELLO, V. H. D. A sintagmatização-semantização: uma proposta de análise de texto. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Orientação: Prof. Dr. Valdir do Nascimento Flores.

MELLO, V. H. D. e FLORES, V. N. Enunciação, texto, gramática e ensino de língua materna. In: *Ciências & Letras*. Porto Alegre, n. 45, p. 193-218, jan./jun. 2009.

NAUJORKS, J. Leitura e enunciação: princípios para uma análise do sentido na linguagem. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Orientação: Prof. Dr. Valdir do Nascimento Flores.

NORMAND, C. Leituras de Benveniste: algumas variantes sobre um itinerário demarcado. Porto Alegre: *Letras de Hoje*, p. 12-19, jan./mar. 2009.

NUNES, P. Á. A prática tradutória em contexto de ensino (re)vista pela ótica enunciativa. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Orientação: Prof. Dr. Valdir do Nascimento Flores.

ONO, Aya. *La notion d'énonciation chez Émile Benveniste*. Limoges: Lambert-Lucas, 2007.

RIOLFI, C. R. e BARZOTTO, V. H. (org). *O inferno da escrita: produção escrita e psicanálise*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

ROCHA, L. C. P. Um olhar enunciativo para interlocuções entre médico e paciente em consultas ambulatoriais pelo Sistema Único de Saúde. Dissertação de mestrado (Linguística Aplicada). São Leopoldo: UNISINOS, 2013. Orientação: Profa. Dra. Marlene Teixeira.

RUIZ, Eliana. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SALLES, Cecília Almeida. *Crítica Genética: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística*. 3ª ed. revista. São Paulo: EDUC, 2008

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1974.

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

SILVA, C. L., SURREAUX, L. M. O tratamento do dado em aquisição e distúrbios de linguagem: uma leitura linguístico-enunciativa. In: GONÇALVES, G., BRUM DE PAULA, M., SOARES, M. K. Estudos em aquisição fonológica v. 4. Pelotas: ed. Universitária/ UFPel, 2011.

SILVA, C. L. C. e FLORES, V.N. Os estudos enunciativos da linguagem e suas relações com a linguística e com as áreas conexas. In: SILVEIRA, Eliane Mara (Org.). *As bordas da linguagem*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

SILVA, Silvana. O homem na língua: uma visão antropológica da enunciação para o ensino da escrita. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2013. Orientação: Prof. Dr. Valdir do Nascimento Flores.

SOUZA ALMEIDA, N. C. Discurso: em busca da essência do pensamento de Émile Benveniste. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo: UNISINOS, 2014. Orientação: Profa. Dra. Marlene Teixeira.

SURREAUX, L. M. *Linguagem, sintoma e clínica em clínica de linguagem*. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

TEIXEIRA, M. O estudo dos pronomes em Benveniste e o projeto de uma ciência geral do homem. *Desenredo*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 8, n. 1, jan./jun. 2012a, p. 71-83.

\_\_\_\_\_. Um lieu épistémologique pour l'analyse de la subjectivité dans des pratiques des soins infirmiers. Conferência. Strasbourg : Premier Congrès de la Société Internationale d'ergologie, 2012b, p.1-7.

VIER, S.; VERBIST, S. R. K. Palavras para fazer ouvir interrogações. *ReVEL*, vol. 13, n. 25, 2015.

[www.ufrgs.br/benvenisteonline](http://www.ufrgs.br/benvenisteonline). Acesso em 15 de julho de 2014.