

## Um convite a problematizar o ensino de escrita sob a perspectiva enunciativa benvenistiana

### An invitation to problematize the teaching of writing under a Benvenistian perspective of enunciation

Jorama de Quadros Stein\*\*

---

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo problematizar o ensino de escrita sob uma perspectiva enunciativa benvenistiana. Do ponto de vista analítico, tendo como categoria de análise a *referência* sobre escrita, 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. 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, 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.

---

**ABSTRACT:** This paper aims to problematize the teaching of writing from a Benvenistian enunciative perspective. From an analytical point of view, having as the category of analysis the *reference* to writing, I select passages from the produced narrative in which it is possible to identify the constitution of a notion of writing and I problematize them, verifying to what extent each of the presented notions articulates with the principles about writing derived from the last work of Benveniste. In the problematization of the story, writing is approached *as grammar, as process, as elaboration, as challenge and as experience*. It still, among other issues, presupposes *interlocution*. This construction, allied to the notion of writing in Benveniste, inaugurates a necessity for mobilization of writing, which calls for a link experience *in and through* language in order to produce a writing that serves to live.

**KEYWORDS:** Writing. Enunciation. Human Experience. Teaching.

---

### 1. Considerações iniciais

Este texto tem por objetivo problematizar o ensino de escrita sob a perspectiva dos ensinamentos de Émile Benveniste, especialmente no que diz respeito ao curso sobre escrita publicado em sua obra *Últimas Aulas*. O texto apresenta, resumidamente, o estudo da tese: “‘Eu não sou essa escrita aí e, ao mesmo tempo, essa escrita é minha!’: por uma problematização

---

\* Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Docente de Leitura e Produção de textos na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

enunciativa benvenistiana para o ensino de escrita”<sup>1</sup>, cujo objetivo é propor uma noção de escrita, com base nos estudos sobre o tema realizados por Benveniste, articulada à teoria geral da linguagem do linguista sírio, como forma de abordar o ensino de escrita acadêmica.

Para melhor construir o percurso dessa discussão, contextualizo, inicialmente, a construção do problema; em seguida apresento um panorama dos aspectos teóricos e metodológicos abordados e, a partir deles, evidencio alguns pontos da análise para então tecer as considerações finais.

Para a compreensão do problema, é importante retomar que o tema da minha tese é a concepção de escrita de Émile Benveniste que pode ser derivada das *Últimas Aulas*. Essa obra conta com notas do curso sobre semiologia e sobre escrita que Benveniste ministrava no Collège de France em 1969, quando sofreu um acidente vascular cerebral que o impediu de continuar, por isso a obra acabou contando com as anotações de seus alunos, os linguistas Claudine Normand, Jacqueline Authier-Revuz e Jean-Claude Coquet, sendo organizada pelo último e por Irène Fenoglio em 2012.<sup>2</sup>

O interesse pelo tema, no entanto, não partiu diretamente da abordagem de escrita nas *Últimas Aulas* de Benveniste, mas sim de dois momentos da obra *Problemas de Linguística Geral II*, os quais considero *convites* para pensá-la, uma vez que Benveniste não aborda o tema de fato antes de seu curso publicado em 2012. Esses momentos conferem à escrita um estatuto de *problema*.

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 vai além dele. Destaco o trecho final:

Em conclusão, é necessário ultrapassar a noção saussuriana do signo como princípio único, da qual dependeria simultaneamente a estrutura e o funcionamento da língua. Esta ultrapassagem far-se-á por duas vias:

---

<sup>1</sup> A tese, de autoria da autora deste artigo, foi defendida em março de 2016, sob orientação do prof. Dr. Valdir do Nascimento Flores (UFRGS) e da profa. Dra. Dorotea Frank Kersch (UNISINOS). A eles, agradeço pela interlocução mobilizadora. Sou grata eternamente à profa. dra. Marlene Teixeira (in memoriam) por ter me impulsionado como professora e pesquisadora. Sua orientação durante todo o TCC, Mestrado e grande parte do Doutorado segue como inspiração. Agradeço, também, às professoras Cármen Lúcia Hernandes Agustini, Carmem Luci da Costa Silva e Maria Eduarda Giering pelas significativas contribuições ofertadas no ato da defesa.

<sup>2</sup> Utilizo aqui a obra traduzida em 2014 pelo prof. dr. Valdir do Nascimento Flores e sua equipe.

-na análise intralinguística, pela abertura de uma nova dimensão de significância, a do discurso, que denominamos semântica, de hoje em diante distinta da que está ligada ao signo e que será semiótica;  
-na análise translinguística dos textos, das obras pela elaboração de uma metassemântica que se construirá sobre a semântica da enunciação.  
Esta será uma semiologia de “segunda geração”, cujos instrumentos e o método poderão também concorrer para o desenvolvimento das outras ramificações da semiologia geral. (BENVENISTE, 2006[1969], p. 67).

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).

Partindo da escrita como um *problema*, como uma *forma complexa do discurso*, investigo a concepção benvenistiana de escrita por acreditar que ela é capaz de produzir uma *re-significação* do ensino de escrita.

## 2. Pressupostos teóricos

Para produzir uma reflexão sobre a maneira como a compreensão de escrita na perspectiva benvenistiana interroga o entendimento de escrita no âmbito acadêmico, é preciso considerar que, para Benveniste (2005, 2006), o homem é/está na língua e encontra na linguagem a capacidade de simbolizar suas experiências.

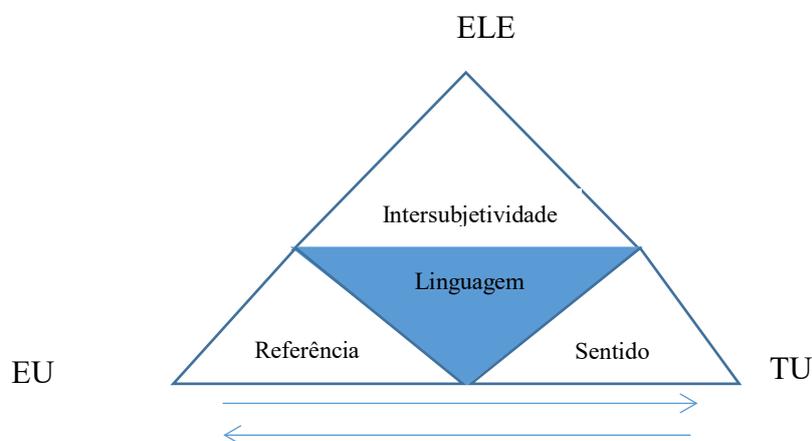
Nesse sentido, enquanto os Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil (BRASIL, 1998, 2000) abordam que o aluno precisa dominar a língua escrita, a compreensão de linguagem que lemos em Benveniste contradiz essa proposição, uma vez que diz respeito à capacidade de simbolizar uma experiência, impossibilitando que esta seja compreendida como um instrumento a ser manejado ou dominado pelo aluno.

Esse entendimento traz 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.

No entanto, a relação inerente entre *intersubjetividade*, *referência* e *sentido*, que permeia todo o ser/estar na língua do homem, não pode ser reduzida em sua complexidade. Nesse sentido, apresento a figura abaixo, construído a partir do entendimento da impossibilidade desses conceitos se recobrirem, uma vez que se complementam, e, com base nele, estabeleço relações com a escrita e seu ensino.

Figura 1 – Tríade conceitual.



Fonte: criado pela autora (STEIN, 2016, p. 126).

Essa tríade conceitual possibilita uma reflexão indispensável quando se aborda o ensino: a linguagem, razão de ser do homem, constitui e constrói as três noções. No momento que um *eu* se enuncia ao escrever, em função de um *tu*, ambos já estão a propósito de um *ele*. Muito embora aquele que escreve, o *scriptor*, costume ou necessite idealizar aquele para o qual escreve, é sempre ao chegar nesse *tu* que a escrita ganha sentido por meio do estabelecimento da *referência*. Isso porque:

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).

Nesse sentido, ao se tratar do trabalho com escrita na escola, o professor encontra um *tu-aluno* ao realizar uma proposta de produção e a resposta que o aluno dá sob a forma de

produção escrita também espera encontrar uma resposta do *tu-professor* ou do *tu-colegas*, dependendo das possibilidades de abertura para a leitura ofertadas pela própria proposta ou até mesmo estabelecidas pelo engajamento do aluno com sua própria escrita.

Quando se propõe uma reescrita, há a possibilidade de uma resposta a esse *tu-revisor*, ou seja, é ofertado ao *eu-scriptor* a possibilidade de se re-inventar na/pela escrita a partir da intervenção realizada pelo educador. Essa possibilidade de rever e renovar o seu modo de estar com essa escrita é assegurada pela compreensão adequada do que significa escrever para si, para o seu educador e do que significa escrever diante da proposta e das necessidades requeridas por determinado gênero de texto.

Há, nesse contexto, outras formulações que precisam ser problematizadas a fim de melhor situar o lugar dado por Benveniste à escrita. Dentre elas, está a discussão sobre o lugar da língua entre o sistema de signos, encontrada em *Semiologia da Língua*, que 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, que **“não está na natureza do indivíduo nem é seu mero instrumento, requerendo assim um processo de inscrição”**<sup>3</sup> (STEIN, 2016, p. 121).

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 pelo acesso à língua que a escrita 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.

---

<sup>3</sup> Os princípios que apresento em negrito a partir de então são extraídos de minha tese e derivados do curso sobre escrita de Benveniste, publicado na obra *Últimas Aulas*.

E, ainda, 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”**. (STEIN, 2016, p. 121). Em outras palavras, é preciso considerar o fato de que acessamos a língua para configurar a escrita e de que a escrita instrumentaliza que a língua seja compreendida e vista enquanto sistema. Nesse sentido, um sistema conta com o outro, mas não se encerra nesse outro, daí a inadequação de reduzir o ensino de escrita às questões de língua, uma vez que tal atitude implica uma deturpação da compreensão desse princípio.

Fica claro, ainda, que **“a escrita é uma forma secundária da fala no sentido de ser paralela a ela.”** (STEIN, 2016, p. 121). A escrita requer uma abstração de alto grau, uma vez que não conta com a riqueza contextual com a qual a fala 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: **“a escrita pressupõe uma abstração de alto grau, uma vez que se articula ao processo de elaboração da linguagem interior e ao desprendimento da riqueza contextual.”** (STEIN, 2016, p. 121).

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”**. (STEIN, 2016, pp. 123).

Essa compreensão de escrita articulada à noção de referência mobiliza a análise.

### 3. Aspectos metodológicos

O meu objeto de análise na tese é a noção de escrita mobilizada pelo aluno e sua presença no relato, o qual é formado por duas aulas observadas em disciplina de Produção Textual destinada a alunos de diferentes cursos e ministrada em uma universidade privada da região sul do Brasil; duas produções de texto (formadas por duas versões cada uma) de dois alunos (a primeira versão digitada e impressa com a revisão manuscrita realizada pela professora da disciplina e a segunda versão em que também há uma revisão da professora, acrescida da nota); e a interlocução tida com eles a respeito de sua experiência com escrita no que se refere ao texto produzido, à disciplina cursada e a outras experiências com a escrita naturalmente mencionadas no decorrer da conversa.

Para construir esse relato, situei-me como uma pesquisadora *da* enunciação, que se instaura *na* enunciação, impregnada pelas formulações benvenistianas, a fim de realizar um

movimento *pela* enunciação, ou seja, situo-me com alguém que já está imersa no campo de estudos enunciativos ligados a Benveniste de forma a propiciar uma discussão que o transcenda à medida que está preocupada em estabelecer um diálogo com o campo educacional.

Nesse relato, contei com a genética textual para *dar a ver* os textos produzidos<sup>4</sup> e para pensar neles como uma escrita em processo e não como uma escrita programada pelos alunos, uma vez que foi realizada sem programação de notas e rascunhos, diretamente no computador, em sala de aula.

Para *dar a ver*, transcrevi os movimentos empreendidos pelo aluno, na passagem de uma versão para outra, diante da interferência do professor e os realizados pelo professor no texto do aluno. Permito ao leitor visualizar as supressões, os acréscimos, as substituições e os deslocamentos que 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. É a partir do relato produzido que é constituída a metodologia de análise da tese. Nesse texto, sigo as etapas metodológicas desenvolvidas em minha tese, ainda que aqui eu produza um recorte que dá destaque a alguns pontos fundamentais da análise por colocarem em evidência uma problematização para um ensino de escrita que considere a perspectiva benvenistiana.

A metodologia, dividida em duas etapas, é, portanto, elucidada:

### ***Etapa 1***

- 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; seja durante as aulas, seja nas versões textuais, seja na interlocução que tive com os alunos.*
- 2. Problematização de que forma essa noção é abordada em cada parte do relato.*

---

<sup>4</sup> Para visualizar os textos dos alunos sob a forma digitalizada e sua respectiva transcrição, buscar a tese da autora do artigo, mencionada já no início do artigo e referida no item Referências.

## **Etapa 2**

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, mencionados no item 2 e retomados a seguir:*
  - a) *a escrita pressupõe uma abstração de alto grau, uma vez que se articula 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.*

Considerando a perspectiva teórica e os procedimentos de análise, apresento os resultados da análise iluminados por alguns excertos do relato. Convido o leitor a pensar a escrita a partir desses trechos à luz da perspectiva benvenistiana.

## **4. Resultados: etapa 1**

De modo geral, ao analisar a parte do relato que diz respeito às aulas, é possível afirmar que *a 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. Além disso, é possível, ainda, compreender a escrita como experiência, escrita como instrumento, escrita como produção de texto e escrita como processo.*

Na parte do relato referente ao meu encontro com Bárbara em que não discutimos somente os movimentos que ela realiza na escrita, mas o que ela pensa sobre escrita, é possível concluir que *a escrita supõe conhecimentos sobre o gênero; escrita supõe conhecimentos sobre gramática, escrita supõe motivação, escrita supõe emprego de linguagem acadêmica. Além de tudo, a escrita é vista como algo relevante para além do âmbito acadêmico, escrita como gramática, escrita como experiência, escrita como processo, escrita como elaboração.*

A parte do relato em que converso com André se coaduna com a interlocução tida com Bárbara, por isso é possível afirmar que, para ele, a *escrita supõe motivação, escrita supõe interlocução*. Nesse sentido, a escrita também é evidenciada como *algo relevante para futuras escritas, escrita como experiência, escrita como processo, escrita como elaboração, escrita como desafio*.

A título de exemplo, trago alguns trechos da interlocução que tive com Bárbara e com André:

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’.**

Ao iniciar a leitura de seu texto junto da pesquisadora, a aluna sente dificuldade em definir escrita. Ela restringe a aprendizagem de escrita ao ensino de português, cuja experiência não foi satisfatória, na opinião da estudante. Ela percebe na escrita uma necessidade de estar “de acordo com o português mesmo”. 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.

Observemos um trecho do texto de Bárbara (último parágrafo):<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Aqui reproduzo o nono e último parágrafo da primeira versão (v.1) e da segunda versão (v.2) do texto. As convenções de transcrição estão adequadamente estabelecidas na tese, na qual aparecem distintas por cores. Para facilitar a compreensão do leitor, por ora, é importante salientar que aquilo que está em letra cursiva bem como os enquadramentos e sublinhas correspondem à revisão da professora. Termos enquadrados correspondem aos circulados de forma manuscrita. Expressões entre < > na primeira versão indicam termos inseridos pela professora e expressões entre < > na segunda versão indicam termos inseridos pelo aluno. Há um termo colocado em itálico na segunda versão devido à solicitação da professora e sinalizado por ~. Expressões suprimidas pelo aluno estão marcadas com [ ].

(v.1/ p.9)

Apesar de ser um assunto que vem sido 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<sup><por></sup>** 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 compreendidos.

*Em textos acadêmicos não se emprega essa expressão!*

(v.2/ p.9)

[Apesar de ser um assunto que vem sido 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 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 [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*

Nos excertos acima, a aluna decide suprimir o período iniciado por “Acho que”. Essa decisão parece estar relacionada a uma incompreensão do apontamento realizado pela professora. No entanto, no que diz respeito à recomendação, a aluna decide não suprimir mas alterar o termo “qualquer” por “todos”. Muito provavelmente esse movimento se deva ao fato de a professora ter marcado a necessidade de haver esse elemento em uma resenha e, então, a a aluna não poderia deixar de realizar a recomendação. Ela pensa ter solucionado o problema com a alteração, o que, na verdade, não ocorreu, pois os pronomes indefinidos substituídos um pelo outro elucidam uma dificuldade que extrapola as questões de língua e coloca em jogo a necessidade de uma compreensão do emprego dos termos no que diz respeito ao sentido em cada formulação.

Nesse contexto, o trecho a seguir, extraído do relato, revela uma consideração relevante a respeito desse momento da escrita, conforme Bárbara:

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?’.

Bárbara confirma, portanto, a dificuldade de compreensão das expressões referidas e, a partir disso, acentua a necessidade de interlocução com a professora no seu processo de escrita.

Agora, algumas passagens da interlocução com o aluno André:

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’.**

Nesse trecho final, 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, o que vem ao encontro da necessidade apontada por Bárbara.

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 se encontra 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.

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.

#### 4.1 Resultados: etapa 2

Neste momento, convido o leitor a problematizar os resultados da primeira etapa da análise. Para tanto, façamos uma breve incursão em cada uma das proposições benvenistianas, articulando-as à discussão anterior.

- a) **a escrita pressupõe uma abstração de alto grau, uma vez que se articula 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.

**b) a escrita não é língua, embora a suponha e permita sua autossemiotização;**

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.

**c) a escrita é uma forma secundária da fala no sentido de ser paralela a ela;**

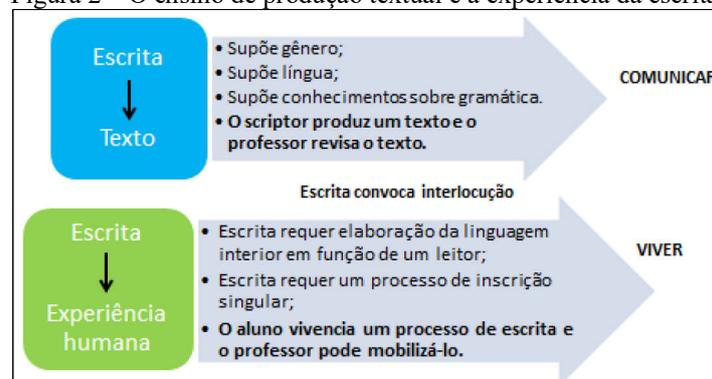
Se a escrita não fosse paralela à fala, os alunos não teriam enaltecido tanto o quanto o engajamento deles em uma interlocução oral com o educador pode auxiliá-los no processo de ressignificação da escrita. Ao mesmo tempo, mesmo que não expresso tão claramente, eles não parecem compreender escrita como 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.

**d) 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.

## 5. Considerações finais

Figura 2 – O ensino de produção textual e a experiência da escrita.



Fonte: criado pela autora<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Agradeço às colegas e professoras Sabrina Vier e Sandra Klafke pela interlocução a respeito de minha tese, a qual possibilitou a construção deste quadro e destas considerações.

O quadro acima sintetiza a reflexão realizada na tese e percorrida de forma mais breve neste artigo. Há dois eixos que se referem à escrita: o primeiro está ligado à produção de textos e o segundo à vivência de uma experiência humana. É possível integrá-los? Ou, melhor ainda, há alguma razão para dissociá-los?

O ponto de partida para pensar o ensino de escrita no que se refere a produzir textos e a vivência de uma experiência significativa ao escrever é a reflexão proposta por Benveniste em seu curso sobre escrita, por isso, podemos dizer que os princípios derivados de sua obra ancoram essa discussão que bem pouco tem de final.

A escrita, no relato (aqui apresentado sob alguns excertos) supõe de maneira bem evidente conhecimentos sobre gênero, sobre a língua e sobre aspectos gramaticais. Esses aspectos estão claros na fala dos alunos porque, em uma situação de sala de aula, guiado por um programa de conteúdos e por diversas necessidades de ordem didático-pedagógica, o professor ensina a escrever um texto que atende a determinado gênero e revisa esse texto. No caso da disciplina analisada, o revisor devolve para o aluno a primeira versão, este precisa se engajar como um *tu-leitor* do texto escrito por si mesmo para produzir uma segunda versão. O professor revisará novamente o texto. O texto é, portanto, um produto final, que guarda a enunciação escrita do aluno, mas que não revela todo o seu processo. Nesse contexto, escrita é ensinada e está situada na ordem do comunicar.

Escrita como processo está para a concepção benvenistiana de escrita com experiência humana. O educador, nesse sentido, não poderia ensinar escrita, mas ele pode sim mobilizar escrita. Escrita com vivência só pode estar ancorada em mobilização. Para tal, é preciso centrar o ensino em algo que está na ordem do vivenciar. Parece-me que é disso que Benveniste fala o tempo todo. Ao afirmar que a escrita é paralela à fala, mas não é seu decalque; que supõe a língua, mas que não é ela; que pressupõe uma abstração a ponto de se tornar inteligível a outros possíveis leitores, ele trata de um homem que vive uma experiência. E essa escrita o professor só pode mobilizar, pois diz respeito à inscrição singular do aluno no seu próprio processo.

Nesse sentido, mais do que nunca, a escrita atesta a complexidade de ser um educador problematizador de linguagem: é preciso fazer com que o aluno entenda que escrever é bem mais do que colocar palavras sob a forma escrita, que ele precisa encontrar a sua maneira de estar no seu próprio processo. A interlocução entre professor e aluno pela fala, sistema que conta com maior riqueza contextual, é convocada, pois parece concretizar a passagem daquilo que é da ordem da produção de um texto para aquilo que é da ordem da experiência humana.

Isso porque ao produzir uma interlocução junto ao aluno, o educador pode contribuir para que ele tenha o processo de tornar sua linguagem interior inteligível facilitado e produza um texto que leva a uma leitura que sirva para *viver*.<sup>7</sup>

Para encerrar, eis um trecho da fala do aluno André:

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!’**

E assim esse *scriptor* resume o quanto de escrita há em um texto a ponto de ele ser nosso, mas o quanto essa escrita não comporta toda a experiência humana que ela é. Reitero que é para isso que o ensino precisa atentar: a experiência humana não é ensinada, mas sim mobilizada, e ao professor cabe refletir consigo mesmo e com os seus alunos sobre os limites do trabalho realizado.

### Referências Bibliográficas

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.

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.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.

STEIN, J. **“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 de doutorado

---

<sup>7</sup> Essa reflexão encontra inspiração na célebre frase benvenistiana: “Bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para *viver*”. (BENVENISTE, 2006 [1966], p. 222).

(Linguística Aplicada). São Leopoldo: UNISINOS, 2016. Orientação: Prof. Dr. Valdir do Nascimento Flores e Profª. Dra. Dorotea Frank Kersch.

Artigo recebido em: 04.05.2017

Artigo aprovado em: 14.07.2017