

A escrita no contexto escolar: um olhar discursivo

Writing in school context: an enunciative analysis

Raphaela Monteiro Chittolina*

RESUMO: Este artigo trata da escrita pensada no contexto escolar a partir do olhar enunciativo de Émile Benveniste e de seus pesquisadores, também apresentados ao longo dessa discussão, bem como inspirada pelo pensamento de Simões *et al.* (2012) e de Petit (2013). Para tanto, primeiramente há uma reflexão de como se costuma trabalhar a escrita no âmbito de ensino. Em seguida, há uma teorização com base na perspectiva benvenistiana apresentando a concepção enunciativa da linguagem e de demais pesquisadores de Émile Benveniste. Logo após, é apresentada uma pequena análise em sala de aula. Para a coleta de dados de tal análise, foi utilizada a metodologia da observação participante do tipo observador como participante (GOLD, 1958) em uma turma do segundo ano do Ensino Médio durante as aulas de Língua Portuguesa. O objetivo deste artigo é refletir acerca da escrita no contexto escolar a fim de pensar mais profundamente na sua finalidade dentro do ensino educacional básico.

PALAVRAS-CHAVE: Enunciação; contexto escolar; ensino básico.

ABSTRACT: This article deals with writing thought in the school context from the enunciative perspective of Benveniste and his researchers also presented throughout this discussion, as well as from the perspective of Simões *et al.* (2012) and Petit (2013). To do so, first there is a reflection on how writing is usually used in teaching. Next, there is a theorization based on the Benvenistian perspective presenting the enunciative conception of language and that of other researchers inspired by Émile Benveniste. Afterwards, a small analysis is presented in the classroom. To collect data for this analysis, the participant observation methodology of the observer-as-participant type (GOLD, 1958) was used in a second-year high school class during Portuguese language classes. The objective of this article is to reflect on writing in the school context in order to think more deeply about its purpose within basic educational teaching.

KEY-WORDS: Enunciation; school context; primary education.

*Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre em Estudos da Linguagem pela mesma universidade e bolsista CNPq. E-mail: raphaelamonteiro@hotmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9269-6820>.

1 Introdução

Não são poucos os artigos, estudos e obras que apresentam problematizações acerca do ensino escolar independentemente das linhas teóricas e metodológicas que sejam adotadas. Ainda assim, continua não sendo tarefa fácil descrever como têm funcionado, de maneira geral, as aulas de Língua Portuguesa do ensino básico atualmente.

Se antigamente a escrita era vista, majoritariamente, como uma padronização da fala enquanto mera representação gráfica posta no papel (ENDRUWEIT, 2006), nos dias de hoje, é comum que muitas escolas ainda sigam uma visão tradicionalista e pouco intersubjetiva na sua aplicabilidade de ensino. Dessa maneira, além de a escrita continuar recebendo, frequentemente, somente o estatuto gramatical da língua, os alunos também acabam se distanciando da possibilidade de compreender a escrita enquanto um outro modo de produzir sentido que se singulariza com características diferentes das da fala.

Acerca disso, Juchem (2012) pontua que há uma tentativa de algumas alternativas pedagógicas de redefinir o espaço de escrita na escola; entretanto, escreve-se muito pouco e sem uma finalidade comunicativa. Geralmente, é a partir da escola que se conhece a escrita e que o aluno se aproxima dela, porém essa intimidade entre aluno e escrita costuma limitar-se à cópia, por parte do discente, daquilo que está no quadro ou ao atendimento, por parte dele, daquilo que o professor solicita. Solicitação essa que, comumente, é associada somente ao que, no futuro, o vestibular também exige desse mesmo aluno – e o vestibular está igualmente atrelado à padronização da escrita.

Nesse caminho, muitos alunos compreendem que aprender a produzir um texto é escrever uma mera redação para a escola, como se o exercício da escrita fosse a única finalidade e não o aprendizado em si. Para Juchem (2012), até mesmo a escolha do termo “redação” já denuncia duas considerações problemáticas: a primeira é a representação do gênero escolar comum; a segunda é o estereótipo de uma expressão dura e artificial.

Em tal direção, a redação tende a ser o gênero textual que os alunos mais treinam, em função do vestibular. Todavia, ela não é um texto feito para um

processo significativo de produzir sentido mediante a escrita, pois não busca dialogar com o leitor, sendo feita para um único objetivo: atingir uma nota de aprovação alcançando a excelência formal. Essa nota é alcançada de maneira tão despersonalizada que não costuma ser aceito sequer que, na redação, escreva-se em primeira pessoa. Por conseguinte, antes e após a aprovação no vestibular, a grande maioria desses estudantes permanece distante da possibilidade de escrever “eu” em suas produções escritas.

No entanto, imagina-se que desde a escola pudesse ser possível fazer os alunos pensarem na relação entre autor e leitor, bem como nas respectivas posições que ambos ocupam no discurso, independentemente do concurso que os espera. Isso porque levar em conta essa relação faz do texto não mais um produto somente, mas um processo que resulta em um produto. Além disso, isso ressignifica a reflexão dos alunos acerca da escrita, pois tais alunos podem compreender os lugares discursivos que ocupam enquanto escritores e leitores que são e serão por toda a vida. É, assim, à reflexão acerca da escrita na escola básica, a fim de pensar mais profundamente na sua finalidade dentro do ensino educacional escolar, que esse artigo se destina.

Para isso, ancore-me em uma metodologia baseada em Gold (1958), o qual estipula tipos de observação do pesquisador. Em tais tipos, classifico-me no tipo observador como participante, visto que apresento um estudo feito ao longo de seis meses observando uma turma de segundo ano do Ensino Médio durante as aulas de Língua Portuguesa. Nessas observações, fragmentadas em alguns trechos aqui esboçados, busco apresentar os momentos em que as aulas são dedicadas ao ensino e aprendizagem sobre a escrita dos alunos.

Assim, este artigo está dividido em uma primeira parte que, conta com a presente introdução e em que também me dedico, ainda, logo a seguir, a pensar sobre alguns fundamentos da escrita no caminho escolar, junto das reflexões de Simões *et al.* (2012) e de Petit (2013). Logo após, sigo para a segunda parte do artigo, em que apresento a concepção enunciativa de Émile Benveniste e de seus pesquisadores para, então, partir para a terceira e última parte do artigo antes das considerações finais: a exposição da análise, já explicada anteriormente, feita em uma sala de aula do segundo ano do Ensino Médio. Tal análise,

obviamente, conta também com a recuperação da ótica teórica citada ao longo deste artigo.

1.1 Fundamentos da escrita no caminho escolar

Simões *et al.* (2012), no livro *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*, asseguram que “o ato de ler implica diálogo entre sujeitos históricos [...]. Todo texto tem um autor e, como tal, é a manifestação de um ponto de vista, a partir de um determinado contexto histórico e concreto” (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 47). Com base em tal citação, percebe-se que a leitura de uma escrita pode ser vista também como uma forma de conhecer “a manifestação de um ponto de vista”. Adotar essa noção inicial parece ser também uma possibilidade de pensar na leitura da escrita por parte dos docentes na escola. Isso porque, muitas vezes, os docentes leem uma escrita focados apenas na correção da pontuação, da concordância, dos acentos da escrita dos seus alunos.

Todavia, a partir do momento que o professor, também leitor, aproxima-se da leitura de um ponto de vista dessa escrita do aluno, ou seja, da leitura de uma construção de sentido, esse leitor possibilita que o diálogo se inicie de fato. Partindo desse pressuposto de que a leitura é uma construção de sentidos que oportuniza também ao leitor o seu movimento de resposta ao autor, parece fundamental que, a partir de então, inicie-se um diálogo entre o autor e seu leitor. Caso contrário, o leitor estará guardando para si a possível resposta àquilo que o autor escreveu.

É claro que essa resposta entre autor e leitor é diferente daquela que acontece na fala, mas o que se busca discutir aqui é que, ao expor, pela escrita, um ponto de vista, aquele que lê se sente intimado a também assumir uma visão, independentemente de qual seja. Neste ponto, caso o leitor reaja ao texto, começa o diálogo; contudo, para existir esse diálogo é preciso que as meras questões gramaticais e representativas do texto sejam ultrapassadas, isto é, um texto não pode ser apenas gramaticalmente corrigido: ele deve ser respondido discursivamente.

Nessa perspectiva, as palavras são o nosso meio de estar no mundo e é por intermédio delas que somos identificados também, bem como conseguimos identificar o outro, aquele que escreveu, enquanto lemos. Por isso, entendo que estamos refletindo quanto a marcas da escrita que, de um lado, são muito mais complexas do que pode supor a gramática normativa e, de outro lado, são de ordem distinta daquela visada pelos estudos cognitivos.

Uma hipótese, então, para que a leitura deixe de estar demasiadamente atrelada à forma talvez possa vir da reflexão de que a escrita nos dá uma maior consciência da relação entre as palavras. Consciência essa que é interiorizada. Para explicar melhor, utilizo as palavras da antropóloga francesa Michèle Petit, que pesquisa o funcionamento da leitura em contextos de adversidade:

Na leitura há algo mais do que o prazer, algo que é da ordem de um *trabalho psíquico*, no mesmo sentido de quando falamos em trabalho de luto, trabalho de sonho ou trabalho da escrita. Um trabalho psíquico que permite encontrar um vínculo com aquilo que nos constitui, que nos dá lugar, que nos dá vida (PETIT, 2013, p. 68).

Nessa citação, a pesquisadora compara não só a escrita, mas também a leitura a um trabalho psíquico. Sendo escrita e leitura trabalhos psíquicos, é possível pressupor que há uma complexidade tanto na escrita como na leitura, que excede o domínio da aquisição de conhecimento. Tal complexidade pode ser justificada pela consciência interiorizada existente nesses momentos de escrever e de ler. A partir dessas considerações, é difícil aceitar que a leitura de uma escrita seja apenas a leitura de uma representação e que cabe, então, ao analisar um texto, unicamente aplicar regras formais nessa representação.

Se um trabalho psíquico “permite encontrar um vínculo com aquilo que nos constitui, que nos dá lugar, que nos dá vida”, como afirma Petit (2013), a leitura, enquanto atrelada a esse trabalho psíquico, não parece estar limitada somente à leitura de uma representação. Partindo-se da proposição da escrita e da leitura como trabalhos psíquicos, talvez seja possível pensar também a escrita em sala de aula de uma maneira menos tradicional.

2 A teoria de Émile Benveniste

No presente artigo, a concepção do linguista Émile Benveniste norteia toda a discussão, em função de sua reflexão enunciativa acerca da linguagem. A presença do teórico se justifica neste trabalho porque, partindo da visão saussuriana, Benveniste introduz o homem/locutor, isto é, aquele que fala – e também escreve e lê –, ao longo de todas as suas reflexões linguísticas, mostrando que cada um, ao se apropriar da língua e fazer um uso sempre único dessa língua, marca também a sua individualidade nessa e por essa língua.

Embora Benveniste nunca tenha tido a intenção de criar uma teoria, o autor é comumente associado ao que é denominado a teoria da enunciação. A palavra enunciação, inclusive, aparece diversas vezes em seus textos e problematizações, sendo uma de suas marcas. Contudo, em um de seus últimos trabalhos, intitulado *O aparelho formal da enunciação* (1970), o autor, aparentemente, consolida uma noção enunciativa quando conceitua a enunciação, por um lado, como “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1970[2006], p. 82) e, por outro lado, “como um processo de apropriação” (1970[2006], p. 84). Assim, pode-se compreender, em tal artigo, que a enunciação pode ser vista enquanto *ato* e enquanto *processo* que mobiliza o locutor a utilizar a língua.

Essa mobilização, é importante salientar, acontece não apenas na fala, mas também na escrita, o que nos obriga a pensar mais na escrita. Escrita a qual, independentemente do contexto, nunca está bem equilibrada, pois a escrita é vista apenas como uma representação da fala e não como um outro modo de também utilizar a língua. Em alguns momentos, aliás, Benveniste ressalta a relevância do escrever em seus textos, como quando cita, ainda em *O aparelho formal da enunciação*, que “o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem” (BENVENISTE, 1970[2006], p. 90). Entretanto, na maioria das suas reflexões, percebe-se somente a fala sendo priorizada quando se reflete acerca da enunciação.

Dessa maneira, sua obra demonstra certo favorecimento ao estatuto falado em relação ao estatuto escrito da enunciação, sendo esse último estatuto pouco problematizado pelo autor. No entanto, cabe destacar também, neste

momento, o livro *Últimas aulas no Collège de France* (2014[2012]), obra publicada em 2012 na França e em 2014 no Brasil, e que reúne os manuscritos de Benveniste correspondentes às suas aulas ministradas no Collège de France no período de 1968 e 1969. Trata-se de um livro que tem notas do próprio autor e que foi estabelecido geneticamente a partir de notas também de três alunos que assistiram às referidas aulas: Claudine Normand, Jacqueline Authier-Revuz e Jean Claude-Coquet – sendo esse não apenas aluno, mas editor do livro póstumo, junto de Irène Fenoglio.

Nessa obra, mais especificamente na aula 15, Benveniste afirma: “não teria sido possível refletir acerca da fala se não se dispusesse essa ‘linguagem visível’ que é a escrita” (2014/2012, p. 179, aspas do autor). Tal afirmação mostra que o autor reconhecia a importância que envolve a reflexão acerca da escrita, porém pontuava que a materialidade visível da escrita auxilia na reflexão acerca da fala, o que é inegável.

Porém, se em vida Benveniste pouco estudou acerca da escrita, seus estudiosos, nos últimos anos, buscam refletir mais sobre o estatuto escrito dentro do universo benvenistiano. Para investigar o funcionamento enunciativo de textos falados e de textos escritos, então, saliento, além dos trabalhos já citados anteriormente, o trabalho de Knack (2012), a qual distingue a fala da escrita tendo como centro as categorias benvenistianas de pessoa (eu/tu), de tempo (aqui) e de espaço (agora). Dessa forma, Knack (2012) traz que o texto falado é o resultado de um processo falado de produção intersubjetiva que está vinculado ao aspecto vocal e que instaura o locutor e o alocutário, ou seja, com quem se fala, no tempo do diálogo.

Já o texto escrito, Knack (2012) o concebe como o resultado de um processo de produção intersubjetiva entre locutores que não estão situados nas mesmas circunstâncias de tempo e espaço, diferentemente do texto falado. Portanto, o tempo-espaço de quem escreve é diferente do tempo-espaço de quem lê e esses são os dois planos da enunciação quando ela é escrita. Considerar a escrita a partir da teoria da enunciação, dito isso, é considerar uma constituição subjetiva e sempre singular daquele que utiliza a língua ao escrever.

Outro estudo que vale destacar é o de Naujorks (2011), igualmente ancorado nos pressupostos de Benveniste para falar de leitura. Para a autora, a

leitura é um ato/processo enunciativo; logo, ler é enunciar. Assim, a leitura é tanto a apropriação quanto a autorização de sentidos, mas para sustentar a sua tese, a autora opera quatro deslocamentos do viés teórico de Benveniste: o primeiro deslocamento é a dupla instância que há na leitura do locutor e do sujeito. A do locutor é a instância daquele que lê; a do sujeito é instância daquele que se singulariza quando acontece a leitura.

É nessa leitura que a passagem de locutor a sujeito se dá. Quando o locutor-leitor se coloca no discurso como sujeito-leitor, temos aí a subjetividade na leitura de uma escrita. Dessa maneira, Naujorks (2011) sintetiza que há, no ato/processo da leitura, uma passagem do locutor-leitor a um sujeito-leitor, ou seja, esse mesmo leitor passa de locutor a sujeito.

O segundo deslocamento operado pela autora é a constatação de que, no ato/processo da leitura, o texto se converte em *tu*, sendo o interlocutor com o qual o *eu* dialoga. Segundo Naujorks (2011), na leitura, há uma dupla instância de reciprocidade porque o locutor-leitor se apropria do enunciado e, dessa maneira, coloca-se em relação de diálogo. A partir de então, a autora pontua que o locutor, nesse caso locutor-leitor, reconstitui o sentido de um enunciado ao lê-lo, porque são sempre singulares as referências de tal enunciado.

Já no terceiro deslocamento, Naujorks (2011) conclui que a leitura se constitui como uma articulação entre o domínio semiótico e o domínio semântico da língua. O quarto e último deslocamento da autora se resume na proposição da leitura enquanto ato/processo de enunciação, concebendo o sujeito no interior desse processo. Por isso, em cada leitura há também uma singularidade, visto que o locutor-leitor, ao assumir a leitura, insere-se em uma relação de sentidos. A partir de então, o locutor-leitor produz novos sentidos, sendo essa produção de novos sentidos, justamente, o que o singulariza.

Toda a reflexão de Naujorks (2011) é feita com base em propostas de redação de vestibular. Nesse contexto, o diálogo do leitor não se faz com o autor, mas com o próprio texto da proposta do concurso; logo, “o leitor e o texto são, simultaneamente, um eu e um tu. O leitor é o eu, quando produz interpretação e é o tu, quando é alvo do texto” (NAUJORKS, 2011, p. 92). Por fim, a autora explica também que a leitura é como uma enunciação de retorno a um enunciado.

No entanto, a leitura, na enunciação, é sempre única e irrepetível; sendo assim, ela é “um processo de (re)significação” (NAUJORKS, 2011, p. 107). Destaco a questão da (re)significação pensada pela autora em função da importância de percebermos que, para Naujorks (2011), ler é (re)significar porque implica percorrer, novamente, o caminho da significação. Todavia, por causa da irrepetibilidade que decorre da enunciação, essa nova caminhada da significação nunca é idêntica à caminhada anterior. Dito isso, ler é um processo de (re)significação, ainda que o leitor seja o mesmo e o texto também seja, porque é sempre uma nova *experiência*.

Antes de finalizar esse item, é válido ainda mencionar o trabalho de Endruweit (2006), anteriormente já citado, pois também seguindo o viés benvenistiano, a autora reflete sobre as diferenças entre a escrita e a oralidade desde a instauração da linguística enquanto ciência. Além disso, a pesquisadora argumenta que a escola, justamente o lugar de ensinar a escrita, procura manter a cientificidade do escrever meramente como representação imposta pela cientificidade linguística.

As proposições de todas as obras aqui mencionadas são muito relevantes, visto que se trata de definições de base benvenistiana para pensar a escrita e a leitura dessa escrita para além da escrita como mera representação gráfica da fala. Assim, a escrita, portanto, a partir de um ponto de vista benvenistiano, é considerada um outro meio linguístico de o locutor utilizar a sua língua diferente daquele do qual se denomina a fala. Um meio linguístico com características próprias e com a sua própria singularidade.

3 Uma análise em sala de aula

Para que teoria e prática se encontrem, a partir de agora destaco alguns trechos¹ de práticas de sala de aula. Tais trechos integram parte de uma pesquisa que contou com a minha observação participante, feita ao longo de seis

¹ Os trechos que apresento do meu diário de campo estão identificados somente pelo dia em que foram anotados, mas as elaborações desses trechos foram feitas ao longo de cada semana de observação participante assim que eu passava a limpo essas anotações. Isso acontecia porque, no momento da observação participante, tais anotações eram escritas em um caderno pessoal sempre de maneira muito rápida enquanto me dividia entre observar e anotar o que percebia do campo.

meses, em uma escola básica, em uma turma do segundo ano do Ensino Médio, nas aulas de Língua Portuguesa². Os trechos serão analisados, então, a partir do ponto de vista enunciativo e discursivo em que destaco, sempre que possível, as situações que mais envolveram aspectos de escrita nas situações vivenciadas.

A atividade proposta para o trecho que virá a seguir envolvia um vídeo breve, referente a um livro que a professora havia colocado para os alunos assistirem. Em seguida, os alunos tinham de criar suas anotações em forma de comentários, que também seriam discutidos por todos. Assim que o vídeo termina, a aluna Rochele⁴ pergunta se a atividade está valendo nota, já que eles precisam escrever comentários:

A professora responde que tudo está sempre valendo nota, quando Rochele reforça: “Mas ESSA atividade vai valer? É para entregar os comentários?” A professora explica, então, que essa não vai ser uma das notas principais, basta anotarem para si, e a aluna rapidamente conclui “Então não vai valer nota, né?” Enquanto o vídeo está passando, presto atenção em Rochele e percebo que ela não está anotando nada (Diário de campo, 07 de maio de 2019).

Esse primeiro trecho parece representar a postura de alguns alunos que vão à escola: a preocupação majoritária não com o aprendizado, mas com a avaliação e com a percepção de que só se escreve se houver um avaliar (ENDRUWEIT, 2006). É perceptível que, assim que a professora esclarece à Rochele que essa atividade não é uma das que fazem parte das notas principais dos alunos, tal aluna compreende que então não valerá nota, como se a atividade não tivesse mais valor para ela. Para essa aluna, mais importante do que o processo de aprendizagem parece ser o processo de avaliação.

Percebe-se também que parte da concepção do que importa para essa aluna é apenas a sua escrita de maneira avaliativa, pois a orientação de anotar os comentários acerca do vídeo e registrar esses comentários em uma escrita faz com que Rochele pense que tal escrita não pode ser apenas para si, como algo

² A observação participante ocorreu no ano de 2019 somente após a aprovação do Comitê de Ética (CEP), bem como o assentimento dado pelos participantes. Essa coleta de dados é parte de uma pesquisa de mestrado, de minha autoria, intitulada *Corrigir e re-visar: uma via de mão dupla* (2020).

⁴ Rochele, assim como os demais nomes que aparecem nos trechos destacados, não é o nome verdadeiro da aluna. Todos os nomes foram substituídos a fim de preservar a identidade de cada um dos discentes.

em que ela, posteriormente, lerá depois. Essa escrita tem de ter alguma utilidade agora, visto que a aluna questiona a professora se esses comentários serão entregues e se valerão nota.

Ao que parece, Rochele não compreende a necessidade de escrever, visto que, se não será para avaliar, basta que os apontamentos sejam falados, não escritos. O comentário de Rochele apenas salienta a diferença que boa parte dos alunos enxerga entre os dois modos de estar na língua que constituem a fala e a escrita. Tal comentário indica, sobretudo, a noção que muitos alunos têm daquela escrita que é utilitária, ou seja, daquela escrita que só faz sentido existir caso sirva para alguma avaliação posterior e que, quando não se encaixa nessa finalidade, aparenta não valer o esforço.

Algumas aulas depois, a atividade proposta foi uma leitura a partir das cartas que os alunos escreveram. Os alunos fazem um círculo para que o momento da leitura em voz alta comece, mas ninguém quer iniciar a leitura, então a professora sugere iniciar a leitura de uma carta sem identificar qual aluno produziu. Assim que a professora termina a leitura da carta, os alunos aplaudem e ela pede que a turma comente o que achou do texto e como podem melhorá-lo ainda mais:

Marcos, então, diz: “Ficou bom o lance da interlocução, eu achei.” A professora concorda com Marcos e pergunta a todos quais foram as emoções listadas na carta. Os alunos não sabem responder, então a professora continua: “Falta apresentar um pouco o próprio autor, isso enriqueceria o texto, né, gente? Mas mesmo assim o texto está bom.” Na falta de mais comentários dos alunos, a professora continua: “Faltou concretude em algumas palavras um pouco pesadas no texto, como ódio, por exemplo, são palavras que não deixam as ideias tão claras se o autor não explicar como entende essas palavras.” Alguns alunos balançam a cabeça, concordando com a professora, mas ninguém diz nada (Diário de campo, 12 de junho de 2019).

Esse trecho demonstra as tentativas da professora de encorajar os alunos a lerem e a analisarem suas cartas, bem como as dos colegas. É interessante observar que, embora eles não se disponibilizem, inicialmente, a lerem suas produções, a professora, ainda assim, não os obriga e nem escolhe aleatoriamente um aluno que deveria ser obrigado a ler. Em vez disso, a postura da docente é a de dar o exemplo, isto é, ela se mostra uma leitora para que, em seguida, eles também sejam leitores de tais escritas. O objetivo da professora,

portanto, não parece ser o de repreendê-los ou o de corrigi-los, pois ela não escolhe uma escrita que está ruim, mas uma escrita que está boa, indiretamente os incentivando a passarem por esse momento da leitura e verificarem se as suas escritas estão igualmente boas.

Esse momento da leitura em voz alta pode ser relacionado ao que Knack (2012), com base em Benveniste, denomina como texto falado: um resultado de um processo falado de produção intersubjetiva que está vinculado ao aspecto vocal. Processo esse que instaura locutor e alocutário, nesse caso alunos e professora, no tempo do diálogo. E é dialogando acerca da carta que a professora questiona para a turma se há aspectos que algum deles gostaria de salientar.

Esse é o primeiro período da aula da manhã e muitos alunos parecem pouco despertados, apesar disso, a professora insiste. No trecho a seguir, a professora pergunta se agora alguém gostaria de ler seu próprio texto, isto é, sua própria carta:

Vivian diz que não quer ler porque sabe que não está bom e a professora lhe responde: “Todos vocês precisam arrumar algo em seus textos, por isso é a primeira versão”. A segunda carta também é lida pela professora porque ninguém se prontifica a ler. Quando a professora finaliza a leitura, alguns alunos comentam o que acharam desse texto. Lucas, aluno que até então não havia participado da aula, diz que o texto precisa ter mais exemplos e ser mais desenvolvido. A professora concorda com ele e salienta um trecho do texto que parece trazer uma imagem, explicando que isso precisa ser feito mais vezes ao longo do texto. A professora conclui ainda: “A gente deve reparar na nossa escrita, no poder dela e no modo de escrever pensando sempre no nosso leitor” (Diário de campo, 12 de junho de 2019).

Na primeira justificativa que uma aluna apresenta para não expor a sua escrita, é possível perceber que a professora esclarece o caráter que há naquele processo de ensino: todos têm de olhar novamente para a sua escrita, já que estão apenas analisando uma primeira versão dela, ou seja, a escrita é um processo enunciativo que precisa ser revisitado para ser melhorado. Contudo, se a resposta da professora estivesse na direção de que uma escrita que não está boa é também uma escrita que não terá uma boa avaliação e que não precisa ser lida ou relida, talvez os alunos encarassem suas próximas versões dessas escritas de uma maneira completamente diferente, já que se sentiriam, sobretudo, pressionados a alcançar uma boa nota. Sendo assim, ao buscar

refletir de maneira única singular em cada texto, a professora acaba provocando os alunos a fazerem o mesmo e a terem tal olhar também.

Assim, a professora mobiliza os alunos, a partir das suas enunciações, a utilizarem a língua em um ato ou em um processo singular em cada um dos seus textos, de suas escritas (BENVENISTE, 1970 [2006]). Ao final do trecho anterior, quando Lucas faz um comentário, é nesse caminho que tal aluno parece estar indo também: Lucas se imagina enquanto um interlocutor daquele texto e, nessa posição que evidencia a relação eu/tu – a introdução do outro no ato/processo de enunciação (BENVENISTE, 1958 [2005]) –, Lucas diz que “sente falta” de exemplos que o ajudem a criar as referências representadas no texto. A falta explicitada por Lucas, então, dialoga com a ausência de um remeter à realidade do discurso do locutor benvenistiano.

E, ao perceber a importância da fala de Lucas, a professora aponta que é preciso reparar na nossa escrita, no poder dela e no modo de escrevermos pensando sempre no nosso leitor, isto é, no momento da leitura.

No dia seguinte, ocorre uma nova atividade. A aluna Vivian quer ler a sua escrita, sobre memórias particulares relatando um preconceito que eles tenham vivido, pedido há algumas aulas. Esse tema foi escolhido porque, algumas aulas antes, eles estavam estudando acerca das memórias coloniais. Assim que Vivian finaliza a leitura, ela diz que perdeu o fôlego em alguns momentos ao ler porque há frases muito longas que precisam de pontuação. Diante disso, a professora pergunta à turma o que acharam do texto da colega e o que ainda falta em sua escrita:

Marcos diz que falta algo que prenda o leitor. A professora pede que ele explique melhor o que quis dizer. Marcos não consegue se explicar, afirma que deve ser porque as frases estão muito longas mesmo, e ela, então, explica que “Um texto que fala de si tem que mostrar o que é que fala de si, entendem? Porque a gente não tem como saber se o autor do texto não mostrar”. Os alunos fazem expressões de que não entenderam e a professora rapidamente pergunta se eles querem que ela leia o texto novamente, agora na voz dela. Eles respondem que sim, e Rochele salienta que a professora deve ler “colocando vírgulas”, e Marcos responde a Rochele: “Isso!” (Diário de campo, 12 de junho de 2019).

Essa aula ocorreu em uma quarta-feira, 12 de junho, o dia dos namorados. Em função da data comemorativa, ocorre uma cena interessante nas observações:

A fala da professora é interrompida por alguém que bate na porta sala e, em seguida, entra. São dois alunos do terceiro ano do ensino médio, como eles mesmos rapidamente informam, dizendo os seus nomes e de quais turmas eles são. Eles explicam que estão passando nas salas para entregar recadinhos de dia dos namorados que outros alunos mandaram (Diário de campo, 12 de junho de 2019).

Tal cena, embora não seja nova entre os alunos, pois eles demonstram entender como funciona, cria uma agitação entre eles, pois todos observam quem vai receber papéis em formato de coração com um recadinho escrito dentro. Alguns alunos receberam coraçõezinhos com recados e outros não, mas é fundamental observar o modo como a professora reage à agitação criada durante a aula:

Quando o aluno Lucas recebe seu recado, os alunos que estão próximos dele começam a mexer com Lucas, que fica envergonhado, mas também ri. A professora pergunta se alguém quer ler o seu recado e analisar as qualidades discursivas. A grande maioria diz que gostaria de ler o seu recado em voz alta. O primeiro a ler o seu recado é Lucas. Marcos diz que ela – a pessoa que escreveu o recado para Lucas – deve estar na sala de cima esperando ansiosamente pelo recreio para ver o namorado. O recado foi escrito por uma aluna de outra turma, namorada de Lucas (Diário de campo, 12 de junho de 2019).

Tal situação também pode ser relacionada ao estudo de Naujorks (2011), também inspirado na percepção benvenistiana, principalmente ao segundo deslocamento apresentado pela pesquisadora, isto é, ao fato de que, no ato/processo de leitura, o texto se converte em um “tu” para esse leitor.

Naujorks (2011) afirma que, na leitura, o leitor se apropria do enunciado e se coloca em uma relação discursiva com o próprio enunciado lido, tal qual parece ter acontecido de maneira imediata com os recadinhos recebidos pelos alunos: os papéis escritos pareciam ter vida e dialogar em forma de “tu” reciprocamente com os alunos naquele momento. Tais recadinhos de dia dos namorados mostraram, acima de tudo, que quanto mais a escrita faz parte da vida cotidiana dos alunos, mais esses alunos se envolvem verdadeiramente com ela sem precisar de qualquer esforço.

4 Considerações finais

Ainda que de modo breve, esse artigo foi uma tentativa de refletir e ilustrar práticas de escrita em sala de aula no contexto de escola básica a partir de um ponto de vista discursivo. De maneira geral, a análise mostra que, apesar de haver ainda muita preocupação com a avaliação por parte dos alunos, a postura da professora é o que mais parece incentivá-los nas práticas observadas, pois ela se mostra exemplo: ela é a grande mediadora do ensino da escrita de um modo menos punitivo e mais discursivo, conduzindo os alunos, conseqüentemente, a refletirem de maneira menos convencional acerca de suas escritas também.

Dessa forma, pode-se considerar que a análise apresentada tem elementos da escrita utilitária, de acordo com Endruweit (2006), mas predomina elementos de incentivo docente para que os alunos façam reflexões linguísticas, ao longo das aulas, às suas maneiras. De um ponto de vista linguístico, Benveniste (2006) aponta, resumidamente, que cada um de nós se apropria e faz um uso sempre singular da língua, pois é assim que marcamos a nossa individualidade nessa e por essa língua. Ao que parece, a maneira de ensino da professora vai ao encontro da concepção aqui abordada, pois constantemente a escrita de cada um dos alunos foi por ela validada, independentemente de possíveis erros gramaticais, a fim de fazê-los compreender que eles deviam se apropriar de suas escritas e do que queriam significar a partir delas em um sentido sempre único e singular.

De maneira geral, no contexto de educação escolar há muitas reflexões acadêmicas e pouca divulgação de boas práticas. Sendo assim, é necessário mostrar o que está sendo produtivo quando se pensa no âmbito da escrita no ensino básico. E a nós, linguistas, é primordial refletirmos, igualmente, não só nas lacunas da nossa profissão, mas em como vamos levar aquilo que já é presente, isto é, como vamos conduzir aquilo que já permeia a sala de aula nesse contexto escolar. Nesse caso, este trabalho foi uma pequena amostra de como

levar a escrita para dentro da sala de aula do Ensino Médio. Muitas outras possibilidades, porém, são sempre possíveis.

Referências

ARRIVÉ, Michel. *Em busca de Ferdinand de Saussure*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação (1970). In: _____. *Problemas de Linguística Geral II*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. *Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)*. 1.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

BOUISSAC, Paul. *Saussure: um guia para os perplexos*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2010

BOUQUET, Simon. *Introdução à leitura de Saussure*. São Paulo: Cultrix, 2000.

DEPECKER, Loïc. *Compreender Saussure a partir dos manuscritos*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

ENDRUWEIT, Magali. A escrita enunciativa e os rastros da singularidade. 2006. 206 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FIORIN, José; FLORES, Valdir; BARBISAN, Leci. *Saussure – a invenção da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2013.

GOLD, Raymond. *Roles in sociological field observations*. Social Forces, v.36, n.3, p.217-223, mar.1958.

JUCHEM, Aline. *Por uma concepção enunciativa da escrita e re-escrita de textos em sala de aula: os horizontes de um hífen*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

KNACK, Carolina. *Texto e enunciação: as modalidades falada e escrita como instâncias de investigação*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

NAUJORKS, Jane. *Leitura e enunciação: princípios para uma análise do sentido na linguagem*. 2011. 153 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

NORMAND, Claudine. *Saussure*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009

PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Editora 34, 2013.

SIMÕES, Luciene. *et al. Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra, 2012. – (Entre Nós – Anos finais do ensino fundamental).

Artigo recebido em 01/08/2023 e aceito em 23/01/2024.